



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

Anna Gil Prieto

**Narrativas cinematográficas no olhar das crianças surdas:
uma experiência de cinema de animação *stop-motion* na escola**

Florianópolis

2023

Anna Gil Prieto

**Narrativas cinematográficas no olhar das crianças surdas:
uma experiência de cinema de animação *stop-motion* na escola**

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial para obtenção de título de doutora em Linguística.

Orientadora: Profa. Dra. Marianne Rossi Stumpf

Co-orientadora: Profa. Dra. Tatiana Bolivar Lebedeff

Florianópolis

2023

Gil Prieto, Anna
Narrativas cinematográficas no olhar das crianças
surdas: : uma experiência de cinema de animação stop-motion
na escola / Anna Gil Prieto ; orientadora, Marianne Rossi
Stumpf, coorientadora, Tatiana Bolivar Lebedeff, 2023.
402 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós
Graduação em Linguística, Florianópolis, 2023.

Inclui referências.

1. Linguística. 2. Letramento cinematográfico. 3.
Representações-identidades crianças surdas. 4. Pedagogia
visual. 5. Educação crianças surdas. I. Stumpf, Marianne
Rossi. II. Lebedeff, Tatiana Bolivar. III. Universidade
Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em
Linguística. IV. Título.

Anna Gil Prieto

**Narrativas cinematográficas no olhar das crianças surdas:
uma experiência de cinema de animação *stop-motion* na escola**

O presente trabalho em nível de Doutorado foi avaliado e aprovado, em 16 de agosto de 2023, pela banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Profa. Dra. Cristina Broglia Feitosa de Lacerda

UFSCar

Prof. Dr. Otávio Santos Costa

UFMA

Profa. Dra. Aryane Santos Nogueira

Unicamp

Profa. Dra. Mayara Bataglin Raugust

UFPeI

Certificamos que esta é a versão original e final do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de Doutora em Linguística.

Coord. Prof. Dr. Valter Pereira Romano

Profa. Marianne Rossi Stumpf, Dra. Orientadora

Florianópolis, 2023

Às seis crianças surdas
que se aventuraram junto comigo
a realizar essa experiência de fazer cinema na escola.

AGRADECIMENTOS

Talvez seja essa a parte mais gratificante e profunda de 4 anos de escrita: "agradecer", que sempre conjuga o verbo "lembrar"... lembrar de histórias, de pessoas, de gentilezas que fizeram esse processo de escrita, por vezes árduo e solitário, um pouco mais leve.

De modo especial agradeço:

Às seis crianças surdas participantes desta pesquisa, a professora da turma e a coordenadora da escola pela abertura e grande acolhida desse projeto de cinema na escola. Todas elas fizeram desse lugar de ensino um lugar de encontros, de arte e descobertas, onde a experiência acontece e permanece.

À Tatiana Lebedeff que acompanhou esse processo de pesquisa como uma boa 'passeur' que dá muito de si, que esteve junto nessa viagem de incertezas com um olhar generoso e entusiasta, acreditando sempre o valor dessa trajetória. Grata pela parceria, Tati, grata por tanto.

Ao projeto de pesquisa Mathlibras, da UFPEL, pelo empréstimo dos equipamentos para as filmagens durante o estudo de campo. Ao projeto de Pesquisa Obalibras, da UFPEL, pela cedência do bolsista de Iniciação Científica, Guilherme Brandino Paganini, para realizar as filmagens. Gui, muito agradecida pelos lindos registros!

À Marianne Stumpf pelo aceite em assumir a orientação mesmo com a tese já em andamento. Estarei sempre agradecida.

À CAPES pela bolsa concedida. O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

Aos integrantes da banca de defesa – Cristina Broglia Feitosa de Lacerda, Otávio Santos Costa, Aryane Santos Nogueira e Mayara Bataglin Raugust por terem aceitado ler este trabalho e participar da banca de Defesa. E às professoras suplentes, por aceitarem o convite realizado e se colocarem à disposição.

À Alessandra Collaço e ao Mario Torrecillas pelas orientações cinematográficas.

À Pati Iuva, Guilherme Constâncio e Jere Bustingorri pelo apoio e dicas no processo de montagem.

À Marta C. Machado e Marcio Oleiro pela disposição da cessão do espaço LabMont, do Curso de Cinema-UFSC.

Ao Adair Bonini, que mesmo com perspectivas diferentes no fazer pesquisa, sempre esteve aberto a conversar.

À Joselice, Sabine e Luciane pelo companheirismo no âmbito acadêmico. Grata gurias!

A la Cristina Aliagas per la seva tesi tan inspiradora.

Ao Tarcísio de Arantes Leite pelas leituras e discussões sobre este campo de atuação, e pelas conversas sempre gratificantes ao longo destes anos.

Ao Markus Weininger, professor e amigo, que esteve presente em muitos momentos de transformação desta pesquisa e foi um apoio muito importante na minha primeira publicação acadêmica. Vielen lieben Dank für die schönen Flüge!

À Adriana pela paciência, apoio e carinho em me acompanhar em momentos desafiadores do processo de pesquisa.

Ao Daltro pelo apoio e escuta no início do doutorado, vou lembrar sempre daquela conversa na BU.

À Andrea, essa linda sereia e amiga que a mar me trouxe. Grata pelas caronas e conversas, grata também pela inspiração em fazer ciência.

À Rê e ao Mau, pela generosidade de me abrir novas portas de viver o mar. Nadar em águas abertas trouxe um grande sossego para esta minha mente inquieta. Grata por tanto, querides!

À Carla, minha professora de yoga, que trouxe um ensinamento imperecível: a coragem de atravessar a vida sendo nós mesmas.

À linda turma de trapézio, em especial au Chuck, minhe profe, por me encorajar a fazer tantos balanços, giros e invertidas nas alturas, e que de alguma forma trouxeram força e equilíbrio para encarar muitos momentos de escrita.

Ao Léo e ao Ramon, dois amigos que há anos que conhecem de perto meus formatos e palavras feitas com sotaque catalã, e revisam meus textos tão lindamente, tão pacientemente, que deixam uma vontade familiar para serem lidos.

A la meva germana Irene, que sempre ha cregut molt amb mi.

Als meus pares: Francisca i Antonio que han ajudat molt amb la producció material d'aquesta tesi.

Às amigadas e pessoas significativas, de aqui e de lá, que formaram parte desse período como doutoranda: Aninha, Ju, Louise, Guga, Mari, Gi, Déia, Mi, Mari, Carol, Emilia, Ludi, Júlia, Mireia, Naira, Marc, Marta, Eli, Marteta, Gemma, Elena, Carlos, Glòria, Helen, Loreto, Mike and Karen.

Também à todas as pessoas que de alguma forma ou outra contribuíram nesse processo de escrita dando um sorriso, dando um tempo, uma escuta, um olhar, uma carona, um bom dia, um "vai dar certo"...

Há uma contribuição importante de todas elas aqui, nesta narrativa que hoje compartilho com vocês.

E claro, à família Martins da Silva, em especial à Stela e ao Claudecer, dois anjos que apareceram pelo caminho.

Rodeadas por um mundo de gigantes,
as crianças criam para si, brincando, o pequeno mundo próprio.
Mas qual é esse mundo?
(Benjamin, 2005, p. 25)

RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo descrever analiticamente como seis crianças surdas, com idades entre 7 e 10 anos, expressam suas identidades e representam o seu cotidiano escolar através de um projeto de letramento cinematográfico de animação *stop-motion* desenvolvido numa escola bilíngue de Ensino Fundamental na região sul do Rio Grande do Sul. Nesse contexto microssocial de ensino, foco a análise na constituição do simbólico e nos elementos de representação de identidades surdas que emergem durante o processo de produção coletiva de um curta-metragem de animação em sala de aula. Além disso, busco compreender os modos pelos quais as crianças se relacionam com a linguagem de animação *stop-motion* e de que forma vão construindo sua dimensão dialógica-discursiva durante a elaboração do filme. Para tanto, a discussão teórica é norteadada pela abordagem crítica e social da análise crítica do discurso, problematizando como os sujeitos produzem, reproduzem ou desafiam as formas canônicas e hegemônicas de representar suas identidades e formas de atuar no mundo. No mesmo embasamento teórico, são discutidas questões relacionadas a como o ser-surdo e a infância surda vêm sendo narrados. Sob esse viés, discutem-se as experiências visuais das crianças surdas na sua educação, problematizando, por vez, a forma como têm sido usados e entendidos os recursos imagéticos nas práticas de letramento na escola e como o trabalho com o cinema pode acrescentar outros olhares ao letramento visual das pessoas surdas. A abordagem metodológica é a de pesquisa participante, complementada, por vez, com instrumentos da abordagem etnográfica no contexto escolar, bem como com fundamentos teórico-metodológicos da análise crítica do discurso. A estrutura metodológica também é constituída com os aportes transdisciplinares das pesquisas criativas e colaborativas no campo da Linguística Aplicada, que incorporam um diálogo entre artes, translíngua e práticas comunitárias como outra forma de fazer ciência. Nesse enquadramento metodológico, a geração de dados foi realizada principalmente por meio da observação-participante dos discursos, interações e produções fílmicas das crianças surdas durante as atividades da oficina de animação realizada no ano 2022, totalizando nove encontros de pesquisa de campo na escola, além da estreia do curta no ano 2023. O processo circular de análise é norteadado pela abordagem microgenética de episódios de interação compondo uma narrativa de interpretação. As reflexões e considerações finais indicam que a oficina realizada promoveu práticas colaborativas, lúdicas e criativas favorecendo o desenvolvimento do letramento cinematográfico que, por vez, integrou a formação de conceitos perante as técnicas de animação *stop-motion* e potencializou outras formas de se expressar/de se narrar através de um hibridismo de línguas e linguagens. Os resultados ainda mostram o valor do cinema como meio de expressão e representação de subjetividades, bem como sua importância enquanto recurso nas práticas pedagógicas, artísticas e interculturais na educação das crianças surdas.

Palavras-chave: Letramento Cinematográfico; Representações-Identities Surdas; Animação *Stop-Motion*; Pedagogia Visual; Educação de Crianças Surdas.

ABSTRACT

This research has the objective of describing analytically how six Deaf children, with an age range between 7 and 10 years old, express their identities and represent their school routine through a film literacy project of a stop motion animation developed in a bilingual Elementary School in the southern region of Rio Grande do Sul. Concerning this micro-social context of teaching, the analyses are focused on the constitution of symbolic features and on the elements of Deaf identities representation that emerge during the process of a collective production of an animation short movie in the classroom. Furthermore, this work seeks to comprehend how do children relate to the stop motion animation language and how do they gradually build their dialogical-discursive dimension during the production of the movie. In order to do so, the theoretical discussion is based on the critical and social approach of Critical Discourse Analysis, problematizing how do people produce, reproduce, or challenge the canonical and hegemonical representation forms of their identities and forms of being part of the world. Within this same theoretical framework, we discuss some issues about how being Deaf and the Deaf childhood have been narrated lately. Considering this approach, we also discuss the visual experiences of Deaf children in their Education, problematizing: i) how have image resources been understood and used in literacy practices at school and ii) how can the work with cinema contribute to other perspectives concerning visual literacy of Deaf people. Our methodological approach is characterized as a participatory action research, complemented with instruments from ethnographic approaches in school contexts as well as with theoretical-methodological fundamentals from the Critical Discourse Analysis. The methodological structure is also constituted of transdisciplinary frameworks from creative and collaborative research in the field of Applied Linguistics, that brings together a dialogue between arts, translanguaging and community practices as another way to produce science. Still considering this methodological framework, data generation was conducted through the participant observation of discourse, interaction and film production by the Deaf children during the activities proposed in the animation workshop in the year of 2022, totalizing nine meetings of field research in the school in addition to the first run of the short movie in 2023. The circular process of analysis is guided by the microgenetic approach of interaction episode, composing a narrative of interpretation. Our reflections and concluding remarks indicate that the organized workshop has promoted collaborative, ludic and creative practices, favoring the development of film literacy, that on some occasions has integrated the construction of concepts related to the techniques of stop motion animation and has also enabled other forms of expression and narration through a hybridism of languages. The results show the value of cinema as a mean of expression and representation of subjectivities, as well as an important resource in pedagogical, artistic and intercultural practices in the education of Deaf children.

Keywords: Film Literacy; Deaf Identities-Representations; Stop Motion Animation; Visual Pedagogy; Deaf children Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Milão 1880 em cima da mesa. Pintura de Nancy Rourke	66
Figura 2 – Percurso histórico de políticas linguísticas da Libras na escola	71
Figura 3 – Da metáfora de letramento como uma escada ou como um fenômeno ecológico	87
Figura 4 – Esferas de atividade social ou de circulação dos discursos.....	91
Figura 5 – Boneco criado por Ken Priebe (2011).....	115
Figura 6 – Sequência de imagens para dar o efeito de movimento de cabeça e olhar .	116
Figura 7 – Sequência de imagens para dar o efeito do boneco pegar a bola.....	116
Figura 8 – Sala de aula das atividades da oficina. Desenho elaborado pelas crianças participantes.....	136
Figura 9 – Estúdio de Libras.....	137
Figura 10 – Material de apoio na roda de conversa com as crianças surdas	165
Figura 11 – Imagens do curta "O boneco feliz em aula" com as perguntas da entrevista com as crianças	166
Figura 12 – Armazenamento dos dados no Drive em pastas diferenciadas por cores..	171
Figura 13 – Arquivos organizados no Drive em subpastas	172
Figura 14 – Vestíbulo da escola na festa de Halloween (2022)	183
Figura 15 – Cartazes no vestíbulo da escola.....	183
Figura 16 – Estúdio de Libras da escola.....	187
Figura 17 – Nome Sinal "Anna" em Sign Writing	194
Figura 18 – Apresentações no Estúdio de Libras da escola	195
Figura 19 – Sinal próprio "Anna".....	195
Figura 20 – Página do TALE elaborado para as crianças do estudo	198
Figura 21 – Reprodução das construções em Libras (a) e (b)	199
Figura 22 – Reprodução das construções em Libras (c) e (d)	199
Figura 23 – Página 12 e 15 do TALE na versão ilustrada.....	201
Figura 24 – Termo de assentimento para crianças	203
Figura 25 – Slides sobre perguntas de histórias com o cinema.....	206
Figura 26 – Slide com cartazes de filmes	209
Figura 27 – Slide de apresentação Min e as mãozinhas	215
Figura 28 – Slide de apresentação do curta "Mariquinha no mundo da imaginação"..	218

Figura 29 – Desenhos de pegadas de dinossauros.....	225
Figura 30 – Desenho de percurso de pegadas de dinossauros.....	225
Figura 31 – Formas de percursos.....	225
Figura 32 – Desenhos de percursos com contagem de tempo e planos.....	226
Figura 33 – Contagem de planos para realizar a animação dos percursos das pegadas.....	227
Figura 34 – Realização das animações dos percursos das pegadas de dinossauros	229
Figura 35 – Sequência de fotografias de pegadas de dinossauros extraídas do filme do primeiro percurso.....	230
Figura 36 – Sequência de fotografias de pegadas de dinossauros extraídas do filme do segundo percurso	231
Figura 37 – Desenhos de expressões faciais.....	233
Figura 38 – Desenhos do movimento do olhar.....	233
Figura 39 – Preparação do material para a atividade de construção de caretas.....	234
Figura 40 – Processo de construção de expressões faciais com a técnica <i>stop-motion</i>	235
Figura 41 – Imagens extraídas do vídeo "Caretas", produzido pelas crianças	236
Figura 42 – Sequência de imagens assistindo o vídeo de caretas em <i>stop-motion</i>	237
Figura 43 – Interações em sala de aula.....	240
Figura 44 – Imagens em sala de aula: atividade caretas de papel	241
Figura 45 – Imagens de uma interação com Libras e escrita em português.....	243
Figura 46 – Desenhos de olhares e bocas no quadro da sala.....	244
Figura 47 – Frames do vídeo caseiro feito pela Esther.....	246
Figura 48 – Imagem do set de filmagens construídas com uma caixa de aquário e uma caixa de papelão.....	250
Figura 49 – Imagens do vídeo de animação de caretas feito pela criança Otília.....	251
Figura 50 – Elaboração da animação "Caretas" pela Otília.....	252
Figura 51 – Criação individual da animação "Caretas" realizada pelo Nico. Imagens extraídas do vídeo de animação.....	254
Figura 52 – Criações coletivas da turma. Imagens extraídas de um vídeo de animação feito por elas	254
Figura 53 – Imagens da animação fílmica da Esther.....	255
Figura 54 – Imagens da animação fílmica da Sara.....	255
Figura 55 – Imagens da animação fílmica do Alê.....	255
Figura 56 – Imagens da atividade: animação "Caretas"	256

Figura 57 – Mostra do vídeo explicativo "Como fazer uma boneca(o) de papel articulado"	258
Figura 58 – 1º passo: ordenar as peças	259
Figura 59 – 2º passo: juntar as peças com uma massinha mágica	259
Figura 60 – 3º passo: pintar	259
Figura 61 – 4º passo: animar	259
Figura 62 – Modelo de boneco articulado em <i>cut-out</i> usado na oficina	261
Figura 63 – Tipos de métodos para articular um boneco de papel em 2D	261
Figura 64 – Recortes no processo de construir e animar um boneco articulado de papel	262
Figura 65 – Boneco de papel articulado feito pelo Nico	262
Figura 66 – Boneca de papel articulada feita pela Sara	263
Figura 67 – Boneca de papel feita pela Esther	264
Figura 68 – Boneca de papel articulada feita pela Esther	264
Figura 69 – Reprodução da escrita da Otília na atividade "Bonecas e bonecos"	265
Figura 70 – Bonecas articuladas feitas pela Esther (1) e a Otília (2)	265
Figura 71 – Boneco de papel articulado feito pelo Alê	267
Figura 72 – Boneca feita pela Esther e boneco feito pelo Alê	268
Figura 73 – Bonecas e bonecos feitos pela turma	270
Figura 74 – Planejamento do <i>layout</i> para desenhar o cenário da escola	274
Figura 75 – Imagens durante a realização do cenário da escola	276
Figura 76 – Brinquedos desenhados pelo Nico e colagem "a quadra de futebol" feita pela Sara e o Alê	278
Figura 77 – O aquário desenhado pela Otília e a Esther e o projetor desenhado pela Raquel	278
Figura 78 – Interações com o projetor durante as atividades da oficina	279
Figura 79 – Interações com o projetor durante as atividades da oficina	280
Figura 80 – Desenho do cenário da escola feita pelas crianças	281
Figura 81 – Imagens extraídas da animação "Bonecas e bonecos no layout" realizada pelas crianças	282
Figura 82 – Imagens do vídeo explicativo em stop-motion "Animar letras e sinais" feito pelaicineira	285
Figura 83 – Interação com o Alê na atividade "Letras e Sinais"	286

Figura 84 – Imagens na contagem das letras em Libras.....	287
Figura 85 – Imagens da contagem das letras das palavras à volta do universo escola.	288
Figura 86 – Imagens da encenação da Otília na atividade "Letras e Sinais".....	289
Figura 87 – Imagens da encenação do Alê na atividade "Letras e Sinais".....	290
Figura 88 – Interações sobre o sinal "amarelo" em Libras.....	292
Figura 89 – Imagens durante a realização da animação "Letras e Sinais"	295
Figura 90 – Frames do vídeo animado "Letras e sinal LIVRO"	295
Figura 91 – Elaboração do cenário da escola (1) e da animação de letras (2).....	297
Figura 92 – Imagens durante a elaboração de animações de letras e sinais realizadas pela Raquel.....	297
Figura 93 – Interações na construção de palavras com a Raquel	299
Figura 94 – Sequência de imagens do vídeo de animação da palavra "brincar"	300
Figura 95 – Sequência de imagens do vídeo de animação do sinal "BRINCAR".....	301
Figura 96 – Visualização das animações de "Letras e sinais" feitas pela Raquel	302
Figura 97 – Interações sobre as imagens e vídeos da oficina projetadas no quadro	304
Figura 98 – Processo de realização das animações de "Letras e sinais"	306
Figura 99 – Planos extraídos da sequência de desconstrução da palavra "LAPIS"	307
Figura 100 – Planos extraídos da sequência de construção do sinal "LAPIS"	307
Figura 101 – Planos extraídos da sequência de (des)construção da palavra e do sinal "PAPEL".....	308
Figura 102 – Interações com os <i>slides</i> das cores em LSC projetados no quadro	310
Figura 103 – Interações com os <i>slides</i> das cores em LSC projetadas no quadro	310
Figura 104 – Notas de campo na reunião com o Mario Torrecillas (2022).....	322
Figura 105 – Mensagem para a coordenadora e assistente de sala da oficina (15 nov, 2022)	324
Figura 106 – Rascunhos no processo de elaboração do material didático	326
Figura 107 – Material didático: planos das atividades para a elaboração do <i>storyboard</i>	327
Figura 108 – Quadro de sequências do <i>storyboard</i>	327
Figura 109 – Imagem em sala de aula: a assistente escrevendo os números para elaborar uma sequência de planos do <i>storyboard</i>	328
Figura 110 – Mostra dos planos durante a atividade "elaboração do <i>storyboard</i> "	329
Figura 111 – Interações com o material para elaborar o <i>storyboard</i>	330

Figura 112 – Imagens em sala de aula: a Esther mostra o título do livro para a coordenadora	332
Figura 113 – Interações e estratégias pedagógicas durante o processo de elaboração do <i>storyboard</i>	333
Figura 114 – Sequência de panos criada pelas crianças para fazer a montagem.....	335
Figura 115 – Plano extraído do curta da oficina "O boneco feliz em sala de aula"	340
Figura 116 – Plano extraído do curta da oficina "O boneco feliz em sala de aula"	345
Figura 117 – Imagem extraída do curta "O boneco feliz em aula"	348
Figura 118 – Cartaz apresentação do curta na escola elaborado pela autora	349
Figura 119 – Termo de agendamento para o uso do LabMont.....	350
Figura 120 – Recortes do dia da mostra do curta. Na sequência: o Alê e a Otília assistindo o curta pela tela do computador; apresentação do curta para a comunidade escolar ...	354

LISTA DE ANIMAÇÕES

Animação 1 – Vídeo pegadas de dinossauros	229
Animação 2 – Vídeo explicativo de como fazer a(o) boneca(o) de papel.....	258
Animação 3 – Vídeo explicativo ‘Letras e Sinais’	284
Animação 4 – Vídeo letras e sinal ‘BRINCAR’.....	301
Animação 5 – Vídeo letras e sinal ‘SALA’	304
Animação 6 – Vídeo montagem curta 1min.....	328

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Apresentação das crianças	140
Quadro 2 – Corpus de análise.....	170

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACD – Análise Crítica do Discurso

ACG – Análise Crítica dos Gêneros Discursivos

AILA – Associação Internacional de Linguística Aplicada

ASP – Associação de Surdos de Pelotas

CIAE – Centro Integrado de Atendimento Educacional

EJA – Educação de Jovens e Adultos

LS – Língua de Sinais

LSC – Língua Catalã de Sinais

NEL – Novos Estudos de Letramento

NLS – New Literacy Studies

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PDA – Pequeños Dibujos Animados

SUSEPE – Superintendência dos Serviços Penitenciários

TALE – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	26
<i>A ORIGEM.....</i>	<i>26</i>
<i>O USO DO FEMININO HONORÍFICO E DO MASCULINO EXCEPCIONAL</i>	<i>31</i>
Introdução	33
<i>A (co)construção da pesquisa</i>	<i>33</i>
<i>A organização da pesquisa</i>	<i>36</i>
SEÇÃO I – A JANELA TEÓRICA	38
1 DISCURSOS, GÊNEROS e TEXTUALIDADES na construção de identidades. 39	
<i>1.1 O texto como unidade comunicativa</i>	<i>39</i>
<i>1.2 O texto/discurso como prática moldadora de realidades</i>	<i>40</i>
<i>1.3 O texto/discurso na dimensão política e ideológica</i>	<i>43</i>
<i>1.4 Gêneros textuais/discursivos e sua relação dialética com as estruturas sociais ..</i>	<i>45</i>
<i>1.5 A linguagem e seu caráter gerativo de poder e identidades</i>	<i>46</i>
2 A CONSTRUÇÃO dialética DO SER.....	51
<i>2.1 Essencialismo: uma essência fixa do ser</i>	<i>51</i>
<i>2.2 Essencialismo estratégico: uma essência móvel do ser.....</i>	<i>54</i>
<i>2.3 Antiessencialismo: a essência construída do ser.....</i>	<i>58</i>
<i>2.4 Discursos que inventam identidades surdas</i>	<i>60</i>
3 AS CRIANÇAS SURDAS NA ESCOLA	66
<i>3.1 A escolarização das crianças surdas: um trecho do percurso histórico, político e legislativo</i>	<i>66</i>
<i>3.2 Os modelos educativos confluentes</i>	<i>72</i>
3.2.1 <i>A modalidade oralista.....</i>	<i>73</i>
3.2.2 <i>A modalidade bilíngue.....</i>	<i>74</i>
3.2.3 <i>A inclusão excludente na abordagem bilíngue intercultural</i>	<i>77</i>
<i>3.3 a concepção das visualidades e pedagogias surdas na escola.....</i>	<i>78</i>
4 PRÁTICAS DE LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO DAS PESSOAS SURDAS . 84	
<i>4.1 Diversas perspectivas de conceituar os letramentos.....</i>	<i>84</i>
<i>4.2 Letramentos múltiplos na escola.....</i>	<i>91</i>
<i>4.3 Letramento visual</i>	<i>93</i>
4.3.1 <i>Alfabetização pela imagem</i>	<i>94</i>

4.3.2 A educação do olhar das crianças surdas.....	98
4.4 Letramento cinematográfico.....	103
5 CINEMA na escola E NARRATIVAS NO OLHAR DAS CRIANÇAS SURDAS	
.....	107
5.1 O cinema como produtor de discursos e sujeitos	107
5.2 O cinema na educação das crianças surdas.....	109
5.3 Cinema de animação na escola	111
5.4 Expressar o mundo com a arte da animação stop-motion.....	115
5.5 A experiência de narrar	119
5.6 Narrativas pela imagem.....	122
SEÇÃO II – O PERCURSO METODOLÓGICO.....	127
6 METODOLOGIA.....	128
6.1 Objetivos e perguntas norteadoras.....	128
6.2 O projeto cinematográfico: oficina de cinema de animação para crianças surdas	
.....	129
6.3 O lugar de prática e pesquisa	133
6.4 As crianças participantes	137
6.5 Fundamentos teórico-metodológicos do estudo.....	140
6.5.1 Compreensões sobre o fazer pesquisa qualitativa	142
6.5.2 Pesquisa Participante: a co-construção do conhecimento científico	145
6.5.3 Pesquisa Criativa: fazer ciência com/através do cinema	148
6.5.4 Análise de dados na abordagem microgenética.....	152
6.6 Considerações éticas em pesquisas com crianças	157
6.7 Recursos metodológicos para a geração de dados.....	162
6.7.1 Observação participante, registros, conversas e entrevistas com propósitos	
.....	162
6.7.2 Artefatos textuais.....	166
6.7.3 Instrumentos para o registro dos dados: notas de campo, foto e vídeo	
gravações	167
6.7.4 Corpus de análise.....	169
6.7.5 Tratamento dos dados: critérios de organização, seleção e transcrição	171
6.8 Análise de episódios de interação.....	174
6.9 A narrativa de interpretação: costurando discursos.....	178

SEÇÃO III – A DESCRIÇÃO ANALÍTICA	181
7 Episódios de pré-produção	182
7.1 <i>APROXIMAÇÃO À CULTURA LETRADA E IDENTITÁRIA DA ESCOLA</i>	182
7.2 <i>a criança surda nomeada e sua ligação com a identidade.....</i>	192
7.3 <i>Crianças e suas experiências com o cinema de animação</i>	204
7.4 <i>Plano de intervenção pedagógica da oficina de animação: desafios iniciais</i>	220
8 Episódios de Produção de narrativas de animação.....	222
8.1 <i>As pegadas de dinossauros</i>	224
8.2 <i>rostos com olhares de papel</i>	232
8.3 <i>A(O) bonecA(O) feliz em sala de aula</i>	256
8.4 <i>a significação da escola na construção de um cenário</i>	271
8.5 <i>A língua dos fósforos e sua interação com a libras e as cores.....</i>	283
8.6 <i>As Entrevistas e o contar de si</i>	312
8.7 <i>O roteiro cinematográfico e a elaboração do storyboard</i>	318
SEÇÃO IV – CONSIDERAÇÕES E REFLEXÕES	338
9 Episódio de Pós-produção: a montagem do curta com algumas reflexões iniciais	339
10 Último episódio: a mostra do curta com algumas considerações finais	349
BIBLIOGRAFIA	358
Apêndices	373
<i>APÊNDICE I – PROPOSTA INICIAL DA OFICINA DE ANIMAÇÃO OFICINA de CURTAMETRAGEM de ANIMAÇÃO.....</i>	374
<i>APÊNDICE II- PLANO INICIAL DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA</i>	377
<i>APÊNDICE III - CRONOGRAMA de EXECUÇÃO OFICINA (Previsão)</i>	382
<i>APÊNDICE IV – TALE PARA CRIANÇAS</i>	384
<i>APÊNDICE V – POWER POINT DE APRESENTAÇÃO (1ª SESSÃO).....</i>	389
<i>APÊNDICE VI – CONVENÇÃO DE TRANSCRIÇÃO</i>	392
<i>APÊNDICE VII – COMPILADO PRODUÇÕES ANIMAÇÃO CRIANÇAS SURDAS</i>	393
<i>APÊNDICE VIII – POWER POINT ENSINO DE CORES EM LSC.....</i>	396
<i>APÊNDICE IX – AUTORIZAÇÕES USO DA IMAGEM</i>	400
ANEXOS	402

<i>ANEXO I – RECORTES DE CONVERSA COM ALESSANDRA COLLAÇO (VIA WHATSAPP)</i>	<i>403</i>
<i>ANEXO II – ENTREVISTAS DAS CRIANÇAS: alguns recortes.....</i>	<i>405</i>

APRESENTAÇÃO

A ORIGEM

A ideia deste projeto de tese de doutorado surgiu no meio da pandemia Covid-19. Nesse meio tempo de incerteza, com essa quebra das rotinas diárias que por vezes planejamos por inércia, aceitei que a primeira proposta de pesquisa – sobre elaborações de recursos visuais no ensino de português escrito para crianças surdas – não iria acontecer com as escolas fechadas. Tudo parecia ter parado – pelo menos, o mundo deixou de pulsar o seu habitual ritmo frenético, tão rabugento e delirante, para talvez nos deixar um espaço de silêncio para escutar(mos) com mais cuidado e atenção. Estar nesse vazio insondado que a pandemia ia engrandecendo foi por vezes difícil e, outras vezes, complexo e assustador. Surgiram várias dúvidas sobre a vida e afloraram lembranças sobre o que fiz e deixei de fazer numa Barcelona natal há 20 anos atrás, quando os caminhos entre ser artista e acadêmica se entrelaçavam tumultuosamente no meu cotidiano. Houve também infinitos questionamentos sobre o doutorado, sobre a pesquisa, sobre o processo de escrita e sobre o que gostaria de realizar nessa nova realidade tão rara.

Qual é o motivo para continuar com esta tarefa como pesquisadora aqui no Brasil? Perguntava-me constantemente diante da tela branca do computador. Fiquei perdida por um tempo, na incerteza de saber qual era o caminho certo a atravessar que me levasse a (re)conhecer esse propósito como pesquisadora, o qual sempre senti que era visibilizar uma(s) das tantas realidades sobre educação de crianças surdas, sobre línguas de sinais e sobre culturas cotidianas que se entrelaçam entre os mundos surdos e ouvintes.

Com o fim de me orientar para o caminho a seguir, visitei várias vezes memórias de propósitos extraviados e outros projetos que, de alguma forma e sem muita pretensão, deram certo. Como pesquisadora estrangeira destinada a viajar entre memórias transatlânticas, ia revisitando de que forma esses caminhos de pesquisas sobre as línguas de sinais e sobre interações interculturais com as pessoas surdas foram construindo e transformando um percurso de vida acadêmica que surgiu de forma muito inusitada.

Entre esses propósitos almeçados, não tinha considerado escrever uma tese de doutorado e muito menos em uma terra tão distante da Catalunha, minha terra natal. Essa trilha foi-se definindo ao longo dos anos, e mais concretamente quando voltei à vida acadêmica aos 29 anos, depois de vários anos trabalhando como atriz de teatro infantil fazendo turnês pela Espanha.

Nesse período entre viagens e atuações, tinha me interessado por aprender a língua de sinais catalã (doravante LSC). O motivo por aprender a LSC não foi porque tivera alguma pessoa surda na família ou nas amizades que me sensibilizaram para a importância de me comunicar com essa língua visual, mas pela curiosidade de conhecer uma língua diferente, uma língua visual que é expressada com as mãos, com o rosto, com o movimento num espaço intangível de ar.

O interesse em falar outras línguas e interagir com outras modalidades de linguagens para me comunicar não é algo novo. Desde criança, sempre tive uma grande curiosidade pela comunicação humana, por aprender línguas e linguagens com as quais, quando interagimos, podem emocionar e nos fazer emocionar.

Além disso, falar outras línguas diferentes das minhas línguas maternas (catalão e espanhol) proporcionava uma maneira de me aproximar de pessoas de mundos diferentes e de realidades distantes da minha, e conhecer suas histórias de vida de uma forma mais direta e pessoal.

Com esse interesse, contatei uma associação de pessoas surdas de Barcelona vinculada à Federação de Surdos de Catalunha (FESOCA) que oferecia cursos de LSC básico para pessoas ouvintes. Tais cursos de LSC eram impartidos por professoras e professores surdos da associação, portanto, aprender a LSC naquela associação diretamente com membros da comunidade surda também significava aprender sobre a sua cultura e sobre suas experiências visuais em uma sociedade majoritariamente ouvinte.

Aprender a LSC naquela associação era um modo de abrir o leque de possibilidades para me comunicar com pessoas da comunidade surda catalã e, dessa forma, aproximar-me de uma cultura que naquele momento desconhecia completamente. Fui conhecendo algumas realidades surdas por meio de encontros com a comunidade e palestras de especialistas em estudos surdos que a associação de surdos organizava.

Logo depois de um ano estudando na associação, soube, por meio de uma palestra sobre a LSC no *Institut d'Estudis Catalans* que, na Universitat Pompeu Fabra de Barcelona, iria começar uma nova graduação chamada *LLengües Aplicades* (Línguas

Aplicadas), em cujo plano de estudos eram oferecidas disciplinas sobre a LSC aplicada às diversas práticas e esferas da sociedade, como a política, a educativa ou a social.

Nesse mesmo período, as turnês teatrais pela Espanha estavam terminando e pensei que talvez era o momento de trocar de rota para me aprofundar nesses estudos linguísticos com foco nas línguas de sinais.

Estudar a LSC na graduação permitiu-me ampliar o conhecimento sobre formas de vida e experiências visuais da comunidade surda, sobretudo no tocante à esfera educativa, social e cultural. Da mesma forma, estar nesse entorno acadêmico me levou a conhecer os direitos culturais e linguísticos da comunidade surda que não são garantidos pelas barreiras comunicacionais que ainda existem na sociedade atual.

Com base nisso, minha primeira experiência de pesquisa na graduação foi um estudo de cunho etnográfico sobre as interações interculturais entre estudantes surdas(os) e as professoras e estudantes ouvintes em uma escola bilíngue (LSC-catalã) e inclusiva de Ensino Médio. Em linhas gerais, o que foi problematizado nesse estudo foi a dificuldade de construir uma comunicação interativa e significativa em sala de aula entre estudantes surdas(os) e ouvintes.

Assim, embora essa escola catalã onde fiz o estudo seguisse um modelo bilíngue-bicultural em atenção às necessidades das(os) estudantes surdas(os), e a LSC estivesse presente em sala de aula, isso não garantia que tais estudantes conseguiriam atingir uma comunicação e participação plena nas práticas discursivas em sala de aula, como eram atingidas pelas(os) estudantes ouvintes.

A observação dessa realidade de interações lineares e segregadas que se estabeleciam em sala de aula entre o grupo surdo e ouvinte provocou a necessidade de continuar ampliando a discussão sobre as interações interculturais e sobre as línguas de sinais na educação das pessoas surdas. Essa inquietação me levou a continuar meus estudos no Brasil, concretamente na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), em Florianópolis.

Chegando no Brasil, em seguida, quis mergulhar nesse novo cenário brasileiro tão grande e diverso com o meu português básico e tímido. Nessas primeiras semanas, estudando para as provas de seleção de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGLin), entrei em contato com um projeto de extensão da UFSC que tinha como objetivo desenvolver práticas pedagógicas em Libras na Educação Infantil.

Esse grupo de pesquisa estava formado por pessoas surdas e ouvintes, cujas interações e debates eram realizadas através da Libras. Foi nesse espaço de discussão que iniciei uma aproximação com essa nova língua de sinais, diferente da LSC. Também por meio dessas conversas de pesquisa fui conhecendo o cenário educativo das crianças surdas no Brasil, cuja realidade desigualitária não estava muito distante do contexto educativo que tinha estudado na minha terra de origem.

Por esse motivo, depois de passar pelas provas de seleção e de me matricular no curso de mestrado da PPGLin, na UFSC, decidi continuar participando do projeto de extensão como colaboradora e pesquisadora para contribuir com os objetivos do projeto: universalizar a Libras a partir de um nível microssocial da escola e criar uma cultura escolar com a Libras a partir das relações interculturais dentro dela, que podem extrapolar para o espaço familiar, social e político.

Depois de terminar o mestrado e estar por um tempo em um lugar de confusão sobre os propósitos de vida e sobre esses caminhos de pesquisa em que somos sempre transformadas, voltei para a vida acadêmica da UFSC para fazer o doutorado. Afinal de contas, todos esses percursos, realizados ou sonhados, foram os que me levaram até este pedacinho de mundo brasileiro e a estar elaborando uma tese em Linguística Aplicada.

Assim, cursando o doutorado nesses tempos de isolamento social, com essas memórias daqui e de lá, ia mantendo vivo o interesse pela comunicação humana, pelas línguas de sinais e pelas histórias de vida das pessoas surdas. Nesse período como pesquisadora, também mantinha essa intenção de visibilizar realidades que continuam sendo desiguais entre crianças surdas e ouvintes no espaço educativo.

Pesquisar tais realidades era uma forma de contribuir com o fomento de ações para consolidar uma política educacional que garanta o direito das crianças surdas de terem uma participação plena e significativa na sua educação. Contudo, nesse percurso de pesquisa, sentia muita falta de interagir com essas linguagens artísticas que nos tocam.

Imersa nessa esfera acadêmica, eu mesma fui apagando aquele interesse de criança por me comunicar entrelaçando línguas com outras modalidades de linguagens artísticas. Por muito tempo, essa prática de conectar saberes de mundos e artes distintas permaneceu em um lugar adormecido. Queria fazer despertar esse lugar na pesquisa. Mas como?

De forma inusitada, a resposta apareceu ao assistir uma curta-metragem de animação feito por crianças ouvintes refugiadas na Grécia. Nesse curta, elas narravam,

em voz própria e por meio da arte cinematográfica, suas histórias de vida nesse campo de pessoas refugiadas. Aquele dia, depois de assistir esse curta-documentário, sob a direção de *Pequeños Dibujos Animados*, encontrei uma interessante conjuntura dos meus propósitos e interesses de pesquisa.

Com isso, pensei na possibilidade de fazer cinema com crianças surdas com o fim de compreender melhor o seu mundo e entender como elas se expressam e contam de si nesse campo minoritário da arte como o do cinema na escola. Assim, parecia-me que realizar tais produções culturais com crianças surdas era um potencial recurso de representação social, de valorização da sua identidade, expressando por si mesmas outras verdades sobre a forma de estar no mundo.

É sabido que a arte surda criada por pessoas adultas tem sido produzida como estratégia de militância. A arte surda (independentemente de qual seja a sua forma de expressão) é usada como artefato para mostrar o que é ser uma pessoa surda, bem como para legitimar sua cultura, sua língua e suas experiências de vida.

Esse propósito da arte surda como militância/valorização da cultura surda me provocou a aprofundar nas questões seguintes: por que não fazer arte também com e por crianças surdas? Seria a linguagem cinematográfica uma possibilidade para caracterizar singularidades relativas à infância surda e desconstruir/ressignificar as acepções generalizantes que se tem imposto a elas?

Ao fazer esses questionamentos, que tangem as compreensões, por vezes universalizadas, da infância surda, achei importante materializar essa ideia que as crianças surdas elaborassem um curta-metragem de animação a partir do seu próprio olhar. Achei importante visibilizar, através do cinema, suas histórias de vida até então desconhecidas e solapadas por discursos pautados pela lógica adulta e ouvinte. Pensei que, de alguma forma, essas narrativas surdas contadas em linguagem cinematográfica permitiriam uma aproximação com os modos com que as crianças representam a realidade, e uma tentativa de conhecê-las nessa perspectiva de crianças como sujeitos de enunciação, como fazedoras de arte, autoras e criadoras do seu próprio mundo.

Concretizar essa ideia de fazer narrativas fílmicas com crianças surdas também foi motivado pelo fato de fomentar pedagogias visuais na educação das crianças surdas. Toda criança surda cria sua forma de estar no mundo através de experiências visuais, pois é por meio do que ela vê que constrói seu conhecimento e seu modo de narrar de si e do outro.

No Brasil, mesmo que esteja crescendo o interesse e pesquisa por aplicar práticas escolares que privilegiem experiências visuais significativas para as crianças e jovens surdas, a tendência maior é de reproduzir atividades de ensino pautadas pela norma ouvinte. Essa situação traz a necessidade de promover a criação de projetos de educação que garantam a cultura do olhar a partir das especificidades linguísticas, de interação e compreensão do mundo das pessoas surdas.

Acredito que o cinema, nesse sentido, traz consigo uma linguagem que incorpora plenamente o visual e permite construir narrativas que, além de fomentar a riqueza imaginativa das crianças, também multiplica as possibilidades de emergir uma forma de olhar recôndita no seu cotidiano escolar para a construção do conhecimento.

Depois dessas reflexões, fazer cinema na escola com crianças surdas pareceu-me uma atividade importante a ser fomentada nos espaços de ensino e aprendizagem. Esse querer fazer trouxe também a necessidade de contar essa realização cinematográfica que ainda desconhecia, que ainda não compreendia bem. Promover esse espaço especial de investigação, de problematização e discussão sobre as formas de olhar das crianças surdas, sobre pedagogias surdas e possibilidades de fazer arte na educação das crianças surdas, foi a força direcional de fazer esta pesquisa. Assim, ampliar o olhar para as narrativas filmicas sobre o que as crianças tinham a dizer, para elas representarem a si mesmas e a sua realidade, foi o grande propósito para escrever esta tese, um ponto de partida deste percurso de pesquisa que agora compartilho com vocês.

A todas aquelas pessoas que estão (nos) lendo, dedico.

O USO DO FEMININO HONORÍFICO E DO MASCULINO EXCEPCIONAL

Esta tese está escrita principalmente no feminino. Mais especificamente, uso o feminino para referir-me à (pessoa) surda, (pessoa) autora, (pessoa) fazedora de arte, e assim por diante. Uso o gênero binário excepcionalmente para referir-me às participantes desta pesquisa: o câmara-bolsista, o Nico e o Alê (que gostam de ser chamados de "eles") e a Sara, a Esther, a Raquel, a Otília e as professoras (que gostam de ser chamadas de "elas").

O uso do feminino aqui não é genérico. Escrevo dessa maneira por uma questão política e honorífica. Por um lado, para visibilizar e homenagear o feminino no campo da

ciência e, por outro lado, para contribuir com a desnaturalização das assimetrias de gênero nos discursos acadêmicos. Como aponta Vasallo (2022, s/n),

O fato de ser usado o masculino como genérico há séculos não é por um acordo linguístico, mas pela simples razão do que o mundo sobre o qual as histórias eram contadas era masculino, literalmente. Porém, se esse mundo não existe mais, não podemos continuar a narrá-lo como se existisse.

Em concordância com Vasallo, sei que escrever esta pesquisa principalmente no feminino não acabará com as desigualdades de gênero nem com o binarismo, mas aponta o foco para problematizar essas questões que ainda não estão resolvidas. A democratização de práticas discursivas relacionadas ao gênero não é um processo fácil, e essa escolha talvez pode levar algumas pessoas a não serem representadas. Com essa escolha, não pretendo feminizar ninguém que não o deseja, nem invisibilizar outras maneiras de nomear as pessoas de gêneros não binários. Esta, porém, foi a enunciação que me fez sentir mais cômoda para escrever esta tese. Com essa intenção, gostaria que *todes*, todas, todos se sentissem incluídas.

INTRODUÇÃO

A (CO)CONSTRUÇÃO DA PESQUISA

Nesta pesquisa, escrevo sobre as narrativas cinematográficas de crianças surdas que elas mesmas constroem em um processo de elaboração de um curta-metragem de animação *stop-motion* na escola. Nesse espaço de criação, as crianças surdas aprendem a construir relatos de autoria com imagens, desenhos e vídeos a fim de contar suas experiências de vida no contexto escolar. Assim, por meio dessa experiência particular, exploro os modos pelos quais as crianças surdas se relacionam com o cinema de animação *stop-motion*, e de que forma esse material multimodal lhes permite significar-se e (re)construir o mundo com o seu próprio olhar.

Com isso, tomamos como objetivo geral desta investigação: *descrever analiticamente como as crianças surdas constroem representações de identidades surdas a partir de práticas de letramento cinematográfico na escola*. Tendo presente esse propósito de ação, o objeto de estudo é caracterizado por um processo de criação coletiva em que as crianças surdas elaboram narrativas filmicas em uma oficina de animação *stop-motion* em sala de aula. Este projeto educativo com o cinema encaixa com o meu escopo principal de fazer esta pesquisa: mostrar as narrativas genuínas das crianças surdas que, embora estejam aí bem perto de nós, muitas vezes o nosso olhar as atravessa para ver outra coisa, escondendo-as, camuflando-as, ou inclusive esquecendo-as por trás do que foi dito por outras pessoas ou por nós mesmas.

O interesse por investigar essa conjunção de arte, comunicação e educação de pessoas surdas para mostrar (outras) realidades locais não é recente. Tendo formação em Artes Cênicas e em Linguística Aplicada (no campo de Estudos Surdos), fui expandindo minhas inquietações frente aos modos pelos quais as pessoas se constituem discursivamente por meio de expressões culturais, artísticas e linguísticas, e como tais discursos, que se articulam por meio de relações poder-saber, constituem as pessoas surdas no social.

Da mesma forma, plenamente permeada de vivências e experiências no mundo do teatro, da dança e das corporalidades circenses entre Brasil e Espanha, interessou-me os (outros) modos de narrar tais discussões através de uma linguagem mais visual e artística para atingir não somente o restrito público que transita na esfera acadêmica, mas

também o público geral que transita pelas múltiplas realidades cotidianas na esfera social e educativa.

Assim, mesmo eu não sendo especialista na área do cinema (ainda), fui gestando um projeto de pesquisa que fosse efetivado através de um projeto criativo de letramento cinematográfico, incluindo a infância surda como parte central desse movimento artístico e educativo. O desafio aqui não somente era ensinar a fazer cinema, mas também ensiná-lo num contexto cultural e linguístico bem diferente do meu. Ninguém poderia negar a complexa dimensão que supunha realizar um projeto de pesquisa-ação com crianças surdas no Brasil com essas condições de ser uma pesquisadora estrangeira que não domina a Libras nem a linguagem cinematográfica. Mas prevaleceu o entusiasmo, a criatividade e a coragem para gestar algo novo para as nossas próprias vidas.

No fim das contas, inspirando-me em Godard, gostar do cinema já era o primeiro passo para aprender a fazê-lo, apenas bastava, como disse Glauber Rocha, ter "uma câmera na mão e uma ideia na cabeça" para fazer cinema. Contudo, neste projeto em particular, a qualidade do fazer foi mediada pelo referencial teórico sobre cinema e, especificamente, aplicado no campo educativo.

Com base no trabalho do PDA-Films (<http://pda-films.com/>) e outras referências sobre cinematografia (XAVIER, 2008) e cinema na escola (FRESQUET, 2008; 2013; MILLIET, 2020; COSTA, 2020; COLLAÇO, 2020, entre outras), fui compreendendo os processos de elaboração de curta-metragens com crianças e adolescentes. Assim, a partir de um levantamento bibliográfico mais técnico sobre cinema de animação (WILLIAMS, 2009; PRIEBE, 2013, entre outras), fui me familiarizando e experimentando com esse tipo de linguagem cinematográfica. Toda essa literatura cinematográfica junto com outras leituras e discussões no campo de visualidades, letramentos e pedagogia visual na educação de pessoas surdas (CAMPELLO, 2008; LEBEDEFF, 2010; 2017; TAVEIRA; ROSADO, 2013;2016, entre outras) balizaram predominantemente o caminho para elaborar uma proposta da oficina de animação para realizá-la particularmente com crianças surdas na escola.

Feito o plano pedagógico da oficina de animação, buscamos a escola para realizá-la como um projeto piloto/experimental de letramento cinematográfico inserido num contexto de pesquisa participante em que este estudo se fundamenta. Após algumas ponderações sobre onde aplicar esse projeto de pesquisa-ação para gerar dados e construir saberes de forma coletiva, decidimos que essa experiência cinematográfica seria realizada

numa escola de pessoas surdas da cidade de Pelotas (Rio Grande do Sul) com seis crianças surdas, que tinham, como eu, um olhar inexperiente (e entusiasta) de fazer cinema.

Essa experiência cinematográfica em sala de aula propiciou caracterizar as produções filmicas das próprias crianças como elementos de representação de identidades surdas. Também nessas práticas de criação artística coletiva, conseguimos descrever como ia se construindo essa dimensão dialógica e social da turma em torno daquela linguagem cinematográfica de animação desenvolvida pelo uso das tecnologias digitais e outros materiais escolares.

De alguma forma, essas narrativas surdas contadas em linguagem de animação *stop-motion* permitiram uma aproximação com a sua representação e compreensão de mundo, pois cada criança surda criou, através da animação, sua própria forma de estar nessa vivência cinematográfica, mostrando sua perspectiva particular de ver, compreender e expressar o mundo.

Com isso, nessa prática particular com o cinema, situada histórica, cultural e socialmente, foi reconhecido o protagonismo e especificidade das produções filmicas dadas pelo próprio fazer das crianças surdas. Ao fazer cinema na escola com as crianças surdas, colocou-se em prática a possibilidade de dar autoria às suas histórias criadas entre traços de realidade e trechos de imaginação.

Dessa experiência com elas, surge a necessidade (e entusiasmo) de produzir mais oficinas de cinema com crianças surdas e adolescentes com a vontade de dar a conhecer mais a sua realidade e o que elas têm a dizer a partir do seu próprio olhar. Visa-se levá-las a sério para, dessa forma, abrir mais espaço para discussões, reflexões e ações na escola onde elas possam se sentir reconhecidas e representadas por si mesmas, com um discurso de diferenciação cultural e individual.

Por enquanto, esse propósito de criar mais oficinas ainda é uma das ideias na cabeça. Compartilhamos aqui tal narrativa em forma de tese que conta uma história: *seis crianças surdas oriundas de uma escola bilíngue no estado do Rio Grande do Sul narram de si e do seu mundo na escola através de imagens em movimento...*

Com este relato, deixamos para vocês fazerem suas próprias experiências.

A ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA

Com o pretexto anterior, organizo a construção deste percurso investigativo em quatro seções:

Seção I. A janela teórica (Capítulos 1, 2, 3, 4 e 5) constitui o referencial teórico em que esta tese se baseia. Esse embasamento teórico será iniciado com a discussão sobre a concepção de texto e discurso como prática social e sobre a linguagem e o seu caráter gerativo de relações de poder-saber e identidades (Capítulo 1). Com relação a isso, na seção seguinte, são discutidas questões relacionadas à construção das identidades e subjetividades surdas através dos discursos (Capítulo 2), e como tais discursos têm influenciado na escolarização das crianças surdas, nas práticas pedagógicas e nas experiências visuais que acontecem dentro da escola (Capítulo 3). Nessa esteira, são discutidas as práticas de letramentos ofertadas na escola e problematizadas as formas com que as práticas de letramento visual/cinematográfico são abordadas para uma educação significativa do olhar das crianças surdas (Capítulo 4). Com isso, ambos o fazer cinema na escola e a produção de narrativas surdas pela linguagem cinematográfica de animação (Capítulo 5) também formam parte do eixo principal de discussão deste referencial teórico.

Seção II. O percurso metodológico (Capítulo 6) apresenta o desenho metodológico organizado em oito partes: 1) objetivos e perguntas norteadoras; 2) fundamentos teórico-metodológicos a partir da abordagem qualitativa, participativa, crítica e criativa; 4) o projeto-ação, lugar e participantes do campo de estudo; 5) considerações éticas nas pesquisas com crianças; 6) processos e recursos para a geração de dados; 7) análise de dados; 8) narrativa de interpretação.

Seção III. A descrição analítica (Capítulos 7 e 8) apresenta de forma crítica e dialógica os aspectos mais relevantes da análise das práticas de letramento cinematográfico e relações identitárias das crianças surdas durante o processo de produção do curta-metragem de animação na escola. A análise foi estruturada a partir das primeiras etapas do processo de elaboração do curta-metragem, dividindo-a em 2 grandes episódios de interação: 1) episódio de pré-produção; e 2) episódio de produção.

Seção IV. Considerações e reflexões (Capítulos 9 e 10) apresenta os aspectos mais relevantes da análise, com o intuito de ampliar a discussão sobre questões de letramento visual e identidades da infância surda, tentando trazer, por vez, uma

contribuição significativa aos debates atuais sobre a educação das crianças surdas no Brasil e as (pro)ações do fazer cinema na escola como ato de legitimação dos seus direitos. Essa última seção foi estruturada a partir das últimas etapas de elaboração do curta-metragem, o que levou a dividi-la em 2 grandes episódios de reflexão: 1) episódio de pós-produção; e 2) último episódio.

SEÇÃO I – A JANELA TEÓRICA

Esta Janela Teórica é co-construída por meio do diálogo, do questionamento e da reflexão sobre um conjunto de autoras e suas provocações com o intuito de movimentar o conhecimento já produzido. Questiono, dialogo e reflito com elas, não a partir de uma postura neutra e objetiva, mas sim como uma prática política. Como Barker (2000, p. 5) disse, o conhecimento é “uma questão de postura, do lugar de onde se fala, para quem se fala e com que propósitos”.

1 DISCURSOS, GÊNEROS E TEXTUALIDADES NA CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES

Iniciamos a janela teórica do estudo expondo o modo como são entendidos nesta pesquisa os termos de *texto*, *discurso*, *gênero* e *linguagem* a partir de uma perspectiva crítica e social. Com essa descrição introdutória, pretendemos ampliar a reflexão sobre os processos de significação e construção de ideologias¹ e identidades por meio da linguagem e os seus efeitos sociais.

1.1 O TEXTO COMO UNIDADE COMUNICATIVA

O termo “texto”, como outros termos no campo da Linguística Aplicada (doravante LA), toma diferentes valores dependendo do prisma pelo qual se olha. Neste estudo, o termo *texto* é entendido como uma enunciação que tem a intenção de comunicar uma mensagem e causar um efeito (SCHMIDT, 1973). Assim, no ato de produzir um texto abre-se um convite (uma provocação) para a outra pessoa se insira e interagia no mundo simbólico do quem o produz, promovendo-lhes enunciar uma resposta (BEUAGRANDE; DRESSLER, 1981).

Com base nas concepções de Bakhtin (1997), os textos possuem uma característica responsiva ativa, pois cada interlocutora assume uma posição ativa de resposta frente a um enunciado que é compreendido e respondido por outra pessoa. Nessa perspectiva, o texto é produzido por meio de uma relação dialógica e significado através do seu uso no seu contexto historicamente situado (REMPEL, 2020). No fim, tal como afirma Eco (1979), o texto é um lugar de ação, onde a produção e a interpretação das mensagens acontecem de forma contínua.

Dessa forma, o texto é inserido num gênero discursivo ou outro dependendo do lugar específico da ação e de acordo com os objetivos da interação. Assim, de acordo com Vilches (1987), um texto como meio privilegiado de intenções comunicativas pode adotar muitas formas: pode se referir tanto a um texto escrito (lista de nomes, *slogan*, artigo,

¹ Com base nos estudos de Street (1993; 2003; 2014), o termo ‘ideologia’ que usamos nas discussões desta pesquisa é definido como um lugar onde as forças da autoridade e do poder são tensionadas com as da resistência e criatividade. Assim, é por meio da ideologia, veiculada pela linguagem e pelos discursos que circulam na sociedade, que os sujeitos são posicionados em uma miríade de relações de poder, status e autoridade que se desdobram e se reafirmam.

roteiro, etc.) como a um texto transcrito (de conversas, entrevistas, etc.), como textos visuais ou textos fílmicos com elementos icônicos, sonoros e verbais.

Com base em Fairclough (2003), os textos são configurados por meio da articulação e diálogo entre relações internas do próprio texto e outros elementos externos que formam parte das relações externas da vida social (eventos, práticas e estruturas sociais). Assim, o texto, organizado através dessas relações interdiscursivas (internas e externas), é mediado, ao mesmo tempo, por diferentes gêneros, estilos e discursos, o que provoca que tais relações se articulem e se organizem de uma forma particular para materializar o texto.

Nessa perspectiva, o texto não é entendido nem analisado nesta pesquisa como uma amálgama de elementos separados e de fenômenos expressivos independentes, mais sim entendido como a unidade de todos eles. Da mesma forma, o conceito de texto aqui é lido como a manifestação concreta de um discurso, isto é, como qualquer evento que envolve a comunicação dentro de um determinado contexto e diz respeito a quem fala, para quem se fala e sobre o que se fala.

Após essa breve conceptualização do termo 'texto', importa que esclareçamos aqui a opção por usar a conceptualização ambivalente 'texto/discurso' no prosseguir desta discussão teórica. De conformidade com Baltar et al. (2011, p.36), "o que estamos 'querendo dizer' é que não há unicidade nos conceitos de 'texto' e de 'discurso' no âmbito das diferentes teorias porque cada uma delas constrói seu recorte conceitual em convergência com as bases que adota".

Assim, na tentativa de dar conta desse espectro de possibilidades conceituais, aqui nesta pesquisa, optamos por adotar o recorte conceitual de Fairclough (2016 [1992], p. 22), a partir da visão tridimensional em que "qualquer evento discursivo (isto é, qualquer exemplo de discurso) é considerado simultaneamente um texto, um exemplo de prática discursiva e um exemplo de prática social".

1.2 O TEXTO/DISCURSO COMO PRÁTICA MOLDADORA DE REALIDADES

Em relação a essa conceptualização do termo "texto/discurso", este é entendido aqui como elementos dos eventos sociais que provocam efeitos na esfera social e nas pessoas. Nesse sentido, os textos/discursos enquanto produtos de uma prática social podem causar várias ações e transformações, como: ampliar o nosso conhecimento; trazer

mudanças no nosso sistema de crenças, atitudes ou valores; moldar relações sociais, relações de poder e dominação, construir identidades; e assim por diante.

Sob essa abordagem construtivista, podemos destacar o papel do texto/discurso na construção da sociedade. Segundo Fairclough (2003), as pessoas são textualmente/discursivamente construídas, e essa ideia de modelar a sociedade e os sujeitos através dos textos/discursos está relacionada diretamente com as propriedades textuais/discursivas e sociais que podemos encontrar em todo tipo de texto/discurso. Segundo o mesmo autor, existem várias estratégias textuais para legitimar um determinado imaginário na sociedade e nas identidades dos indivíduos. Assim, estratégias textuais, como podem ser as implicaturas ou as assunções têm relação direta com questões ideológicas e, através delas, é possível realizar o exercício de poder e de dominação das classes hegemônicas.

Nesse sentido, algumas assunções (mesmo sendo hipóteses) sobre o que é bom, desejável, sobre o que existe ou pode existir, etc., podem fazer com que certos valores e crenças se integrem e se assimilem como verdadeiras no senso comum da sociedade. Identidades, ideologias, interesses e representações particulares se formulam no texto/discurso de forma estratégica para fixar uma representação particular de mundo e expressá-la como universal.

Estratégias para evitar o explícito ou tomar como verdadeira uma determinada crença pode provocar facilmente uma única forma de resposta, excluindo as outras infinitas formas de olhar, pensar, significar e estar no mundo; diminuindo, por conseguinte, o diálogo, a interação e a inclusão de outras vozes na cadeia de discursos que forma a sociedade.

Contudo, tal como o mesmo Fairclough (2003) aponta, embora os textos/discursos possam causar efeitos na sociedade, devemos esclarecer que não existe uma estreita relação causal entre um tipo de texto/discurso e um tipo de efeito social. Não existe um padrão que determine que umas características concretas de um texto devam causar automaticamente uma mudança particular no sistema de conhecimento e crenças das pessoas, nas atitudes e valores nas diversas esferas da sociedade ou, ainda, transformações nas estruturas e práticas sociais.

Sob esse viés, Sayer (2000) também defende a ideia de que os sujeitos são moldados pelos textos/discursos, porém, não em uma versão extrema. Isso significa que as mudanças ou transformações sociais que podem acontecer por meio deles não

acontecem de forma homogênea entre os sujeitos, nem através de um procedimento fixo, pois dependerão de múltiplos fatores. No fim, um texto concreto pode provocar vários efeitos dependendo do quem o leu ou o interpretou (FAIRCLOUGH et al. 2002).

Continuando com a discussão, segundo Sayer (2000), podemos distinguir dois grandes tipos de fatores que formam os textos e causam efeitos: as estruturas e práticas sociais, por um lado, e, por outro lado, os agentes sociais. Iniciando a conceptualização dos agentes sociais, estes podem ser entendidos como as pessoas que, envolvidas num determinado evento social, constroem um discurso articulando vários elementos textuais e provocam um efeito para quem o lê.

Diante dessa definição, uma prática de ensino, por exemplo, será considerada uma prática discursiva e social, pois é uma forma de agir e interagir das pessoas através de discursos em uma área concreta da vida e regida por marcos de atuação. Sob essa perspectiva, entendemos que as práticas sociais são responsáveis por articular/intermediar os discursos (e a forma de usar a língua) junto com outros elementos sociais (como as relações interpessoais, interações, uso do espaço, etc.) num evento social particular.

Dessa forma os textos/discursos, segundo Fairclough, (2001), se originam por meio da interação e formam parte de uma prática social concreta que está firmemente enraizada em estruturas sociais materiais, como, por exemplo, entidades abstratas no campo religioso, no econômico, classes sociais, etc. Nesse sentido, são as práticas sociais que reconfiguram ou criam textos/discursos, os quais, ao mesmo tempo, atuam na constituição de estruturas sociais concretas (BONINI, 2013)

Mainueneau (2003, p. 37) aponta que o texto/discurso é uma atividade de sujeitos inscritos em um determinado contexto”. Da mesma forma, “o discurso em si não possui força ou efeitos sociais; ele só se torna relevante e poderoso na medida em que passa a ser parte integrante e constitutiva das práticas sociais diárias” (FIGUEIREDO; BONINI, 2017, p. 762).

Nessa perspectiva, o texto/discurso é um meio através do qual as pessoas podem agir sobre o mundo, bem como uma forma de representá-lo e significá-lo (FAIRCLOUGH, 2016 [1992]). O texto/discurso, tal como aponta o mesmo autor, possui uma natureza socialmente constitutiva, pois através dele é constituído e construído o mundo em significado. Através das práticas discursivas, as pessoas conseguem representar diferentes perspectivas e posições no mundo, modelar realidades e significar formas de estar nelas.

Com isso entendemos que os textos/discursos exercem um papel fundamental sobre a construção, reprodução e transformação de “identidades sociais” ou “posições do sujeito”, e conseqüentemente tais textos contribuem para a constituição, reprodução ou transformação das relações sociais e os sistemas de conhecimentos e crenças das pessoas.

1.3 O TEXTO/DISCURSO NA DIMENSÃO POLÍTICA E IDEOLÓGICA

Tal como foi discutido anteriormente, as pessoas produzem seu mundo explicável e ordenado através dos textos e discursos. Assim, todo texto/discurso (entendido como a linguagem em uso que causa efeitos na sociedade) é uma forma concreta de práticas sociais que funciona para representar visões de mundo e organizar as pessoas em comunidades.

Da mesma forma, as práticas textuais/discursivas que as pessoas realizam também são moldadas e delimitadas por relações de poder e por estruturas sociais nas quais estão inseridas. Assim, tais práticas, que envolvem tanto processos de produção, quanto de distribuição e consumo de textos, atuam em várias dimensões sociais como a política, a cultura, a econômica, etc. (FAIRCLOUGH, 2001).

Tal como descreve o mesmo Fairclough, em todo texto/discurso são articulados diversos elementos abstratos como a ideologia, as crenças ou valores que, consciente ou inconscientemente, reproduzem formas de atuar e de estar no mundo. Sob essa perspectiva crítica, enfatiza-se a natureza ideológica dos textos e discursos, que são socialmente motivados pelas pessoas que os usam.

Nesse sentido, o mesmo autor aponta que sempre há motivos sociais, históricos e ideológicos para usar um elemento textual ou outro. São essas formas ideológicas e sentidos atribuídos nos textos e discursos que vão se construindo as relações sociais e identidades.

Sob esse viés, dialogando com Meurer (2005), as ideologias que permeiam as práticas discursivas podem atingir o status de senso comum quando se tornam naturalizadas e automatizadas. Nesse sentido, se há certas práticas discursivas que persistem no tempo, estas podem provocar por meio de um hábito discursivo que os sujeitos internalizem umas formas concretas de atuar no mundo.

Da mesma forma, a própria Meurer destaca essa relação opaca que existe entre linguagem e estruturas sociais, que passa desapercibida ou se invisibiliza nos discursos,

favorecendo a (re)produção das relações de dominação. Essa opacidade vai criando uma naturalização de uma forma de ver o mundo que se aprende como algo dado, que é natural e imutável, uma forma de olhar que, naturalizando-se, vai-se legitimando.

Diante disso, Meurer (2005) com base nos postulados de Fairclough, reforça a importância de analisar os traços ideológicos que aparecem nos textos/discursos para elucidar como eles refletem rotinas sociais naturalizadas. Tal como a própria autora, as pessoas nas suas práticas discursivas cotidianas dificilmente compreendem a ideologia subjacente que há nelas.

Neste sentido, não é normalmente perceptível para os participantes de práticas discursivas de que o texto/discurso está formado por relações de poder e ideologias. Assim como, não há necessariamente plena consciência sobre os efeitos que os textos/discursos causam sobre identidades, relações sociais, conhecimento e crenças.

Assim, ao analisar sobre os “rastros do contexto” que deixam marcas no discurso— como falaria van Dijk (2008) – isto contribui no sentido de desvendar como as classes hegemônicas usam os discursos para se manter no controle da sociedade.

No final das contas,

O discurso não é neutro, é uma prática política que estabelece, mantém ou transforma as relações de poder e as entidades coletivas (classes, blocos, comunidades, grupos) entre as quais existem relações de poder. O discurso como prática ideológica constitui, naturaliza, mantém e transforma os significados do mundo de posições diversas nas relações de poder (FAIRCLOUGH, 2001, p.94-95).

Contudo, o próprio Fairclough (2001) enfatiza que essa propriedade estabelecida das ideologias (hegemônicas) pode ser transformada por meio da luta ideológica na dimensão da prática discursiva (o contra-discurso), ressaltando as características da ideologia como processo e transformação. Com base em isso, reforça-se a importância de uma educação que enfatize a consciência crítica dos processos ideológicos do discurso para que “as pessoas possam tornar-se mais conscientes da sua prática e mais críticas dos discursos investidos ideologicamente a que são submetidas” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 120).

Nessa perspectiva, defende-se, portanto, a capacidade das pessoas de agir (individual ou coletivamente) como agentes sociais, criativamente e criticamente, para questionar/desafiar as ordens de discurso existentes e reestruturar, por meio dos eventos discursivos, as práticas sociais caracterizadas por relações de dominação com base na classe, no gênero social, grupos culturais, entre outros elementos que entram em jogo.

Assim, voltando ao objeto de estudo desta pesquisa, discursos advindos e produzidos pelas crianças surdas nesse contexto de letramento cinematográfico podem provocar um efeito (talvez transformador) no discurso existente sobre uma identidade particular atribuída pela ideologia hegemônica ouvintista.

Da mesma forma, através dessas narrativas fílmicas das crianças podem ajudar a ampliar nossa percepção sobre o sistema de crenças, conhecimento e identidades das crianças surdas, bem como perceber as relações sociais e assimétricas existentes na sua escolarização. Nesse sentido, as crianças surdas ao produzir e representar um discurso próprio nesse evento cinematográfico específico na escola, elas de algum modo estão produzindo ações que podem contribuir a desarticular as convenções de textos e discursos impostos e naturalizados.

De certo modo, o texto, a narrativa cinematográfica que elas criam pode responder, acentuar ou reconstituir a história que outros moldaram. Com isso, acredito que pesquisar os processos de produção de narrativas fílmicas nesse contexto de letramento cinematográfico em sala de aula pode trazer uma contribuição significativa aos debates atuais sobre a sua educação.

1.4 GÊNEROS TEXTUAIS/DISCURSIVOS E SUA RELAÇÃO DIALÉTICA COM AS ESTRUTURAS SOCIAIS

Sob um viés pragmático, os gêneros discursivos (ou tipos de textos/discursos) são considerados como tipos de marcos sociais dentro dos quais são realizadas umas atividades concretas que estão regidas por uma série de padrões ou convenções discursivas (MAINGUENEAU, 2003).

Assim, seguindo com a explanação de Maingueneau, um tipo de gênero é definido e diferenciado de outro com base nas delimitações que os próprios padrões de cada gênero marcam. Nesse sentido, o gênero pode delinear-se, por exemplo, pelo status das enunciatórias ou co-enunciatórias; pelos suportes e meios de divulgação; pelos temas que se introduzem, etc.

Ampliando a explicação com base em Fairclough (2001), o gênero é entendido aqui como “um conjunto de convenções relativamente estável que é associado, e

parcialmente representa, com um tipo de atividade² socialmente aprovada” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 161). Sob essa perspectiva, os gêneros são considerados como atividades mais ou menos semelhantes aos rituais, pois estes estão estreitamente ligados com práticas sociais tipificadas em um grupo ou sociedade particular.

Tal postulação de Fairclough converge com as ideias de Bakhtin (1997) de que existe uma relação intrínseca entre linguagem e atividade humana. Diante dessa explanação, entendemos que o gênero é definido dentro do seu caráter social e dialógico, como formas de interação e comunicação que são constituídas por diversos tipos de relações sociais entre as pessoas interagentes. Assim, o gênero é dialético, pois se articula de forma dialógica junto com outros textos/discursos e estilos para moldar um determinado tipo de discurso.

Consequentemente, essas relações dialógicas particulares que configuram o gênero, também são receptivos a mudanças. Nesse sentido, tal como Fairclough (2016) aponta, qualquer o texto/discurso, por ser moldado e restringido pela estrutura social e pelas práticas sociais desenvolvidas particularmente nessas estruturas, pode estar sujeito a transformações se essas mesmas estruturas e práticas que os criaram mudam.

Assim, o gênero que estabelece uma estreita relação dialética com tais estruturas e práticas também pode agir como elemento transformador para elas. Partindo do exemplo de Rempel (2020), podemos entender que, ao introduzir uma forma de representação, por exemplo, trabalhando com o gênero cinematográfico em sala de aula, os estudantes podem agir, através de um tipo de textualização cinematográfica, como agentes que rompem uma concepção social estabelecida (por outros discursos articulados em textos hegemônicos) com possibilidade de fazermos repensar a estrutura social em que os estudantes estão inseridos.

1.5 A LINGUAGEM E SEU CARÁTER GERATIVO DE PODER E IDENTIDADES

Tal como descreve Turner (1997), a cultura que produzimos e os significados sociais que (re)produzimos são mediadas pela linguagem³. Assim, “nós nos tornamos

² Um tipo de atividade se descreve aqui como uma seqüência ordenada de ações e composta por um conjunto de posições dos participantes envolvidos na atividade, que são socialmente constituídas e reconhecidas em conexão com o tipo de atividade (FAIRCLOUGH, 2001).

³ O conceito de linguagem que usamos neste estudo vai além da definição normal de linguagem verbal ou escrita. De conformidade com Turner (1997), a definição de linguagem inclui todos aqueles sistemas dos quais se podem selecionar e combinar elementos para comunicar algo.

membros de nossa cultura por meio da linguagem, adquirimos nosso senso de identidade pessoal com a linguagem, e é graças a ela que internalizamos os sistemas de valores que estruturam nossa vida” (TURNER, 1997, p. 52).

Conforme o mesmo Turner, nossos textos dizem sobre nós e sobre o nosso lugar de cultura na sociedade na qual estamos inseridas. Assim, sob a perspectiva de que a linguagem é interpretada como “um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade” (BRASIL, 2001, p. 23), entendemos que qualquer produção de significados pessoais é totalmente dependente do sistema cultural que se instancia nessa infinita dimensão da linguagem.

Tal como Couto (2016, p. 28) explica, “a linguagem, em suas distintas e múltiplas manifestações, possibilita o entendimento acerca do mundo, reforçando significados e interpretações”. Da mesma forma, é através da linguagem em que podemos movimentar uma série de ações e interações entre as pessoas, articulando um conjunto de crenças, atitudes e historicidades entre elas (FAIRCLOUGH, 2003).

Com base na teoria de Fairclough (2001), a linguagem é um dos principais meios de constituição das práticas sociais que, por vez, causa efeitos através do seu uso. Sua natureza construtivista funciona para fortalecer ou modificar o sistema de relações, comportamentos, subjetividades e identidades inscritas nas dimensões da estrutura social. Nesse sentido, a linguagem molda e delimita as normas, as convenções e também as relações em cada esfera da sociedade em que são permeados: instituições, organizações ou sociedades particulares.

A partir dessa perspectiva de Fairclough, vemos que a linguagem materializada em textos/discursos tem uma relação ativa com a realidade. Ela é dinâmica, pois tanto pode favorecer a produção ou reprodução de objetos, práticas e comportamentos da vida social como a sua transformação.

Entendemos com isso que, em qualquer dimensão da linguagem, há uma relação circular interdependente entre práticas discursivas e práticas sociais inscritas nelas. Assim, com base no trabalho de Aliagas (2011), uma mudança nas práticas discursivas pode estender seus efeitos sobre os sujeitos e a construção de suas identidades, as relações sociais e o conjunto do conhecimento e crenças. Da mesma forma, a transformação das práticas sociais e culturais induz a uma transformação das práticas discursivas nos mais diversos domínios da sociedade.

Sob esse viés, a partir da visão constitutiva da linguagem, observa-se também a natureza influenciadora da linguagem para organizar e manter a hegemonia de determinados grupos sociais em detrimento de outros grupos. De conformidade com Aliagas (2011), os textos/discursos que são produzidos e divulgados, podem categorizar (e naturalizar) classes sociais, gêneros e até inclusive separar as pessoas em diferentes identidades letradas: entre letradas e analfabetas, boas leitoras, meias leitoras, etc., em função dos usos das linguagens que elas fazem.

Assim, em qualquer discurso que emerge em qualquer instituição (como é o sistema escolar), está implícita uma estratégia de poder. Nesse sentido, o poder, visto como uma parte constituinte dos processos sociais e discursivos, usa certas estratégias para moldar os sujeitos com o fim de ajustá-los a suas necessidades (FAIRCLOUGH, 2001).

Dessa forma, os discursos dos quem tem o poder de produzi-los estão regidos por regras e procedimentos sobre:

[...] o que pode ser dito, por quem, e em que ocasiões, oposições entre discursos de razão e loucura, entre discurso verdadeiro e falso; efeitos de atribuições de autoria, limites entre disciplinas, atribuição de *status* canônico para certos textos; e restrições sociais ao acesso a certas práticas discursivas (FAIRCLOUGH, 2001, p. 76-77)

Assim, com base nos postulados de Foucault (2009), também discutidos em Soares (2018, p. 113), a linguagem não só atua “como um instrumento de dominação, mas também como um campo de disputa por determinadas formas de tipificar modos de interação e identidades.”

Os textos/discursos, enquanto formas de materializar o mundo e inscritos em uma prática relativamente estável (gêneros), implicam a construção de uma determinada maneira de narrar a si mesma. Sob essa perspectiva, em conformidade com Soares (2018), a autoidentidade também se constitui (e se ressignifica) nesse espaço de relações de poder envolvido nessas dinâmicas interacionais das práticas sociais.

Os discursos oferecidos e disponibilizados para os sujeitos, dão forma a um conjunto de práticas tipificadas que o indivíduo abraça como estilo de vida, materializando uma narrativa particular da autoidentidade. Sob esse viés, mudanças que ocorrem na ordem da sociedade e nas estruturas sociais em um espaço-tempo específico reverberam nas práticas sociais e, conseqüentemente, nas relações da intimidade e na própria constituição do eu (HALL, 2006).

Dialogando com Giddens (2002), entendemos que a linguagem enquanto signo penetra nos contextos pessoais da vida cotidiana, fornecendo diversas receitas de ação, múltiplas guias de como dar sentido à própria existência ou de como conduzir a própria vida. Dessa forma, observamos que a autoidentidade, interpretada como um contínuo processo de constituição de si, só pode ser compreendida por meio da linguagem.

Com base nessa discussão-problematização, o objetivo nesta seção foi a de apresentar uma concepção do texto/discurso, dos gêneros e das práticas sociais mediadas pela linguagem e que assumem um papel primordial na constituição de (auto)identidades e no desenvolvimento de verdades e saberes.

Assim, partindo dos pressupostos de Fairclough (2001) e Hall (2006), de que a mudança discursiva tem relação direta tanto com a mudança social, quanto com as dinâmicas relacionais e a constituição das identidades culturais, exponho as seguintes questões-reflexões iniciais:

Até que ponto as práticas que emergem no trabalho de gênero cinematográfico de animação na escola pressupõem formas típicas de atuação ou formas típicas de acabamento da realidade? Até que ponto as crianças surdas, “moldadas e tipificadas” pelas práticas discursivas, podem remodelar, reconfigurar ou recriar as mesmas práticas, respondendo-lhes com a sua própria autoria genuína e através do gênero cinematográfico? Até que ponto a narrativa filmica das crianças criada nessa esfera de atuação pode gerar mudanças sociais e visões culturais mais amplas nas formas de constituição das suas identidades?

Essas questões estão ligadas às concepções de poder e resistência, de dominação e emancipação, anteriormente discutidas, que provocam várias reflexões sobre como as crianças surdas envolvidas nessas práticas sociais e discursivas do gênero cinematográfico reproduzem ou transformam os efeitos desse mesmo poder através da própria produção discursiva.

Descrever algumas percepções (com uma orientação crítica e social para o discurso⁴) sobre a análise do discurso de sala de aula com as crianças surdas, podem ajudar a formar uma base norteadora para a geração, análise e interpretação desta pesquisa sobre a construção de narrativas cinematográficas, identidades e subjetividades das

⁴ Tal orientação crítica e social, em que este trabalho se insere, considera que as relações de poder moldam as práticas discursivas, que são situadas historicamente e também são construídas a partir de processos e mudanças sociais.

crianças surdas no processo de elaboração de um curta-metragem de animação *stop-motion*.

Discutir, descrever e refletir sobre essa questão é dar importância aos textos/discursos das crianças surdas como contestação às práticas discursivas dominantes, como possibilidades de se oporem a serem meros reflexos delas. Essa discussão também tem o propósito de sugerir que tais crianças constituídas como sujeitos sociais “não são meramente posicionadas de modo passivo, mas capazes de agir como agentes e, entre outras coisas, de negociar seu relacionamento com os tipos variados de discurso a que elas recorrem.” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 87).

No fim, tal atenção a exemplos concretos de práticas de multiletramentos, de uso de linguagens, de formas textuais e processos associados ao gênero cinematográfico, pode ajudar a conhecer de uma forma mais ampla as possibilidades de contradiscurso hegemônico, de constituição, transformação de sujeitos sociais, visibilizando e valorizando os aspectos sociais e culturais associados com esse particular gênero cinematográfico de animação.

2 A CONSTRUÇÃO DIALÉTICA DO SER

Neste segundo capítulo elaboramos uma discussão sobre as identidades e como elas são (des)construídas através dos discursos que são veiculados, tanto na esfera política quanto na social e educativa. Com isso, tenta-se explicar como o sujeito surdo pode ser constituído, imaginado ou inventado culturalmente, através da linguagem e por meio das relações hierárquicas e assimétricas de poder. Nessa mesma direção, dimensiono o olhar para as várias formas como as pessoas surdas são representadas/significadas pelos "outros" e por si mesmas, bem como problematizo as acepções generalizantes atribuídas às crianças surdas. Com tal discussão, visa-se ampliar o entendimento sobre a construção de identidades, questionando certas verdades estabelecidas a fim de abrirmos outras possibilidades de "imaginar o humano" (ANDALZÚA, 1987).

2.1 ESSENCIALISMO: UMA ESSÊNCIA FIXA DO SER

Com base nas ideias de Platão e Aristóteles, o essencialismo defende a visão de que todo ente da natureza tem uma essência, ou seja, um conjunto de atributos e características que o fazem ser o que ele é. Com base nesses princípios, tal como Bradley (2018) explica, se reconhece em cada objeto do mundo o seu caráter imutável que é concebido como um aspecto eterno da realidade. Essas "essências" que cada objeto ou animal possui podem ser compartilhadas com outros objetos ou animais do mundo, levando-os a formar um grupo entre si. Essa concepção implica, por sua vez, que as diversas espécies do meio natural diferem entre si por essência.

Segundo Bradley, essa forma de pensar o humano – por aqueles que tem poder para estabelecer saberes sobre o mundo – leva a exercer uma prática de categorizar um grupo de pessoas dentro de uma cultura, de um grupo social, em conformidade aos seus atributos “naturais” ou propriedades “essenciais”. Com isso, em base ao trabalho de Philips (2010), podemos identificar quatro elementos do essencialismo dados aos diversos grupos sociais, baseados em:

- 1) Atribuir características específicas a todas as pessoas de um grupo ou categoria particular.
- 2) Atribuir essas características específicas para essa mesma categoria, naturalizando e acreditando o que tem sido socialmente construído.
- 3) A criação de um coletivo o qual se presume ser um bloco homogêneo.

4) Monitorar/controlar as características dessa categoria até o ponto que a não-vinculação a alguma dessas características deslegitima a reivindicação de pertencimento de um membro ao grupo. (BRADLEY, 2018, p. 3, tradução minha)

Esses quatro aspectos que Philips descreve com base em seus estudos na teoria de gênero fazem remontar aos pressupostos originais do essencialismo, em que é defendida a ideia de que as “essências naturais” de cada grupo são reconhecidas e identificáveis a partir do olhar de quem categoriza (BRADLEY, 2018).

Nessa perspectiva, é capturada a natureza do essencialismo como um fenômeno que determina as características das pessoas de um grupo social a serem vistas como fixas e naturalmente imutáveis, reduzindo-as a formas estereotipadas convenientes aos padrões do senso comum. Sob esse viés, Woodward (2014, p. 13) expõe, com base nas ideias de Ignatieff, que, com frequência, as identidades construídas sob a noção de essência envolvem crenças e valores essencialistas “sobre quem pertence e quem não pertence a um determinado grupo identitário”.

Da mesma forma, Kumaravadivelu (2008) aponta que essa visão essencialista sobre os grupos culturais conduz a uma visão reducionista acerca deles, considerando-os grupos que possuem propriedades subjacentes, arraigadas e inalteráveis que os diferem dos outros grupos culturais. Tais características, vistas como representativas e certas num determinado grupo, promovem a construção de diversos níveis de estereótipos e atitudes estigmatizantes, que, na sua forma mais extrema, podem levar ao preconceito e à discriminação, ao ódio e à violência.

Tal como Jodelet (2013) descreve, os estereótipos nos grupos sociais surgem num processo de simplificação, ou, expresso de outra forma, de uma economia cognitiva no pensamento coletivo e individual. Assim, a ausência de conhecimento ou de um exame crítico sobre o que se pensa, opina ou acredita sobre o grupo em questão, leva à expressão de ideias preconcebidas de forma generalista (PEREGRINO; DA SILVA, 2019).

Sob esse viés, Peregrino (2015) ressalta que, apesar da ampliação das discussões sobre as diferenças nos diversos espaços sociopolíticos e educativos, ainda existem preconceitos consolidados por certos juízos passados e fixados que não foram reelaborados nem desconstruídos. Em várias esferas se manifestam, de forma ambivalente, preconceitos contra as pessoas surdas que são permeados tacitamente nos discursos arraigados de compadecimento e de palavras politicamente corretas, ou disfarçados em piadas e supostas brincadeiras.

No campo da educação, mostra-se, através do trabalho da mesma autora, que ainda existe um grande desconhecimento a respeito das pessoas surdas e da Libras, o que favorece a criação e disseminação de uma série de juízos sobre elas, levando-as a viverem experiências de discriminação, humilhação, violência física ou/e simbólica. Segundo Peregrino (2015), a escola, colocada como espaço de geração e perpetuação de preconceitos, cristalizados e respaldados pelo senso comum, também pode ser um espaço de pensamento crítico por onde algo pode ser transformado.

Sob esse viés, tal como discutem Lopes e Veiga-Neto (2006), a escola entendida como espaço de subjetivização (ou de "invenção" de sujeitos surdos), por um lado, pode reproduzir saberes e discursos que, construídos sob uma visão essencialista do ser, levam a criar perfis aceitos de sujeitos surdos como única verdade. Tais discursos acabam por instituir um conjunto de referenciais e modelos aceitos de ser pessoa surda, um tipo de identidade surda, que legitimada fazem crer que não podemos manipular, modificar e (re)construir.

Por outro lado, as mesmas autoras apontam que a escola também pode se situar num lugar de ressignificação da comunidade surda, que propicie a difusão do conhecimento e redimensione os valores e crenças a respeito das pessoas surdas, questionando os critérios estabelecidos pela voz hegemônica legitimada. A escola pode ser, portanto, um espaço onde se fomentem experiências mais fecundas capazes de desfazer os juízos engessados e certezas mitificadas, a fim de avançar para o diálogo, a compreensão e o respeito das diferenças.

Com base nessa discussão sobre o essencialismo e preconceitos, defendo, pois, a importância de criar e divulgar atividades escolares que problematizem os estereótipos e preconceitos contra/entre as pessoas surdas e a língua de sinais de forma alternativa, artística e criativa. Sob esse mesmo viés, com base em Peregrino e da Silva (2019), defendo a importância de trabalhar com textos multimodais (leitura e produção), sendo eles compreendidos a partir do olhar das próprias estudantes surdas ou não surdas da escola.

Considero, pois, que com esse modo de ação, com essa prática social por meio do uso e produção desses textos, tais estudantes podem explorar outras formas de se colocar, de pensar e representar as pessoas surdas para além dos preconceitos confinados na esfera da deficiência, da falta, da anormalidade, reconhecendo as muitas outras diferentes formas de vivenciar a condição surda.

2.2 ESSENCIALISMO ESTRATÉGICO: UMA ESSÊNCIA MÓVEL DO SER

O essencialismo estratégico (ou essencialismo subjetivo), termo acunhado por Spivak (1988), é uma perspectiva sobre constituição do sujeito que diverge da noção de essência fixa e imutável do ser, ideia amplamente produzida e difundida pelas teorias autoritárias, “por aqueles que são autorizados – e se autorizam – a definir os padrões que deverão pautar os incluídos” (LOPES; VEIGA-NETO, 2006, p. 84).

Nessa direção, o termo de Spivak é usado como uma estratégia dos grupos minoritários para reconhecer as diferenças dentro do grupo cultural ao qual pertencem, revelando-se com as concepções monolíticas de classes e do sujeito estabelecidas como norma.

Contudo, a visão do essencialismo estratégico mostra-se a favor da existência de um senso de ser, uma essência tanto dentro do indivíduo quanto no coletivo, porém, é uma essência móvel e flexível. Com isso, é defendido o caráter provisório da própria essência de um grupo cultural, pois os seus membros estão sujeitos a constantes mudanças e experiências em interação com a época e os contextos em que são vivenciadas.

Nessa perspectiva, é promovida a ideia de ir além das etiquetas fixas do grupo cultural, de vê-lo longe de uma entidade homogênea e monolítica. Sob esse viés, defende-se a criação de novas identificações e construção de identidades a partir de múltiplos prismas culturais e de um movimento de alteridade marcado pela imprevisibilidade, pela não-territorialidade e não-precisão da pretensa definição de uma identidade (LOPES; VEIGA-NETO, 2006).

Dentro da dimensão teórica do essencialismo estratégico nos Estudos Surdos, encontramos diversos trabalhos (LARROSA, 1994; SKLIAR, 2002; LADD, 2003; PERLIN, 2003; LOPES; VEIGA-NETO, 2006; entre outras) que vêm a discutir os marcadores culturais surdos e essa identidade que transita por diversas experiências do ser.

Segundo Perlin (2003), esse processo de vir a ser pessoa surda é inconcluso, pois se desenrola numa temporalidade não específica de formação "a partir da experiencição de estar sendo surdo agora" (PERLIN, 2003, p. 99). Com base ao trabalho da autora, entendemos que na experiência de ser pessoa surda hospeda-se um ato de alteridade no interior das representações surdas, da experiência de identificação com outras pessoas

surdas. Sob esse viés, não há, entre as pessoas surdas, um consenso quanto à comunidade surda; há, sim, diferentes significações dentro da própria comunidade, como, por exemplo: associação, grupo, luta, reivindicação, minoria, grupo subalterno, etc.

Assim, tal como aponta a mesma Perlin, a experiência de formação de identidades surdas está centrada nessa troca com a outra(s) pessoa(s) e nas múltiplas referências surdas que a pessoa reconhece nessa transformação constante de ser. Nessa experiência de identificação também são assumidos posicionamentos, tornando-a um ato de ser com a responsabilidade ético/cultural de um povo.

Sob essa linha de discussão, destacamos o conceito/movimento *Deafhood*, cunhado por Ladd (2003), que vem a nos dizer que as identidades surdas se estabelecem como diversas formas de ser e estar no mundo sob uma visão positiva da surdez em contraposição ao conceito de perda auditiva.

Nesse sentido, as identidades surdas são mostradas sob a visão positiva de *Deaf Gain*, ou seja, considerando os ganhos de ser pessoa surda e suas contribuições no desenvolvimento da sociedade. Com base nesse conceito de *Deaf Gain*, a língua de sinais e a cultura visual se estabelecem como um ganho e, com isso, são orientadas para aceitação do quem se é, isto é, aceitação do ser surdo dentro desse universo de diversidade.

Sob esse viés, Kusters e Meulder (2013) e Kusters et al. (2015) assinalam, com base no conceito de Ladd, que as identidades surdas podem ser entendidas como símbolos de diferenciação e usadas como resposta às conotações negativas dos termos deficientes auditivos ou surdez criados e alimentados por discursos clínicos e assistencialistas. Essa perspectiva de caráter reivindicatória também é compartilhada por Lopes e Veiga-Neto (2006), que afirmam que, nesse reconhecimento das diferenças surdas, há um fundamento de luta contra a percepção purista de essência.

Tais identidades surdas norteadas pelo essencialismo estratégico também podem ser compreendidas dentro de um ato de autodeterminação e de liberação presente na luta pelo direito das pessoas surdas se auto-representarem. Por palavras de Ladd (2003), a própria essência de surdez é exteriorizada através do exercício de autorreflexão das experiências vividas como pessoa surda e como parte do coletivo surdo. Assim, essa autorreflexão pode ser usada como um potente recurso de empoderamento para

desconstruir padrões opressivos instalados nas diversas esferas sociais e políticas no decorrer da sua história. Por palavras de Ladds (BSL ZONE, 2017)⁵:

A Cultura Surda vem sendo oprimida e prejudicada através do oralismo. Nós [as pessoas surdas] devemos respeitar essa herança e acolhe-la para nós mesmos, dando todo o amor que esta merece. Contudo, devemos também aceitar que esta pode ser melhorada. Precisamos de outro mundo que reflita nossa visão, nossas aspirações e sonhos. [Minha tradução] ⁶

Diante desse intuito de reconhecer a diferença, é apontada a delimitação do conceito de identidade surda dentro do jogo “entre o que é nossa invenção e o que inventaram de nós” (PERLIN, 2007, p.11). Nesse sentido, a identidade ouvinte infere no processo de ser pessoa surda nas interações sociais e cotidianas, querendo esculpi-la com os atributos do que se considera normal dentro da esfera ouvintista.

Seguindo a discussão de Perlin, as identidades surdas são (des)construídas nessa contínua relação de alteridade, atreladas ao ato de encontrar-se com a outra pessoa, numa constante migração do eu e da outra em territórios ultrapassáveis. Segundo a mesma autora, o sujeito surdo é como um ser nômade com constantes deslocamentos culturais, em transição entre a história já conhecida no interior da cultura e o intercâmbio cultural das outras culturas. Assim, nas palavras de Larrosa:

A própria experiência de si não é senão o resultado de um complexo processo histórico de fabricação no qual se entrecruzam os discursos que definem a verdade do sujeito, as práticas que regulam seu comportamento e as formas de subjetividade nas quais se constitui sua própria interioridade. É a própria experiência de si que se constitui historicamente como aquilo que pode e deve ser pensado (LARROSA, 1994, p. 43).

Diante disso, aponta-se que as identidades surdas não podem simplesmente ser atribuídas a uma única fonte, assim como o povo surdo não pode ser definido como um povo fixo, puro, pronto, mas sim através da variação constante de vir a ser, confrontando-se continuamente com as formas de ser do outro: “temos infinitos outros ou infinitas formas de estar sendo o outro” (PERLIN, 2003, p. 68).

Assim, a redefinição da identidade surda acontece numa identificação com outros semelhantes a partir de múltiplos pontos culturais com uma responsabilidade

⁵ Parte da entrevista à Paddy Ladds, BSL Zone, 2017.

⁶ Deaf Culture itself has been oppressed and damaged through oralism. We have to respect that heritage and embrace it to ourselves, and give it to love it deserves. But we also have to accept that it can be improved. We need another word to reflect our vision, our aspirations, our dreams.

mútua para espelhar-se um com o outro e vice-versa. Contudo, na narrativa de Perlin (2003), é defendida a ideia de que “a experiência de ser surdo nasce não entre ouvintes, mas entre surdos”. Esse aspecto está relacionado com a ideia da identidade surda como processo na experiência visual, não entendida como experiência por meio da visão, mas representada por meio da LS, pelo modo de ser diferente e de se expressar.

Atrelado a essa última conceituação, entendemos com as palavras de Larrosa (2002) e Lopes e Veiga-Neto (2006) que ser surdo significa “partilhar uma experiência que passa” e “que deixa naqueles que a vivenciam sinais que informam formas de viver a condição de ser surdo”. Assim, sob o mesmo viés do essencialismo estratégico, aponta-se também que as identidades surdas são organizações e invenções surdas, mais do que uma única essência.

Nesse sentido, retomando Perlin (2003), as identidades surdas são formadas a partir de um processo de reconhecimento da diferença. Esse processo é também significado através das invenções surdas ou artefatos culturais (STROBEL, 2007) como, por exemplo: líderes surdos, experiência visual, história de surdos, arte surda (teatro, poesia, piada, artes plásticas, literatura).

Segundo Taveira (2014), tais artefatos englobam uma reivindicação contra a noção de essência monolítica e fixa de coletivo surdo, pois constituem um conjunto de práticas capazes de serem significadas por um grupo de pessoas que vivem e sentem a experiência visual de forma semelhante, e que, através da reinvenção da própria essência, lutam pela manutenção da mesma.

Atreladas a essa perspectiva, Cavalcanti e Mahuer (2009) apontam que o sujeito é constituído por múltiplas identidades, por uma multiplicidade da forma de ser, numa construção discursiva com a outra pessoa. Nesse sentido, as identidades que nos constroem são sempre relacionais, isto é, a partir das relações de sociais que estabelecemos com as outras pessoas.

Levando em conta tais conceituações, concluo a discussão sobre a ideia do essencialismo estratégico em que a identidade, a forma do ser, é de caráter provisório, mutável, algo que é construído ou transformado nos encontros com a(s) outra(s), com o diferente, em diversas esferas sociais e em diferentes momentos. Portanto, abordar o conceito de identidade de forma descontextualizada e atemporal pode gerar aqui também estereótipos identitários e preconceitos cristalizados.

Assim, a fim de ampliar o tópico sobre identidades, com foco nas identidades surdas, abro no próximo item um último diálogo com diversos teóricos dentro da dimensão antiessencialista do ser, uma teoria que desconstruiu os pressupostos essencialistas e nos faz refletir sobre outras formas de significar as identidades.

2.3 ANTIESSENCIALISMO: A ESSÊNCIA CONSTRUÍDA DO SER

Existem vários trabalhos como os de Butler (2006) ou Foucault (2014; 2015) que apontam diretamente contra qualquer realismo ou essencialismo do ser. O conceito do antiessencialismo vem a ser uma teoria que nega a “essência” do eu como a base da existência e afirma que a pessoa se constitui numa articulação complexa de discursos e práticas sociais.

Sob esse viés, refutam-se as afirmações de totalidade e universalidade do ser, bem como a categorização do sujeito pelas concepções dominantes da natureza humana. Afirma-se, com isso, que as identidades (ou “essências”) de qualquer grupo cultural não são naturais, como algo que é dado de forma inata, mas são construídas social e culturalmente, no interior de certos mecanismos de subjetivação, como podem ser os pedagógicos, terapêuticos, etc.

Tal como aponta Larrosa (1994, p. 55), discutindo os trabalhos de Foucault, em qualquer cultura estão incluídos dispositivos sociais e normativos de tipo religiosos, jurídico, pedagógico, etc., para formação de seus membros como sujeitos. Assim, entendemos que em qualquer lugar da esfera social se desdobra um conjunto de práticas institucionalizadas, medidas pelo discurso, onde “o sujeito aprende (ou transforma) determinadas maneiras de observar-se, julgar-se, narrar-se ou dominar-se”.

Continuando com Larrosa, é nessas formas discursivas, articuladas entre saber e poder, que se medeiam os modos de ser pessoa, no qual o sujeito é induzido a interpretar-se a si mesmo, a reconhecer-se a si mesmo em alguma das modalidades incluídas nesse repertório cultural.

Assim, o livro de Butler intitulado *Undoing gender* [Desfazendo o gênero] trata de combater as ideias do essencialismo perante as noções unitárias do ser e do gênero, definido como uma essência interna que nos é dada e não podemos negar. Indo contra os postulados essencialistas de ordenar o mundo por atributos e naturalizá-lo por meio de categorias de identidades, a autora apresenta o seu contradiscurso, argumentando que o

gênero, bem como a categorização do sujeito por meio de estruturas binárias são geradas através de práticas identificatórias e performativas.

Nesse sentido, as normas regem a vida inteligível de homens e mulheres “reais”, isto é, a partir da visão do mundo das classes hegemônicas, são estabelecidos critérios para legitimar a normalidade da sociedade por meio da definição de quais sujeitos constituem o grupo de homens e mulheres “normais”, e quais não.

Diante disso, compartilho os questionamentos de Butler trasladando-os às identidades surdas: Que tipo de identidades surdas são consideradas verdadeiras, e quais não estão dentro das condições de aceitabilidade? Como se estabelecem, enquanto pressuposições, os termos de pessoa surda e de pessoa ouvinte? Como esses termos são naturalizados? No momento que desafiamos as normas, questionamos nossa posição de estar no mundo, etc., somos seres igualmente reais e valiosos?

Norteadas por tais teorias de Butler, amplio a discussão dialogando com Skliar (1999, 2003, 2013) Perlin (2003, 2010) e Lopes e Veiga-Neto (2006) em relação às pessoas surdas. Nessas leituras, encontro uma visão similar à de Butler no tocante a como as normas das políticas dominantes estabelecem padrões de normalidade (ou performatividades legítimas) dentro do marco social, ditando as formas de se expressar, atuar e se apresentar para o mundo.

Os mesmos autores apresentam diversas possibilidades para uma política de resistência contra essa realidade que é estabelecida como norma pelas produções autoritárias hegemônicas. Assim, as “performatividades”, os movimentos de luta e reivindicação pelo direito dos indivíduos serem diferentes são vistos como possibilidades de transgredir as normas dominantes da dita “normalidade”, diversificando-as entre outras realidades não-dominantes e distintas.

Nessa direção, Andalzúa (1987) define outra noção de identidade entendida como a capacidade de transformação social por meio de questionar-nos como sujeito, arriscando o que sabemos. Dessa forma, define-se o conceito de identidade como a capacidade de atravessar as fronteiras, isto é, a capacidade de mediação entre diferentes mundos, entre o que supostamente acreditamos saber e não saber.

Nessa perspectiva, não há sujeito unitário, pois o sujeito unitário é:

[...] aquele que sabe quem ele é, ele entra na conversa da mesma forma que sai dela, é aquele que quando se encontra com o outro não arrisca suas próprias certezas epistemológicas. Assim, ele permanece no mesmo lugar de sempre e

vira um emblema da propriedade e do território do ser. Ele refuta a autotransformação em base a defesa do sujeito (BUTLER, 2006, p. 231).

Seguindo as ideias das mesmas autoras, acredito que somos uma mistura de tradições culturais, de formações e experiências, e, para conseguir a transformação social, devemos ir além do sujeito unitário, capaz de formar alianças que atravessem as diferenças com o fim de construir um movimento mais inclusivo, colocando em questão as próprias certezas epistemológicas, pois “ao nos arriscarmos e nos abriremos para outro mundo, outro modo de conhecimento e de vivências do mundo, podemos ampliar nossa capacidade de ampliar o humano” (BUTLER, 2006, p. 232).

2.4 DISCURSOS QUE INVENTAM IDENTIDADES SURDAS

Tal como foi discutido anteriormente, os discursos presentes na vida cotidiana acionam diversas formas de inventar/imaginar o humano. Assim, tal como Larrosa (1994) descreve em base aos trabalhos de Foucault, os discursos, entendidos como máquinas enunciativas inseparáveis das estruturas e práticas sociais, produzem significantes e significados da realidade "visível" e, ao mesmo tempo, o mesmo sujeito que as vê. Nessa dimensão discursiva, são produzidas práticas de ver e de dizer, “nas quais se fala e se faz falar, e nas quais se fazem coisas com o que se diz e se faz dizer” (LARROSA, p. 64).

Com relação à construção discursiva do sujeito surdo, várias autoras, como Perlin (2003), Pinheiro (2012) e Raugust (2021), entre outras; colocam que as identidades e representações surdas são concebidas de antemão por determinados regimes discursivos cujas regras consolidam determinados "jogos de verdades" perante os sujeitos surdos. Dito de outro modo, tais regras discursivas estabelecem de que forma as pessoas surdas são/devem ser "inventadas", representadas e significadas.

Assim, conforme Ströbel (2007) e Gomes (2011) problematizam, os discursos que são estabelecidos oficialmente levam a representar uma forma específica de ser surdo que disfarça outras formas de as pessoas surdas se narrarem. Sob esse viés, tal como Larrosa (1994) descreve, tais discursos com a sua própria lógica, suas próprias regras e suas próprias determinações, potencializa uma forma legitimada de olhar o sujeito que se relacionam com as formas legitimadas de dizer. Dessa forma, são os discursos globalizantes que têm o predomínio de impor aos outros suas representações, legitimando como único o "universo simbólico de sua cultura particular" (COSTA, 2005).

Tais discursos hegemônicos, com seus privilégios de autoria ouvinte, concretizam as identidades surdas convenientes aos seus “padrões”, efetuando políticas e práticas institucionais de normalização que mediam como as pessoas surdas devem estar no mundo e, portanto, de como deve ser sua educação (SKLIAR, 1998; 2003; GONZÁLEZ, 2017).

No entanto, junto a essas narrativas existem também outros discursos, liderados por surdos, que vêm na contraposição desses saberes oficiais, disciplinados e instituídos como verdadeiros (MACHADO, 2009; GOMES, 2011). Ao se produzirem essas narrativas surdas, se põem em questão os saberes hegemônicos estabelecidos, pois são colocados em xeque os seus efeitos de verdade e de poder vinculados à organização institucional que os sustenta (VARELA, 2002).

Tal como apontam vários estudos (MACHADO, 2009; AMARAL et al., 2016; QUADROS; HOFFMEISTER, 2020; entre outros), os discursos dominantes que vêm circulando tanto na esfera política quanto na social e educativa tem representado as pessoas surdas como deficientes auditivas, como uma marca de falta que precisa ser “reabilitada” para que as pessoas surdas possam se integrar na sociedade majoritariamente ouvinte. Essa visão clínica-patológica vem espalhando, ao longo da história das pessoas surdas, a crença de que ser uma pessoa ouvinte é a norma e, portanto, desenvolver a "capacidade" de ouvir e "reparar" a perda auditiva é o intuito a ser aplicado nos surdos. Dessa forma, essa perspectiva etnocêntrica vem condicionando as pessoas surdas "à condição de submissão ao 'normal' ouvinte" (MACHADO, 2009, p. 114), o que não deixa de ser "um exercício de poder a partir do cuidado" (MACHADO, 2009, p. 134).

Tal visão atravessa também os discursos políticos em torno das línguas de sinais e dos direitos linguísticos das pessoas surdas. Tal como Tollefson (1991) explica, as políticas linguísticas requerem que as minorias linguísticas aprendam as línguas dominantes, argumentando ser uma solução às desigualdades linguísticas, econômicas e sociais de tais minorias; como se esse compartilhar a língua comum dominante fosse resolver os problemas de comunicação das sociedades multilíngues. Assim, com base nessa argumentação, são justificadas práticas e políticas exclusivas na educação dos surdos sob um discurso "inclusivo" que apenas vem manter a desigualdade dos direitos linguísticos, educacionais e culturais das pessoas surdas. Sob esse viés, Skliar (2013), retomando os estudos de Foucault, aponta que esse discurso de “inclusão” tantas vezes

enunciado na educação das pessoas surdas é igualmente um mecanismo de controle, como uma estratégia política de torná-los homogêneos.

Conforme Quadros e Hoffmeister (2020), tais manifestações ouvintistas têm sido o principal disseminador e fomentador de práticas opressivas na educação dos surdos. Assim, as práticas pedagógicas subjetivadas pela visão oralista enunciam a importância da fala como a base fundamental no ensino das estudantes surdas, estabelecendo-se firmemente nas práticas pedagógicas para a sua educação.

Tal concepção oralista influenciou negativamente ao avanço e reconhecimento das línguas de sinais na educação dos surdos. Posteriormente, com a emergência das novas tecnologias e o avanço da audiologia, os discursos atrelados a essa visão clínica-patológica expandiu-se com maior força no campo de investigação de ensino dos estudantes surdos.

Tais discursos veiculavam a ideia de que, para que a criança surda consiga desenvolver suas capacidades de aprendizagem, precisa adquirir a língua oral. Dessa forma, deve ser “corrigida” sua perda auditiva, ou “curado o seu problema auditivo”. Essa visão que circulava através dos discursos médicos influenciou fortemente as atitudes e visões da comunidade ouvinte em geral e, concretamente, dos profissionais que atuavam na educação dos surdos (QUADROS; HOFFMEISTER, 2020).

Na atualidade, as pessoas surdas ainda estão condicionadas a esse olhar de deficiência, e, embora as manifestações surdas (em reconhecimento da sua cultura e língua de sinais) tenham ganhado espaço nas esferas educativas, estas dividem o lugar de ensino com práticas (embora mais veladas) de disciplinarização e normalização para aproximá-los ao modelo ouvintista (KYLE; ALLSOP, 1997, apud AMARAL et al., 2016).

Essa visão do surdo como deficiente, enunciada nos discursos político-educativos dominantes, dificulta que as pessoas surdas tenham uma representação efetiva em seus espaços e ambientes educativos, bem como dificulta a presença e atuação de profissionais surdos nos meios educacionais onde a comunidade surda transita (GONZÁLEZ, 2017b). Da mesma forma, a pouca presença dos profissionais surdos também dificulta a investigação e desenvolvimento de pedagogias surdas, atendendo as necessidades físicas, emocionais e cognitivas dos estudantes surdos (AMARAL et al., 2016).

Contudo, tal como Machado (2009) e Gomes (2011) expõem, esses saberes-discursos disciplinados e normalizados são também atravessados por saberes locais do povo surdo. Esses saberes “polimorfos e muitas vezes fragmentários” (VARELA, 2002, p.93) vão em direção à ruptura do macrodiscurso clínico que tanto expressa visões e significados mais relacionados à beneficência e à medicalização do que a práticas pedagógicas igualitárias.

Assim, tais narrativas surdas buscam romper com a lógica do normal, do correto, do verdadeiro, reconfigurando o discurso da deficiência em discurso da diferença, procurando ampliar e construir novos espaços de representação das pessoas surdas, criando uma compreensão de identidades surdas vistas a partir de uma perspectiva social e cultural (MACHADO, 2009).

Nesse sentido, é por meio de processos de relação de poder, de discursos de dominação e resistência, que são definidas as identidades surdas. Assim, é nesse espaço de discussão, de contraposição e de imaginários (narrados por outros e a si mesmos) que os discursos se materializam, legitimando uns e desautorizando outros, excluindo uns e incluindo outras pessoas.

Sob esse viés, Morgenstern e Witches (2015, apud MACHADO, 2009) destacam que, nessa disputa de representações, de significados flutuantes e mutáveis, em que as pessoas surdas são colocadas e levadas a se colocar, as pessoas surdas frequentemente são constituídas ora como sujeitos de falta, ora como sujeitos de uma diversidade cultural, invisibilizando, muitas vezes, peculiaridades e particularidades.

Conforme Gomes (2011), com base nas ideias de Foucault, a produção do conhecimento acerca da cultura surda vem sendo inventada e reinventada através das práticas sociais que fazem nascer formas de sujeitos e sujeitos de conhecimento e moldam as maneiras de constituir o mundo, de subjetivar o ser-pessoa surda ou de falar sobre ela.

Segundo a mesma autora, é através desse conjunto de enunciados que se forma um saber inteligível para ações e práticas que justificam, preservam, criticam ou desnaturalizam esses discursos culturais que inventam sujeitos. Da mesma forma, essa produção de discursos imbrincada com as relações de poder significa e dita o que é culturalmente relevante para cada grupo.

Nesse entendimento, vemos que há uma hierarquização de discursos, de saberes e de modos de conhecer a cultura surda. Saberes locais, nativos, advindos e produzidos

pelas pessoas surdas são “muitas vezes desvalidados por um conhecimento histórico superior, erudito, exato e verdadeiro” (GOMES, 2011, p. 15).

Da mesma forma, com base na discussão de Perlin (2003; 2007), existem dinâmicas de poder entre os grupos culturais, entre e dentro das classes sociais. No trabalho da autora, é ressaltada também a existência de poder e privilégio das pessoas que “parecem” saber das historicidades dos outros, pois frequentemente no discurso público são pronunciados juízos e subjetividades próprias como subjetividades coletivas.

A partir dessa discussão, são questionadas as representatividades das diferentes diferenças surdas (CAVALCANTI; MAHER, 2009) e sua hibridez cultural (HALL, 2006, apud GOMES, 2011) no discurso público. Essa fratura de representar as múltiplas vozes do mesmo coletivo na esfera política e social faz refletir sobre as restrições do que significa ser pessoa surda (ser criança surda) quando tentam representar-se como coletivo, e como essa representação nos discursos dominantes afeta ao processo de constituição do sujeito.

Essas práticas discursivas que formam saberes “sujeitados” (FOUCAULT, 2008), permeiam também a escola. Tal como Gomes (2011) aponta, na educação das pessoas surdas tendem a circular metanarrativas instituídas que definem o sujeito como detentor de uma cultura pronta. Esse essencialismo cultural, naturalizado também na escola, limita os elementos formadores de uma identidade cultural híbrida, suspensa, em transição, e que é produto desses complicados cruzamentos e misturas culturais, e dessa tensão entre saberes-poderes que precedem uma forma de ver e pensar sobre o ser-surdo cultural.

Com foco nas acepções generalizantes atribuídas às crianças surdas, Raugust (2020, p.33) problematiza as compreensões universalizadoras da infância surda. Em várias pesquisas que a autora recupera, com base nesse tópico, a noção de infância surda é definida de forma ampla e generalizada, nomeando a criança surda "como 'sujeito surdo', como 'aluno surdo' ou apenas 'surdo', invisibilizando, muitas vezes, marcas, traços e particularidades".

O trabalho de Raugust levanta algumas provocações para refletir sobre a produção subjetiva de modos de ser na criança surda, isto é, de como a infância surda é produzida e constituída no campo das pesquisas, nas práticas docentes e também na escola em geral. Nesse sentido, com foco na esfera educativa, esse conceito fechado e fixo sobre a infância surda engendra e justifica práticas pedagógicas que continuam constituindo e

significando a criança surda de forma generalizada e homogeneizada. Com isso, a autora faz uma chamada da necessidade de ampliar uma discussão sobre a(s) infância(s) surda(s) com suas singularidades e especificidades.

Trazida aqui essa provocação com o trabalho de Raugust (2020), a presente pesquisa visa ampliar o debate sobre a(s) infância(s) surda(s) e os modos de olhá-la(s) no contexto escolar. No decorrer desta investigação, pretende-se trazer algumas discussões e reflexões sobre a infância surda e sua educação, adentrando nos seus matizes e heterogeneidades justamente para tensionar, desnaturalizar esse engessamento cultural purista.

3 AS CRIANÇAS SURDAS NA ESCOLA

Este capítulo começa com uma breve exposição sobre o percurso histórico da educação das pessoas surdas e sobre os modelos educativos confluentes (oralista e bilíngue) que marcam o planejamento de práticas educativas, nas quais se estabelecem, se regulam e se modificam as relações identitárias entre o grupo surdo. Na sequência, oriento o foco de discussão para questões que tangem essencialmente à escolarização das crianças surdas, às suas experiências visuais dentro da escola, e de que forma as práticas pedagógicas que se aplicam na educação das crianças surdas promovem ou dificultam o seu processo de aprendizagem e os modos de agir e estar no mundo.

3.1 A ESCOLARIZAÇÃO DAS CRIANÇAS SURDAS: UM TRECHO DO PERCURSO HISTÓRICO, POLÍTICO E LEGISLATIVO



Figura 1 – Milão 1880 em cima da mesa. Pintura de Nancy Rourke⁷

Fonte: <https://www.libras.com.br/congresso-de-milao>

⁷ Pintura de Nancy Rourke chamada "Milão 1880 em cima da mesa". As mãos representam os seis americanos que compareceram ao Congresso e se manifestaram a favor do uso das línguas de sinais como a melhor forma de educar e inserir as pessoas surdas na sociedade. São James Denison, Edward Miner Gallaudet (fundador da Gallaudet University), Thomas Gallaudet Jr., Isaac Lewis Peet e Charles Stoddard.

A imagem que abre este início de capítulo (Figura 1) é da artista surda Nancy Rourke. Com influências dos movimentos fauvistas e neo-expressionistas, Rourke usa o preto, o branco e as cores primárias opacas, intensas e sem misturas para desvelar as *máscaras da benevolência* de uma sociedade preparada e organizada para a audição. Através da sua arte, a artista surda denuncia o oralismo, a controvérsia linguística, as barreiras de comunicação, o colonialismo, o paternalismo e a discriminação que as pessoas surdas tem sofrido ao longo da história.

Assim, por meio de uma arte de resistência inspirada pelos estudos de Michel Basquiat e Jacob Lawrence sobre os movimentos de direitos humanos, Rourke reafirma e empodera a cultura surda e identidades surdas através de um discurso político que é permeado por cores intensas e fortes. Segundo a própria autora (2023), o objetivo de sua arte é educar e conscientizar a favor da justiça social, da solidariedade e dos direitos humanos das pessoas surdas.

Dessa forma, com um estilo próprio a artista expressa em suas obras retratos da história das pessoas surdas e de suas experiências de vida, que são marcadas pelos processos de subjetivação, de opressão, libertação e aceitação das suas identidades, reforçando as línguas de sinais como um importante marcador constitutivo da cultura surda.

Milão 1880 em cima da mesa, como é intitulada esta obra de Rourke (acima), traz para o público o episódio do Congresso Internacional sobre a Educação das Pessoas Surdas realizado em Milão em 1880. As resoluções do Congresso proclamaram a proibição do ensino das línguas de sinais e a imposição da língua oral nas escolas de pessoas surdas, garantindo a hegemonia do oralismo na sua educação.

Nessa obra, Rourke contrasta fragmentos de preto e branco com as cores primárias para representar, por um lado, as fissuras de controle e opressão na vida das pessoas surdas consequentes da resolução aprovada no Congresso e, por outro lado, para expressar a resistência e reafirmação da cultura surda frente a essa imposição cultural hegemônica.

As cores, sem se mesclar, representam simbolicamente elementos marcantes da história e cultura surda: a repressão, discriminação, submissão e proibição da ASL pela hegemonia oralista (azul escuro, preto e branco); a luz e a esperança por um futuro melhor na vida das pessoas surdas (amarelo e azul claro); bem como o contraste entre o amor e optimismo, e o poder e perseguição das pessoas surdas como sujeitos alvos (vermelho).

As mãos representam o orgulho e reafirmação das pessoas surdas e da sua cultura. Nesta obra concretamente as mãos cortadas representam os seis americanos (James Denison, Edward Miner Gallaudet, Thomas Gallaudet Jr., Isaac Lewis Peet e Charles Stoddard) que compareceram ao Congresso e se manifestaram a favor do uso das línguas de sinais como a melhor forma de educar e inserir as pessoas surdas na sociedade.

Da mesma forma, essas mãos simbolizam o sinal “N” para o não-Eugenesia, a ASL (Língua Americana de Sinais) e o desacordo dessa incongruência propositada de aplicar legitimamente o oralismo na educação das pessoas surdas. As mãos cortadas estão embaixo de um camuflado elefante que representa Alexander Graham Bell e os seus associados que também participaram no Congresso e votaram a favor do método oralista na educação das pessoas surdas.

No referente ao texto de Robert McGregor escrito no corpo desse elefante simbólico⁸ levam a refletir a pergunta seguinte: “o que as pessoas surdas fizeram de ruim para condenar os seus direitos e proibir a sua língua? [...] Não há ainda nenhuma resposta convincente para elas” (ROURKE, 2023, s/n).

Com essa obra, Rourke desvela de uma forma potente e visual essa máscara benevolente do oralismo, que já vinha sido articulado desde a Antiguidade e que atingiu o seu momento culminante a partir das resoluções do Congresso de Milão no século XIX. Essa imagem também nos faz lembrar como ao longo da história, as pessoas ouvintes (profissionais de ensino, gestores, políticos; entre outros) têm regido as práticas e políticas educacionais das estudantes surdas, organizando a sua educação, ocupando os seus espaços de ensino, decidindo por elas, ditando o que e como ensiná-los (PELUSO; LODI, 2015; AMARAL et al., 2016; QUADROS; HOFFMEISTER, 2020).

Tal como descreve Quadros e Hoffmeister (2020), tais discursos a favor do oralismo também disseminaram esse conceito restrito de que a língua está estritamente relacionada com a fala e, com isso, conseqüentemente, as línguas de sinais foram removidas da definição de língua no espaço educativo.

Tais concepções ouvintistas sobre línguas e linguagens defendidas no Congresso, proclamavam a superioridade das línguas faladas em detrimento das línguas visuais, no

⁸ "What heinous crime have the deaf been guilty of that their language should be proscribed?...By whom then are signs proscribed? By...educators of the deaf who boast is that they do not understand signs and do not want to...by parents who do not understand the requisites to the happiness of their deaf children...Professing to have no object in view but the benefit of the deaf, [educators] exhibit an utter contempt for the opinions, the wishes, the desires of the deaf. And why should we not be consulted in a matter of such vital interest to us? This is a question no man has yet answered satisfactorily."

qual influenciou negativamente ao avanço e reconhecimento das línguas de sinais. Assim, os impactos das decisões tomadas no Congresso, causaram um grande retrocesso na educação das pessoas surdas no mundo inteiro (CAMPOS, 2014).

Com base em Amaral et al. (2016), podemos concluir que o Congresso de Milão foi o principal catalizador, disseminador e motivador do processo de “ouvintização” da comunidade surda. Foi apenas 100 anos depois que se iniciou o processo de reprovação das resoluções aprovadas no Congresso de Milão a favor do oralismo e a reestruturação da educação das pessoas surdas.

Contudo, tal como apontam Kyle e Allsop (1997, apud AMARAL et al., 2016), na atualidade ainda existem práticas herdadas do oralismo que, ainda que veladas por processos mais complexos, não permitem que surdos tenham uma voz plena e efetiva em seus espaços e ambientes educativos. Conforme Lane (1992) e Dunn (2008), retomados por Amaral et al. (2016), essas vozes surdas, criativas e emancipadas culturalmente se movimentam e dividem espaços com velhas práticas de retração nas instituições educacionais onde as comunidades surdas transitam.

Até tempos atuais, as duas modalidades predominantes (oralista e bilíngue) na escolarização de surdos são circundadas de forma complexa por diferentes posturas éticas, políticas e científicas no cenário educativo, as quais são invólucro de um grande número de atores: profissionais da educação, estudantes, comunidade surda, familiares, profissionais da saúde, cientistas e pesquisadores. Dessa forma, tendo como referência as críticas de Freire (2011[1965], 2014[1968]) e Saviani (1992), a escolarização dos estudantes surdos – seja qual for o modelo educativo que o direciona – continua se desenvolvendo entre as complexas redes de relações de poder, num braço de ferro entre ideologias, entre forças e resistências da cultura hegemônica ouvinte e da cultura surda e sinalizante que a põe em xeque.

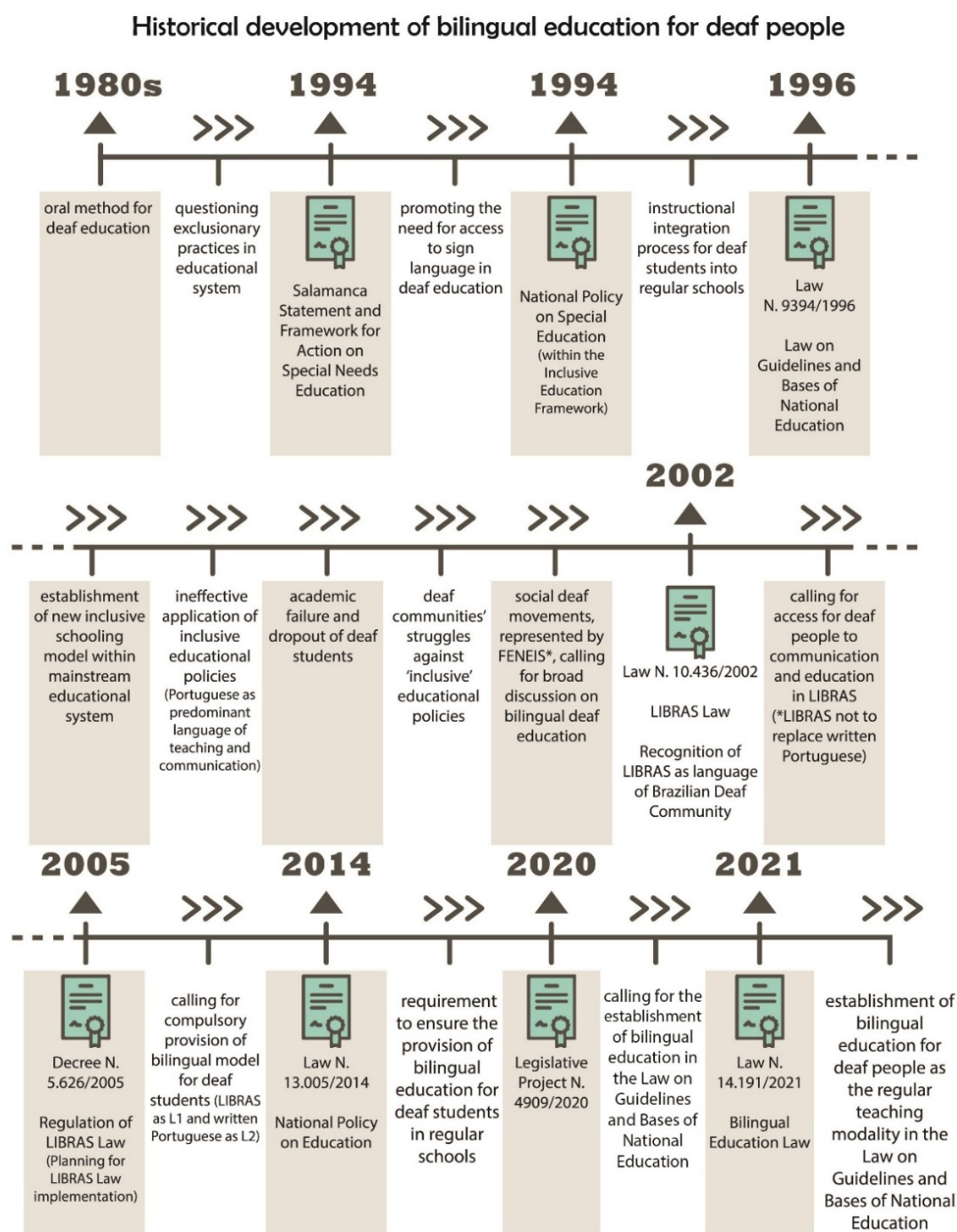
Com foco no contexto brasileiro, o percurso histórico para o reconhecimento da Libras e o estabelecimento do modelo bilíngue na educação dos surdos tem passado por vários processos de lutas, conflitos e transformações entre várias perspectivas de ensino, compondo um espaço de vinculações entre língua, cultura, política, ideologia e educação inclusiva, em que estão em jogo múltiplos elementos de relações de poder.

Tal como explica Campos (2014), as propostas de educação para surdos no Brasil sofreram mudanças devido a questões educativas e políticas inclusivas que tiveram início na Educação Especial, com o objetivo de atender estudantes surdos a partir de uma

abordagem especializada e clínica. Depois, em meados das décadas de 1960 e 1970, adotou-se uma Educação Integradora, em que os surdos chamados “estudantes especiais” tinham o direito de serem incluídos com os demais estudantes ouvintes, seguindo a filosofia do oralismo.

A partir da década de 1990, instaurou-se uma discussão sobre a condição linguística das pessoas surdas brasileiras e uso da Libras. Tal discussão se instala no âmbito educativo com base nas declarações mundiais que incentivam a inclusão das pessoas com deficiência (onde os surdos são incluídos) na escola levando em conta suas especificidades. Dessa forma, com a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), que reconhece a condição linguística dos surdos e proclama a necessidade de garantir o seu acesso à educação por meio da sua língua de sinais, a educação bilíngue começa a se estabelecer (LODI, 2013).

Paralelamente às políticas educativas oficiais, a comunidade surda se insere em um movimento político de reivindicação para o reconhecimento da língua de sinais no país e para a implementação da Educação Bilíngue como uma modalidade de ensino. Tais reivindicações estabeleceram novos rumos das políticas linguísticas e educativas no país, criando leis e decretos a favor de criar espaços educacionais linguisticamente adequados para o pleno desenvolvimento dos estudantes surdos e um convívio social mais igualitário (QUADROS; STUMPF, 2018).



* FENEIS-National Federation of Education and Integration of the Deaf People

Figura 2 – Percurso histórico de políticas linguísticas da Libras na escola

Fonte: GIL, 2021

Contudo, apesar da legislação vigente relativa à Libras e da política de educação bilíngue para surdos, essas leis e direitos ainda não são colocados em prática em diversas instituições, e muitas pessoas surdas ainda enfrentam barreiras linguísticas e sociais por

consequência de ambientes educacionais inadequados (CAMPOS, 2014; FERNANDES; MOREIRA, 2014; QUADROS; STUMPF, 2018).

Da mesma forma, o acesso pleno ao conhecimento com metodologias específicas, que articulem técnicas, objetos e linguagens visuais, ainda é uma realidade distante na escolarização das crianças surdas (TAVEIRA; ROSADO, 2013; 2016). Com base nisso, podemos reconhecer que, nas subjacências das políticas inclusivas na educação dos surdos, continua existindo uma contradição entre a letra de legislação e a prática das escolas.

Conforme Lodi (2013), as consequências desse amálgama de concessões contrariadas entre oralismo e bilinguismo que traçam o percurso histórico da educação dos surdos são refletidas tanto no plano das legislações quanto nas realidades da escola. Dessa forma, a educação inclusiva das pessoas surdas continua se movimentando entre um campo polêmico entre culturas surdas e ouvintes, com marcas fortes da filosofia do oralismo que coloca ao surdo a "condição de submissão ao 'normal' ouvinte" (MACHADO, 2009).

De acordo com as discussões de Skliar (2013), pode-se considerar que o valor ideológico que se atribui à escolarização das pessoas surdas se encontra diferenciado entre os grupos que querem manter e controlar uma realidade homogênea e uniforme a favor da língua portuguesa e os grupos que querem transcendê-la e transformá-la em direção à corrente bilíngue e intercultural.

É nesse constante jogo de aperta e afrouxa que vai se tecendo a história fragmentada da educação das crianças surdas, contrapondo processos de disciplinarização e normalização para atingir o modelo ouvintista e processos de luta e resistências para atingir o modelo bilíngue e intercultural (MACHADO, 2009). Sob esse viés, podemos entender que dependendo das interpretações e conceptualizações atribuídas à educação inclusiva, às línguas de sinais e à cultura surda – construídas através dos interesses e valores dos atores envolvidos na escolarização das crianças surdas –, vão se configurando diversos modos de atuar na sua educação.

3.2 OS MODELOS EDUCATIVOS CONFLUENTES

Existem duas grandes modalidades que confluem na escolarização da criança surda: a modalidade oralista e a modalidade bilíngue. Contudo, essa coexistência de

modalidades na educação dos surdos não conflui precisamente de forma harmônica, pois na prática há uma experiência bastante diversificada no tocante à exposição e uso da língua de sinais e à língua majoritária, em sua modalidade oral e escrita (CAMPOS, 2014; SILVA, 2017).

Tal como aponta Peluso (2019), no decorrer da história da educação dos surdos, não houve uma transmigração plena de uma modalidade para a outra. Muito pelo contrário, as duas modalidades (oralista e bilíngue) têm sido concorrentes nas diversas esferas educativas dos estudantes surdos, adquirindo várias formas no interior das mesmas. Assim, a educação das pessoas surdas constantemente é articulada entre práticas oralistas assimilacionistas e práticas interculturalistas, que visam transpassar a lógica ouvintista para atingir a perspectiva sociocultural do bilinguismo.

3.2.1 A modalidade oralista

Conforme Campos (2014), a oralização, um método difundido por Alexander Bell, veio enclausurar as pessoas surdas no modelo do ouvintismo, condicionando-as às regras da “normalidade” ouvinte. Na perspectiva oralista, é desvalorizada a riqueza linguística e cultural das pessoas surdas. O caráter verbal das línguas de sinais não é reconhecido por esse olhar e, conseqüentemente, a abordagem nega a cultura letrada que as pessoas surdas constroem por meio da sua língua, ou seja,

[...] nem sequer compreendem que os surdos, ao mesmo tempo que falam uma língua de sinais como primeira língua, realizam textualidade diferida e cultura letrada em língua de sinais por meio de gravações e pela Internet (PELUSO, 2019, p.7, tradução minha)

Tais discursos oralistas veiculam uma ideia de patologização das pessoas surdas, o que as impossibilita de serem vistas como falantes nativos da sua língua de sinais. Nesse sentido, as pessoas surdas são “subjetivadas” pelo marco da falta, e concebidas como descapacitadas auditivas, o que faz com que sua identidade gire em torno da deficiência (SKLIAR, 2013). Essa perspectiva clínica e patologizante provoca um efeito direto na constituição de um modelo oralista de ensino, no qual os esforços pedagógicos estão orientados a reduzir o déficit através de ações normalizadoras e reabilitadoras.

Nessa dimensão educativa, toda atenção é direcionada a medicalizar a surdez com o intuito de “curar o problema” do sujeito surdo para, assim, ajustá-lo ao arquétipo

ouvintista (STROBEL, 2007; MACHADO, 2009;). Com isso, “os processos pedagógicos são terapeutizados: os educadores são transformados em terapeutas da linguagem, e os estudantes, em pessoas doentes a serem reabilitados” (PELUSO, 2019, p. 8, tradução minha). O objeto de ensino do modelo oralista, portanto, influenciado pela perspectiva clínica, está centrado na língua oral (e na sua escrita) como primeira língua, estimulando que os sujeitos surdos aprendam a falar para, assim, viverem “normalmente”.

Segundo Strobel (2007), todas essas intervenções educativas que fazem com que as pessoas surdas aparentem ser “ouvintes” acabam por criar uma realidade escolar na qual a subjetividade e diferença surda são fingidas ou negadas. Dessa forma, todo o potencial de possibilidades culturais que as pessoas surdas produzem na direção contrária ao déficit são invisibilizadas nas representações impostas pela concepção ouvintista dominante que atravessa a escola (MACHADO, 2009).

Conforme Peluso (2019), o modelo oralista adotou duas versões no percorrer da sua história: o oralismo ingênuo e aglutinante, e o oralismo integrador e dispersante. Na proposta educativa do oralismo ingênuo e aglutinante, as crianças surdas compartilhavam o mesmo espaço educativo nas aulas especiais. Contudo, apesar de elas estarem escolarizadas com o método oral, as próprias crianças por estarem juntas iam constituindo de forma clandestina a sua própria comunidade cultural ao redor do contato da língua de sinais. De forma paradoxal, a escola promovia ingenuamente essa transmissão da língua visual e cultura surda.

Já com o modelo integrador dispersante, as crianças surdas são colocadas nas aulas regulares com outras crianças ouvintes, sendo afastadas dos seus pares surdos com o intuito de se integrarem a um padrão de sociedade estabelecido e majoritariamente ouvinte. Esse novo modelo oralista obstaculiza que as crianças surdas criem uma cultura escolar surda que promova a formação de identidades contra-hegemônicas para se libertarem do processo patologizador e assistencialista a que estão sujeitos (PELUSO, 2019).

3.2.2 A modalidade bilíngue

Tal como explicam várias autoras (LODI, 2013; CAMPOS, 2014; entre outras), a proposta educativa bilíngue ressurgiu no meio dos anos 1970 em resposta às práticas de repressão do uso das línguas de sinais nas escolas promovidas pelo oralismo. Conforme

Peluso (2019), o retorno das línguas de sinais na esfera educativa foi propiciado em grande parte pelos estudos científicos de alguns autores como Stokoe (1960), Ficher (1975, 1978) ou Klima e Bellugi (1979) que evidenciavam que as línguas de sinais constituem-se como línguas naturais.

Segundo Peluso (2019), o processo de implementação do modelo bilíngue conformou-se também em duas perspectivas principais: bilinguismo escriturocêntrico e bilinguismo intercultural. Em relação à proposta do bilinguismo escriturocêntrico, este admitia o caráter verbal das línguas de sinais, reconhecendo-as como primeira língua dos surdos. Contudo, esse modelo escolar bilíngue ainda estava distante de aplicar práticas textuais significativas com e para os surdos, e de habilitar a língua de sinais e a cultura surda como objetivo educativo.

Nesse sentido, a falta de textos gravados em línguas de sinais e a ausência de léxicos e gramáticas nas diversas áreas científicas, tornava difícil ministrar aulas em línguas de sinais na escola, e impedia a expansão de uma cultura letrada ao redor dessa língua visuogestual. Com isso, a língua falada (e escrita) mantinha-se num nível de prestígio, vinculada com a cultura erudita, com o mundo acadêmico e com as esferas do poder, enquanto a língua de sinais era colocada num status de língua banal, ágrafa, pertencente a uma comunidade minoritária e minorizada.

Assim, em torno da língua falada – assumida como a variedade alta, tecnologizada e com léxico científico –, ia se estabelecendo uma cultura letrada e consolidando uma textualidade diferida por meio de um crescente acervo textual, que a habilitava para ser objeto de reflexão e estudo. Por outro lado, a língua de sinais, carente de um processo de gramatização e standardização, ia se configurando um status de língua inferior, ficando restrita ao uso como um simples instrumento para transmitir os conteúdos curriculares e conversar sobre assuntos da comunidade.

Tal modalidade bilíngue, embora reconhecesse a língua de sinais como língua primeira e natural das pessoas surdas, também a colocava como um recurso didático, um “mero artefato compensatório útil para construir pontes de comunicação e conseguir atingir os estudantes com os conteúdos curriculares” propostos por ouvintes (PELUSO, 2019, p. 11, tradução minha).

Na nova proposta bilíngue, ainda é mantida a diglossia entre língua oral e língua de sinais, influenciada pela visão clínica e patológica sob as crianças surdas. Com isso, persistia, embora de forma disfarçada, a suspeita sobre as possibilidades de veicular um

verdadeiro pensamento abstrato através das línguas de sinais. Essa diminuição das potencialidades das línguas de sinais levava a colocar em dúvida as capacidades de abstração e de elaboração de um pensamento acadêmico das crianças surdas, usuárias das línguas visuoespaciais.

Sob tais suspeitas estrategicamente inventadas pelo método oralista clínico, continuava-se fomentando, no novo cenário de ensino bilíngue, a construção de subjetividades surdas com identidades fixas, sujeitas à discapacidade auditiva, linguística e comunicacional. Da mesma forma, esse modelo de bilinguismo conduz a língua de sinais para a oralidade, e a língua falada para a escrita. Esse direcionamento entre as duas línguas mantém o pressuposto de que a única forma de textualidade diferida para os surdos é a escrita da língua falada e, com isso, o processo de letramento das crianças surdas é pensado somente em volta da língua falada como única possibilidade.

Com essa perspectiva escriturocêntrica, perpetua-se a dinâmica de levar as crianças surdas à esfera normo-ouvinte, sustentando a ideia de que, para os surdos saírem do lugar de opressão e expressarem o que eles têm a dizer, precisam aprender a ler e escrever na língua falada na variedade padrão (PELUSO, 2019). Esse primeiro modelo bilíngue provoca algumas questões e movimentações em relação ao papel da língua de sinais na educação dos surdos e aos seus direitos linguísticos. Com isso, são apresentadas novas abordagens bilíngues que têm o intuito de uma maior atenção aos aspectos culturais e interculturais, em que ambas as línguas e culturas são colocadas como objetivo educativo, de forma igualitária e com os próprios instrumentos para análise e reflexão.

Tal como Amaral et al. (2016), para que sejam respondidos plenamente os direitos linguísticos das pessoas surdas na esfera educativa, por meio de uma verdadeira educação bilíngue intercultural, é preciso colocar a língua de sinais e a cultura surda nas mesmas condições que possuem as línguas faladas.

Assim, um outro aspecto relevante para a promoção de uma verdadeira modalidade bilíngue e intercultural é a atuação dos educadores surdos que vêm reconstruindo as relações de desigualdade dentro da educação das pessoas surdas. Através de suas práticas, eles vêm promovendo a presença plena da identidade cultural surda na escola e reivindicando uma proposta curricular bilíngue que reconheça a diferença surda no processo de ensino e aprendizagem (MACHADO, 2009).

Da mesma forma, para atingir uma proposta curricular bilíngue que contribua para a formação integral dos surdos como sujeitos e cidadãos, é necessário aplicar uma

perspectiva intercultural onde “línguas e culturas possam efetivamente trocar de lugar no espaço em que se dá a aprendizagem, sem submissão ou menor valia e cada uma possa aprender o que necessita da outra produtivamente” (AMARAL et al., 2016, p. 164).

3.2.3 A inclusão excludente na abordagem bilíngue intercultural

Em relação às discussões anteriores sobre modalidades de ensino, vemos que, entre saberes escolares, discursos em forma de decretos e movimentos entre surdos e ouvintes, vão se modelando as propostas bilíngues no contexto geral da educação. Esse processo de construção da proposta curricular bilíngue também traz consigo questões complexas perante acessibilidade e inclusão escolar.

Com base nas discussões de Peluso (2019), existem concepções hegemônicas sobre inclusão social e educativa que fomentam a ideia de que a sociedade majoritária, homogeneizada para uma suposta normalidade cidadã, deve *incluir, tolerar e aceitar* os grupos minoritários, os diferentes, os excluídos. Em relação à educação das crianças surdas, esse macrodiscurso, liderado por políticas inclusivas ouvintistas, supostamente busca alcançar uma educação igualitária por meio da inclusão de tais crianças nas escolas regulares e através da proposta curricular bilíngue, corporificado a ideia de que “incluindo-se a língua de sinais para todos na escola, a problemática que envolve a educação de surdos está resolvida” (MACHADO, 2009, p. 118).

Esse discurso sobre incluir as crianças surdas e as línguas de sinais na escola também mantém uma forte categorização de grupos incluídos e excluídos. Nesse sentido, esses princípios de “escola para todos” determinam quais são os sujeitos, que, marcados pelo estigma de “serem especiais”, precisam ser *incluídos, tolerados ou aceitados*. Sob essa compreensão se promove uma inclusão transitiva, pois apresentam-se nesse caso as crianças surdas como objetos diretos (nós ouvintes incluímos as crianças surdas), perpetuando, com isso, as relações de poder e de opressão que a ideologia da normalidade aparentemente quer disfarçar.

Sob esse viés, lembrando a Tollefson (1991), as políticas linguísticas aplicadas na educação são outras formas que o Estado usa como ação de poder, ou seja, o estado usa esse projeto político como uma maquinaria para demarcar fronteiras culturais e de identidade, diferenciando os “incluídos” ou “excluídos” das comunidades na sociedade. Assim, dialogando com Perlin (2003) e Machado (2009), é por meio dessas articulações

discursivas que essa maquinaria política propaga no campo institucional um conjunto de crenças e visões que definem e representam sujeitos, que excluem ou limitam os categorizados como “diferentes e especiais”, ao tornar tudo e todas as pessoas homogêneas. Como o mesmo Machado (2009) diz, a tendência dominante dessa política curricular bilíngue “não é exatamente buscar formas de negociações sobre como lidar com as diferenças, mas principalmente pensá-las apenas como inclusão e exclusão” (MACHADO, 2009, p. 131). Assim, nas práticas de “inclusão excludente”, prioriza-se o objetivo iluminista de formar sujeitos passivos, com uma identidade fixa, calcada nos padrões dessa conjuntura de normalidade, em vez de formar sujeitos políticos e críticos frente aos diferentes jogos de “verdades”.

Conforme Peluso (2019), é preciso caminhar para uma prática inclusiva intransitiva, em que a educação dos surdos seja pensada como projeto pedagógico para atingir os seus direitos linguísticos, e não somente prática para apenas garantir a acessibilidade ao conhecimento através da instrumentalização da língua de sinais. Trata-se de atuar sob uma perspectiva que entende a inclusão como coesão social, em que “todos os grupos com identidade política se reconheçam e coexistam de forma igualitária, sem construir relações de opressão, dominação ou desigualdade, que levem a uma naturalização de atitudes coloniais de tolerância e aceitação” (PELUSO, 2019, p. 17, tradução minha).

3.3 A CONCEPÇÃO DAS VISUALIDADES E PEDAGOGIAS SURDAS NA ESCOLA

Existem várias discussões (LARROSA, 1994; COSTA, 2005; entre outras) que apresentam a escola como um espaço privilegiado por aqueles que têm/tiveram hegemonia para aplicar uma política de identidade aos outros. Em outras palavras, “a instituição escola é um espaço que, muito mais que descobrir, produz sujeitos” (MACHADO, 2009, p. 120), pois aqueles que estão no controle das políticas educativas adquirem (e muitas vezes exercem) o privilégio de colocar aos outros o universo simbólico de sua cultura particular.

Em relação à educação das crianças surdas, persistem até hoje os efeitos do oralismo nos diversos ambientes educacionais em que os surdos transitam. Conforme Machado (2009), os discursos e práticas ouvintistas no período hegemônico do oralismo

deixaram estabelecidos mitos e ideias ultrapassadas sobre a “surdez” nos diferentes espaços educacionais, sociais e culturais. Com base nas discussões de Perlin (2003); Skliar (1998; 2013); Lopes e Veiga-Neto (2006), Strobel (2007), Peluso e Lodi (2015), a representação do surdo como deficiente, condicionando-o à submissão à esfera da normalidade ouvinte, é uma marca que está ainda subjacente na política inclusiva vigente. Esse conjunto de políticas para as pessoas surdas coloca modelos dominantes de normalidade que exercem opressão sobre a linguagem, cultura e identidades das pessoas surdas.

Tais convicções e representações surdas feitas por pessoas não surdas formam a base epistemológica e, conseqüentemente, as práticas pedagógicas da maioria das escolas em que os surdos são escolarizados. Da mesma forma, tais fundamentos e métodos estabelecidos pelos saberes hegemônicos constituem a proposta curricular das instituições de formação de docentes para a educação de surdos (GONÇALVEZ; LADD, 2011).

Dessa forma, tal como problematizam Amaral et al. (2016), os sistemas educacionais surdos continuam a seguir currículos e práticas de ensino que são determinados por pessoas que tem pouca ou nenhuma experiência sobre as vivências culturais das pessoas surdas. Nesses currículos educacionais que abrangem a proposta bilíngue, não são contempladas as narrativas dos surdos nem suas experiências, habilidades e conquistas das ações coletivas da comunidade ao longo da história.

Essa política de inclusão para surdos sob o lema de “escola para todos” promoveu uma política educacional voltada principalmente para a disseminação das línguas de sinais. São vários programas que usam as línguas de sinais para o desenvolvimento de uma abordagem bilíngue nas escolas, contudo, muitas vezes nessas mesmas propostas bilíngues e inclusivas não são tratadas as diversas dimensões político-culturais que são essenciais para uma modalidade educativa com foco nas crianças e na comunidade surda como grupo minoritário linguístico-cultural (MACHADO, 2009; CAMPOS, 2014).

Sob esse viés, Peluso e Lodi (2015) problematizam a forma generalizada de conceptualizar as visualidades das pessoas surdas nas próprias práticas educativas supostamente bilíngues. Segundo as mesmas autoras, os discursos que se articulam nos espaços educativos, mesmo no modelo bilíngue, continuam contendo ideias discapacitológicas que banalizam o caráter visual das crianças surdas. Sob essa perspectiva, é promovida uma compreensão errônea de que as crianças surdas

desenvolvem o seu caráter visual pela falta de audição, como uma compensação da perda da audição pela visão, e não reconhecem os efeitos constitutivos que tem a língua de sinais sob o seu desenvolvimento cognitivo e comunicativo.

Dito de outro modo, sob essa visão compensatória não é compreendida a ideia de que a constituição das visualidades surdas está relacionada diretamente com as características das línguas de sinais, com os significantes dessas línguas que organiza uma materialidade visual e uma forma de estar no mundo. Nessa perspectiva, não se reconhece a língua de sinais como seu status de língua, na qual exerce um papel fundamental para garantir a constituição e desenvolvimento natural das visualidades surdas. Pelo contrário, a língua de sinais é reconhecida como um mero instrumento didático para acessar à aprendizagem das disciplinas curriculares da escola.

Continuando com as discussões de Peluso e Lodi (2015), as presentes conceptualizações reducionistas sobre as visualidades surdas perpetuam práticas que, mesmo realizadas em escolas que defendem o uso das línguas de sinais, encobrem a importância das línguas de sinais na educação das crianças surdas e seus efeitos que a língua tem na construção do conhecimento, pensamento, identidades e na forma nos quais elas se representam no mundo.

Com base nessa realidade, é importante refletir sobre as questões que a própria Machado expõe: qual é a representação das crianças surdas subjacente à política inclusiva? Quais são os múltiplos recortes de identidades das crianças surdas? Como compreender a disseminação da língua de sinais separada da cultura desse grupo social? (MACHADO, 2009, p.117)

Em resposta a tais problematizações, Gonçalves e Ladd (2011) apontam a necessidade de repensar radicalmente o sistema de educação das crianças surdas a partir de um espaço político e de luta pelo reconhecimento e reconstrução de identidades surdas, incentivando práticas pedagógicas que promovam as línguas de sinais e, por conseguinte, a constituição das visualidades surdas a partir da base referencial de valores culturais compartilhados pelo grupo social.

Assim, tais autoras enfatizam o desenvolvimento de pedagogias surdas a partir da perspectiva holístico cultural, em que se afirma que crianças surdas são seres completos (e não deficientes) capazes de atingir o máximo de suas potencialidades afetivas, acadêmicas e sociais se a base de sua educação estiver enraizada na língua de sinais e nos valores culturais da sua comunidade surda adulta. Essa perspectiva, em que

são vinculadas dimensões intelectuais, sociais e filosóficas, é considerada como um pré-requisito não apenas para o sucesso acadêmico das crianças surdas, mas também para provê-las com habilidades que as ajudem a conviver de forma equilibrada na complexa esfera político-cultural que envolve suas vidas entre os mundos surdos e ouvintes.

Sob esse viés, González (2017) e Amaral et al. (2016) argumentam quanto à importância de investigar de forma mais abrangente as pedagogias surdas e o papel dos educadores surdos como agentes educativos, transmissores de experiência, língua e cultura surda que contribuem com o empoderamento das crianças surdas em relação ao seu autoconceito acadêmico. Com isso, enfatiza-se também a reflexão sobre em quais aspectos o domínio das línguas de sinais e o exercício de práticas pedagógicas por educadoras surdas influenciam a educação das crianças surdas.

Segundo as mesmas autoras, refletir sobre pedagogias surdas com a participação de educadoras surdas é uma prática recente e escassa. São necessários mais estudos, mais reconhecimento da atuação das educadoras surdas e mais registro sobre suas práticas docentes para criar novos discursos que possam ampliar a visão do que significa ser criança surda e avançar em direção à descolonização da educação surda. Mostrar essas manifestações surdas, criativas e emancipadas culturalmente, ajudariam a desconstruir as mistificações do discurso educacional dominante e ouvintista.

De acordo com Gonçalves e Ladd (2011), reconhecer e valorizar tais representações e pedagogias surdas nos projetos educativos contribuiria para uma maior compreensão e reflexão sobre as suas historicidades e representações genuínas em programas de formação de professoras (surdas e ouvintes) para a educação das crianças surdas.

Levar essas dimensões político-culturais em consideração, as quais incorporam os valores e práticas da comunidade surda nos meios educacionais, não apenas possibilitaria que as crianças surdas tivessem um discurso próprio em seus espaços e ambientes educativos, mas também fomentaria uma maior cooperação entre profissionais surdos e ouvintes em vários contextos de ensino.

De conformidade com Gonçalves e Ladd (2011), reforçamos que práticas mais dialógicas e interculturais poderiam ganhar força no eixo da cultura educacional, possibilitando articular as tradições culturais e as novas formas de arte para que crianças surdas consigam se tornar cidadãs bilíngues e biculturais, conseguindo utilizar suas

habilidades para melhorar a qualidade de vida de suas próprias comunidades, entre os mundos ouvintes e surdos em que transitam e existem.

Os incipientes estudos sobre pedagogias surdas (GONÇALVES; LADD, 2011; AMARAL et al. 2016; GONZÁLEZ, 2017A) mostram traços comuns sobre tais práticas com educadoras surdas em diversos países que, devidamente compreendidas, podem ser muito informativas e orientadoras nos vários ambientes e instituições educativas. Compreender tais práticas culturais surdas pode auxiliar também na formação de profissionais ouvintes para atuarem na educação de surdos. Tal como Gonçalves e Ladd (2011) expõem, a maioria da equipe docente que ingressa na educação das crianças surdas encontra grandes obstáculos para incorporar seus conhecimentos e experiências na sala de aula. Isto se dá, entre outras questões, porque ainda existe uma falta de compreensão do fato de que essas pessoas, profissionais ouvintes, estão ensinando para as crianças surdas conhecimentos e vivências acessíveis ao meio social e cultural ouvinte. Assim, sem que esses educadores recebam uma base de formação com maior atenção e valorização das práticas surdas de aprender e ensinar, esses futuros profissionais da educação surda dificilmente conseguirão desenvolver o potencial de suas habilidades pedagógicas para a sala de aula com crianças surdas, potencialmente desapontando o processo de aprendizagem dessas crianças.

Com base nos trabalhos de González (2017a, 2017b) e Gonçalves e Ladd (2011), defende-se uma prática pedagógica focada na criança surda, dando prioridade aos aspectos culturais no seu desenvolvimento emocional e social. O objetivo principal é, portanto, que as crianças primeiramente cresçam seguras de si para encontrar seu lugar no mundo, desenvolvendo aptidões que lhes permitam atuar e se relacionar plenamente com os dois mundos, surdo e ouvinte.

Para isso, “crianças surdas precisam primeiramente entender que são surdas e iniciarem o processo de construção de identidade [...] elas precisam aceitar essa dinâmica com naturalidade para que possam transitar livremente pelos mundos ouvinte e surdo” (GONÇALVES; LADD, 2011, p. 312). Nesse ponto, a escola e a comunidade devem ser proativas a ensiná-las como viver em ambos mundos, oferecendo-lhes uma ampla variedade de informações, abordando vários tópicos sobre as diferentes identidades e sobre o movimento nelas e entre elas. Isso também significa lhes ensinar a lidar com atitudes e representações negativas em relação a elas e aprender maneiras de enfrentá-las. Para que elas sejam livres para se expressar como crianças surdas é preciso criar espaços

de desenvolvimento do senso de segurança e de confiança, pois, ao se sentirem seguras e confortáveis consigo mesmas, elas poderão desenvolver as aptidões necessárias para sobreviver e interagir na sociedade majoritária e progredir na comunidade minoritária (GONZÁLEZ, 2017a).

Tais concepções pedagógicas são reforçadas estratégias e valorizações em relação ao uso da língua de sinais e sua performatividade, o uso dos sentidos de visão, tato e vibração, assim como o humor, a corporalidade e a contação de histórias como parte da prática de ensino-aprendizagem. Com isso, o seguinte capítulo está centrado em letramentos visuais (com foco no letramento cinematográfico) concebidos como elementos que promovem explorar o potencial das visualidades das crianças surdas na construção de narrativas próprias na sua educação.

4 PRÁTICAS DE LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO DAS PESSOAS SURDAS

Este capítulo inicia-se com uma breve explicação das diversas conceptualizações de letramento(s) e de como estas vêm tomando forma na realidade cotidiana do ensino formal. A seguir, abrimos a discussão sobre as práticas de letramento visual ofertadas na escola e de como estas são valorizadas e compreendidas pelo próprio sistema escolar. Com foco no letramento cinematográfico, são discutidos os modos em que tais letramentos escolares são abordados e possibilitados para uma educação do olhar crítica, criativa e colaborativa das crianças surdas.

4.1 DIVERSAS PERSPECTIVAS DE CONCEITUAR OS LETRAMENTOS

A forma de conceber o alfabetismo⁹ e o(s) letramento(s) foi se transformando e diversificando através dos tempos e das culturas em resposta às situações socioeconômicas das nações (ROJO, 2009). Segundo Stromquist (2001), no mundo contemporâneo, existem pelo menos três perspectivas de enfoque desses conceitos que orientam de forma distinta o acesso ao conhecimento e, portanto, impactam de modo diferente no processo de transformação social para criar uma sociedade mais igualitária ou avançada. Segundo a mesma autora, uma das perspectivas de enfoque desse conceito de alfabetização/letramento é concebida pela maioria de governos e agências internacionais como um conjunto de habilidades e competências (cognitivas e linguísticas) básicas, úteis para o desenvolvimento do país. Assim, no discurso oficial dominante, os programas de alfabetização estão pensados para prover informação/conhecimento à população e, desse modo, formar uma mão de obra mais preparada para operar nas diversas esferas do mundo público.

Sob esse viés, Soares (2009) aponta que essa forma de entender o letramento está associada às ideias neoliberais, centradas em desenvolver capacidades individuais de usar a leitura e a escrita como mecanismos de adaptação às necessidades e exigências sociais para funcionar em sociedade e construir uma nação economicamente mais produtiva. Segundo Rojo (2009) com base na discussão de Olson (1994), o letramento,

⁹ O termo *alfabetismo* é usado aqui como um tipo de prática de letramento com foco nas capacidades e competências (cognitivas e linguísticas) individuais que são desenvolvidas nos processos mentais durante as atividades de ler e escrever (ROJO, 2009). Esse tipo de prática está associada principalmente ao ensino formal da dimensão técnica da leitura e da escrita no contexto escolar e acadêmico (ALIAGAS, 2011).

nessa perspectiva, seria esse conjunto de competências que o indivíduo precisa adquirir para poder acessar e participar nos domínios privilegiados da sociedade burocrática, atribuídos por exemplo ao campo político, jurídico, científico ou religioso. Com base em Aliagas (2011), essa visão dominante que concerne às instituições públicas é influenciada pela corrente psicognitativa de ensino. Com isso, nas escolas que legitimam tal concepção, é propagada a ideia de que a(o) aprendiz precisa adquirir umas competências concretas para subir mais um degrau na escada dos objetivos linguísticos, discursivos e comunicativos exigidos pela sociedade. Sob esse viés, “o contato escolar com a leitura e a escrita faria com que o indivíduo aprendesse gradualmente habilidades que o levariam a estágios universais de desenvolvimento” (ROJO, 2009, p. 99). Tal processo, visto como uma escada linear de aprendizagem, assenta a ideia de que as atividades de ler e escrever devem ser realizadas por meio de procedimentos linguístico-cognitivos homogêneos, sem levar em conta o contexto em que são aplicados, restringindo a concepção de ler e escrever a meras práticas de decodificação, limitando o seu potencial crítico e criativo.

Com base nisso, Barrett (2003, apud ROJO, 2009) aponta que tais habilidades adquiridas no ensino formal são o resultado de processos mentais, racionais e intelectuais do sujeito com fins para o desenvolvimento social e mobilidade econômica. Essa forma de entender as práticas de leitura e escrita vincula-se ao modelo autônomo de letramento que Street discute e crítica no seu livro *Literacy in Theory and Practice* (1984). Segundo o autor, esse modelo utilizado pelas políticas públicas, profissionais de educação, entre outros agentes sociais privilegiados, reduz o letramento a um conjunto de capacidades cognitivas que, independentemente do contexto social, podem ser medidas nos sujeitos (STREET, 2014).

Segundo o mesmo autor, os concursos públicos, as avaliações em rede, os exames vestibulares, etc., são exemplos de ações sociais que legitimam essa crença da possibilidade de “avaliar/mensurar” as capacidades cognitivas do indivíduo ao lidar com atividades de leitura e escrita para resolver problemas. Expressões como “grau de letramento”, “nível de letramento” ou “baixo letramento” revelam essa concepção autônoma centrada no sujeito e nas suas capacidades de usar os textos (escritos) (STREET, 2014), o que conduz as aprendizes letradas a se encaixarem em formas standardizadas/universalizadas de como ler e escrever um “bom” texto e, portanto, acreditar em apenas um modo de ser “boas” leitoras e “boas” escritoras (ALIAGAS, 2011). Assim, tal como Rojo (2009) aponta, tais práticas de letramento (mensuradas,

avaliadas e aplicadas por diversos agentes sociais) estão organizadas em torno de um corpo de crenças sujeitas a dados padrões e a uma ordem social “que regula a produção, o acesso e a divulgação [dos textos] na sociedade, assim como o seu uso e valores subjacentes a esse” (ALIAGAS, 2011, p. 79, tradução minha).

Diante dessa visão técnica e universalista do processo de ler e escrever, surge na década dos 1990, uma nova corrente teórica chamada Novos Estudos de Letramento – “New Literacy Studies” (NLS), cuja finalidade é questionar a concepção do pensamento teórico e pedagógico dominante no campo da alfabetização. Ao contrário dessa visão padronizada e descontextualizada sobre o letramento, para os Novos Estudos de Letramento (doravante NEL), o ato de ler e escrever vai além de um conjunto de habilidades linguísticas e cognitivas. Com foco na dimensão social, os NEL consideram o ato de ler e escrever como práticas sociais, concretas e definidas pela cultura humana (ALIAGAS, 2011). Nessa perspectiva, o letramento é entendido como um conjunto de práticas sociais imersas em situações locais e condicionadas por diversos aspectos socioeconômicos, históricos, políticos, culturais e educacionais (BALTAR et al., 2011). Assim, tais práticas estão vinculadas à cotidianidade dos sujeitos, a suas historicidades e suas relações interpessoais nos diversos cenários da vida social e cultural em que participam (ALIAGAS, 2011).

Voltando ao âmbito escolar, a mesma autora explica que essa forma de entender o letramento como fenômeno social e historicamente situado leva a compreender a sua aprendizagem como um conjunto de processos complexos que, interpelados por diversas instâncias culturais e sociais, vão articulando essa inter-relação concreta entre língua, sujeitos e ambiente. A partir desse olhar ecológico, o processo de ler e escrever varia em função do contexto, o objetivo da tarefa, o tipo de texto ou gênero, assim como os papéis e identidades que são assumidos nesse cronotopo historicamente situado. Nesse enfoque, Barton (1994, apud ALIAGAS, 2011) sugere que esses usos sociais que fazemos da leitura e da escrita devem ser vistos (e aprendidos) como diferentes, em função dos diferentes entornos sociais em que são realizados, com as suas demandas e especificidades.

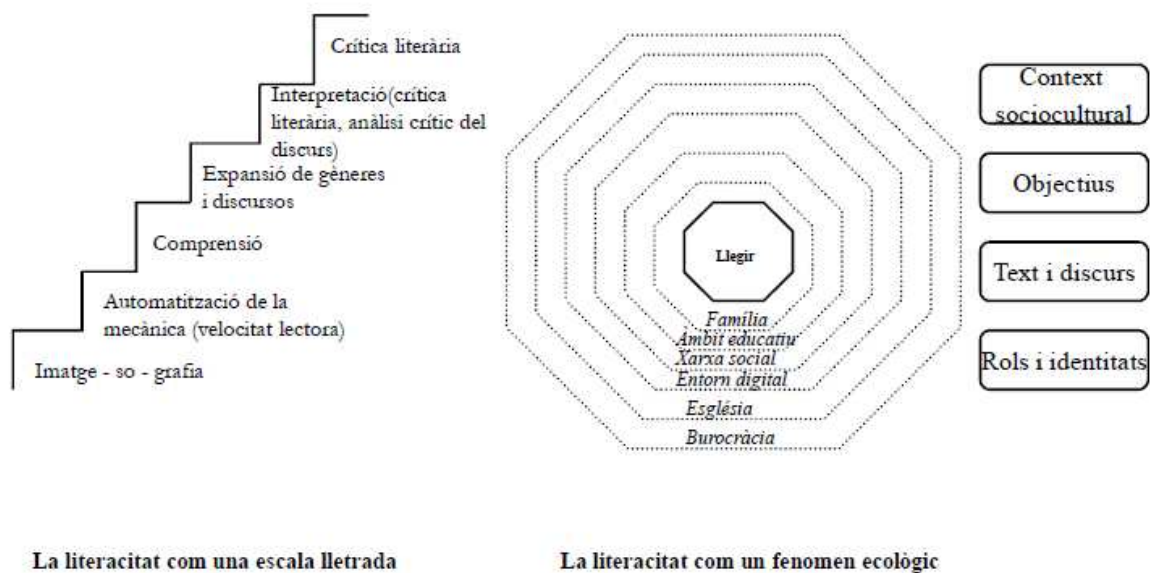


Figura 3 – Da metáfora de letramento como uma escada ou como um fenômeno ecológico

Fonte: ALIAGAS, 2011

Essa renovação de enfoque dos NEL leva a um constante construir, ampliar ou revisar as descrições e discussões sobre letramentos no campo da alfabetização. Nesse sentido, tal como apontam os trabalhos de Street (1984; 2003; 2014), existe uma preocupação sobre como as pessoas usam os textos e o que fazem com eles em diferentes contextos históricos e culturais. Centrado em problematizar e ampliar as discussões de tais questões, o marco teórico dos NEL tem sido construído (e transformando), desde os seus inícios na metade dos 1980 até agora, a partir da dimensão interdisciplinar que articula diversas contribuições da antropologia, psicologia, sociolinguística, estudos interculturais e educação.

Na direção de construir uma teoria de letramento como prática social, situada e ideológica, surgem, entre os teóricos, diversos enfoques e reflexões em torno do letramento. Partindo das concepções de Soares (2009), a autora, correntemente atrelada ao letramento escolar, apropria-se da expressão inglês *literacy* (o estado de ser letrado) para explicar o significado de letramento como um estado ou condição que o indivíduo ou grupo social vai assumindo no processo de apropriação da escrita. Nesse sentido, ampliando o conceito de Soares também para a leitura, o letramento vai além do ato de alfabetizar-se (de aprender a ler e a escrever), pois implica incorporar a escrita e a leitura para assim usá-las ao seu favor, ou seja, para responder “adequadamente às intensas

demandas sociais pelo uso amplo e diferenciado da leitura e da escrita” (SOARES, 2009, p. 20).

Para a mesma autora, essa forma de ser e de estar no mundo a partir de saber usar a leitura e a escrita, tanto no âmbito social quanto funcional, traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, ora para o grupo social em que são introduzidas, ora para o indivíduo que aprenda a usá-las.

Nessa mesma esteira de discussão, Kleiman (1995) afirma que os sujeitos envolvidos em práticas sociais específicas de ler e escrever vão construindo determinadas relações de identidades e de poder. Essa compreensão de Kleiman relaciona-se com as ideias de Street (1984) vinculadas ao modelo ideológico de letramento. A partir desse enfoque ideológico, o mesmo autor vê o letramento como um fenômeno social mediado pelo entorno cultural, institucional e coletivo, onde os processos de leitura e de escrita estão sempre atrelados nas relações de poder (STREET, 2014). Sob esse viés, Street, em concordância com as discussões de Fairclough (2001), também problematiza a relação entre o indivíduo e a instituição social mediada pela linguagem. Assim,

[...] quando participamos da linguagem de uma instituição, seja como falantes, ouvintes, escreventes ou leitores, ficamos posicionados por essa linguagem; ao se dar esse assentimento, uma miríade de relações de poder, autoridade, status se desdobram e se reafirmam (STREET, 2014, p. 143).

Portanto, em conformidade com o autor, todo modelo de letramento em que se aprende a ler e escrever emoldura e constrói ideias de identidade e de valor social que têm consequências para o desenvolvimento pessoal e social. Assim, Street, atrelado à perspectiva crítica dos NLS, defende esse modelo ideológico que destaca o controle dessa diversidade de múltiplos letramentos pelas estruturas culturais e hegemônicas que formam a sociedade.

Nessa esteira, dialogando com as ideias de Barton e Hamilton (1998) retomadas em Baltar et al. (2011) e Aliagas (2011), podemos entender os letramentos como práticas reais, construídas no cotidiano e socialmente situadas dentro de uma estrutura social que as condiciona. Assim, tais práticas letradas nos diferentes contextos são estruturadas/organizadas pelo conjunto de ideologias e relações de poder das instituições sociais que regem o acesso ao conhecimento de uma determinada cultura.

Nessa mesma perspectiva, o conceito de letramento(s) é concebido como um fenômeno social e ideológico “em seu mais amplo espectro de realização” (BALTAR et

al., 2011). Diante disso, Street (2014) ratifica a importância da noção de multiletramentos (expressada no plural) e ressalta que a noção do Letramento (com “L” maiúsculo e singular) do modelo autônomo “é somente a visão de uma subcultura e que existem variedades de práticas letradas” (STREET, 2014, p. 147).

Em contraste com o que ratificam os teóricos atrelados ao modelo tradicional autônomo¹⁰, as teorias associadas ao modelo alternativo que defende Street reconhecem e optam por fazer explícita a consciência sobre a natureza ideológica de todo discurso, tanto nas teorias e práticas de letramento associadas ao próprio modelo ideológico quanto nas teorias e práticas do modelo autônomo.

Tal como apontam os trabalhos de Kleiman (1995; 1998), essa tensão entre diferentes ideologias também perpassa a esfera escolar quando entram em contato práticas letradas valorizadas e não valorizadas. Sob esse viés, os trabalhos de Barton e Hamilton (1998), retomados em Rojo (2009) e Baltar et al (2011) apontam que existem letramentos mais dominantes, visíveis e influentes do que outros. Contudo, ressalta-se que muitos dos letramentos que são influentes, valorizados e amplamente divulgados na esfera cotidiana das pessoas, são também ignorados e desvalorizados pelas instituições educacionais.

Com isso, tal como rojo (2009) menciona, essas práticas de letramento diferentemente valorizadas pelas agências sociais designam a seus participantes poderes e privilégios também diversos. Com base nessas discussões, entendemos que os (multi)letramentos estão associados a um complexo processo histórico, não isento de conflitos, no qual competem diversas relações sociopolíticas de poder para atingir a hegemonia da cultura e, dessa forma, controlar o acesso e distribuição dos saberes, dos bens culturais e econômicos. Diante disso, de conformidade com Baltar et al. (2011), cabe fomentar nas escolas um viés analítico-crítico nessa aparente neutralidade das práticas de letramento veiculadas pelo discurso oficial para examinar essa distribuição de poder (e saberes) desigual na sociedade.

Com isso, é importante mobilizar práticas que permitam à comunidade estudantil acessarem diversas esferas discursivas das instituições sociais para não somente expandir os usos de linguagens aprendidos no seu entorno familiar e primário, mas para ter

¹⁰ Com base na descrição de Aliagas (2011), o modelo tradicional autônomo é aquele que aplica a leitura e a escrita como técnicas independentes do contexto social, destacando a sua aparente dimensão neutra e autônoma.

consciência das marcas sociais, culturais e políticas engendradas em tais discursos institucionais, promovendo crítica e reflexão (BALTAR et al., 2011).

Segundo Stromquist (2001), essa visão revolucionária e crítica no campo da alfabetização alinha-se com outros grupos de educadores populares ou feministas que veem o letramento como uma ferramenta para, além do resgate da autoestima e a construção de identidades fortes, a potencialização do empoderamento individual e/ou coletivo. Nesse sentido, Stromquist (2001, p. 303) indica que os indivíduos, para promoverem sua autonomia e emancipação e se tornarem “agentes na sua própria luta por justiça social e cidadania plena”, precisam se capacitar através das práticas sociais de leitura e escrita. Dessa forma, o letramento é promovido como uma ferramenta de atribuição de poderes, oferecendo às mulheres que acessem um discurso mais amplo e complexo do seu mundo social, político e econômico.

Sob essa perspectiva, o letramento é defendido “como um pré-requisito para a conquista de uma cidadania mais ampla” (STROMQUIST, 2001, p. 318) e um incentivo para uma vida política mais ativa e emancipatória. Com isso, enfatiza-se a importância de uma pedagogia alternativa de letramentos a qual possibilite uma participação mais proativa na descentralização do poder (conhecimento) e um engajamento maior das estudantes para que os objetivos rumo uma sociedade mais igualitária e emancipatória possam ser atingidos.

Dialogando com esses enfoques, nesta pesquisa o letramento está sendo entendido como um conjunto de práticas sociais articuladas num contínuo processo experiencial de reestruturação de realidades, de construção de identidades e de empoderamento social, “pelo qual passam os indivíduos ao participarem de práticas e eventos (atividades e ações de linguagem)” (BALTAR, et al., 2011, p.16). Sendo assim, defendo a mesma postura de Silva (2016) e Nogueira (2015, 2023), sobre a importância de reconsiderarmos como preparar as estudantes para os múltiplos letramentos que exigem a sociedade atual, com modelos que vão ao encontro das necessidades reais das crianças que são introduzidas a uma formação letrada que as acompanhará sempre nas suas práticas sociais. Da mesma forma, resalto a importância de refletir sobre a forma como essa temática vem sendo tratada e explorada por profissionais da educação de crianças surdas.

4.2 LETRAMENTOS MÚLTIPLOS NA ESCOLA

Tal como foi discutido anteriormente, diversos teóricos atrelados à dimensão crítica dos NEL destacam a diversidade de letramentos que circulam pelos diferentes contextos e esferas de atividades sociais. Tal multiplicidade de práticas “interpenetram-se em nossa vida cotidiana, organizando-a e organizando nossas posições e, logo, nossos direitos, deveres e discursos em cada uma delas” (ROJO, 2009, p. 110).

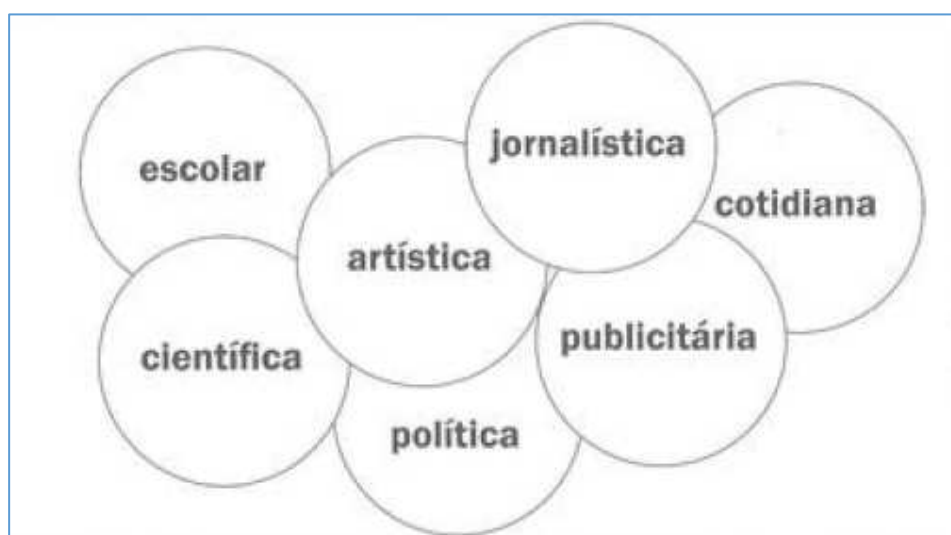


Figura 4 – Esferas de atividade social ou de circulação dos discursos
Fonte: ROJO, 2009

Assim, essa heterogeneidade de práticas letradas e discursivas dependem, por um lado, das convenções sociais e relações de poder que a regulam e, por outro lado, das historicidades e experiências de vida dos indivíduos que pretendem realizá-la (BALTAR et al., 2011).

Tal como descreve Silva (2016) com base nos trabalhos de Jewitt (2008), no mundo contemporâneo atual, as diversas práticas sociais e discursivas vêm se construindo em resposta às exigências comunicativas e tecnológicas da sociedade. Com isso, e com tanta velocidade e renovação no modo em que é transmitida a informação e os produtos culturais das mídias, as crescentes transformações que acontecem nos meios de comunicação levam a criar novas formas multimodais de representar e significar a realidade por meio de textos que envolvem o uso de diferentes linguagens e mídias.

Sob esse viés, conforme Nogueira (2014), Cabello e Nogueira (2016), tais mudanças que acontecem no cenário comunicacional fora da escola, com usos diversos e

naturalizados das tecnologias digitais, podem propiciar outras formas de fazer nas práticas de letramento dentro da escola, promovendo com outros recursos semióticos a produção de textos multimodais em sala de aula, na qual conduz a uma maior interação comunicativa e uma compreensão ampliada de produção de significados.

Com isso, as mesmas autoras enfatizam ampliar a discussão dos usos das tecnologias digitais como um potencial recurso para abrir outras possibilidades de prática de leitura e produção de textos não limitadas ao texto verbal escrito, já que este é apenas um dos componentes existentes para a construção de significados.

Sob essa esteira, segundo Nogueira (2015) e Silva (2016), as novas práticas de letramento multimodal que circulam nas diversas atividades sociais têm mobilizado novas formas de entender o que significa um ser letrado. Assim, o surgimento desses novos letramentos multimodais no contexto escolar em resposta à mudança no campo da informação tem levantado questões sobre a relevância dos modelos dominantes de letramento centrados nas formas padrões e oficiais do texto escrito.

Segundo as mesmas autoras, esses novos fenômenos multiletrados desafiam a organização da escola tradicional, pois levantam questões e problematizações que fazem repensar em outras ações pedagógicas e práticas de linguagem em sala de aula para as estudantes terem acesso e fazerem uso das novas formas de textos, envolvendo-as de forma significativa. Assim, para proporcionar um ensino e aprendizagem de multiletramentos nesse ambiente multimodal de sala de aula, ressalta-se a importância de explorar os modos de representar a realidade multisemiótica a que as estudantes estão expostas.

Sob esse viés, Rojo (2009) defende o trabalho interdisciplinar, crítico, ético e democrático na escola que possibilite a participação das crianças e adolescentes em várias experiências comunicacionais derivadas da leitura e da escrita. Para tanto, a mesma autora advoga a ideia de integrar como um todo os letramentos múltiplos, críticos e multisemióticos na educação de crianças e jovens, na tarefa de lhes preparar para a vida cidadã contemporânea.

Nesse espaço educativo cabe, portanto, fomentar o diálogo multicultural de práticas de multiletramentos que abordem o trabalho com textos e discursos produzidos tanto na cultura escolar dominante (constantemente valorizada) quanto da cultura local e popular (constantemente apagada ou rejeitada). Com esse convívio de letramentos múltiplos, as estudantes aprendem a lidar melhor com as diferenças socioculturais.

Outro aspecto que a mesma Rojo (2009) enfatiza é a importância de ensinar a problematizar o discurso hegemônico da globalização em sala de aula, despertando o pensamento crítico a fim de identificar, nos textos e discursos naturalizados/neutralizados, aqueles significados antiéticos que desrespeitam a diferença. Assim, tais produtos textuais da globalização buscam reforçar umas normas sociais que promovem o conformismo, a passividade e a alienação entre os sujeitos.

Na esteira dessa discussão, outra questão que a escola deveria levar em conta seria ensinar a fazer escolhas éticas entre os textos e discursos que circulam na sociedade contemporânea; focar a leitura e produção de textos para diversas linguagens e múltiplas semioses que ampliem a criatividade dos agentes letrados “para produzir, compreender e responder a efeitos de sentidos, em diversos contextos e mídias” (ROJO, 2009, p. 119).

De acordo com a mesma autora, organizar tal multiplicidade de práticas letradas é um dos principais desafios que a escola enfrenta, pois implica fazer escolhas conscientes sobre que tipo de textos priorizar, de que esferas, de que gêneros, de que mídias, etc., e como abordá-los de acordo com as práticas a que a escola e as estudantes pertencem.

Dentre os múltiplos letramentos ensináveis, nesta pesquisa, prioriza-se a discussão do letramento visual dentro das práticas de letramento cinematográfico. A seção a seguir trata especificamente desses letramentos que ocorrem na esfera escolar, no contexto da educação de crianças surdas.

4.3 LETRAMENTO VISUAL

Nas escolas ainda há uma tradição didático-pedagógica centrada no texto verbal, que deixa pouco espaço de discussão sobre o papel da imagem visual como instrumento mediador na apropriação do conhecimento. Vários estudos apontam que a imagem vem sendo utilizada nas escolas, de modo geral, como uma função primordialmente estética e como um recurso auxiliar para a compreensão do texto escrito (REILY, 2001; OLIVEIRA, 2006).

Assim, os materiais visuais nas práticas de letramento das crianças surdas vêm sendo constituídas principalmente como recursos de exemplificação ou ilustração voltados para a aquisição de habilidades e conteúdos escolares. Com isso, fomenta-se aprofundar no potencial desses usos imagéticos nas práticas pedagógicas e nas

experiências visuais diárias das crianças surdas na escola, com vistas a ampliar o olhar a outras possibilidades de aprendizado que estes podem promover (LEBEDEFF, 2017; RAUGUST; MARCELLO, 2023).

Sendo assim, ao discutir sobre essas práticas de letramento em que a imagem é tomada como mero recurso didático de apoio, nos propomos refletir sobre quais são essas potencialidades nas práticas escolares com linguagens semióticas para fazer significar a experiência visual das crianças surdas.

4.3.1 Alfabetização pela imagem

Tal como Dondis (2007) nos lembra, ao longo da história da humanidade, é preservado o uso de recursos visuais para transmitir informações e comunicar um certo conhecimento, emoção ou sentimento. São muitos os registros de informação visual que nos têm aproximado a vivenciar em certo modo a essência de uma experiência real, como podem ser as pinturas das cavernas, os afrescos de Michelangelo ou a escultura de Perseo de Cellini.

Dondis (2007), com o seu trabalho *A sintaxe da imagem*, defende a ideia de que a experiência visual é fundamental no processo de aprendizagem de toda pessoa, pois essa interação com dados visuais permite que possamos compreender o meio ambiente e reagir a ele de uma forma específica. Constantemente, procuramos explicações visuais tanto para aproximarmos as práticas de uma realidade concreta quanto para conseguir organizar nosso mundo com base naquilo que vemos (ou que queremos ver). Contudo, a mesma autora aponta que essa assombrosa capacidade visual, que usamos com tanta naturalidade, não sabemos vivenciá-la extraindo o seu máximo potencial. Nesse aspecto, Dondis problematiza a questão de que, se aceitamos a visão apenas como uma função natural do ser humano, sem perceber a importância que ela exerce sobre nossa vida, estaremos renunciando a explorar uma parte valiosa de nossa faculdade de comunicação e civilização humana. Segundo a autora, a visão vai além do fato de ver; ela é uma parte integrante do processo de comunicação, assim como um incomparável instrumento de modelagem do nosso comportamento, pois quase todas as nossas crenças, a maior parte do nosso conhecimento, o que compramos, desejamos, tememos, e assim por diante, vêm determinado pelo domínio que as imagens exercem sobre nossa psique.

Na era pluritecnológica e digitalizada em que vivemos, a linguagem vai se deslocando para um nível mais icônico e multimodal, perpassando várias esferas sociais por meio do cinema, fotografia, televisão ou computadores visuais. Assim, nesse cenário contemporâneo com grandes mudanças sociais, culturais e comunicativas, a palavra escrita é considerada uma parte da mensagem composta, que se articula com outras linguagens e semioses (NOGUEIRA, 2015; SILVA, 2016).

A escrita “não pode mais figurar como a única portadora das informações de um texto” (DESCARDECI, 2002, apud SILVA, 2016, p.26). Nesse período de “democratização” das redes sociais, da comunicação imediata e das mensagens abreviadas, etc., as formas de um texto fazer sentido são multimodais. Esse modo crescente de representação multimodal para comunicar as ideias em todos os contextos sociais aponta a necessidade da escola assumir novas abordagens para implementar a multimodalidade em sala de aula (NOGUEIRA, 2015; SILVA, 2016).

Dondis (2007) converge com Silva ao enfatizar que, diante de tantas experiências visuais que nos cercam e nos constroem, de tantos textos multimodais que exigem de nós habilidades concretas para compreendê-los, sente-se a necessidade de um alfabetismo visual para aprender a expandir nossa capacidade de ver. Segundo a mesma autora, desenvolver essa inteligência visual é algo que só pode ser atingido por meio da prática do ensino, da mesma forma que acontece com o estudo e prática de outras linguagens (escritas, corporais, matemáticas, etc.). Isso fortalece os argumentos de Reily (2004), Campello (2007, 2008) e Lebedeff (2017), entre outras; sobre a importância de desenvolver pedagogias e letramentos visuais na prática escolar, disponibilizando ambientes e conteúdos didáticos visualmente ricos para que as estudantes possam produzir sentido por meio do modo visual e outras semioses.

Tal como Dondis (2007) aponta, aprender a acessar e usar a informação advinda da linguagem visual não deveria ser uma tarefa impossível de atingir. No entanto, existe a crença de que tais habilidades de saber ler e produzir uma mensagem visual são dadas apenas (e muitas vezes como um dom) para aquelas pessoas de talento inato para o desenho ou pelas belas-artes em geral. Esse entendimento do que seria o alfabetismo visual atribuído apenas para “artistas” provoca uma diglossia entre o alfabetismo verbal e o alfabetismo visual no sistema educativo. Ainda segundo Dondis, a alfabetização verbal pode ser alcançada por diversas metodologias e em muitos níveis. Na esfera do

visual, pelo contrário, nenhum exercício nas escolas é aplicado para entender uma lógica estrutural e concreta que constrói significados a partir desse sistema de símbolos.

Da mesma forma, a própria Dondis ressalta a falta de um desenvolvimento de métodos construtivos de aprendizagem visual ao mesmo nível e com a mesma qualidade que esperamos encontrar quando se trabalha com o modo verbal. Diante dessa realidade, parece paradoxal que, “dentre todos os meios de comunicação humana, o visual é o único que não dispõe de um conjunto de normas e preceitos, de metodologia e de nem um único sistema com critérios definidos, tanto para a expressão quanto para o entendimento dos métodos visuais” (DONDIS, 2007, p. 18).

As práticas educativas frequentemente ignoram a existência do alfabetismo visual, com sua lógica para compor uma imagem através de um sistema icônico. Isso suscita a ideia de que fomentar a inteligência visual entre as estudantes nas práticas de letramento seja uma prática infuncional. No sistema educacional, “grande parte da comunicação visual foi deixada ao sabor da intuição e do acaso” (DONDIS, 2007, p.17), priorizando o modo verbal de ensino (TAVEIRA; ROSADO, 2013). Talvez seja por isso que, nas escolas, ainda há pouca preocupação por aplicar uma abordagem visual de ensino, com propostas para analisar de forma criteriosa a estrutura desse modo visual.

Tal como apontam Lebedeff (2017) e Taveira e Rosado (2013), ainda há uma insuficiente discussão para se pensar o letramento visual, com o desenvolvimento de metodologias e práticas que permitam ensinar/aprender a usar o vasto potencial dessa experiência visual no processo de ensino-aprendizagem de docentes e aprendizes. Sob esse viés, tal como Dondis (2007) expõe, a compreensão e o uso das expressões visuais em sala de aula parecem se reduzir a uma reprodução mecânica do meio ambiente, inalterada e desvinculada de contextos e historicidades. Muitas vezes, o processo de aprendizagem é enfeitado com vários recursos visuais sem uma prévia avaliação e compreensão dos efeitos que tais recursos imagéticos produzem nos aprendizes.

Da mesma forma, tal como problematizam algumas autoras como Duarte e Alegria (2008), o trabalho com as artes visuais (como potencial catalizador do alfabetismo visual) se reduz muitas vezes a uma função irracional, de recreação ou de entretenimento. Esse modo de aplicar os materiais visuais leva a reforçar uma experiência passiva de aprendizagem, e faz com que a comunicação visual desempenhe no ambiente escolar um papel tácito destinado ao não-intelectualismo.

Segundo a autora, a comunicação visual é o produto de uma inteligência muito complexa, da qual temos um conhecimento muito limitado. Assim, saber ler uma imagem pode ajudar a ver além do que aparentemente vemos e compreender além do que achamos que sabemos. Ampliando esse conceito, Silva (2016), dialogando com Lemke (2010), coloca o aspecto crítico como parte inerente do processo do desenvolvimento do letramento visual/multimodal. Isso implica "além de 'ler' os sinais representados, entender toda a ideologia que motivou sua produção" (SILVA, 2016, p. 37). Nesse sentido, tal como aponta a mesma autora, a construção de uma imagem nunca é neutra, e sim ideológica, pois ela se embasa em uma ação interessada para expressar fatos e percepções que a pessoa comunicadora (socialmente e culturalmente construído) deseja transmitir.

Com base nas ideias expostas em Silva (2016), analisar os aspectos ideacionais da imagem na perspectiva crítica possibilita acessar uma fonte riquíssima de informações que incentivam levantar questões críticas, desenvolver habilidades argumentativas e oportunizar discussões para a formação de opinião, debatendo as próprias convicções diante da informação e pontos de vista que são colocados para interpretar.

Diante disso, parece ser consensual a importância de desenvolver o alfabetismo visual que possibilite o entendimento da natureza da expressão imagética, e capacite as estudantes a expandirem as formas de comunicação favoráveis à interação humana, vendo além da superfície dos fatos visuais e chegando a esferas muito mais amplas de significado.

Assim, nessa infinita e constante evolução das tecnologias e dos modernos meios de comunicação na sociedade atual, a capacidade decorrente de um treinamento para criar e compreender as mensagens visuais está se tornando uma prática fundamental em sala de aula. Com isso, defendo a ideia de Costa (2020) e de Nogueira (2015; 2017; 2023) da escola ser proativa na educação do olhar, especialmente com uma atenção ao trabalho com crianças e adolescentes surdas. Criar condições e formas para elas acessar o conhecimento por meio de uma pedagogia visual e multiletrada contribui de maneira fundamental para a construção de um conjunto importante de conceitos e significados do mundo (CAMPELLO, 2007, 2008). No fim, é preciso quebrar os preconceitos sobre a comunicação visual para abrir novos espaços de ação e reflexão que torne acessível um conhecimento mais amplo sobre o letramento visual na educação das pessoas surdas, com perspectivas críticas que possam guiar sua própria aprendizagem.

4.3.2 A educação do olhar das crianças surdas

Retomando a leitura de Dondis (2007), vemos que a força cultural e universal da imagem e o poder que esta exerce em nossas vidas ratifica a importância do ensino de alfabetismo/letramento visual nas escolas. Com isso, faz-se sentir a necessidade de mais pesquisas sobre a comunicação visual e letramentos multimodais que abram caminhos para desenvolver metodologias, aplicando os recursos imagéticos apropriados na formação de sujeitos visualmente alfabetizados (NOGUEIRA, 2015; 2017). A imagem como recurso cultural presente na história da humanidade também pode ser um importante material pedagógico no currículo escolar a ser trabalhado (REILY, 2004; SANTAELLA, 2012).

Contudo, tal como se problematizou anteriormente, as práticas de alfabetização/letramento visual no sistema educativo ainda apresentam várias lacunas. Esse desinteresse vem em parte devido à crença de que a produção e leitura de mensagens visuais não é destinada para estudantes em qualquer sala de aula, e sim restrita a pessoas específicas que foram treinadas para essa função, como é o artista gráfico, o projetista, entre outros profissionais do mundo das artes (DONDIS, 2007).

Em resposta a isso, os trabalhos de Reily (2004) e Santaella (2012), entre outros; nos mostram que existem de fato várias abordagens efetivas de alfabetismo visual a serem trabalhadas em sala de aula, com múltiplas linguagens e elementos visuais, estratégias e técnicas que, articuladas de forma eficiente, podem levar às aprendizes a criar composições visuais claras, precisas e significativas para o seu processo de aprendizagem.

Com base na educação das crianças surdas, a compreensão/construção de significados através das imagens não é uma habilidade inata das pessoas surdas, pois esta precisa ser aprendida (NOGUEIRA, 2015). Com isso, a discussão do tema das visualidades surdas e compreensão da cultura do olhar em contextos educativos também precisa ser ampliada. Da mesma forma, o uso de técnicas e recursos didáticos que favoreçam vivências visuais significativas na sua escolarização, é um campo que precisa ser mais explorado na área educativa e do conhecimento científico (COSTA, 2020).

Conforme discutido anteriormente, com base em Peluso e Lodi (2015), a visualidade é o elemento constitutivo do sujeito surdo (e do sujeito surdo usuário de língua de sinais). São várias as experiências visuais que perpassam o seu cotidiano e

constituem sua forma de estar no mundo. Diante disso, conforme Nogueira (2015), a visualidade surda (assim como as identidades surdas) é um processo sempre em construção.

Através de *inputs* de sinais, imagens, cores, formatos e artefatos culturais, elas vão estruturando a sua compreensão do mundo e elaborando o seu conhecimento por meio do olhar e suas estratégias de exploração visual. A criança contempla, imagina e constrói sua própria narrativa através do que vê, do que interage com a outra pessoa por meio de objetos e linguagens, e é nessa interação/construção visual que lhe proporciona aprendizagem. Assim, a criança surda, quando mergulha num ambiente rico em estímulos visuais, vai aprendendo também sobre sua cultura, sobre as histórias de outros de forma natural, significando a si mesma e aos outros ao seu redor (RAUGUST, 2020). Sob esse viés, a mesma autora, citando os estudos de Silveira (2015) e Cruz (2016), aponta que a experiência do olhar da criança surda configura-se como um potente artefato de construção de realidades e da sua própria subjetividade.

Através de sua visualidade atrelada a uma forma específica de linguagem visual, a criança surda compreende, organiza as ideias, pensamentos, ações e produz significados sobre o mundo visual em que interage. Assim, são significações e artefatos culturais que surgem nessa experiência do olhar, que não se restringe apenas ao uso da língua de sinais (QUADROS, 2003).

Tal como expõe Nogueira (2015) e Raugust (2020), existe uma inter-relação e interdependência entre a língua de sinais, a experiência visual e a leitura de imagens. Nesse sentido, a experiência visual através do signo imagético faz parte da aquisição da língua de sinais, e vice-versa. Essa articulação entre língua, signo e experiência é fundamental para a aprendizagem das crianças surdas, pois proporcionam esse lugar comunicativo que abraça o visual para a produção e compreensão de significados.

No contexto de educação bilíngue das pessoas surdas, vários estudos (CAMPELLO, 2007; LACERDA; SANTOS; CAETANO, 2013; entre outros) têm pontuado sobre a importância do estímulo visual por meio de imagens, jogos, brincadeiras, tecnologias, entre outros recursos. Esse estímulo rico em linguagem visual na educação das crianças surdas, sobretudo em sinais, tem sido elemento fundamental para o processo de aquisição e de desenvolvimento de habilidades da escrita (OLIVEIRA, 2006).

Diante dessas discussões iniciais, o estudo de Raugust (2020) destaca a importância de ampliar o debate sobre a experiência visual para além de sua relação com a língua (e sua aquisição) e enfatiza a necessidade de mais espaços de reflexão com o fim de conceber tal experiência do visual a partir de outras perspectivas, realçando a dinâmica do olhar como parte constitutiva de outros aprendizados.

Sob esse viés, a mesma Raugust reforça a importância de ampliar a compreensão da inter-relação entre educar o olhar e adquirir habilidades de aprendizagem de conteúdos e práticas, além das línguas. Nesse sentido, trabalhar em sala de aula os conceitos de qualquer matéria de forma visual com as crianças surdas é um fator contribuinte para aprendizagem, e abre a possibilidade para a aquisição de certas habilidades escolares.

Tal como defendem várias autoras, como Campello (2007) e Lebedeff (2017), a visão assume um status particular no desenvolvimento da criança surda, pois ela é a base para a formação de seus conceitos, para a aquisição da linguagem, e um elemento fundamental para a comunicação, seja através do uso das línguas de sinais, da escrita ou outros recursos comunicativos. Com isso, Raugust (2020) aponta a necessidade de desenvolver estratégias metodológicas de como ensinar a criança surda a educar o próprio olhar, a fazer uma leitura dos diversos elementos visuais de forma profunda e singular, induzindo-as a extrair o seu máximo potencial como crianças letradas visuais.

Tal como aponta Taveira (2014), a constituição do pensamento da criança surda, assim como o desenvolvimento do seu letramento, é criada por meio da experiência visual. Essa experiência avança ou retrocede pela forma como se efetivam as práticas pedagógicas. Com isso, a autora defende uma prática pedagógica bilíngue com o uso significativo do imagético como estratégia de aprendizagem.

Ao dialogar com todos esses estudos, observa-se a importância de criar e aplicar alternativas de práticas de letramento visuais adequadas às necessidades das crianças surdas. Contudo, para poder responder adequadamente às necessidades das crianças (em relação a sua experiência e letramento visual), é necessário ampliar a compreensão sobre o desenvolvimento do olhar surdo, desmistificando algumas conceptualizações atribuídas à visualidade das crianças surdas.

Retomando a problematização sobre visualidades surdas em Peluso e Lodi (2015), as mesmas autoras nos alertam quanto à falsa crença de que a criança, por ter nascido surda, é naturalmente um ser visual educado e competente, fazendo uso de sua visualidade de forma inata. Sob esse viés, Karnopp (1999), em sua tese de doutorado, nos

mostra que o desenvolver do olhar da criança surda não surge de forma natural, mas se constitui a partir das práticas sociais e culturais e discursivas através das línguas de sinais.

Nesse sentido, são as relações interpessoais imersas em uma cultura e língua vão que ensinar a criança a fazer uso da sua visualidade. Da mesma forma, Raugust (2020) e Lebedeff (2017) ressaltam que o olhar da criança surda precisa ser educado por meio da experiência visual, direcionada e estimulada principalmente pelo contato e vivência com as línguas visuais.

É por isso que Peluso e Lodi (2015) problematizam, no contexto de ensino-aprendizagem das crianças surdas, essa compreensão limitada da experiência visual da criança surda como um mero apoio didático de conteúdos e/ou um recurso comunicativo que reduz o uso e aprendizagem da língua de sinais. Essa forma de entender a experiência das crianças surdas pode dar brecha à ideia de que a sua visualidade deve ser construída nas práticas pedagógicas por meio de usos simplificados de recursos visuais como simples ferramentas didáticas para possibilitar a aprendizagem, bem como a aquisição das línguas de sinais e da escrita. Tal discussão ajuda a pensar o quanto a visualidade das crianças surdas tem sido, muito frequentemente, compreendida como apenas um recurso, e não como uma maneira de estar no mundo. Com isso, tal como Raugust (2020, p. 44) aponta, seria interessante deslocar o olhar das crianças surdas “para outros espaços de aprendizagem, com vistas a outras possibilidades de aprendizado que eles podem promover”.

No fim, embora as crianças surdas desenvolvam uma experiência visual e cultural por meio da vivência das línguas visuais e de objetos imagéticos em interação com o outro, elas também precisam capacitar o seu olhar para um letramento visual, entendido como o uso social de “se ler a imagem como texto” (TAVEIRA, 2014, p. 65). Compreendemos, dessa forma, que:

[...] não é porque os surdos aprendem pelo visual, que necessariamente os materiais visuais terão impacto positivo em sua aprendizagem, principalmente se eles forem elaborados numa perspectiva ouvinte ou se eles não forem contextualizados e explicados para as crianças (RAUGUST, 2020, p. 35)

Ao pensar em recursos visuais para pessoas surdas, autoras como Lebedeff (2017), Taveira e Rosado (2017) também argumentam quanto à necessidade de uma escolha cuidadosa e criteriosa das imagens entre essa ampla gama de materiais visuais disponíveis na escolarização de surdos, pois consideram que muitas vezes a imagem

carece de atributos para agir como elemento educacional e produção de sentidos. A partir dessa discussão, problematizada também por Dondis (2007), vemos que as práticas de letramento através do uso significativo das imagens não são privilegiadas na educação das pessoas surdas. Atividades de compreensão e uso da expressão visual entre as estudantes surdas não têm sido valorizadas o suficiente para poder aplicá-las efetivamente nos projetos educativos do currículo escolar. Ainda existe uma compreensão muito rudimentar das múltiplas e complexas possibilidades que o modo visual pode oferecer na educação dos estudantes surdos.

Por outro lado, os recursos visuais, assim como as metodologias de ensino, muito regularmente são elaborados a partir de uma perspectiva ouvinte. Essa tendência a confeccionar e reproduzir atividades sob a concepção ouvinte acontece em grande parte por conta de que os profissionais da educação não foram ensinados e preparados em sua formação docente para atenderem alunos surdos (LEBEDEFF, 2017). Diante disso, tal como explica a mesma autora, o ensino de alfabetismo/letramento visual na sala de aula parece ser entendido (tanto por professores ouvintes quanto por professores surdos) como uma reprodução mecânica de imagens, e não de uso das imagens como um potencial recurso de expressão. Cabe promover, portanto, práticas de letramento visual em que as crianças surdas vão aprendendo de forma significativa com as imagens e “com o ato mesmo de olhar” (RAUGUST, 2020, p. 48) nessa constante interação com os materiais imagéticos e com os outros. É nesse campo de relações da experiência visual que a criança surda interpreta o mundo e aprende a usar as imagens para produzir significados.

Nessa perspectiva, o letramento visual na educação das crianças surdas somente pode ser atingido ao participar de eventos sociais. Assim, para saber “ler” uma imagem, a criança precisa se engajar nesse uso social da imagem, isto é, transitar por essas esferas de compartilhamentos sociais e culturais para entender o que as imagens querem lhe dizer. Com isso, é preciso aprofundar a reflexão sobre as práticas sociais em sala de aula que provoquem uma leitura e compreensão das imagens úteis em práticas fora da escola. Tendo isso em vista, é importante promover pesquisas que ajudem na prática pedagógica a fim de transgredir esse uso mecânico da imagem, atrelado a saberes da experiência passada, e permitam desenvolver uma metodologia capaz de transformar as aprendizagens surdas em sujeitos visualmente alfabetizados, não só de criadoras, mas também de receptores críticos de mensagens visuais.

Com base nessa discussão, defendo que os letramentos visuais têm muito a contribuir na educação das crianças surdas. Com isso, dentre os múltiplos letramentos visuais que merecem espaço de reflexão e pesquisa, neste estudo foco a discussão nos letramentos cinematográficos e multimodais. É através desta discussão que busco aprofundar sobre o trabalho com o cinema no ambiente escolar, abordando o que ele pode nos oferecer como composição criativa para abrir espaços de mudanças nas práticas letradas do modelo tradicional dominante. Além disso, busco explorar como fazer uso dos recursos midiáticos e cinematográficos para extrair o máximo potencial das crianças surdas como seres letrados, críticos e criativos, nessas experiências visuais coletivas.

4.4 LETRAMENTO CINEMATOGRAFICO

O cinema, instaurado há pouco mais de um século na esfera social do entretenimento, tem sido parte integrante da esfera escolar há algumas décadas. O cinema entrou na escola e passou a conviver com outras práticas pedagógicas, geralmente, como elemento de apoio ou recurso didático complementar à prática de ensino para “ilustrar de forma lúdica e atraente, o saber que acreditamos estar contido em fontes mais confiáveis” (DUARTE, 2002, p. 86).

Tal como problematizam Duarte e Alegria (2008), o cinema e a escola vêm se relacionando há muito tempo, com vários movimentos para a formulação de políticas públicas com vistas a aproximar a arte do cinema no âmbito escolar. Contudo, a presença de filmes na escola ainda tem um uso fortemente instrumental (voltado para mostrar conteúdos curriculares), sem considerar a dimensão estética da obra, o seu valor cultural ou histórico no mundo do cinema. Nessa direção, Sousa (2005) aponta que essa herança instrumental na exibição de filmes está associada à falta de diálogo e reflexão sobre como o cinema pode ser uma ferramenta pedagógica importante na formação das estudantes durante a sua escolarização. Assim, o mesmo autor destaca que, embora tenha surgido uma preocupação no âmbito acadêmico sobre o cinema e suas relações com o ensino nessas últimas décadas (DUARTE, 2002; NAPOLITANO, 2003; FERNANDES, 2010; MILLIET; FERNANDES, 2014; entre outras), ainda precisamos ampliar os estudos que fomentam o debate de como esse meio de comunicação tem sido usado em sala de aula e como pode ser usado para extrair as suas máximas potencialidades.

Essa pouca descrição e discussão sobre as potencialidades pedagógicas do cinema e suas implicações nos processos educacionais torna difícil fomentar a reflexão que permita orientar caminhos às práticas pedagógicas em que o cinema esteja presente (SOUSA, 2005). No contexto educativo, o mesmo autor ressalta práticas pouco reflexivas sobre o trabalho com o cinema na escola, sem a procura de fundamentações que ajudem na compreensão desse elemento midiático, aplicando-o adequadamente como um instrumento de produção/mediação para o conhecimento do qual se valem nas práticas docentes.

Tal como indicam os resultados do estudo de Sousa (2005, p. 124), frequentemente na escola dão-se situações em que o pessoal docente “utiliza um elemento pedagógico desconhecido por ele em sua própria prática profissional em sala de aula, sem compreender o que está envolvido no processo e as implicações no seu uso educacional”. Assim, essa falta de conhecimento e prática de reflexão sobre o cinema por parte dos profissionais da educação é advinda em parte da pouca disponibilização e difusão de conhecimentos que tratem sobre aspectos pedagógicos dos meios de comunicação no cotidiano escolar.

Diante dessa situação, várias autoras (DUARTE, 2002; FRESQUET, 2008; HOFFMANN et al., 2020) têm defendido a necessidade de aproximar/ampliar o debate sobre os meios de comunicação na educação, mais especificamente, de se pensar sobre a presença do cinema na escola não somente como meio pedagógico, mas também como experiência artística e (trans)formadora.

Segundo Belloni (2002; 2003), o conhecimento dos meios de comunicação, dentre os quais figura o cinema, pode permitir utilizá-los como meios de emancipação no processo de formação de pessoas livres, críticas e criativas. Tal como coloca Fernandes e Milliet (2014), com base nos trabalhos de Fischer (2011), ter experiência com o cinema é fundamental para abrir novas possibilidades de repertórios culturais e compreender melhor o mundo, as pessoas e nós mesmas.

Assim, em um mundo construído cada vez mais a partir das imagens em todos os meios de comunicação social, é necessário tratar o cinema como uma nova pedagogia cultural no ambiente escolar. Com isso, o grupo docente necessita conhecer sobre a natureza do cinema, seus meios expressivos e suas potencialidades como instrumento de mediação para o conhecimento e para a formação do ser humano. Com a projeção de filmes no ambiente escolar “o espectador/aprendiz tem acesso a conteúdos culturais que

seriam impossíveis de serem experienciados através de outros meios de comunicação” (SOUSA, 2005, p. 65).

Sob esse viés, autores como Bergala (2008) ressaltam a necessidade da escola pensar o cinema como arte, e os filmes como gestos de criação, “atribuindo-lhes uma importância formadora para além das pragmáticas das disciplinas escolares racionalmente organizadas nas várias seções do conhecimento, e para além da mera função de entretenimento” (FERNANDES, 2010, p. 59).

Da mesma forma, a proposta de Bergala (2008), retomada em Fresquet (2010) e Fernandes (2010), fala do cinema como espaço de alteridade, que “traz experiências muitas vezes estranhas por não serem conhecidas dentro dos parâmetros já definidos por uma determinada cultura [...] provocando uma experiência à parte” (FERNANDES, 2010, p. 58). Por esse motivo, as mesmas autoras enfatizam a importância da escola ampliar as práticas de leitura e produção de filmes em que crianças e jovens consigam experienciar o cinema e suas produções como uma vivência cultural escolar, “como algo que transforma o sujeito” (FERNANDES, 2010, p. 59) a partir de um “outro” mundo que este lhes faz ver.

Os trabalhos de Duarte (2002) e Raugust (2020), também apontam a relevância de ampliar a compreensão dessas práticas cinematográficas a partir de uma perspectiva crítica em que as aprendizes sejam capazes de analisar os modos como os filmes mostram e (re)constroem realidades. A partir das particularidades comunicativas e expressivas do filme, as estudantes significam o conteúdo, e essa forma de significar as imagens fílmicas é atravessada pelas experiências, visões de mundo e referências culturais da própria espectadora/aprendiz.

Assim, tal como Sousa (2005) aponta, essas experiências com o cinema permitem estabelecer relações dialéticas entre a forma/conteúdo fílmico e a percepção (sempre atravessada pela cultura) da pessoa aprendiz/espectadora. Com isso, para que o uso do cinema seja aplicado como um veículo educativo e emancipador, tais questões dialéticas devem ser levadas em conta de forma crítica e reflexiva. Nesse sentido, ao trabalhar o cinema sobre o viés crítico de análise, fomenta-se na aprendiz/espectadora o saber decodificar quais são os significados presentes nas imagens. Esse exercício, que remete ao olhar com habilidade, incentiva a estudante a ser capaz de ir além da reprodução das ideias contidas no filme, isto é, potencializar nele o pensamento crítico frente à mensagem ideológica proporcionada por tal meio de comunicação.

Continuando o diálogo com Sousa, entender as dimensões pedagógicas e ideológicas de qualquer peça cinematográfica pode ajudar à professora fazer um uso mais eficiente dessa linguagem na sua prática pedagógica, sem reduzi-la a um elemento adicional ou secundário de ensino, e sim articular tais conteúdos do discurso cinematográfico com os conteúdos da disciplina.

Com base nos estudos de Belloni (2002; 2003) defende-se a formação de um novo campo de reflexão, ensino e pesquisa sobre essa inter-relação entre educação e comunicação, que fomente a construção de um novo campo de intervenção social. O cinema, como meio de expressão, pode abrir caminhos de cooperação entre esses dois campos (educação e comunicação) na mesma esfera de ensino.

No fim, essa arte coletiva pode ser também uma ferramenta de formação de pessoas emancipadas, se o seu uso na escola for norteado por práticas reflexivas que permitam as estudantes e docentes se apropriarem de forma criativa, crítica e proativa das potencialidades do cinema, tanto como produtores de conhecimento cultural e de consciência crítica quanto como veículo pedagógico e inspirador de práticas de transformação.

5 CINEMA NA ESCOLA E NARRATIVAS NO OLHAR DAS CRIANÇAS SURDAS

Este capítulo aborda a discussão sobre o letramento cinematográfico em contexto escolar, com foco no cinema de animação *stop-motion*. Tal discussão aponta para pensar e olhar o cinema como um potencial elemento pedagógico, artístico e narrativo se o seu uso parte de um conhecimento aprofundado, crítico e reflexivo dos seus conteúdos. Neste capítulo, também ratificamos a importância de narrar, de criar histórias através de narrativas filmicas para o desenvolvimento das crianças surdas, buscando enfatizar o fazer cinema para as crianças contarem de si e darem uma expressão visual de como observam o mundo que as rodeia.

5.1 O CINEMA COMO PRODUTOR DE DISCURSOS E SUJEITOS

Tal como foi discutido anteriormente, o cinema pode desempenhar um significativo papel pedagógico se o seu uso nas escolas se baseia na leitura crítica e reflexiva dos seus conteúdos (SOUSA, 2005). Da mesma forma, o cinema, compreendido como um discurso coletivo de elementos imagéticos, faz com que exerçamos um papel de produtor de ideias, representações e outras formas de elucidar questões da realidade (XAVIER, 2008a; 2008b; MENDES, 2017). Essa ideia está associada aos trabalhos de Duarte (2002) e Duarte e Alegria (2008), que trazem a reflexão de como as relações que os indivíduos estabelecem com os filmes podem ajudar a construir imaginários e produzir saberes, identidades, crenças e visões de mundo.

Conforme as mesmas autoras, essa materialidade discursiva apresentada no cinema e por meio dele é entendida nesta pesquisa como uma forma de expressão da interioridade, constituída pelas historicidades e relações sociais, bem como pelos saberes e olhares envolvidos nela. Tal como aponta Raugust (2014), o cinema participa no complexo processo de construção de subjetividades e identidades, pois, ao recorrer ao cinema (seja pelo contato, produção ou exposição), cada sujeito expressa um modo de produzir significados, uma forma de ser, de comportar-se e de estar na(s) cultura(s) nas quais pertence. Assim, com base nas discussões foucaultiana sobre autoria e narrativas de autoexpressão, a mesma autora expõe que através da arte o sujeito cria uma experiência de si mesmo por meio de práticas efetuadas pelo próprio sujeito e pelos outros.

Nesse sentido, entendemos que a experiência de si, mediada pelas formas discursivas, é histórica e culturalmente contingente. O cinema, nessa perspectiva, é um meio discursivo que tem vistas a levar o sujeito a ter uma experiência de si. Assim, com base nas discussões de Larrosa (1994), entendemos que a experiência de si no campo das práticas cinematográficas é construída a partir de um conjunto de relações entre o(s) sujeito(s) e os dispositivos que o cinema oferece.

É nessas práticas mediadas pela tecnologia que o sujeito tem o poder de materializar o que relaciona e o que medeia através de discursos que se entrecruzam em “um conjunto de operações de exteriorização” com as outras pessoas. Dito de outro modo, “a experiência de si se constitui no interior de aparatos de produção da verdade, de mecanismos de submissão à lei, de formas de auto-afeição na qual a própria pessoa aprende a participar ex-pondo-se nos olhares, nos enunciados, nas narrações, nos juízos e nas afeições dos outros” (LARROSA, 1994, p. 43).

Essas práticas culturais, mediadas pelo trabalho com o cinema, convidam o sujeito a autoconhecer-se, a olhar para si mesmo, a observar-se enquanto sujeito dessas verdades e saberes. Esse processo de refletir/olhar sobre o seu “eu” e seu modo de ser, pode reorientar a pessoa a (se) pensar de outro modo, questionando a sua própria subjetividade e ultrapassando as formas de sujeição, controle e dependência associadas a esse processo de subjetivação (RAUGUST, 2014). Contudo, tal como Mendes (2017) aponta, essa maneira de voltar-se para si mesmo, de entender-se como sujeito, não é uma prática imutável, e sim transformável. Nesse sentido, o cinema é tratado como um lugar onde o processo de construção de subjetividades acontece, sempre de forma inacabada, aberta e mutável.

Segundo Raugust (2014), as práticas com/através do cinema podem levar o sujeito a fazer essa volta para si mesmo, refletir sobre as próprias verdades, constituir-se e relatar-se em constante transformação. Diante disso, o cinema pode ser lido como uma ferramenta de exteriorização do mundo interior da pessoa, uma linguagem para construir e transmitir a experiência que o sujeito tem do seu mundo exterior e também de si mesmo, construindo um texto da subjetividade.

Diante dessas discussões, podemos perceber o quanto o cinema, através de suas práticas e formas de expressão na escola, pode propiciar a criança uma mediação entre estados internos de consciência e o mundo exterior. Da mesma forma, através do cinema, a criança pode vir a enunciar-se em um discurso expressivo que mostra partes da

subjetividade dela. Assim, tais narrativas cinematográficas podem contribuir para um maior entendimento sobre a constituição da forma de olhar das crianças surdas, diretamente imbricada à construção das suas identidades e subjetividades.

5.2 O CINEMA NA EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS SURDAS

Tal como foi discutido anteriormente, sabemos que o processo de aprendizagem das crianças surdas é realizado pelo canal visual. Com isso, inserir pedagogias/letramentos que estejam relacionados com o uso da visão favorece a construção de conceitos, conhecimentos e posicionamentos de estar no mundo (Campello, 2008). Como Lacerda, Santos e Caetano (2014) apontam, é relevante pensar em práticas pedagógicas que atendam às necessidades das estudantes surdas que se encontram imersas num universo visual e apreendem a partir dele a maior parte das informações para construir o seu conhecimento.

Assim, com base na discussão de Raugust (2021), a presença da imagem em sala de aula pode ser uma grande aliada das estratégias metodológicas na educação bilíngue das crianças e jovens surdas, pois, através do uso dos recursos imagéticos, as estudantes ampliam o seu repertório das formas de organizar o seu pensamento e se apropriar do conhecimento junto com o uso da língua de sinais.

Segundo Reily (2003), usar representações visuais em atividades educacionais como recurso pedagógico e lúdico pode facilitar a formação de conceitos e construção de significados, pois “a imagem permeia os campos do saber, traz uma estrutura e potencial que podem ser aproveitados para transmitir conhecimento e desenvolver o raciocínio” (NERY; BATISTA, 2004, p. 290).

Diante desse panorama de discussões, podemos entender que a imersão e o uso de materiais visuais no universo educativo das crianças surdas podem suscitar uma potência transformadora no seu processo educacional, se o seu uso é realizado não como mera ilustração, mas sim sob uma perspectiva de leitura crítica e significativa com vistas a ajudar-lhes nos processos de ensino-aprendizagem e na formação de seres letrados emancipados.

Contudo, tal como apontam as mesmas autoras, são poucas as produções teórico-metodológicas relacionadas ao uso das imagens na prática educacional cotidiana com estudantes surdas com vistas a "oferecer subsídios para melhorar e ampliar o leque dos

'olhares' aos sujeitos surdos e sua capacidade de captar e compreender o 'saber' e a 'abstração' do pensamento imagético dos surdos" (CAMPELLO, 2007, p. 130).

Nessa direção, outras autoras como Nelly e Batista (2004), Lebedeff (2017) e Lacerda et al. (2016), ratificam a importância de ampliar as propostas educacionais voltadas para as artes e a cultura visual na educação das surdas, assim como mais investimento em estudos e investigação sobre os modos de ensino-aprendizagem da expressão e comunicação visual nas escolas, com uma didática própria e um currículo específico que permita o desenvolvimento da criatividade plástica e imagética das estudantes surdas.

Dentro dessa perspectiva, o trabalho com o cinema, cuja linguagem se inscreve no lugar da visualidade, pode ser uma forma das crianças surdas se apropriarem dos conhecimentos do seu mundo visual. Assim, considerando o cinema como instância educadora, produzir imagens/filmes pode ensinar as estudantes a educar o seu olhar, suscitando reflexões sobre sua realidade mais próxima.

Nessa direção, Duarte (2002) coloca que, para adquirir a “competência para ver” (fundamental na nossa sociedade audiovisual atual), não somente é preciso acessar aos meios culturais (ir ao cinema, exposições, navegar pela internet, etc.) como espectadoras/consumidoras, mas também é preciso criar experiências com as artes e a mídia como realizadoras.

Diante disso, podemos dizer que "a 'competência de ver' está relacionada à 'competência para fazer', ao ato de criar e produzir filmes" (FERNANDES; MILLIET, 2014, p. 143). Assim, ao fazer uso dessa linguagem visual de modo crítico e dialógico em sala de aula cria condições para a aprendiz se tornar uma leitora de imagens, ampliando suas possibilidades de ser, agir, pensar e se comportar diante dela mesma e das outras (THOMA, 2002). Essa educação do olhar através do cinema incita a reconfigurar a construção dos próprios julgamentos e conceitos dos sujeitos surdos.

No fim, as narrativas em forma de um curta de animação dessa experiência visual em sala de aula não somente podem provocar reflexões sobre suas subjetividades ou sobre as formas pelas quais a criança surda vem sendo entendida, mas também pode suscitar um novo entendimento sobre as formas das crianças surdas se relacionarem com as imagens ao fazer cinema, com vistas a deslocar o olhar para outras possibilidades de aprendizado, de alternativas de letramentos e práticas pedagógicas que elas podem promover.

5.3 CINEMA DE ANIMAÇÃO NA ESCOLA

Como mencionado anteriormente, as expressões cinematográficas das crianças surdas são exploradas nesta pesquisa a partir da produção de narrativas filmicas com a técnica de animação *stop-motion*, buscando dar relevância aos modos pelas quais as crianças surdas se constituem e constroem um discurso próprio em tais práticas específicas de letramento cinematográfico. Nesta seção pretendemos descrever brevemente o panorama do cinema de animação nas escolas brasileiras, apresentando algumas experiências educacionais do fazer animação, nas quais influenciaram positivamente escolher esta vertente cinematográfica para realizar uma oficina de cinema com crianças surdas em sala de aula.

No Brasil, na década de 70, depois de algumas décadas de produção de filmes didático-educativos na área do trabalho, começaram aparecer outros projetos destinados ao ensino da animação para o público infanto-juvenil (Núcleo de Cinema de Animação de Campinas: Cineduc-RJ; Projeto Criança; Cinema de Animação-PR; entre outros). Tais projetos de cinema envolviam fazer oficinas na rede pública de ensino, com o intuito de incluir a linguagem cinematográfica em sala de aula, desenvolver um olhar crítico sobre o cinema e também produzir animações com o grupo de estudantes-professoras da escola (VIEIRA, 2008).

Assim, tais propostas que propiciavam desenvolver nas crianças e adolescentes suas possibilidades artísticas através da animação foram incluídas no currículo escolar. Tal como explica a mesma autora, referenciando-se no trabalho de Antônio Moreno (1996), o tratava-se, através dessa vertente cinematográfica, de criar um ambiente escolar envolvente, promovendo o desenvolvimento de habilidades pessoais, bem como fomentar a força de trabalho em grupo e potencialidades individuais e coletivas no ato da expressão.

Hoje em dia nas escolas continuam se desenvolvendo várias propostas de projetos didáticos com o cinema de animação, aplicados com diferentes olhares e finalidades diversas. Contudo, tal como mencionado anteriormente, ainda são poucos os

trabalhos que reconhecem e aplicam conscientemente as potencialidades pedagógicas, emancipadoras e comunicativas do cinema em sala de aula (PINTO, 2010).

Conforme Vieira (2008, p.96), usar o desenho animado em sala de aula frequentemente se “reduz a uma bonificação no final da aula para a classe comportada, ou como um acessório para se discutir sobre um tema qualquer. É sabido que o cinema de animação forma parte do universo de diversão e entretenimento das crianças e adolescentes. Tal como Vilaça (2006) aponta, seria interessante aproveitar essa fruição do cinema de animação em sala de aula, mas não como uma ação isolada e sim usar essa riqueza da linguagem cinematográfica como recurso alternativo de aprendizado.

Com isso, tal como várias autoras (VIEIRA, 2008; MILLET, 2014; SOUZA, 2022; entre outras) discutem, são vários os questionamentos que surgem entre pesquisadoras e pessoal docente sobre como deveria aplicar-se o trabalho de animação em sala de aula sem se render a visão da superficialidade, isto é, de apenas usá-lo como simples acessório de comunicação ou lazer da aula, perdendo a oportunidade de usá-lo como projeto didático, proporcionando às estudantes esse ver-sentir-refletir-expressar através da animação?

De conformidade com Vieira (2008) e Millet (2020), a incorporação do cinema de animação como recurso pedagógico não é um processo fácil. Trata-se de um processo complexo e diversificado que depende de vários fatores– entre eles o acesso e uso aos meios digitais e relações interpessoais e culturais– para integrá-lo de forma satisfatória. Incluir a animação em sala de aula é um processo que se adquire lentamente por imersão e experimentação, em que se requer uma proatividade da escola e das docentes para inovar e experimentar novas formas de ensinar.

Tal como aponta Pinto (2010), nesse mesmo procedimento de incluir o cinema de animação no contexto escolar, articulam-se várias ações de apoios e resistências, vários desafios que muitas vezes exigem estudos e uma formação teórica específica para um desempenho pedagógico satisfatório. Desde a perspectiva crítica do mesmo autor, isso implica desenvolver uma competência para ver o cinema como fonte de conhecimento e adquirir certos modos de lidar com a arte e com a produção cultural que possibilitem encontros que viabilizem ações de diálogo, de pensamento crítico, solidariedade e emancipação dentro do grupo de estudantes e professoras.

Assim mesmo, nessa cultura escolar onde a arte de animação habita com diferentes envergaduras e complexidades de ação, encontram-se alguns projetos

inspiradores que, mesmo transitando independentemente pelas escolas públicas brasileiras, compartilham algumas experiências e reflexões em comum. Várias propostas como as de Fresquet (2010) e Milliet (2020; 2022) questionam pragmatismos "normalizados" dentro da escola e nos aproximam ao trabalho com o cinema na escola com um olhar sensível e crítico, convidando a seguir explorando o potencial educacional do cinema de animação no processo ensino-aprendizagem das estudantes.

Com foco nos trabalhos de Milliet (2020; 2022), estes mostram a diversidade de formatos e estratégias pedagógicas que podem surgir ao trabalhar com o cinema de animação em sala de aula. Nesse sentido, tal como descreve a própria autora, as professoras, no decorrer desse processo de criação cinematográfica coletiva com seus estudantes, vão constituindo o seu modo particular de ensinar a fazer filmes de animação. Nesse contexto de pesquisa, vemos, por tanto, que a animação e sua forma particular de produção pode suscitar criar pedagogias próprias durante o processo de elaboração de narrativas fílmicas no cotidiano escolar.

Os estudos de Millet apresentam-se aqui como uma oportunidade para ampliar a dimensão formativa do cinema no contexto escolar, fomentando novos modos de construir pedagogias do olhar, aprendendo a ver e contar o mundo com outro foco. Tais estudos convergem com os estudos anteriores de Fernandes e Milliet (2014) no sentido de orientar ao pessoal docente a se abrirem em direção ao diálogo com o cinema sob outra ótica.

Ambos estudos, também indicam que os gestos e estratégias pedagógicas existentes no trabalhar com animação são criadas a partir das escolhas feitas durante o processo de produção. Conforme Fernandes e Milliet (2014), tais escolhas são influenciadas pela experiência como docentes, pela cultura em que estão inseridas e, em especial, pelos seus consumos, interesses e relações com a cultura cinematográfica. Dessa forma, o ato de mediar as criações fílmicas dos estudantes, com esse "fazer" pedagógico particular, está ancorado no acervo cultural a que têm acesso e a suas histórias audiovisuais (memórias com e sobre o cinema).

Nessa direção, com base nas discussões de Benjamin (1985), devemos ser conscientes que tal experiência de fazer animação na escola pode despontar em cada filme uma nova forma de narrar, sob uma ótica que está em consonância com os modos de ser sujeitos, constituídos a partir das relações que estabelecem com a cultura audiovisual (MILLET 2020; HOFFMANN, 2021).

Da mesma forma, tal como aponta a mesma Milliet (2020), o trabalho com animação requer ações que exigem um tempo e ritmo, um contato com o outro, diferente ao imposto pela sociedade moderna capitalista. Com base nas reflexões de Larrosa (2002), essa experiência de criar filmes de animação suscita suspender o automatismo da ação, aprender a lentidão e receber a paciência para olhar e pensar mais devagar, com vistas a que a experiência do encontro aconteça. Fazer animação, enquanto experiência artística, implica demorar-se nos detalhes, cultivar a atenção e a delicadeza nas diferentes etapas e propostas do processo coletivo de criação fílmica. Esse processo de realização, que demanda tempo e atenção, contrapõe a falta de tempo e a velocidade generalizada em que se vive atualmente, que atravessa também os muros da escola.

Com isso, Milliet (2020), dialogando com Bergala (2008), apresenta essa proposta de fazer animação na escola como um elemento estranho que pode transgredir o cotidiano escolar. Contudo, a mesma autora destaca que, quando a escola possibilita esse trabalho com a animação, se abrem novas possibilidades de “inventar espaços e tempos que possam perturbar uma ordem dada, do que está instituído, dos lugares de poder” (FRESQUET, 2013).

Nesse sentido, tal como corrobora Milliet (2020) num dos seus estudos, as professoras, não se contentando com o tempo e ritmo imposto pela escola, se arriscam a propor novas formas de ensinar e aprender juntos com o grupo de estudantes, investindo nas propostas delas, buscando soluções em parceria, apresentando seus gostos e permitindo que a própria turma contribua com seus saberes.

Assim, concluindo a discussão com Bergala (2008) em sua hipótese-cinema retomada por Fresquet (2013) e Milliet (2020), entendemos que a arte da animação não pode ser concebida sem a experiência do fazer, um fazer que vai “se contrapor ao lugar da ordem, da regra e do didatismo da escola” (MILLIET, 2020, p. 96). Em conformidade com Milliet (2020), fazer cinema de animação na escola acima de tudo deve ser um lugar de alteridade, do encontro com o outro, onde a experiência e a arte de narrar são compartilhadas, tornando possível que alguma coisa nos aconteça.

5.4 EXPRESSAR O MUNDO COM A ARTE DA ANIMAÇÃO STOP-MOTION

A arte de animação é um conceito amplo que abrange diversas técnicas cinematográficas como o desenho animado¹¹, animação na película, sombras chinesas, animação 3D, animação sobre vidro, animação na areia, entre outras. Todas essas técnicas são caracterizadas como cinema de animação, pois todas elas "dão vida" e conferem movimentos a objetos inanimados. Explicado de outro modo, essas técnicas de animação partem de imagens isoladas que ao registrá-las em uma sequência fílmica (quadro-a-quadro) provocam essa ilusão de movimento (VIEIRA, 2008).

Assim, entre tanta diversidade de recursos e linguagens cinematográficas a serem trabalhadas em sala de aula, a escolha para realizar a oficina de cinema com as crianças surdas se pautou no uso da técnica de animação *stop-motion*. Tal como define Priebe (2009), a animação *stop-motion* é uma técnica de animação de objetos que funciona da seguinte maneira:

[...] você tira uma fotografia de um boneco ou outro objeto qualquer, depois você o move um pouco e tira outra foto. Logo, você o troca de posição mais um pouco e tira mais uma foto. Assim, por meio de repetir muitas vezes esse processo de: 1) fotografar/filmar um objeto; 2) parar a câmera; 3) alterar a posição do objeto e 4) fotografar/filmar novamente para esse objeto; depois, ao reproduzir o filme (tal sequência fotografada desse objeto sucessivamente arrumado) a 24 quadros por segundo é criada a ilusão de que este está se movimentando por si só, fazendo com que tome vida.



Figura 5 – Boneco criado por Ken Priebe (2011)

Fonte: PRIEBE, 2011

¹¹ Tal como aponta Vieira (2008), o desenho de animação é a técnica mais conhecida do cinema de animação. O desenho animado se proliferou com mais intensidade do que qualquer outra técnica de animação, tal vez seja por isso que muitas pessoas confundem o termo de cinema de animação com o desenho animado.



Figura 6 – Sequência de imagens para dar o efeito de movimento de cabeça e olhar
Fonte: PRIEBE, 2011

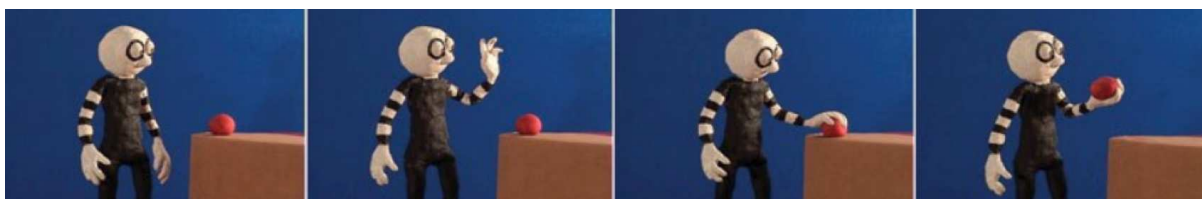


Figura 7 – Sequência de imagens para dar o efeito do boneco pegar a bola
Fonte: PRIEBE, 2011

Essa técnica de animação pode ser feita com objetos de materiais diversos (fios, canetas, retalhos, recortes de papel, etc.) ou misturando desenhos, silhuetas animadas ou pessoas interagindo com tais objetos para criar a ilusão de movimento. Assim, dentro da técnica *stop-motion* existem várias vertentes como a animação de bonecos articulados, fotografia de plastimação, *pixilation*, animação de recortes, animação com quadro de giz ou quadro branco, ou animação com sombras chinesas (VIEIRA, 2008).

Com essas aproximações no trabalho de Priebe (2009) e Vieira (2008), vemos que a narrativa de uma animação é construída com uma linguagem simbólica da mágica, e talvez seja por isso que se torne uma atividade divertida e atraente para qualquer criança (pequena ou adulta). Segundo a mesma Vieira, a técnica *stop-motion* geralmente é utilizada em seu ensino para crianças que movimentam seus próprios objetos diante da câmera. Diante disso, pensamos que esse recurso de animação poderia apresentar para as crianças surdas inúmeras possibilidades de construção de narrativas visuais com apenas o uso de um objeto inanimado e uma câmera.

O número de possibilidades desta arte cinematográfica apresenta-se grande para trabalhar com as crianças surdas. Várias vertentes da animação *stop-motion* poderiam ser misturadas para as crianças produzirem uma narrativa única com o uso de sua imaginação. Assim, as crianças ao escolher manipular certos materiais com uma técnica determinada de *stop-motion* para esse propósito de criação, uma infinita criatividade poderia ser

acentuada nelas nessa dimensão simbólica em que mergulham, trazendo para nós (espectadoras) uma estética particular de expressão.

Em base a Xavier (2008), ao praticar essa arte cinematográfica, as crianças conseguem expressar o caráter genuíno de um objeto através da própria visão de mundo, pois a forma de olhar delas e o seu modo particular de movimentar a própria fisionomia do objeto, podem fazer com que as coisas tenham um "estado de ser" particular.

Dito de outro modo, por meio de manipular tal figura inanimada em várias posições no espaço e tempo, as crianças podem conseguir com que as coisas se tornem cômicas, adoráveis, fantásticas, aterradoras, inquietantes, etc., à sua vontade, causando, por vez, uma impressão emocional ao público espectador. Elas, por tanto, sendo fazedoras de arte, criam um *pathos*, um charme, uma subjetividade própria a partir da objetividade do objeto.

Tal como aponta o mesmo autor, todo artefato possui milhares de formas, de acordo com a perspectiva do qual o observamos e destacamos os seus contornos. Assim, em cada uma das formas, mesmo definidas por milhares de traços diferentes, podemos reconhecer sempre o mesmo objeto, mas cada escolha que a animadora faz ao produzir uma animação nesse objeto traz uma particularidade, expressando "um ponto de vista diferente, uma interpretação diferente, um diferente estado de espírito" (XAVIER, 2008, p. 97).

Com isso, a personalidade da artista (nesse caso a criança) pode ver-se refletida com essa particular composição de imagens/objetos em movimento. Cada ponto de vista que é colocado nesse ser inanimado significa uma atitude interior dela, pois ela ao perceber uma fisionomia concreta em cada objeto inanimado, consegue representar características genuínas do seu mundo conforme o percebido.

Diante dessa perspectiva, a escolha de trabalhar com esse recurso de animação *stop-motion* na oficina de cinema com as crianças foi com o intuito de conhecer as suas particularidades estéticas de expressão e entrever elementos de representação do mundo particular delas. Outro motivo por qual optamos trabalhar com essa técnica foi por ser ela um modo divertido, prático e econômico de fazer cinema na escola e pesquisar o objeto de estudo.

Tal como Priebe (2009) aponta, a animação *stop-motion* é um recurso que, hoje em dia com o desenvolvimento das tecnologias, não requer um grande investimento para criar um mundo em miniatura no espaço escolar. A partir de um celular que registra

desenhos, retalhos de papel, carochos de argila, entre outros materiais econômicos e acessíveis, as crianças podem se tornar realizadoras de filmes com a ilusão do movimento, dando vida a uma realidade humanizada que leva ao espectador para dentro do seu mundo. Da mesma forma, com essa técnica cinematográfica, que integra os sentidos da visão, do olfato e, principalmente, do tacto, as mesmas crianças podem expandir habilidades artísticas originais do cinema de animação e se aproximar dentro desses espaços de fruição a um conhecimento técnico específico, que as capacita de serem contadoras de suas próprias histórias visuais.

Dessa forma, se entendemos o cinema como prática social e significadora do mundo, isto é, como um tipo de linguagem pela qual a cultura (re)produz significados sociais (TURNER, 1997), este pode capacitar os sujeitos a educar o seu olhar (ou redirecioná-lo), ilustrando uma realidade através de diversas linguagens, composições, cores, ângulos e enquadramentos que o texto cinematográfico oferece.

Assim, dentro das diversas linguagens e elementos do cinema a serem trabalhados com as crianças surdas, a técnica *stop-motion* pareceu um recurso lúdico e pedagógico para construir uma forma de comunicação efetiva, emotiva e significativa nesse processo de educação do olhar. Sob essa óptica, a técnica de animação *stop-motion* também poderia contribuir a trazer à superfície mensagens, emoções e ideias expressadas através das formas originais de manifestação do cinema, "quando ainda não tinham sido amarradas às palavras que nomeavam conceitos" (XAVIER, 2009, p. 77).

Nessa nova era do cinema, em que o som e a palavra são usados como material artístico dentro de uma cultura de conceitos audíveis, retomar essa impressão visual originária do cinema, poderia ser uma forma de fazer político legitimando o direito delas de pensar, imaginar e comunicar por si mesmas com as suas particularidades linguísticas e culturais.

No fim, a linguagem de *stop-motion* pareceu-me uma das possibilidades mais adequadas para as crianças entrarem nessa dimensão simbólica da arte cinematográfica, pois conforme Priebe (2008), é um recurso que podia satisfazer esse impulso humano de estarmos conectados com a nossa própria história e cultura por meio de expor a nós mesmos a essa grande arte.

5.5 A EXPERIÊNCIA DE NARRAR

Nossa relação com o outro e com o mundo passa pela narrativa. É um modo de percebermos o mundo e sermos afetados por ele, pois nossa formação depende das histórias que contamos aos outros e das que contamos para nós mesmos, das construções narrativas nas quais cada um se constitui, simultaneamente, autor e narrador da sua própria existência. (FERNANDES; GATTO; CORDEIRO, 2012, p. 11)

A leitura particular de Larrosa (1994) sobre narrativas, já dizia que "o que somos ou, melhor ainda, o sentido de quem somos, depende das histórias que contamos e das que contamos a nós mesmos". Essas histórias nas quais cada um de nós é, ao mesmo tempo, o autor, o narrador e o personagem principal despertam o nosso imaginário e, sigilosamente, vão provocando o aflorar dos nossos sentidos e emoções.

Lembrando a Silverstone (2002), essas histórias, "que nos consolam, nos surpreendem ou nos entretêm", oferecem também lições e rotas para entender o passado e, talvez, orientar o futuro. Tais histórias, como aponta o mesmo autor, nos encenam mitos, valores e crenças, preservando e renovando as culturas, ajudando-nos a conhecer e refletir sobre a realidade que nos cerca. Assim, é através das narrativas que podemos descobrir outros lugares, outros tempos, outras formas de pensar, sentir, ver e entender o mundo (ABRAMOVICH, 2009).

Fernandes (2010, p. 49) também comenta que "em meio a esse contar e recontar de histórias, todos nos formamos e crescemos", pois tais narrativas nos apresentam outras ideias para poder solucionar os impasses do nosso cotidiano. Nessa direção, as histórias provocam nas crianças a possibilidade de conhecer o mundo dos conflitos e das dificuldades que os personagens enfrentam, bem como entender como esses obstáculos vão sendo enfrentados e resolvidos (ABRAMOVICH, 2009). Assim, com base em Coelho (1986), recuperado em Lebedeff et al. (2005), vemos a importância de contar histórias para/por/com as crianças não somente para elas usufruírem do seu próprio imaginário e criatividade, como uma fonte de prazer com a fantasia, mas também para assegurar espaços de apropriação de novas linguagens que contribuem para o seu desenvolvimento.

Segundo Morais (1996), as construções narrativas exercem uma função de desenvolvimento cognitivo, afetivo e linguístico da criança. Por um lado, permite elucidar associações entre a experiência dos outros e da própria criança, que outras atividades no cotidiano não conseguem esclarecer. Nesse sentido, Lebedeff et al. (2005), dialogando

com as ideias de Bettelheim (1980), coloca que a narração de histórias enriquece a experiência vital da criança, pois a ajuda a compreender a si própria, e a orienta a encontrar soluções aos seus problemas para lidar construtivamente com seus sentimentos e necessidades mais profundas. Por outro lado, essa arte de narrar fomenta nas crianças outros modos de organizar e se apropriar do conhecimento, elaborando roteiros e esquemas mentais.

Conforme Benjamin (1985), o ato de narrar uma história traz vestígios de experiências de quem a conta. Com isso, as histórias que chegam a nós comunicam um significado particular do mundo, nos fazendo questionar e incorporar novas perspectivas em nosso olhar. Tais narrativas que ampliam “verdades” e, talvez, dissolvam contrariedades, carregam elementos estratégicos para modelar as práticas e relações sociais nas quais nos envolvemos. Tal como aponta o mesmo autor, narrar também implica um ato de “contar de si”, pois quando narramos uma história, elaboramos formas concretas de enxergar o mundo, discernindo certas verdades e moralidades na nossa memória. Ao narrar, estabelecemos certas mensagens particulares dentro da nossa realidade, mostrando maneiras próprias de ver o mundo, e isso, inevitavelmente, nos leva a juízos de valor.

Sob esse viés, Fairclough (2003) expõe que todas as narrativas ilustram juízos de valor, crenças e ideologias. Elas atuam como médios para mostrar o que somos (ou pensamos que somos). Em certo modo, tais narrativas mostram como temos nos construído através do que cremos, do que os outros têm desenhado por nós, tanto nos mundos imaginários quanto nos mundos supostamente reais em que fomos/somos ou seremos representados. A partir dessa perspectiva, compreendemos que a atividade de narrar tem a capacidade tanto de limitar e confinar quanto de expandir e transformar a psique humana, as nossas identidades e relações sociais.

Assim, embora o ato de narrar seja considerado aqui uma prática co-construída e um direito de todas, este continua sendo uma atividade assimétrica. Nesse sentido, não são todos os indivíduos nem mesmo coletivos que têm a oportunidade de narrar suas vidas nessa história que socialmente vão construindo. Frequentemente, as narrativas que se produzem, se divulgam e se consomem refletem uma possessão de direitos não igualitários para a construção do eu, do outro e da sociedade, pois são apenas alguns grupos e instituições que têm o privilégio de contar as suas experiências e existências em detrimento das outras.

Sob esse viés, o estudo de Carolyn Taylor (1995) aponta que as crianças poucas vezes narram histórias sobre elas mesmas, sobre suas experiências de vida, pois elas esperam recebê-las abdicando o seu direito de narrar sua própria história aos outros. Esse apontamento da autora lembra (mais uma vez) da necessidade de organizar mais espaços educativos nas escolas onde as crianças consigam participar plenamente de práticas discursivas que fomentem a sua imaginação e as incentivem a criar narrativas próprias com o fim de posicionar-se culturalmente no mundo e em relação às outras nos diferentes tempos e espaços que integram.

Em relação às crianças surdas e ao universo social da escola (discutido anteriormente), eleva-se a necessidade de organizar práticas colaborativas para as crianças narrarem suas histórias de vida, apropriando-se das memórias das suas experiências, do seu próprio conhecimento, e descobrindo formas de significar o mundo e ao mesmo tempo significando-se a si mesmas.

Com base no trabalho de Delmar (2016) e Fernandes (2010), vemos que a construção de narrativas por meio de diversas linguagens e formatos pode abrir caminhos criativos para compreender a forma com que as crianças experimentam o mundo. Nessa direção, tal como Garrutti e Coelho (2021) apontam, as crianças, ao participarem desse contar de histórias, encontram diversas possibilidades de exploração e construção do seu conhecimento de mundo que as leva a construir-se a si próprias.

Sob esse viés, em conformidade com Vieira (2008), o trabalho com narrativas infantis promove que as crianças possam imaginar, criar e recriar realidades, percorrer mundos desconhecidos e experimentar situações que, mesmo desejadas, talvez ainda não sejam possíveis de serem executadas no plano real. Nesse processo de descoberta e compreensão do mundo por meio das narrativas, a criança pode encontrar seu equilíbrio emocional, psíquico, e desenvolver também seu senso crítico. Nesse espaço de criação e interlocução, as crianças conseguem ampliar a sua esfera sociocultural, conhecer melhor os seus interesses, e despertar sentimentos que respondam às suas necessidades mais profundas. Da mesma forma, através das narrativas, do imaginário das crianças, elas constroem suas subjetividades, pois encenam para e com outros suas experiências de vida e dão sentido a uma série de eventos que são, de certo modo, reflexos de sociedades (GARRUTTI; COELHO, 2021).

Com foco na criança surda no Brasil, são vários os trabalhos que têm dado importância às experiências de contação de histórias (ou criação de narrativas) por meio

do uso social dos sistemas simbólicos (língua de sinais, imagens, signos, objetos semióticos, artes visuais, etc.) para o desenvolvimento pleno da criança surda (LEBEDEFF et al. 2005; DELMAR, 2016; GARRUTTI; COELHO, 2021).

Delmar (2016), por sua vez, apresenta possibilidades de ações pedagógicas de conto e reconto organizadas a partir da escolha de uma obra infantil que destaca o uso de estratégias e recursos com comunicação predominantemente visual, atividades priorizadas neste relato de experiência. Tais estudos expõem a importância da escola realizar mais atividades de contação de histórias com e por crianças surdas com o uso da Libras, elementos semióticos e com diferentes mídias para elas serem protagonistas do próprio processo de construção do conhecimento e também serem as narradoras de suas histórias que deixam marcas em nos próprios sujeitos ao contarem de si.

Com base em Fantin (2005, p. 12), o convívio e apropriação das narrativas que as crianças produzem com o seu olhar particular devem formar parte da vivência cultural escolar, do seu processo de formação, pois é nesse habitar do contar que as crianças desenvolvem “o seu sentido de si e dos outros, da sua história, do lugar que ocupam no mundo e dos grupos sociais a que pertencem”.

5.6 NARRATIVAS PELA IMAGEM

O nosso cotidiano está impregnado de imagens que chegam a nós por diversas mídias (dispositivos móveis, livros, internet, TV, entre outros). Cada vez mais, há difusão e consumo de narrativas visuais na cultura moderna que fazem com que a imagem seja o primeiro meio de comunicação nas práticas sociais do mundo moderno (HOFFMANN, 2021). Nessa direção, várias autoras (OLIVEIRA, 2006; 2007; FERNANDES, 2010; HERNANDEZ, 2013; HOFFMANN e TESCH, 2023; entre outras) destacam que as sociedades contemporâneas se organizam cada vez mais a partir das imagens, sendo elas as grandes mediadoras entre sujeitos e cultura. Nesse sentido, a imagem audiovisual não somente rege as formas de sociabilização, comunicação e transmissão de informações, mas também interfere nos modos de produzir cultura e conhecimento.

Essa centralidade do visual nas formações culturais passa por estruturar movimentos sociais, aprendizagens e inclusive registros da história a partir das imagens. Essa visualidade que se concretiza como estruturante no cotidiano da sociedade é articulada às tecnologias e aos dispositivos midiáticos. Esse entrelaçamento entre imagem

e mídia transforma a experiência dos sujeitos ao ler e construir conhecimentos visuais sobre o que se vê. Sob esse viés, tal como Hoffmann e Cassino (2020) explicam, atualmente, as crianças cercadas por múltiplas telas estão formando sua inteligibilidade do mundo e de si mesmas a partir de imagens. Essas novas práticas sócio-culturais apontam para uma nova literacia visual, em que a linguagem escrita, tradicional e linear, "cede espaço para a 'mensagem-imagem', criando/reproduzindo/comunicando valores, crenças e ideologias" (OLIVEIRA, 2006).

Essa nova cultura visual passa a ter uma forte presença no cotidiano escolar, não como uma complementação do texto escrito, mas como outro tipo de texto que forma parte do desenvolvimento cultural e social de crianças e jovens. Esse convívio (e consumo) cotidiano das crianças e jovens com a imagem provoca uma transformação de suas práticas e dos seus processos de pensar e de se expressar que, ao mesmo tempo, interfere nos modos de produzir, apreender e decodificar a realidade (HOFFMANN, 2021).

Segundo a mesma autora, o fato de as crianças terem o visual como a principal escolha nesse contexto social e cultural em que elas se formam faz com que desenvolvam outros modos de se apropriar do conhecimento e de se relacionar com o mundo. As crianças imersas nesse contexto de visualidade constante, dentro e fora da escola, vão criando vínculos cada vez maiores com as narrativas pela imagem, nas quais o ler ou contar histórias passa necessariamente pela imagem, pelo "ver a história" (FERNANDES, 2009; 2010). Nessas práticas das crianças entremeadas pela imagem, elas adquirem outros parâmetros para consumir ou construir suas narrativas.

Esse contexto de visualidades faz ampliar o debate de como as imagens são usadas, o que se faz com elas ou o que elas fazem com as pessoas (HOFFMANN, 2021; 2023). Várias pesquisas (FERNANDES, 2003, 2009, 2010, 2023; RAUGUST, 2020; HOFFMANN et al., 2020; HOFFMANN e CASSINO, 2020; entre outras) dialogam nesse processo cultural de relação da criança com as imagens, narrativas visuais/cinematográficas e mídias na atualidade. Tais pesquisas destacam uma maior necessidade das crianças lerem e contarem pela imagem vinculadas às demandas da sociedade atual cada vez mais imagética. Esse consumo e produção de narrativas altamente visuais das crianças, com diferentes recursos e suportes midiáticos, leva a refletir sobre o seu olhar cultural e suas práticas de subjetividades que a ele se vinculam.

Nessa direção, Hernandez (2013) aponta que os modos em que os sujeitos se constroem como visualizadores da cultura está vinculado aos modos de relacionar-se com os artefatos da cultura visual. Dessa forma, as crianças, ao consumirem ou narrar através dos vários artefatos da cultura visual a que têm acesso, “não somente contam histórias com as imagens, mas também tornam-se sujeitos pelas relações que constroem com elas” (HOFFMANN, 2021, p. 58).

Com base em Canclini (2005, apud FERNANDES, 2010, p. 56), essa experiência, que vincula as crianças ao universo visual e à visualização, abarca um conjunto de processos através dos quais elas “representam e intuem imaginariamente o social, concebem e geram relações com os outros”.

Portanto, entendemos que é nessas práticas em que as imagens são produzidas, distribuídas e utilizadas socialmente onde se produz cultura e ao mesmo tempo se formam sujeitos (FERNANDES, 2010; HOFFMANN, 2023).

Nessa dimensão formativa/narrativa, em que as crianças dialogam e negociam significados por meio da imagem, é onde elas apontam o seu papel como produtoras da cultura visual (HERNANDEZ, 2013; FERNANDES, 2015). Conforme Fresquet (2010), elas são capazes de produzir cultura, tanto pelos relatos com imagens que constroem quanto pelas marcas da experiência que deixam através do seus modos de ler e narrar por imagens.

Esse “ser com as imagens”, esse “contar pelo ver”, que como mencionado anteriormente passa pelo processo de como olhamos e como nos olhamos, pode ser experimentado através do cinema. Como afirma Fantin (2006), citada em Fernandes (2010, p. 54),

[...] considerar o cinema como um meio narrativo [...] significa que a atividade de contar histórias com imagens, sons e movimentos, pode atuar no âmbito da consciência do sujeito e no âmbito sócio-político-cultural, configurando-se num formidável instrumento de intervenção, de pesquisa, de comunicação, de educação e de fruição.

O cinema na sua dimensão narrativa possibilita ampliar esse “contar pelo ver”, explorando a multiplicidade de formas que a narrativa cinematográfica pode assumir na atual contemporaneidade. Criar narrativas por meio do cinema é um modo das crianças transmitirem as suas experiências e produzirem cultura, “tornando-se autoras num formato diferente do padrão escrito tradicionalmente ensinado pela escola” (FERNANDES, 2010, p. 54).

Nessa dimensão simbólica de construir narrativas cinematográficas, também podem surgir espaços de alteridade (BERGALA, 2008), isto é, novos modos de ampliar os olhares, as trocas e diálogos com outros sujeitos e culturas. Assim, tais narrativas advindas do cinema se tornam mediadoras de outras formas de ver, de se comunicar, de transformar o sujeito, de habitar uma experiência e deixar rastros (BENJAMIN, 1985).

No fim, o cinema permite navegar entre outros modos de contar para as crianças se apropriarem como narradoras de sua história. Elas, como afirma Fresquet (2010, p. 2), “são capazes de buscar no cotidiano mais visível aquelas coisas que são invisíveis para os adultos”, e essa forma de narrar seu mundo particular pode provocar “uma experiência à parte” (FERNANDES, 2010, p.58) para aquele que a vê.

Tais discussões ratificam a absoluta relevância de implementar propostas de criação de narrativas visuais/cinematográficas no currículo escolar. Com isso, enfatiza-se a importância da escola ser proativa em inserir novas práticas e vivências que ativem novos modos de relação com o universo da imagem. Contudo, tal como problematiza Fernandes (2010), a criação de narrativas em suportes diferentes da escrita não é algo com o qual todas as crianças sabem lidar, bem pela falta de acesso bem pelo não conhecimento do funcionamento dessa linguagem audiovisual. Criar narrativas cinematográficas passa pela capacidade de lidar e criar com as imagens através do uso das tecnologias. Com isso, entendemos que constituir-se como leitora/produtora de tais narrativas inclui também saber ler e criar através das tecnologias.

Na era moderna das sociedades ocidentais, a construção de narrativas audiovisuais é mediada tecnologicamente. Nessa dimensão, contar histórias supõe registrá-las, fixando-as num suporte manipulável que pereniza sua existência. Essa tecnicidade midiática para perpetuar o narrar pode ser inserida nas escolas como uma proposta para fortalecer a memória cultural das crianças e jovens. Diante dessa realidade, que articula memória, tempo e narrativa, os trabalhos de Duarte e Alegria (2008), Hoffmann e Cassino (2020); entre outros, apontam ser fundamental oferecer às novas gerações a formação midiática que necessitam para viver e pensar numa sociedade de imagens em que, parafraseando a Omar (2007), boa parte das lutas, movimentos e mudanças sociais são travadas em torno da imagem.

Assim, reconhecer esse contexto visual midiático que atravessa as paredes da escola possibilita explorar as potencialidades de criação de conhecimentos, de cultura, de diálogo, de política, abrindo novos espaços de mobilização e de problematização na

formação das crianças. Contudo, reconhecer esse contexto e dialogar com ele requer pô-lo em prática (HOFFMANN, 2021).

SEÇÃO II – O PERCURSO METODOLÓGICO

Nesta segunda seção, apresento o desenho metodológico da pesquisa e argumento as escolhas teórico-metodológicas para a geração e análise de dados, em concordância com os objetivos e perguntas norteadoras previamente formuladas. Tais referentes teórico-metodológicos não somente ajudaram a direcionar a construção deste percurso investigativo, mas também propiciaram (trans)formar o meu olhar e o meu conhecimento do mundo que continuo observando com lentes de pesquisadora-aprendiz.

Assim, ao longo desta seção, descrevo o desenho metodológico da pesquisa que envolve, entre outras coisas, a apresentação do tipo de abordagem metodológica e da natureza de pesquisa escolhida, o contexto do campo de estudo (a seleção do local e das pessoas participantes, e aplicação do projeto didático de animação), assim como os recursos e estratégias metodológicas para tratar os dados nesse contexto específico de prática social e discursiva.

Por fim, para dar conta da apresentação do desenho deste percurso metodológico, organizo a seção em sete grandes pontos: 1) objetivos e perguntas norteadoras; 2) o contexto do campo de estudo: oficina de animação na escola e participantes; 3) fundamentos teórico-metodológicos da pesquisa; 4) procedimentos éticos de pesquisa com crianças; 5) procedimentos de geração e coleta de dados; 6) análise de dados; 7) apresentação narrativa da interpretação de dados.

6 METODOLOGIA

6.1 OBJETIVOS E PERGUNTAS NORTEADORAS

Para realizar esta investigação sobre representações de identidades surdas dentro do paradigma qualitativo foi preciso traçar um caminho metodológico específico. Segundo Aliagas (2011), um objeto de estudo deve ser analisado a partir de vertentes e diretrizes metodológicas concretas. Sob esse viés, nesta pesquisa abordamos o estudo sobre a representação de identidades de seis crianças surdas a partir da participação, observação e análise de um processo de construção de um filme de animação *stop-motion* em contexto escolar no Sul de Brasil. É através desse enfoque que pretendemos descrever analiticamente e reflexionar sobre a construção de identidades das crianças surdas, focalizando os aspectos intersubjetivos e dialógicos nessa experiência cinematográfica na escola.

Para tanto, a organização da pesquisa se constrói com base as problematizações e discussões preliminares sobre o tema que se pretende estudar. Paralelamente, a realização do estudo desencadeia-se a partir da definição dos objetos de pesquisa, colocando como ponto de partida a seguinte pergunta norteadora: De que forma as crianças surdas representam a si mesmas e o seu mundo na escola a partir de uma experiência coletiva com o cinema de animação?

Essa pergunta inicial leva a novas interrogações, como: De que forma as crianças surdas se expressam através da técnica de animação *stop-motion*? Como as crianças surdas emergem como sujeitos do olhar e de enunciação por meio dessa experiência com o cinema? De que forma as práticas de letramentos cinematográficos podem fomentar a criatividade, a autoconcepção de si mesmas e a construção/apropriação do conhecimento? Em que medida essa prática cultural em sala de aula capacita as crianças surdas no sentido de constituírem as suas subjetividades e identidades para assim posicionarem-se no mundo de forma genuína?

Tais perguntas norteadoras conduziram a formular o objetivo principal deste estudo: descrever, analisar e discutir como as crianças surdas constroem representações de identidades surdas por meio de práticas discursivas durante o processo de produção de um curta-metragem de animação *stop-motion* na escola. A partir desse objetivo, desdobramos os objetivos específicos seguintes:

1. Descrever como acontece o processo de produção de narrativas cinematográficas pelas crianças surdas e como se consolida o discurso da turma de volta à realização do filme;
2. Analisar elementos indicativos do processo de representação das identidades da turma inseridas na narrativa fílmica de animação *stop-motion*;
3. Analisar de que forma são articuladas as linguagens visuais, a Libras, a escrita e o uso de tecnologias durante o processo de apropriação do texto cinematográfico de animação *stop-motion* em sala de aula;
4. Discutir sobre a prática de letramento cinematográfico no que tange aos processos de aprendizagem e construção do conhecimento na escola;

Tais perguntas e objetivos de pesquisa envolvem inevitavelmente encontrar respostas a partir de uma abordagem de pesquisa qualitativa e voltada para o campo da LA. Assim, perante a profusão de metodologias, buscamos um modo de fazer pesquisa a partir da Pesquisa Participante (doravante PP), movimentando uma análise fundada no paradigma sociointeracionista, tendo como referências teóricas a abordagem histórico-cultural, semiótica e dialógica-discursiva do ser.

Sob esse viés, as mesmas perguntas e objetivos formulados levam a estudar o objeto de pesquisa a partir de uma mediação teórico-conceitual percorrendo diversos domínios do campo da educação das crianças surdas: visualidades surdas; discursos e constructos de subjetividades e identidades na escola; práticas de letramentos cinematográficos na escola.

Dessa forma, com o intuito de empreender procedimentos produtivos ao estudo do objeto eleito, conforme Thiollent (2005), nesta concepção metodológica a pesquisa de cunho qualitativo e participativo articula-se entre aspectos práticos do campo de estudo e a mediação teórico-conceitual, que permanece operando em todas as fases de realização da pesquisa.

6.2 O PROJETO CINEMATOGRAFICO: OFICINA DE CINEMA DE ANIMAÇÃO PARA CRIANÇAS SURDAS

A oficina de cinema de animação surge como um projeto experimental inspirado no projeto audiovisual de PDA (Pequeños Dibujos Animados - <https://pda-films.com>). O

projeto dirigido por Mario Torrecillas objetiva produzir curta-metragens de animação com crianças de diversas partes do mundo e de diversos contextos (escolas, campos de refugiados, lar de crianças, etc.).

Seguindo um modo de fazer arte cooperativo, a equipe de PDA orienta o coletivo infantil participante a estruturar as suas ideias nesse processo de criação através da articulação das histórias, dos roteiros, dos personagens, desenhos e diálogos que querem ser comunicadas em linguagem cinematográfica. Essas curtas são lidas como um tipo de documentário em desenhos que as próprias crianças fazem e narram em voz própria. Através do curta, elas têm a oportunidade de explicar como vivem, como é o seu entorno, o que elas gostariam de fazer ou quais sonhos gostariam de atingir para que suas realidades mudassem para melhor.

Tendo presente essa proposta cinematográfica de PDA, elaboramos uma oficina de animação com/para crianças surdas com dois objetivos principais. Por um lado, a oficina tem como objetivo aproximar às crianças surdas ao mundo do cinema com criatividade e senso de humor, respeitando suas visualidades surdas e fomentando o trabalho em equipe. Por outro lado, a oficina tem como objetivo promover nas crianças serem criadoras da sua própria arte e construir um mosaico de narrativas visuais para levar o público assistente a ser testemunha de suas reflexões, de sua visão de sociedade e de mundo particular.

No fim, a oficina de cinema de animação na escola foi pensada como um projeto de letramento cinematográfico para impulsionar a produção e representação de identidades de crianças surdas. Assim, a oficina de animação inserida nesse contexto de pesquisa participante em que este estudo se baseia parte da construção de dados desta pesquisa de forma coletiva.

Da mesma forma, a oficina de animação foi elaborada com o propósito de ser um espaço de ensino-aprendizagem diferente aos dos parâmetros do ensino tradicional na educação das crianças surdas. Nesse sentido, através deste trabalho de cinema na escola objetiva-se atender as necessidades e curiosidades das crianças surdas, visibilizando e valorizando o que eles pensam, debatem e criam por meio de esse gênero de animação. Assim mesmo, a partir das narrativas cinematográficas das crianças surdas, o projeto visa apresentar o cinema como um recurso educativo alternativo para os docentes que participam na sua educação, bem como um médio de comunicação, visibilização e sensibilização da cultura surda e das línguas de sinais. Para tanto, o público alvo do

projeto pretende ser, por um lado, as crianças surdas e as professoras da escola e, por outro, lado o público alvo receptor da curta-metragem (família, comunidade escolar e público em geral).

Esta proposta de oficina de animação *stop-motion* foi aplicada pela primeira vez numa escola de educação bilíngue na cidade de Pelotas (RS) como atividade extracurricular dentro de um horário específico do curso letivo. Na oficina participaram 6 crianças surdas do 3º ano de Ensino Fundamental (com a faixa etária de 7 a 10 anos). A oficina foi ministrada de forma presencial pela pesquisadora responsável pelo estudo, em colaboração com a professora regente e a assistente de sala para ajudar as crianças a produzirem em equipe o curta de animação. Ambas profissionais também interviam como mediadoras/intérpretes entre as crianças e a pesquisadora-oficineira durante as atividades da oficina. Da mesma forma, tivemos a colaboração de dois bolsistas do curso de cinema para realizar os registros em vídeo em sala de aula e as entrevistas individuais.

Inicialmente, todas as atividades da oficina de animação, com duração de aproximadamente 1 hora e 10 minutos, foram organizadas em 15 sessões/eventos de letramento presenciais e a serem realizadas num período total de quatro semanas do curso letivo (APÊNDICE I, II e II). Nesse período, as atividades estavam pensadas com o fim que as crianças surdas aprenderam a filmar com celular e com técnicas de animação para explicar desde o seu olhar as suas historicidades no seu entorno social e cultural da escola. A ideia inicial era que as crianças aprenderam todas as etapas do processo de elaboração de um curta, isto é, desde a criação do roteiro, confecção de personagens e cenários, até a produção e edição do filme de animação.

Contudo, o plano de intervenção pedagógica teve que ser modificado e sintetizado por restrições do calendário escolar e pela falta de recursos financeiros para bancar as passagens e estadia da pesquisadora. Com isso, o plano de intervenção pedagógica foi reduzido a 9 eventos presenciais e 1 evento online, de aproximadamente 1 hora e 15 min cada sessão e tendo como foco central de ensino a produção de narrativas filmicas em *stop-motion* e elaboração do *story-board* do filme.

Durante as atividades para a produção do curta de animação, a abordagem da PP e PC orientou a elaboração de saberes coletivamente nessa área do cinema, considerando as seguintes etapas da pesquisa de campo:

1. Evento inicial com as pessoas participantes cujos objetivos foi examinar, a partir da realidade concreta das crianças surdas, as práticas de

letramento cinematográfico na escola e discutir sobre suas práticas sociais já vivenciadas com o cinema: produção, divulgação, consumo e acessibilidade de filmes no seu entorno mais próximo;

2. Evento de planejamento do curta: organização das atividades com base nas possibilidades de execução no seu contexto escolar com recursos digitais, definição das linguagens a serem usadas na narrativa fílmica; da temática a se abordar; do público que se espera alcançar; e do propósito do curta;
3. Desenvolvimento das atividades de produção do curta de forma coletiva;
4. Reunião de avaliação do material produzido e de tomada de decisões sobre a elaboração do *story-board*;
5. Desenvolvimento das atividades de pós-produção (edição do vídeo);
6. Leitura/visualização da curta editado e de tomada de decisões sobre a divulgação pública do produto final;
7. Mostra do curta-metragem;
8. Entrevistas e roda de conversas durante todo o processo de produção do curta, com a reconstituição das vivências nas atividades da oficina, com reflexão sobre as potencialidades, dificuldades, conflitos, posicionamentos, aprendizagens, etc.

Na etapa de produção, foi a própria turma que criou e gravou as narrativas de animação sob a direção da pesquisadora-oficineira. Por um lado, a escolha do tema do curta e a organização das produções e filmagens (escolha de planos, enquadramentos, *set* de filmagens, estruturação de roteiros, etc.) foi por conta da mesma pesquisadora-oficineira. Por outro lado, quem elaborou a sequência do *story-board*, produz e gravou as animações foram as crianças participantes com o apoio e orientação daicineira e assistente de sala.

Nessa etapa de produção, a dimensão criativa e o processo de autoria foi fortemente coletiva, à diferença das etapas de pós-produção – (e) e (f) – cujas escolhas e realizações foram executadas apenas pela pesquisadora-oficineira, sem a participação das crianças surdas por conta das restrições de estrutura e tempo mencionadas anteriormente. Pelos mesmos motivos, a roda de conversa de encerramento com a turma também não foi possível realizá-la, e as entrevistas feitas durante o processo de produção do curta foram aproveitadas como conteúdo fílmico do curta.

A toma de decisões sobre em que momentos as crianças participariam como autoras e agentes ativos desta criação coletiva foi realizada em base aos critérios da pesquisadora, professora e oficinaira de animação, Alessandra Collaço da Silva¹². Após várias conversas com ela pelo whats e troca de experiências nesse campo de atuação (ANEXO I), optamos por destinar os escassos encontros da oficina para as crianças construírem os materiais de animação que iam ser usados no filme (bonecos articulados em 2D, desenhos do cenário, etc.) e filmarem algumas animações em *stop-motion* de forma autônoma. O objetivo dessa organização de produção cinematográfica era principalmente propiciar às crianças vivenciarem um processo próprio de autoria com momentos de fruição.

Pela própria experiência de Collaço em fazer oficinas de cinema na escola com diversas faixas etárias, entendemos que para fazer um filme de animação com crianças surdas (de entre 7 e 10 anos de idade) num curto prazo de tempo—sem que este seja um filme profissional nem também um filme amador muito simples—às vezes, pode ser interessante estabelecer uma relação flexível com o processo de criação e delegar as funções mais aprimoradas e complexas para a equipe docente ou oficinairas. Diante disso, pensamos que a melhor solução para fazer um curta restrito a essas condições específicas do meio escolar fosse deixar a elaboração do roteiro, edição das imagens e montagem do curta em mãos da pesquisadora-oficineira, pois são processos demorados que, além de paciência, requerem um certo conhecimento cinematográfico e domínio das tecnologias.

6.3 O LUGAR DE PRÁTICA E PESQUISA

O local escolhido para a realização da oficina de animação vinculada a esta pesquisa é uma escola de crianças surdas localizada na cidade de Pelotas (Rio Grande do Sul), a 714 km de distância (de condução) da cidade de Florianópolis (Santa Catarina), onde a pesquisadora reside e faz o doutorado. Mesmo os inconvenientes logísticos e orçamentais que implica viajar pra outro estado para realizar um estudo de campo, a escolha foi feita de maneira consciente. A opção por esta escola se justificou pelo fato de ser uma escola que atua exclusivamente na educação de pessoas surdas e na qual a co-

¹² Para conhecer mais sobre o trabalho da pesquisadora-oficineira Alessandra Collaço confira no <<https://www.allycollaco.com>>.

orientadora deste projeto de tese já tem um relacionamento prévio por atuar nela com pesquisas voltadas à educação inclusiva e bilíngue.

Também se optou por esta instituição de ensino como local de estudo também por ser a única escola para crianças surdas na cidade que oferece o ensino fundamental. Como pretendíamos realizar essa oficina de cinema especificamente com grupos de crianças surdas, as escolas inclusivas e/ou de ensino médio não se mostravam coerentes com os objetivos desta pesquisa. As escolas inclusivas não se adequavam à pesquisa por atenderem poucas estudantes surdas em turmas de maioria ouvinte, e já as escolas de ensino médio não correspondiam aos objetivos desta pesquisa por atenderem estudantes adolescentes, e não crianças.

Além disso, outro dos principais motivos para tornar esse espaço escolar em um espaço de pesquisa, de colaboração e de co-construção de conhecimento científico foi a abertura e disposição da escola em acolher com um olhar sensível e flexível essa proposta de pesquisa participativa, que propunha aplicar um trabalho inédito com o cinema de animação em sala de aula.

De conformidade com Thiollent (2011), um tema que não interessar à comunidade do estudo (nesse caso, à escola) não poderá ser tratado de modo participativo e as pessoas implicadas na pesquisa possivelmente não terão a motivação de desempenhar um papel ativo dentro dela. Dessa forma, procuramos de antemão um lugar de ensino onde foram propícias essas condições de engajamento social e educativo, uma escola comprometida politicamente e disposta a colaborar ativamente com projetos de pesquisa sobre a educação das pessoas surdas. E a escola de Pelotas dispunha essas condições concretas de atuação adequadas ao desenrolar desta prática de pesquisa.

No plano descritivo, a escola na qual realizamos o estudo de campo é uma instituição filantrópica que atua exclusivamente na educação de pessoas surdas. A escola oferece Estimulação Precoce, Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA), além dos projetos de culinária, Ensino Itinerante, Informática Educativa, Teatro, Hora do Conto, Esportes e Lazer. Também há um setor na escola, o Centro Integrado de Atendimento Educacional (CIAE), que realiza a triagem e o atendimento multidisciplinar nas áreas do Serviço Social, Psicologia e Psicopedagogia para os alunos da escola e da rede regular de ensino.

Inicialmente, a Escola, fundada em 1949 como instituição filantrópica, atendia estudantes com vários tipos de diversidade funcional e de todas as camadas sociais e faixa

etária. Nesse período inicial, a Escola estava fortemente ligada à questão clínica, na qual os estudantes eram considerados pacientes. É possivelmente por isso que a Escola mantenha o nome de centro de educação especial¹³ em relação às políticas educacionais da época configuradas com o objetivo de atender às necessidades educacionais das pessoas consideradas "especiais" dentro do paradigma de integração.

Em 1960, a Instituição conseguiu obter o seu caráter educativo concedido pela Secretaria Municipal de Educação. Contudo, o centro educativo só foi oficialmente inaugurado no fim dos anos 1970 por falta de verba e atrasos no lançamento de alicerces para a construção do prédio da escola nos terrenos doados na metade dos anos 1960. Pouco mais de uma década depois, no início dos anos 1990, a escola optou pelo atendimento de pessoas surdas em nível de Ensino Fundamental. Desde aquele momento, a escola dedica-se somente à Educação de Pessoas Surdas, e a comunidade surda passou a reivindicar suas propostas sociais, culturais e linguísticas dentro desse espaço educacional. Assim, durante toda a trajetória, a escola passou por diversas fases tais como oralismo, comunicação total e, atualmente, bilinguismo.

As estudantes que hoje frequentam a escola são caracterizadas(os) pela surdez em vários níveis: pessoas surdas profundas, deficientes auditivos (ainda com algum nível de percepção auditiva) ou estudantes que possuem outras deficiências associadas à surdez, como: paralisia cerebral, baixa visão, autismo e também deficientes físicos. Assim, o público da escola são crianças de 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental com surdez, deficiência auditiva, transtornos emocionais que estejam prejudicando a aprendizagem, deficiência intelectual e dificuldades e transtornos de aprendizagem.

O quadro funcional é composto por professoras (surdas e ouvintes), Funcionários, Técnicos-Administrativos, Psicólogas, Assistentes Sociais e Psicopedagogas, além de um quadro de voluntários nas mais diversas áreas de formação, e, desde 2014, a escola também abriga a sede da Associação de Surdos de Pelotas - ASP.

Atualmente, a Escola passa a reivindicar reformas estruturais na área interna e externa do centro educativo. Através de campanhas e tratativas com os serviços penitenciários (Susepe), a escola luta para arrecadar verba e pagar as reformas de melhoria das instalações elétricas, da cobertura do prédio, da pracinha da área externa, bem como reparos de madeira e pintura. Da mesma forma, durante a pandemia, foram realizadas campanhas de apadrinhamento com o fim de que todo o coletivo estudantil

¹³ O nome de 'escola especial' da escola foi trocado pelo nome 'escola bilíngue' em 2023.

pudesse ter acesso às atividades escolares no ensino remoto. Por outro lado, os custos para adequar a escola com todos os protocolos de prevenção à Covid-19 tornaram inviável a retomada presencial ainda em 2021. A Escola retomou as aulas de ensino presencial em 2022, ainda com graves problemas de infraestrutura e rede elétrica que comprometem a educação das estudantes surdas e surdos.

Em relação ao cenário físico do estudo de campo, os espaços escolhidos foram a sala de aula da turma e o estudo de Libras da escola. A sala de aula, onde aconteceram as atividades da oficina de animação, dispõe de um quadro branco, mesas e cadeiras, dois armários e um projetor que foi cedido temporariamente pela coordenação da escola para poder realizar as atividades. Desde o início das atividades, dispnhamos de uma câmera e um tripé (cedidas pelo projeto MathLibras da UfPel) para fazer os registros. O estudo de Libras, por outro lado, foi onde aconteceram as entrevistas e a roda de conversa inicial com as crianças participantes. Este espaço dispõe de um quadro branco, uma parede *Chroma key*, cadeiras e um armário com materiais de filmagem.



Figura 8 – Sala de aula das atividades da oficina. Desenho elaborado pelas crianças participantes

Fonte: Acervo da autora, 2022



Figura 9 – Estúdio de Libras
Fonte: Acervo da autora

6.4 AS CRIANÇAS PARTICIPANTES



Para realizar o estudo de campo vinculada à oficina de cinema de animação, contamos com a participação de 6 crianças surdas em contexto escolar, com idade entre sete a dez anos e que estão no terceiro ano do ensino fundamental. Inicialmente, o interesse foi pesquisar com as mesmas crianças que já participaram anteriormente em outra oficina de cinema vinculada à uma tese de doutorado na mesma escola, cujo tema central foi a relação e os significados construídos entre a experiência visual da criança surda e a imagem cinematográfica (RAUGUST, 2020). Fazer pesquisa com o mesmo grupo de estudantes mostrava-se o mais apropriado aos objetivos propostos, já que pelo fato delas ter vivenciado uma experiência com o cinema, podiam ter se apropriado de alguns aspectos da linguagem cinematográfica. Porém, a maioria dessas crianças que participaram nessa anterior oficina superava a idade para participar neste estudo.

Nosso interesse era pesquisar com crianças dentro da faixa etária específica da infância, que segundo a literatura atual vai desde o nascimento até os onze ou doze anos de idade. Assim, mesmo essa nova turma de crianças surdas não tivesse experiência com projetos didáticos cinematográficos dentro da escola, optamos por realizar o estudo com esse grupo de estudantes integrados dentro da categoria de infância.





A escolha de fazer cinema com crianças surdas, e não com jovens, é motivada pelos relatos de cineastas como Truffaut e Bergala, que contam como esses encontros com o cinema na infância mudou/salvou a vida deles. Outro motivo de fazer cinema com


crianças surdas, e não com crianças ouvintes, é justificada pelas desigualdades educacionais entre crianças surdas e ouvintes. Como já mencionado anteriormente, nas instituições educativas não são promovidas as mesmas condições de acesso e participação em projetos de cinema na escola e, por tanto, não existem as mesmas possibilidades de apropriação de leituras e criações cinematográficas entre crianças surdas e ouvintes. Assim, a inclusão das artes entre crianças surdas e ouvintes não estão no mesmo lugar de análise nem de benefícios.

Diante disso, sendo um estudo de PP consideramos enfatizar essa problemática na educação das crianças surdas e colocar em prática essas experiências cinematográficas com esse grupo de crianças surdas a fim de contribuir na reflexão e talvez numa possível transformação dentro da situação observada. Com isso, apresentamos a seguir cada uma das crianças que participou da pesquisa, representadas aqui por nomes fictícios e retratadas pelas pegadas de dinossauros que cada uma delas escolheu. Os nomes fictícios das crianças foram inventados por meio de uma adaptação livre de nomes científicos de dinossauros, correspondentes às pegadas que cada uma delas escolheu.¹⁴

 <p style="text-align: center;">Sara</p>	<p>Quando começou a participar da pesquisa, Sara tinha 9 anos. É filha de pais ouvintes. Ingressou na escola no pré-escolar na idade de 3 anos, sem conhecer Libras e apresentando dificuldades linguístico-cognitivas. Ela está em fase de aprendizagem da Libras e de alfabetização do português escrito, não conseguindo ler e escrever de forma autônoma. A Sara quase não sinalizava nas atividades da oficina, mas estava presente e ativa em todas as atividades de produção que participou, elaborando os objetos e desenhos de animação, e gravando algumas sequências de animação. A Sara frequentemente interagia com o resto da turma e com as educadoras dando muito sorrisos e fazendo diversas expressões faciais para se comunicar. Ela também mostrou um interesse especial pela técnica de <i>rigger</i> (animar objetos).</p>
 <p style="text-align: center;">Raquel</p>	<p>Quando começou a participar da pesquisa, Raquel tinha 10 anos. É filha de pais ouvintes. Ingressou na escola no pré-escolar na idade de 5 anos sem conhecer Libras. Ela sabe Libras e está em fase de alfabetização do português escrito, não conseguindo ler e escrever de forma autônoma. Raquel interagia com a turma em Libras, mas dizia que a sua Libras não era boa suficiente, que era "mais ou menos". Ela participou em quase todas as atividades de pré-produção e produção do filme, mostrando grande interesse na elaboração do desenho do cenário e da formação de palavras com fósforos. Ambas atividades de produção foram realizadas pela criança com bastante dedicação, cuidando muito dos detalhes.</p>

¹⁴ Parasaurolophus: SARA; Deinonychus: NICO; Oviraptor: RAQUEL; Allosaurus: ALÊ; Eustreptosondylus: ESTHER; Eotyrannus: OTÍLIA

 <p>Nico</p>	<p>Quando começou a participar da pesquisa, Nico tinha 10 anos. É filho de pais ouvintes. Ingressou na escola no pré-escolar na idade de 5 anos sem conhecer Libras. Ele está em fase de aquisição da Libras e também em fase de alfabetização do português escrito, não conseguindo ler e escrever de forma autônoma. O Nico participou em todas as atividades de pré-produção e produção do filme, mostrando um interesse especial pelo uso das tecnologias no processo de gravação das sequências do filme, concretamente nas questões técnicas de filmagem como tipo de planos, enquadramentos e iluminação. Também mostrou-se sempre à disposição nos preparativos e na organização do set de filmagem, dando apoio técnico na gravação das animações com o celular.</p>
 <p>Alê</p>	<p>Quando começou a participar da pesquisa, Alê tinha 9 anos. É filho de pais ouvintes. Ingressou na escola no pré-escolar na idade de 5 anos sem conhecer Libras. Ele sabe Libras e está em fase de alfabetização do português escrito, conseguindo ler e escrever com bastante autonomia, mas apresentando algumas dificuldades na estruturação sintática. O Alê interagia com a turma em Libras e também usava bastante a corporalidade e encenação para se comunicar. Ele participou ativamente em todas as atividades de pré-produção e produção do filme, mostrando um interesse especial pelos processos de pré-produção dos vídeos, pensando nos modos de como iriam se organizar os objetos inanimados na sequência do vídeo, usando como recurso comunicativo os desenhos e gráficos no quadro da sala.</p>
 <p>Esther</p>	<p>Quando começou a participar da pesquisa, Esther tinha 8 anos. É filha de pais ouvintes. Ingressou na escola no pré-escolar na idade de 3 anos sem conhecer Libras. Anteriormente foi escolarizada por 2 meses numa escola de educação infantil na mesma cidade. A Esther sabe Libras e está em fase de alfabetização do português escrito, conseguindo ler e escrever com bastante autonomia, mas apresentando algumas dificuldades na estruturação sintática. A Esther interagia com a turma em Libras e em várias ocasiões ensinava/corrigia as formas de alguns sinais que oficinaira-pesquisadora produzia. Ela participou ativamente em todas as atividades de pré-produção e produção do filme, elaborando os objetos e desenhos de animação, dando sugestões técnicas e estilísticas para o resto da turma em vários momentos do processo. Ela mostrou um interesse pela técnica <i>stop-motion</i> (dentro e fora da aula) e pela construção de bonecos papel com a técnica <i>cut-out</i>.</p>
 <p>Otília</p>	<p>Quando começou a participar da pesquisa, Otília tinha 7 anos. É filha de pais surdos e a irmã velha de uma criança surda. Otília ingressou na escola no pré-escolar na idade de 1 ano, já tendo contato direto com a Libras no núcleo familiar e seu entorno social mais próximo. Ela é fluente na língua de sinais e sabe ler e escrever em português. A Otília interagia com a turma em Libras e em algumas ocasiões, oralizava para chamar a atenção das educadoras. Também em alguns momentos pedia para a oficinaira-pesquisadora escrever as tarefas das atividades num papel. Ela participou ativamente em todas as atividades de pré-produção e produção do filme, elaborando com muito detalhe os objetos e desenhos de animação. Durante a oficina mostrava-se bastante autônoma para realizar as atividades e em vários momentos exercia liderança no grupo com muita facilidade para coordenar a turma nas produções de animação.</p>
	<p>Outras participantes nesta pesquisa foram a coordenadora da escola, a assistente de sala, a professora regente e o câmara. Todas as participantes eram ouvintes e estiveram presentes nas atividades da</p>

	<p>oficina de cinema de animação, dando apoio pedagógico na organização e execução das atividades, registrando em vídeo as atividades ou bem dando apoio de interpretação em Libras para a oficina-pesquisadora e as crianças. Contudo, essas interações e intervenções das participantes durante o estudo de campo não são o foco principal de análise para esta pesquisa.</p>
<p>Participantes secundárias</p>	

Quadro 1 – Apresentação das crianças

Fonte: Elaborado pela autora, 2023

6.5 FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DO ESTUDO

O percurso metodológico desta pesquisa, como já dito acima, é construído a partir do paradigma qualitativo (DEMO, 1995; DENZIN; LINCOLN, 2006), recorrendo principalmente à abordagem metodológica de pesquisa participante (THIOLLENT, 2011; DEMO, 2008) inscrita dentro do campo sócio-histórico e discursivo de práticas sociais na escola. Assim, com o fim de responder às perguntas e objetivos desta pesquisa, a análise é realizada a partir dos princípios teórico-metodológicos da análise microgênética de episódios de interação (GOÉS, 2000; PEDROSA e CARVALHO; 2005). Com isso, elegimos como corpus central de análise os recortes do material empírico (registros em vídeo das atividades, fotos, produções fílmicas das crianças, etc.) produzidos nesse processo de elaboração de um curta de animação.

A análise microgênética deste estudo articula-se a outros procedimentos metodológicos para compor uma pesquisa de natureza participante e criativa. Nesse sentido, a construção de dados é gerada nesse contexto de pesquisa participante (anteriormente mencionada) que, por vez, está articulada com os aportes transdisciplinares de pesquisa criativa no campo da LA (BRADLEY; HARVEY, 2019; MOORE et al., 2020), onde integram-se as artes criativas, as práticas coletivas e de

translinguagem como parte da metodologia de investigação. Além disso, no procedimento das análises também recorreremos aos instrumentos etnográficos (observação participante, notas de campo, gravações em vídeo e entrevistas) que são usados para analisar os detalhes das ações, interações e cenários socioculturais no ambiente escolar (ERICKSON, 1973, 1988; ROCKWELL, 2009).

Dentro dessa vertente sociointeracionista de análise, existe uma interface com outras referências teóricas-metodológicas advindas da abordagem histórico-cultural de Vygotsky e da abordagem dialógica-discursiva da análise do discurso (FAIRCLOUGH, 2001, 2003; MEURER, 2005), bem como dos trabalhos de Goés e Smolka (1993; 1997) sobre processos intersubjetivos na interação social. Tais abordagens, mesmo estarem inscritas em diferentes pontos de vista e formas de análise, estas discutem como a linguagem e recursos semióticos estão vinculadas a constituição de subjetividades e relações identitárias, relacionando microeventos e contexto cultural, com base numa compressão sócio-histórica.

Assim, embora essas abordagens teórico-metodológicas não assumem a centralidade desse caminho metodológico de análise microgenética, tais correntes estão inscritas aqui como referenciais complementares. Afinal, tal como Goés (2000, p. 11) aponta, "a forma como vem sendo empregado o qualificativo 'microgenético' mostra que ele não tem filiação teórica única", mostrando, por vez, que "nenhuma metodologia é completa e final" (DEMO, 2008, p. 33).

A partir desse enquadramento metodológico (acima descrito), objetiva-se construir/ampliar o conhecimento através da ação, da arte e das diversas formas de comunicação, por meio de um projeto científico, comunitário e politicamente engajado junto a práticas historicamente situadas com o grupo de estudo. Para tanto, o campo de estudo é realizado por meio de uma oficina de cinema de animação (com a técnica *stop-motion*) em sala de aula para/com crianças surdas, oriundas de uma escola de educação bilíngue de Ensino Fundamental situada na cidade de Pelotas (Brasil). A oficina, elaborada e ministrada pela própria pesquisadora, foi aplicada como um projeto piloto/experimental de letramento cinematográfico na escola e estruturada em 10 sessões presenciais.

Para continuar com a descrição deste desenho metodológico, nas próximas seções apresento o meu entendimento sobre as abordagens teórico-metodológicas em que

esta pesquisa se baseia, argumentando, por vez, a forma de me posicionar como pesquisadora nesse mesmo paradigma qualitativo, dialógico e discursivo.

6.5.1 Compreensões sobre o fazer pesquisa qualitativa

Tal como expõem Denzin e Lincoln (2006), as primeiras investigações de natureza qualitativa surgiram dentro da área da antropologia com o intuito de estudar os costumes e os hábitos de outra sociedade e cultura. Esse método de trabalho, que nasceu com a inquietude em entender as outras pessoas, foi extrapolado para diversas disciplinas das ciências sociais, humanas e comportamentais.

A partir dessa nova dimensão qualitativa, a pessoa que pesquisa é motivada a aceder à realidade do mundo para explorar os significados e as representações sociais que regem os sentimentos, os comportamentos e ações das pessoas. Por palavras de Sherman e Webb (1988, apud DENZIN; LINCOLN, 2006), é na dimensão qualitativa que surge o interesse (ou preocupação) pelas experiências que os sujeitos vivem, sentem ou experimentam.

Sob essa perspectiva, não se busca a objetividade, também não são formuladas hipóteses ou produzidas explicações causais baseadas na predição, na quantificação e inferência estatística, como costuma fazer a pesquisadora que segue o método do empirismo lógico. Diferentemente, a pessoa que pesquisa busca descrever, explicar e compreender os fenômenos vinculados às cosmovisões socialmente construídas pelos sujeitos, grupos, comunidades ou culturas (ALIAGAS, 2011).

Assim, dialogando com Denzin e Lincoln (2006), compreendo que a observação das práticas e fenômenos sociais sob as lentes qualitativas não operam com uma perspectiva de realidade fixa, generalizável e prescritiva, em que os eventos e as ações dos sujeitos são preconcebidos de antemão, ordenados, quantificados e objetivados. Diferentemente, a forma de representar a realidade é através de um olhar situado histórico e culturalmente, que promove uma observação dinâmica, flexível em cada contexto, em cada sujeito e em cada espaço-tempo.

Conforme os mesmos autores apontam, a pesquisa qualitativa é conferida como um conjunto de múltiplas práticas observacionais e interpretativas interligadas, aproximando-se para o mundo que se quer estudar “em seus cenários naturais, tentando

entender, ou interpretar, os fenômenos em termos de significado que as pessoas a eles conferem” (DENZIN e LINCOLN, 2006, p. 17).

Dentro das vertentes metodológicas que se fundam no paradigma qualitativo, esta pesquisa está afiliada a abordagem sócio-crítica em que o fazer pesquisa é considerado como um processo em que a teoria e a prática são indissociáveis, mantendo uma relação dialética entre elas. Sob a visão dos mesmos autores, a pessoa que pesquisa é reconhecida como uma participante mais dentro da pesquisa, conduzindo para o entendimento de que a pesquisa não é neutra, isto é, não é desprovida de valores e interpretações.

Nessa esteira de discussão, entendo que as pesquisas dentro da dimensão qualitativa descrita se situam em um campo inerentemente político e social, influenciado pelas posturas éticas, ideológicas, filosóficas e reflexivas da própria pesquisadora. Nesse sentido, a pesquisadora(dor), situada biograficamente em múltiplas culturas e historicidades, deve ser consciente de que o conhecimento que produz não é neutro e sim político, pois sempre “existem motivações particulares para se fazer determinadas perguntas e não outras” (SOARES, 2018, p. 120).

Tal como aponta a mesma autora, entendemos que fazer pesquisa qualitativa implica também um exercício de autoanálise crítica. Sob esse viés, considero que ao iniciar uma pesquisa qualitativa devemos colocarmos em uma postura reflexiva, política e responsiva. A pessoa pesquisadora no momento que inicia o campo de estudo vão compondo um ponto de vista distinto da comunidade que estuda, coproduzindo um outro conhecimento, novos entendimentos para e na sociedade.

Tais reflexões que surgem nesse terreno crítico entre teoria, metodologia e ação, tratam temas socialmente relevantes a serem transformados. Com base nas discussões de Denzin e Lincoln (2006), e Rockwell (2009); entre outras pessoas, o conhecimento que é criado fazendo pesquisa pode influenciar as políticas sociais em importantes aspectos, avançando para uma sociedade mais igualitária.

Considero que uma postura engajada politicamente no ato de fazer pesquisa também implica deixar claras as nossas perspectivas ontológicas, epistemológicas e políticas diante do conhecimento que produzimos. Assim, em base as discussões de Soares (2018), para garantir o rigor do método no fazer pesquisa qualitativa é importante saber identificar essas afiliações e compreender os impactos sobre os caminhos escolhidos.

Sob esse viés, a forma de conceber a linguagem, a natureza da realidade, o ser humano, entre outras questões ontológicas, vai determinar as escolhas epistemológicas e metodológicas ao fazer pesquisa. Tal como explica a mesma autora, é o nosso sistema de crenças e valores que vai orientar a ação de como observar o mundo, assim como a maneira de adquirir conhecimento ao seu respeito para ser compreendido e estudado.

Com base em Fairclough (2003), o olhar e a forma com que se comunica o conhecimento está influenciado pelas lentes da linguagem, do gênero, da classe social, das comunidades multiculturais em que as pessoas estão envolvidas, entre outras características socioculturais.

Portanto, ao me situar historicamente como ser cultural entre o mundo como observadora e o mundo que observo, como pesquisadora ouvinte e estudante estrangeira residente no Brasil, minha análise não vai ser neutra nem completa diante das ações e intenções que vejo e interpreto. Assim, atrelada aos princípios qualitativos de cunho social e histórico, neste estudo pretendo fornecer relatos e experiências vividas, prescrutando os problemas designados pelo objeto de estudo e discutindo sobre eles para projetar situações desejadas nesse campo de pesquisa e atuação.

A forma de pesquisar é norteada por uma epistemologia subjetiva e participativa, através de múltiplas realidades construídas. Nesse sentido, com base em Thiollent (2011), todas as pessoas envolvidas na pesquisa trabalhamos juntas (de forma direta ou indireta) na criação de compreensões e construção de conhecimento. Tal metodologia pretendida aciona trabalhar em um contexto de pesquisa participante e criativa, com recursos etnográficos para movimentar uma análise microgenética de dados.

Nesse campo participativo e de base dialógica, oriento-me no sentido de pretender enfatizar os problemas socialmente relevantes por meio das práticas discursivas, do diálogo, da reflexão, compreendendo o modo como as práticas sociais e identidades são construídas cultural e historicamente. Essa narrativa descritiva e analítica, extraída do campo de estudo, pode significar um recurso para produzir questionamentos, mudanças e outros pontos de vista diante das práticas que teorizamos.

No fim, a motivação principal para elaborar esta narrativa é política, pois está relacionada ao interesse da coletivização do conhecimento, de fomentar o senso crítico e também visibilizar os discursos de crianças surdas na sua realidade cotidiana da escola, em concreto nas suas práticas de letramentos numa sociedade predominantemente ouvintista.

Assim, mesmo seja complexo atingir as macroesferas políticas e educativas que regem o país a partir desta postura ética e crítica de pesquisa, pretendemos que este estudo seja uma contribuição para refletir e ressignificar, a partir de outras perspectivas, a compreensão das práticas sociais e discursivas das crianças surdas nesse contexto de práticas de letramento cinematográfico, através de e junto com as suas narrativas.

6.5.2 Pesquisa Participante: a co-construção do conhecimento científico

Tal como Demo (2008, p.8) descreve, “a pesquisa participante produz conhecimento politicamente engajado”. É a partir dessa característica da pesquisa participativa (doravante PP) em esta pesquisa se movimenta. De conformidade com o mesmo autor, acredito que a PP pode oferecer no meu trabalho como pesquisadora uma colaboração ativa e engajada com as comunidades surdas para contribuir no fomento dos seus processos emancipatórios e co-produzir conhecimento a favor delas.

Essa conjunção entre pesquisa e participação que a PP propõe, este estudo pode ajudar a dilucidar oportunidades de autonomia e autoria das crianças surdas no seu processo formativo, bem como pode auxiliar a renovar o conhecimento do tema pesquisado. Assim, sob o critério da discutibilidade e do questionamento aberto e irrestrito que pontua o mesmo Demo, esta pesquisa parte do intuito de ampliar a reflexão e o pensamento crítico sobre questões designadas pelo tema através da ação; neste caso, através de práticas cinematográficas na escola.

É nesses eventos participativos da PP, que o conhecimento se constrói por meio de uma práxis situada e engajada politicamente. O conhecimento, aqui coletivamente desconstruído e reconstruído, está desde o início influenciado com sua ideologia política e detém uma “potencialidade disruptivas” (DIAMOND, 1999) para fomentar mudanças concretas, profundas e autônomas.

Tais mudanças que podem ser geradas nessa esfera da PP vêm provocar os sujeitos envolvidos a saber pensar “para que a autoridade do argumento se sobreponha ao argumento da autoridade” (DEMO, 2008, p. 16). Em parte, pesquisa-se para fazer conhecimento político, para entender a dinâmica das relações de poder e fomentar outras formas de pensar com vistas a não tornar as desigualdades sociais “aceitas como produto incontestável da realidade” (DEMO, 2008, p. 19).

Seguindo esses princípios, este estudo com crianças surdas não somente pretendemos fazer conhecimento científico, mas também mostrar as crianças, através do cinema na escola, que são capazes de criar arte, de narrar em um filme suas próprias histórias, de fazer-se protagonista do seu projeto de desenvolvimento (individual e coletivo) com autonomia e cooperatividade para intervir de forma genuína no mundo.

Nesse contexto, a turma participa da pesquisa como agente ativo, produzindo conhecimento junto à pesquisadora e intervindo na realidade própria. Assim, “a comunidade estuda a si mesma e sua realidade, para nela influir decisivamente” (DEMO, 2008, p.21). Da mesma forma, a pesquisadora coloca sua proposta política e social a serviço da qual se propõe esta pesquisa.

Tal como expressa Brandão (1982, p. 12) recuperado em Demo, a pesquisadora que faz parte desse projeto comunitário não se envolve com uma atitude de cientista para conhecer melhor a cultura que pesquisa, mas com “um compromisso que subordina o próprio projeto científico de pesquisa ao projeto político dos grupos populares, cuja situação de classe, cultura ou história se quer conhecer porque se quer agir”.

Em conformidade com Thiollent (2011), vemos que, na PP, a construção do conhecimento está sobretudo no fazer prático e participativo, o qual desafia-me como pesquisadora a transitar por esse equilíbrio qualitativo entre o analítico e a dedicação comunitária nesse intercâmbio complexo de subjetividades, multiculturalidades e ideologias.

Co-construir conhecimento com pensamento (auto)crítico e responsabilidade política com e para os grupos oprimidos é um grande desafio, pois geralmente esse patrimônio epistemológico tende a estar em domínio hegemônico, influenciada pelas vozes do conhecimento eurocêntrico e pelas demandas do mercado neoliberal, em que o fazer científico muitas vezes é colocado mais ao serviço dos profissionais, da manutenção dos privilégios da elite e do seu sistema de dominação e alienação, do que das pessoas necessitadas (DEMO, 2008).

Daí a importância que o mesmo autor afirma quanto a integrar a cidadania como parte “curricular” da formação acadêmica, como parte fundante da pessoa docente, discente e pesquisadora, pois “o contato com a realidade concreta facilmente cura o vedetismo teórico, a crítica desenfreada, a exasperação ideológica [...] Por vezes, uma simples pessoa do povo opera melhor soluções viáveis, do que incríveis teóricos” (DEMO, 2008, p. 39).

Diante desses princípios da PP, esta pesquisa pretende direcionar-se a democratizar o conhecimento e dar valor ao conhecimento que é construído pelas crianças surdas. Nesse contexto, pretende-se realizar o campo de estudo de maneira horizontal, com uma proximidade e envolvimento participativo com as crianças na produção do conhecimento, abrindo espaço para que a turma consiga responder ativamente à prática do que se está pesquisando. Dessa forma, o grupo pesquisado torna-se agente, com poder sobre a pesquisa, já que é feita sobre eles e com eles.

No fim, este estudo consiste em aprender pela prática, pela convivência e co-participação com a comunidade surda, escavando a sua realidade, contornando-a, virando-a de todos os lados, questionando-a para assim fomentar um saber pensar mais crítico, autônomo e emancipador, e criar um conhecimento científico mais igualitário, aberto à discussão na esfera pública, levando-o a mudar-se, a renovar-se sempre na ordem do dia.

Existe, no fazer PP, uma dialética constante e mutável, um saber questionar as teorias e a realidade. Nesse enquadramento metodológico, o conhecimento científico sempre pode ser questionado, confrontado ou criticado, desconstruindo e reconstruindo essa estrutura histórica e social, com antecedentes e consequentes que marcam comportamentos, identidades e contextuam as práticas sociais.

Diante desse panorama, este estudo afilia-se com os princípios da PP de promover alternativas ao paradigma dominante de pesquisa, pois busca gerar um conhecimento social e coletivo por meio de um processo organizacional e envolvimento participativo, para assim favorecer/ampliar o acesso ao saber por parte das comunidades envolvidas. Dessa forma, a realidade é construída de dentro para fora, a partir do questionamento do que observamos, do que duvidamos, e tendo em base uma dialética dinâmica entre fundamentações teóricas e operações ativas com o fim de lidar com os problemas e buscar alternativas de controle democrático por parte da hegemonia que organiza as estruturas de poder.

Esta pesquisa atrelada na dimensão da PP funda-se cientificamente por meio de um engajamento pelos direitos educacionais e linguísticos das crianças surdas no Brasil, um engajamento por meio da prática, com um cuidado teórico e metodológico para além dos fatos e dados aparentemente evidentes, com o fim de trazer alternativas de atuação nas esferas sociais, culturais e educativas. Aqui, o foco está no descrever uma realidade situada na escola com crianças surdas. Compreender sua complexidade com reflexão

(auto)crítica, com compromisso político, co-construindo um conhecimento social significativo e uma referência concreta de história própria.

6.5.3 Pesquisa Criativa: fazer ciência com/através do cinema

Tal como mencionado anteriormente, esta pesquisa articula-se com os princípios de fazer pesquisa criativa (doravante PC) de uma forma inter/transdisciplinar no campo da Linguística Aplicada (doravante LA). Com base nos trabalhos de Bradley e Moore (2018), Bradley e Harvey (2019) e Moore et al. (2020) na dimensão da LA, fazer investigação criativa pode ser entendida como uma forma de fazer pesquisa que leve em conta o humano adaptando os princípios das artes criativas como parte da metodologia de investigação. Sob essa perspectiva, entendemos que a arte constitui também um campo de pesquisa.

Tal como mostra a rede colaborativa *Creative Inquiry* AILA ReN (2021), existem vários projetos transdisciplinares de pesquisa criativa que atuam em diversas realidades sociais, educativas e políticas, promovendo a prática de ampliar o entendimento sobre como a comunicação, a linguagem e as artes podem se relacionar no campo da pesquisa científica. Tais projetos vinculam as artes com a construção de dados, articulando-se com outras disciplinas ou linhas de pesquisa, bem como fazendo participativa a comunidade investigada.

Essa emergente forma criativa de fazer pesquisa para tratar temas socialmente relevantes envolve práticas engajadas com as artes e com as pessoas (como seres sócio-históricos e culturais). Tais práticas não somente oferecem outras possibilidades de gerar e analisar dados da realidade estudada, mas também deliberam novas dinâmicas sobre a forma de entender a linguagem, o poder, as narrativas e identidades dos sujeitos implicados, as quais frequentemente são invisibilizadas e desvalorizadas no discurso tradicional de fazer pesquisa científica (BRADLEY; HARVEY, 2019). Vemos por tanto, que a forma de fazer PC tem um certo paralelismo com a PP anteriormente discutida, já que através do trabalho colaborativo com grupos minoritários e/ou minorizados, a PC tem o propósito de “articular o que previamente era impronunciado, desconhecido, não escutado o subestimado” (*Creative Inquiry* AILA ReN, 2021, s/n)

Segundo Bradley e Harvey (2019), na dimensão de fazer PC no campo da LA, existem três grandes categorias de projetos científicos interligadas às artes: 1) pesquisa

com as artes; 2) pesquisa nas artes; 3) pesquisa através das artes. Tendo como referência a primeira categoria, neste estudo trabalhamos com as artes cinematográficas na escola (concretamente com a técnica de animação *stop-motion*) para descrever e compreender as práticas discursivas, relações identitárias e representação de subjetividades de crianças surdas em um contexto de ensino.

Nesta pesquisa usamos várias técnicas artísticas (fotografia, vídeo desenho, *collage* e animação de objetos) para estudar o objeto de estudo. Assim com base aos trabalhos de PC de Crowley (2017), Lee (2015); entre outros, nesta pesquisa usamos o cinema como um recurso metodológico para gerar e analisar dados, como um enfoque metodológico onde as questões e conceitos não são articulados e fixados previamente, e sim são interpelados e ressignificados entre os usos de várias línguas e linguagens visuais neste contexto educativo específico.

Com base em Pennycook (2010), esse espaço de prática (trans)-(multi)linguagens promovem um novo olhar sobre o conhecimento e as relações que se constroem entre a língua com outras formas de comunicação e de linguagens, com os sujeitos, com os objetos e com os espaços que são habitados por todos eles (PENNYCOOK, 2010). Da mesma forma, com base em Thurlow (2016), essa forma de fazer pesquisa com a linguagem cinematográfica descentraliza à supremacia das línguas faladas/escritas do seu status superior, como um privilegiado veículo para o conhecer o mundo ou uma ferramenta para construir e regular os assuntos do mundo. Assim, esse novo olhar de pesquisar com a arte cinematográfica de animação leva a reconhecer os limites da língua, assim como incentiva explorar um mundo de comunicação e conhecimento atrás ou além das palavras ou sinais linguísticos.

Na dimensão de pesquisar dentro das artes, este estudo está relacionado com a aplicação de métodos associados ao campo da LA (observação participante e outros recursos de cunho etnográfico) para analisar o processo das práticas de letramento cinematográfico das crianças surda nesse contexto de investigação criativa. Com base nas pesquisas recompiladas em Moore et al. (2020), esse modo de fazer pesquisa contribui para uma maior compreensão das práticas artísticas. Nesse sentido, explorar como esse tipo de ações criativas funcionam para as crianças surdas e como estas se articulam em sala de aula, pode ajudar a ampliar a compreensão de como as artes educativas podem ser aplicadas em contextos de formação e espaços de aprendizagem significativos na educação das pessoas surdas.

Assim, explorar tais práticas cinematográficas nesse processo criativo de elaboração de um curta, pode ampliar a discussão sobre o papel das línguas, linguagens e recursos semióticos dentro da escola, abrindo novas perspectivas na forma de entender o multilinguismo, a multimodalidade e a diversidade cultural dentro dela. Sob esse viés, entendemos que o uso do cinema na escola não somente pode ser um potente recurso para a análise da comunicação, da expressão e representatividades surdas em contextos educativos, mas também um método de informação para tratar assuntos da realidade cotidiana socialmente relevantes.

Neste sentido, esta pesquisa, que explora as práticas discursivas e representações de identidades surdas através do cinema na escola, enfatiza a importância do papel das artes e outras práticas criativas como ferramentas para uma maior divulgação entre o público em geral (HARVEY, 2017; HARVEY; VANDEN, 2017), bem como uma maior interação entre as pesquisas em LA e contextos sociais e políticos específicos (LEE, 2015; CROWLEY, 2017).

Com base nesses fundamentos, colocar a arte para discutir o que se está sendo investigado neste estudo, tem também o propósito de propiciar uma maior discussão e visibilização desses aspectos metodológicos na linha de produção científica. Tal como mostra a rede colaborativa *Creative Inquiry AILA ReN* (2021) trabalhos que estão se desenvolvendo com esse tipo de iniciativas metodológicas, embora tenham ganhado espaço nos diferentes meios acadêmicos, tais pesquisas estão longe de ocupar um espaço central nas discussões sobre relevância científica em que se reconheçam as artes criativas como recurso para elaborar o contexto, a metodologia, epistemologia ou ontologia nos trabalhos acadêmicos.

A realização de um levantamento de pesquisas¹⁵ que têm sido desenvolvidas nos últimos anos sobre esse tipo de abordagem de pesquisa criativa mostra que a maior parte dessas investigações têm sido realizadas em países do norte de Europa, por meio de abordagens qualitativas e usando métodos etnográficos.

Com foco no Brasil, o levantamento de pesquisas nesse tipo de abordagem mostra que ainda há poucos investimentos investigativos nesse campo de atuação. Assim, a maior parte desses estudos está atrelada ao campo das artes visuais, no ensino das artes

¹⁵ O levantamento de pesquisas criativas internacionais foi feito através do site da AILA - Associação Internacional de Linguística Aplicada, e pelo site do Creative Inquire AILA ReN. No que se refere ao levantamento realizado no Brasil, este foi feito no site da Capes no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, inspirando-me em Raugust (2020).

ou as artes no espaço educativo, ou bem na análise do discurso artístico, usando a pesquisa-ação e pesquisa-bibliográfica como principais processos metodológicos de pesquisa.

No tocante à educação de pessoas surdas alinhada à temática de pesquisa criativa e arte, encontramos também escassas investigações, a maioria atrelada ao ensino de arte ou trabalhos vinculados a ações educativas interdisciplinares no contexto de educação bilíngue. De maneira geral, essas pesquisas se aproximam da arte como recurso didático e trazem algumas discussões para pensarmos sobre a pedagogia surda e visual.

Nesse mesmo levantamento de pesquisas afiliadas na linha de pesquisa de educação e arte, encontramos apenas o trabalho de Raugust (2014) que problematiza as diversas possibilidades do sujeito surdo constituir-se por meio das artes. Essa problematização de temas socialmente relevantes alinha-se a um dos escopos da pesquisa criativa: tratar assuntos da realidade cotidiana de comunidades minoritárias e minorizadas.

Com foco no cinema e educação de pessoas surdas, a maioria das pesquisas que aparecem no banco de dados articulam as discussões sobre as linguagens cinematográficas e a educação de pessoas surdas a partir de uma metodologia de análise fílmica, pesquisa documental e bibliográfica, como os trabalhos de Ramos (2016), Pereira (2016), Mendes (2017) ou Raugust (2021).

Nesse mesmo levantamento, apenas o trabalho de Costa (2020) problematiza a relação entre cinema e a educação das pessoas surdas a partir da construção de um curta de ficção feito por adolescentes surdos no contexto de educação bilíngue. Da mesma forma, Costa (2020), buscando entender como a literatura científica tem tratado essa relação entre cinema e educação de pessoas surdas, nos reafirma a pouca literatura científica brasileira que existe nesse tema específico.¹⁶

Os estudos selecionados pelo mesmo autor mostram que a maioria desses trabalhos são oriundos de programas de pós-graduação em educação. E, dessa seleção, apenas um trabalho pertence à área da linguística, sendo três da área dos estudos de tradução. Esse dado faz pensar como a linguagem visual/cinematográfica e a mesma produção e análise dos discursos dos filmes é pouco reconhecida e problematizada na área da LA. Vale também ressaltar a falta de investigações sobre a produção de narrativas

¹⁶ O levantamento de Costa (2020) foi realizado através do Catálogo de teses e dissertações da CAPES.

filmicas feitas por crianças surdas, tanto fora como dentro do ensino regular, bilíngue ou especial.

Diante dessa situação, reiteramos aqui a importância de fazer esta pesquisa com crianças surdas afiliadas a essa metodologia criativa. Por um lado, para reforçar a relação pertinente entre cinema e educação das pessoas surdas; e, por outro lado, para fazer emergir discursos excluídos de grupos excluídos rumo ao desenvolvimento de mais ações socioculturais e educativas significativas.

Assim, através desta pesquisa, defendo essa forma de fazer ciência, que articula o que previamente era inarticulado, não conhecido, não escutado ou não valorizado. Ao descrever esse processo criativo das crianças surdas através do cinema, não somente mostra-se para o mundo como elas olham e vivenciam a escola, mas também se mostra que elas são também fazedoras de arte e de expressão, protagonistas do seu próprio discurso. É através desta pesquisa que pretendemos que elas se expressem em primeira pessoa, que comuniquem por si mesmas o que elas sentem, o que gostam da escola (ou o que gostaria que fosse), a fim de aumentar nossa compreensão das epistemologias genuinamente surdas em educação e no campo da ciência.

Com isso, esta pesquisa visa integrar as artes, principalmente com recursos imagéticos e linguagens cinematográficas, não somente para contribuir com a abertura desse espaço de discussão entre as artes, a comunicação e a investigação científica, mas também para responder de forma crítica aos discursos exclusivos e restritos na forma de fazer ciência.

6.5.4 Análise de dados na abordagem microgenética

Este trabalho focaliza a análise microgenética como principal abordagem metodológica de análise. Tal como Goés (2000) descreve, trata-se de uma análise minuciosa de um processo humano em situações naturais, detalhando as ações dos sujeitos e suas relações pessoais, de modo a configurar sua gênese social, cultural e as transformações que acontecem nesse curso de eventos.

Seguindo com a mesma autora, essa análise é *micro* por estar orientada ao exame das minúcias e detalhes como indícios de aspectos relevantes do que se pretende pesquisar nesse processo em curso. É também uma análise *genética* no sentido de esta estar inscrita nas dimensões semiótica, histórica e cultural. Assim, esse tipo de análise, com o objetivo de compreender o funcionamento humano, busca relacionar condições passadas e

presentes, bem como vincular as minúcias desses eventos singulares com outros planos macrossociais, relativas à cultura, às práticas sociais, às enunciações e dialogias, aos discursos circulantes, às esferas institucionais.

Em base a isso, neste estudo longitudinal de curto prazo focalizamos os aspectos intersubjetivos e dialógicos, recortando o material documentado em vários episódios e eventos significativos que permitem interpretar o fenômeno de interesse. Da mesma forma, os dados são interpretados na direção de uma narrativa minuciosa, explicativa e ilustrativa.

Privilegiando tais características metodológicas, o propósito do estudo é analisar os processos de formações de relações identitárias e representatividades surdas inseridas no texto cinematográfico dentro desse contexto de educação e cinema na escola, buscando traçar algumas transformações, reflexões e projeções promissórias na formação das crianças surdas.

Seguindo os critérios definidores em Goés (2000), esta análise insere-se na vertente enunciativo-discursiva, no qual enfatiza a dimensão dialógica-semiótica, e relaciona interação, discurso, signo e conhecimento. Por tanto, a atenção é dirigida aos eventos interativos desse processo educativo com o cinema, sendo uma exploração orientada para os detalhes das ações dos sujeitos participantes; para as interações e relações intersubjetivas; para o cenário sociocultural da escola; para a construção dialógica-discursiva nessa prática cinematográfica; para a mediação semiótica e para a construção do conhecimento nessa experiência sociocultural coletiva sujeita às condições macrossociais.

Tal como descreve a mesma autora, esse tipo de análise implica o uso de videograções e atividades de transcrição desses episódios de interação. Para tanto, apoiando-nos no modelo de Pedrosa e Carvalho (2005), a análise de dados inicia-se a partir da seleção de recortes de trechos e episódios interacionais das crianças participantes registrados durante a oficina de animação.

Com tais recortes próprios das atividades da oficina de animação, busca-se uma exploração do observado (e registrado) em sala de aula com o grupo das crianças surdas, bem como um aprofundamento dos dados que se desenvolve por meio da formulação de perguntas norteadoras e o diálogo com o referencial teórico entrelaçado com a dimensão cultural, histórica e discursiva nesse campo de estudo.

Assim, com a análise dos elementos de representação de identidades surdas construídas no decorrer das atividades da oficina de animação, propõe-se uma pesquisa exploratória que visa contribuir uma melhor compreensão desse processo constitutivo de intersubjetividades e identidades condicionadas pelo contexto sócio-histórico, dentro de práticas de letramento cinematográfico.

Ressalta-se, no entanto, que a análise microgênética é articulada com outros recursos etnográficos e procedimentos metodológicos da análise do discurso para compor a discussão dos dados deste estudo. Assim, a partir da proximidade da análise microetnográfica com a microgenética (GOÉS, 2000), nesta pesquisa usamos recursos etnográficos (observação participante, entrevistas, notas e diário de campo) para realizar uma análise centrada nos detalhes das ações das crianças surdas nesse cenário cinematográfico e sociocultural em que participam.

Conforme Rockwell (2009) tais recursos de natureza etnográfica são usados com o intuito de construir um maior entendimento (ou inteligibilidades) sobre essa realidade em sala de aula na qual participo como pesquisadora,icineira, observadora-participante e ser humano cultural ouvinte. Nessa perspectiva, não delimitamos o uso de tais recursos como um conjunto de técnicas para gerar dados da realidade observada, mas sim como ferramentas que permitem envolver-se em uma experiência formativa e transformadora de fazer pesquisa nesse campo interativo de co-construção de conhecimentos, práticas e relações sociais.

Sob esse viés, conforme Hammersley e Atkinson (1995), a análise das marcas culturais com o grupo das crianças surdas com tais ferramentas etnográficas precisam ser elaboradas através da reflexividade, sendo consciente que não é possível entender plenamente as manifestações que as crianças desdobram nesse contexto de letramento cinematográfico em sala de aula.

Tal como discutem Amaral et al. (2016) em diálogo com o trabalho de Heller (2008), o máximo que a pessoa pesquisadora consegue se aproximar do seu objeto de estudo é através de uma percepção subjetiva do grupo cultural estudado, pois qualquer tentativa de representação está diretamente fundamentada pela própria subjetividade social e histórica.

Nesse sentido, tais interpretações que surgem nesse processo descritivo-interpretativo de análise devem ser entendidas como representações próximas da determinada cultura que é estudada. Tratam-se de representações aproximadas sujeitas às

variações, tanto pelas lentes de quem observa quanto pelo próprio objeto ou fenômeno social observado.

No caso desta pesquisa, situada num contexto de ensino, seguimos as orientações propostas em Amaral et al. (2016, p. 171) sobre analisar e representar tais culturas, práticas sociais e línguas “dentro de suas estruturas de referência, mais do que aquelas impostas de fora para dentro”. Dessa forma, nesta pesquisa significo a atividade central de análise a partir da dimensão cultural, histórica e local dessa pluralidade de sujeitos que coparticipam nesse emaranhado de práticas e significações de volta ao cinema de animação.

Descrever analiticamente tais episódios de interação com o apoio de recursos etnográficos pode ajudar a ampliar a compreensão de situações e processos que muitas vezes são invisibilizadas pelas práticas sociais e discursivas dominantes. Em parte, aproximar-se a essa dimensão sociocultural em sala de aula no fazer pesquisa pode mostrar outras rotas de construção de conhecimento, bem como orientar a realizar transformações nas concepções supostamente fixas das esferas educativas, nas quais frequentemente filtram a experiência e regem a estrutura das práticas escolares.

Assim, fazer pesquisa a partir dessa abordagem de análise implica explorar diversos processos, contextos e condições sociais que formam o singular para, de alguma forma, acessar ao conhecimento com outra compreensão, talvez mais ampla. Em certo modo, analisar através desse prisma pode ser útil para promover processos de transformação, como apoio à consolidação de movimentos educativos sob uma perspectiva mais plural e igualitária.

Por outro lado, a partir da perspectiva enunciativa-discursiva, a análise microgenética deste estudo também se complementa com um conjunto de contribuições da análise crítica do discurso (doravante ACD) e análise crítica dos gêneros discursivos (doravante ACG) (FAIRCLOUGH, 2001, 2003; MEURER, 2005; MOTTA-ROTH, 2008) para interpretar os discursos que atravessam e constituem as relações identitárias e práticas sociais das crianças surdas inseridas nesse gênero cinematográfico de animação em sala de aula.

Segundo o olhar que oferece Motta-Roth (2008), esse construto teórico-metodológico da ACD e ACG podem ajudar a realizar as análises das narrativas cinematográficas integrando o contexto nas quais as crianças estão inseridas para produzir tais discursos. Sob essa abordagem, entendemos que o texto é traçado por um contexto

sócio-histórico específico num mundo particular. Ele carrega em si particularidades de ações individuais e sociais que lhe deram origem e, por meio dele, os indivíduos realizam ações.

Sob esse viés, o texto, contexto e gênero são objetos de análise nesta pesquisa. Com foco no estudo do gênero de animação, este se centra em observar e analisar a dinâmica da prática social que é realizada através desse gênero cinematográfico. Assim, com base em Couto (2016), analisar o gênero de animação nessa oficina na escola pode ser uma forma alternativa para a compreensão de aspectos que compõem tal gênero como é o texto, o contexto e as crianças envolvidas e as relações estabelecidas por elas.

A partir dessa abordagem, buscamos para este estudo um tipo de análise que vai além de estudar a estrutura textual, pois, com base nos postulados da ACD, ela está preocupada com as questões sociais que envolvem o texto. Assim, essa prática com o gênero de animação com as crianças surdas forma parte da construção de análise desta pesquisa, pois tal como Fairclough (2001) aponta, nos gêneros textuais podemos achar marcas de representações, relações sociais, identidades, entre outras características sociais dos participantes do evento comunicativo. Assim, descrever e analisar gêneros textuais permite evidenciar que, “no discurso, e através dele, os indivíduos produzem, reproduzem, ou desafiam as estruturas e práticas sociais onde se inserem” (MEURER, 2002, p. 28).

Partindo dessa conceptualização, analisamos os textos das crianças levando em conta os valores e crenças expressadas na linguagem cinematográfica de animação. Da mesma forma, é analisada essa relação dialógica que vai se construindo nessas práticas de letramento cinematográfico pelas crianças surdas para a produção de um curta de animação. Nessa prática social, são articulados discursos dentro de textos (roteiro, *storyboard*, desenho do cenário, etc.) que representam um modo de ver o mundo. Assim,

[...] ao introduzir uma forma de representação, os/as estudantes operam na manutenção ou no rompimento de determinada concepção social com possibilidade ou não de modificar a estrutura social, mesmo que de forma local e situada (REMPEL, 2020, p. 35).

No fim, para este estudo buscamos uma análise microgenética articulada na dimensão discursiva das práticas sociais das crianças surdas para dilucidar alguns dos muitos discursos invisibilizados delas, que moldam outras formas de dizer e agir no mundo. Analisar o uso da criatividade das crianças nesse determinado gênero

cinematográfico ajuda a fomentar a discussão sobre experiências alternativas com o trabalho de gêneros não-dominantes na escola, enfatizando outras maneiras de articular a língua e as linguagens com o cinema de animação

Com base em Soares (2018), no exercício de analisar tais narrativas autorais de crianças surdas podemos abordar os contrastes entre estas e as produzidas nas práticas discursivas e gêneros dominantes no âmbito das instituições modernas. Tal exercício pode fomentar a reflexão sobre as convenções sócio-históricas em tais práticas e estratégias discursivas que tomam o controle sobre as disposições, hábitos e movimentos no âmbito escolar.

Essa forma de abordar a análise reforça a teoria crítica de Fairclough sobre a potencialidade da mudança social (e das identidades e relações sociais) através de recursos da linguagem por meio de modalidades enunciativas na atividade discursiva dos gêneros. Assim, a análise de tais discursos cinematográficos construídos em função da imaginação, dos valores e das crenças das crianças surdas também possibilita ressignificar os discursos dominantes e o modo como eles trabalhavam sobre a sua educação.

6.6 CONSIDERAÇÕES ÉTICAS EM PESQUISAS COM CRIANÇAS

Um trabalho científico que envolve seres humanos implica para a pesquisadora assumir princípios éticos¹⁷. Em conformidade com Pereira (2015), a ética não é dada de modo *a priori*, assim como não consegue ser universal e homogênea para todos os campos e áreas do conhecimento. A ética vai se constituindo de forma diferente e de modo transitório dependendo dos modos com que fazemos pesquisa. Por palavras da mesma autora, os princípios éticos ao fazer pesquisa se estabelecem com a vida social e “pressupõe a elaboração de normas de convivência – seja na complexidade da dinâmica social, seja na especificidade da relação de pesquisa” (PEREIRA, 2015, p. 54).

Sob esse viés, com base nas discussões de Bornheim (1989, 1992) retomadas em Pereira (2015), a ética em projetos de pesquisa com seres humanos envolve uma relação intrínseca entre a pessoa pesquisadora e a norma, apontando que tanto norma quanto os

¹⁷ No Brasil, assumir princípios éticos implica que, antes de realizar o estudo de campo, o projeto de pesquisa seja aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) na Plataforma Brasil (base nacional e unificada de registros de pesquisa e/ou pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep), quando necessário.

sujeitos se afetam mutuamente nessa relação, por vezes tensa, na tentativa de equilíbrio para garantir a harmonia da vida social.

Diante disso, a pessoa pesquisadora não tem como fazer pesquisa sem seguir determinadas regras e normas éticas. No entanto, se a norma é concebida como universal e estável, ela fica restrita a uma simples aplicabilidade e assume um lugar privilegiado enquanto a “guardiã do equilíbrio”.

Em vista disso, para garantir uma harmonia nessa relação entre norma e pessoa que pesquisa, a pesquisadora deve trazer a norma para o campo da particularidade e reivindicar as diversas circunstâncias no ato de fazer pesquisa. Tal como aponta Pereira (2015, p.56), quem faz pesquisa deve problematizar e repensar a norma a fim de que seja aplicada de formas “específicas às diferenciadas áreas da ciência”.

Esta pesquisa, tendo como base o trabalho de Raugust (2020) inserido na área de atuação à educação de crianças surdas, busca normativas e proposições éticas de pesquisa em autores que se concentram em pesquisar com crianças e principalmente com crianças surdas. Assim, no levantamento de referências bibliográficas da mesma autora, encontramos um significativo aporte teórico e metodológico de autoras como Karnopp (2017), Pereira (2015), Kramer (2005; 2014) e Barbosa (2005; 2010; 2014), entre outras, para pensar a ética ao fazer pesquisas com o coletivo infantil surdo.

Com foco nas discussões de Karnopp (2017) sobre pesquisas que envolvem populações consideradas ‘especiais’ ou ‘vulneráveis’, a autora problematiza como os documentos legais de pesquisa tem concebido as pessoas surdas, e mais concretamente as crianças surdas, como um grupo ‘vulnerável’ no sentido de elas serem incapazes de resguardar seus próprios interesses.

Diante desse significado atribuído a “grupo vulnerável”, a mesma Karnopp argumenta que tanto as crianças surdas quanto pessoas adultas surdas podem ser consideradas autônomas e capazes de proteger seus próprios interesses quando participam de pesquisas. De acordo com a autora, trata-se de reconhecer a diferença linguística e cultural desse grupo específico de estudo. Nesse sentido, consideradas as implicações éticas, trata-se de compreender esse grupo em específico como uma população que demanda “atenção especial da bioética”, pois a sua situação de vulnerabilidade “potencializa o risco e a exploração, já que envolve assimetrias de poder entre pesquisador e a população investigada” (KARNOPP, 2017, p. 201).

Diante disso, em conformidade com Raugust (2020, p.68), ao pesquisar com crianças surdas e relacionando-nos com elas durante o estudo de campo, “a nossa responsabilidade ética é redobrada, necessitando das pesquisadoras cuidado e atenção em todo o processo de pesquisa”. Assim, Karnopp (2017) reforça que um dos cuidados que a pesquisadora deve ter quando pesquisa com pessoas surdas é adequar o protocolo de pesquisa às especificidades culturais e linguísticas do grupo. Em conformidade com as mesmas autoras, é importante ter um cuidado linguístico com o grupo surdo participante, não somente no ato de verificar a língua que é utilizada pelo grupo participante, mas também, no caso das crianças surdas, utilizar os sinais conhecidos por elas.

Outro cuidado que se deve levar em conta é oportunizar contatos prévios com o grupo e a cultura a ser estudada, a fim de a pesquisadora ter a oportunidade de ir percebendo as singularidades linguísticas das crianças surdas participantes e ir descobrindo quais são os modos mais significativos para se comunicar com elas. Seguindo as sugestões das autoras, para atender esses cuidados no campo de pesquisa com a turma de crianças surdas, previamente estabelecemos algumas conversas online com a coordenadora da escola para conhecer as características do grupo (nível de Libras; fase de aquisição do português escrito; tipo de comunicação; etc.).

Nessas conversas definimos também uma estratégia metodológica para a pesquisadora-oficineira, sendo não proficiente na Libras, conduzir sozinha a oficina de cinema. Diante disso, decidimos que tanto a professora regente e quanto a assistente de sala (ambas fluentes em Libras) estariam presentes nas atividades da oficina para intervir quando necessário na interpretação/ tradução das explicações daicineira e, dessa forma, construir uma comunicação mais acessível e compreensível para e com as crianças surdas.

No entanto, não houve uma visita prévia até a escola para conhecer e observar as crianças surdas que iriam participar do estudo principalmente por falta de recursos referentes às despesas de viagens e hospedagem. Essa ida até a escola, que não foi possível realizar, tinha o objetivo de conhecer de que forma a turma participante do estudo organizava o seu cotidiano em sala de aula e se relacionavam com a Libras e o português escrito nesse contexto de ensino-aprendizagem.

De conformidade com Raugust (2021), conhecer previamente as crianças surdas participantes e a cultura escolar a ser estudada deveria ter acontecido com apoio de recursos necessários para realizar a viagem, pois é de extrema importância no fazer pesquisa ter esse contato prévio antes de iniciar o estudo de campo, já que “existem

aspectos que não se mostrarão a esse olhar imediato da pesquisadora” (SILVA; BARBOSA; KRAMER, 2005, p.49)

Assim mesmo, ter esse primeiro contato com as crianças surdas da escola houvesse sido importante também para observar como a turma interagiria com essa técnica de animação stop-motion (até então desconhecida para as crianças e professoras) e dessa forma, dispor de mais tempo para criar um plano pedagógico da oficina mais adequado aos processos de aprendizagem e interesses que as crianças tinham nesse momento.

Seguindo com a discussão, Raugust (2020) reforça que, além de atender a esses cuidados no campo de pesquisa, é importante manter uma leitura atualizada sobre o que se tem pesquisado em relação às pessoas surdas e, principalmente, em relação às crianças surdas, tanto para ampliar o conhecimento de recursos para a construção de metodologias de pesquisa com seres humanos quanto ampliar a discussão sobre os princípios éticos em pesquisas com crianças surdas.

Segundo Diniz (2008), a responsabilidade ética que a pesquisadora deve apropriar em cada pesquisa que realiza envolve o conhecimento e a aplicação de metodologias que respeitem a todos os participantes envolvidos na investigação, assim como deve entender que cada desenho metodológico pressupõe uma nova sensibilidade ética.

De acordo com os comitês de ética das instituições brasileiras de pesquisas, uma questão de responsabilidade implica por parte do pesquisador documentar tanto a explicação que lhes é fornecida aos participantes como a tomada de consciência sobre os procedimentos de pesquisa. Tal documentação é registrada por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – no caso dos adultos –, e por meio do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) – no caso das crianças e adolescentes. Ambos os termos representam uma via de comunicação entre pesquisadora e participante da pesquisa. Da mesma forma, em cada termo que se apresenta ao sujeito candidato para participar na pesquisa, devem ser constatadas todas as informações necessárias para que seja possível compreender que a decisão quanto a participar ou não da pesquisa é livre, registrando sua posição com a assinatura no mesmo termo.

No caso das crianças e adolescentes, é importante salientar que, para os estudos em ética em pesquisa, representam uma parte da população vulnerável padrão. Nesse sentido, tal como Abres e Sousa (2019) apontam, as crianças, em termos legais, não são

legalmente habilitadas para dar um consentimento informado que possa ser considerado válido. Com isso, antes de obter a aprovação da criança em participar no estudo, o primeiro procedimento para realizar pesquisas com participantes em condição de vulnerabilidade é obter o parecer favorável do comitê de ética e a permissão dos pais ou responsáveis pela criança, que deve estar ciente de sua participação e concordar em fazer parte da pesquisa.

Contudo, tal como problematizam as mesmas Abres e Sousa (2019), existe a dificuldade de encontrar modelos de TCLE e TALE nas pesquisas brasileiras que envolvem crianças. São escassos os modelos que adaptam e adequam tais documentos para crianças e para cada uma das suas faixas etárias, desconsiderando, com isso, as peculiaridades da infância e as características de sua interação entre mundo e linguagem.

Nesse sentido, na hora de desenvolver um TALE por escrito para crianças e adolescentes, a representação linguística, significações e conceitos, permanece similar ao TCLE dos adultos, privando-lhes, desse modo, do direito pleno de serem informados de forma adequada ao seu nível de linguagem e conhecimento do mundo. Em relação com isso, Diniz (2008) problematiza a falta de uma aplicação adequada das metodologias para grupos padrão em situação de vulnerabilidade, como seria o caso dos menores de idade, apontando, por sua vez, a necessidade da pesquisadora de entender que cada desenho metodológico pressupõe uma nova sensibilidade ética.

Acolhendo as discussões das citadas autoras que envolvem a participação de crianças surdas, tornou-se necessária a criação de um TALE adaptado às suas características tanto linguísticas quanto culturais, e respeitando o seu poder de imaginação e criatividade. Em concordância com Kramer (2007), essa adaptação do TALE como instrumento de comunicação teve o intuito de colocar as crianças como seres humanos pensantes, reconhecendo-as como cidadãs e como pessoas que produzem cultura.

Assim, visando delinear um material acessível para as crianças surdas que participaram de minha pesquisa, o primeiro passo foi responder a seguinte pergunta com base no que Dermatini (2002) e Albres e Sousa (2019) questionam: Como desenvolver um TALE com crianças surdas? Como elas podem compreender plenamente as informações expostas no TALE? Como pesquisadora, de que forma posso assegurar que as crianças entendem o que a pesquisa envolve? De que maneira as crianças são conscientes do que a pesquisa trata e, com isso, passam a consentir ou não em participar?

A fim de responder tais questões e elaborar um instrumento eficaz de comunicação para os menores surdos participantes desta pesquisa, recorri principalmente ao trabalho de Albres e Sousa (2019) – sobre o uso de histórias em quadrinhos como Termo de Assentimento multimodal aplicado em uma pesquisa realizada com crianças da Educação Infantil.

Tendo como referência tais leituras, planejei a criação de um TALE na versão livreto para colorir (APÊNDICE IV) a fim de que as crianças surdas possam receber as informações sobre esta pesquisa em suas especificidades culturais e linguísticas. Assim, retomando as discussões de Karnopp (2017) e Pereira (2015), ao pesquisar com a população infantil surda, consideramos relevante adequar o protocolo ético de pesquisa com seres humanos à necessidade linguística e visual das crianças surdas.

6.7 RECURSOS METODOLÓGICOS PARA A GERAÇÃO DE DADOS

No contexto de pesquisa participante, relacionada aqui com as abordagens da pesquisa criativa e com recursos etnográficos no campo da educação, os procedimentos metodológicos para a geração de dados são referenciados a partir da observação participante articulada com outros elementos do estudo de campo, como as entrevistas em profundidade, as conversas com propósito e os artefatos textuais, os quais sustentam um processo de construção de dados de forma complementar baseado nos trabalhos de Triviños (1987), Flick (2006) e Denzin e Lincoln (2006).

Para esses autores, a combinação de diferentes métodos e perspectivas na geração de dados é aplicada para ampliar o conhecimento a respeito do tema de pesquisa, atribuindo mais critério, validade e profundidade na qualidade do estudo. Assim, essas informações registradas por diferentes técnicas fornecerão uma visão mais abrangente para a leitura e interpretação no processo de análise.

6.7.1 Observação participante, registros, conversas e entrevistas com propósitos

Como mencionado anteriormente, nesta pesquisa recorreremos a ferramentas etnográficas para a coleta e geração de dados. Assim, as principais técnicas utilizadas são a observação participante em sala de aula, os registros audiovisuais das práticas e

produções das crianças, bem como as entrevistas individuais aplicadas de modo semiestruturado.

Conforme Fielding (2000), neste estudo parto da ideia de que, para além dos usos práticos e funcionais desse conjunto de técnicas, o fazer pesquisa por meio desses métodos significa também estar disposta a se abrir diante do que desconhecemos, pois os "grupos de observação podem fornecer outras informações que não estavam previstas, o que permite aumentar a riqueza das descrições", discussões e análises (THIOLLENT, 2011, p.74). Dessa forma, todas as estratégias e técnicas de investigação usadas no campo de estudo devem contribuir "para manter uma perspectiva sempre aberta em relação às revelações que o estudo possa fazer" (FIELDING, 2000, p. 148).

Também, segundo Rockwell (2009), essa abertura ao imprevisível nesses contextos escolares pode contribuir a transformar o nosso olhar por meio de uma compreensão sensível diante das formas de nos questionar e de participar na realidade em que as pesquisadoras estamos imersas. Sob esse viés, em concordância com González (2017), as práticas culturais e sociais não podem ser estudadas de forma estática, pois elas transitam por diversas diferenças e olhares no espaço e no tempo concreto em que se encontram.

A partir desses princípios de olhar e de explorar o observado, neste estudo, apresentamos dois focos principais de observação. Por um lado, se observa o que as crianças estão fazendo em sala de aula, isto é, os seus comportamentos, seus diálogos, suas relações e práticas durante as atividades da oficina de animação; por outro lado, se observa o que as crianças apontam fora da aula prática, isto é, seus depoimentos, discussões e opiniões durante as entrevistas e rodas de conversa sobre a vivência dessa oficina.

O modo de observar essas vivências do grupo dentro e fora da aula é referenciado a partir da metáfora do microscópio proposta por Everton e Green (1989). Essa forma de olhar o interior da escola é entendida como um processo de observação em que primeiramente se observa a partir de um prisma descritivo com um olhar mais generalizado, e progressivamente vai se delimitando o foco de observação, selecionando aquelas situações relacionadas com o objeto do estudo e os objetivos de pesquisa.

Nessa observação ativa, a pesquisadora é também uma participante do grupo na medida em que conduz a vivência da oficina de animação e realiza as gravações e entrevistas com o objetivo de realizar uma investigação. Portanto, a observadora

participante do estudo assume, dentro do grupo o papel de oficinaira, por um lado, e o papel de pesquisadora, por outro lado.

De acordo com Mason (2002) e De Grande (2011), essa postura como observadora participante balança entre um olhar eterno das vivências dessa cena educativa e um olhar interno das próprias transformações que acontecem ao estar nessa experiência particular como uma participante a mais, conhecendo as particularidades do grupo a partir dela mesma e aprendendo com elas.

A entrevista é outra técnica de tipo etnográfico que usamos para desenvolver esta pesquisa. Com essa técnica, pretendemos documentar os depoimentos das crianças surdas e seus pontos de vista ao realizar a oficina de animação. Com base em Aliagas (2011), o tipo de entrevista que aplicamos neste estudo é entendido como um tipo de interação acordada entre as pessoas participantes do estudo com o propósito de trocar experiências e pontos de vista entre elas quando conversam sobre um tema de interesse mútuo.

Tal como a mesma Aliagas (2011) descreve, recuperando os estudos de Spradley (1979) e Agar (1996), a *entrevista em profundidade* (nomeada também entrevista antropológica ou etnográfica) é um tipo de entrevista não estruturada que pretende aproximar-se ao modelo de conversa natural. Essa entrevista não estruturada é usada com o intuito de compreender os pontos de vista das pessoas informantes sobre experiências e situações da sua vida social, explicadas por elas mesmas.

Por outro lado, os trabalhos de Woods (1986) e Burges (1988), expostos em Aliagas (2011), descrevem a *conversa com propósito* como um tipo de entrevista desestruturada própria do campo da etnografia educativa. Assim, esse tipo de recurso busca “reproduzir o contexto cotidiano e natural da comunicação, por meio de um estilo conversacional descontraído com o fim de promover relações de proximidade, confiança e cumplicidade entre os participantes” (ALIAGAS, 2011, p. 167)

Orientadas pelas discussões de Aliagas, conseguimos realizar as entrevistas nesse contexto cotidiano da escola, concretamente na sala de estudo de Libras. Tal como se descreve no plano de intervenção pedagógica inicial (APÊNDICE II) a ideia era realizar 4 rodas de conversas com propósito com as crianças durante o processo de elaboração do curta: 2 rodas de conversas na etapa de pré-produção; 1 na etapa de produção e a última na fase de pós-produção.

Contudo as limitações do tempo levaram a realizar apenas uma roda de conversa com toda a turma no início da oficina e uma entrevista individual com cada criança participante. A roda de conversa inicial orbitou em torno das histórias audiovisuais das crianças surdas, de suas práticas sociais com o cinema e o contato com gênero cinematográfico de animação. O roteiro dessa conversa com propósito foi elaborado em base ao trabalho de Milliet (2020) e foi realizado com o apoio de slides em formato ppt.



Figura 10 – Material de apoio na roda de conversa com as crianças surdas
Fonte: Material elaborado pela autora, 2022

Em relação às entrevistas individuais, estas orbitaram em torno do foco temático sobre o cotidiano escolar das crianças que, por vez, é um dos temas transversais que aborda o curta. As entrevistas foram realizadas durante a etapa de produção das narrativas filmicas com propósito de aprofundar na compreensão de suas ideias e visões de mundo dentro da escola e gerar conteúdo fílmico para a produção do curta de formato documentário.

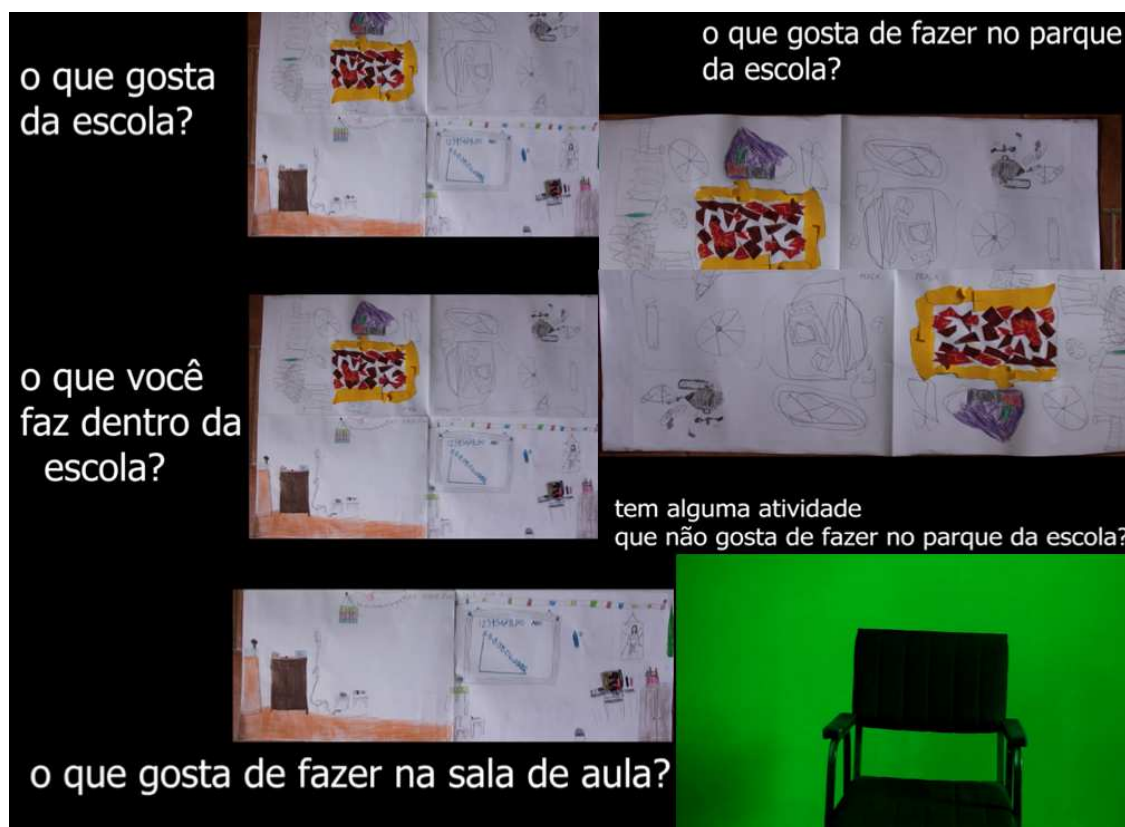


Figura 11 – Imagens do curta "O boneco feliz em aula" com as perguntas da entrevista com as crianças

Fonte: elaborado pela autora, 2023

6.7.2 Artefatos textuais

A interpretação dos textos cinematográficos produzidos pelas crianças surdas, assim como outros documentos afins à oficina de cinema de animação, foi também um recurso para gerar dados nesta investigação. Assim, a compilação dos artefatos textuais das crianças surdas, juntamente com os textos extraídos na roda de conversa e nas entrevistas, constitui a fonte de informação complementar do processo de geração de dados neste estudo.

Com base as abordagens críticas de ACD, dentro de qualquer texto, podemos encontrar vestígios de práticas sociais, de valores e ideologias, pois estes foram criados “em circunstâncias particulares, por pessoas concretas, com objetivos concretos, no marco de um determinado contexto sociocultural e biográfico” (ALIAGAS, 2011, p. 173).

De acordo com a mesma autora, a análise de tais artefatos nos permite identificar eventos, nuances de significados e recorrências e, por vez, nos dá pistas sobre o contexto

e sobre como são articuladas as conjunturas de produção que envolvem tanto pessoas criadoras e usuárias do próprio texto quanto entornos onde são produzidos, divulgados e consumidos esses textos.

Neste estudo, pretendemos compilar diversos artefatos produzidos pelas crianças surdas durante o estudo de campo desta pesquisa, sendo eles: os desenhos de personagens e cenários, as produções filmicas de animação e o *storyboard* na fase de elaboração do roteiro do curta. Tratam-se de documentos autênticos que as crianças surdas têm produzido nas atividades da oficina, com objetivos e circunstâncias concretas que representam o processo de elaboração da própria narrativa filmica em formato de curta.

Assim, como mencionado anteriormente, esses artefatos textuais são tratados neste estudo como uma fonte complementar de informação. Tais artefatos são considerados aqui como recursos documentais, pois podem nos informar sobre fatos que não temos conseguido captar na observação direta das interações das práticas de letramento cinematográfico durante a oficina.

6.7.3 Instrumentos para o registro dos dados: notas de campo, foto e vídeo gravações

Os instrumentos que usamos para registrar os dados neste estudo são referenciados a partir dessa perspectiva etnográfica, sendo eles: recursos narrativos (como notas e diário de campo) e sistemas audiovisuais (como fotografias e vídeo gravações), utilizados de forma associada e complementar em concordância com a situação de coleta (GARCEZ et al. 2014).

No tocante aos instrumentos de registro das observações dos eventos e processos, são realizados principalmente através de notas e de um diário de campo de natureza tanto descritiva quanto reflexiva sobre o cenário onde a pesquisa se desenvolve. Assim, através desses dois instrumentos de registro, são relatadas as situações, diálogos e acontecimentos que atendem aos objetivos de pesquisa e, portanto, são objetos de análise.

Com base em Costa (2020), optamos por um diário de campo multimodal, isto é, no formato papel e no formato de áudio-gravações realizadas depois de cada encontro com a turma, em todas as etapas da coleta de dados. Assim, por meio das gravações do diário de campo, registra-se um resumo descritivo das ações da sessão com a turma, desde a chegada à sala de aula até no final dos encontros.

Sob esse viés, a partir dos procedimentos metodológicos do estudo de Aliagas (2011) baseados em Fielding (1992), além de anotar de forma cronológica as observações de campo depois de cada evento, também optamos por escrever comentários e reflexões sobre a própria experiência nesse campo de estudo. Ao escrever esse conjunto de sensações, impressões e fenômenos nas notas e no diário de campo, fornece-se aos próprios instrumentos narrativos um caráter amplo de observação, tornando-os parte do próprio processo de aprendizagem como pesquisadora.

No tocante às técnicas de registro fotográfico e audiovisual, o estudo conta com uma câmera digital de fotografia e vídeo, e a câmera de um *smartphone* para captar os eventos das atividades realizadas durante a oficina, e um outro *smartphone* para a captação das imagens de animação produzidas pelas próprias crianças.

Segundo Costa (2020, p. 88), o uso dos instrumentos audiovisuais permite que os registros sejam mais minuciosos, “trazendo mais elementos dos contextos observados”. Da mesma forma, em conformidade com Raugust (2020), ao utilizar duas câmeras podemos gravar os sinais das crianças de ângulos diferentes, já que, dependendo da situação, talvez não consigamos capturar apenas pela nossa visão todas as sinalizações das crianças, os seus movimentos e suas expressões corporais e faciais.

A imagem filmada traz “a possibilidade de captar com maior expansão e expressão aquilo que não é perceptível à primeira vista (MARTINS FILHO; BARBOSA, 2020, p. 23). Segundo Raugust (2020), a filmagem em vídeo é o modo mais aprimorado para obter as enunciações das crianças. Ademais, essa mesma técnica de registro em vídeo pode nos ajudar a revelar as diversas peculiaridades de ser criança, bem como revelar “a dinâmica do mundo cultural que circunda as (re)produções infantis presentes no contexto da instituição (MARTINS FILHO; BARBOSA, 2020, p. 23).

Sob esse viés de discussão, Karnopp (2017, p. 220) destaca a importância do registro por vídeo para pesquisas com narrativas surdas, para nos auxiliar a compreender as suas histórias de vida na modalidade visual e lidar com as dificuldades de tradução “das situações cotidianas dos narradores, do significado de suas lutas, de sua língua, dos costumes da experiência visual e das situações bilíngues”.

Contudo, de acordo com Duranti (2000), mesmo que o registro fílmico consiga mostrar dados mais precisos e detalhados dessas interações em sala de aula e proporcionar uma riqueza de informação que vai além do que a nossa visão consegue registrar, as notas e o diário de campo aportam uma dimensão experiencial e subjetiva de ter estado ali,

reconstruindo situações e vivências “que permitem contextualizar o que nos causou estranheza, curiosidade ou emoção” (GIL, 2017, p. 64).

Assim, de acordo com Triviños (1987) retomado em Costa (2020, p. 88), tais descrições e reflexões aglutinadas nas notas e no diário de campo “fornecerão elementos significativos para a leitura e interpretação em momentos posteriores, bem como para a compreensão do universo de trabalho”.

Sob esse viés, segundo Aliagas (2011) interpretando a Geertz (1990), as notas e o diário de campo vão além da simples observação; elas são uma interpretação e, portanto, constituem o primeiro passo para a análise. Nesse sentido, com base nas discussões de Friedman (2012) e De Grande (2011), ao mesmo tempo que descrevemos os fenômenos desse cenário social nas cadernetas etnográficas, vamos interpretando os significados, e sendo levados a construir um processo analítico de pesquisa. Assim, por meio dessa combinação de instrumentos de coleta de dados, nesta fase procedimental, busca-se atingir uma metodologia eclética, pois, em conformidade com Aliagas (2011), cada uma dessas ferramentas nos induz a gerar um tipo de dado diferente, o que nos permite analisar e responder aos objetivos de pesquisa a partir de várias perspectivas.

6.7.4 Corpus de análise

O corpus para a análise está formado por material audiovisual, imagético e escrito que coletamos durante todo o processo de investigação através dos recursos metodológicos (observação participante, entrevistas, roda de conversas e artefatos textuais) e instrumentos de registros (recursos narrativos e sistemas audiovisuais) descritos anteriormente. Trata-se de um material que contém dados gerados previamente, durante e posteriormente ao estudo de campo.

Em conformidade com Costa (2020), Quadros (2015) e Garcez et al. (2014), o tratamento de dados deve passar por uma catalogação e organização para facilitar o processo de análise. Para isso, com base na metodologia de Aliagas (2011), catalogamos o corpus em 7 tipo de materiais de dados para a análise no seguinte quadro:

	MATERIAL DE ANÁLISE	DESCRIÇÃO
Dados coletados e gerados no processo de pesquisa (durante e após do estudo de campo)	Registro em vídeo	Vídeos gravados durante a oficina de animação por meio de duas câmeras colocadas na sala de aula.
	Fotografias	Fotografias realizadas pela investigadora do entorno escolar, das salas de aula e dos artefatos textuais e culturais das crianças surdas, em diferentes contextos e com propósitos também distintos.
	Cadernetas etnográficas (notas e diário de campo)	Notas pessoais escritas e gravadas em áudio, durante e posteriormente aos encontros com as crianças, comunicação escrita (e-mails, mensagens pelo WhatsApp, etc.), impressões, reflexões e interpretações sobre os dados coletados nas vivências da oficina.
	Artefatos textuais	Textos diversos (esquemas, desenhos, roteiros, storyboard, etc.) produzidos em papel pelas crianças surdas; curta-metragem de animação (produto final da oficina de cinema); imagens “brutas” e o corte final do filme.
	Conversas e entrevistas	Entrevistas individuais de tipo conversacional realizadas na escola e registradas em vídeo. Conversas pelo aplicativo Whatsapp.
	Textos trabalhados com as crianças surdas	Diversos materiais textuais (trechos de curta-metragens, webs, apostilas, etc.) trabalhados durante a oficina
Dados prévios ao estudo de campo	Observações e anotações	Notas sobre o contexto escolar das crianças surdas participantes, sobre troca de experiências nas disciplinas do curso do doutorado e nos grupos de estudo.

Quadro 2 – Corpus de análise

Fonte: elaborado pela autora, 2022.

6.7.5 Tratamento dos dados: critérios de organização, seleção e transcrição

Os critérios e procedimentos de organização, segmentação e transcrição dos dados são referenciados com base no trabalho da dissertação de Gil (2017) e da tese de Costa (2020) que, por um lado, dialogam com Pedrosa e Carvalho (2005), Garcez et al. (2014) e Quadros (2015) e, por outro lado, dialogam com Garcez, Duarte e Einsenberg (2011).

A partir dessas referências, neste processo, o primeiro passo foi organizar as notas e o diário de campo, bem como os registros audiovisuais, o que demanda o uso de programas de catalogação e edição. Assim, com relação às notas e diário de campo escritas no papel, o primeiro passo foi transcrevê-las digitalmente para o português. Em relação aos registros audiovisuais, fotográficos e ao diário de campo (em formato áudio), o primeiro passo foi a transferência ou conversão dos dados da memória digital para o computador.

Para facilitar a busca e recuperação dos dados, estes foram organizados em 4 pastas: uma para as notas e diário de campo (nomeada: notas de campo), outra para os registros audiovisuais em sala de aula (nomeada: estudo de campo), outra para o material usado na oficina (nomeada: material projeto didático) e a última para as produções de animação das crianças (nomeada: produções crianças_oficina). Todas as pastas foram armazenadas em três versões: uma no próprio computador, outra no Google Drive (pasta compartilhada com a co-orientadora) e a última em HD externo.

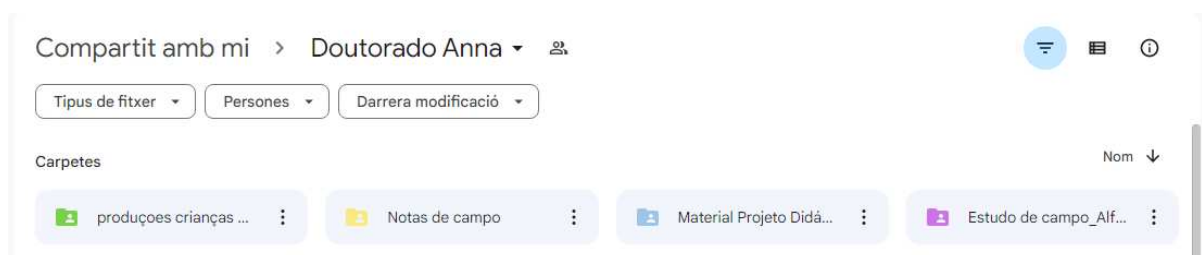


Figura 12 – Armazenamento dos dados no Drive em pastas diferenciadas por cores

Fonte: Elaborada pela autora, 2022.

Em cada pasta são criados subdiretórios (subpastas) segundo os números dos encontros realizados. Cada subdiretório tem o seu conteúdo reorganizado em pastas nomeadas da seguinte maneira: [atividade X_descrição atividade_dataX]. No caso das

subpastas dos registros audiovisuais [Estudo de campo], estas foram organizadas pelos tipos de registros: vídeos do celular, vídeos da câmera e fotografias.

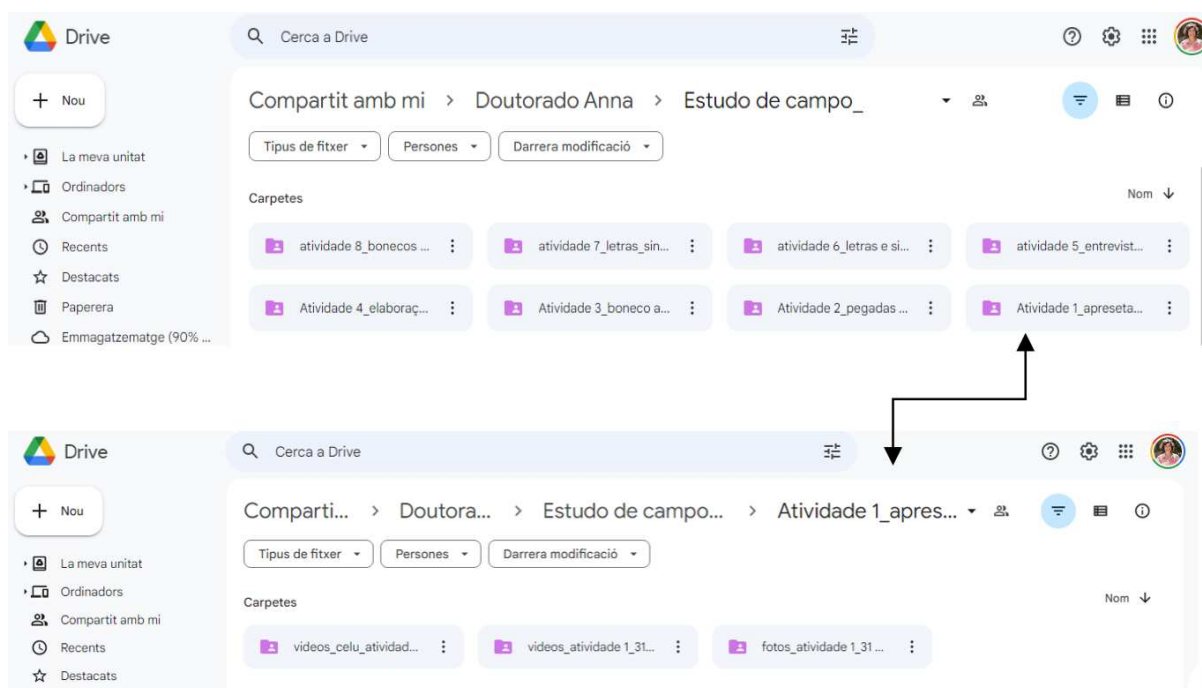


Figura 13 – Arquivos organizados no Drive em subpastas

Fonte: Elaborada pela autora, 2022.

Nesse primeiro procedimento de organização de dados, já é realizada uma pré-seleção e fragmentação dos materiais, excluindo, por exemplo, imagens e escritas ilegíveis, ou dados sem contexto ou que não têm relação com o objeto de pesquisa. Vale destacar aqui que mesmo essa organização de dados fosse um exercício demorado, essa catalogação de dados foi de grande utilidade não somente para o processo de análise, mas também para a elaboração da montagem do curta.

Assim, paralelamente a esse processo de organização dos dados registrados, o material que foi gerado durante as atividades da oficina de animação também foi utilizado para a montagem cinematográfica do curta na etapa de pós-produção. Para isso, foi criada uma pasta denominada “Curta” com subdiretórios que armazenam os registros imagéticos selecionados (fotos, desenhos, vídeos das atividades) para produzir o produto final da oficina: um curta em formato documentário.

Cada sessão registrada, com duração aproximadamente de 1 hora e 10 minutos, incluía as ações que desempenhavam as crianças nas atividades propostas, fazendo uso dos recursos e materiais disponíveis para realiza-las, bem como os diálogos e interações

que iam surgindo nessa prática de letramento cinematográfico. Obteve-se dessa forma, uma grande quantidade de material registrado (cerca de 20 horas), o que tornou necessária uma seleção de trechos para a análise.

Para tanto, seguimos a estratégia metodológica proposta em Pedrosa e Carvalho (2005) que consiste em focalizar na seleção de episódios interacionais relacionados aos objetivos específicos do estudo. Nesta pesquisa em particular, as expressões cinematográficas das crianças e os discursos que surgiam ao volta dessa prática com o cinema em sala de aula foram considerados os critérios mais relevantes para o processo de descrição, interpretação e análise de dados.

Com isso, selecionamos principalmente os trechos de interação na roda de conversa na etapa de pré-produção, os trechos das atividades das produções de animação e da composição do *storyboard* do curta e as entrevistas com propósito que formam parte do conteúdo filmico do curta.

Finalizada a primeira catalogação e segmentação dos registros audiovisuais e imagéticos, passamos a reorganizar as transcrições das notas e do diário de campo. Com base na técnica de “classificação colorida”¹⁸, que já foi utilizada no próprio trabalho de dissertação da pesquisadora (GIL, 2017), todas as anotações do estudo de campo foram impressas em papel para conseguir sublinhar com cores os temas recorrentes que aparecem na releitura dos dados com base nos objetivos específicos.

Essa estratégia de delinear por cores os temas relevantes aos objetivos de pesquisa facilitou bastante a recuperação de dados no processo de análise. Assim,

[...] não somente viabiliza uma compreensão dos dados mais acurada, mas também permite estabelecer novas relações entre os eventos recorrentes (dados típicos) e as situações especiais (dados atípicos) para construir uma descrição desde múltiplas perspectivas de interpretação (GIL, 2017, p. 66)

No tocante à transcrição dos registros audiovisuais, segundo Fairclough (2001), esse processo implica uma escolha de como será feita, em concordância com a natureza da investigação e as questões de pesquisa. Nesse sentido, no processo de transcrição, necessariamente há uma avaliação dos tipos de características que se quer mostrar e quais são os detalhes do discurso que se quer representar.

Assim, tal como discute o mesmo Fairclough (2001), a escolha de cada pesquisadora do que necessita ser transcrito é sempre uma questão de julgamento que

18 Existem softwares como o MAXQDA que auxiliam na análise de dados não estruturados. Nesta pesquisa optamos por uma versão mais analógica para conseguir fazer uma releitura mais saudável para a visão.

implica, ao mesmo tempo, uma interpretação. Assim, nenhum sistema de transcrição consegue mostrar tudo. Por isso, deve-se elaborar um tipo de transcrição razoavelmente econômico e adequado ao propósito da pesquisa.

Com base nessa sugestão de Fairclough (2001), os registros transcritos são apresentados neste estudo a partir da convenção de transcrição baseada em Gesser (2006), ainda que de forma mais simplificada com o fim de facilitar a leitura (APÊNDICE VI). Da mesma forma, para o nível de detalhamento das transcrições adotaram-se as diretrizes de Pedrosa e Carvalho (2005), em que somente foram transcritos com detalhe os trechos que fossem esclarecedores para uma maior compreensão do evento/episódio analisado.

6.8 ANÁLISE DE EPISÓDIOS DE INTERAÇÃO

A análise de dados iniciou-se nesse primer exercício de exploração e familiarização do corpus que ia se gerando durante as atividades da oficina de animação em sala de aula. Da mesma forma, os textos e discursos que íamos coletando como dados, estavam sempre abertos a (re)interpretações em resposta às novas questões que iam surgindo no processo de análise.

Após essa familiarização inicial, a seguinte etapa para esse procedimento analítico foi o recorte do material previamente registrado e organizado em pastas. Essa segmentação mais aprimorada dos dados realizou-se a partir de identificações de "episódios", definidos e categorizados pelas etapas de pré-produção, produção, pós-produção e exibição do curta, com um nível de detalhamento de descrição e de interpretação na etapa de produção.

Decidiu-se realizar uma análise mais profunda na etapa de produções fílmicas feitas pelas crianças já que era a etapa que decorria dos objetivos específicos desta pesquisa e apresentava dados mais evidentes para este tipo de análise. Da mesma forma, analisar como vão se desenvolvendo um discurso da turma de volta à elaboração do filme foi considerado um aspecto relevante para suscitar uma reflexão mais profunda sobre representações de mundo através do cinema na escola.

Com isso, focalizaram-se as temáticas propostas e trabalhadas em cada atividade da oficina (expressões faciais, desenho dos espaços da escola, formação de palavras e sinais, etc.) que as crianças realizaram de forma individual ou em conjunto. Cada episódio interacional (atividades da oficina) foi recortado e dividido por momentos interacionais

de modo a explorar aqueles detalhes que poderiam ajudar a refletir sobre o processo de construção de representatividades das crianças surdas nessas práticas de letramento cinematográfico. Diante disso, o nível de detalhamento descritivo e interpretativo variou entre cada etapa e episódio analisado.

Esse critério de categorização de análise por meio de recortes, etapas e episódios dessa experiência cinematográfica, decorreu do roteiro inicial elaborado para montar o curta-metragem da oficina. Nesse sentido, não se partiu de hipóteses específicas para a explicitação de critérios de análises, nem de categorias previamente elaboradas para a análise, mas sim da seleção previa de recortes interacionais e de criação com o intuito de ilustrar/problematizar visualmente os trechos relevantes desse processo de construção fílmica coletiva em forma de curta-metragem documental. Dessa forma, o desenvolvimento das análises dos episódios específicos da oficina ia se construindo simultaneamente à elaboração da montagem cinematográfica do curta.

Rever (observar) repetidamente o material registrado e selecionar as sequências interacionais e produções das crianças para a montagem do curta, foi um exercício que permitiu identificar algumas ocorrências inerentes ao processo interacional nessa prática com o cinema e elementos de representação de identidades surdas durante o decorrer da oficina. Assim, o próprio procedimento de seleção de recortes para a montagem do curta foi um recurso útil para estruturar o corpus de análise e construir o texto descritivo, analítico e reflexivo da pesquisa. A modalidade de ilustração visual que decorria da própria prática de montagem (com prints de frames, sequências de vídeo e imagens fotografadas) ressaltava pistas e elementos relevantes a serem aprofundados na pesquisa, bem como propiciava uma forma de apresentar o texto em formato descritivo e analítico mais visual e criativo.

No entanto, à diferença dos critérios específicos para a montagem do curta, a forma de analisar por etapas e atividades da oficina não implicava uma estrutura fixa ou linear construída por pedaços isolados da experiência. Nesse sentido, em base aos trabalhos de Vygotsky (1985, 1987) recuperados em Goés (2000), a análise procedia de explorar aquelas instancias de recortes que conservam as propriedades de todo que se pretende investigar, a partir de uma forma panorâmica, holística e circular de explorar o observado.

Esse modo de abordar as análises sem hierarquias temáticas pretendia mostrar a pluralidade de encontros e desencontros, desafios e aprendizados, evoluções e revoluções,

que aconteciam nesse processo de trabalhar com o cinema na escola. Dessa forma, talvez instigaria alguma pessoa pesquisadora a explorar com mais detalhe algum deles, podendo chegar a ser o ponto de partida de uma nova pesquisa.

Assim, visando a análise para compreender essa construção de representatividades e de relações identitárias nessas práticas de letramento cinematográfico, optamos por formular algumas perguntas relacionadas aos objetivos específicos: como acontece esse processo representar as subjetividades/identidades das crianças surdas nessa prática de letramento cinematográfico? quais elementos inseridos na prática são indicativos do processo de representação de identidades surdas? O que está permitindo as crianças apropriar-se do texto cinematográfico para expressar seu mundo? Qual é o diálogo, o discurso que vai se formando de volta às atividades da oficina?

Fazia-se necessário voltar a formulação dessas perguntas norteadoras para retornar aos trechos selecionados e identificar aspectos relevantes que se relacionavam com os objetivos de pesquisa com o fim de serem analisados. Junto com a observação desses trechos gravados, revia-se também o referencial teórico para realizar uma análise mais criteriosa e exaustiva que favorecera suscitar reflexões mais amplas em volta às questões tratadas neste trabalho.

Ao analisar qualitativamente essas práticas cinematográficas da oficina em alguns momentos foi preciso incluir uma literatura mais específica para ampliar a discussão, na qual abriu caminhos para novas indagações futuras e outros olhares na experiência observada. Tal como apontam Pedrosa e Carvalho (2005), à medida que a pessoa pesquisadora se expõe repetidamente a observar o material registrado é provável que surjam determinadas impressões que a induzem a formular novas perguntas. Nesse caso, analisar implicou buscar uma literatura determinada que esclareceram esses eventos específicos, pertinentes a essas perguntas.

Nesse estudo a forma de analisar os dados foi se aprimorando no mesmo processo de pesquisa. Em conformidade com Rockwell (2009), os modos e estratégias para analisar os dados representativos do estudo não foram definidos com antecedência, e sim foram se moldando através das perguntas que foram feitas e “do que está disponível no contexto e do que o pesquisador pode fazer naquele cenário” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 18).

Essa forma de analisar qualitativamente afilia-se também com o modelo circular de Flick (2006), no qual pretende articular de forma coerente a observação de dados com

conceitos descritivos e teóricos para construir uma discussão/compreensão do objeto de estudo desde múltiplas perspectivas de interpretação. Assim, para que os resultados do processo analítico não se tornassem apenas um relato decalcado dos episódios que se observaram (e vivenciaram) nessa oficina, precisamos nos submergirem nesse processo cíclico, flexível e inconcluso de análise.

De acordo com Rockwell (2009), esse vaivém constante de voltar aos trechos gravados originais, às releituras do referencial teórico, às suposições e respostas provisórias, permitem transformar o olhar, reformular perguntas e estender a reflexão, trazendo novos significados e compreensões ao campo de estudo desta pesquisa. Seguindo a discussão com a mesma autora, compreendemos que para analisar esse contexto escolar particular através de um olhar de natureza etnográfica, é importante ampliar nossa perspectiva, voltando pra aqueles dados que inicialmente resultavam alheios e estranhos para tentar torná-los cotidianos e compreensíveis.

Tal procedimento de promover uma nova interpretação das vozes que surgem nessa articulação entre leitura e escrita, entre análise, descrição e interpretação, se relaciona com as ideias de Denzin e Lincoln (2006). Tais autores expõem que para atingir esse propósito dentro do prisma qualitativo é importante adotar um foco multiparadigmático e usar diversos métodos interpretativos de pesquisa, em busca de ampliar a compreensão das práticas que se estudam e fomentar novas reflexões.

Com base no trabalho de Richardson (1997), discutido em Denzin e Lincoln (2006), defende-se a ideia da pesquisadora envolver-se num processo de cristalização, para, então analisar o mesmo evento, olhando a partir de várias perspectivas, como se fossem vários prismas de um mesmo cristal. Essa forma de olhar permite que o evento analisado seja refletido e refratado em um entrecruzar de crenças individuais/coletivas, valores, ações e práticas culturais, um conjunto de representações que interligam as partes ao todo.

Assim, em busca de compreender/reflexionar um mesmo fenômeno a partir de múltiplos prismas, afiliamos nosso processo analítico às abordagens etnográficas de Rockell (2009) e Erickson (1989) aplicadas em contextos escolares. Também, dialogamos com Perlin (2001) e Anthias (1999) para direcionar a discussão/reflexão a partir de uma análise experiencial (observação-descrição da experiência pessoal) e representacional (análise simbólica e discursiva). Sob essa perspectiva, abordamos a análise com foco nas práticas discursivas e sociais pelo qual as crianças surdas aplicam

diversas estratégias e recursos simbólicos da linguagem cinematográfica para agir nesse espaço de prática enunciativa e construir discursos e conhecimentos coletivamente.

Nesse sentido, trata-se de explorar as ações e relações sociais, identificações e representações que as crianças surdas criam por meio do texto (e de significar o texto) em uma situação comunicativa particular, por meio de uma análise interdiscursiva (e dialógica). Assim, outro critério que norteia a análise deste estudo é identificar os valores e crenças nas produções fílmicas das crianças, e como estas podem sustentar ou moldar ideologias existentes.

A partir dessa visão crítica, tentamos analisar como essas representações do mundo no olhar das crianças podem contribuir para o estabelecimento, manutenção ou transformação dessa visão padrão e hegemônica que se tem da infância surda e através da qual se constroem relações de poder, atitudes e crenças. Em conformidade com Fairclough (2003), analisar tais processos de significação-construção ideológica dos textos que causam efeitos sociais é um processo complexo, pois implica tanto um processo de compreensão sobre o que elas querem expressar quanto uma interpretação sobre as intenções desse ato de expressar.

O ato de interpretar tais representações implica explicar porque as pessoas se expressam de um modo particular, e identificar as possíveis causas sociais que as levam a se expressar dessa forma e não de outra. A partir dessa abordagem social, podemos considerar como a análise desses artefatos textuais podem fomentar os estudos na área das ciências sociais e humanas.

Em resumo, os aspectos relevantes de análise para este estudo são os elementos de representação de identidades nos discursos que surgem nesses episódios de interação em sala de aula. Com isso, um dos pontos importantes a serem lembrados para a análise é explorar os tipos de propriedades interdiscursivas que aparecem na formação dessas narrativas fílmicas, que tipo de textos, enunciações e autorias são favorecidas nesse processo de construção fílmica e como é significado essa conjuntura textual nessas práticas cinematográficas de animação *stop-motion*.

6.9 A NARRATIVA DE INTERPRETAÇÃO: COSTURANDO DISCURSOS

O componente narrativo na discussão das análises e reflexões desta experiência de pesquisa segue a perspectiva de Denzin e Lincoln (2006). Tais autores sustentam a

ideia de que a pessoa pesquisadora, quando submerge nesse processo narrativo de interpretação de dados, deve atuar como uma *bricoleur*, uma fabricante de colchas, uma improvisadora no jazz, uma montadora de cinema que costura, edita e reúne pedaços da realidade.

Sob essa visão metafórica, a montagem do texto, como forma de articular as múltiplas vozes, interpretações e pontos de vista que se manifestam no estudo, é entendida aqui como um tecer as peças aparentemente desconexas. Ao escrever, são entrelaçadas diversas imagens, discursos e compreensões das peças discursivas do texto, que se misturam, se sobrepõem, se dão forma e definição umas às outras, formando uma nova compreensão.

Esse processo gera uma (re)construção e ampliação do conhecimento através do diálogo, com interseções entre teoria e interpretação, transitando entre o global e o local do contexto e orquestrando as vozes com suas camadas de singularidades, historicidades e com os seus contornos de contradições e inconsistências, por vezes herdadas ou geradas, e outras vezes impostas ou roubadas (BONFIL, 1991, apud ROCKWELL, 2009).

Assim, a pesquisadora, marcada também por tais contornos e historicidades, deve se movimentar conscientemente entre o terreno da experiência próxima e da experiência distante para que o relato que se conta não se mantenha imóvel diante das “tonalidades distintivas de suas existências” (GEERTZ, 1992, p. 5).

Trata-se de criar textos dialógicos cujos discursos, misturados nesse *bricoleur* narrativo, deslocam-se do pessoal para o político, do local para o histórico e cultural, permitindo-se transitar por várias esferas das ciências humanas e sociais, envolvendo-se em histórias interdisciplinares, transdisciplinares, e às vezes contradisciplinares.

Assim, inspirando-me na abordagem dialógica de Geraldi (2010), com base nos estudos do Círculo de Bakhtin, não se pretende cristalizar o texto produzido numa representação hermética de uma realidade, ou que seja inerte para quem o lê. Aqui, o texto, entendido como um produto de interação entre enunciados, presume uma audiência ativa e cria espaços para a troca de ideias entre pessoas leitoras e escritoras. Ambos os grupos adotam um papel ativo. Quem escreve, por um lado, pode “oferecer importantes insights e conhecimento” (NELSON et al., 1992 apud DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 21) e compartilhar um saber para que o público leitor descubra também historicidades que habitam na experiência narrada. O público leitor, diante desse convite a explorar as visões concorrentes do contexto descrito, têm a possibilidade de emergir e fundir-se nessas

realidades a serem compreendidas, podendo, por sua vez, transformá-las com outra forma de olhar e de pensar.

Este processo de escrita pretende criar relatos sobre experiências com cinema e crianças surdas que possam ser usados em busca de mudança de baixo para cima, abrindo outras possibilidades no social. Nesse sentido, narrar essa experiência de pesquisa e de produção e representação de identidades de crianças surdas por meio dessa oficina de animação pode contribuir para que, tanto aprendizes quanto profissionais no campo da educação de crianças surdas, se tornem mais conscientes dos discursos que permeiam a própria prática educativa e formativa da criança.

Contar nesta tese o que foi se compreendendo sobre as práticas discursivas e sociais particulares deste estudo abre possibilidades para ressignificar certos saberes e desconstruir compreensões naturalizadas à volta das infâncias surdas. De certo modo, naquilo que é narrado, podemos produzir um diálogo, uma consciência, e descobrir a própria capacidade das pessoas de transformar seus modos de ver o mundo.

SEÇÃO III – A DESCRIÇÃO ANALÍTICA

Nesta terceira seção, apresento uma descrição analítica de situações, interações e discursos que surgiram durante o processo de pré-produção e produção da elaboração do filme em sala de aula com as crianças surdas. Como mencionado anteriormente, o processo de análise se orientou pelo paradigma sociointeracionista, tomando como principais vertentes a dimensão histórico-cultural e a dimensão dialógica. Nesse sentido, a análise inscrita na matriz de análise microgenética partiu do entendimento que todo processo de construção humana tem sua gênese nas práticas sociais, e que a linguagem e discursos que nelas vão se criando estão vinculadas à constituição de subjetividades e construção de identidades, de ver e estar no mundo.

Assim, o processo circular de análise é norteado pela abordagem microgenética desses episódios que aconteceram em sala de aula compondo uma narrativa de interpretação que relaciona as particularidades dessa experiência cinematográfica específica com outros planos macrossociais, relativas à cultura, práticas educativas e discursos circulantes nas esferas institucionais.

Com isso, organizo a descrição analítica em dois grandes episódios: 1) episódio de pré-produção, onde se apresenta a entrada do cinema de animação na escola e a proposta da oficina; e 2) episódio de produção onde são descritas e discutidas as atividades da oficina de animação *stop-motion* realizadas em sala de aula.

7 EPISÓDIOS DE PRÉ-PRODUÇÃO

Nós iniciamos algo, introduzimos nosso fio na tela das relações. Do que resultará de aí, nunca saberemos. Uma se aventura. E hoje adicionaria que esse "aventurar-se" somente é possível sob uma confiança nos seres humanos. Uma confiança plena em todo o humano dos seres humanos. (Hannah Arendt, 1964) [minha tradução]

O cinema, a vontade de fazer cinema, a vontade de dizer e de olhar filmando, provocou esse devir de aventurar-se numa escola com seis crianças surdas, cada uma com sua história de vida. Entrar na escola com esse elemento "estrangeiro" – como Bergala (2006) define o cinema – era arriscar que essa "humanidade" oculta fosse aos poucos revelada nas atividades da oficina de animação e, de repente, transformasse alguma coisa em nós.

A oficina de animação foi apresentada na escola como um projeto novo e inexperiente, nunca feito antes com crianças surdas. Todas as pessoas participantes, tanto eu que exercia o papel de oficina-ensinante quanto as crianças que exerciam o papel de aprendizes-fazedoras de artes, éramos inocentemente inexpertas. E, a partir desse vazio do desconhecido, do misterioso, abriam-se infinitas possibilidades de ver, descobrir e inventar muita coisa. Vivenciar a experiência de aprender cinema, de contar histórias, era aventurar-se a deixarmos de estar escondidas.

7.1 APROXIMAÇÃO À CULTURA LETRADA E IDENTITÁRIA DA ESCOLA

Cheguei na escola carregada com todos os materiais (câmera, tripé, laptop, etc.) de que precisávamos para esse primeiro encontro com as crianças que iriam participar da pesquisa. A ideia, nesse primeiro dia de apresentação, era explicar-lhes o que iríamos fazer nessa oficina de cinema de animação em sala de aula. Nesse primeiro contato com elas, também iríamos apresentar-lhes os detalhes da pesquisa e entregar o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) para que manifestassem o seu consentimento antes de iniciar o estudo de campo da oficina.

Entrei pela porta principal e parei no meio de um vestíbulo enfeitado pela temática do dia das bruxas. A escola estava comemorando Halloween e a sala respirava todo um ar de festividade e tumulto.



Figura 14 – Vestíbulo da escola na festa de Halloween (2022)

Fonte: Material disponibilizado pela escola, 2022

Havia várias pessoas fantasiadas percorrendo a entrada do prédio, as quais cumprimentei com um sorriso tímido e um sinal de "oi" desajeitado que articulei com a minha mão direita que, por vez, segurava todo esse equipamento de pesquisa. Ao lado da porta, havia vários cartazes que informavam sobre futuros eventos na escola, e outros tantos que permeavam a luta pela consolidação de espaços linguísticos e culturais das pessoas surdas na educação.

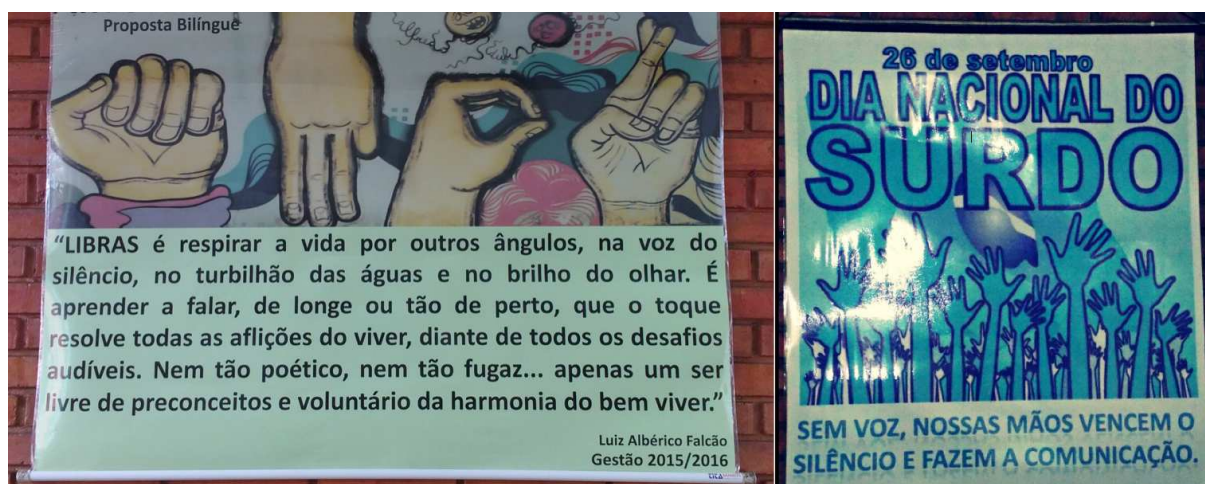


Figura 15 – Cartazes no vestíbulo da escola

Fonte: Fotografias realizadas pela autora na escola, 2022

Tais mensagens me fizeram lembrar de que, mesmo nas escolas com projetos político-pedagógicos bilíngües, são necessários ações e discursos para garantir às crianças surdas seus direitos linguísticos e culturais na sua educação. Para além do âmbito escolar,

o desafio parte de uma desconstrução da concepção clínica-terapêutica – amplamente estendida – das línguas de sinais e da surdez para possibilitar uma mudança de perspectiva em relação à compressão das múltiplas identidades surdas sob o paradigma da diferença.

Com foco nas particularidades e diversidades da infância surda, tais cartazes de alguma forma reforçavam essa recorrência que analisam Raugust e Marcello (2023) no tratamento do tema da surdez e da criança surda como conceitos abrangentes e generalizados. Tal como discutem as mesmas autoras a partir de algumas pesquisas sobre infância surda no Brasil, a forma de se tratar a infância surda e a criança surda geralmente parte de uma noção da infância e da criança surda de forma ampla, pouco abordada em sua singularidade e nuances. Essa recorrência do modo genérico de olhar para a infância surda obstaculiza o reconhecimento de ver as crianças surdas como um grupo social que tem cultura própria, articulada e constituída com as particularidades e experiências das crianças surdas de modo singular.

Algo semelhante podia ser visto na forma de conceptualizar as línguas de sinais, pois, tal como manifestavam as mensagens desses cartazes da escola, a Libras, mesmo sendo reconhecida no marco legal como uma língua visual-motora e como a forma de comunicação e expressão natural da comunidade surda, no panorama atual ainda é evidente que, nas diversas esferas sociais e educativas onde o povo surdo transita, requer tais recordações que reafirmem que as línguas de sinais são línguas verdadeiras, e que exercem um papel primordial na constituição do pensamento, subjetividades e identidades das pessoas surdas (PELUSO; LODI, 2015).

Conforme Gomes (2011) e Witches e Lopes (2018), os aspectos culturais e linguísticos das pessoas surdas têm sido significados de diferentes formas. Assim, ao analisar essas narrativas surdas nos cartazes da escola, era notável o reforço desse conceito de língua e diferença como marcador identitário da comunidade surda. Da mesma forma, vendo essas mensagens na entrada da escola, ressaltavam-se as argumentações de Gomes (2011) de que as identidades surdas também vão se constituindo em movimentos, lutas e discussões políticas, resistindo a imposições de “verdades” de quem ocupa o poder.

Ainda um pouco perdida no meio desse agito festivo, perguntei para uma assistente de sala onde poderia encontrar a coordenadora pedagógica da escola. A assistente gentilmente me levou pra a sala de professoras onde a coordenadora estava. Era a primeira vez que a coordenadora e eu estabelecíamos um contato presencial, pois todas as conversas anteriores foram por via e-mail, mensagens e videochamadas pelo WhatsApp.

Meses atrás, já tínhamos estabelecido várias conversas para eu apresentar a proposta da oficina (como objeto de pesquisa) e falar sobre esse estudo vinculado ao curso de doutorado. Nesses encontros virtuais, também conversamos sobre algumas questões éticas e logísticas da pesquisa, como, por exemplo: os termos de consentimento; os termos de assentimento das crianças participantes; os possíveis horários e dias para realizar a oficina; o tempo de duração da oficina; ou discussões sobre se precisaríamos da presença/participação da professora regente e dos dois assistentes de sala como apoio para desenvolver a oficina.

Outro ponto que discutimos nessas conversas foi sobre a possibilidade de combinar alguns encontros prévios com as crianças antes de iniciar a oficina, a fim de irmos conhecendo e percebendo assim as nossas singularidades linguísticas e culturais. Tal como foi discutido anteriormente, com base nos trabalhos de Karnopp (2017) e Raugust (2020), era importante oportunizar contatos prévios com o grupo a ser estudado para ir descobrindo quais são os modos significativos para se comunicar e, dessa forma, ter um cuidado e atenção ética com o grupo das crianças.

Sob esse viés, outra proposta que sugeri para a coordenadora foi a de agendar uma reunião informativa com as mães e os pais das crianças para lhes explicar os objetivos da oficina e da pesquisa. Contudo, tanto os encontros prévios com as crianças quanto a reunião com as mães e pais não aconteceram por limitações de tempo e recursos para viajar para longe da minha cidade de residência e de estudo.

Como alternativa, e pela mediação da coordenadora, disponibilizei um vídeo para as mães e pais das crianças explicando os objetivos e outras questões da pesquisa; explanando o que aconteceria na oficina e como as crianças e seus responsáveis manifestariam seu consentimento, enfatizando o procedimento ético da pesquisa (Vídeo disponível em: <https://youtu.be/Ng60Jt5jTso>).

Tal como destaca Karnopp (2017), consideramos decisivo que os responsáveis das crianças recebam uma orientação detalhada sobre os procedimentos a serem

desenvolvidos pela investigadora e também ministrante da oficina. Com isso, a coordenadora entregou os termos de consentimento¹⁹ (previamente enviados pelo e-mail) para os adultos responsáveis pelas crianças participantes, nos quais todos eles autorizaram que suas filhas e filhos participassem da pesquisa.

Durante todo o processo de pesquisa, a coordenadora se mostrou sempre disponível para esclarecer dúvidas sobre as crianças participantes do estudo e enviar todo o material sobre a oficina e a pesquisa para as mães e pais das crianças, bem como para a professora regente da turma. Essa ponte de comunicação e de informação facilitada pela coordenadora da escola me permitiu ter um conhecimento mais detalhado sobre as crianças e o funcionamento da escola.

Ainda assim, percebi a importância de ter tido um momento anterior ao estudo de campo para conhecer as crianças participantes, mesmo que fosse através de chamada de vídeos. Com base nos depoimentos de Raugust (2021), ter um conhecimento anterior das crianças e da sua cultura na escola determina nossas escolhas de pesquisa e nossa atuação no campo de estudo junto com elas. Assim, é importante reconhecer a dimensão social da própria ação investigadora e se posicionar responsabilmente como sujeito na construção de uma ética de pesquisa, sendo responsável pela ciência que se produz nesse campo de estudo particular (PEREIRA, 2015).

Caminhamos pelo corredor agitadas, eu pela preocupação de montar todo o equipamento da câmera e do projetor em 5 minutos e ela pelo fato de estar nessa função de coordenação atendendo as demandas desse dia festivo na escola. Chegamos no Estúdio de Libras, um espaço para gravar vídeos em Libras inaugurado recentemente na escola. Esse estúdio foi criado com o objetivo de ampliar as práticas didáticas, bilíngues e inclusivas na escola.

¹⁹ Os referidos termos seguiram os requisitos solicitados pelo Comitê de Ética e pela Plataforma Brasil.



Figura 16 – Estúdio de Libras da escola
Fonte: Fotografia elaborada pela autora, 2022

A presença desse estúdio de Libras me fez pensar nas reflexões de Amaral *et al.* (2019), que, com o intuito de atingir uma educação plena das pessoas surdas, salienta a necessidade de uma abordagem de ensino bilíngue que incorpore valores e práticas da comunidade surda em que o eixo das práticas pedagógicas seja o mais próximo das práticas surdas de aprender e ensinar.

Nesse caso, tal como indica Peluso (2015), as gravações em vídeo e em língua de sinais possibilitam um registro que se ajusta às características das línguas visoespaciais, pois tais gravações permitem registrar o texto visual da língua em todas as dimensões e, portanto, podem ser uma ferramenta mais efetiva para a aprendizagem das pessoas surdas do que usar uma tecnologia que represente o texto de forma bidimensional, como pode ser o texto escrito.

Ampliando a discussão com Cabello e Nogueira (2016), vemos que o uso da tecnologia das gravações em vídeo e em língua de sinais pode favorecer novas práticas de letramento nas quais múltiplas semioses estão em interação produzindo significados. Da mesma forma, produzir textos multimodais a partir de gravações em Libras pode se tornar especialmente útil para o desenvolvimento de uma textualidade diferida²⁰ na escola, como alternativa ao texto escrito da língua falada.

²⁰ Com base em Peluso (2015, 2019) o termo *textualidade diferida* é definido aqui como aqueles textos que podem ser arquivados, recuperados e interpretados fora do momento da enunciação, por meio do uso de uma tecnologia específica (como são os sistemas de escrita ou ferramentas de registro em áudio ou vídeo). O texto diferido torna-se portanto um objeto material que pode ser manipulado, controlado ou analisado metalinguisticamente.

Refletindo com essas discussões de Peluso (2019) e Cabello e Nogueira (2016), pensei que o uso desse novo espaço de Libras na escola poderia oportunizar uma crescente produção textual em Libras, colocando o conceito de texto, escrita e práticas letradas numa perspectiva mais ampla. Assim, propor atividades com o uso das tecnologias na esfera educativa para produzir material textual em língua de sinais não somente possibilita expandir as práticas de linguagem favorecendo outras formas de leitura e produção de textos, mas também tais produções em língua de sinais podem deslocar o centralismo das práticas grafocêntricas do sistema de escrita na língua falada.

Adaptar espaços no sistema de ensino formal para produzir textos diferidos em línguas de sinais pode contribuir para descolonizar a escrita, desfazendo o mito de que o sistema de escrita das línguas faladas é a única tecnologia a ser usada para desenvolver uma cultura letrada²¹. Com isso, ampliar o foco nos modos formalizados e normalizados de produzir um texto (como é o caso das gravações em Libras) pode descolonizar as formas comumente aceitas de entender as culturas letradas ao redor de uma comunidade linguística (PELUSO, 2020).

Com base nisso, gerar práticas de textualidade diferida em língua de sinais nos espaços educacionais permite ampliar a participação e o envolvimento das pessoas surdas nos discursos da cultura letrada em Libras, o que significa saber conversar sobre textos e “refletir, metalinguisticamente, sobre aquilo que é enunciado e sobre os sentidos que circulam nesses textos” (LODI *et al.*, 2014, p. 133). Assim, continuando com as mesmas autoras, tais práticas discursivas realizadas através do texto diferido carregam sentidos e visões de mundo e de sujeitos que diferem, em diferentes graus, daquelas práticas constitutivas da sociedade ouvinte.

Com base nessas discussões, podemos conceber que o letramento das pessoas surdas no Brasil implica elas participarem tanto de práticas de linguagem em Libras quanto em língua portuguesa. Esse contexto linguístico-discursivo em que as pessoas surdas participam permite ampliar a compreensão de que as práticas de letramento da comunidade surda não devem ser reduzidas ou identificadas apenas a desenvolver uma competência escrita da língua portuguesa. Assim, tal como Olson e Astington (1990, p. 711) apontam, um ser letrado não se reduz a este adquirir competências de leitura e escrita da língua oral, mas sim ser competente na participação de práticas sociais de linguagem

²¹ Com base em Peluso (2015), o termo de cultura letrada faz referência àquelas culturas embasadas em práticas discursivas realizadas através de textos diferidos.

e certas formas de discursos, “independentemente de estes poderem ser lidos e escritos ou não” [minha tradução].

Tal como foi discutido anteriormente, mesmo na perspectiva bilíngue intercultural, ainda há uma forte inclinação para as práticas escritocêntricas na educação das pessoas surdas, o que mantém uma diglossia entre textos em língua de sinais e em língua falada. Tal situação mantém a escrita da língua falada num nível de prestígio e poder, perpetuando a ideia comumente aceita de que as línguas de sinais possuem um status de língua não letrada (PELUSO, 2020).

Com base nos trabalhos anteriores de Peluso (2015; 2019), se consideramos que os textos gravados em vídeo e em língua de sinais funcionam como textos diferidos (e como forma alternativa para a escrita), podemos sustentar a ideia de que qualquer língua visual pode desenvolver uma cultura letrada ao redor dela por meio do uso das tecnologias com os recursos e espaços necessários para isso acontecer.

Conforme Lodi *et al.* (2014), a escola, ao possibilitar a realização de atividades interdiscursivas entre Libras e português, pode levar a que as práticas de letramento das estudantes surdas sejam entendidas como um processo bilíngue que vai se desenvolvendo através de textos, ora por registros em vídeo da língua de sinais ora por meio da escrita da língua falada.

Expandir a cultura letrada ao redor das línguas de sinais pode abrir novos caminhos para reconhecer que ambas as línguas (as faladas e as visuais) podem estabelecer uma cultura letrada por meio de textos diferidos e arquivados. Dessa forma, a materialidade e permanência da língua de sinais através dos textos diferidos habilita tal língua a ser objeto de interpretação, reflexão e estudo em diversos campos da ciência (PELUSO, 2019). Assim, tais textos podem constituir um instrumento para a perpetuação e estabilização de certos gêneros do discurso em Libras (LODI *et al.*, 2014).

Diante disso, vemos que os textos gravados em língua de sinais compartilham muitas propriedades dos textos escritos, pois ambos os textos estão construídos com a finalidade de serem "lidos" fora do momento de enunciação. Isso permite que os textos gravados em língua de sinais, sob certas condições específicas de produção, consigam se apropriar de estruturas e funções que, na cultura letrada dominante, consideram-se particulares da escrita (PELUSO, 2019). Dessa forma, tais textos gravados acabam proporcionando à comunidade surda realizarem discursos com a sua língua natural

espaço-visual, permitindo-lhes manifestar, divulgar e consumir a sua cultura por meio do próprio texto linguístico.

Contudo, segundo as mesmas autoras, os espaços para produzir/registrar textos gravados em língua de sinais ainda não estão consolidados. Na esfera educativa, embora existam escolas com uma proposta bilíngue intercultural que visa promover a igualdade de status e reconhecimento entre as duas línguas de ensino, as práticas de letramento são realizadas principalmente por meio do sistema representacional da segunda língua.

Sob esse viés, várias autoras sob a abordagem intercultural (LODI *et al.*, 2014; PELUSO, 2019; 2020; AMARAL *et al.* 2016; MACHADO, 2009) defendem que, para estabelecer essa cultura letrada em língua de sinais no mesmo status das outras línguas faladas, é preciso consolidá-la numa textualidade diferida através de gravações em vídeo, com os recursos e nas mesmas condições que possuem as línguas faladas para gerar textos.

No caso da escola participante deste estudo, é a primeira do Rio Grande do Sul a contar com um estúdio próprio de Libras. Esse dado indica que, apesar de estarmos imersos numa sociedade cada vez mais pluritecnológica com um convívio cotidiano das tecnologias digitais, as práticas didáticas e metodológicas na educação das pessoas surdas ainda possuem uma característica fortemente tradicional de ensino (PELUSO, 2020). Nesse sentido, tal como Grützmann *et al.* (2020) apontam, para que a Libras seja satisfatoriamente integrada na educação das pessoas surdas, é importante agregar os recursos tecnológicos disponíveis nesse processo de ensino-aprendizagem.

Com isso, os próximos passos de uso desse estúdio de Libras na escola serão para a criação de um canal de Youtube para a disponibilização dos conteúdos produzidos em sala de aula. Com base em Nogueira (2015), esse movimento de criar práticas multimodais e em língua de sinais permite ampliar a existência de registros acessíveis para a comunidade linguística. Da mesma forma, tal prática permite à comunidade produzir e divulgar conhecimento que corresponde às suas demandas linguísticas e culturais a partir de sua experiência visual. Em conformidade com Grützmann *et al.* (2020, p. 71), aqui, a Libras, nos vídeos, não é considerada “um recurso de inclusão, mas sim, a protagonista no ensino de conteúdos”.

Portanto, a criação desse canal da escola no Youtube não somente pode ser uma ferramenta para arquivar e difundir textos diferidos de conteúdo curricular em Libras, mas também uma ferramenta para promover o ensino e aprendizagem nesse formato de

vídeo que se diferencia da forma e função de outros produtos audiovisuais, como são os filmes, documentários, entre outros (PELUSO, 2015).

Nessa direção, Fernandes (2010) destaca esse elemento transformador ao interagir com os produtos midiáticos de alta presença de imagens (como é o caso do Youtube) na escola, pois o seu uso impacta na forma como as estudantes vão se apropriando do conhecimento. Também, Buckingham (2010), no seu estudo, descreve algumas perspectivas quanto a como o uso das tecnologias pode influenciar os mais novos na sua formação.

Segundo o autor, alguns defensores das tecnologias afirmam que as novas mídias²² trazem novas formas de aprendizado para a sala de aula, promovendo estilos mais espontâneos e informais de aprendizagem. Outros ainda apontam o seu potencial educacional, no qual o seu uso pode levar a uma prática empoderadora e libertadora para as estudantes, criando formas novas e autônomas de comunicação e comunidade (BUCKINGHAM, 2010).

Com base no projeto pedagógico *MathLibras*²³ de Grützmann *et al.* (2020), privilegiar o ensino das estudantes surdas a partir da inserção das tecnologias digitais no processo oportuniza um novo recurso de ensino às estudantes surdas, o qual contribui para melhorar sua aprendizagem, autonomia e inserção social.

As produções de vídeos em Libras nesse contexto de ensino permitem à estudante acessar o material didático fora do momento da produção, bem como “propicia o protagonismo da Libras como língua de instrução na perspectiva da Pedagogia Visual e Textualidade Diferida” (GRÜTZMANN *et al.*, 2020).

Em conformidade com as mesmas autoras, é importante promover mais projetos pedagógicos nos espaços da educação bilíngue que envolvam as especificidades culturais e comunicativas das pessoas surdas com uma abordagem mais holística, pluritecnológica e multiletrada de ensino. Assim mesmo, retomando as discussões de Peluso (2020), a fim de melhorar as práticas bilíngues inclusivas na educação das pessoas surdas, são necessárias mais ações e estudos que orientem os profissionais da educação sobre como

²² Com base em Baitello (1998), entendemos por *mídias* o uso de ferramentas comunicativas com a finalidade de amplificar as mensagens no tempo, no espaço ou na intensidade do impacto receptivo. As novas mídias (ou mídias terciárias) consistem no uso de dois amplificadores de mensagens: um aparato emissor e codificador e de outro aparato receptor e decodificador da mensagem.

²³ *MathLibras* é um projeto de produção de videoaulas de Matemática com tradução em Libras disponibilizado no Canal *MathLibras* no Youtube.

aplicar uma metodologia visual com o uso da Libras, bem como ensinar a gravar e ler vídeos com o uso das tecnologias ao atuar em sala de aula.

7.2 A CRIANÇA SURDA NOMEADA E SUA LIGAÇÃO COM A IDENTIDADE

Entramos na sala de estúdio de Libras, onde já estava presente um dos assistentes da oficina: o câmera, um bolsista do curso de cinema que ia se responsabilizar pelas gravações em vídeo e fotografias durante as atividades da oficina. Na sala, também estava outro bolsista do curso de cinema que, antes de ir embora, ajudou a montar todo o equipamento.

Eu estava inquieta, confesso, com essa incerteza de me apresentar para as crianças surdas sem dominar ainda a Libras e com influências da minha LSC (Língua Catalã de Sinais) ao produzir qualquer discurso com elas. Embora tivesse concluído vários cursos básicos de Libras, algumas disciplinas do doutorado em Libras e participado em vários projetos e eventos acadêmicos para e com a comunidade surda, percebi que o meu conhecimento da língua ainda era limitado para situações de diálogo cotidiano com as crianças surdas.

Assim, mesmo tendo apoio da professora regente e da assistente de sala para ir construindo ao longo dos dias uma comunicação mais acessível e compreensível para e com elas, esse cuidado linguístico e cultural que Karnopp (2017) enfatiza quando se pesquisa com pessoas surdas demandava de mim um aprofundamento na língua.

Essa sensação de não saber me expressar em Libras se agravou durante o período de pandemia, quando não tive contato direto com nenhuma pessoa surda. Tais limitações e sensações de insegurança me levaram a buscar espaços para desenvolver mais proficiência em Libras e assim interagir melhor com a comunidade surda através da língua de sinais. Com isso, paralelamente à pesquisa, além de assistir vídeos em Libras de forma autodidata, ofereci uma proposta de dar aulas de espanhol para as pessoas oriundas da Associação de Surdos de Florianópolis em troca de receber aulas particulares de Libras com uma professora surda. Pensei que, dessa forma, esse período de ensino-aprendizagem de línguas com pessoas surdas me permitiria posteriormente conversar com pessoas usuárias da Libras com um maior entendimento da língua, permitindo

aproximação com esses sujeitos e o seu mundo. Infelizmente, essa proposta não se concretizou nesse período de pesquisa.

Logo depois de iniciar a montagem do equipamento para projetar o *power point* de apresentação, chegou a outra assistente de sala. Vê-la me acalmou, pois, além de ser proficiente em Libras e acompanhar de perto o meu processo de pesquisa, ela já conhecia a escola, tendo realizado várias atividades com o grupo de crianças que eu iria conhecer.

A coordenadora perguntou-me qual era a ideia desse primeiro encontro.

– {Port} *Hoje basicamente vai ser uma apresentação para conhecermos melhor as crianças. Explicarei também de que trata a pesquisa e de como participar nela, e também vou explicar o que vamos fazer nessa oficina de cinema de animação* – respondi.

Logo, mostrei para a coordenadora os livretos impressos do TALE na versão ilustrada com o fim de as crianças entenderem, a partir de uma leitura apoiada em imagens para colorir, os procedimentos da pesquisa, as atividades da oficina e como manifestar o seu consentimento de participação tanto no estudo quanto na oficina.

Nesse momento, a coordenadora, a assistente de sala e eu ponderamos se seria mais adequado ir para sala de aula para as crianças poderem colorir o TALE mais confortavelmente com apoio das mesas ou continuar na sala de estúdio de Libras, onde já estava instalado o projetor para mostrar o *power point* da apresentação (APÊNDICE V).

Ao se tratar de um estudo de campo vinculado à área do cinema e sob uma perspectiva de pedagogia visual, achei mais interessante que as crianças tivessem acesso às imagens e aos vídeos do *power point* num espaço físico maior para elas interagirem com esse material visual projetado na tela.

– {Port} *Posso chamar as crianças para elas virem para a sala, já?* – perguntou a coordenadora.

– {Port} *Pode!* – respondi com esse frio na barriga de não saber se as crianças surdas iriam me entender, se iriam topar participar na pesquisa e se estariam empolgadas em fazer a oficina.

Entraram Raquel e Esther também vestidas com uma fantasia de bruxa.

– {Libras} *Oi, boa tarde! Meu nome é Anna. Esse é o meu sinal:*

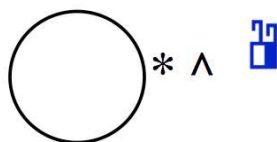


Figura 17 – Nome Sinal "Anna" em Sign Writing

Fonte: <https://www.signwriting.org/>

Elas se apresentaram também.

– {Libras} *Prazer* – respondi.

Logo depois, chegaram os dois meninos da turma. O Alê cumprimentou-me abertamente, e o Nico parecia ser mais tímido no cumprimento, mas foi agradável de trato. Eu me senti acolhida.

Logo que as crianças e a professora regente ficaram sentadas nessa meia-lua de cadeiras, a coordenadora apresentou-me em Libras e explicou que eu iria fazer uma pesquisa e que estaríamos juntos por duas semanas para fazer uma oficina de cinema. Duas semanas é pouco (pensei), não sei se vai dar tempo de fazer tudo o que a gente tem planejado.

– {Libras} *Duas semanas mais ou menos, sim* – respondi. Depois dessa introdução, iniciamos as apresentações.

– {Libras} *Então, vamos nos apresentar?* – perguntei para as crianças.

No meio desse convite, entrou pela porta Otília, outra criança da turma que rapidamente sentou numa das cadeiras disponíveis. Ela começou a olhar com bastante atenção ao que estava acontecendo. Colocou o seu olhar em mim, nos meus sinais, no *power point* e nos detalhes das imagens que eu estava expondo para me apresentar.

– {Libras} *Meu nome é A-N-N-A. Eu sou pesquisadora aqui* (apontando para a foto projetada) *na U-F-S-C. Onde fica a UFSC? Em Florianópolis* (apontando no mapa de Brasil). *T-* (pausa para corrigir a soletração) *F-L-...*

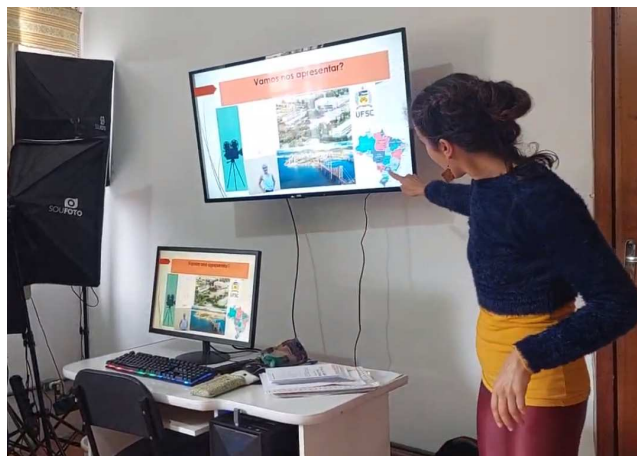


Figura 18 – Apresentações no Estúdio de Libras da escola
Fonte: Acervo da autora, 2022

De repente, Otília interrompeu o soletramento que eu estava articulando:

- {Libras} *Eu nasci lá!* – apontando empolgada para a tela.
- {Libras} *Ela nasceu lá! Que massa!* – expressou a assistente de sala.
- {Libras} *Você nasceu lá, em Florianópolis. Ahh, que legal!* – adicionei.

Nesse momento, senti que havia uma curiosidade e um interesse por parte das crianças de estabelecer uma comunicação comigo, de conhecer-me, talvez. Essas apresentações em Libras e com recursos visuais pareciam estar ajudando a estabelecer um primeiro contato com as crianças de uma forma mais próxima ao seu contexto linguístico-cultural.

– {Libras} *Então, aqui na UFSC, eu pesquiso cinema de animação. E agora eu vou pedir pra vocês se apresentarem: nome e sinal. Por exemplo, meu nome é A-N-N-A e o meu sinal é:*

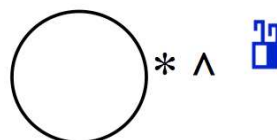


Figura 19 – Sinal próprio "Anna"
Fonte: <https://www.signwriting.org/>

Cada uma das crianças foi se apresentando, soletrando o seu nome e sinalizando o seu sinal próprio. Logo, eu repeti os sinais de cada criança e algumas delas explicaram porque foram "batizadas"²⁴ dessa forma.

²⁴ As pessoas surdas são "batizadas" por outras pessoas surdas da comunidade através de um sinal próprio. Esse sinal passa a ser um sinal de identidade de cada uma na comunidade surda. (DALCIN, 2006).

Para mim, era importante dedicar esse tempo das apresentações para conhecer melhor o sinal de cada criança, já que, de acordo com Dalcin (2006), dentro da comunidade surda, a pessoa não é nomeada pela soletração do nome próprio, mas pelo sinal recebido no “batismo” quando ela ingressa na comunidade. Assim, o sinal próprio é considerado uma marca de identidade fundamentada pela diferença e pela singularidade dentro da comunidade surda.

Tal como a mesma autora aponta, o recebimento do sinal próprio, escolhido através de critérios pessoais e únicos para cada membro da comunidade, possibilita que a pessoa surda entre numa rede significativa de identificação numa cadeia simbólica em que a sua subjetividade é marcada pela qualidade de ser pessoa surda.

Assim, segundo Martins (2003), o recebimento do sinal próprio da pessoa surda está vinculado ao reconhecimento de sua existência, pois esse rito de receber um sinal próprio que acontece no batismo inaugura uma "erupção do eu" (DALCIN, 2006) e oportuniza o ato de (se) contar e de se nomear, abrindo novas possibilidades de se relacionar consigo mesmas, com os outros e com o mundo. Da mesma forma, esse "batismo" propicia que a pessoa surda se reconheça e se identifique com os seus iguais, recebendo um suporte e uma filiação que lhe garante um lugar de pertencimento.

A professora regente, a assistente de sala e a coordenadora também apresentaram os sinais delas. As crianças olharam para o câmara (bolsista de cinema), talvez esperando que ele também se apresentasse.

– {Port} *Você tem sinal?* – perguntou a assistente de sala para ele.

– *Não* – negou com a cabeça e continuou mexendo com a câmara que tinha entre as mãos. Mas, ao ver que as crianças continuavam observando-o, pouco depois ele deixou de mexer o aparelho, abaixou os braços e ficou parado com um olhar que parecia tímido e inquieto.

– {Libras} *Ele não tem sinal, vamos pensar um sinal pra dar pra ele* – sugeriu a coordenadora.

Uma das crianças o "batizou" com um sinal próprio, concedendo-lhe um tipo de "passaporte" que inaugurava a sua entrada na comunidade e fazia com que ele ocupasse um lugar de inclusão no simbólico da cultura surda (DALCIN, 2006).

– {Port} *Ó, já ganhou o teu sinal* – falou a assistente de sala, enquanto o câmara-bolsista articulava o seu sinal com um sorriso encolhido.

– {Libras} *Esse é o sinal dele porque tem as duas coisas: bigode e cavanhaque.*

- {Port} *Ahh, então esse é o seu sinal* – apontou a coordenadora.
- {Port} *Parabéns!* – disse a assistente para ele.

Depois das apresentações e de explicar o que iríamos fazer nessa oficina de animação, perguntei para as crianças se elas gostariam de participar da oficina com o fim de poder realizar um estudo de campo de uma pesquisa que estava realizando na universidade. Todas elas aceitaram o convite de participar.

–{Libras} *Eu aceito* – sinalizaram. Sendo assim, apresentei a capa do TALE projetado na tela e entreguei o livreto impresso para cada uma das crianças manifestarem o consentimento também por escrito.

Comecei a explicar em Libras o que estava escrito nesse termo de assentimento e percebi que, mesmo com a intenção de adequar o termo às especificidades culturais e linguísticas dessas crianças surdas, o termo continuava sendo um documento na perspectiva escritocêntrica na qual tinha me formado. Essa situação reafirmava as discussões de Lodi *et al.* (2014) e Peluso (2019; 2020) quando apontam que, na atualidade, ainda há uma forte inclinação para as práticas grafocêntricas nos contextos educacionais das pessoas surdas. E as perguntas (um tanto autossabotadoras) vieram na mente:

– {sentipensamento} *Por que não fiz um vídeo gravado em Libras explicando o TALE? Por quê não elaborei um material mais visual e em língua de sinais que fosse mais próximo das práticas de aprender das crianças? Toda essa exaustiva discussão teórica sobre pedagogias visuais e textos diferidos em Libras, para quê, Anna? Para depois não aplicar na prática?...*

Essas reflexões internas (de cunho autocobrança) estavam me provocando a entrar nessa grande lacuna no território científico sobre os usos e funções dos textos gravados em Libras. Com isso, estive me perguntando se: caso houvesse apresentado o TALE em formato de vídeo em Libras para obter o parecer do Comitê de Ética, este iria ser aceito? Ou, como pesquisadora responsável do estudo, teria que passar por um processo mais complexo e demorado para obter o parecer?

Tal como Quadros e Stumpf (2018, p. 31) descrevem, apesar dos movimentos surdos e os avanços das pesquisas científicas nos campos da educação, da linguística e

dos estudos de tradução, todas essas conquistas continuam estando diante de embates que “são decorrentes das relações assimétricas de poder ocupadas pelas línguas e pela sociedade”. Assim, com essa percepção de ter elaborado um texto predominantemente escrito em português, impactando diretamente (ainda que de forma inconsciente no momento) no não reconhecimento e valorização da Libras nesse contexto educativo, continuei explicando os procedimentos da pesquisa para as crianças.

Nesse momento, tentei adequar o discurso para uma dimensão mais visual e significativa pra elas. Recorri às ilustrações do livreto. Mostrar as imagens do termo parecia motivar as crianças a se questionarem o que esses desenhos estavam expressando. O desenho do menino com vergonha foi um dos desenhos que mais chamou a atenção delas.

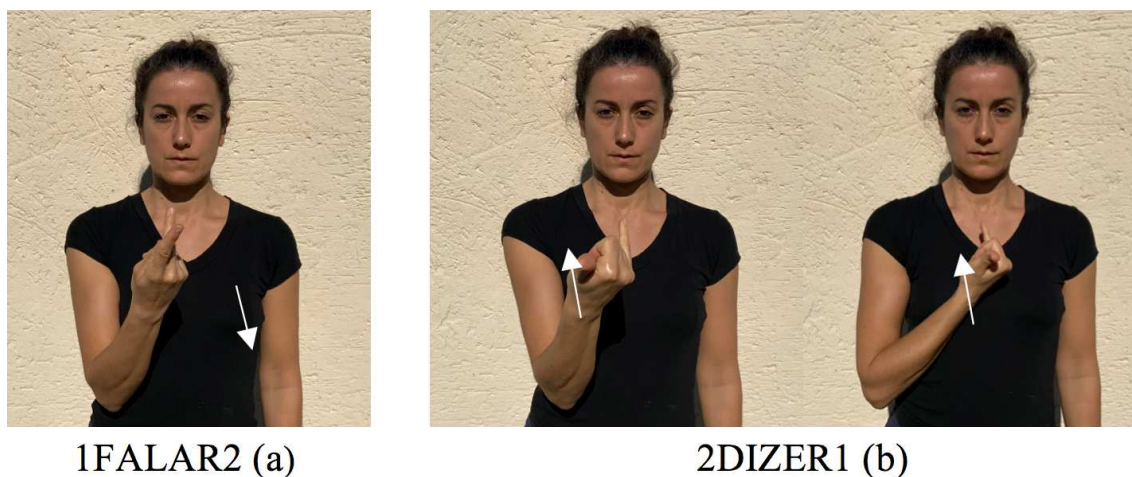


Figura 20 – Página do TALE elaborado para as crianças do estudo
 Fonte: Material elaborado pela autora (texto) e pela Juliana Chuan Lu (projeto gráfico) (2022)

Com isso, expliquei que as atividades da oficina seriam gravadas por duas câmeras, e o que poderia acontecer seria que eles ficassem com vergonha diante das câmeras.

–{Libras} *Qualquer problema, vocês falam*(a). (Figura 21)

– {Libras} * vocês me dizem (b) – sinalizou a professora regente, corrigindo o meu sinal. (Figura 21)



1FALAR2 (a)

2DIZER1 (b)

Figura 21 – Reprodução das construções em Libras (a) e (b)
Fonte: Material elaborado pela autora, 2023

– {Libras} *na oficina, eu vou informar vocês como fazer um filme.* (c)
– {Libras} * ensinar – sinalizaram de novo a professora regente e a assistente de sala. (d)



1INFORMAR2 (c)

1ENSINAR2 (d)

Figura 22 – Reprodução das construções em Libras (c) e (d)
Fonte: Material elaborado pela autora, 2023

– {Libras} *por que ela está fazendo sinais diferentes?* – perguntou o Alê.

– {Libras} *ela é da Espanha e lá se fala outra língua diferente da Libras.*

O fato que a criança concebera meus erros na produção em Libras como sinais diferentes e não como sinais de uma pesquisadora estrangeira ouvinte colocou-me num espaço de inclusão. Senti, então, estar participando de uma cultura escolar que parecia

propiciar atitudes de compreensão do outro, acolhendo-me como participante e interlocutora nessa dimensão afetiva, sem estigmatizar nem questionar a minha condição de estrangeira, de ouvinte ou de aprendiz ainda de Libras.

Parecia-me como se esses conceitos que vêm associados ao “não familiar”, ao “desconhecido”, a “aquilo que pertence a outra cultura ou nação” pareciam transitar por um lugar sem fronteiras (ou pelo menos fronteiras mais difusas) no olhar dessas crianças. Em certo modo, a pergunta que o Alê fez expressou sua própria forma de ver o mundo, de me ver, dentro de sua própria trajetória histórica e social. Refletindo com Mey (2001), ao interagir com o outro, ecoam diferentes maneiras de como o ser humano conscientiza o mundo e as pessoas, “subjetivando e sendo subjetivados pelo percurso ideológico que nos constrói historicamente” (GIL, 2017, p. 176).

Depois de fazermos uma leitura sobre os procedimentos da pesquisa no livreto impresso do TALE, mostrei a última página do documento, onde elas conseguiam manifestar por escrito o seu consentimento para participar da pesquisa e da oficina. Pedi para elas colocarem o seu nome (na primeira frase do documento "Eu _____") e a assinatura _____ (no fim da página).

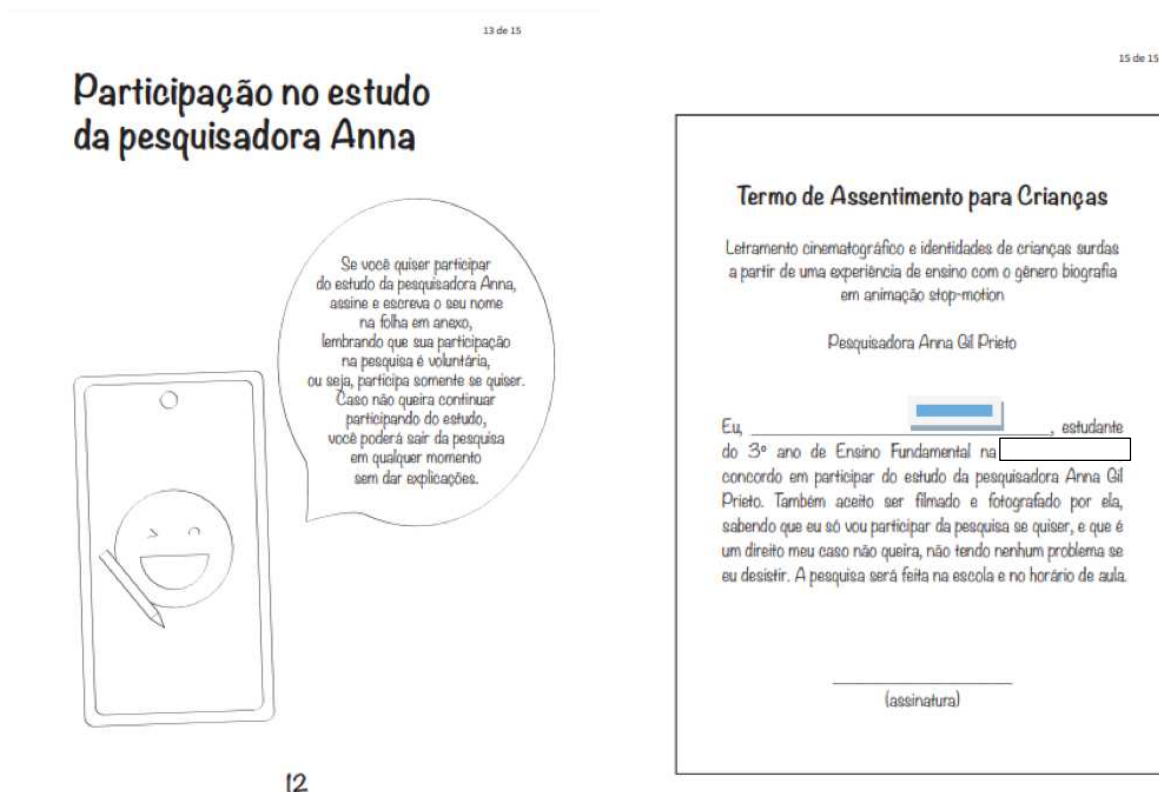


Figura 23 – Página 12 e 15 do TALE na versão ilustrada

Fonte: Material elaborado pela autora (texto) e pela Juliana Chuan Lu (projeto gráfico) (2022)

Num primeiro momento, elas escreveram o seu nome tanto no espaço estabelecido para escrever o nome quanto no espaço estabelecido para assinar. Diante dessa situação, eu e a coordenadora explicamos de novo onde escrever o nome e onde fazer a assinatura. Dessa vez, duas das crianças escreveram no espaço do “Eu _____” o seu primeiro nome e ao lado a palavra "nome"; no espaço da assinatura não colocaram nada.

Diante disso, a coordenadora e eu resolvemos pedir para as crianças colocarem o seu nome completo no espaço "Eu _____" e apenas o primeiro nome no espaço "assinatura". A Otília foi a única criança que escreveu o seu nome completo no documento. Ao ver que o resto das crianças não escreveram o seu nome completo, a coordenadora pegou a folha de chamada e foi soletrando o nome completo delas, uma por uma.

Uma das crianças, a Raquel, parecia não entender o que escrever no espaço de assinatura. Então, eu sinalizei para ela:

– {LIBRAS} *Aqui você tem que escrever só o primeiro nome: R-A-Q-U-E-L*—
expliquei para ela apontando no espaço da assinatura. Ela ficou quieta como se não

compreendesse as minhas explicações. Nesse momento, a Otília, que estava sentada no nosso lado, tampou com o dedo o sobrenome da Raquel, deixando apenas visível o primeiro nome.

– {LIBRAS} *Isso* (apontando o nome escrito) *você coloca aqui* (apontando no espaço da assinatura no final da folha) – explicou a Otília para a Raquel. Conseqüentemente, a Raquel escreveu o nome no espaço da assinatura, seguindo as instruções dessa explicação visual da Otília.

Essa forma particular delas assinarem o documento fez com que eu como pesquisadora colocasse mais atenção ao que eles tinham a me dizer a respeito de si mesmas, de suas visualidades, do seu nome, de sua língua e da sua cultura. Com essa forma delas significarem o termo de assentimento, me mostraram que esse texto incitava a reproduzir os modos de se comportar dentro dos parâmetros da escrita, dentro das regras estabelecidas e com os valores instituídos e normalizados da cultura ouvinte.

De alguma forma, as crianças transformaram esse evento de letramento numa experiência modificadora na metodologia da pesquisa, concretamente na dimensão ética. Como pesquisadora na área da LA, naquele momento, percebi que não tinha aplicado aquela "especial atenção da bioética" que reitera Karnopp (2017), nem levado em conta a diferença linguística e cultural do grupo de crianças.

Esse exemplo das crianças direcionou o meu olhar para os processos de singularização dos grupos participantes, abrindo-os para uma nova sensibilidade ética. Com essa situação, me dei conta que é importante ter esse cuidado com as crianças surdas. Nesse sentido, quando elas precisam se identificar como sujeito – por exemplo, no TALE desta pesquisa –, elas passam por uma forma particular de lidar com o simbólico e significar a sua "assinatura", que não faz parte da cultura da língua falada.

Diante dessa situação, foi preciso repaginar o TALE²⁵ elaborado por Sousa (2017) na sua pesquisa do curso de mestrado com crianças ouvintes. Na última página do termo, estava escrito: "se você quiser participar – desenhe o seu rosto e o seu nome no balão".

– {Sentipensamento} *Claro!, desenhar o rosto ao invés de escrever o nome. Como não pensei nisso antes?* – falei para mim mesma com certa autocobrança.

²⁵ O TALE na pesquisa de Sousa (2017) foi adaptado para as crianças na versão de história em quadrinhos e desenhado por Neiva de Aquino Albres.

Mais uma vez, percebi que estava perpetuando essa dinâmica de levar as crianças surdas à essa esfera escriturocêntrica da cultura normo-ouvinte.



Figura 24 – Termo de assentimento para crianças

Fonte: Sousa (2017)

Essa forma que propõe Sousa para as crianças se nomearem como sujeito participante da sua pesquisa, por meio de um desenho do rosto, parecia ressignificar essa ritualização da assinatura. Nesse sentido, caracterizar visualmente um modo de ser próprio através de um desenho – e não por meio de uma assinatura –, amplia as adequações dos procedimentos institucionalizados de fazer pesquisa e abre para mais uma reflexão sobre os modos de expressar a identidade nos discursos éticos e acadêmicos em pesquisas com crianças surdas.

Essa situação experienciada em sala de aula provocou a reflexão sobre os modos de assinar em uma linguagem adequada e significativa à criança surda que é participante de uma pesquisa. Da mesma forma, vivenciar tal situação levou a refletir esse protocolo

comum, conhecido e aceito que seguimos e que forja uma homogeneidade de ser, um modo de ser no discurso que exclui e limita certas individualidades do sujeito nomeado.

É interessante e importante assumir que esse ato de assinar a partir da (minha) perspectiva ouvinte e escriturocêntrica levou as crianças surdas para um espaço onde elas não se reconhecem, isto é, para um espaço de não pertencimento, dissolvendo a sua própria singularidade, pois a sua identificação não parecia passar por escrever o seu nome ou por meio de uma assinatura.

Segundo Dalcin (2006), a identificação da pessoa surda centra-se em torno da comunidade surda, na qual o reconhecimento de si passa pelo sinal próprio que é recebido pela própria comunidade e não pelo nome próprio. Pedir às crianças manifestarem o seu consentimento através do nome próprio e de uma assinatura provinda da cultura ouvinte, levou, de forma inconsciente, com que ocupassem “um lugar de exclusão em virtude da impossibilidade de apreensão da cultura ouvinte” (DALCIN, 2006, p. 206).

Reflexionando com Raugust (2020), essa forma com que as crianças expressaram o seu nome abriu para mim um cenário peculiar de si próprias. A forma com que elas se posicionaram como sujeito nomeado me levou a problematizar os espaços por onde se pensa a infância surda, ressignificando as suas identidades que existem a partir de um lugar de individualidade imanente ao que elas "são".

Encerrada essa atividade no primeiro encontro com as crianças, lembrei de novo das discussões de Silva *et al.* (2005, p. 49) sobre o processo de fazer pesquisa, onde "existem aspectos que não se mostrarão a esse olhar imediato do pesquisador". Descobri que, mesmo tendo um plano prévio dos procedimentos de pesquisa e das expectativas ao colocá-las em prática, não há uma resposta dada por indivíduos definidos, pois, como as nossas identidades (conforme a perspectiva de PERLIN, 2003), esta vai acontecendo na prática, no próprio instante de interação com as crianças, diferente e único em cada encontro nesse processo de subjetividades ativas.

7.3 CRIANÇAS E SUAS EXPERIÊNCIAS COM O CINEMA DE ANIMAÇÃO

– {Libras} *Vocês gostam de cinema? [...] Quais filmes vocês gostam de assistir?*
– perguntei para as crianças um dia antes de iniciar as produções cinematográficas em *stop-motion* na oficina de animação. Fiz essas perguntas para elas a fim de conhecer como

o cinema estava presente em suas vidas e identificar o contexto sociocultural em que elas participavam.

Com base nos trabalhos de Duarte e Alegria (2008) e Hoffmann (2021), meu propósito como educadora-pesquisadora era me aproximar da sua relação com o cinema, conhecendo os padrões culturais e valores de referência cinematográfica dessa sociedade audiovisual em que elas estavam inseridas. Da mesma forma, ao avaliar a experiência delas como consumidoras da cultura do cinema, poderia ampliar a reflexão sobre os elementos de identificação das crianças com e por meio dos filmes.

Segundo Duarte (2002), as relações que os indivíduos estabelecem com os filmes constroem imaginários e ajudam a produzir identidades, conhecimentos e diversas leituras do mundo. Assim, tal como Millet e Fernandes (2014) apontam, pensei que, ao conhecer as histórias das crianças com e sobre o cinema, nessa relação entre espectadoras e filmes, poderia facilitar uma melhor compreensão do seu universo cinematográfico e encontrar pistas a respeito de criar estratégias de ensino mais adequadas para realizar a oficina com elas.

Assim, mesmo que o foco de análise desta pesquisa não estava centrado em analisar e compreender a experiência das crianças com os filmes que assistem, me pareceu importante me aproximar da "sua maneira de ver" essas histórias contadas por outras e em linguagem cinematográfica para, dessa forma, entender a atmosfera cultural em que estavam imersas. Conhecer o grau de afinidade que elas mantinham com as artes e a mídia podia dar um norte sobre quais recursos dispúnhamos para lidar com esse processo de construção do curta-metragem na escola.

Com isso, a partir do roteiro de entrevista que Milliet (2014) elabora para conhecer as histórias audiovisuais das participantes de pesquisa da autora, elaborei um material com o recurso do *power point* para conhecer as suas vivências com o cinema como crianças espectadoras: como elas veem filmes, que tipo de filmes assistem, onde, quando, com quem, do que gostam, do que não gostam, etc.



Figura 25 – Slides sobre perguntas de histórias com o cinema
 Fonte: Material elaborado pela autora, 2022

– {Libras} *Eu gosto de assistir filmes de dinossauros* – respondeu Otília.

Perguntei para as outras crianças que tipo de filmes elas gostavam, e cada uma delas respondeu a mesma coisa: *eu gosto dos filmes de dinossauros*. Depois, perguntei para as crianças onde elas assistiam filmes.

– {Libras} *No [cinema do] shopping* – respondeu Otília.

– {Libras} *No [cinema do] shopping* – responderam as demais crianças.

Chamou-me a atenção que todas as crianças articulassem a mesma resposta. Não sabia interpretar se essa repetição do discurso de Otília era uma simples coincidência de gostos ou uma "ecolalia mimética" (SACKS, 2002) pelo fato de elas não compreenderem a pergunta e copiarem a resposta dela. Ou, talvez, elas copiavam a resposta de Otília como referente linguístico, isto é, como um par surdo que apresenta um pensamento claro, coeso, com amplo vocabulário e boa fluência em Libras (DALCIN, 2006); alguém com quem as crianças gostariam de se parecer.

Refletindo com os trabalhos de Kuntze *et al.* (2014) e Peluso e Lodi (2015) sobre a possível relação que existe entre capacidade linguística e identidade, o fato de que as crianças da turma (filhas e filhos de mães e pais ouvintes) não dominavam ainda a Libras levava a pressupor elas quererem se identificar/pertencer à comunidade surda através da imitação linguística de um referente cultural surdo com domínio da língua. Nesse sentido, essa insegurança linguística (relacionada à falta de aquisição/domínio da Libras) que as

crianças da turma pareciam expressar podia produzir nelas uma imagem fragilizada de sua identidade como sujeito surdo.

Tal como Kuntze *et al.* (2014) descreve, essa falta de exposição da língua de sinais e da cultura surda das crianças nascidas em um ambiente familiar ouvinte limita as oportunidades de elas desenvolverem uma identidade e autoestima positiva. Da mesma forma, a falta de exposição da língua de sinais no cotidiano da criança afeta negativamente a sua aprendizagem e interações sociais. Em diálogo com Sacks (2002), as crianças que aprendem tardiamente a língua de sinais, fora do núcleo familiar ouvinte, não adquirem a fluência sem esforço e uma gramática correta em comparação com aquelas crianças que aprenderam desde a mais tenra idade, em especial aquelas que são filhas de mães e pais surdos.

Nesse caso, Otília, que é filha de mãe e pai surdos e tem contato cotidiano com a Libras, parecia representar para as outras crianças uma referente surda confiante, com uma imagem positiva de sua identidade surda constituída e manifestada a partir de um contexto linguístico-cultural favorável. Assim, com base nesses trabalhos, poderia se interpretar que as crianças da turma (com mães e pais ouvintes), e que aprenderam a Libras tardiamente fora do núcleo familiar, buscavam o referente da Otília como fonte de orientação e reforço identitário.

Retomando o diálogo com Dalcin (2006), talvez as crianças copiavam o discurso dela para conseguirem atingir uma boa fluência na língua e verem-se representadas como membros de um grupo com diferencial linguístico e cultural, reconhecidas dentro da cultura surda, estreitamente conectada à língua de sinais (STROBEL, 2007). Com isso, é possível que Otília acabava exercendo uma liderança na turma e ocupando um lugar privilegiado pelo fato de preencher um ideal de identificação surda.

Com base nas discussões de Dalcin (2006), talvez essa criança que domina a língua de sinais fosse reconhecida como aquele par que abre as portas para um modo de pensamento e linguagem que lhes possibilita uma noção de pertencimento, de significado do mundo e as conduz, em certa forma, para dentro da cultura surda.

Essa questão relacionada à insegurança linguística e fragilidade identitária foi compartilhada mais tarde com a assistente de sala. Ela também não sabia dizer se foi uma resposta "copiada" ou uma resposta pessoal deles.

– {Port} *Seria interessante fazer perguntas individualmente, sem ter influência da outra criança* – ela sugeriu. A partir dessa sugestão da assistente de sala, surgiu a ideia

de fazer as entrevistas com as crianças participantes de forma individual. Esse tópico sobre as entrevistas individuais será discutido no episódio de produção.

Procurando saber mais sobre as crianças e sua maneira de gostar de cinema, mostrei no slide seguinte algumas capas e trechos de filmes da categoria infantil junto com uma lista de gêneros cinematográficos para discutirmos quais desses filmes conheciam, tinham assistido e que efeitos tinham produzido nelas.

Dentre muitos critérios para selecionar um repertório de filmes a serem discutidos, selecionei naquele slide alguns dos filmes nomeados na pesquisa de Raugust (2020), sendo eles filmes assinalados como favoritos pelas crianças surdas do estudo dela e outros filmes que foram discutidos nessas oficinas. Esse repertório cinematográfico (sob a classificação indicativa de igual ou inferior a doze anos de idade) deu uma orientação sobre o gosto ou preferência por determinadas cinematografias nessa faixa etária e sobre o consumo cultural nessa sociedade audiovisual em que participam.

Algumas das capas de filmes que apresentei para as crianças eram de filmes que pertenciam ao senso comum cinematográfico, sendo eles produções comumente consumidas e de grande circulação nas mídias. Também mostramos outros trechos de filmes fora do nosso olhar cotidiano e de menos acesso com o intuito de ampliar o seu repertório fílmico.

Segundo Duarte (2002), é importante ter acesso a diferentes tipos de filmes, pois podem despertar o interesse e estimular a curiosidade de temas e valores que, muitas vezes, não são levados em conta na grande parte das grandes produções em que se refletem e reforçam concepções românticas, conservadoras e outras ópticas que se apresentam como universais. Com isso, tal como ratifica a mesma autora, é importante que as professoras tenham algum conhecimento sobre cinema para orientar suas escolhas quando forem trabalhar com filmes em sala de aula.



Figura 26 – Slide com cartazes de filmes
 Fonte: Material elaborado pela autora, 2022

Com o uso desse slide (figura acima), passei a questioná-las sobre quais filmes tinham assistido. Cada criança aproximou-se da tela para apontar quais filmes já tinham visto. A maioria delas tinham assistido quase todos os filmes apresentados no slide. Os filmes de aventuras (*Tor*) e os de animação (*Rei Leão*; *Tom e Jerry*) foram assinalados como os mais vistos, sendo eles de origem de cinema hollywoodiano com padrões e estilos parecidos.

Essa observação converge com as discussões de Duarte e Alegria (2008) e Pinto (2010) sobre a audiência infantil no Brasil e o consumo de filmes. Tais autoras apontam que uma grande quantidade de filmes vistos por crianças tem o mesmo padrão e origem. Predominam as obras dos EUA; em peso, as obras de desenhos animados, e pouca exibição de cinema brasileiro e de outros países. Esse tipo de prática homogeneizada de assistir filmes de padrões americanizados dificulta às crianças terem contato com diferentes formatos estéticos e modos de narrar de diferentes culturas.

– {Libras} *E desses filmes apresentados aqui, quais deles vocês gostam mais?*
 – perguntei.

Aqui, as respostas foram variadas: Otilia, por exemplo, apontou o filme *Tor*; Nico, por sua vez, *O Rei Leão*; Alê, *Tom e Jerry*; e Esther, o filme *Coraline*.

Sem aprofundar na análises dessas respostas, observei as diferentes formas de elas se relacionarem com os filmes e de como os seus modos de consumo vão apontando essa construção subjetiva como "visualizadoras da cultura visual" (HOFFMANN, 2021).

Segundo Duarte (2002, p. 14), tanto o gosto pelo cinema quanto o sistema de preferências estão muito ligados à origem social e familiar das pessoas. Assim, ir ao cinema, ter oportunidades de ver filmes, dispor de recursos para apreciar diferentes tipos de filmes, etc., "constitui uma prática social importante que atua na formação geral das pessoas e contribui para distingui-las socialmente".

– {Libras> int. Port} *Quando eu assistia Coraline de pequenininho, eu tinha muito medo* – explicou Alê para mim, compartilhando comigo sua vivência como espectador desse filme. Esther também comentou que existia uma personagem má no filme de *Coraline* e, nesse lugar de lembrar esse mundo imaginário do filme *Coraline*, Alê levantou-se da cadeira de novo e encenou pra nós um trecho do filme.

Achei interessante como essas projeções cinematográficas mostradas na sala provocavam efeitos psicológicos para as crianças que as assistiram, as quais, segundo Sousa (2005), levam a ampliar a própria dimensão de realidade e verdade. Assim, dialogando com Xavier (2003), a pessoa espectadora tendo um "olhar sem corpo", sem ela se ancorar em nenhuma imagem dessa narrativa fílmica, consegue flutuar ante uma realidade diferente da sua própria, o que lhe permite tomar contato com os seus conteúdos como se estes fossem a realidade particular delas.

Seguidamente às intervenções das crianças, expliquei para elas que, dentro do cinema, existem vários tipos de gêneros cinematográficos e tipos de formato. Nessa explicação, busquei o apoio da assistente e da coordenadora para traduzir alguns termos específicos na área do cinema. Em vários momentos desse evento de tradução simultânea, reconhecemos a falta de sinais de algumas palavras e usamos como estratégia o uso de sinais do mesmo campo semântico.

A tradução especializada nesse contexto de ensino foi dificultada pela falta/desconhecimento de léxico terminológico no campo do cinema. Essa imprecisão terminológica-conceitual dificultou, em certo modo, a abordagem de conteúdos sobre linguagem cinematográfica em sala de aula. Essa escassez de léxico específico em Libras na área de cinema também foi salientada pela Alessandra Collaço (a pesquisadora-oficineira de cinema de animação que me orientou na estruturação do plano pedagógico desta oficina):



[...] e aí, na minha experiência com os adultos surdos, né, os atores, eu percebi inclusive, não sei se tu falas Libras, né? Eu não falo, então eu tinha uma intérprete, e alguns exercícios ou palavras não tinham tradução para Libras,

era tudo... Ehmm equivalente, né, então em Libras o sinal para "cinema", "audiovisual" e "vídeo" era sempre o mesmo. Então, eu ficava preocupada até que ponto eu consegui explicar algumas nuances, né, a partir da Libras assim, então eehh tudo é construído mais linearmente, né, passo a passo [...] (COLLAÇO, 2022)

Tal como apontam várias autoras (LOBATO, 2015; TRIGUEIRO; ARAUJO, 2018; LOPES *et al.* 2020) existe uma elevada escassez de léxico terminológico em Libras no campo da ciência, tecnologia, cultura e arte. Essa carência de terminologia conceitual e simbologia em Libras nas diferentes áreas do conhecimento é um dos principais desafios no processo de ensino-aprendizagem na educação das pessoas surdas.

Com isso, as mesmas autoras ratificam a importância de produzir uma terminologia específica para cada tipo de disciplina na educação bilíngue que viabilize a compreensão desses conteúdos e garantam um processo de ensino-aprendizagem de maior especificidade ao grupo de crianças surdas.

No entanto, tal como foi discutido em uma conversa informal com Santos (2023) sobre esse campo de pesquisa e reforçado no parecer de Raugust (2023), o fato de trazer para a sala de aula uma variedade de termos relacionados a cinema em Libras não significa que as crianças consigam entender os significados de tais sinais. Tal como aponta Raugust (2023, s/n), “não adianta trazer para a sala de aula elementos e conceitos do campo do cinema se as próprias não compreenderão o que de fato significam”.

Retomando as argumentações de Karnopp (2017) sobre ética em pesquisas com crianças, a autora reforça um cuidado especial na mediação linguística e cultural com as crianças durante o desenvolvimento da pesquisa. Sob esse viés, tal como Raugust (2023, s/n) indica,

na ética de pesquisa com crianças precisamos utilizar sinais que são familiares às crianças, para que elas entendam o que estamos propondo, pois mesmo que a informação seja em Língua de Sinais, é necessário se ter um cuidado em utilizar sinais que as crianças já saibam. Isso porque, tratando-se de uma pesquisa com crianças surdas, muitas delas ainda estão em fase de aquisição da língua de sinais e desconhecem diversos sinais. Assim como utilizamos uma fala mais acessível em pesquisas com crianças ouvintes, precisamos utilizar de sinais mais acessíveis e compreensíveis para com as crianças surdas. O que vale ressaltar é partir dos sinais que elas já sabem, ir explicando as configurações e conceitos novos, por meio de sinônimos e classificadores.

– {Libras} *Vocês conhecem o Chaplin?* – perguntei para elas apontando o cartaz de *Luzes da cidade*.

A maioria das crianças conhecia as produções do Chaplin. Lembrei de Raugust (2020) quando aponta que há uma grande aceitabilidade por parte da comunidade surda em assistir filmes mudos, sendo visualmente mais atrativos ao seu olhar surdo um enredo que consiste em gestos, expressões e ações dos personagens. Essas preferências de formato visual, onde as mensagens são expressas através de formas, imagens, gestos e feições imediatamente visíveis, me conduziram também a refletir sobre o texto de Xavier (2003, p. 79) sobre como o cinema foi abandonando essa "linguagem rica e colorida do gesto, do movimento e da expressão facial" para entrar na era da palavra, da mensagem imediatamente audível, que não somente exclui as comunidades surdas, mas também faz perder o uso dos poderes expressivos do corpo e da língua-mãe da raça humana.

Segundo o mesmo autor, a impressão visual do cinema mudo, oferecida pelas múltiplas possibilidades do movimento expressivo, contribuiu para que as pessoas se tornassem familiarizadas umas com as outras, nivelando as diferenças físicas entre raças e nações, e ajudando os povos a evoluir na direção de uma compreensão mútua.

Nesse sentido, Xavier (2003, p.82) nos lembra que essa arte do cinema mudo, que não dependia dos obstáculos isoladores impostos pelas diferenças linguísticas, foi um dos mais úteis pioneiros para desenvolver uma humanidade quase internacional, pois, "se olharmos para os rostos e gestos de cada um de nós, e os entendermos, não apenas estaremos nos entendendo, como também aprendendo a sentir as emoções de cada um".

Assim, em conformidade com o autor, com a entrada do filme sonoro, essa experiência humana de "manifestação da alma" (sem mediação das palavras sonoras) tornou-se pouco a pouco limitada a conceitos expressáveis pela linguagem audível das palavras. E tudo aquilo que deveria expandir o que o movimento e o gesto são capazes de comunicar também se reduziu devido a essa negligência. Com isso, veio outra reflexão:

– {Sentipensamento} *Será que essa oficina em animação stop-motion nos aproximará de novo desse lugar original de manifestação visual tão genuinamente humana? Será que essa oficina levará novamente a re-lembrarmos e re-aprendermos essa forma de expressar coisas que escapam à cultura da palavra e do audível?*

Apesar desses questionamentos, senti que a escolha de trabalhar com a técnica *stop-motion* – que faz animar as "almas" de objetos silenciosos – de alguma forma iria tornar visíveis as experiências interiores das crianças surdas, revelando novos mundos até então escondidos de nós.

Nos slides seguintes, mostrei diversos formatos e gêneros de cinema de animação fora do padrão e da origem de filmes que as crianças costumavam ver. Achei interessante trazer outras linguagens do gênero cinematográfico para elas, pois, retomando as discussões de Duarte e Alegria (2008), esse acesso e consumo limitado à diversidade de filmes dificulta que as crianças adquiram outro tipo de conhecimento que fomente “quebrar a lógica do gosto constituída pelo acesso fácil, precoce e permanente a filmes de mesmo padrão estético e narrativo” (DUARTE; ALEGRIA, 2008, p. 72).

Assim, conforme as mesmas autoras, ao possibilitar o contato com obras de diferentes formatos e procedências, não somente permitiria acessar uma fonte importante de conhecimentos, mas também permitiria ampliar a sua capacidade de pensamento crítico, explorando os aspectos estéticos e culturais da narrativa fílmica. Por isso, em conformidade com as mesmas autoras, é defendida a ideia de ampliar propostas de trabalho com o cinema no ambiente escolar, tanto na dimensão formativa quanto estética e criativa.

Ampliar políticas públicas para o acesso permanente a filmes reconhecidos de qualidade, criar espaços de exibição de filmes em sala de aula, discutir a história deles, os aspectos estéticos e culturais da narrativa, são estratégias que as próprias Duarte e Alegria (2008) propõem para explorar o potencial criativo e a formação de gosto estético dessa arte visual, garantindo diversidade de formatos, narrativas e culturas. Medidas como essas, que desenvolvem a capacidade de julgamento estético de obras cinematográficas, não somente fomentam a formação de leitoras das linguagens audiovisuais (que precedem e envolvem o texto escrito), mas implicam também a produção de obras audiovisuais com conhecimentos específicos (de estética, técnica, narrativa, etc.), explorando o potencial criativo e capacidade inventiva de cada uma delas.

Dentre o repertório de cinema de animação selecionado para mostrar às crianças, estava *Min e as mãozinhas*²⁶, o primeiro desenho animado em que todos os personagens da história se comunicam inteiramente em Libras.

26 A animação *Min e as mãozinhas* está disponibilizada gratuitamente no Youtube.

Tal como relata o idealizador do projeto, Paulo Henrique dos Santos, numa entrevista concedida à Tv Univali (2019), ao buscar assuntos sobre a comunidade surda, o realizador não encontrou nenhum registro de animação audiovisual em Libras nos 100 anos de cinema de Brasil. Essa carência de mídias e programas de entretenimento voltados para a comunidade surda foi um dos motivos de se pensar na idealização de um desenho animado que contemplasse a Libras na sua totalidade.

Tal como apontam Pereira (2011) e Santos (2022), as pessoas surdas por muito tempo foram privadas de participar em atividades e recursos de entretenimento devido à barreira comunicacional. Essa situação tem prejudicado a constituição do conhecimento do mundo e de língua disponível.

Com isso, essa produção de animação que faz uso exclusivo da Libras (sem legendas e sem janela de Libras) permitiu abrir espaço para que o público infantil surdo participasse e se envolvesse em atividades de entretenimento, onde são contempladas e consideradas as especificidades culturais e comunicacionais da comunidade surda.

Contudo, a referida animação não foi realizada apenas como um artefato cultural de entretenimento, mas também como uma ferramenta para o exercício da língua que promove a socialização e o ensino de Libras tanto para crianças surdas quanto ouvintes (COSTA, 2021)²⁷.

Tal como descreve a mesma autora, através do narrar as aventuras da criança surda protagonista da história (a Min) com os seus amigos, os animais da floresta, o desenho retrata o modo de vida e as particularidades do dia a dia desse personagem infantil. Tais registros visuais são apresentados como uma contribuição na propagação do que é vivenciar a surdez, pois vislumbram alguns artefatos culturais, experiências visuais e mecanismos utilizados pela comunidade surda através dos personagens da trama.

Em razão da importância de tais produções audiovisuais, Bezerra (2012) expõe que os desenhos contribuem para o processo de formação infantil e da constituição da personalidade das crianças, pois trazem princípios, valores e concepções históricas através de uma forma lúdica de contar histórias.

É através do enredo da história que surgem os significados sociais, as concepções de mundo e aspectos da realidade social e cultural dos personagens da trama.

²⁷ A produção de *Min e as mãozinhas* contou com uma equipe de professores da Libras, e também com o apoio de intérpretes de Libras e associação de pessoas surdas. Com isso, cada episódio apresenta uma sequência de sinais a serem aprendidos, seguindo uma ordem linguística como acontece em um curso básico de Libras.

Assim, tais animações exercem uma forte influência na constituição da subjetividade das crianças, pois "elas recriam uma realidade particular, que é própria da realidade infantil do mundo da imaginação" (COSTA, 2021, p. 25).



Figura 27 – Slide de apresentação Min e as mãozinhas

Fonte: Material elaborado pela autora, 2022

Com todas essas considerações acima discutidas, apresentei algumas imagens de *Min e as mãozinhas* para as crianças.

– {Libras} *Ahhh! Conheço! Conheço!* – sinalizou Otília, dando pulinhos na cadeira.

– {Libras} *Vocês conhecem?* – perguntei para as crianças.

Todas as crianças responderam com um sorriso no rosto que sim, que conheciam a Min. Em seguida, Alê aproximou-se da tela e explicou que ele assistia o desenho animado com a mãe dele na TV.

– {Libras} *Eu assisto [o desenho animado] através do celular da minha mãe ou na TV* – adicionou Otília.

– {Libras} *Mas [o desenho animado] já terminou* – sinalizou Esther desanimada.

Esse reagir espontâneo das crianças parecia descrever esse efeito de "identificação" que o cinema manifesta. Assim, o discurso das crianças de volta à série de animação em Libras parecia indicar que elas se identificavam fortemente com o personagem da Min. “Mas como essa identificação com a personagem se fazia tão forte no imaginário delas?” – perguntei-me com as palavras de Vieira (2008).

Segundo a mesma autora, esse processo de identificação das crianças com algumas personagens de filmes (animados ou não) se realiza de forma mais intensa. "Isso porque na infância, ela imita aquilo que vem ao encontro do seu interior e a fruição de filmes passa a ser um momento de escolhas, de identificação" (VIEIRA, 2008, p. 95).

Como já disse Xavier (2008), embora nos encontremos sentados nas poltronas, não é de lá que vemos os personagens da história. Nós vemos tudo como se fosse do interior, pois,

Nosso olho, e com ele nossa consciência, identifica-se com os personagens no filme; olhamos para o mundo com os olhos deles e, por isso, não temos nenhum ângulo de visão próprio [...] Nossos olhos estão na câmera e tornam-se idênticos aos olhares dos personagens. Os personagens veem com os nossos olhos. É neste fato que consiste o ato psicológico de "identificação" (XAVIER, 2008, p. 85).

Talvez certas atitudes da personagem da Min, a sua fisionomia, sua movimentação e sua Libras revelavam para as crianças da turma seu caráter de criança surda, de modo simples e imediato, e isso trazia significados para elas que podiam identificar e reproduzir. Possivelmente, a experiência visual da personagem da Min e o modo de interagir com outros personagens da história mostrava um modo de ser criança que as crianças surdas da turma identificavam como familiar e conhecido.

Com base nos trabalhos de Falavina e Mediros (2019) e Costa (2021), os artefatos culturais, o uso da Libras e os elementos que constituem as identidades surdas ficam aparentes nos enredos da história da Min. Talvez essas particularidades e formas de olhar das crianças surdas que podiam se ver refletidas no personagem da Min fomentavam a construção de significados sobre elas, sobre a surdez e sobre o seu mundo, empatizando com situações pelas quais passam ou já passaram.

Tal como aponta Bezerra (2012, p.190),

essa questão da empatia com os personagens é um dos aspectos que mais predomina na influência do desenho animado na formação das crianças. A criança ao assistir uma historinha e simpatizar com os personagens, logo ela vai buscar agir como ele, ou até "ser" como ele.

Dessa forma, essa produção animada em Libras podia conduzir as crianças surdas a compreender uma comunicação própria com a língua de sinais e pontuar formas de pertencimento cultural que influenciam na constituição da sua identidade. Segundo Hall (2006), a produção de significados através da linguagem é central para a cultura,

pois permite que os sujeitos possam interpretar o mundo, estabelecer diálogos, de forma a encontrar seu lugar em sociedade com sua língua própria.

Nesse sentido, a língua de sinais utilizada nas relações sociais entre os personagens do desenho animado envolve valores e códigos que de uma maneira mais próxima os faz tornar membros dessa cultura. É nesses diálogos que se propicia o desenvolvimento de uma identidade surda constituída pela experiência e representação visual.

Sob esse viés, Silveira (2008, p. 2) aponta que a construção da identidade, de um modo geral, se dá a partir dos sistemas de representação que lhe dão suporte e sustentação. Assim, "quando um determinado grupo social é representado na mídia, este conseqüentemente, adquire reconhecimento". E é a partir desse lugar de representação, de identificação, "dos quais os indivíduos podem se posicionar e a partir dos quais podem falar" (WOODWARD, 2014, p. 17).

No fim, o desenho da Min propicia um lugar de reconhecimento linguístico e cultural das pessoas surdas, pois não é uma história animada "colonial e traduzida" através do ponto de vista dos ouvintes (LOPES, 2012), mas sim um relato que é narrado através da protagonista surda da história, que demonstra ao público o modo de vida e as particularidades do dia a dia de uma criança surda.

Nessa perspectiva, esse desenho que gira em torno da personagem infantil Min, que interage através da Libras, em certo modo, abre a possibilidade das crianças se identificarem como sujeitos capazes de assumir um papel principal nas mídias, e faz com que as mesmas se sintam participantes de uma cultura própria, sem se adequar a padrões sociais estabelecidos (COSTA, 2021).

Segundo Silva (2000, p. 91), os sistemas de representação associados à constituição de identidade e a diferença são também representações linguístico-culturais ligadas a relações de poder. Isso significa que "quem tem o poder de representar tem o poder de definir e determinar a identidade".

Em conformidade com Costa (2021), é relevante a valorização desse tipo de mídia em que as pessoas surdas se sintam representadas por meio de aspectos linguístico-culturais do povo surdo. Fomentar a produção de desenhos infantis em que personagens surdas sejam as protagonistas da história oportuniza o autoconhecimento e formação do pensamento das crianças.

Da mesma forma, narrar o cotidiano das pessoas surdas retratadas em personagens infantis de animação, sendo a comunicação entre eles em língua de sinais, facilita às crianças surdas reconhecerem-se numa identidade surda, o que por sua vez fomenta o estabelecimento de um sentido de pertencimento a o grupo social de referência.

Com esse intuito de alentar as crianças a narrarem suas próprias histórias e representarem nelas seus aspectos identitários por meio da produção de um curta de animação, apresentei para elas um trecho do curta *Mariquinha no mundo da imaginação*, produzido coletivamente por crianças do 5º ano de uma escola de Ensino Fundamental.



Figura 28 – Slide de apresentação do curta "Mariquinha no mundo da imaginação"
Fonte: Material elaborado pela autora, 2022

Esse curta, mesmo com trechos sonoros (música de ambiente e onomatopeias), apresentava-se como uma proposta menos formal e previsível do que as crianças costumavam encontrar no circuito comercial. Com a visualização desse curta, com um roteiro livremente inspirado nas poesias de Manuel de Barros, tratava-se de lhes propor uma intimidade com o cinema a partir de uma ótica mais íntima e, ao mesmo tempo, mais próxima, pois o fato de ser um filme feito por crianças podia influenciá-las a se sentirem capazes de realizar cinema.

Segundo Bergala (2008), projetar trechos de filmes diferentes (e feitos nas escolas) pode provocar nelas uma curiosidade de adentrar nessa nova dimensão estética e criativa que o cinema proporciona. Além disso, aproximar o cinema da escola pode ser

um incentivo para elas se tornarem não somente espectadoras criativas do cinema, mas também realizadoras das suas próprias histórias filmicas.

– {Libras} *Vocês gostariam de ver esse filme [Mariquinha no mundo da imaginação] feito por crianças aqui no Brasil?* – perguntei para a turma.

A primeira tentativa de mostrar o curta foi falida por conta da queda da internet. Enquanto resolvíamos esses problemas técnicos com o assistente de sala, as crianças começaram a conversar entre elas sobre os aparelhos que elas usam em casa para assistir ou fazer vídeos.

A internet voltou e conseguimos passar um trecho do curta. Durante a visualização do filme, Alê perguntou para a coordenadora:

– {Libras} *Esse filme foi uma mulher que fez?*

– {Libras} *Não, esse filme foram as crianças da escola que fizeram* – respondi.

Logo mais, expliquei para elas que esse pequeno filme foi produzido com desenhos que as próprias crianças fizeram, com retalhos de papel e com uma sequência de fotografias que dá esse efeito de imagens em movimento. Para exemplificar a técnica de *stop-motion* usada nesse curta, usei o boneco de lego que carregava como chaveiro, colocando-o em várias posições e simulando tirar fotografias.

– {Libras} *Vocês gostariam de fazer um filme aqui na escola?* – perguntei para as crianças, e, com ajuda da interpretação da coordenadora, continuei:

– {Libras} {Port} *Então, nessas semanas, nós vamos fazer um filme com um celular. Vamos pensar em uma história, criar as personagens, desenhar o fundo da história e depois filmar essas imagens em movimento.*

– {Libras} {Port} *Eu vou fazer uma estratégia [de interpretação], tá?* – esclareceu a coordenadora para mim. Para explicar às crianças a técnica de *stop-motion* que iríamos utilizar na oficina de cinema, a própria coordenadora encenou uma personagem caminhando e explicou que elas (as crianças) iriam fotografar vários movimentos desse caminhar da personagem para criar o efeito dessa figura inanimada "ter vida".

– {Libras} *Vocês gostariam de fazer cinema na escola?* – perguntei de novo para as crianças.

Elas aceitaram esse convite de passar pela experiência inédita de filmar. Com isso, elas passariam a criar narrativas próprias animando objetos para, como Bergala

(2008) diz, pouco a pouco, se aproximarem desse "outro", estranho e estrangeiro na escola: o cinema de animação *stop-motion*.

7.4 PLANO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA DA OFICINA DE ANIMAÇÃO: DESAFIOS INICIAIS

Elaborar um projeto de cinema de animação com crianças surdas dentro da escola sem experiência prévia foi uma ousada e desafiadora proposta. Foi um processo complexo elaborar um plano de intervenção pedagógica para crianças surdas, porque, por um lado, nós (participantes adultas da pesquisa advindas de outras áreas do conhecimento) éramos ainda inexperientes como "fazedoras de arte cinematográfica". Por outro lado, o fato de que não houvessem achados de experiências de produção de filmes com/por crianças surdas nas escolas brasileiras para nos orientar na elaboração da oficina também acrescentou essa incerteza no processo.

Partíamos de apenas dois referentes no campo da educação e cinema com pessoas surdas: o trabalho de Costa (2021) sobre a produção de um curta feito por adolescentes surdas, e o trabalho de Raugust (2020) com crianças surdas sobre análises fílmicas. No campo de cinema de animação, especificamente, partíamos dos trabalhos da Alessandra Collaço, mas ela só tinha trabalhado com crianças ouvintes e pessoas surdas adultas, então também não conseguia nos orientar nesse contexto específico.



[...] eu acho que é uma experiência muito legal [fazer oficinas de animação], né, mas claro, o contexto de uma criança surda não é o mesmo contexto de uma criança que não é surda, e aí, né, nisso não vou ter experiência, não vou te saber dizer ehhh em relação a concentração, atenção, a espera, ansiedade por um produto [produção cinematográfica] se funciona melhor para uma criança que é surda, que não escuta mas que tem a visão mais desenvolvida, ela tem outra sensibilidade, né, ou ao contrário, enfim, eu não sei [...] (COLHAÇO, 2022)

Dessa situação, surgiu a necessidade de levantar algumas questões em relação à produção de curtas com crianças surdas na escola, bem como a vontade de tomar conhecimento e problematizar alguns tópicos em torno dessa experiência com elas. Para tanto, precisávamos elaborar uma proposta de oficina de animação com outras perspectivas do que tradicionalmente se faz com as atividades ligadas às artes com crianças ouvintes, e isso consequentemente nos levou a um lugar de criação muito único.

Para iniciarmos nessa experiência e descobrirmos as possibilidades que o cinema de animação *stop-motion* podia oferecer nessa oficina em particular, partimos de um estudo de literatura específica da área do cinema na escola e da técnica *stop-motion*. Dessa forma, o plano pedagógico da oficina foi construído a partir dos princípios pedagógicos de fazer cinema em sala de aula (BERGALA, 2008; FRESQUET; 2010; MILLET, 2020; entre outras) junto com a exploração e descoberta dessa linguagem de animação *stop-motion* a partir das leituras (PRIEBE, 2009; WILLIANS, 2012) e troca de experiências com profissionais da área (COLLAÇO, 2022; TORRECILLAS; 2021, 2022; entre outras) e a participação em festivais como Floripa Stop Motion Lab 2022.

Partindo dessas referências, a oficina de animação foi pensada como uma proposta didática que ia se construindo a partir de uma aprendizagem coletiva e criativa, explorando e nos apropriando das convenções específicas de produzir significado através de uma sequência dinâmica de imagens com a técnica *stop-motion*.

Inicialmente, o plano pedagógico foi elaborado a partir de dois eixos de trabalho, inspirados principalmente nos trabalhos de Bergala (2008) e Fresquet (2010). O primeiro eixo consistia na visualização de trechos de filmes de animação *stop-motion* e a apresentação de outros textos cinematográficos, como tipos de planos, enquadramentos, *story-board*, roteiros, etc. Cabe destacar aqui que, já na construção desse primeiro eixo de trabalho, tivemos o desafio de achar exemplos específicos para a turma de crianças surdas, pois o material disponível para lhes mostrar era pensado para o público ouvinte. Com isso, tentamos mostrar materiais que fossem os mais visuais possíveis e próximos da realidade dos estudantes.

Depois, o segundo eixo de trabalho consistia em aplicar a teoria numa prática cinematográfica que culminaria na realização de um pequeno curta de animação. Porém, depois desse primeiro dia de apresentação com as crianças, e levando em consideração os prós e contras de fazer cinema na escola com esse cronograma ajustado de apenas duas semanas, decidimos realizar uma oficina a mais prática e flexível possível, deixando esse conhecimento teórico inicial (sobre as funções e etapas de fazer um filme) do plano pedagógico para uma outra próxima ocasião. Essa decisão também foi influenciada pela troca de experiência de Colhaço (2022):

São essas questões [concentração e atenção para fazer cinema, faixa etária, tempo de realização, imersão midiática, etc.] que eu fui percebendo ao longo do tempo e que é legal se atentar. Então, um projeto muito longo que exige muito das crianças porque vai ser algo muito grandioso pode cansá-las, né, então mantê-las animadas e comprometidas até o final também é um desafio, por mais que elas tenham se envolvido em todas as etapas, mas a animação

exige muito. Então, às vezes fazer essa experimentação [inicial, construir personagens com massinha, etc.] é o que é possível com a criança, para que ela tenha contato, para que ela pense sobre e, aquela que gosta, se aprofunda.

Com isso, decidimos focar a oficina apenas na prática para, dessa forma, aproximar as crianças dos valores que lhes são próprios, como o trabalho em equipe, constância, capacidade de espera, de negociação, de decisão, imaginação, sensibilidade e expressão do seu próprio mundo interior. Afinal, conforme Fresquet (2008, p. 11), o cinema que fazemos é articulado com a realidade que nos rodeia e, para tanto, "requer uma mirada atenta sobre o mundo e as pessoas com quais o partilhamos". Do ponto de vista da autora, fazer cinema constitui essa experiência que abraça tanto um fazer criativo individual quanto compartilhado, e é por isso que se faz necessária uma verdadeira colaboração e confiança com todas as pessoas da equipe.

Da mesma forma, decidimos passar diretamente para a prática não somente com o intuito de oportunizar às crianças passarem pela experiência do processo de criação cinematográfica, descobrindo o cinema desde seu próprio olhar, mas também para promover esse processo de produção de subjetividades, como afirma Kastrupf (2005 apud FRESQUET, 2010). Nesse sentido, as crianças, ao praticarem com as técnicas de animação *stop-motion*, não somente iriam assumir tarefas de construir personagens, elaborar um *story-board*, gravar sequências em vídeo, etc., mas também iriam assumir pensar em como comunicar as suas ideias nessa linguagem cinematográfica, envolvendo uma dimensão dialógica de partilhar decisões, negociar e dialogar com os outros para mostrar uma invenção de si e do seu mundo.

Tal como Fresquet (2008) aponta, esse tipo de projetos educativos não se limita apenas ao filme, mas especialmente a todas as aprendizagens e vivências do processo. Afinal, conforme Duarte (2002), um filme é apenas uma pequena parte desse transcurso, uma amostra, o resultado de um produto de configurações significantes construídas a partir de maneira específica de se relacionar com o mundo e com os outros

8 EPISÓDIOS DE PRODUÇÃO DE NARRATIVAS DE ANIMAÇÃO

No dia seguinte de ter conversado com as crianças sobre as suas experiências com o cinema e ter mostrado para elas algumas imagens e trechos de filmes da animação infantil, iniciamos um novo episódio desse processo de elaboração do curta: a produção de narrativas fílmicas com a técnica de animação *stop-motion*.

Nessa oficina, nós não pretendíamos que o cinema de animação entrasse na escola pela frente, para ser exibido a partir de uma história já pronta, mostrando um rastro particular de memória de quem contou essa história. Dessa vez, nós pretendíamos que o cinema entrasse pelo avesso, a partir de um mundo simbólico ainda por ser construído. Nesse sentido, pretendíamos que as crianças construíssem e significassem parte do seu mundo não como visualizadoras de uma cultura cinematográfica que consumiam, mas sim como narradoras imagéticas, fazedoras de arte, que expressam e exteriorizam seus modos de ser, ver e pensar.

Conforme Hoffmann (2021), nesse processo de criação e de expressão com e por imagens em que crianças iam adentrar, o cinema ia se desprender desse seu comum papel de entretenimento para se tornar um mediador do ver, do contar pelo ver, para as crianças. Aqui, os recursos cinematográficos que disponibilizaríamos para as crianças nessa etapa da oficina pretendiam se tornar ferramentas significativas para elas se apropriarem da cultura visual, trazendo para elas novas maneiras de construir textos com imagens, aprendendo a se narrarem para si mesmas e para as outras de forma imagética. Assim, oferecer recursos para elas produzirem suas próprias narrativas cinematográficas nesse contexto de visualidades compartilhadas poderia conduzir à criação de textos de identidade que aportam um significado específico da singularidade da criança.

Para tanto, com base em Larrosa (1994, p. 65), nessa etapa de produção (com ênfase na centralidade do visual), pretendíamos evitar convenções ou padrões cinematográficos muito rígidos que pudessem deformar o texto genuíno das crianças no ato de se narrarem por imagens. Dessa forma, com a finalidade de atingir uma maior transparência naquilo que as crianças queriam comunicar (e do modo como queriam comunicar), tentamos promover um tipo de atividade em que as crianças se sentissem livres para se expressar de uma forma mais espontânea e lúdica nesse reino das imagens em movimento.

Contudo, mesmo tendo como proposta abrir um espaço flexível de criação, as atividades foram conduzidas em torno de uma temática específica e com alguns itens definidos para conseguir economizar algum tempo nesse processo de construção de mundos imagéticos, pois, tal como Colhaço (2022) tinha sugerido, se nós não íamos ter muito tempo com o grupo, propor uma temática inicial e levar materiais já preparados para as crianças criarem a partir dessa base ajudaria a ganhar tempo.

Com isso, as atividades da oficina foram realizadas em torno da temática da escola das crianças e articuladas com 5 produções específicas com o uso da técnica de *stop-motion*: 1) percurso de pegadas de dinossauros; 2) caretas de papel; 3) boneco articulado de papel; 4) desenho do cenário; e 5) sinais e palavras com fósforos. (Compilado das produções de animação das crianças no APÊNDICE VII)

Todas essas atividades foram pensadas para que as crianças experimentassem de forma mais simples diversos tipos de ferramentas e linguagens imagéticas dentro desse gênero cinematográfico de animação. Da mesma forma, conforme a faixa etária da turma, todas as animações que as crianças realizaram foram em animação 2D e com o uso de um aplicativo no celular, chamado *Stop Motion Studio*.

O objetivo da proposta apresentada à turma era que as crianças conseguissem realizar primeiramente umas sequências curtas de animação através das suas próprias criações (desenhos, bonecos de papel, sinais, etc.) para elas se familiarizarem com a técnica e, depois, a partir dessas produções iniciais já prontas, elaborar um *story-board* para assim se apropriar desse processo de pensar em quadrinhos e criar uma história mediada por imagens cinematográficas. A seguir, descrevemos os recortes mais relevantes do que foi esse processo de produção.

8.1 AS PEGADAS DE DINOSSAUROS

A primeira atividade de produção com a turma foi elaborar um percurso de pegadas de dinossauros. No fim das contas, quando no primeiro dia perguntei para elas que tipo de filme gostavam de assistir, todas elas falaram que gostavam dos filmes de dinossauros. Assim, com base nos seu mundo de fricção, realizamos essa atividade.

Já em sala de aula, mostrei para as crianças os diferentes tipos de pegadas de dinossauros que tinha selecionado na noite anterior a partir de uma pesquisa caprichada de *dinosaur footprints* pela internet. Mostrei uma folha com várias pegadas de dinossauros e pedi para cada criança escolher uma delas e recortá-la.



Figura 29 – Desenhos de pegadas de dinossauros

Fonte: <https://www.etsy.com/listing/1033614195/dinosaur-footprints-print-mylar-stencil>

Depois dessa tarefa inicial, fomos organizar um caminho percorrido desses bichos pré-históricos num fundo de papel colorido, inspirando-me nessa imagem encontrada na internet:



Figura 30 – Desenho de percurso de pegadas de dinossauros

Fonte: <https://images.app.goo.gl/5KJCNWKQujkWKBa8>

Tracei no quadro branco quatro tipos de percursos (linhas de ação) para a turma escolher um deles:

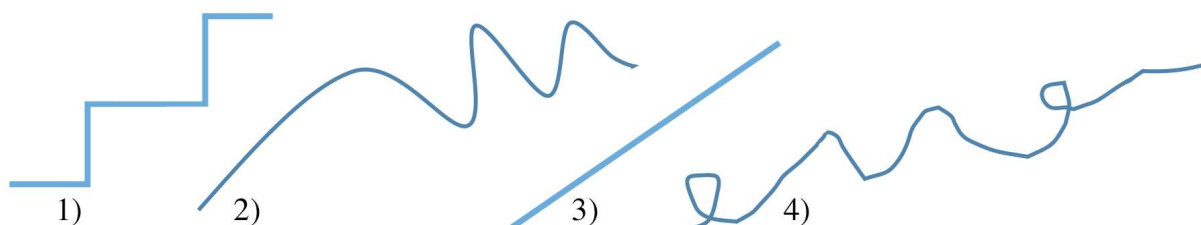


Figura 31 – Formas de percursos
Fonte: Material elaborado pela autora, 2022

O percurso que recebeu mais votos foi o do traço reto (3) e o ondulado (2). Então, com base nas dicas técnicas de Priebe (2009) e Willians (2012), fomos numerando a sequência do movimento das pegadas para realizar uma ilusão do ritmo e percurso desses animais que habitam o imaginário das crianças.

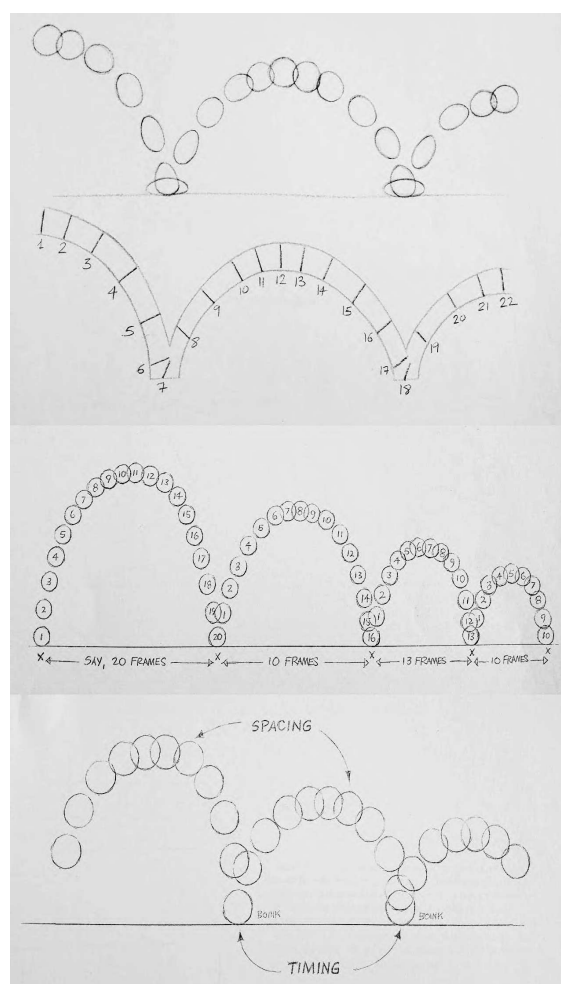


Figura 32 – Desenhos de percursos com contagem de tempo e planos

Fonte: PRIEBE (2009, p. 96) e WILLIANS (2012, p. 37)

Logo depois de representar com números a cadeia de movimentos das pegadas, Alê aproximou-se do quadro branco por iniciativa própria pra estudar as posições principais das pegadas nessa linha de ação, reproduzindo em sinais como seria tal percurso. Aqui, a criança surda fez uso desse texto visual apresentado no quadro para entender a dinâmica do movimento que iríamos reproduzir com a técnica de animação *stop-motion*.

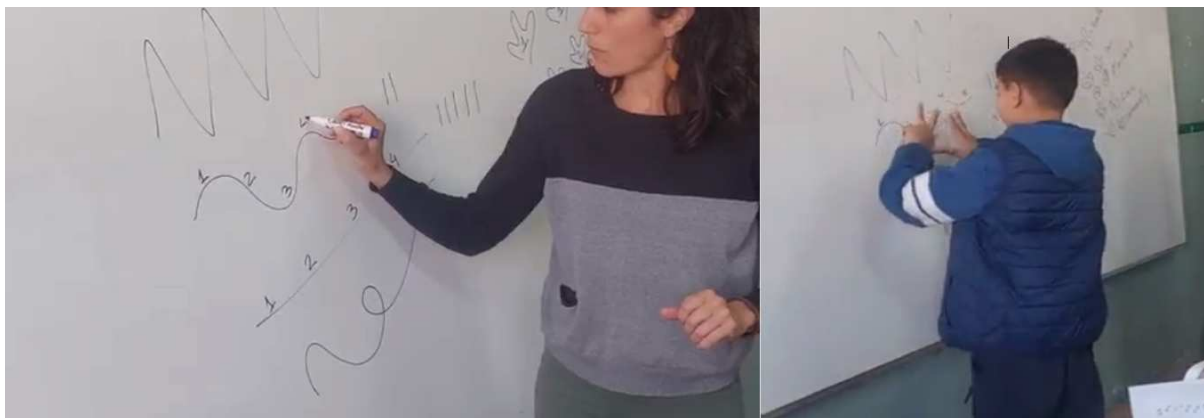


Figura 33 – Contagem de planos para realizar a animação dos percursos das pegadas
 Fonte: Acervo da autora, 2022

Esse uso intuitivo da iconografia pela criança surda indicava uma possibilidade de aprendizagem que ia além desse uso simplificado da imagem em sala de aula (discutido anteriormente). A criança, a partir dessa prática de visualidade com tal recurso imagético, parecia explorar e analisar essa linguagem técnica cinematográfica para, dessa forma, se apropriar de um conhecimento novo.

Essa ação da criança dialogando com o gráfico do quadro branco me levou a retomar as discussões de Lacerda *et al.* (2013) sobre o uso de imagens como recurso para evocar a compreensão de um determinado conceito e produzir significados, superando a concepção de centralidade do texto verbal como caminho único para a apresentação de conceitos. Com isso, o uso do imagético, do visual em sala de aula pode ser um importante recurso didático na educação das crianças surdas, já que, entre outras funções, esse recurso pode auxiliar na aquisição de conteúdos de diferentes áreas de conhecimento.

Sob esse viés, retomando o diálogo com autoras do campo de letramento visual na educação de pessoas surdas (CAMPELLO, 2007; 2008; LEBEDEFF, 2010; entre outras), é reiterada a importância de promover mais práticas pedagógicas que acolham as visualidades das crianças surdas, com um uso diverso e significativo de materiais visuais que garantam o respeito da condição educativa visual fundamental das crianças surdas.

Tal como descrevem Raugust e Marcello (2023) com base nos trabalhos de Sales (2013), Vargas (2011), Oliveira (2009), entre outros, vemos que a modalidade visual com um estímulo rico em linguagem visual é fundamental no processo de aprendizagem das crianças surdas. Através de atividades que privilegiam o uso viso-espacial, as crianças conseguem se apropriar de conceitos, adquirir habilidades linguísticas, fazer inferências e outros procedimentos contribuintes para a sua aprendizagem.

Contudo, as mesmas Raugust e Marcello (2023), a partir desses trabalhos analisados, destacam essa recorrência de que o processo de aprendizagem das crianças surdas por meio de uma experiência visual acaba sendo vinculado diretamente ao uso de imagens como estratégia didática, sem percorrer outras nuances e dimensões envolvidas nessa experiência visual escolarizada das crianças surdas. Nesse sentido, tal recorrência observada nos trabalhos que Raugust e Marcello analisam acaba restringindo o conceito de aprendizagem da criança surda apenas no interior de estratégias didáticas veiculadas pela imagem.

Essa forma generalizada de conceitualizar a aprendizagem das crianças surdas em relação à imagem como recurso didático dificulta a abertura para outras perspectivas de investigação sobre essa experiência do olhar da criança surda que permitam promover outras possibilidades de aprendizado, outras formas de produção de conhecimento que a partir dessa experiência visual podem emergir.

Com base em Hoffmann (2021), vemos que potencializar um contexto de brincar e experimentar com imagens e linguagens cinematográficas em sala de aula não somente ajuda a reconhecer essa interação significativa entre imagem e criança na construção de narrativas, mas também provoca para pensar em novas articulações para criar conhecimento. No fim, retomando as discussões de Raugust e Marcello (2023), percorrer outras nuances envolvidas na relação da criança surda com a imagem permite refletir sobre modos mais potentes de práticas de letramentos que mobilizem a exploração dos recursos visuais disponíveis em sala de aula para além de um repertório de imagens.

A construção desse percurso de pegadas de dinossauros foi conduzida a partir dessas trilhas imaginárias traçadas anteriormente no quadro branco. Assim, em uma ordem aleatória pré-estabelecida, cada criança foi colocando as pegadas de dinossauro que escolheu e recortou sobre um papelão colorido inserido dentro de uma pequena caixa de aquário, a qual usávamos como suporte do celular no momento de tirar as fotografias.



Figura 34 – Realização das animações dos percursos das pegadas de dinossauros

Fonte: Acervo da autora, 2022

Logo depois de tirar várias fotografias para construir o primeiro percurso, repetimos a mesma dinâmica de fotografar, colocar/deslocar as pegadas e fotografar de novo com um fundo colorido diferente para construir o segundo percurso. Todas as imagens dos dois percursos foram registradas por meio do aplicativo do celular *Stop Motion Studio*. Esse mesmo aplicativo que permitia fazer vídeos em *stop-motion* oferecia várias funções simples para criar uma estética própria do filme, como, por exemplo, trocar a velocidade das sequências de cada frame fotografado para dar um efeito mais dinâmico ou mais estático na animação.

Ainda me familiarizando com as funcionalidades gratuitas do aplicativo, escolhi editar o breve filme das pegadas de dinossauros na velocidade de 6 quadros por segundo para gerar um ritmo de ação enérgico e empolgante para as crianças. Logo após editar esses 3 segundos de vídeo, mostrei para as crianças o resultado desse primeiro trabalho de animação que elas fizeram:



Animação 1 – Vídeo pegadas de dinossauros²⁸

Fonte: Acervo da autora, 2022

²⁸ Para acessar o vídeo ‘pegadas de dinossauros’, basta fotografar com o aplicativo o *QR code* da animação 1.

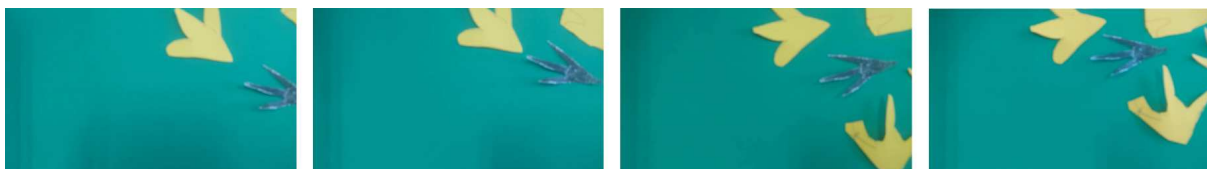


Figura 35 – Sequência de fotografias de pegadas de dinossauros extraídas do filme do primeiro percurso

Fonte: Acervo da autora, 2022

Houve uma reação geral de exaltação e surpresa por parte das crianças ao verem essa primeira produção autoral de animação. Essa linguagem em *stop-motion* parecia levar as crianças para um mundo ainda desconhecido onde o inerte e o inanimado de um recorte de papel podia ganhar vida e contar uma história através do movimento. Ao ver aqueles rostos de surpresa e empolgação, me fiz a mesma pergunta que Vieira (2008): o que encanta tanto nessa arte do movimento?

Conforme D'Elia (1996), o que encanta é o fato de gerar vida através da ilusão e a facilidade com que nos deixamos iludir por ela, pois,

em algum lugar dessas perseguições de gato e rato, de coelhos falantes, luzes exóticas e brinquedos de armar reside o símbolo da fragilidade de nossas crenças e convicções. A capacidade de assombrarmos e surpreendermos a nós mesmos (D'ELIA, 1996, p. 175).

Tal como Priebe (2009) aponta, há sempre algo de extraordinário ao ver uma criação feita por nós ganhando vida. Assim, com essa primeira atividade de criação, as crianças também conseguiam transitar como espectadoras da sua própria invenção, vivenciando a emoção dessa feitura cinematográfica que, como Fresquet (2008) aponta, envolve escolha, disposição e ação da própria filmagem. Dessa forma, elas conseguiram se aproximar sensivelmente desse truque mágico de animação que veio depois de desenhar, recortar e movimentar as pegadas desses seres pré-históricos.

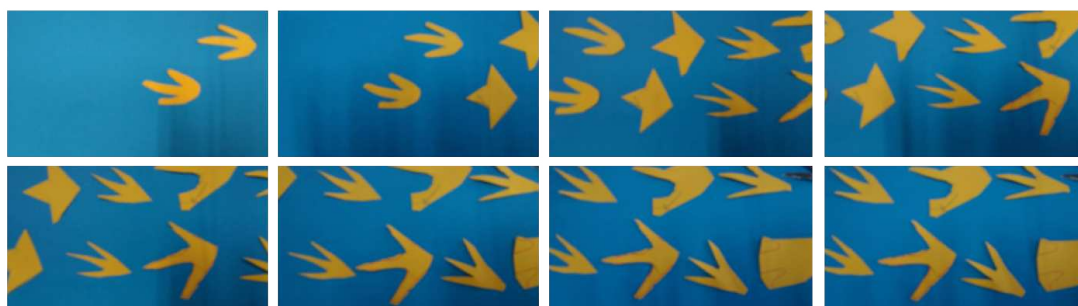


Figura 36 – Sequência de fotografias de pegadas de dinossauros extraídas do filme do segundo percurso

Fonte: Acervo da autora, 2022

Nessa primeira atividade, já consegui perceber na pele as potencialidades de trabalhar com a animação *stop-motion* com crianças surdas. Nesse sentido, percebi que, com apenas o uso de uma câmera de celular e os movimentos de um ponto a outro dessas silhuetas de papel (em forma de pés de dinossauros), as crianças conseguiam se tornar narradoras de histórias visuais, produzindo breves narrativas de modo artesanal e criativo. Ao mesmo tempo, a leitura dessa expressão criativa e dinâmica que acabavam de produzir também as levava a envolverem-se como espectadoras da sua própria criação.

Da mesma forma, esse processo de criar uma breve narrativa visual, que incluía um uso simples de tecnologia digital e alguns retalhos de papel numa caixa de aquário, foi o ponto de partida para desconstruir aqueles preconceitos discutidos em Dondis (2007), de que o alfabetismo visual é apenas atribuído para "artistas". Com foco no letramento cinematográfico, concordo com Fresquet (2008) quando afirma que, para fazer cinema na escola, não é preciso ter habilidades manuais ou físicas prévias. Assim, como já mostraram vários trabalhos (FRESQUET, 2013; MILLIET, 2020; COSTA, 2021, entre outros), vemos que é possível fazer cinema na escola com poucos recursos. Tal como expõe uma professora de Ensino Fundamental no trabalho de Milliet (2020): "Está faltando isso, mas a gente pode usar aquilo [...] Não tem sangue cinematográfico? Coloca ketchup!".

Conforme as mesmas autoras, essa maneira de abordar o processo criativo de produzir filmes na escola, com carência de recursos e com diferentes condições socioculturais das pessoas envolvidas, leva implícito um ato político de contraponto às convenções cinematográficas próprias do modelo industrial dominante. Nesse sentido, tal como Fresquet (2013) expõe, fazer cinema em espaços pouco privilegiados da sociedade, como escolas públicas, promove novas possibilidades de diversificação de como expressar o mundo, de contar de si e do outro, sem montagens arrepiantes do que comumente nos é dado a ver nos cinemas de shoppings e na TV.

Conforme a mesma autora, fazer cinema na escola apenas com o material que se tem provoca movimentos de apropriação e criações genuínas, as quais levam as crianças a explorar suas próprias formas de dizer, de filmar e narrar por elas mesmas. Com essa mesma perspectiva, essa primeira atividade da oficina de animação parecia tracejar, entre

erros e improvisos, um projeto de cinema com o intuito de capacitar as crianças quanto ao seu direito de expressão, explorando sua criatividade e visibilizando linguagens próprias de se narrarem a si mesmas e o seu mundo a partir das suas visualidades.

8.2 ROSTOS COM OLHARES DE PAPEL

Outra atividade que foi trabalhada na oficina foi a de criar uma sequência de expressões faciais em primeiro plano (*close-up*) com peças de papel. Nessa atividade, buscávamos explorar a criação e montagem de variadas caretas (ou rostos expressivos). A preparação de tal atividade foi pensada para promover esse diálogo entre o caráter linguístico das expressões não manuais da Libras (movimentos da face, dos olhos, da cabeça ou do tronco) e a linguagem dos gestos faciais nesse contexto de construção de narrativas fílmicas.

A ideia de criar uma atividade com essa articulação entre o artístico e o linguístico foi inspirada nos trabalhos de Lacerda *et al.* (2013), que apontam como esse diálogo que surge ao articular elementos da língua de sinais com outras linguagens artísticas pode fomentar a potencialidade visual e criativa da Libras indo além de usar as formas habituais que mostra a gramática da língua.

Da mesma forma, com base nos textos de Xavier (2008), tal atividade poderia propiciar nas crianças o desenvolvimento de uma invenção artesanal de rostos artísticos, contornando essa universalidade de gestos e expressões faciais nas diferentes culturas e países. Dito de outro modo, construir um rosto de papel a partir da imaginação da criança poderia criar novas descobertas da face humana, com outras gradações e significados que vão além das caretas convencionais universalmente compressíveis.

Por outro lado, tais expressões faciais que surgem nessa combinação de feições de papel poderiam trazer para nós, espectadoras, um significado específico da singularidade da criança, exibindo traços escondidos do que elas sentem em uma linguagem mais pessoal e individual. Retomando o diálogo com Larrosa (1994), essa técnica simples de montar artesanalmente rostos expressivos em 2D com peças de papel parecia ser útil para espelhar, em um meio exterior, o que já estava presente no interior da criança, tornando aqueles objetos que as crianças manipulavam em reflexos delas mesmas, pois “o que torna os objetos expressivos são as expressões humanas projetadas nesses objetos” (XAVIER, 2008, p. 92).

De certo modo, essa linguagem artística com que as crianças trabalhariam parecia servir para apresentar às outras pessoas o que já se faz presente para a própria criança. Assim, com esse intuito de continuar trazendo à superfície a subjetividade das crianças, elaboramos o plano dessa atividade. Com base no manual de animação de Willians (2009), surgiu a ideia de elaborar uma silhueta de rosto com fundo branco e vários tipos de olhares e expressões labiais.



Figura 37 – Desenhos de expressões faciais

Fonte: Willians, 2009, p. 219-220

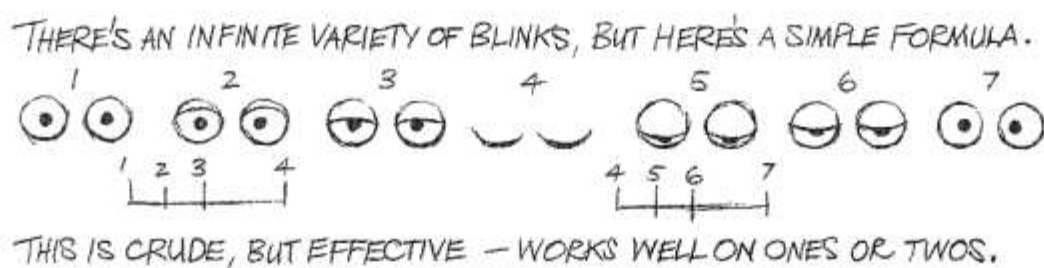


Figura 38 – Desenhos do movimento do olhar

Fonte: Willians, 2009, p. 326

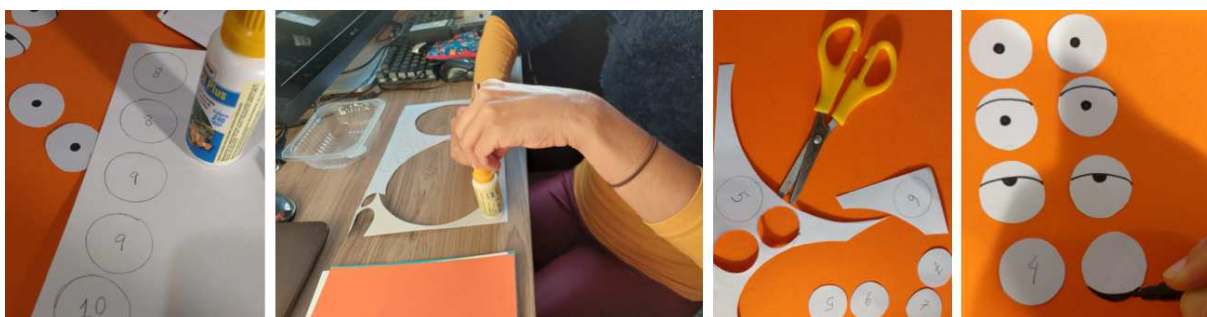


Figura 39 – Preparação do material para a atividade de construção de caretas

Fonte: Acervo da autora, 2022

Nesse momento de preparação do material (construção de olhares), a assistente de sala sugeriu desenhar outro tipo de olhares no qual as crianças conseguissem colorir a íris do olho para, dessa forma, elas se sentirem mais integradas na atividade, identificando-se com a sua cor de olhos. Depois dessa sugestão, a assistente pegou dois pares de olhos das amostras que eu estava elaborando e montou a sua própria expressão facial.

– {Port} *Essa é a expressão dos meus filhos quando querem falar: Afffff, mãe...!*

– disse a assistente.

A manifestação desse rosto isolado que a assistente montou em poucos segundos apresentava uma expressão completa e compreensível em si mesma, ligada a uma parte íntima e subjetiva do cotidiano dela. Esse improviso de montar uma expressão facial com traços isolados, induzida por impulsos internos mais imediatos do que as palavras, foi outra inspiração para trazer mais possibilidade de ação naquela mesma atividade com as crianças. Nesse sentido, as crianças, ao montar suas próprias expressões nessa dimensão de arte, poderiam imprimir, com silhuetas de olhos, nariz e bocas nesse rosto vazio de papel, uma parte do seu cotidiano, representando uma marca individual e sensível da sua própria comunicação facial.

Com tais reflexões, conseguia perceber que, nessa arte de montar caretas, havia implícita uma linguagem artística utilizada para não somente expressar a criatividade das crianças, mas também existia uma linguagem por meio da qual as crianças poderiam se representar, pois sempre há "algum rastro do indivíduo que os produz" (LARROSA, 1994, p. 51).

Tínhamos alguns minutos antes de terminar o primeiro dia da oficina, de modo que, para aproveitar esse tempo valioso de aula, rapidamente guardamos as peças das pegadas de dinossauros que tínhamos usado para montar o segundo percurso desses bichos. Peguei do lado da mesa uma silhueta ovalada branca para colocá-la dentro do aquário; em seguida, peguei duas formas de olho e as coloquei acima dessa silhueta branca. Otilia, que olhava com atenção o procedimento dessa nova montagem, pegou uma

forma de nariz e uma forma de boca as colocou nessa face branca para terminar de construir um rosto.

– {Libras} *Agora, cada uma de vocês vai pensar em criar um rosto* – expliquei para as crianças. Nesse momento, representei dois tipos de expressões faciais com meu próprio rosto para as crianças conseguirem ver alguns exemplos. Houve algumas risadas do Nico e da assistente diante dessa teatralidade facial exagerada.

– {Libras} *Pode ser qualquer rosto. Por exemplo, Otilia, você mesma, quer começar?* – perguntei para a criança. A seguir, ofereci os modelos de olhos, nariz e boca já prontos para que cada uma das crianças construísse um tipo de rosto.



Figura 40 – Processo de construção de expressões faciais com a técnica *stop-motion*

Fonte: Acervo da autora, 2022

Cada criança montou uma careta com as peças disponíveis e depois tirou uma fotografia no celular através do aplicativo *Stop Motion Studio*. Respeitando a ordem e o ritmo de criação de cada colega, surgiu a seguinte narrativa filmica:



Figura 41 – Imagens extraídas do vídeo "Caretas", produzido pelas crianças
 Fonte: Acervo da autora, 2022

Nessa sequência de imagens (acima), vemos que, embora as crianças tivessem um conjunto limitado de peças para escolher, cada uma delas criou um tipo de rosto em contraste com as demais, com olhares, bocas e sorrisos diferentes umas das outras. Cada criança construiu uma determinada ideia de rosto a partir da sua própria combinação de feições, nas quais manifestavam, através da sua imaginação, as suas singularidades de expressão humana que não pareciam serem governadas por cânones objetivos.

Nesse sentido, embora exista um vocabulário de expressões universalmente compreensíveis e adquiridas pela imitação (XAVIER, 2008), essas construções faciais de papel das crianças pareciam carecer de regras rígidas para expressar de forma espontânea um rosto humano com significado, emoções, estados e intenções particulares. Essas criações antropomórficas das crianças faziam com que percebêssemos uma fisionomia humana genuína em cada uma delas, e nos lembrou que "não há escola que estabeleça que você deva expressar sua alegria com tal tipo de sorriso, ou o seu mau humor com aquele tipo de sobrancelha franzida. Não há erros passíveis de punição nesta ou daquela expressão facial" (XAVIER, 2008, p. 82)

Mostrei para as crianças o vídeo em *stop-motion* desse processo de montagem dos rostos e, novamente, da mesma forma que ocorreu com a mostra do vídeo anterior das pegadas, houve sorrisos e alguns sinais de “ahh, que legal”; “[reproduz o vídeo] de novo”...



Figura 42 – Sequência de imagens assistindo o vídeo de caretas em *stop-motion*.

Fonte: Acervo da autora, 2022

– {Libras} *Eu fiz essa [careta]* – sinalizou Alê apontando para a tela do celular – *com esse nariz, esses olhos...* – continuou explicando a criança apontando para o seu próprio rosto e reproduzindo o olhar que tinha imortalizado nessa face de papel. Observando essa intervenção da criança, perguntei-me se ela estaria mostrando para a turma, embora que de uma forma indireta, uma imagem que tem de si mesma, ou se apenas estaria trazendo à tona aquela expressão criativa que acabava de reproduzir, reafirmando seu papel de artista.

– {Libras/Port} *Então, agora, vamos sentar que vou explicar* [a próxima atividade] – eu disse para as crianças. As crianças sentaram, mas a Sara continuou em pé do meu lado observando o celular que permanecia sobre o aquário.

– *Gostou?* – perguntei para ela. Ela assentiu e foi sentar.

Logo depois das crianças sentarem, expliquei para elas que no dia seguinte continuaríamos com essa mesma atividade de elaborar vídeos em *stop-motion* animando rostos de papel. Assim, com essa intenção de potencializar o discurso livre e genuíno das crianças através dessa experiência de cinema de animação, distribuí entre elas as peças de papel para criarem mais rostos. Essas peças eram: um retalho de papelão vermelho (para elas elaborarem suas próprias versões de boca e nariz) e um par de folhas redondas

de papelão branco (para elas desenharem os olhos) e aquela silhueta branca de papel que tínhamos usado anteriormente para colocar todos os elementos faciais sobre ela.

Nesse momento de repartir as peças, Otília ficou em pé e acenou para a professora com um breve grito e uma batida de palmas. A criança, apontando para o envelope, sinalizou para a professora algo que não consegui compreender.

– {Português} *Ehh... ela [Otília] perguntou: é para fazer em casa isso?* – perguntou a professora para mim.

– {Português} *É para fazer em casa...* – respondi para a professora fazendo o sinal de casa para Otília. Em seguida, a professora reproduz o meu discurso em Libras para a criança.

Essa situação de, em alguns momentos, precisar uma tradução dos discursos em Libras das crianças para o Português enfatizava a importância de eu como oficinaira continuar aprendendo a língua de sinais para assim estabelecer essa necessária aproximação linguística com as crianças que, por vez, possibilitaria uma adequada relação docente mais efetiva/afetiva com elas, sem precisar de terceiros para fazer a mediação.

Vale ressaltar aqui que tais situações de precisar da presença de uma intérprete de língua de sinais para traduzir as aulas ainda permanece nos cenários escolares atuais, tal como mostra Martins *et al.* (2016). Sob esse viés, vários trabalhos (AMARAL *et al.*, 2016; ROSEN; WOODWARD, 2020; QUADROS; HOFFMEISTER, 2020; entre outras) enfatizam que, apesar da existência de leis educacionais que estabelecem o direito da educação bilíngue para pessoas surdas, essa escassez linguístico-comunicacional efetiva em língua de sinais ainda persiste nos ambientes de educação formal das crianças surdas.

Assim, diante dessa falta de profissionais docentes que conhecem a língua e sabem sinalizar em sala de aula, as mesmas autoras ratificam a necessidade de uma ampliação de formação específica e mais capacitação linguística e cultural para docentes que atuam na educação das pessoas surdas. Da mesma forma, enfatizam uma maior validação e reconhecimento de professoras surdas habilitadas para assim criar um projeto educativo genuinamente bilíngue e intercultural.

– {Port} ... *acho que não vai dar tempo de fazer isso* [mais vídeos de expressões faciais] *agora, né?* – perguntei para a professora uns minutos antes de terminar a aula da oficina.

– {Port} *Ehh... estamos apurados* [de tempo] – respondeu a professora com voz baixa.

– {Libras/Port} *Tá... bom, na quinta continuamos* – anunciei para as crianças.

– {Libras} *Eu quero fazer isso aqui* – expôs Otilia.

– {Libras} *Só na quinta* – reiterou a professora.

Otilia olhou para Nico e Alê, que estavam recortando os olhos de papel, e manifestou para a professora: “*Oh, olha eles* [apontando para as duas crianças]”.

– {Libras} *É para guardar* [as peças no envelope] – sinalizou a professora para Otilia. A mesma professora, aproximando-se das duas crianças que estavam recortando aquela peça de papel, chamou a atenção deles com uma suave batida nas costas e sinalizou:

– {Libras} *Olhem para ela* [oficineira], *olhem para o que ela está explicando*.

Tal como Raugust e Marcello (2023) apontam a partir do trabalho de Karnopp (2019), “o estabelecimento do olhar [da criança] para determinada direção e sua atenção para as coisas ou pessoas são determinantes para a compreensão do que se passa à sua volta, do que seus pares sinalizam, das ações decorridas nos ambientes” (RAUGUST; MARCELLO, 2023, p. 271).

Esse ato da professora pedir a atenção e direcionar o olhar das crianças para mim trazia de volta esse elemento constitutivo do olhar quanto à construção das identidades infantis surdas, pois, tal como apontam as mesmas autoras, essa experiência do olhar da criança surda configura-se como um artefato por meio do qual a criança se produz como sujeito de olhar. Da mesma forma, essa experiência visual-gestual entre a professora e as duas crianças não somente nos fazia lembrar que o olhar é um marcador cultural e constitutivo da criança surda, mas também nos fazia compreender que a experiência do olhar é um potente artefato de construção de mundo, que dá lugar e favorece a construção de ideias, de pensamentos, de sentimentos e ações (RAUGUST; MARCELLO, 2023).

Assim, as intervenções da professora regente apoiando a atividade ajudavam a criar um ambiente mais colaborativo e participativo em sala de aula. Sob esse viés, são vários os trabalhos (AMARAL *et al.*, 2016; ESCOBAR *et al.*, 2019; entre outros) que apontam que as práticas pedagógicas colaborativas entre professoras (surdas e ouvintes) oportunizam mais espaços de troca entre línguas e culturas, nas quais se promove uma

maior comunicação, participação, compreensão e validação das diferenças culturais e linguísticas dentro do grupo.



Figura 43 – Interações em sala de aula

Fonte: Acervo da autora, 2022

Depois de distribuir os retalhos de papel vermelho para as crianças, expliquei para elas que, com esse papelão, elas iriam criar algumas formas de nariz e de boca, as que elas quisessem. Também com esse retalho de papel branco, onde estavam desenhados círculos, elas teriam que pensar como fazer os olhos e que tipos de olhares poderiam ser feitos. Comecei a gesticular alguns exemplos de formas e expressões faciais, e de repente a Esther me chamou:

– {Libras} *Olha, esse rosto parece de alguém aliviado* – sinalizou a criança apontando para aquele rosto que tinha ficado dentro da caixa de aquário.

– {Libras} *Pois é, realmente parece alguém aliviado, tranquilo, né?* – respondi para ela.

Com base nas discussões de Dondis (2007) e Santaella (2012), a intervenção de Esther compartilhando sua compreensão de ver aquele rosto, isto é, dando um significado específico de "aliviado" para aquela expressão feita de papel, leva ao entendimento de que estava acontecendo um processo de alfabetismo visual. De alguma maneira, a criança havia se apropriado dessa habilidade de ler uma imagem, observando e detectando aspectos e traços constitutivos no interior dela. Parecia que, com essa atividade, as crianças conseguiam interagir com elementos visuais para criar "um universal de significações e um refinamento de leitura [imagética]" (TAVEIRA; ROSADO, 2016, p. 178) que abria caminho para explorar mais artefatos visuais nessa prática pedagógica de letramento cinematográfico.



Figura 44 – Imagens em sala de aula: atividade caretas de papel

Fonte: Acervo da autora, 2022

Otília se aproximou da mesa onde eu estava e me chamou: “ehh”. Ao ver que eu estava concentrada em achar alguma coisa entre esse monte de folhas e recortes de papel, a criança virou de costas e sinalizou para a professora:

– {Libras} *Pode pedir para ela escrever uma nota para eu guardar...!!*

– {Libras} *Pergunte você mesma para ela* – entendi a professora antes da criança terminar o discurso.

– {Libras} *...para os meus pais saberem o que temos que fazer em casa?* – continuou a criança.

– {Libras} *Pergunte para ela, pergunte para ela* – insistiu a professora.

Otília voltou de novo para a mesa e fez o pedido:

– {Libras} *Você pode escrever o que temos que fazer em casa para eu dar para os meus pais?*

– {Libras} *Tá, em casa você...* //– comecei a explicar para ela.

– {Libras} *Você pode escrever aqui?* – entrevi a criança, pegando um dos *post-it* que havia sobre a mesa. Dessa vez, a criança adaptou o seu discurso para um ritmo mais devagar de sinalizar, colocando mais sinais icônicos e dêiticos para talvez eu entender melhor o que ela queria me dizer.

Esse diálogo com Otília, realizado em Libras e sem mediação de terceiros, me fez compreender os múltiplos fatores que precisam se articular para desenvolver práticas de letramento (neste caso, cinematográfico) de qualidade com crianças surdas, que vão além de uma habilidade linguística aprimorada e de um conhecimento cinematográfico aprofundado. Esse diálogo que se estabeleceu com a criança Otília, embora não tenha sido em Libras fluente (no meu caso), desenvolveu-se em um espaço de colaboração, de atenção e de compreensão das diferenças linguísticas e culturais.

Nessa dimensão dialógica, a vontade de se comunicar, de abrir-se a um espaço para acessar a que a outra pessoa quer nos expressar, fez com que a interação se tornasse mais participativa e inclusiva. Assim, a mesma língua de sinais (acessível para nós duas) nos inseria nesse espaço social de troca, minimizando as diferenças e promovendo uma comunicação intercultural, rica e flexível.

– {Libras} *Escrever... ahh, sim, vou escrever. Só espera um pouco, tá? Vou terminar de distribuir* [as caretas brancas], *tá bem?* – respondi para a criança Otília.

Nesse momento, a escrita (que tantas vezes queria evitar usar durante a oficina) parecia se colocar num lugar estratégico de comunicação para a criança, usando-a como outro recurso para acessar a informação (e compartilhar essa informação com os seus pais) sobre as atividades de cinema que estavam acontecendo. Nesse sentido, a criança surda alfabetizada em Libras e Português escrito, apropriada desse bilinguismo na sua prática cotidiana de aprendizagem, mostrou para mim o reconhecimento e importância de usar as duas línguas nesse contexto de ensino (quando o bilinguismo da criança é desenvolvido de forma sucessiva).

Da mesma forma, a criança Otília, transitando de forma espontânea por essas duas línguas de modalidades distintas, mostrava para mim um processo de construção de uma identidade bilíngue que não estava encapsulada nas regras da "normalidade" que a sociedade majoritária ouvinte quer impor e quer dar a conhecer como única metodologia educativa possível. Nesse sentido, com base em Campos (2016), o uso linguístico e social que a criança surda faz com ambas línguas, sem uma instrumentalização da língua de

sinais nem uma imposição da língua oral, faz com que a criança se aproprie de uma translíngua, desse transitar pelas duas línguas, com o respeito e valorização da sua diferença cultural e linguística. Assim, sem essa influência das regras de normalização que querem levar o indivíduo surdo para a esfera normo-ouvinte com essa imagem de falta, de deficiência, a criança consegue transitar por espaços seguros para construir sua subjetividade, podendo ser ela mesma.



Figura 45 – Imagens de uma interação com Libras e escrita em português

Fonte: Acervo da autora, 2022

Usando de novo o quadro branco, comecei a desenhar algumas possibilidades de olhares. Em seguida, Alê ficou em pé e começou a propor outras formas de boca, usando as mãos no seu próprio rosto; depois, se aproximou do quadro branco e desenhou a suas propostas de sorrisos. Essa intervenção da criança fazia com que essa prática de letramento em sala de aula se tornasse uma experiência coletiva de criação, entendida aqui como uma possibilidade de ampliação de olhares, de trocas e diálogos.

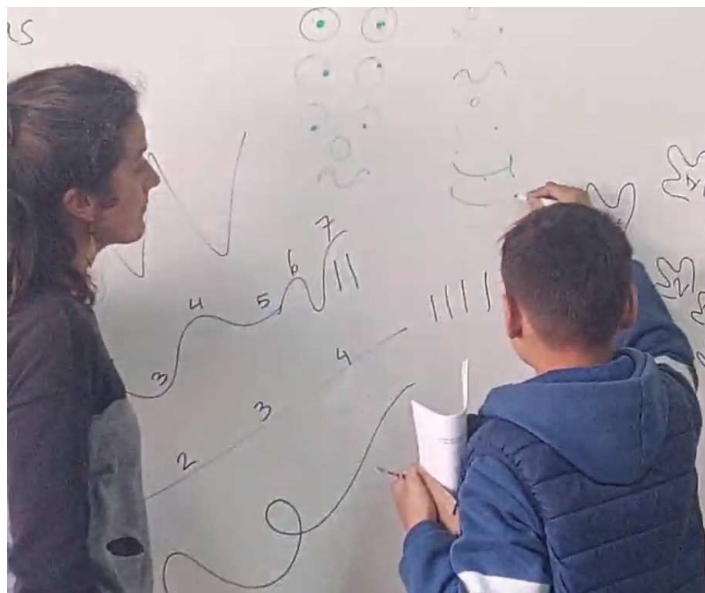


Figura 46 – Desenhos de olhares e bocas no quadro da sala
Fonte: Acervo da autora, 2022

Naquele momento, ao pensar diversas possibilidades de expressão facial, ambos, a criança e eu, éramos criadores e aprendizes um com o outro, promovendo um encontro em que o que a outra pessoa propõe é diferente do nosso ponto de vista, "correndo o risco de transmitir o próprio gosto" (FRESQUET, 2013, p. 47). Assim, conforme discute a mesma autora, essa situação em sala de aula aprendendo a fazer cinema despontava em certo modo como um espaço de ensino-aprendizagem que podia perturbar uma ordem dada, do que está instituído nos lugares de poder.

Sob esse viés, retomando o trabalho de Bergala (2008), naquele momento de interação com Alê, eu, comoicineira, passava a exercer uma função do "passador"²⁹ acompanhando a criança como protagonista naquele lugar de enunciação nessa transmissão e trocas de saberes. Esse espaço de interação onde se diluíam as assimetrias de função professora-estudante possibilitava outra relação entre ensinantes e aprendentes, em que ambas as pessoas correm riscos juntas num fazer e descobertas compartilhadas, estimulando a criatividade a partir do que surge como possibilidade.

Tal como expõe a mesma Fresquet (2010, p.110), a experiência de trabalhar com o cinema em sala de aula propicia reduzir assimetrias entre professoras e a turma,

²⁹ O termo "passador" é um conceito proposto pelo crítico de cinema Serge Daney para referir-se a um agente de transmissão. O termo "passador" [em francês, *porteur*] na obra de Bergala (2006) é ressignificado como "alguém que dá muito de si, que acompanha, e em um barco ou na montanha, aqueles que ele deve conduzir e fazer passar, correndo os mesmos riscos que as pessoas pelas quais se torna provisoriamente responsável" (BERGALA, 2006, p.65-66).

desconstruindo papéis e trazendo para a escola uma prática colaborativa da criação, "de reinvenção do que pode ser sempre de outro modo". Sob esse viés, retomando as hipóteses de Bergala (2008), essa experiência com o cinema de animação entrava na escola como um elemento "perturbador" que mexia com a comum hierarquia em sala de aula de quem ensina e quem aprende e outras ordens estabelecidas no cotidiano escolar.

Esses trabalhos de Fresquet e Bergala faziam refletir sobre a importância formadora do cinema experimentada como uma vivência cultural e construída através de um encontro com o outro. Nesse sentido, tais práticas cinematográficas que começavam a se desenvolver nesses primeiros dias de oficina apontavam essa estreita relação de alteridade que as mesmas autoras discutem. Assim, essa zona de propostas pedagógicas pré-estabelecidas e de possibilidades de aprender com outros modos de ver as coisas, justamente, fazia dessas práticas um modo de contraposição "ao lugar de ordem, da regra e do didatismo presente na escola" (MILLIET, 2020).

– {Português} *Anna, já deu o tempo* – avisou a assistente de sala para mim.

– {Libras} *Tá, então terminamos aqui e na quinta continuamos* – respondi para as crianças.

De volta para a casa da assistente, na qual fiquei hospedada todos esses dias de estudo de campo, pensei em como nesse aprender a fazer cinema de animação estava implícito a exercício de brincar. Esse era um princípio que queria manter até o último dia dessa oficina com as crianças surdas, como se, de alguma maneira, brincando, tivéssemos a possibilidade de inventar outros mundos escondidos na escola.

Na quinta à tarde, depois de um dia de feriado, a assistente de sala, o câmerabolsista e eu voltamos para a escola para prosseguir com a oficina. Já de uma forma mais automática, montamos o projetor emprestado da escola, colocamos a caixa de aquário sobre a mesa juntamente com os materiais da oficina e ligamos o celular para continuar com a atividade de fazer rostos e caretas de papel. Com tudo pronto, comecei a explicar para as crianças:

– {Libras} *Bom, hoje vamos fazer mais vídeos de expressões faciais tirando uma sequência de fotografias. Depois... //* – De repente, Alê me chamou e ficou em pé diante da turma.

– {Libras} *Isso! Isso!* (apontando a careta dentro da caixa do aquário) *Ontem tiramos fotografias de rostos com diferentes formas de boca* (fazendo formas com os dedos das mãos nos lábios dele), *rosto sério... lembram?* – concluiu a criança.

Esse discurso espontâneo do Alê relembrando a atividade para o resto da turma apresentava-se para mim como um interesse em dar continuidade à oficina. Da mesma forma, essa intervenção da criança impulsionava a continuar produzindo mais atividades visuais que engajem as crianças nesses eventos de letramento, onde, de forma artística e lúdica, conseguiam fazer uso das suas visualidades.

– {Libras} *Eu já fiz um rosto em casa com a minha mãe* – continuou Esther.



Figura 47 – Frames do vídeo caseiro feito pela Esther

Fonte: Imagens cedidas pela escola, 2022

Essa produção caseira da Esther parecia envolver um processo de adquirir conhecimentos da técnica de animação em sala de aula para depois produzir uma mensagem imagética fora da escola. Em certo modo, a criança se apropriou dos recursos e conceitos ensinados nesse dia da oficina para depois associar, rememorar e narrar com recortes e desenhos um outro mundo simbólico das expressões faciais no núcleo familiar de forma mais autônoma. A criança, usando o celular da mãe dela, aplicou a técnica em casa desenvolvendo aquela sensibilidade necessária para codificar uma nova narrativa expressada na montagem de recortes de papel.

Assim, vendo aquelas produções caseiras no vídeo da Esther, entendi que esse tipo de técnica cinematográfica podia viabilizar novas práticas de linguagem fora do contexto escolar. De alguma forma, essa interação da Esther com a tecnologia carregava um modo de fazer imagético que permitia acessar alguns dos modos específicos de representar a realidade da criança e de compartilhá-la para as outras pessoas.

Com base no trabalho de Dalcin (2006), refleti sobre aquele vídeo caseiro para além dessa dimensão expressiva e representativa da criança. Nesse sentido, fiquei me questionando se o fato de reproduzir essa atividade de narrar visualmente rostos que evocam emoções para dentro do núcleo familiar cotidiano podia possibilitar a construção de uma rede significativa de comunicação afetiva e, com isso, o estabelecimento de laços familiares mais fortalecidos.

Continuando o diálogo com a mesma autora, é importante lembrar aqui que, no caso das crianças surdas nascidas em núcleos familiares com pais e mães ouvintes, a língua oral é mantida como língua prioritária de comunicação. Também, muitos dos pais e mães de crianças surdas não sabem língua de sinais, o que acentua que as crianças surdas fiquem imersas em um entorno oral que lhes é inviável para se comunicar e interagir com os seus familiares de forma plena e significativa.

A criança, diante da impossibilidade de se apropriar da língua materna (a língua oral) – pois não têm condições de compartilhar o mesmo código que os seus familiares ouvintes –, é levada a um movimento de exclusão tanto linguística quanto cultural. Da mesma forma, essa insuficiência de *input* visual e verbal em língua de sinais no entorno familiar próximo faz com que não consigam desenvolver um processo natural e significativo de formação do indivíduo. Em consequência, tais crianças não somente ficam expostas a graves restrições linguístico-sócio-culturais, mas também "acarretam sérias limitações quanto a sua subjetividade" (DALCIN, 2006, p. 193).

Nesse sentido, tais condições de exclusão comunicativa impossibilitam as crianças surdas de se apropriarem da cultura do seu entorno mais próximo, fragilizando não somente os laços familiares, mas também suas relações com o mundo. Tais situações restringem as crianças no desenvolvimento de sua subjetividade e senso de pertencimento, o que faz com que elas se sintam estrangeiras dentro do núcleo familiar.

Tal como foi discutido anteriormente, os discursos de abordagem terapêutica reproduzem para a sociedade um entendimento da surdez como incapacidade. Tais discursos acabam muitas vezes atravessando as paredes do núcleo familiar como verdade

absoluta. Essa crença dominante da surdez conduz a que as famílias dessas crianças surdas construam uma compreensão limitada e banalizada sobre as pessoas surdas, colocando-as nesse lugar de deficiência e de falta.

Assim, tal como Dalcin (2006) descreve, a família, influenciada pela crença de que a pessoa surda não têm condições de compreender o que lhe é explicado, acaba não incluindo-a significativamente nas conversas familiares, omitindo dados importantes para o entendimento dos fatos com respostas curtas, evasivas, incompletas ou incompreensíveis.

Da mesma forma, tal como expõe a mesma autora, a comunicação entre familiares surdos e ouvintes acaba se restringindo a uma comunicação solta, fragmentada e construída por meio de sinais caseiros (sem vigência significativa na língua de sinais e restritos a cada núcleo familiar). Esse tipo de comunicação limitada impossibilita uma compreensão plena e aprofundamento de situações abordadas dentro da família, desencadeando muitos mal-entendidos e provocando que se estabeleçam relações frágeis entre os familiares, reforçando assim esse lugar de isolamento no meio familiar.

Fazendo essa releitura do trabalho de Dalcin, aponto o foco para a precariedade simbólica, linguística e comunicativa a que muitas crianças surdas ficam submetidas antes de ter contato com a língua de sinais (geralmente nas escolas). Diante disso, é preciso reforçar aqui que, além da importância de aquisição das línguas de sinais, é importante propiciar outros recursos de comunicação (como o teatro, o cinema, a fotografia, etc.) tanto em ambientes escolares quanto familiares, com o fim de fomentar a criança surda a fazer uso da sua visualidade para se apropriar de uma dimensão simbólica visual envolta da qual se constitui.

Retomando a discussão com Peluso e Lodi (2015), as pessoas surdas enunciam e organizam o seu mundo no plano visual. Diante disso, podemos entender que, se a criança está imersa num ambiente em que seja propício se expressar e organizar pensamentos através do signo e da imagem, isso pode favorecer um lugar de inclusão e de maior interação com o mundo, também com o do núcleo familiar.

Com isso, elencando as discussões das autoras com essa narrativa cinematográfica da Esther feita em casa, surgia a questão recorrente de se fazer cinema em casa não seria também um potencial elemento de comunicação afetiva entre criança surda e mãe ou pai, que possibilitasse abrir um caminho para esse lugar de inclusão e participação no núcleo familiar. Talvez, promover essas experiências cinematográficas

em sala de aula para fora da escola poderia fomentar uma aproximação da família ao mundo simbólico da criança de forma lúdica e criativa, com uma maior transparência comunicativa.

De certo modo, essas expressões faciais caseiras que a Esther fez lhe atribuíram um lugar discursivo dentro de casa, construindo uma narrativa surda em uma linguagem própria. Com base em Gay (1999) recapitulado em Taveira e Rosado (2016), a criança, ao se expressar através desse simbólico visual próprio (com técnicas e linguagens cinematográficas), é levada a se posicionar como autora de um discurso expressivo, apropriando-se de um espaço de reconhecimento e autenticidade.

Tais produções filmicas da criança fizeram com que ela se tornasse um sujeito enunciador, mostrando o que ela tem de particular e genuíno nessa dimensão simbólica em que ela se reconhece, saindo dessa estagnação subjetiva a que estão submetidas as pessoas surdas por não ter acesso pleno à língua visual em núcleos familiares ouvintes (DALCIN, 2006).

Por fim, é importante ampliar a reflexão sobre os usos de recursos cinematográficos (tanto na escola quanto no núcleo familiar) como um elemento mediador que pode favorecer a criação de um lugar de escuta e compreensão sobre o que as crianças surdas tem a dizer a respeito de si mesmas, de suas particularidades de criação e cultura. Também é interessante pensarmos essas vivências cinematográficas no núcleo familiar como uma outra possibilidade de estabelecer contato familiar e fortalecer as interações afetivas e os laços significativos nesse meio.

Contudo, conforme constatado em Dalcin (2006), é importante esclarecer aqui que recorrer apenas a essas modalidades de comunicação com traços visuais não linguísticos não é suficiente para atingir uma interação plena da criança surda com seu entorno social e familiar, pois, "enquanto as pessoas surdas não tem acesso à língua de sinais, elas ocupam um lugar marginal na língua e na cultura" (DALCIN, 2006, p. 212).

– {Libras} *Nico, você tem aqui as peças das expressões faciais?* – perguntei para ele.

– {Libras} *Tenho* – respondeu a criança.

– {Libras} *Então, pode vir aqui para filmar com ela* (a assistente) – indiquei para ele.

Nico preparava as peças para fazer a animação na caixa do aquário enquanto eu e as outras crianças filmávamos outras sequências de animação com um suporte para o celular feito de uma caixa de papelão, um monte de livros, fita adesiva e muito, muito improviso.

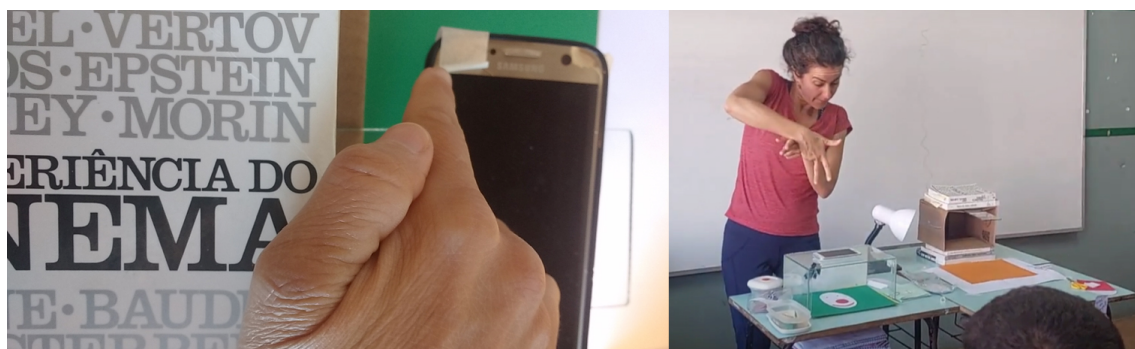


Figura 48 – Imagem do set de filmagens construído com uma caixa de aquário e uma caixa de papelão

Fonte: Acervo da autora, 2022

Com a articulação de tais suportes tecnológicos, a narrativa cinematográfica ia acontecendo e se materializando em vídeos curtos respondendo às demandas visuais das crianças surdas. Assim, conforme Cabello e Nogueira (2016), o modo como essa tecnologia ia sendo empregada por cada uma das crianças nos levava a compreender que nem sempre a apropriação que se faz por cada uma delas conduz a usos esperados ou a um tipo de interação semiótica produzindo um determinado significado.

Delicadamente, Nico sacou do envelope as peças que tinha elaborado em casa para formar um rosto.

– {Libras} *Um, dois... Só tem um olho?* – perguntou a assistente para Nico.

– {Libras} *Não tem?* – perguntou a assistente enquanto a criança procurava na mesa.

– {Port} *Creio que perdeu um olho* – constatou a assistente depois de chacoalhar o envelope já vazio. Diante disso, a assistente deu para Nico um retalho de papel para ele

elaborar um outro olho e demos licença para outra criança ocupar o set de filmagem e continuar com a atividade.

Improviso e flexibilidade sempre estiveram presentes nas atividades da oficina, talvez seja por isso que conseguimos acessar mais facilmente a diversidade de estilos e modos de expressões das crianças surdas. Eis aqui um exemplo da criança Otília:

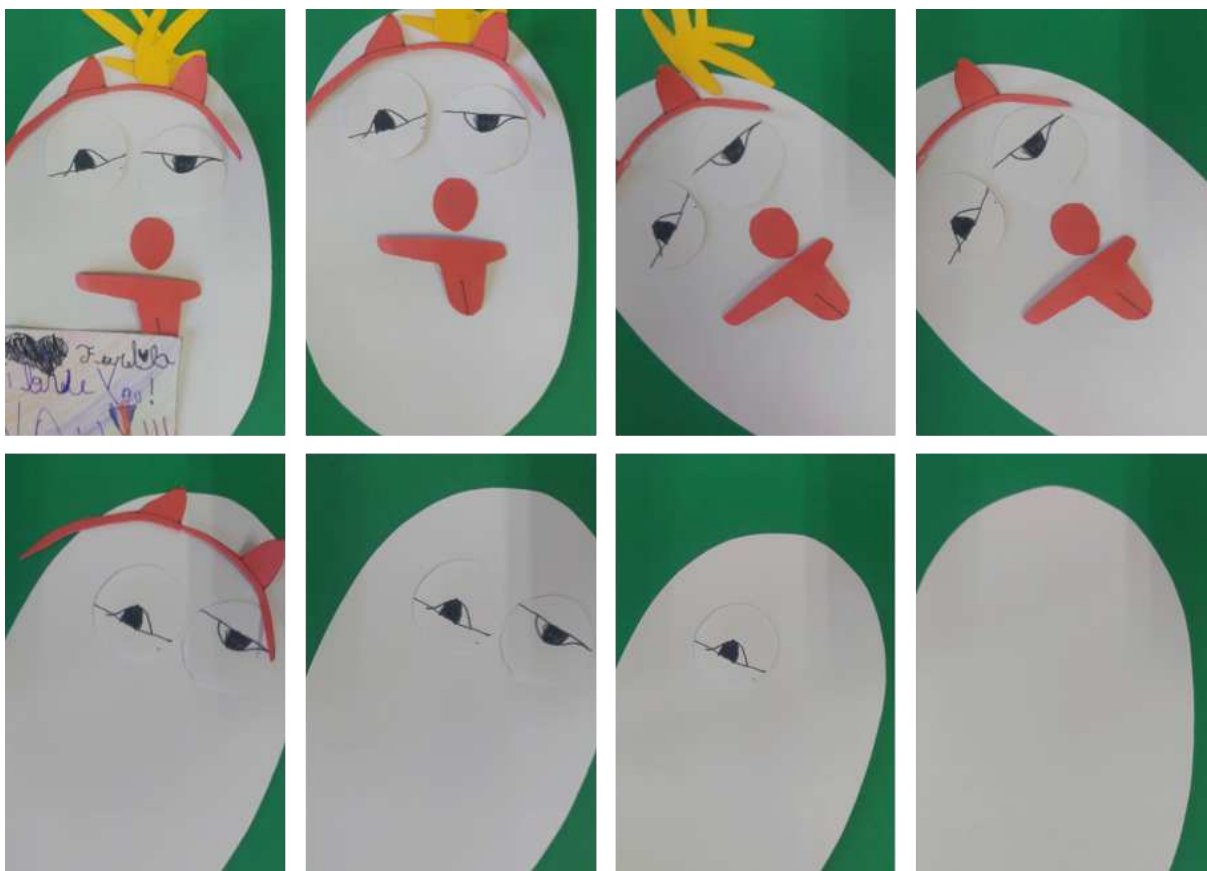


Figura 49 – Imagens do vídeo de animação de caretas feito pela criança Otília.

Fonte: Acervo da autora, 2022

– {Libras} *Haha eu fui tirando os olhos, a boca...* – apontou Otília depois da assistente mostrar para ela o vídeo dessa criação.

– {Libras} *Legal! Gostou?* – perguntou a assistente para Otília.

– {Libras} *Sim* – respondeu a criança.

A montagem desse rosto circulava em uma dimensão mais concreta de identificação da própria criança, pois, nessa face de papel, ela tinha representado a tiara com orelhas de gato que ela usava com frequência. Delineou-se, também, uma criatividade plástica de fazer desaparecer a totalidade de um rosto, uma proposta ainda não explorada na oficina.



Figura 50 – Elaboração da animação "Caretas" por Otília
 Fonte: Acervo da autora, 2022

A criança optou por desconstruir a própria criação tirando as partes de um todo dessa expressão facial. A simplicidade de agir em avesso do que foi exemplificado (com uma sequência aditiva de construir uma face) mostrava para nós uma forma singular de fazer arte, desviada, talvez, da constante repetição das fórmulas comuns e gastas da educação. Como diz Fresquet (2013, p. 40) dialogando com a hipótese do cinema de Bergala, a “arte não obedece, não repete, não aceita sem questionar. Arte reclama, desconstrói, resiste com certa irreverência”.





Logo depois que Otília guardara suas peças, Nico retomou a posição de fazedor de rostos no mesmo fundo de papelão verde que tinha escolhido a sua companheira.

(Click na câmera do celular).

– {Libras} *Agora, troca* [de expressão] – pediu a assistente para Nico. Em seguida, a criança tirou todas as peças daquele rosto da careta de papelão branco e ficou quieto. Com isso, a assistente ilustrou para ele algumas formas de bocas que ele podia fazer usando classificadores e expressões faciais (elementos não manuais).

– {Libras} *Como fazer?* – perguntou reiteradamente a assistente para Nico.

Logo, ela pegou uma forma de boca já pronta e mostrou algumas possibilidades com esse elemento de papel:

— {Gestologia} Um sorriso  [colocando essa peça na frente do sorriso dela],
 uma cara séria  [virando pra baixo a mesma peça na frente do rosto dela].
 — {Libras} Você pode fazer   — continuou a assistente repetindo a
 mesma ação de virar a boca de papel pra cima e pra baixo.

Essa explicação imagética da assistente, que incluía o uso do próprio rosto e uma semicircunferência de papel vermelho, foi recorrente em várias ocasiões com outras crianças surdas da turma. Essa explanação viso-espacial inscrevia-se como um recurso visual e didático para formar conceitos e produzir conhecimento com as estudantes surdas. Observando aquela explicação da assistente, podia-se perceber essa articulação entre olhar, língua de sinais e interações interpessoais que marcam essa experiência visuo-gestual da criança. Em conformidade com Witches e Lopes (2018), essa experiência que funde visão, espaço e comunicação configurava um marcador cultural da surdez enquanto forma de vida.

Analisar esses discursos da assistente levou-me a retomar as leituras de Campello (2007; 2008) e de Taveira e Rosado (2016), reiterando a importância de realizar práticas pedagógicas visuais e significativas na educação das pessoas surdas, bem como fomentar o uso de estratégias e recursos da didática da invenção surda para enriquecer visualmente tais práticas.

Segundo as mesmas autoras, existe uma diversidade de recursos semióticos que, se são transportados para a sala de aula de forma prática, criativa e consciente (levando em consideração a origem dos estudantes surdos, e suas características e condições reais de aprendizagem), podem ser ferramentas relevantes para a compreensão do mundo e a produção do conhecimento.

Da mesma forma, tais atividades de ensino através da semiótica imagética exercem uma função social relevante na formação das pessoas surdas, pois essa construção do conhecimento na dimensão visual é tomada com um lugar de interação, de comunicação, de relação humana onde consegue ser inserida a cultura surda e reconhecido o leque de "olhares" onde as pessoas surdas se (re)constituem.

Depois dessa orientação imagética da assistente, fazendo uso de imagens contrastantes e associativas, Nico construiu uma nova expressão, com esse fazer sucessivo de clicks na câmera do celular.

– {Libras} *E trocamos de novo as peças... Agora, como podemos fazer outros olhares?* – perguntou a assistente pra Nico. Diante disso, ele criou as seguintes expressões:

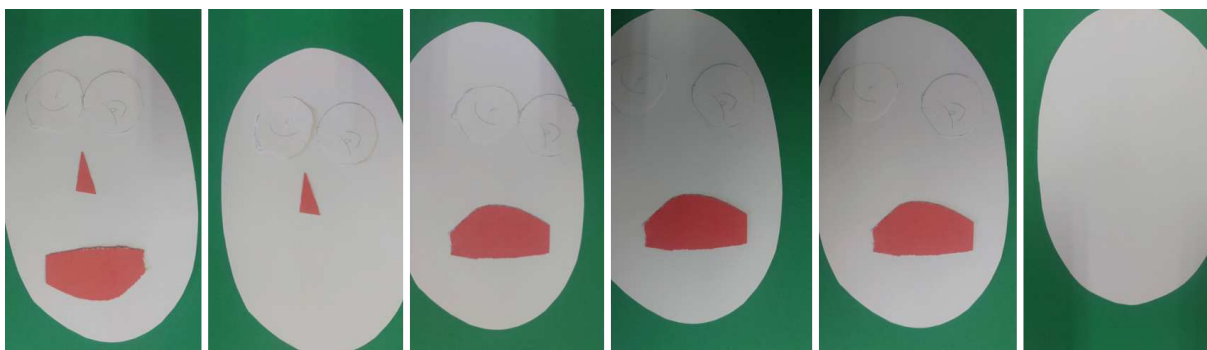


Figura 51 – Criação individual da animação "Caretas" realizada por Nico. Imagens extraídas do vídeo de animação

Fonte: Acervo da autora, 2022

Depois de Nico, o resto da turma foi passando pelo set de filmagem para produzir suas criações. Cada criança conseguiu elaborar a suas próprias caretas de papel, tanto individualmente quanto coletivamente, mostrando a sua capacidade de expressão e imaginação nessa prática artística.



Figura 52 – Criações coletivas da turma. Imagens extraídas de um vídeo de animação feito pelas crianças

Fonte: Acervo da autora, 2022

Assistindo essas imagens de novo, sou levada para as palavras de Fresquet (2010, p. 2) quando diz que as crianças, ao fazerem arte, tornam-se doadoras de cultura. E concordo com a autora, pois as crianças expressam para nós um mundo particular "registrado com o enquadramento que só o olhar inexperiente é capaz de dar ao 'fazer arte'". Assim,

Só elas (e os poetas) são capazes de ver a importância dos objetos mais puros e infalsificáveis sobre a face da Terra. Só elas (e alguns cineastas) têm o talento de se inclinar a buscar no cotidiano mais visível aquelas coisas que são invisíveis para o mundo adulto, necessárias para os colecionadores e mágicos e insubstituíveis para os artistas (FRESQUET, 2010, p. 2)

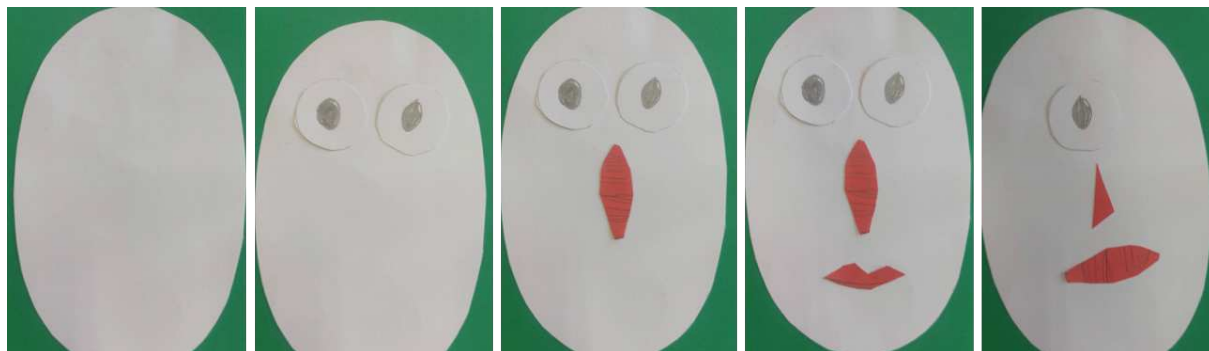


Figura 53 – Imagens da animação filmica da Esther
Fonte: Acervo da autora, 2022



Figura 54 – Imagens da animação filmica da Sara
Fonte: Acervo da autora, 2022



Figura 55 – Imagens da animação filmica do Alê
Fonte: Acervo da autora, 2022

Nesse espaço-tempo em que se vivenciava o cinema com expressões faciais, reconhecia-se uma especificidade de produção infantil, sendo representadas várias

peculiaridades das crianças surdas. Cada uma delas agia de forma genuína e intuitiva com o material de que dispúnhamos, aportando o seu próprio colorido e estilo nessa narrativa cinematográfica que estava se construindo coletivamente.



Figura 56 – Imagens da atividade: animação "Caretas"

Fonte: Acervo da autora, 2022

A realização dessa produção fílmica de caretas e rostos elaborada pela turma apresentava um discurso livre e alternativo a essa linguagem homogeneizada no campo da gestologia, comumente naturalizada. Com base em Xavier (2003), essa construção com tais simples recursos parecia inverter as leis desse mercado cinematográfico dominante, no qual, com a finalidade de obter lucro e popularidade internacional, é permitida apenas a existência de gestos e expressões faciais compreendidas uniformemente por todas as plateias de todos os lugares. Uma vez mais, as crianças fazendo cinema constituíam um ato político de dar visibilidade a sua forma genuína de legitimar seu mundo.

8.3 A(O) BONECA(O) FELIZ EM SALA DE AULA

Continuávamos com as atividades da oficina e, com isso, de uma forma paralela, continuávamos pesquisando na matriz de linguagens visuais esse apelo imagético que acrescentava outros olhares ao letramento cinematográfico em que estávamos imersas. Com isso, inspiradas nos trabalhos de Reily (2003; 2004) e Taveira e Rosado (2013; 2016), explorávamos como usar as imagens cinematográficas o mais

efetivamente/afetivamente possível na ação pedagógica dessa oficina para continuar com essa construção coletiva artesanal e de fruição desse curta de animação na escola.

Assim, outro artefato a ser produzido nesse contexto de animação *stop-motion* foi um boneco articulado de papel em formato 2D. A atividade de construir um boneco de papel articulado estava vinculado ao objetivo de explorar os recursos expressivos construídos através de personagens em *cut-out*. Sob a mesma abordagem que a atividade anterior das expressões faciais, essa nova atividade na oficina visava oferecer às crianças outras possibilidades de representar o movimento corporal, os gestos, coreografias, ritmos, posições e disposições cênicas dos personagens que eles iam criando.

Da mesma forma, a ideia de que cada criança construísse uma personagem a partir da conjuntura de peças de um boneco sem rosto estava ligada à descoberta de formas particulares de elas se autorrepresentarem e se posicionarem nessa história cinematográfica através da personagem fictícia representada. Tal como Campos (2011, p. 158) descreve, a seleção de traços característicos para construir uma personagem "estabelece uma referência a partir da qual um perfil será narrado e, mais tarde, recebido pelo espectador".

Quais movimentos podem ser feitos com a técnica *stop-motion* com um boneco de papel articulado? – perguntava-me quando estava preparando a atividade. Criar essa ilusão do movimento com um boneco articulado de papel foi outro desafio de filmagem nessa oficina de animação, pois, tal como Priebe descreve (2009) e como Collaço (2022) nos alertou, filmar com a técnica *stop-motion* é um processo que requer paciência, memória e perseverança para criar esse movimento ilusório de que o boneco se movimenta autonomamente de forma natural. Com a técnica *stop-motion*, cada posição do objeto é contínua à outra e isso requer, além de planejar cada quadro com antecedência, memória do último posicionamento do objeto.

Essa atividade do boneco articulado também apresentava um desafio no nível de pesquisar que elementos de representações de identidades surdas podiam se mostrar nessa construção imagética, pois, conforme o mesmo Priebe (2009), fazer animação de um personagem em *stop-motion* não permite tanta flexibilidade de expressões de movimentos como um desenho em que a criança pode fazer o boneco voar, girar, e o que a imaginação dela permitir. Assim, nessa fase preparatória da atividade, perguntava-me quais traços podiam se revelar para nós como uma representação simbólica da identidade de cada um.

– {Libras} *Agora, vamos assistir a um vídeo para saber como fazer um boneco de papel, beleza?* – expliquei para as crianças mostrando um boneco de papel já pronto.

O projetor não estava conectado ainda para assistir a esse vídeo explicativo no quadro, portanto, assistimos pelo celular:



Animação 2 – Vídeo explicativo de como fazer a(o) boneca(o) de papel
Fonte: Acervo da autora, 2022



Figura 57 – Mostra do vídeo explicativo "Como fazer uma boneca(o) de papel articulado"

Fonte: Acervo da autora, 2022

Esse vídeo explicativo, feito com a técnica *stop-motion* e com uma combinação de linguagens visuais e verbal (escrita em português), apresentava as instruções de como construir um boneco de papel articulado:

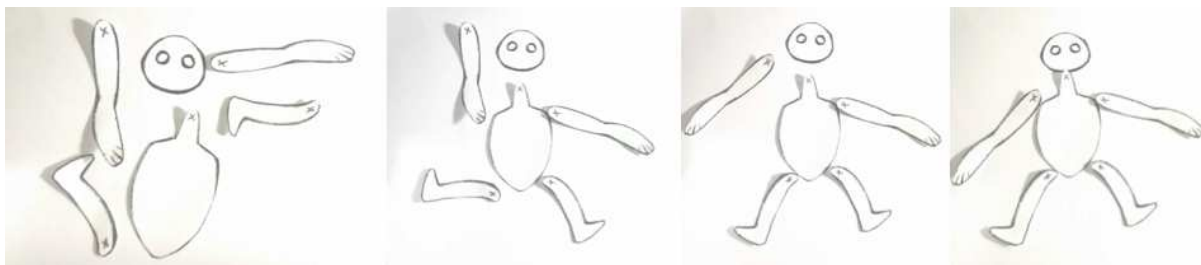


Figura 58 – 1º passo: ordenar as peças

Fonte: Imagens extraídas do vídeo explicativo "Boneco articulado" realizado pela autora, 2022



Figura 59 – 2º passo: juntar as peças com uma massinha mágica

Fonte: Imagens extraídas do vídeo explicativo "Boneco articulado" realizado pela autora, 2022



Figura 60 – 3º passo: pintar

Fonte: Imagens extraídas do vídeo explicativo "Boneco articulado" realizado pela autora, 2022

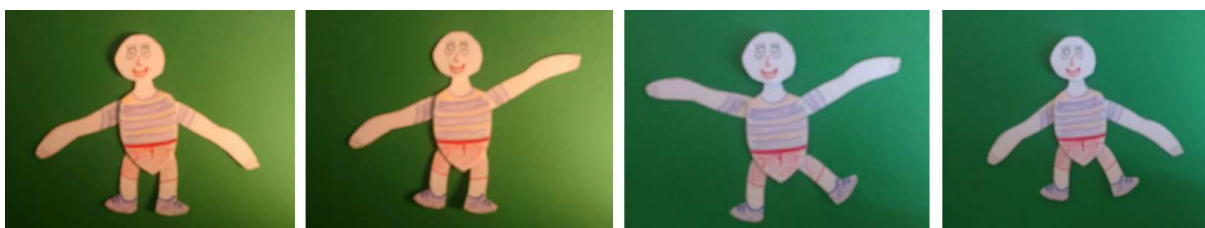


Figura 61 – 4º passo: animar

Fonte: Imagens extraídas do vídeo explicativo "Boneco articulado" realizado pela autora, 2022

O propósito de realizar esse vídeo explicativo em *stop-motion* foi principalmente promover o uso de materiais didáticos visuais para explicar os conteúdos teóricos nesse processo de letramento cinematográfico da oficina. Conforme várias autoras (LEBEDEFF, 2010; TAVEIRA; ROSADO (2016); entre outras), ainda há pouca vivência imagética nas escolas que envolvam os sujeitos nesse processo significativo de interpretar e comunicar o mundo por meio de linguagens visuais.

Com foco na educação das pessoas surdas, as mesmas autoras, que também dialogam com Dondis (2007), apontam que, para desenvolver essa leitura e significação da imagem, deve haver primeiramente uma consciência por parte das pessoas educadoras da importância desses signos e artefatos visuais que ocupam um lugar central na apropriação de sentidos. Com isso, reitera-se o fomento de uma exploração aprofundada e pesquisa prática para desenvolver mais estratégias e recursos imagéticos como elementos educacionais, comunicativos e sociais que respondam de forma efetiva e significativa a experiência visual das crianças surdas.

De alguma forma, elaborando esse recurso em vídeo, foi possível propiciar que as crianças continuassem se familiarizando com a técnica de animação *stop-motion* e, ao mesmo tempo, constituindo-se como seres letrados, apropriando-se de sentidos por meio dessa narrativa cinematográfica socialmente construída.

Da mesma forma, essa composição feita entre imagens em movimento e texto escrito em português tinha o propósito de fomentar práticas letradas com hibridismos de linguagens mais ativas e articuladas nesse contexto de escola bilíngue. Por limitação de tempo e pouco conhecimento para construir um discurso próprio em Libras, para esse vídeo, decidi não incluir a língua de sinais.

Contudo, faz-se necessário construir tais conteúdos fílmicos em língua de sinais para ampliar essa arquitetura de significação visual nas crianças surdas em processo de alfabetização, pois, tal como aponta Taveira e Rosado (2016), a pessoa surda em contato inicial com a língua de sinais necessita interagir com outras linguagens visuais e registros de pensamento por escrito para construir significados.

Depois de assistirmos ao vídeo, distribuí as peças de papel que representavam as partes do corpo do boneco entre as crianças. As peças organizadas em envelopes diferentes já estavam recortadas para assim ganharmos mais tempo para fazer a animação. No momento em que distribuía uma peça diferente do boneco a ser construído para as crianças, perguntava para elas a que parte do corpo correspondia essa peça para, dessa forma, ir construindo esse entendimento de organização espacial para construir o boneco.

Em seguida, desmontei o boneco articulado para que eles entendessem que essa construção desse objeto de papel é iniciada a partir de suas peças desanexadas. Conforme Santaella (2012, p. 178), vemos que essa ação (de desmembrar o boneco) poderia se considerar uma atividade didática de alfabetização visual, já que, tal como aponta a mesma autora, para conseguirmos ler uma imagem, “deveríamos desenvolver a

capacidade de desmembrá-la em partes, decodificá-la e mesmo interpretá-la, equivalente ao processo de leitura em voz alta, decifração de código e tradução”.

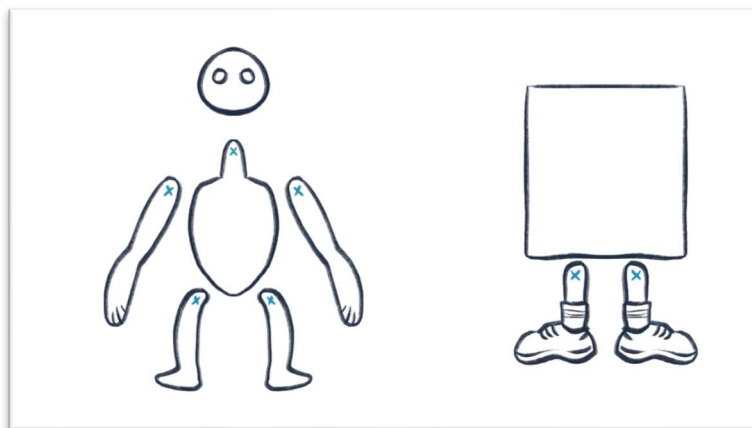


Figura 62 – Modelo de boneco articulado em *cut-out* usado na oficina.
Fonte: Material disponibilizado por Mario Torrecillas

Distribuí um pedaço de massinha branca para colar as peças e, dessa forma, permitir a articulação do boneco. Tal como a equipe de PDA-Films me mostrou em uma oficina de animação em que participei como ouvinte em 2021, existem vários modos de articular um boneco: com encadernadores de latão, costurando as peças com fio e agulha ou com um adesivo reutilizável (massinha). Contudo, para essa faixa etária, decidimos usar a massinha, pois permitia uma maior manipulação para poder mover e girar as articulações do boneco, e de uma forma mais segura para as crianças.

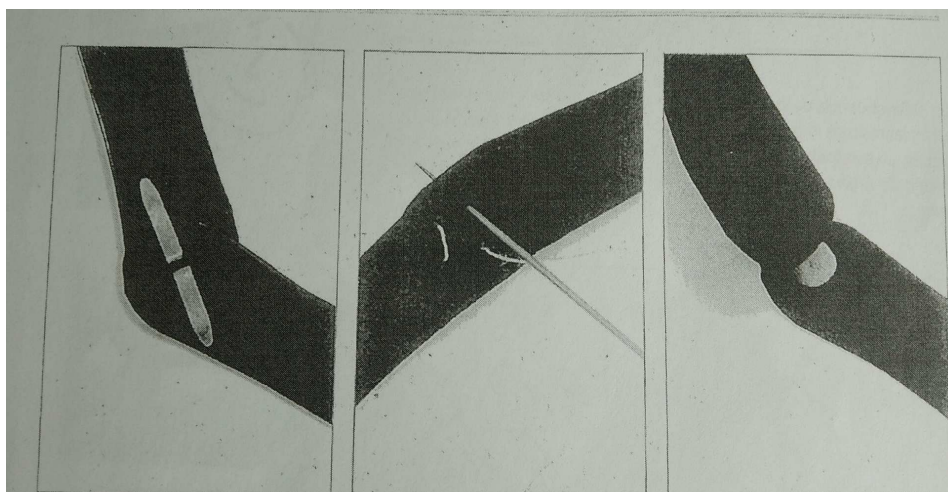


Figura 63 – Tipos de métodos para articular um boneco de papel em 2D
Fonte: Material disponibilizado por Mario Torrecillas, 2022

Começamos a montar as peças para construir essa figura articulada e, a seguir, pintá-la ao estilo e modo que as crianças quisessem.



Figura 64 – Recortes no processo de construir e animar um boneco articulado de papel
Fonte: Acervo da autora, 2022

– {Libras} *Oh, desenhei uma pulseira no punho do boneco* – apontou Nico para mim.

Em seguida, Sara me mostrou o seu boneco.

– {Libras} *Lindo! Está ótimo! Agora, pensa nas roupas da boneca, como pode ser a camiseta...* – expliquei para ela.

Logo depois, Nico voltou a me mostrar o boneco dele, apontando o desenho que tinha feito no torso do seu personagem de papel.

– {Libras} *Ahh, é a tua camiseta?* – perguntei para ele.

– {Libras} *Sim, é um coldre, tem duas armas* – sinalizou novamente Nico.

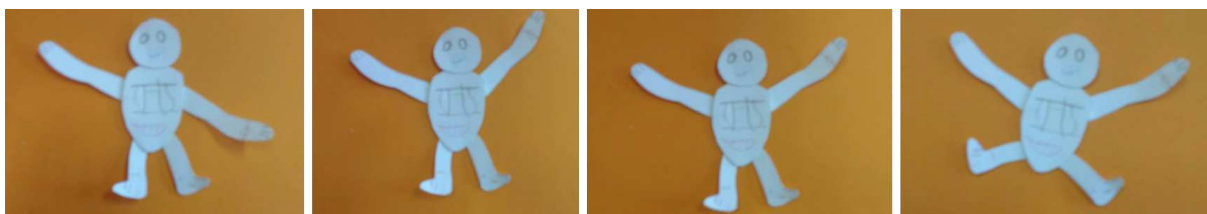


Figura 65 – Boneco de papel articulado feito pelo Nico
Fonte: Imagens extraídas do vídeo de animação "Bonecas e bonecos"

Nesse tempo e espaço da oficina, as crianças desenharam sua própria personagem com elementos próximos da sua própria realidade e com outros elementos

que elas gostam. Nessa ação de desenhar/colorir o boneco, elas iam criando uma pintura biográfica delas mesmas. Assim, nessa tradução do real para uma imagem representada por um boneco 2D, ia se constituindo um processo de autodefinição e de reconhecimento delas.

Nesse sentido, por meio desse ser inanimado de papel, as crianças enfeitavam-no com atributos e particularidades constitutivas de sua identidade como se fosse uma narrativa que pouco a pouco vislumbrava um caminho que partia do anonimato (como um boneco sem rosto) para uma expressão do "eu" com afiliações de outros "eus", como no caso da Sara.

– {Libras} *Foi bom fazer a boneca* – sinalizou a Sara mostrando a boneca para a professora regente e a assistente de sala. De repente, a criança olhou para a sua boneca e, com uma expressão de olhos arregalados e boca aberta, adicionou:

– {Libras} *Ah, ela [boneca] é a minha mãe!*

– {Libras} *Oh, ela [boneca] é a tua mãe?!* – perguntou a professora.

– {Libras} *Sim, é a minha mãe... ela está maquiada* – descreveu Sara apontando para a sua boneca.



Figura 66 – Boneca de papel articulada feita pela Sara
Fonte: Imagens extraídas do vídeo de animação "Bonecos"

Logo depois, aproximou-se Esther mostrando a sua boneca para a professora e para a assistente.

– {Libras} *Ela [boneca] é bonita. Ela é legal* – apontou Esther para as docentes.

A professora segurou a boneca:

– {Port} *Cílios...* – sussurrou a professora apontando para o rosto da boneca.



Figura 67 – Boneca de papel feita pela Esther

Fonte: Acervo da autora, 2022

- {Port} *Sim, sim...* – afirmou a assistente.
- {Libras} *Cílios* – sinalizou Esther.
- {Port} ... *Praticamente desenhou o sinal dela na boneca, olha só que interessante* – constatou a assistente.



Figura 68 – Boneca de papel articulada feita pela Esther

Fonte: Imagens extraídas do vídeo de animação "Bonecos"

Esther me mostrou a boneca.

- {Libras} *Ahh, que bonita!* – exclamei para ela. Parei um instante com a filmagem da breve animação que estávamos fazendo com Sara, Nico e Alê para entregar um papel de notas para Esther.

– {Libras} *Aqui [no papel] tem que escrever o nome*³⁰– expliquei para a criança.

Esther voltou pensativa para a mesa e me chamou de novo:

– {Libras} *Posso colocar qualquer nome?* –perguntou a criança.

– {Libras} *Pode colocar o teu nome real ou qualquer outro nome, tanto faz* – esclareci para ela. Deixamos as crianças livres para escrever o seu nome real ou fictício para identificar as produções de animação que elas iam fazendo na oficina. No fim das contas, estávamos imersas num lugar de arte, invenção e criação, interagindo com as linguagens do cinema, onde o intuito era fomentar maior autonomia para a turma na construção de suas próprias personagens e de como gostariam de chamá-las.

– {Libras} *O que foi?* – perguntou Otília para Esther.

– {Libras} *Qual nome posso colocar?* – perguntou Esther para Otília.

– {Libras} *Que nome... “eu amo você”* – sugeriu Otília.

– {Libras} *Não sei... talvez escolha esse [eu amo você]* – respondeu Esther. E assim foi: Esther escolheu essa expressão “*Esther*³¹ tu amo! EU” (abaixo) para nomear a sua própria criação. Da mesma forma, Otília escreveu um título parecido em inglês:

“ Otilia  :) I love you”

Figura 69 – Reprodução da escrita de Otília na atividade "Bonecas e bonecos"

Fonte: Reprodução elaborada pela autora.

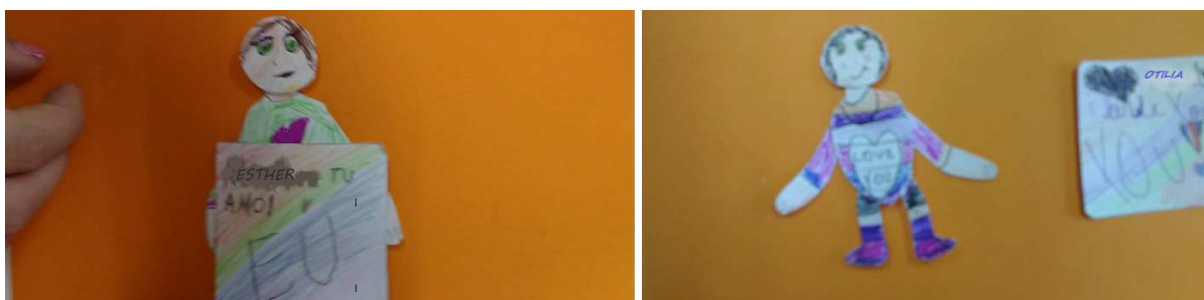


Figura 70 – Bonecas articuladas feitas por Esther (1) e Otília (2)

Fonte: Imagens extraídas do vídeo de animação "Bonecas e bonecos".

Essas duas produções de Esther e de Otília tinham algumas características em comum, como a mesma representação de um coração no torso das respectivas bonecas ou

³⁰ Em cada atividade de produção, pedíamos para as crianças escreverem o nome delas (ou um fictício) num papel de notas para depois colocá-lo junto a esse objeto inanimado e tirar uma foto com o fim de identificar as produções de cada uma delas nos vídeos de animação que realizávamos de forma coletiva.

³¹ Esther é o nome fictício usado para garantir o sigilo dos nomes reais das crianças participantes.

aquela reprodução da expressão "eu amo você" que Otília tinha sugerido para Esther. Como aconteceu em episódios anteriores, Esther parecia perceber esse destaque linguístico em Libras de Otília, pelo qual, de forma simbólica, parecia colocá-la em uma outra hierarquia linguística em relação ao resto da turma. Talvez por isso Esther continuasse querendo copiar certos aspectos linguísticos de Otília nesse processo de desenvolvimento cultural e social com pessoas surdas.

Contudo, na criação da boneca de Esther, também estavam presentes traços de "verdade autobiográfica", como Gay (1999) menciona. A criança, por meio da atribuição de características próprias do seu físico e do seu signo nessa personagem de papel, alçava a sua própria individualidade e autenticidade nessa narrativa imagética.

Nesse sentido, a palavra "EU" escrita nessa nota de papel e colocada na frente da boneca de Esther me fez recapitular aquela situação que conta Emmanuele Laborit na sua obra *O voo da gaivota* (1999, p.51-53), também recuperada em Dalcin (2006):

Até então, falava de mim como se fosse uma outra pessoa, uma pessoa que não era 'eu'. Diziam-se sempre: 'Emmanuele é surda'. Ou então: 'Ela o escuta, ela não escuta'. Não havia o 'eu'. Eu era 'ela' [...] O primeiro, o imenso progresso em sete anos de existência acabara de acontecer: eu me chamo EU.

Essa narrativa de Laborit parecia ecoar na criança Esther que, nesse momento de oficina, teve as condições de se narrar e não de ser narrada como se fosse uma outra pessoa diferente a ela mesma. De certo modo, a criança construindo essa identidade temporária nessa narrativa fílmica dirigia seu "eu" para outros "eus" (GAY, 1999), saindo desse lugar marginal em que não existe um discurso próprio, mas o seu discurso falado pelos outros (DALCIN, 2006).

No mesmo dia de atividade de construção de um boneco, Alê também estava disposto a escrever outro nome diferente do seu real nesse papel de notas que demos para ele:

– {Libras} *Qual é o teu nome?* – perguntou Alê para Nico, que estava no meio de uma filmagem de animação.

– {Libras} *para, tu!* – expressou Nico para Alê, que tinha interrompido sua função como animador do boneco.

– {Libras} *teu nome?* – insistiu Alê. Nico começou soletrar o nome dele:

– {Libras} *N-I-... anota aí* – mandou Nico para Alê, e continuou com a animação.

Alê começou a escrever as letras do nome do companheiro e logo em seguida perguntou novamente:

– {Libras} *Teu nome?* – perguntou Alê, interrompendo a filmagem de Nico de novo.

– {Libras} *Está aqui* – respondeu Nico apontando para esse papel de notas.

– {Libras} *Qual é o nome dele?* – perguntou para mim.

– {Libras} *O nome dele já está escrito aqui* – respondi para Alê mostrando o papel de notas.

Alê pegou o papel da minha mão e começou a copiar o nome escrito. Nesse momento, a professora regente o chamou para olhar para ela:

– {Libras} *Oh, N-I-C-O* – soletrou a professora de forma mais devagar para o Alê ter o seu tempo de escrita.

Depois de escrever o nome de Nico, Alê pegou outra nota de papel e a coloriu de cor vermelha no verso e de cor verde com o número 1 na frente. Esse número simbólico de Alê, o primeiro situado ao lado de um boneco que representava a criança surda, conduzia-me a retomar várias leituras (LADD, 2003; LADD; GONÇALVES, 2012; KUSTERS *et al.*, 2015; PELUSO; LODI, 2015; entre tantas outras) que remetem ao exercício do direito de autodeterminação e autorrepresentação das pessoas surdas nas esferas sociais, políticas e educativas, posicionando-se como pessoas surdas protagonistas da sua história.



Figura 71 – Boneco de papel articulado feito pelo Alê
Fonte: Imagens extraídas do vídeo de animação "Bonecos".

Assim, tais produções das crianças, como o "Eu" da Esther ou o número 1 do Alê, e os modos como tais discursos eram dispostos na frente e ao lado dos seus personagens fictícios, pareciam se articular com esse universo discursivo de resistência coletiva aos saberes oficiais dominantes.

De certo modo, as posições que essas figuras de papel ocupavam nessa narrativa de animação representavam crianças surdas posicionadas, que desconstruíam de forma simbólica essa lógica da ideologia dominante vinculada a um discurso em que a identidade da infância na criança surda é bipartida pela visão da (a)normalidade ouvinte. Com base em Witches e Lopes (2018), essa reivindicação à diferença surda e visibilização das múltiplas identidades surdas parecia se refletir também nesse discurso das crianças como um outro marcador cultural constitutivo da surdez.

Essa forma de enunciação nesse discurso imagético das crianças interpretava-se aqui como uma subversão das relações assimétricas de poder. Assim, essas narrativas filmicas criadas pelas crianças também podiam ser vistas como narrativas de empoderamento, de militância e libertação surda, como um ato político de representação de estarem sendo crianças surdas.



Figura 72 – Boneca feita pela Esther e boneco feito pelo Alê
Fonte: Imagem extraída do vídeo de animação "Bonecos".

O tema do nome, de nomear algo ou alguém, real ou fictício, foi um evento recorrente nessas práticas de letramento cinematográfico da oficina. Essa questão que se apresentava constantemente nas atividades da oficina me enviava de novo a dialogar com Carvalho (2014) com relação à noção sobre o princípio de identidade autor/obra de Foucault. Refletindo com essa leitura, percebi que o nome que a pessoa atribui para sua

obra não expressa a fixação de uma posição ou de uma individualidade indissociável ao que a pessoa é, pois o sujeito está imerso nessa erodida característica da linguagem e dos discursos, “em um espaço onde o sujeito que escreve não cessa de desaparecer” (CARVALHO, 2014, p.75), em que o seu posicionamento, identidade e discursividade também são sempre mutáveis.

Nesse sentido, com o fato de nomear uma identidade autoral numa obra, a própria autora está se posicionando em um espaço-tempo situado e temporário, no qual manifesta certas discursividades que circulam a partir desse nome. Nessa perspectiva, o nome não é uma palavra neutra que flutua e passa, que fixa para sempre a autora à identidade da obra. Trata-se de um discurso que manifesta um modo de ser, um modo de existência descontínua que exerce um papel com relação a outros discursos no interior de uma sociedade e de uma cultura.

Sob esse viés, esse ato das crianças representarem sua obra através de um pseudônimo escrito, de um símbolo e de uma cor, estava formado por uma composição complexa de pluralidades discursivas que atravessavam seu cotidiano. Dessa forma, a função de autoria delas não podia estar definida por essa atribuição espontânea de um discurso à pessoa que o produz, mas sim por essa conjuntura de práticas sociais e discursivas que podem dar lugar a várias identidades e posicionamentos descontínuos.

Em conformidade com Turner (1997), os objetos, as imagens ou as palavras que as crianças criavam carregavam conotações culturais, artefatos visuais e discursivos consumidos. Através dessa representação visual de bonecas e bonecos de papel na forma como essas figuras estavam sendo representadas e a conceptualização que as mesmas crianças davam para tais objetos, tornava-se evidente que o cinema também é uma atividade que produz significado social, um elemento pedagógico e comunicador que possui uma linguagem, um conjunto de códigos e convenções pelos quais tanto as pessoas que os conceberam quanto as pessoas que os interpretam se constroem.

– {Libras} *Posso pegar o teu boneco?* – perguntou Otília para mim.

– {Libras} *Claro!* – respondi para ela.

A criança, que já tinha feito uma breve animação com a sua boneca, decidiu fazer outra junto com o boneco de exemplo que eu tinha elaborado e mostrado para a turma.

Esse ato de integrar essa personagem que eu tinha criado no vídeo de animação da criança surda parecia implicar num ato de proximidade com a outra pessoa.

Mesmo que simbolicamente, as crianças, ao realizarem animações com a presença de várias bonecas(os), faziam pensar na importância que tinha para elas de estar em coletivo, de estar entre amigas e amigos, e fortalecer esse convívio. Tais animações (Figura 73) de algum modo destacavam essa vida em comunidade que se configura como uma marca cultural das pessoas surdas (LOPES; VEIGA-NETO, 2006; WITCHS; LOPES, 2018).



Figura 73 – Bonecas e bonecos feitos pela turma
Fonte: Imagens extraídas do vídeo de animação "Bonecas e Bonecos".

Da mesma forma, com base em Bergala (2008), Otília, ao integrar esse boneco à sua criação filmica, de alguma forma me colocava nessa função de conarradora da narrativa animada, formando parte de uma autoria coletiva. Essa construção filmica de forma coletiva também aconteceu em outros momentos durante o processo dessa atividade com o restante da turma. Nesse processo de construir e animar bonecas e bonecos, também misturava-se esse fazer coletivo com a criação individual, em que cada criança era um agente que, por meio de sua imaginação, signos e representatividades, construía socialmente uma mensagem nas quais nos faziam exercer um lugar-papel nessa narrativa cinematográfica.

Mais uma vez, essa experiência com o cinema nos levava a ocupar esse lugar de alteridades, de interações e diálogos de hibridez cultural, de "ser o outro diferente em

contato com outros diferentes", como disse Perlin (2003, p. 69). O cinema, nessa prática situada, mais uma vez, mostrava outros modos de relação que as crianças têm com a imagem e com as pessoas, fomentando novas formas de interação na dimensão social e afetiva dentro da escola.

8.4 A SIGNIFICAÇÃO DA ESCOLA NA CONSTRUÇÃO DE UM CENÁRIO

– {Libras} *Como que é a escola? O que que tem na escola? Tem salas, tem banheiros, tem um lugar onde comer, tem psicólogos, tem professores, tem alunos* – explicou a professora regente dando-me um apoio na explicação da atividade.

Nesse dia de oficina, o planejamento consistia em desenhar um cenário da escola sobre um mural branco de papel que iria ser utilizado como o espaço cênico do curta de animação. Dessa forma, as bonecas e bonecos que as crianças criaram transitariam por esses lugares inventados da escola, criando uma nova narrativa de animação.

O objetivo dessa atividade era filmar uma outra narrativa imagética em *stop-motion* dentro de uma paisagem ilustrada da escola, onde aqueles figurinos de papel criariam vida percorrendo esses lugares, formando uma história através desses planos. Com base nos trabalhos de Fresquet (2010) e Bergala (2008), a ideia era reconstituir o espaço da escola das crianças, ou, dito de outro modo, conseguir que elas olhassem a escola de uma outra perspectiva por meio dessa prática cinematográfica de dar vida e movimento a tais objetos inanimados.

Esse trabalho que nos propusemos a fazer com a turma não estava tão focado na encenação de uma historinha com um roteiro elaborado, e sim na invenção de lugares “que partem do espaço real, conhecido por todos, para produzir planos que levem à criação de algo novo, antes inexistente” (FRESQUET, 2010, p. 60).

Nesse contexto, pensar em um roteiro antes de criar o cenário podia limitar a percepção e significação que as crianças atribuem à escola. Assim, tal como o próprio Bergala (2012) nos alerta, ao privilegiar a dimensão linguística em detrimento da dimensão sensível, poderíamos perder esse encontro novo com tudo o que concerne às características da escola através dos olhares receptivos e insubstituíveis das crianças.

– {Libras} *Pensem o que gostariam de desenhar da escola* – propus para as crianças.

As crianças olharam para esse mural em branco sobre a mesa sem saber muito o que fazer. Com isso, dei alguns exemplos:

– {Libras} *Por exemplo, vocês podem desenhar a entrada da escola, o parque... o que gostariam de desenhar?*

– {Libras} *Oh, para fazer o desenho da escola... eles dois [Nico e Alê] fazem juntos, Sara e Raquel ficam juntas fazendo outra coisa, eu e Esther fazemos os personagens... uma dupla, duas duplas, três duplas...* – indicou Otília organizando a equipe de trabalho.

– {Libras} *Vocês querem desenhar as personagens, é isso?* – perguntei para Otília e Esther.

– {Libras} *Sim... você entendeu? Você quer desenhar os personagens comigo?* – perguntou Otília para Esther.

A ideia da Otília sobre as crianças trabalharem em duplas pareceu-me uma boa proposta para essa atividade; no fim das contas, continuaríamos com essa prática de fazer cinema colocando os aspectos individuais e coletivos nesse mesmo jogo de criação. Olhei para esse mural em branco de novo, tentando organizar um espaço de criação adequado para a turma:

– {Libras} *Então, tá... ehhh... vocês dois [Nico e Esther], por exemplo, vocês podem trabalhar aqui nesse lado da mesa* – indiquei para eles.

– {Libras} *Oh, ela [Esther] e eu ficamos aqui* – apontou Otília batendo no tampo da mesa. – {Libras} *Ela e eu ficamos aqui. Eles dois [Nico e Alê] lá, e elas duas aí* – reafirmou Otília.

– {Libras} *Tá, então... uma dupla trabalha aqui, a outra aí e a outra lá; pode ser?* – perguntei para as crianças.

– {Libras} *Esther e eu ficamos aqui. Nico e Alê, lá; e Sara e Raquel, aí* – reiterou Otília.

– {Libras} *Mas aqui vocês vão desenhar um único cenário, é desenhar um cenário só* – apontei para as crianças. As crianças não reagiram a essa explicação. Olhei para a professora regente para um apoio na explicação.

– {Libras} *É para desenhar uma escola* – esclareceu a professora para a turma.

– {Libras} *O que que tem em uma escola?* – perguntou de novo a professora para as crianças.

Essa pergunta (despretensiosa em aparência) da professora regente “o que que tem em uma escola?” provocou o levantamento de outras questões:

– {Sentipensamento} *O que precisa ter uma escola para ser (uma verdadeira) escola? Como as crianças definem esse espaço de ensino através dos seus próprios olhares? E quando lhes está permitido significar a escola através de suas próprias expressões?*

Tais perguntas instigavam a pensar em como a educação de crianças surdas pode se transformar em um projeto novo no futuro a fim de que as crianças surdas possam atingir o máximo do seu potencial afetivo, acadêmico e social à base de uma educação enraizada na língua de sinais e nos valores culturais da comunidade surda.

Conforme as discussões de Ladd e Gonçalves (2011), González (2017), entre outras, pensar em tornar a escola em um ambiente seguro para que as crianças surdas se constituam como tal implica dar ênfase à transmissão do pleno poder das modalidades viso-gestual-táteis no seu processo de aprendizagem, usando não apenas a língua de sinais mas também outros meios visuais e táteis, tanto para aprender quanto para mostrar o que foi aprendido.

Também implica criar espaços em que as crianças surdas se sintam confiantes e livres para se expressar como crianças surdas, dando apoio moral e afetivo para ajudá-las a desenvolver autoconfiança e promover suas capacidades para estar no mundo. Da mesma forma, o diálogo é também um elemento essencial para a aprendizagem das estudantes surdas, por isso, as mesmas autoras enfatizam a importância de criar espaços onde o ensino-aprendizagem seja o mais interativo e participativo possível.

Tal como discutimos com outras autoras, como Dalcin (2006) e Amaral *et al.* (2016), o diálogo continua não estando presente na vida da maioria das pessoas surdas, "seja em situações familiares ou em sala de aula com professores ouvintes" (LADD; GONÇALVES, 2011, p. 316). Assim, em tempos atuais, são muitos os ambientes educativos que ainda não propiciam que as pessoas surdas tenham uma voz efetiva de como querem que seja a sua educação.

A partir dessa problematização, observamos a importância de criar um espaço nessa oficina com o fim das crianças contarem como elas vivenciam a escola, colocando em foco suas relações, manifestações e marcas culturais no modo de ser e estar na escola. Foram dessas reflexões que surgiu a ideia de fazer entrevistas individuais como um

exercício em que cada criança conte fragmentos de sua vida real, de sonhos e gostos, dentro da escola.

No fim das contas, a elaboração do curta se construía em volta dessa temática da escola, dessas interações e relações que acontecem dentro de sala de aula. De alguma forma, as entrevistas pelas quais as crianças apresentariam e compartilhariam suas opiniões e vivências na escola seriam uma forma de estruturar um roteiro que avançava para criar um curta de formato reportagem-documentário.

Para organizar o desenho do cenário da escola, perguntei por que lugares dentro da escola as crianças transitavam. A turma, com o apoio da professora regente, começou a nomear os diversos ambientes: o refeitório, as salas de aula, o parque, a entrada do prédio... Foram vários ambientes que as crianças nomearam; seria difícil representá-los todos em um plano de 60 x 82 cm com seis crianças desenhando ao mesmo tempo. Decidimos, então, escolher apenas dois deles e trabalhar em grupos de 3 para cada desenho. Para tanto, dividimos o mural em partes, escrevendo em cada parte a palavra em português correspondente a cada espaço que tinham nomeado.



Figura 74 – Planejamento do *layout* para desenhar o cenário da escola

Fonte: Acervo da autora, 2022.

– {Libras} *Esther*, qual desses lugares você gostaria de desenhar? – perguntei para a criança apontando para o mural. *Esther* apontou a sala de aula.

– {Libras} *Eu quero desenhar a sala de aula* – apontou Otília. – *E vocês? Quais deles vocês querem desenhar?* – perguntou Otília para o resto da turma, apontando com o dedo para cada um daqueles espaços vazios no mural.

– {Libras} *Calma...* – comuniquei para Otília.

– {Libras} *Raquel, qual desses lugares você gostaria de desenhar?* – perguntei para a criança.

A criança ficou olhando o mural sem responder.

– {Libras} *Sinaliza para ela o que que é cada parte* – sugeri a professora regente para mim.

Claro! Não lembrava que algumas crianças da turma ainda não estavam alfabetizadas em português escrito. Essa situação vivenciada nessa prática de letramento cinematográfico por vezes ia além de discutir as identidades e representatividades surdas em narrativas fílmicas de animação. Essa experiência em sala de aula também fazia-me deslocar a atenção para as desigualdades que permanecem na educação entre crianças surdas e ouvintes.

Não esgotando o assunto, conforme Quadros e Hoffmeister (2020), há uma incidência significativa de crianças surdas, com mães e pais ouvintes que não sabem a língua de sinais, que chegam na escola com escassos conhecimentos linguísticos e, para muitas delas, o seu primeiro encontro com a língua de sinais é na escola.

Assim, vários estudos sobre aquisição da linguagem discutidos em Plaza-Pust (2020) indicam que essa falta de exposição e interação em língua de sinais das crianças no seu cotidiano e durante o período comum de aquisição de linguagem conduz a terem um atraso no processo de aquisição da língua de sinais (como L1) e conseqüentemente na aquisição de segundas línguas na modalidade escrita.

No caso da Raquel, diferentemente de qualquer criança ouvinte que cursa também o 3º ano de Ensino Fundamental, ela, criança surda com 10 anos de idade, estava no processo de aquisição da Libras como L1, não tendo desenvolvido ainda um processo de aprendizagem do português (como L2) na modalidade escrita nessa modalidade de escola bilíngue. Assim, esse contexto particular da Raquel reverberava um cenário geral na educação das pessoas surdas, em que a inclusão, a interculturalidade e os direitos linguísticos entre crianças surdas e ouvintes não estão no mesmo lugar de benefícios. Dito de outro modo, tais questões não são respondidas nem garantidas da mesma forma.

– {Libras} *Eu quero desenhar a sala de aula* – respondeu a Raquel depois de eu ter sinalizado os lugares para ela.

Depois, perguntei para Sara, Nico e Alê quais desses espaços gostariam de desenhar. As três crianças sinalizaram: o parque da escola. Assim, os lugares escolhidos pela turma foram: a sala de aula e o parque da escola. A partir desse momento, cada criança se colocou na frente da mesa no lugar onde iria desenhar a sua parte correspondente, e assim começaram a elaborar essa nova criação artística: o cenário da escola (Figura 75).



Figura 75 – Imagens durante a realização do cenário da escola
Fonte: Acervo da autora, 2022.

Nesses dois dias de atividade desenhando a escola naquela área limitada de trabalho de menos de um 1m², houve, como seria de esperar, mesas balançando; um papel mural com as pontas rasgadas, deslocado e dobrado o tempo todo; vários empurrões e puxadas entre as crianças; reclamações e sugestões para fazer um desenho assim e assado, e sobretudo um sarau de cores, risos e borrachas querendo revelar uma imagem inédita da escola.

Esse convívio cada vez mais intenso na produção do cenário marcava uma forma de estar no mesmo espaço físico, designado também pelo uso da língua de sinais e pelos interesses e olhares curiosos de cada criança da turma. Em conformidade com Witches e Lopes (2018), essa união entre crianças surdas com um fazer em comum em sala de aula revelava uma forma cultural de estar na escola que, singularizada pelas marcas culturais

do olhar, do interesse e cuidado pelo fazer do outro, exaltava esse sentido de comunidade surda.

Com isso, tal como as mesmas autoras Witches e Lopes apontam, a escola pode ser vista com um espaço físico para a reunião entre pessoas (crianças) surdas, como uma profunda marca dessa forma de vida. Sob esse viés, Lopes e Veiga-Neto (2006) argumentam que os marcadores surdos (como é o olhar, a língua de sinais, a necessidade de união, etc.) também são interpelados pelo espaço, pelo tempo e pelas disciplinas escolares. Isso implica compreender que “a constituição de uma forma de vida surda também perpassa por práticas escolares” (WITCHES; LOPES, 2018, p. 12). No fim, retomando as argumentações de Lopes e Veiga-Neto (2006), a comunidade surda também é constituída na escola por meio de práticas sociais que acabam forjando marcadores culturais e pedagogizando os movimentos sociais das pessoas surdas.

Nesse fazer coletivo, notava-se como as crianças surdas estavam atentas e interessadas nas produções das outras. Nesse espaço heterogêneo, articulado por diversas formas de criar com múltiplas semioses, teve lugar esse querer compartilhar o que elas, as crianças, estavam significando através dos seus desenhos, esboços e colagens. Assim, esse olhar com/pelo outro não se constituía apenas como um sentido, mas sim uma experiência visual que permitia a contemplação de “um modo de vida de diferentes formas, o cuidado de uns sobre os outros, o interesse pelas coisas particulares, o interpretar e ser de outra forma depois da experiência surda” (LOPES; VEIGA-NETO, 2006, p. 90).

– {Libras} *Isto é um balanço... aqui, vou fazer o quadro da sala... aqui, eu fiz a quadra de futebol... aqui, um brinquedo da marca X... aí, as flores em cima do armário...*
– compartilhavam as crianças comigo.



Figura 76 – Brinquedos desenhados pelo Nico e colagem "a quadra de futebol" feita pela Sara e pelo Alê

Fonte: Acervo da autora, 2022.

Aqui na Figura 77, ao lado desse armário ilustrado, também havia a caixa de aquário onde fazíamos as filmagens das animações e o projetor por meio do qual mostrava para elas alguns recortes do processo no início de cada sessão da oficina.



Figura 77 – O aquário desenhado pela Otília e pela Esther e o projetor desenhado pela Raquel

Fonte: Acervo da autora, 2022.

O desenho do projetor imortalizado nesse cenário ilustrado da escola apresentava-se para mim como um relato gráfico de todos os usos que fizemos do aparelho. Sem dúvida, o projetor foi um suporte visual muito útil na oficina e contribuiu para nós nos envolvermos em uma experiência cinematográfica significativa em sala de aula. O uso dessa tecnologia não somente serviu para potencializar a expressão das imagens e vídeos projetados no quadro, mas também para propiciar uma leitura ativa e participativa através delas.

Essas imagens projetadas no quadro promoviam que as crianças levantassem da cadeira e se aproximassem do quadro branco para interagir com a imagem de uma forma visual, gestual e tátil. Na frente da imagem projetada, as crianças apontavam para os elementos da imagem querendo compartilhar alguma descoberta; outras vezes, elas brincavam diante da imagem fazendo figuras de sombras; e, por vezes, também olhavam a imagem pelo avesso, lá atrás dessa projeção de sombra e luz.



Figura 78 – Interações com o projetor durante as atividades da oficina
 Fonte: Acervo da autora, 2022.

Através desse artefato, exaltava-se essa experiência visuo-gestual das crianças. As formas, os sinais e as próprias crianças projetadas no quadro branco estavam sujeitas a serem reinterpretadas nessa prática social de olhar e comunicar em língua de sinais. Tudo era passível de notação pelas crianças: as expressões faciais, os gestos, a linguagem corporal das colegas, bem como os desenhos, os filmes, dentre outros elementos imortalizados pela imagem nesse espaço-tempo em sala de aula.

Nesse contexto de leitura e interpretação imagética, as crianças aprendiam a fazer uso de suas visualidades e do seu corpo para aprender a construir uma análise ou um significado desses fragmentos projetados. Além disso, esse cenário de projeções promovia que as crianças se apropriassem de conhecimentos novos, como aconteceu com o ensino das cores em LSC (Língua Catalã de Sinais), evento descrito analiticamente na seção seguinte (8.4).

Esses eventos de letramento com o uso do projetor convergiam com o trabalho de Ladd e Gonçalves (2011), em que se reitera a importância de transmitir o poder pleno das modalidades visuo-gestual-táteis para as crianças, empregando não apenas a língua de sinais, mas também outros aspectos que envolvem o visual e o social para comunicar e aprender, ou para mostrar o que já foi aprendido. Sob esse viés, conforme Taveira e Rosado (2013, 2016), para desenvolver a acuidade visual e o potencial expressivo nas práticas letradas, devemos incluir outros sentidos além da visão. Da mesma forma, deve ser considerado o uso de suportes e meios de comunicação em sala de aula para fomentar novas formas de olhar, de interpretar e de ampliar os modos de significação, de modo que

ganhe terreno o corpo, a oralidade, a sinalidade e o visual nesse processo de ensino-aprendizagem.

No fim, esse projetor utilizado na oficina ia além desse significado comum e intrínseco de ser um suporte tecnológico para ver e fazer cinema. Aqui nesse contexto de sala de aula, o projetor era também significado como um elemento educacional propiciador de encontros e alteridades, um catalizador de cultura, de existência humana e de identidades móveis.

Nesse sentido, ao espelhar aquelas fotografias e vídeos nessas práticas cinematográficas da oficina, de alguma forma, envolviam-se as crianças numa experiência rica e significativa de descobertas delas mesmas, como se nessas projeções se desvelassem capacidades e interesses ainda desconhecidas por elas, que as faziam desconstruir e ressituar os modos como elas eram vistas por outras pessoas e por elas mesmas.



Figura 79 – Interações com o projetor durante as atividades da oficina

Fonte: Acervo da autora, 2022.

No fim, esse desenho do cenário da escola que as crianças fizeram provocava a imaginação para muitas histórias dentro dela, bem como ressignificar outras, como no caso do projetor em sala de aula. Essa imagem desenhada pelas crianças permitia também deslocar a escola do referente original descrito por nós (adultas), pois elas salientavam detalhes de sua realidade nesses ambientes escolares que ajudavam a ler a escola com outras lentes mais próximas ao seu cotidiano.



Figura 80 – Desenho do cenário da escola feito pelas crianças

Fonte: Acervo da autora, 2022.

Tendo o cenário pronto, as crianças colocaram suas bonecas e bonecos de papel para filmar um percurso animado por esses ambientes lúdicos e pedagógicos da escola que tinham escolhido, criando outra narrativa fílmica para o curta. Assim, conforme Santaella (2001), compreendíamos que esse cenário imagético da escola desenhado pela turma se caracterizava como uma representação tanto descritiva e narrativa quanto simbólica, evocando significados como qualquer texto escrito.



Figura 81 – Imagens extraídas da animação "Bonecas e bonecos no layout", realizada pelas crianças

Fonte: Acervo da autora, 2022.

Através das suas bonecas e bonecos em movimento pelo cenário da escola, as crianças simbolicamente criavam histórias pessoais que as constituíam, histórias – com palavras de Larrosa (1994, p. 48) – que "estão produzidas e medidas no interior de práticas sociais mais ou menos institucionalizadas, histórias que são construídas em relação à outras histórias e que, de alguma maneira, nos dizem respeito na medida em que estamos compelidos a produzir nossa história em relação a elas".

As crianças, ao animar as bonecas e bonecos em certo modo, eram instigadas a aprender a se narrar na temporalidade de um breve relato, "dando-lhe uma origem ou um destino, uma trama, uma série de transformações controladas, um sentido" (LARROSA, 1994, p. 76). Com base no mesmo autor, ao as crianças contarem ou contarem-se uma história, nós aprendíamos com elas "a reduzir a indeterminação dos acontecimentos, dos azares e das dispersões".

Elas criavam narrativas para serem vistas e problematizadas, com diversos significados à volta desses ambientes da escola, significados que desencadeiam o conceito de brincar, de olhar, de aprender e também de fazer cinema dentro de um arcabouço maior de criação. Adaptando as palavras de Bergala (2006), no fim, por detrás desse cenário ilustrado da escola, existem crianças que têm um universo, alguma coisa delas, genuinamente delas a ser contada e, nesse mesmo cenário, encontramos sua maneira de ver o mundo e de pensar a vida dentro da escola.

8.5 A LÍNGUA DOS FÓSFOROS E SUA INTERAÇÃO COM A LIBRAS E AS CORES

Outra atividade de produções fílmicas que a turma realizou dentro da oficina de animação foi a de construir palavras e sinais com a técnica de *stop-motion*. O propósito desse processo de letramento cinematográfico era combinar e misturar a Libras e o português escrito nessa matriz criativa da animação como uma forma viva de conceber e de se apropriar das duas línguas envolvidas nos mundos surdo e ouvinte pelas quais as crianças transitam.

Inspirando-me em vários trabalhos no campo da semiótica na prática educacional (SANTAELLA; 2001; REILY, 2004; LACERDA, 2014; entre outros), com tal atividade, tratávamos de expandir os usos criativos da língua com os recursos visuais

da animação para, dessa forma, contribuir para que a turma descobrisse que "o mundo das linguagens é tão movente e volátil quanto o mundo dos vivos" (SANTAELLA, 2001, p. 27), quanto as nossas identidades em constante transformação (PERLIN, 2003; LADD, 2003).

Da mesma forma, por meio das tecnologias digitais e analógicas, o propósito da atividade consistia em misturar os usos das linguagens que geralmente são colocadas em campos separados nos currículos escolares e universitários (SANTAELLA, 2001). Aqui, o cinema de animação, o vídeo, a técnica *stop-motion* e a fotografia misturavam-se com as grafias do português e com a matriz corporal da Libras, nas quais tanto as palavras quanto os signos eram usados como material artístico. Assim, nesse contexto de letramento cinematográfico, as crianças acessaram as línguas com elementos da cultura artística e visual, com um fazer criativo e coletivo que as levava a explorar as suas características visuais de forma ativa e participativa.

No início da atividade, mostrei um breve vídeo explicativo em *stop-motion* (com o mesmo formato do vídeo explicativo das bonecas e bonecos) para situar as crianças nesse pretexto de produção:



Animação 3 – Vídeo explicativo ‘Letras e Sinais’

Fonte: Acervo da autora, 2022.



Figura 82 – Imagens do vídeo explicativo em *stop-motion* "Animar letras e sinais" feito pelaicineira

Fonte: Acervo da autora, 2022.

– {Libras} *Aqui [no vídeo] temos o sinal ESCOLA e a palavra escrita // – sinalizei para as crianças.*

– {Libras} *Escola... nome E-S-C-O-L-A – sinalizou e soletrou Esther.*

=

– {Libras} *Isso... E-S-C-O-L-A – acompanhando a soletração da Esther.*

– {Libras} *Hoje vamos fazer vídeos com sinais sobre o tema escola. Por exemplo, um sinal relacionado com o tema escola: aprender ou... que mais... quais outros sinais podemos fazer? – perguntei para as crianças.*

Nessa chuva de conceitos em torno da escola, apareceram os sinais: professora, livro, dicionário, brincar e intervalo.

– {Libras} *Também vamos fazer vídeos com as palavras desses sinais. Por exemplo, escola... E-S-C-O-L-A – continuei explicando. Peguei uma caneta para escrever no quadro e, nesse momento, Alê se aproximou para explicar o seu raciocínio apontado para a palavra escola.*

– {Acen} *Eh {Libras}... E- escola, S-... aprender, C- intervalo, O- dicionário, L- brincar, A- livro – em seguida, voltou a se sentar.*



Figura 83 – Interação com Alê na atividade "Letras e Sinais"

Fonte: Acervo da autora, 2022.

A criança Alê tinha explorado a palavra escola com um outro olhar, fazendo uma associação entre o número de letras da palavra (que eram seis) com o número dos sinais sinalizados anteriormente pelas crianças (que também eram seis). A capacidade do Alê de compreender aquela palavra projetada no quadro branco e, a partir dela, abstrair uma lógica de contagem, trouxe uma nova nuance, rica e inexplorada, naquela atividade de trabalhar com as palavras.

Dialogando com os trabalhos de Campelo (2007, 2008), esse ato espontâneo da criança de abstrair uma lógica a partir de uma imagem trazia para a minha consciência as diferentes concepções de mundo e as diversas capacidades que as crianças surdas têm para captar, compreender e se apropriar do conhecimento.

Assim, em conformidade com Lacerda *et al.* (2014), fui consciente de como um elemento imagético (nesse caso, uma palavra animada feita com fósforos e projetada no quadro) poderia ser um material útil para apresentar um conteúdo em sala de aula. Conforme as mesmas autoras, é importante enfatizar os usos de elementos visuais que provoquem debates, opiniões, questões e oportunidades para aprofundar nos conceitos a serem trabalhados pela professora.

Com isso, aproveitando aquela experiência visual de aprendizagem do Alê a partir daquele segmento de filme, propus para a turma que fizéssemos um exercício de contar as letras daquelas palavras relacionadas ao universo da escola antes de iniciarmos a prática de animação e filmagem. Começamos pela palavra escola:

– {Acen} Ó, Alê {Libras} a palavra E-S-C-... Alê, olha pra mim – pedi para a criança distraída – ó, a palavra escola (apontando para a imagem), E-S-C-O-L-A, sinal "escola" //

– {Libras} *um, dois, três, quatro, cinco e seis... seis* – contou o Alê.

– {Libras} *isso, seis letras* – reafirmei.

A Raquel também fez a contagem de letras da palavra "escola":

– {Libras} ... *cinco, seis, sete... sete* – contou a Raquel.

Contamos de novo as letras apontando para a imagem projetada.

– {Libras} *sete* – contou de novo a Raquel.

– {Libras} *sete?* – perguntei para a Raquel.

Contamos de novo as letras. Dessa vez, procurei oferecer estratégias de ensino o mais significativas possíveis para o leque de olhares daquelas crianças surdas. Para tanto, tal como sugerem vários trabalhos perante a pedagogia visual na educação de pessoas surdas, (CAMPELO, 2007; LACERDA *et al.*, 2014, entre outros), aproveitei as características visuais da Libras (números junto com soletração) e as silhuetas das letras para ensinar de uma forma mais próxima e efetiva com as visualidades da turma.



Figura 84 – Imagens na contagem das letras em Libras

Fonte: Acervo da autora, 2022.

– {Acen} *Ó* {Libras} *E- um, S- dois, C- três, O- quatro, L-, cinco, A- seis* – aponte.

Dessa vez, a contagem foi coletiva e todas as crianças coincidiram com o número total de letras da palavra, inclusive a Raquel. Depois, continuamos com a mesma dinâmica de soletrar e contar as letras do resto das palavras escritas no quadro. Nesse

espaço, cada criança explorava as várias nuances do texto escrito, dos signos, das letras soletradas, desenvolvendo sua própria estratégia para apropriar-se do conhecimento, como, por exemplo: alternar letras e números, soletrar com os olhos fechados, apontar e contar com dedos, repetir os sinais depois de ler a palavra escrita, etc.

Todas essas ações faziam surgir um espaço interativo de ensino-aprendizagem, revelando subjetividades ao transitarmos pelas duas línguas e construirmos conhecimentos. Cada criança vivenciava essa experiência de aprendizagem e de translínguas de modo singular, quebrando essa conceituação homogênea sobre o modo de ver a infância surda.

Esse evento de letramento em sala de aula direcionava a tratar o conceito de criança (infância) surda de uma forma mais ampla e heterogênea, como um grupo social que tem cultura própria, como é reforçado em Raugust e Marcello (2023). Assim, em conformidade com Dantas (2012, p. 68), nessa experiência visuo-gestual de aprendizagem, conceituava-se a criança como “um sujeito histórico e construtora de conhecimentos na interação com o seu meio”

Nessa mesma prática de interação com as crianças surdas, reforçavam-se também as argumentações de Oliveira (2009) e Taveira (2014) que enfatizam o uso do imagético, do gestual, da Libras e outros elementos semióticos para a aquisição linguística, reconhecendo e discriminando os aspectos visuais dessas duas modalidades linguísticas.



Figura 85 – Imagens da contagem das letras das palavras em torno do universo escola
Fonte: Acervo da autora, 2022.

– {Libras} *Agora, vamos construir as letras* (apontando para cada uma das letras na imagem "escola"). *Vocês querem fazer?* – perguntei para as crianças. Peguei a mesa e a coloquei no centro para montar todo o *set* de filmagem.

– {Libras} *Precisamos o que [para fazer os vídeos]?* – perguntei de novo para a turma – *Um celular para filmar... a caixa do aquário, vocês lembram?... folhas de papel coloridas... e fósforos* (agitando a caixa de fósforos).

– {Libras} *Nossa senhora no céu... a escola vai explodir! Com esses fósforos a escola vai explodir!* – dramatizou Otília, criando um momento de risadas e descontração entre a turma.



Figura 86 – Imagens da encenação da Otília na atividade "Letras e Sinais"
Fonte: Acervo da autora, 2022.

– {Acen} *Ó* {Libras} *vamos riscar os fósforos e tudo vai explodir!* – integrou-se o Alê nessa encenação imaginária.



Figura 87 – Imagens da encenação do Alê na atividade "Letras e Sinais"

Fonte: Acervo da autora, 2022.

- {Libras} *Não* (ainda dando risada), *aqui os fósforos vão ter um uso diferente. Vamos usá-los para fazer as letras, só para fazer as letras* – aponte para as crianças.
- {Libras} *Tu vai riscar o fósforo e a escola vai explodir!* – dramatizou o Alê continuando com a brincadeira.

Uma característica que aparecia frequentemente nas atividades da oficina era aquela dimensão física de encenação que surgia, em parte, devido à natureza visual das línguas de sinais. De acordo com Ladd e Gonçalves (2011) e Gonçalves (2010), a língua de sinais possui características performáticas em sua natureza, que muitas vezes se manifestam nessa esfera dialógica em sala de aula com crianças surdas, quando elas contam uma história ou produzem um diálogo incorporando as personagens e representando-o através dos sinais.

A partir dos análises de Sutton-Spence (2005) sobre poesia em língua de sinais, as mesmas autoras apontam que tais traços cênicos nas línguas de sinais são, em parte, gerados por vários aspectos de personificação que são usados nos discursos surdos. Assim, "usos diversificados de olhar, a posição no espaço e da expressão facial podem rapidamente transmitir características pessoais, qualidades e atitudes das personagens, dentro de uma dada situação" (LADD; GONÇALVES, 2011, p. 321).

Essa experiência do contar, de representar uma piada, configurava-se em volta da língua de sinais juntamente com o movimento corporal e ricas expressões faciais. Conforme Silveira (2015), as crianças, ao usarem a língua de sinais em toda a sua complexidade gramatical e performática, davam sentido ao que era expresso durante essa

contação visual e, juntamente com um corpo que se constitui visualmente, permitiam a contextualização de tal situação. Observando isso, podíamos destacar mais uma vez a língua de sinais como um potente artefato linguístico e cultural das crianças surdas, um marcador importante na constituição de infâncias surdas.

Nesse diálogo em Libras com a Otília e o Alê (descrito anteriormente), observava-se também uma relação entre a língua de sinais e a performance em torno dessa significação dos usos dos fósforos. Nesse sentido, as duas crianças, representando através dos sinais aquela situação mirabolante que surge ao riscar hipoteticamente um fósforo, mostravam para nós suas marcas performáticas em Libras, que nos conduzem habilmente a participar dessa dimensão dramática na sala de aula.

Da mesma forma, essa representação das crianças usando seu senso de humor, suas corporalidades e outros recursos expressivos da Libras, produziram uma narrativa performática que provocou várias risadas entre nós e um ambiente descontraído nesse processo de fazer animação. Conforme Ladd (2003), aqui, nas atividades da oficina, dialogar com as crianças através do humor na dimensão performativa da Libras era entendido como uma estratégia para reforçar e manter a relação entre crianças e educadoras.

Sob esse viés, dialogando com várias autoras (LADD; GONÇALVES, 2011; GONZÁLEZ, 2017; entre outras), compreendemos que contar histórias engraçadas e comunicar através do humor são aspectos importantes nas práticas pedagógicas com estudantes surdas para desenvolver e manter vínculos mais significativos em sala de aula. Da mesma forma, como Silveira (2015) aponta, dentro dessa contação de piadas e histórias que as crianças produziam em língua de sinais podíamos reconhecer essa herança do povo surdo ancorada na aprendizagem sobre o sentido mesmo do que é humor para produzir e transmitir experiências culturais surdas.

Nesse sentido, as crianças, através do senso de humor potencializado pela performatividade da língua de sinais, davam sentido a essas experiências artísticas, sensíveis e linguísticas de contar uma história. Assim, conforme Raugust e Marcello (2023), essa experiência visual atrelada a uma forma específica de linguagem configurava-se como um artefato por meio do qual a criança se constituía como um sujeito do olhar, como sujeito que produz cultura por um corpo que vive e que dá sentido às suas experiências.

– {Libras} *Então, temos como papel de fundo...* (mostrando os papéis coloridos para as crianças)... *qual cor é essa?* – perguntei

– {Libras} *Amarelo* – respondeu a Otília.

– {Libras} *Amarelo** – repeti o sinal que fez a Otília. Nesse momento, a Raquel fez outro sinal parecido ao movimento de "amarelo", mas finalizando o movimento embaixo do olho. Reproduzi esse mesmo sinal:

– {Libras} *"Amarelo", assim?* – perguntei para as crianças. Elas começaram a rir do meu erro linguístico, e eu ri junto.

– {Port} *Elas estão te corrigindo, Anna* – disse a assistente de sala.

– {Libras} *Então, o sinal* (apontando para o papel amarelo) *como que é?* – perguntei de novo. A Raquel fez o mesmo sinal que anteriormente e eu reproduzi de novo o mesmo movimento errado.

– {Port} *Não, tu fez certo* [o primeiro sinal de amarelo* que fiz], *não tem isso daqui* (fazendo uma curva embaixo do olho), *é para baixo* – explicou a professora regente para mim e mostrou para a Raquel o sinal certo de "amarelo". A Raquel olhou para ela com uma expressão de "será?"



Figura 88 – Interações sobre o sinal "amarelo" em Libras

Fonte: Acervo da autora, 2022.

Essa situação de ensino de Libras, ou seja, a turma me ensinando a produzir o sinal de "amarelo", colocava-me na situação de aprendiz ouvinte de uma língua de sinais que organiza seus significantes em uma materialidade visual-espacial. Nessa situação, não houve preconceitos nem questionamentos das capacidades de abstração para entender como produzir um sinal em Libras, uma situação diferente daquela das pessoas surdas

quando começavam aprender a língua sonora nos inícios da educação bilíngue, como descreve Peluso (2019).

Segundo o autor, existiam duas concepções perante a língua de sinais e a comunidade surda quando começou a ser instaurado o modelo bilíngue na educação das pessoas surdas. Por um lado, embora se defendesse a ideia de que a língua de sinais era a língua natural das pessoas surdas, colocava-se em dúvida que essa língua visual pudesse conduzir as estudantes surdas a desenvolver um pensamento abstrato e conseqüentemente colocavam-se em dúvida as capacidades de abstração e construção do pensamento das pessoas surdas.

Assim, continuando com o autor, mesmo os sujeitos surdos estando escolarizados no modelo bilíngue, nessa esfera escolar ainda permanecia aquela noção clínica em que as pessoas surdas são consideradas descapacitadas auditivas ou apresentam um conjunto de déficits nas habilidades comunicativas. Com isso, o ensino da língua sonora realizava-se sob essa dimensão ideológica da falta, considerando os erros ou dificuldades que tais estudantes poderiam ter nesse processo de aprendizagem como uma patologia de linguagem, e não como aspectos que podem surgir em um processo de aprendizagem de segundas línguas.

Sob esse viés, tal como Lebedeff (2007) tem discutido em relação à aquisição linguística e outros conteúdos escolares das crianças surdas, é muito comum nas escolas essa artificialização da língua nas práticas pedagógicas com crianças surdas. Concretamente, nas escolas do Brasil, é recorrente simplificar a escrita do português para as crianças surdas, em parte por ter negado (ou diminuído) a capacidade linguística em língua de sinais das crianças surdas. Com isso, tal como Raugust e Marcello (2023) reforçam através dos trabalhos de Bastos (2017), é importante partir de propostas pedagógicas que contemplem as necessidades e especificidades das crianças surdas com o fim de promover um impacto positivo em sua aprendizagem.

- {Libras} *É esse papel?* (mostrando o papel azul) – perguntei para as crianças.
- {Libras} *Azul! Eu quero saber como é o sinal de azul em espanhol* – pediu a

Otília.

=

– {Acen} *Ehhh!* {Libras} *Azul!* – respondeu o Alê.

– {Port} *Boa pergunta!* {Libras} *Gostei da tua pergunta* {Port} *Tu viu, ela perguntou o sinal de lá na Espanha* – expressou a professora regente em relação ao pedido da Otília.

=

– {Libras} *Esqueci... o sinal...* {Port} *como era?* {Libras} *esqueci, mas amanhã eu te ensino as cores em língua catalã de sinais, ok?* – disse para Otília.

=

– {Acen} *ehhh! eeh!* {Libras} *Esse é azul e esse verde* – apontou o Alê para mim.

=

– {Libras} *ok* – sinalizou a Otília.

Montamos o set de filmagem com o papel azul que as crianças escolheram para colocar como papel de fundo. Em seguida, começamos o processo de animar as letras com o mesmo aplicativo de sempre (*Stop Motion Studio*). Abrimos a filmagem de animação com a palavra LIVRO. Para tanto, cada criança foi responsável por colocar uma letra e fazer a sequência de fotografias correspondentes com o celular. A montagem das letras dentro da caixa de aquário foi um processo que exigiu um tempo diferente das crianças em comparação com as outras atividades da oficina.

Tal como Millet (2020) e Colhaço (2022) apontam, fazer animação em *stop-motion* (nesse caso, animar palavras com fósforos) requeria uma construção demorada nos detalhes, um parar para olhar e organizar o espaço onde as letras teriam cabido dentro dessa pequena caixa de filmagem. Animar requeria atenção e paciência, e os três gestos de criação cinematográfica: escolha, disposição e ataque (BERGALA, 2006) que exigiam um tempo maior para pensar na fabricação das letras e na sua disposição no espaço reduzido de filmagem.



Figura 89 – Imagens durante a realização da animação "Letras e Sinais"

Fonte: Acervo da autora, 2022.

– {Libras} *Agora, vamos fazer o sinal de "livro"?* – sugeri para as crianças, depois de filmar a animação de "livro". A Otília ofereceu-se a realizar o sinal, então sugeri para ela fazê-lo com movimentos fragmentados para conseguir registrar a sequência de fotografia que se transformaria numa outra animação em *stop-motion*. Paralelamente, no mesmo momento que acontecia a filmagem do sinal, o Alê e a Esther começaram a brincar com um pedaço de fita adesiva que usávamos para fixar o celular na caixa do aquário. Pela dispersão das crianças, interpretei que estariam já cansados dessa atividade.

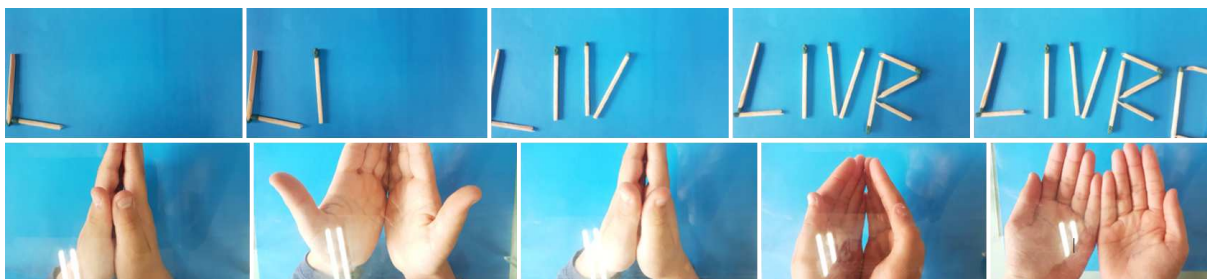


Figura 90 – Quadros do vídeo animado "Letras e sinal LIVRO"

Fonte: Acervo da autora, 2022.

Realizar essa animação, que requeria pensar e fazer "sem seguir o curso acelerado do tempo" (LARROSA, 2002, p. 23), supus uma experiência desafiadora nesse processo de produção. Tal como aponta o mesmo autor, no campo educacional em que estamos imersas, há um funcionamento generalizado em que a pessoa não pode perder tempo, "nem protelar qualquer coisa", ela 'não pode ficar para atrás', pois 'tem de seguir sempre o passo veloz do que se passa'" (LARROSA, 2002, p. 23).

Assim, adaptando a narrativa do mesmo autor, nesse lugar acelerado com que nos são dados os acontecimentos, nessas vivências pontuais e fragmentadas que atravessam o sujeito, é difícil que a experiência de aprendizagem significativa nos aconteça. Da mesma forma,

a obsessão pela novidade, pelo novo, que caracteriza o mundo moderno, impedem a conexão significativa entre acontecimentos. Impedem também a memória, já que cada acontecimento é imediatamente substituído por outro que igualmente nos excita por um momento, mas sem deixar qualquer vestígio (LARROSA, 2002, p. 26).

Essa distração das crianças fez mudar a rota do plano de aula, superando, como aponta Fresquet (2010), essa ilusão pedagógica de acreditar em um processo estruturado no fazer cinema em sala de aula. Nesse caso, percebendo o cansaço de permanecer nesse lugar de letras e sinais animados, sugeri para elas que continuassem desenhando/colorindo o cenário da escola. Todas aceitaram a sugestão, menos a Raquel, que quis continuar com a atividade planejada daquele dia.

Com isso, organizamos dois grupos de trabalho: o desenho do cenário, por um lado, e, por outro lado, a filmagem de palavras e sinais. No fim das contas, eram tarefas coletivas com o mesmo fim: elaborar o curta. Assim, com base no projeto pedagógico de Bergala (2006), procurava-se fomentar a autonomia das crianças nessa construção progressiva de fazer cultura cinematográfica sem sujeita-las a um formato clássico ou rígido de fazer acontecer.

Com base nas discussões de Fairclough (2003), podíamos observar que essa prática concreta de ensino cinematográfico ia se constituindo por formas de agir e interagir com as crianças surdas. Assim, nessa área concreta de prática de ensino, articulavam-se modos particulares de uso de linguagens e relações sociais que configuravam a estruturação dessa prática social de ensino, bem como uso concreto da sala de aula como espaço físico.

Observando isso, podíamos compreender que em todas as esferas sociais podemos encontrar vários tipos de gêneros discursivos que podem ser configurados desde a forma mais convencional até a mais complexa e criativa. Da mesma forma, há alguns gêneros que são mais fixos, previsíveis, ritualizados e homogêneos; e outros, mais mutáveis e flexíveis, dependendo dos eventos e práticas sociais em que são usados (FAIRCLOUGH, 2003).

Nesse caso concreto, a constituição do gênero de animação em sala de aula ia se constituindo pelos marcos de atuação, isto é, pelas atividades desenvolvidas com as crianças, pelos objetivos de tal atividade e da situação comunicativa em que é criada para esse fim. Diante disso, podíamos compreender que o gênero de animação estava definido dentro do seu caráter social e dialógico, com formas de interação e comunicação e com diversos textos imagéticos que moldavam um determinado tipo de discurso. Essa compreensão nos levava para as discussões de Fairclough (2003) quando aponta que os gêneros nem sempre se organizam em termos de uma estrutura clara e permanente, pois

eles vão se transmutando nesse jogo de estabilização e impermanência, flexibilização e ritualização dentro das relações sociais de que fazem parte.



Figura 91 – Elaboração do cenário da escola (1) e da animação de letras (2)

Fonte: Acervo da autora, 2022.

A Raquel e eu retomamos a animação de palavras em relação ao mundo da escola, como "jogar" e "brincar". Assim, apostando nessa capacidade de autonomia da criança, eu me coloquei de novo nesse papel de mediadora, de "passadora", acompanhando o processo de criação dela, investindo nas suas propostas, buscando soluções e estratégias em parceria, "correndo riscos juntas num fazer compartilhado" (MILLET, 2020, p. 105).

Nesse sentido, essa função adjudicada como oficinaira-educadora nesse contexto de letramento parecia deslocar-se dos velhos modelos de ensinar e aprender que descreve Fresquet (2010) perante a obra de Bergala. Aqui, nesse lugar de "passadora", conduzia a criança a percorrer o desafio individual de fazer cinema "a partir de um lugar menos protegido, pois envolve seus gostos e o que a toca pessoalmente" (MILLIET; FERNANDES, 2014, p. 146).



Figura 92 – Imagens durante a elaboração de animações de letras e sinais realizadas pela Raquel

Fonte: Acervo da autora, 2022.

Essa atividade permitia, em parte, que a Raquel construísse animações curtas com os seus próprios saberes, com a sua bagagem cultural e linguística. Também, esse fazer animação permitiu revelar outras características de sua personalidade, outros traços escondidos nesse papel tímido, que muitas vezes assumia para si "um lugar de silêncio e da espera obrigada na vez do outro" (FRESQUET, 2010, p. 61).

Nessa dimensão lúdica e artística, vivenciaram-se umas práticas de letramento que iam além da alfabetização cinematográfica. Essa experiência incluiu eventos de letramento linguístico realizados pela interação da Libras, do português escrito e do código de soletramento. Assim, por meio dessa mediação do cinema de animação, língua e linguagem articulavam-se nessa prática interpessoal para construir conhecimento, propiciando outras possibilidades de aquisição da língua escrita de um modo significativo.

Conforme Goés e Souza (1998, p. 64) apontam, com base nos trabalhos de Vygostky, essa construção de saberes parecia se formar numa interação com as palavras e os sinais, mediadas pela vivência interpessoal com os objetos. Nesse sentido, a mediação semiótica em que estávamos imersas não somente permitia estabelecer uma relação do sujeito com o outro, mas também do sujeito consigo próprio. Assim, "a subjetivação se dá mediante processos semióticos; e a participação do outro não pode ser examinada fora da dinâmica de significados e sentidos produzidos e interpretados no jogo interativo".



Figura 93 – Interações na construção de palavras com a Raquel
Fonte: Acervo da autora, 2022.

Sob esse viés, os palitos de fósforo, que comumente são apresentados como objeto cotidiano para fazer fogo, adquiriam aqui um sentido novo. Estes, transformados em um recurso didático de representações, permitiam construir uma linguagem tridimensional que podia ser manipulada com as próprias mãos. Nesse esquema de organização espacial das letras, a criança (em fase de alfabetização do português escrito) parecia vivenciar uma aprendizagem significativa da língua escrita, a qual a deslocava para um ser aprendiz letrado.



Figura 94 – Sequência de imagens do vídeo de animação da palavra "brincar"
 Fonte: Acervo da autora, 2022.

Conforme Pereira e Klein (2015), enfatiza-se a importância de uma educação do olhar com um potencial elemento tanto para a aquisição de línguas de sinais quanto de segundas línguas na modalidade escrita. Para tanto, é preciso valer-se de uma pedagogia visual (ora fazendo um amplo uso de aspectos visuais, ora de uma língua de sinais) com o fim de que as crianças surdas recebam essa informação linguística de forma significativa.

Nessa esteira de discussão, Reily (2004) afirma que as crianças aprendem melhor por imagens do que quando o conteúdo é apresentado de forma escrita. Assim, a mesma autora reafirma que a linguagem visual é um sistema com um potencial riquíssimo a ser desenvolvido na escola. Nessa perspectiva, podemos entender que a imagem cinematográfica não somente pode desempenhar um papel artístico e estético, mas também um papel pedagógico e cultural no currículo escolar.

Assim, tais recursos cinematográficos, mesmo não substituindo o trabalho linguístico, apresentavam-se como uma alternativa de produção da escrita nesse jogo de imagens em movimento com os fósforos. Da mesma forma, a técnica de animação *stop-motion* trazia também outro enfoque dos sinais para a câmera, fomentando a potencialidade visual e criativa da Libras, indo além das formas habituais de produção.

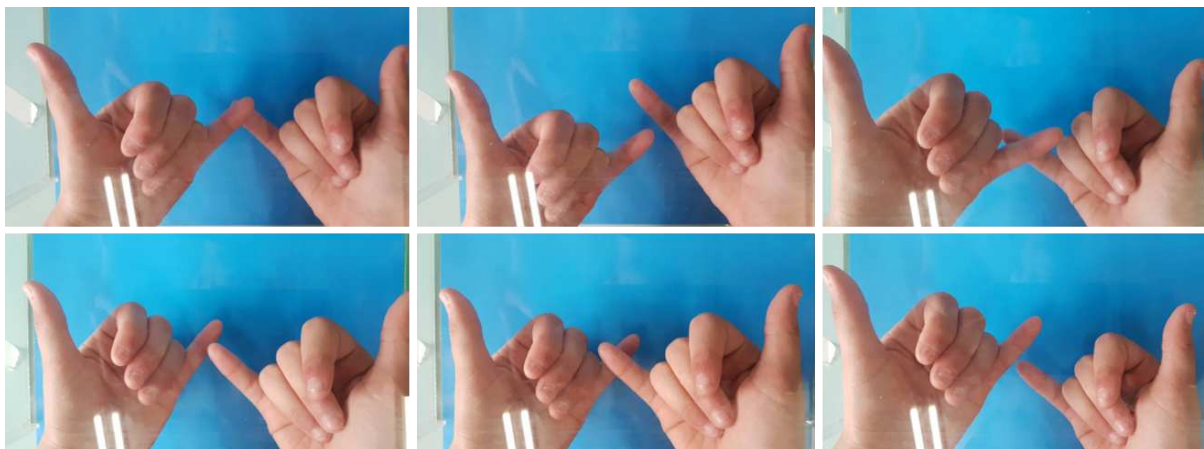


Figura 95 – Sequência de imagens do vídeo de animação do sinal "BRINCAR"

Fonte: Acervo da autora, 2022.

Fizemos os últimos *clicks* dessa atividade de animar letras, pois o relógio marcava a hora de terminar a sessão. Depois, assistimos esse último vídeo:



Animação 4 – Vídeo letras e sinal “BRINCAR”

Fonte: Acervo da autora, 2022.

– {Libras} *Ficou bom* – disse a Raquel.

Em todos esses vídeos, existia uma marca própria da criança, uma marca na maneira de construir as letras e os sinais, de dar-lhes forma e movimento, de organizar visualmente esse conjunto de línguas e linguagens. Com base em Fairclough (2001), o uso dos fósforos, a coesão, a estrutura espacial e a combinação de todos esses elementos em ação diziam respeito à natureza identitária, relacional e ideacional da criança produtora do texto.

Da mesma forma, essa associação/tradução entre palavra e signo nos vídeos de animação pareceu contribuir para uma compreensão maior desses conteúdos linguísticos. Observamos que, por meio dessa tecnologia digital e analógica, formava-se um texto vivo

multimodal com diversas interações gráficas, visuais e animadas que tornavam essa prática escolar não somente uma prática de letramento significativa, mas também abria outras possibilidades de constituição da escrita.

Em conformidade com o trabalho de Rojo e Moura (2012), discutido também em Cabello e Nogueira (2016), nesse cenário digital multimodal e multissemiótico em que estamos imersas, devemos aprender outras formas de ensino com o uso das tecnologias na direção de uma escrita híbrida composta por elementos visuais, gráficos, imagens e movimento, que promovam outras situações de alfabetização e letramento mais significativas e alinhadas com os processos de aprendizagem das crianças surdas.

Com isso, tal como Cabello e Nogueira (2016) enfatizam, é necessário indagar sobre as possibilidades/potencialidades de recursos tecnológicos de apoio à alfabetização e letramento das crianças surdas. Da mesma forma, com base nos trabalhos de Lacerda *et al.* (2014), Carvalho *et al.* (2016), entre outros, destacamos aqui a importância de preparar as aulas com riqueza de materiais visuais significativos que envolvam as visualidades das crianças surdas. Nesse sentido, concordamos com as mesmas autoras em ampliar as estratégias pedagógicas que integrem novas potencialidades do trabalho com o pictórico e o digital nas práticas de alfabetização e letramento das crianças surdas.

No fim, trata-se de apropriar-se dessa multiplicidade de linguagens que são oferecidas por meio das tecnologias contemporâneas para promover uma pedagogia visual de ensino especialmente pensada para as crianças surdas, pois o processo de aprender para tais crianças surdas demanda um processo de natureza cognitiva e metodológica que difere totalmente dos princípios e práticas de ensino que o sistema educativo tem sistematizado para elas (FERNANDES, 2003).

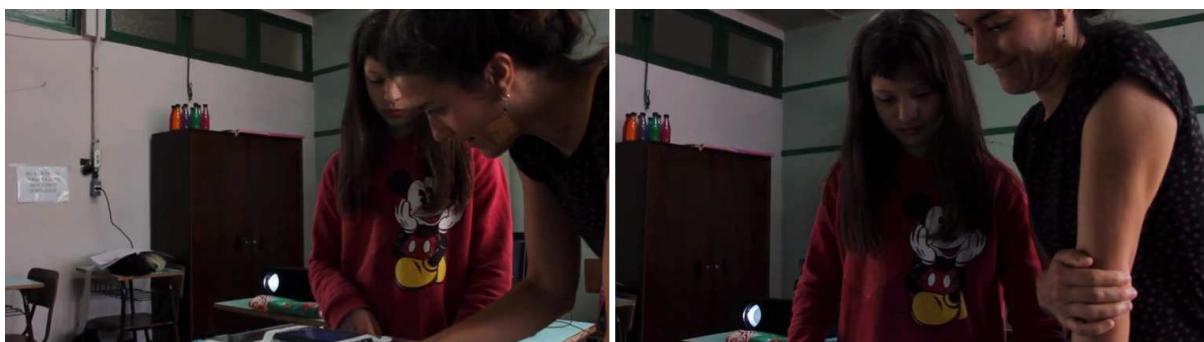


Figura 96 – Visualização das animações de "Letras e sinais" feitas pela Raquel

Fonte: Acervo da autora, 2022.

Estávamos na hora de ir embora, o câmara-bolsista, a assistente de sala e eu. Perto da porta da sala, dei um "tchau, até amanhã" para as crianças e agradei a professora regente pela disposição e gentileza de nos deixar entrar nesse espaço de ensino-aprendizagem com novos elementos cinematográficos. Raquel aproximou-se de mim e disse:

– {Libras} *gosto muito de fazer cinema com você* – e me deu um abraço, que foi de inspiração para que a Otília, a Esther e o Alê também me abraçassem.

– {Port} *a Raquel não costuma se mostrar tão carinhosa...* – a assistente de sala e a professora regente falaram para mim.

De alguma forma, tal como Millet (2020) descreve, o cinema tinha entrado em sala de aula para promover encontros, encontros com a alteridade, encontros com o que é diferente e "não como algo que se tem obrigação de aprender, mas como a possibilidade de que os alunos possam ser tocados" (MILLIET; FERNANDES, 2014, p. 142).

"A escola precisa das relações, proporcionadas por momentos como o de produção de animação, pois é isso que fica na memória, na experiência dos alunos" expressa uma professora no trabalho de Millet (2020, p. 96). Assim, retomando a Larrosa (2002), essas atividades com o cinema de animação contribuíam para tornar possível que alguma coisa nos acontecera, abrindo um novo lugar na memória em que alguma experiência nos tocou e deixou vestígio.

No início da seguinte sessão da oficina, mostrei algumas imagens e trechos dos vídeos da atividade de animar letras e sinais que as crianças tinham feito no dia anterior. De novo, deram risada ao ver projetado esse evento em que a Otília e o Alê contavam aquela piada performática com os fósforos. Também comentavam os episódios que iam aparecendo na tela branca do quadro:

– {Acen} *Ehhh* {Libras} *essas são as revistas que eu Raquel derrubei.*

=

– {Libras} *De novo o Alê com o capuz...* – comentou a Esther.

=

– {Acen} *Ohh* – falou o Nico colocando o capuz.



Figura 97 – Interações sobre as imagens e vídeos da oficina projetadas no quadro

Fonte: Acervo da autora, 2022.

Depois, mostrei um dos vídeos de animação dos fósforos que tínhamos feito no dia anterior e novamente surgiu essa espontaneidade das crianças que me fez resgatar esse "jogo de cintura" tão necessário nas salas de aula para lidar com o imprevisível.



Animação 5 – Vídeo letras e sinal ‘SALA’

Fonte: Acervo da autora, 2022

– {Acen} *Ehhh...* {Libras} *eu quero, eu quero, eu quero* – expressou Otília aproximando-se do quadro em que estava sendo projetado aquele fragmento de vídeo de animar as letras e sinais.

– {Libras} *Mas essa atividade já fizemos ontem* – respondi para a Otília, um pouco estranhada pela motivação da criança ao querer fazer de novo aquela atividade, a qual ontem não parecia ser muito interessante para a maioria da turma.

– {Libras} *Só fiz uma, uma sequência só* – esclareceu a Otília. Falei para elas que hoje íamos fazer outras animações com o desenho do cenário da escola. E a resposta foi:

– {Libras} *Eu quero fazer isso* (apontando para o quadro) – reiterou a Otília.

– {Acen} *Ehh* {Libras} *eu quero, eu quero* [fazer] *isso* – acrescentou o Alê em pé apontando para o quadro.

– {Libras} *Tá, calma* – digo para ela e para mim também, pois de novo o improviso alterava a ordem dos planos, como uma montagem de um filme, em que os planos não precisam estar dispostos na mesma sequência em que foram filmados.

Lembrei dos trabalhos de Fresquet (2010) e de Bergala (2006) quando apontam que, na experiência cinematográfica, não devemos nos apegar rigidamente a um modo de fazer; devemos nos aproximar do fazer cinema de um modo criativo, dado que o cinema, segundo Bergala, é um objeto vivaz e indócil, e também jovem, pois "quando retornando ao gesto que o fundou, às suas origens, inventa um novo começo" (BERGALA, 2006, p. 206).

Sob essa alegoria, entendi que a vivência do processo dessa oficina continha também essa essência do cinema, como uma câmera que capta "a fragilidade de um instante, com o sentimento grave de que esse minuto é único e jamais se repetirá no curso do tempo, o cinema renasce para ele como o primeiro dia em que uma câmera operou" (BERGALA, 2006, p. 206).

Assim, inventando um novo começo naquela sessão de oficina, decidimos retomar a atividade de animar letras e sinais do dia anterior.

– {Libras} *vocês lembram das palavras sobre o tema "escola"? Por exemplo, "dicionário", "aprender"... que mais?* – perguntei para elas.

"Mochila", "lápis", "papel", "borracha" e "apontador" foram as palavras que a turma nomeou.

– {Libras} *A-P-O-N-T-A-D-O-R* – soletrou a professora para mim.

– {Libras} *Grata!, a palavra em espanhol é diferente... fiz um nó na cabeça* – disse para ela.

– {Acen} *ehhh...* {Libras} *quando você vai dizer as cores em espanhol?* – perguntou a Otília.

– {Libras} *Calma, eu trouxe o material para ensinar vocês as cores em língua catalã de sinais, mas primeiro (fazendo toques no dedo polegar) vamos fazer esses vídeos em stop-motion, depois as cores, beleza?*

– {Libras} *primeiro** – corrigiu a Esther fazendo o sinal certo.

– {Libras} *obrigada!* – respondi para ela nesse lugar de aprendiz.

Depois de escrever as palavras no quadro, fizemos o reconto das letras, escolhemos a cor do papel de fundo e estudamos como dar forma a esse conjunto de palavras em português e sinais em Libras, como no dia anterior. Depois dessas "escolhas"

e "disposições", prosseguimos para o "ataque"³², ou seja, prosseguimos para a filmagem da animação com o aplicativo do celular *Stop Motion Studio*.

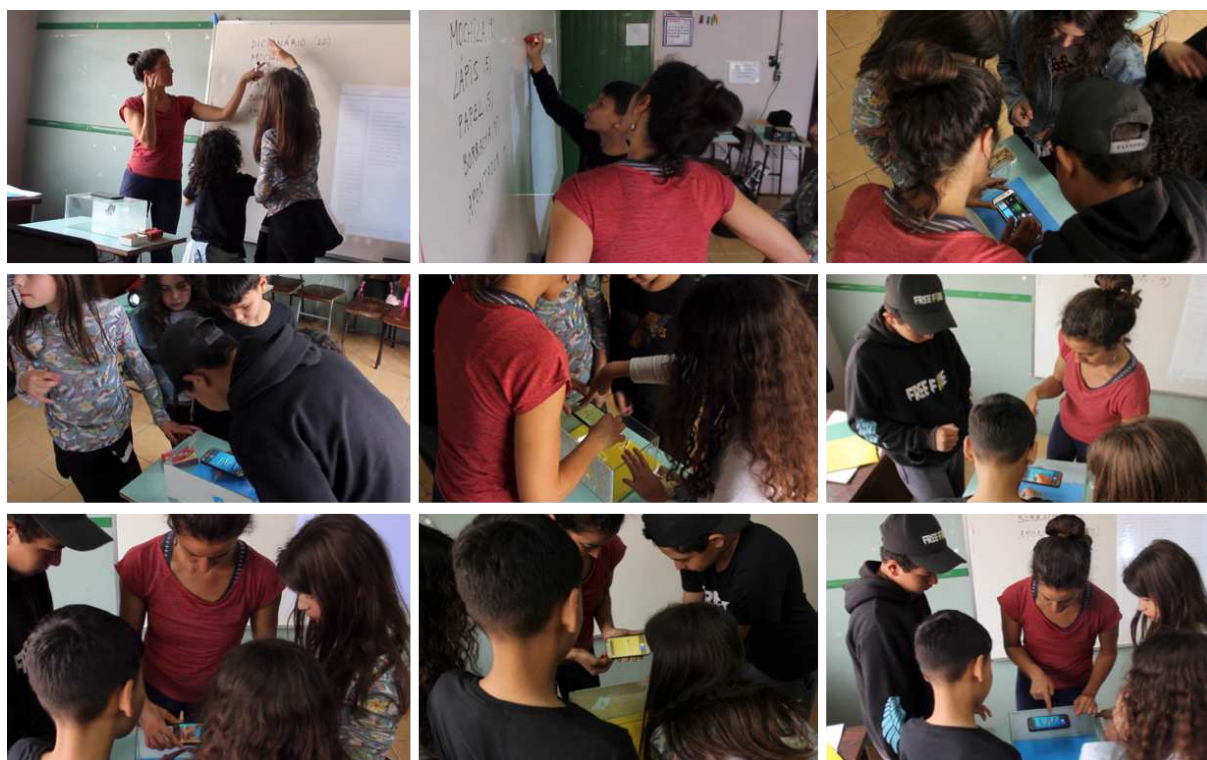


Figura 98 – Processo de realização das animações de "Letras e sinais"

Fonte: Acervo da autora, 2022.

Nesse fazer coletivo, existia uma marca individual de cada criança que ia sendo tricotada com as outras durante esse processo de criação de letras e sinais. Tais narrativas fílmicas que as crianças fizeram revelavam estilos diferentes de organizar os elementos no espaço, de animar os fósforos, de articular um sinal ou de enquadrar um significado próprio em um simples plano. Todos esses estilos eram colocados em jogo de uma forma única, ressitando os olhares e as diferenças de cada criança.

Também nessa prática de fazer animações com duas línguas e muitos saberes sem conhecimentos prévios, perpassava-se uma disposição em assumir um papel de coautoria no texto cinematográfico, desconstruindo papéis favoritos de eu quero fazer

³² Tal como mencionado anteriormente, para Bergala (2006). em toda criação cinematográfica são articuladas três operações mentais: "escolha", "disposição" e "ataque", que podem estar presentes em qualquer fase do processo de produção. Tal como descreve Fresquet (2010, p. 56-57), "escolher" é tomar decisões entre diversas possibilidades de seleção, 'dispor' os elementos cinematográficos significa colocá-los em relação uns com os outros, e, por último, 'atacar' refere-se a agir, atuar, determinar o ângulo sobre as coisas escolhidas e dispostas para filmar e fazê-lo".

isso e você aquilo, ou eu fiz isso e você aquilo. Todas elas fizeram rotatividade pelas diferentes operações, aportando no filme o seu traço genuíno, o qual, de alguma forma, podia contribuir para uma reconfiguração do conceito delas mesmas.

Conforme Fresquet (2010), fazer essas animações em sala de aula foi uma experiência rica para reduzir assimetrias entre professoras e estudantes, e entre elas próprias. Nessa prática, mesmo havendo caos e agitação em alguns momentos, e a demanda constante de fazer primeiro todas as ações para o processo de filmagem, havia também a espera e a observação do fazer da outra criança.

Ora fazendo a criação, ora dando o click na câmera do celular, cada criança respeitava o tempo e expressão da outra. Assim, adaptando as palavras de Bergala (2006, p. 206), esse ato aparentemente minúsculo de rodar um plano envolvia não somente uma maravilhosa humildade de ser inexperiente, mas também a sacralidade que uma criança empresta a uma "primeira vez" levada a sério.



Figura 99 – Planos extraídos da sequência de desconstrução da palavra "LÁPIS"
Fonte: Acervo da autora, 2022.

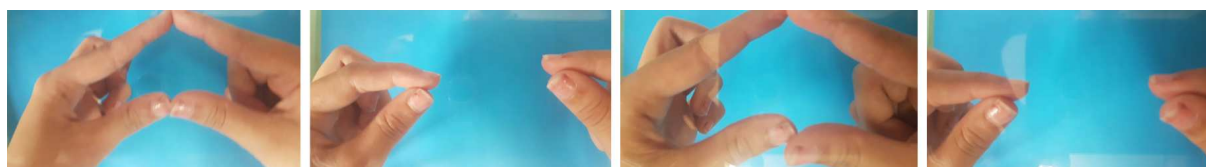


Figura 100 – Planos extraídos da sequência de construção do sinal "LÁPIS"
Fonte: Acervo da autora, 2022.



Figura 101 – Planos extraídos da sequência de (des)construção da palavra e do sinal "PAPEL"

Fonte: Acervo da autora, 2022.

Antes de terminar aquela aula, tal como havia me comprometido, ensinei para a turma como falar as cores em língua catalã de sinais (doravante LSC). Pensar em elaborar um material para o ensino de um léxico em outra língua de sinais, e com uma turma heterogênea nas fases de aquisição e alfabetização, foi complexo, principalmente pela escassez de literatura para nortear a preparação dessa prática de ensino.

Em termos de pesquisa acadêmica, percebi que há pouca atenção dispensada a esse contexto específico. Apenas encontramos o trabalho de Mayberry (2006), em que descreve dois tipos de aprendizagem de LS como L2: aprendizagem unimodal para pessoas que conhecem dois ou mais LS e a aprendizagem bimodal para pessoas que conhecem uma ou mais LS e uma ou mais LO. Nessa discussão, a mesma autora destaca a diferença entre crianças que aprendem uma LS como L2 quando já se tem adquirida a primeira língua de sinais (nas fases iniciais de desenvolvimento) e crianças que tiveram uma aquisição da língua de sinais tardia.

No Brasil, existem várias pesquisas sobre o ensino do português escrito como L2 para crianças surdas (LODI, 2014; NASCIMENTO, 2018; SILVA, 2021; entre outras). Contudo, o enfoque de ensino de línguas de sinais como L2 para crianças surdas a partir de uma perspectiva proativa de multiletramentos e práticas multimodais é ainda um campo de pesquisa para ser ampliado (NOGUEIRA, 2017). Os poucos trabalhos que

estão disponíveis referem-se ao contexto de adultos ouvintes aprendendo a língua de sinais (GESSER, 1999, 2006, 2012; LEITE; MCCLEARY, 2009) e os trabalhos de Sousa (2017) e Gil (2017) com enfoque voltado ao ensino de Libras para crianças ouvintes na educação infantil e primária.

Esses dados fazem deslocar a atenção novamente às desigualdades que permanecem na educação entre crianças surdas e ouvintes, quando não são promovidas as mesmas condições tanto no acesso e aquisição da Libras como L1 quanto nas possibilidades para aprendizagem de uma língua de sinais como L2.

Diante dessa situação, retomei vários trabalhos sobre letramento visual discutidos nesta pesquisa (CAMPELLO, 2007; TAVEIRA; ROSADO 2013; 2016; entre outros) como inspiração. Assim, esse evento de letramento (ensinar as cores em LSC), solicitado pelas próprias crianças surdas, envolvia pensar as cores em quatro línguas diferentes com duas modalidades distintas: na LSC, na Libras, no catalão e no português escrito.

Com isso, os slides foram elaborados por um hibridismo de linguagens verbais e visuais (APÊNDICE VIII) que, uma vez projetados em sala de aula, permitiram as crianças fazerem hipóteses e abstrair algumas diferenças e similaridades entre as quatro línguas em interação, que de alguma forma ampliavam possibilidades de se apropriar dos sistemas linguísticos nesse contexto vivo e interativo de translinguagens.

– {Libras} *O sinal de vermelho é igual* – apontou a Raquel.

Em seguida, a Otília e o Alê se aproximaram do quadro, e, observando as duas palavras escritas, a Otília colocou uma mão no final da palavra *vermelho* (na grafia -HO) e outra mão na última letra da palavra *vermel*, deixando visíveis duas grafias idênticas: *vermel* – *vermel*. Essa mesma ação das crianças tamparem algumas das letras projetadas no quadro foi executada em outros slides para ensinar a cor laranja.



Figura 102 – Interações com os slides das cores em LSC projetados no quadro
Fonte: Acervo da autora, 2022.

– {Libras} *Esse sinal [VERDE] é da Espanha, não é verde [sinal em Libras]* – esclareceu a Esther para o resto da turma.

– {Acen} Ó {Libras} *Olhem para mim... vocês moram no Brasil* (apontando para a bandeira do Brasil no slide), *Catalunha* (apontando para a bandeira de Catalunha no mesmo slide) *é longe daqui* – explicou a professora. Em seguida, pegou uma caneta e desenhou um mapa do Brasil no quadro ao lado do slide projetado.



Figura 103 – Interações com os slides das cores em LSC projetadas no quadro
Fonte: Acervo da autora, 2022.

Esses fenômenos que surgiram no final dessa aula, mesmo não abordando diretamente os objetivos da oficina de animação, mostravam outras formas de olhar para as crianças surdas como aprendizes letrados, enfatizando suas visualidades. Nesse contexto de ensino, as crianças foram criando um território simbólico e intercultural através das cores e das línguas, em que o uso do projetor propiciava emergir os aspectos sociais e comunicativos envolvidos em qualquer prática de ensino-aprendizagem.

Da mesma forma, ao fazer uso dessa combinação de recursos visuais e matrizes de linguagens, parecia se abrir um outro espaço didático para as crianças conseguirem desenvolver diversas habilidades da abstração para relacionar forma e conteúdo. Assim, tais recursos didáticos se voltavam para as crianças, para o uso das suas visualidades e do próprio corpo, em definitivo para uma prática social mais próxima e envolvida.

Esses eventos de multiletramento que aconteciam durante as atividades de cinema de animação (por meio de um projetor, de um quadro branco, de um celular e outros recursos) compreendiam um panorama versátil de translinguagens, de estruturas de significado e de cultura que carregavam potencialidades nas práticas escolares com a linguagem.

Assim, embora as práticas de translinguagens não tenham sido o foco de discussão dos eventos analisados desta pesquisa, é importante enfatizar aqui que essas situações de multiletramento atravessadas por várias línguas visuais e escritas oportunizavam, de forma significativa, a apropriação da língua portuguesa escrita, dentre outros recursos linguísticos e semióticos. Com isso, alinhadas com as discussões de Cabello e Nogueira (2016), entendemos que é necessário desenvolver mais pesquisas e estudos sobre translinguagens, pois tais eventos impactam positivamente nas práticas escolares com a linguagem e nos processos de ensino-aprendizagem das crianças surdas.

De alguma forma, fazer cinema de animação em sala de aula com as crianças surdas permitia vivenciar outras experiências de ensino-aprendizagem para além dos conteúdos estabelecidos e dos "modos formatados de aprender o mundo" (FRESQUET, 2010, p. 96). Conforme a mesma autora, naquelas experiências de produção cinematográfica, surgia a possibilidade de fomentar capacidades cognitivas e criativas das crianças aprendentes juntamente com as das ensinantes, visando fazer da aula de cinema também um processo de emancipação intelectual.

Sob esse viés, tal como Soares (2002) e Rojo e Moura (2012) apontam, a interação com o texto (cinematográfico) constituído por múltiplas semioses apontava mudanças

nessa relação entre criança leitora/escritora e texto. Conseqüentemente, essas formas de se relacionar com o texto cinematográfico e com outro tipo de letramento promoviam mudanças sociais, cognitivas e discursivas entre as crianças surdas participantes.

8.6 AS ENTREVISTAS E O CONTAR DE SI

Etimologicamente, o termo “infância” é construído pelo prefixo *in-* (que indica negação) e *fante* (particípio do verbo em latim “*fari*”, que significa falar, dizer). Ou seja, “infância”, nessa noção que discute Reily (2004) sobre o trabalho de Lajolo (1994), significa “crianças que não falam, que não tem discurso”. Sob esse viés, a mesma autora amplia a discussão da significação desse termo problematizando que as crianças estão sempre na posição onde as outras pessoas falam por elas e, ao falar delas, acabam por constituí-las.

Diante disso, fazer as entrevistas individuais com as crianças da turma tinha o propósito de precisamente deslocar essa ideia distorcida e banal da noção de infância. A criança expressa, e dessa expressão se constitui sua autonomia, sua posição de estar no mundo.

As entrevistas aconteceram paralelamente ao processo de construção do cenário da escola. De alguma forma, elas tinham dois contextos para significar a escola: tanto em sala de aula elaborando o desenho do cenário da escola quanto no discurso em Libras na sala do Estúdio de Libras.

– {Libras} *sabem a assistente de sala? Ela vai fazer perguntas para vocês, algumas perguntas em outra sala, lá no estúdio de Libras. Vocês vão trocar de sala, ok?*

– explicou a professora regente para as crianças.

– {Libras} *essas perguntas que vocês vão responder vão estar dentro do filme –* adicionei.

– {Libras} *Ahh que legal, cada pessoa vai aparecer no filme*³³– expressou a professora.

³³ Essa questão de que as crianças possam aparecer no filme sem se esconder atrás de suas próprias produções de animação foi um tema discutido entre a assistente de sala, a coordenadora da escola e eu. Inicialmente, pensamos em várias estratégias para enfatizar as respostas das crianças no curta e ao mesmo

Em sala de aula, todas as crianças foram convidadas a passar por uma entrevista lá no Estúdio de Libras, onde estariam lhes esperando a assistente de sala responsável por fazer as perguntas e um dos bolsistas de cinema responsável de registrar as falas das crianças durante a entrevista. Cada criança foi acompanhada por mim desde a sala de aula onde estavam realizando o desenho do cenário até o Estúdio, e vice-versa.

Algumas das crianças pareciam animadas e curiosas em fazer esta outra atividade, onde elas eram as personagens reais da história. Outras, porém, antes de entrar no Estúdio, pareciam mais tímidas e inseguras:

– {Libras} *Já pode entrar* – falei para a Raquel ao ver que ela ficou parada na porta observando o interior do Estúdio.

– {Libras} *Já pode entrar*– reiterou a assistente com um sorriso no rosto. A Raquel olhou para nós duas.

– {Libras} *Minha Libras não é muito boa* – expressou a Raquel com um gesto encolhido.

– {Libras} *Ahh, não tem problema* – respondemos a assistente e eu, tentando fomentar um ambiente descontraído e próximo.

O uso da Libras, ter acesso à língua de sinais nesse contexto específico, parecia ser uma questão importante para a criança, não somente para interagir e se expressar durante a entrevista, mas também para responder às perguntas com um reconhecimento positivo de si mesma. Conforme Campello (2007, p. 128), com o uso da língua de sinais, as crianças conseguem desenvolver normalmente suas capacidades cognitivas, comunicativas e sociais para serem autossuficientes e “desenvolver uma auto-imagem positiva e gozar do respeito de seus pares”.

Sob esse viés, tal como Kuntze *et al.* (2014) descreve, a exposição tardia da aquisição da língua de sinais em crianças surdas não somente pode provocar dificuldades na aprendizagem e no desenvolvimento de interações sociais, mas também tem efeitos

tempo manter preservada a imagem delas. As estratégias que surgiram: interpretar/traduzir o discurso, disfarçar o rosto, caretas que elas tinham feito em outra atividade ou transformar a imagem em desenho fictício. Mas nenhuma delas era convincente, já que as expressões faciais e corporais formam parte da estruturação do discurso em Libras. Então, decidimos fazer uma autorização específica para os pais e mães assinarem com o fim da divulgação da imagem no curta que seria de domínio público (tal como especificado no TCLE) (Apêndice IX).

negativos no processo de significação de si, na construção de identidades e no desenvolvimento da autoconfiança e autoestima.

Nessa situação concreta da Raquel, a Libras destacava-se de novo como um marcador linguístico na constituição de subjetividades surdas. Tal como apontam várias autoras (WITCHES; LOPES, 2018; RAUGUST, MARCELLO, 2023), existe uma relação entre experiência visual e formas possíveis de ser sujeito surdo, que também é condicionada pela utilização da língua de sinais.

Com isso, entendemos que a língua de sinais é concebida como um elemento constitutivo quanto à construção das identidades infantis, em que ter acesso e fazer uso da língua de sinais condiciona diretamente a construção da autoimagem da criança surda e o reconhecimento da própria persona diante das relações sociais com outros pares surdos.

Talvez a Raquel, ao ver-se com dificuldades de estabelecer um diálogo mais íntimo e pessoal através da Libras, que ainda estava adquirindo, sentia um certo desconforto e insegurança com a língua. Ou, de repente, era essa dificuldade de fazer uma breve narrativa de sua história de vida na escola que provocava essa inquietação, pois esses eram temas que a criança não estava acostumada a expressar no seu entorno próximo, como o trabalho de Dalcin (2006) discute.

Essa timidez da Raquel na hora de se expor falando em Libras remetia ao trabalho de Dalcin (2006), quando a mesma autora descreve que as participantes do seu estudo que tiveram uma aquisição da Libras em idades mais avançadas sentiram vergonha quando começaram a ter contatos sociais, pois, ao não conhecerem a língua, não conseguiam compreender.

Essa mesma situação das participantes estarem com vergonha parecia reproduzir-se quando entrevistamos Nico. Durante a entrevista do Nico, em muitos momentos a criança respondia as perguntas com sinais isolados, com pausas entre uma produção e outra, lembrando os sinais e com dificuldade em estruturar as frases em Libras. Assim, tanto a assistente de sala quanto eu observamos que, nessa condição de aquisição tardia da Libras (como era também o caso do Nico), a criança conseguia se expressar e compreender apenas assuntos do "aqui e agora".

– {Libras} *O que gosta de fazer na sala de aula?* – perguntou a assistente para o Nico.

– {Libras} *Estudar, sentar, sala... sala, sentar, estudar, lápis, mochila... gosto de pintar >>> lápis, sim, pintar, sim* – respondeu o Nico.

– {Libras} *O que gosta de fazer no parque da escola?* – perguntou a assistente.

– {Libras} *parque >>>>* – respondeu o Nico, deixando novamente um silêncio no seu discurso.

– {Libras} *Gosta do parque da escola?* – perguntou de novo a assistente. O Nico assentiu apontando para o parque e seguidamente retomou os sinais de: lápis, mochila e outro sinal que parecia significar "estojo".

Os sinais isolados, sem contextualização e voltados para o "aqui e agora" também foram recorrentes no discurso da Sara.

– {Libras} *Você gosta da escola? O que gosta da escola?* – perguntou a assistente para a Sara.

– {Libras} *Estudar aqui --- nome S-A-R-A, estudar aqui, sim, estudar aqui > estudar* – respondeu a Sara.

– {Libras} *O que gosta de fazer no parque da escola?* – perguntou a assistente.

– {Libras} *Brincar* (apontando para o parque), *gosto >> brincar, brincar* – respondeu a Sara.

Tal como Dalcin (2006) e Mayberry (2006) discutem, em termos gerais, crianças surdas que aprendem tardiamente a língua de sinais mostram menos habilidades na compreensão e interpretação do discurso em Libras do que crianças que aprenderam desde bem cedo, em especial aquelas filhas de pais e mães surdas, como no caso da Otília, que respondia com fluência e com uma gramática correta todas as perguntas que a assistente formulou na entrevista.

No caso do Nico e da Sara, especialmente, elas conseguiram interagir com a assistente através de um vocabulário reduzido e concreto, sem conseguir expressar frases estruturadas e ligadas aos temas e perguntas abordadas pela assistente. Da mesma forma, sem conseguir falar a respeito de conceitos abstratos, também não conseguiam comunicar pensamentos e expressar desconfortos.

Essas situações que surgiram nas entrevistas enfatizam a real importância da Libras para o desenvolvimento das funções organizadoras da linguagem e do pensamento, sendo essencial nos processos de significação e concepção do mundo, bem como nos processos da construção de subjetividades e reconhecimento de si mesmas. Assim, tal como aponta Goés (1996, p. 38), “a língua de sinais mostra-se necessária para que sejam

configuradas condições mais propícias à expansão das relações interpessoais, que constituem o funcionamento nas esferas cognitivas e afetiva e fundam a construção da subjetividade”

No decorrer das entrevistas, observávamos que a Libras era uma marca surda pela qual as crianças compartilhavam um sentido de pertencimento ao reconhecerem-se numa identidade cultural comum. Nesse sentido, com base em Pereira (2011), as crianças, ao identificarem-se com os seus pares surdos, sentiam-se participantes e pertencentes ativos dessa comunidade escolar.

– {Libras} *Sobre o tema da escola, sim, é bom para as pessoas surdas, aqui sinalizamos, falamos em Libras, nome: L-I-B-R-A-S* – respondeu a Esther.

Na resposta da Esther, podíamos identificar aqueles marcadores culturais surdos que Witches e Lopes (2018) discutem relacionados ao sentimento de pertencimento, à utilização da língua de sinais e ao convívio entre iguais em espaços comuns como era a própria escola dessas crianças surdas. Com a resposta da Esther, entendíamos que a Libras estava vinculada a esse lugar de convívio no mesmo espaço físico, a comunidade surda e a surdez como essa condição primordial de distinção. Também através dessa resposta da Esther mostrava-se o reconhecimento linguístico da Libras, na qual a criança se podia reconhecer como um sujeito falante e ser cultural de experiências visuais.

Assim, tal como várias autoras (CAMPELLO, 2008; LOPES, 2012; entre outras) discutem, a experiência visual e presença do outro para sinalizar são marcadores importantes para a constituição da identidade e da diferença surda, que ao mesmo tempo é produzida e reafirmada através da língua de sinais. Tais discussões parecem convergir com Witkoski (2015), retomado no trabalho de Costa (2021, p. 25), quando aponta que “as pessoas surdas se constituem numa comunidade de experiências, os quais, necessariamente, precisam estar entre seus pares para a formação da identidade social e de sua integração, que se dá por meio da diferença de ser surdo”.

Essa distinção cultural e formas de vida singulares das crianças surdas no interior da escola expressavam-se também em outras respostas das entrevistas. Nessa dimensão dialógica construída durante as entrevistas, as crianças mostravam também outros aspectos culturais da surdez, bem como outras relações entre a Libras e identidades surdas que nos faziam deslocar para outras compreensões sobre a infância surda.

Tanto a Raquel quanto o Alê nomearam os seus colegas da escola (da turma atual e de cursos anteriores, no caso do Alê) através dos nomes próprios em Libras. O

fato de as crianças expressarem os nomes visuais dos seus pares, de alguma forma, reforçava o que a literatura acadêmica tem apontado de que “as identidades surdas tem sido comumente caracterizadas ou representadas pela língua de sinais” (WITCHES; LOPES, 2018, p. 7)

Sob esse viés, tal como Dalcin (2006, p. 210) aponta, o ato de nomear, isto é, o momento que a criança designa com o nome próprio a outra criança, contribui para que a criança nomeada passe a ser inserida na cultura surda em que as crianças se reconhecem. Assim, esse ato, de alguma forma, permite à criança surda "sair do lugar do diferente, do excluído, do estranho, do estrangeiro, para o de 'pertencimento', um lugar em que se encontram como iguais, sentem-se entendidos e efetivamente conseguem estabelecer uma relação de troca".

No final da entrevista, a Raquel apontou:

– {Libras} *Aqui na escola todes são amigues, todes brincamos, nos abraçamos, é muito bom ter amigues. Todes somos muito felizes, é bom ter amigues aqui na escola.*

Através desses depoimentos das crianças nas entrevistas, podemos perceber que a escola é para elas um espaço de fortalecimento de um grupo em que sentem que pertencem, bem como um espaço onde é possível determinar uma forma relacional e cultural de estar no mundo. É nessa escola que elas se reconhecem dentro de uma cultura surda constituída pelos “encontros proporcionados pelos sujeitos que a compõem” (LOPES; VEIGA-NETO, 2006, p. 89).

Assim, as crianças encontram na escola uma filiação, onde fazem laços e amizades com o que elas têm de mais particular: a Libras. Através da Libras, as crianças encontravam um meio afetivo de interação social e um espaço de convivência com os seus pares linguísticos, significando a escola como um lugar de encontros significativos, uma experiência a ser vivida no coletivo, mas sentida de maneira particular.

Na escola, todas elas gostam de brincar no parque e de aprender e pintar em sala de aula com a professora, que é muito boa; também gostam de fazer cinema. O que menos gostam da escola é:

–{Libras} *que temos pouco tempo de intervalo* – falou a Otília.

(Transcrição de mais alguns recortes das entrevistas no Anexo II)

8.7 O ROTEIRO CINEMATOGRAFICO E A ELABORAÇÃO DO *STORY-BOARD*

Todas as produções realizadas pelas crianças na oficina – caretas, bonecos, pegadas de dinossauros, fósforos que dão vida às palavras e interagem com a Libras, discursos sobre gostos e não gostos no mundo da escola – eram os materiais para a elaboração do curta. Contudo, faltava um processo necessário tanto criativa quanto organizacionalmente para essa realização cinematográfica: a construção de um roteiro.

Para tanto, inicialmente, houve uma busca bibliográfica para poder explicar para a turma aquela noção de "roteiro cinematográfico" que pretendíamos construir coletivamente. Segundo a definição de Field (2001, p. 11-12), um roteiro cinematográfico “é uma história contada em imagens, diálogos e descrições, localizada no contexto da estrutura dramática”. Sob esse viés, a construção de um roteiro pode ser feita através de perguntas norteadoras: "o quê, quem, onde, quando, como e por quê" (COMPARATO, 2009, p. 32) ou, como sugere Campos (2011), o roteiro pode ser construído por meio de outros recursos de narrativa, como, por exemplo, definindo os elementos da estória: qual é a trama ou *storyline* (ideia resumida da história)?; como são as personagens (principais e secundárias)? ou qual é a ação das personagens (motivação e objetivo)?; entre outras questões.

Para Bergala (2012, p. 18), porém, a construção do roteiro "é uma questão bastante múltipla", pois há cineastas que fazem um roteiro perfeitamente fechado e tentam reproduzir exatamente o roteiro na filmagem, e outras cineastas que, mesmo também tendo um roteiro, depois, em função do que se passa na filmagem, em função do tempo, etc., o roteiro fica um pouco aberto. Pode-se mudar até mesmo o diálogo.

Essa ideia de inventar "coisas que não estavam escritas no roteiro", como diz Bergala, podia ser um aspecto interessante para explorar em sala de aula com as crianças surdas. Assim, em conformidade com o autor,

Quando se faz um filme, com crianças, adolescentes ou estudantes, é preciso necessariamente ter um roteiro um pouco aberto. Porque se eles quiserem fazer um roteiro totalmente fechado, filmar exatamente o que foi previsto, frequentemente será impossível. Afinal, as condições em que eles trabalham, não são condições profissionais em que tudo está preparado, ajustado. Então é melhor dar a eles consciência disso previamente, dizendo algo como: "Nós escreveremos, mas depois podemos mudar em função de como acontecerá" (BERGALA, 2012, p. 18)

No fim das contas, essa experiência cinematográfica com as crianças surdas estava marcada pelo imprevisto, colocando exceções no paraíso das regras, do previsto e estabelecido (FRESQUET, 2010, p. 48) e pelo desejo de fazer fazendo arte, na qual levavam-se as crianças a fomentar a sua "capacidade de expressão e objetivação humana" (CAMPELLO, 2007).

Tal como descrito anteriormente, por conta do tempo limitado em realizar todas as etapas com as crianças, como processos e funções que fazem parte da elaboração de um filme restrito ao meio escolar, nessa oficina de animação, priorizamos a etapa de produção com a construção de breves narrativas em *stop-motion* para as crianças sentirem o cinema através da prática, como uma experiência de iniciação dessa arte.

No fim, tal como Bergala (2012, p. 11) argumenta:

Se quisermos iniciar as crianças no cinema, não se deve partir do saber [...] É muito importante partir, primeiramente da experiência [...] Não se deve partir de ideias. Não se deve partir de conceitos. Chegaremos às ideias e aos conceitos depois.

Assim, a experiência das crianças nessa oficina de animação iniciou-se a partir de pequenas produções com a técnica de animação, bem como a construção de personagens (bonecos de papel) e cenário da escola. Depois, a ideia seria desenvolver um roteiro "um pouco aberto" para estruturar o filme a partir dessa temática da escola que tínhamos proposto para elas, pois, tal como Collaço (2012) sugeriu na nossa conversa pelo WhatsApp: "se vc vai desenvolver desde o roteiro, personagens e cenários com as crianças... leva tempo. Em geral, uma temática te ajuda a ganhar tempo. Propor algo inicial para eles pensarem...".

Contudo, mesmo tendo uma proposta inicial e um cenário construído da escola para as crianças pensarem numa história, no decorrer da oficina, percebemos que não teríamos tempo suficiente para as crianças construírem o roteiro do curta. Além das restrições de tempo sujeitas ao calendário escolar e da pesquisa, uma das dificuldades que se apresentavam para elaborar a atividade, ou seja, para as crianças criarem, estruturarem e organizarem todos esses elementos cinematográficos da história, foi a escassez de literatura para construir um roteiro cinematográfico que contemplasse as especificidades culturais e linguísticas das crianças surdas, e suas visualidades.

Conforme Santos (2022, p. 15), há uma escassez de pesquisa acadêmica que aborde questões de ensino de temáticas mais técnicas e específicas na educação de

peessoas surdas, como a construção de um roteiro cinematográfico. "Para essas construções narrativas, percebe-se uma lacuna de conhecimentos e metodologias que contemplem a visualidade dos sujeitos Surdos e da comunidade Surda".

Continuando com o autor, sabemos que o modelo convencional de roteiros cinematográficos mais utilizado em produções ficcionais não se adequa às premissas de visualidade das pessoas surdas. Assim, esse formato de roteiro predominante no cinema é exclusivamente no formato escrito, "quase exclusivamente pensada por sujeitos ouvintes para sujeitos ouvintes enraizados pela perspectiva oral-auditiva" (SANTOS, 2022).

Nessa esteira de discussão, a modo de exemplo, Santos cita o trabalho de Rosado *et al.* (2017, p. 207) perante a produção de um curta-metragem com estudantes surdas e ouvintes, em que o processo de construção do roteiro escrito em português "foi dominada pelos alunos ouvintes, com algumas intervenções e participações de alunos surdos em aula, mais ainda tímida".

Assim, diante das barreiras linguísticas, comunicacionais e culturais que obstaculizam as pessoas surdas na participação do processo criativo de criação de roteiros cinematográficos, Santos (2022) destaca o registro em vídeo expressado em língua de sinais como recurso de narrativa a ser utilizado por estudantes surdas para um desenvolvimento das histórias e roteiros cinematográficos que abrangem os aspectos da visualidade da cultura surda.

Por outro lado, o mesmo autor enfatiza ampliar o estudo, produção e compartilhamento de estratégias e ferramentas adequadas para o ensino e aprendizagem de construção de roteiros que dialoguem com os aspectos imagéticos da cultura surda e que possam contribuir para um aumento do número de produções cinematográficas feitas pelas pessoas surdas.

Nesse contexto específico de ensino em sala de aula, criar e aplicar um modelo de roteiro adequado para que as crianças surdas narrassem suas histórias autobiográficas na escola (como inicialmente tínhamos proposto no plano pedagógico) era um processo que precisava de tempo, recursos e muita pesquisa. Assim, tendo consciência (e aceitação) desses limites, estudamos outras possibilidades de estruturar o roteiro.

Tínhamos todo um material de produções das crianças e registros audiovisuais dessas oito primeiras sessões presenciais³⁴ da oficina de animação para estruturar e

³⁴ No total, foram 8 sessões presenciais, 1 sessão on-line e 1 encontro da mostra do curta-metragem.

organizar em forma de roteiro. Sem experiência no campo, chamei o roteirista e diretor de PDA-Films, Mario Torrecillas, para nos auxiliar nesse processo de criação.

– {Esp} *Qual foi a tua intenção, Anna, para realizar a oficina? ... Para que você fez isso?* – perguntou-me o Mario na nossa reunião virtual – {Esp} *Eu te pergunto porque precisamos situar ao público do que ele vai assistir, enquadrar a história a algum objetivo concreto para situar ao público.*

– [Esp] *Então, queria fazer cinema com crianças surdas para elas contarem sua história, tipo o que tu fizeste com aqueles curtas em formato documentário [“Si no soy, no puedo ser”³⁵ e “Los hijos del Ayllu”³⁶] entende?... aqui no Brasil não tem, bom, pelo menos eu desconheço que alguém tenha feito um curta de animação com crianças surdas... também por meio desse curta queria mostrar a criatividade delas, seu potencial artístico, sua maneira de se expressar através do cinema, visibilizar tudo isso e também problematizar algumas questões da forma como elas são ensinadas a aprender na escola [no sistema educativo no Brasil], mas não deu tempo para elas contarem uma história autobiográfica de como elas enxergam a escola, e agora, não tenho os recursos, não tenho um apoio financeiro para voltar a escola, ficar lá uns dias e fazer essa outra parte com elas [construir o roteiro], são despesas que neste momento não consigo assumir, não tenho verba para isso* – respondi.

Esse discurso de reivindicação de mais recursos para conseguir realizar um projeto de investigação digno é recorrente na área de humanas, na área da educação e mais concretamente na área da educação de crianças surdas. Sabíamos que ia ser desafiador fazer uma oficina de cinema animação com crianças surdas em uma escola filantrópica que se mantém ativa principalmente pelas doações privadas e que não tem recursos para realizar mais projetos educativos que contribuiriam no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento humano.

Sabíamos, ao pesquisar com arte na educação de crianças surdas no Brasil, iríamos atravessar por diversos obstáculos: não ter recursos financeiros suficientes para viajar para escolas de crianças surdas com pouca infraestrutura; não ter recursos para fazer uma oficina de mais dias com as crianças da escola para elas conseguirem passar por todos os estados de elaboração de um curta e apropriar-se desse conhecimento ao ritmo delas; não ter recursos para trabalhar com uns equipamentos mínimos de realização

³⁵ Link para assistir o trailer "Si no soy no puedo ser" <https://youtu.be/II7V99Hij_s>.

³⁶ Link para assistir o curta "Los hijos de Ayllu" <<https://youtu.be/hiCxPGKrEIQ>>.

e para formar uma equipe para realizar todos os processos de elaboração do curta; entre outras situações que dificultam continuar desenvolvendo pesquisas sobre crianças surdas que, apesar de serem poucas, tímidas e embrionárias pela falta de recursos, merecem ser valorizadas.

– {Esp} "Jodeeer" [que em português seria traduzido como um “porraaa..”] – essa foi a expressão do Mario ao escutar a situação sobre os poucos recursos em pesquisa – *bom, vamos lá ver, mostra para mim o material que tu tens* – continuou o Mario.

Mostrei para ele alguns trechos do material produzido e, com isso, ele sugeriu de narrar todo processo da oficina, ou seja, como foram feitas as atividades da oficina.

– {Esp} *No início do curta, você pode colocar uma introdução mostrando o objetivo dessa oficina, e também fazer um final que vincule, que engaje o público nessa experiência com as crianças* – sugeriu o Mario – {Esp}... *para apresentar cada uma das atividades da oficina no curta, as crianças podem fazer os cartazes, tipo um desenho, por exemplo.*

– [Esp] *Ou elas apresentarem [intitular] as atividades em Libras* – sugeriu também.



Figura 104 – Notas de campo na reunião com o Mario Torrecillas (2022)

Fonte: Acervo da autora, 2022.

A reunião terminou com muitas ideias na cabeça, adaptando as palavras de Rocha. O formato reportagem-documentário para elaborar o curta parecia ser a melhor opção naquele momento com aquelas circunstâncias. No fim das contas, a construção de um roteiro com um formato reportagem/documentário geralmente é realizado na etapa posterior ao processo de gravação, como tinha acontecido nesse contexto.

Contudo, construir uma narrativa pelos olhos das crianças surdas e fazer com isso um curta de cunho biográfico é um projeto (pós-doc ou independente) a ser realizado, já que, conforme Santos (2022), existem poucas histórias contadas e produzidas por pessoas surdas e em língua de sinais.

Sob esse viés, em conformidade com Ladd e Gonçalves (2011), destacamos a importância das crianças surdas contarem histórias de vida pois isso tem a função de ajudá-las a explicar e entender melhor as experiências de mundo. Ao criar as próprias histórias, as crianças têm a possibilidade de "experimentar coisas que provavelmente nunca experimentariam [...] elas podem aprender sobre a vida e sobre como lidar com ambos os mundos [surdo e ouvinte] muito mais facilmente" (LADD; GONÇALVES, 2011, p. 323).

Da mesma forma, conforme Raugust (2017) e Santos (2022) apontam, as produções artísticas feitas por pessoas surdas oferecem perspectivas culturais (modos de ver e de viver) que ajudam as outras pessoas surdas a poderem se identificar com essas histórias, pois elas "se sentem confiantes tanto como indivíduos quanto como membros da comunidade" (GONÇALVES, 2010, p. 178).

Essas produções, em que as pessoas surdas encontram um lugar para expressarem-se, não somente acabam estimulando a sua confiança e sua autoestima (RAUGUST, 2017), mas também tais narrativas permitem ampliar o conhecimento e experiências para as pessoas ouvintes (LADD; GONÇALVES, 2011).

Com base no estudo interdisciplinar de Garutti e Coelho (2021), as histórias que as crianças contam ou que contam para elas permitem desenvolver o exercício do pensamento, da linguagem, da imaginação, da confiança e da construção de subjetividades, já que, nessa dimensão de narrar, se oportuniza a ampliação de leitura de mundo, bem como a percepção de si mesmas.

Assim, as mesmas autoras destacam o desenvolvimento de competências linguísticas por meio da produção de narrativas em Libras juntamente com outros recursos visuais. Sob esse viés, o estudo de Lebedeff *et al.* (2005) corrobora como a participação das crianças surdas em tais atividades de contação de histórias pode ajudá-las a produzir narrativas em sua primeira língua (a Libras) e dar sustento à compreensão dos textos escritos em sua segunda língua (o português).

Narrar/criar histórias, portanto, pode ser entendido como um fenômeno de linguagem, um processo de estruturação de pensamento que acontece dentro de uma

experiência afetiva, vital e também cultural (COELHO, 1993, apud LEBEDEFF *et al.* 2005). Assim, retomando Silverstone (2002), é através dessa experiência humana tão ancestral que se recebem heranças culturais, mitos e lendas de outros tempos que nos provocam e desafiam a pensar em outras formas de estar no mundo, provocando um impacto na compreensão de nossas realidades.

Depois daquela reunião com o Mario Torrecillas, comecei a estruturar o roteiro para o processo de montagem do curta. Inicialmente, o roteiro foi organizado com a mesma ordem cronológica das atividades da oficina e inserindo trechos das entrevistas no meio delas. Também perguntei para a assistente de sala e para a coordenadora da escola se as crianças conseguiriam fazer os cartazes do curta. Assim,

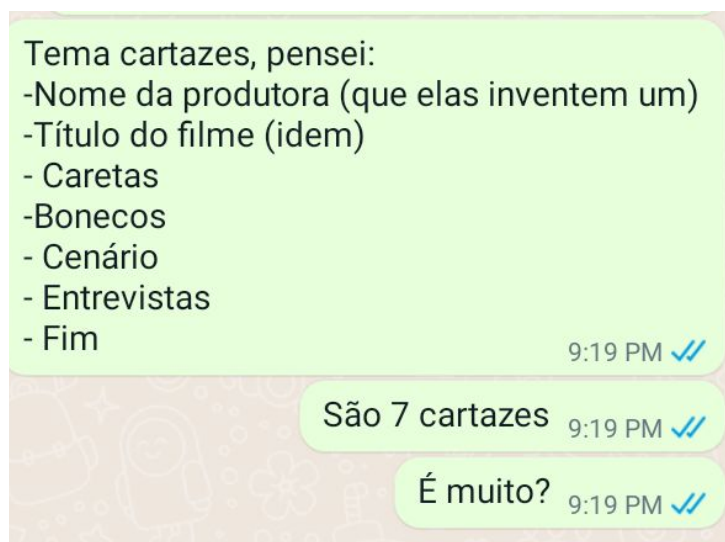


Figura 105 – Mensagem para a coordenadora e assistente de sala da oficina (15 nov, 2022)

Fonte: Acervo da autora, 2023.

Refletindo sobre a construção de roteiros cinematográficos e sobre a importância de as crianças surdas criarem narrativas próprias, esse processo de construir o roteiro do curta sem a participação delas não parecia coerente. Com isso, perguntei para a assistente

de sala da oficina se conseguiria realizar uma atividade presencial com as crianças participantes na escola para elaborar o *storyboard*³⁷ do curta.

Nesse contexto, a prática de elaborar *storyboard* parecia um recurso possível para as crianças participarem na construção do roteiro, já que é uma ferramenta que se conecta com a visualidade delas, pois se apoiam em desenhos e imagens para ilustrar as cenas e situações na sequência do filme. Assim, tal como Santos (2022, p. 54) aponta:

Esta estratégia se conecta com a experiência visual da cultura Surda, possibilitando representar imagetivamente as intenções pretendidas pelos sujeitos Surdos que necessitam construir e/ou ter contato com uma história roteirizada.

Por outro lado, tal atividade de construir um *storyboard* como recurso para a criação da história podia oferecer às crianças uma aproximação e interação com outra linguagem cinematográfica que ainda não conheciam, bem como propiciar que elas deixassem suas marcas culturais nesse processo atuando como roteiristas. “Possibilitando que vislumbrem deixar este lugar de meras consumidoras de materiais feitos pelos outros para proponham e construam materiais que representem seus modos de verem o mundo e sua cultura Surda” (SANTOS, 2022, p. 54).

A assistente comprometeu-se a realizar a atividade com as crianças em sala de aula e, conseqüentemente, comecei a preparar o material para tal fim. A ideia de as crianças desenharem o *storyboard* não parecia ser a melhor estratégia para roteirizar a história do curta em apenas uma sessão de menos de uma hora.

Com isso, elaborei um material didático para montar um *storyboard* com alguns registros do processo da oficina, classificados por atividade: 1) atividade "caretas" (com 4 planos); 2) atividade "bonecos articulados" (com 5 planos); 3) atividade "letras e sinais" (com 4 planos); 4) atividade "desenho do cenário" (com 4 planos).

A atividade proposta consistia em 3 exercícios: o primeiro exercício seria que as crianças decidiram, por um lado, a ordem dos planos das atividades para criar 4

³⁷ *Storyboard* é uma série de imagens-chave esboçadas que retratam os principais planos e enquadramentos do filme proposto e o movimento dos atores. Essa ferramenta ajuda a visualizar como serão as cenas e o seu desenvolvimento (RODRIGUES, 2002).

sequências (criar 1 sequência por cada atividade) e, por outro lado, decidir em que ordem apareceriam as atividades (criar 1 sequência geral das 4 atividades) na montagem do curta.

Em seguida, as crianças recortariam as imagens (os planos) de cada atividade para dispô-las sequencialmente na ordem que tinham decidido. Lembrando que, nesse processo de criação de sequências das atividades, estas não precisariam ser dispostas na ordem real em que foram realizados no processo da oficina. E finalmente, colar os planos no quadro de sequências do *storyboard*.

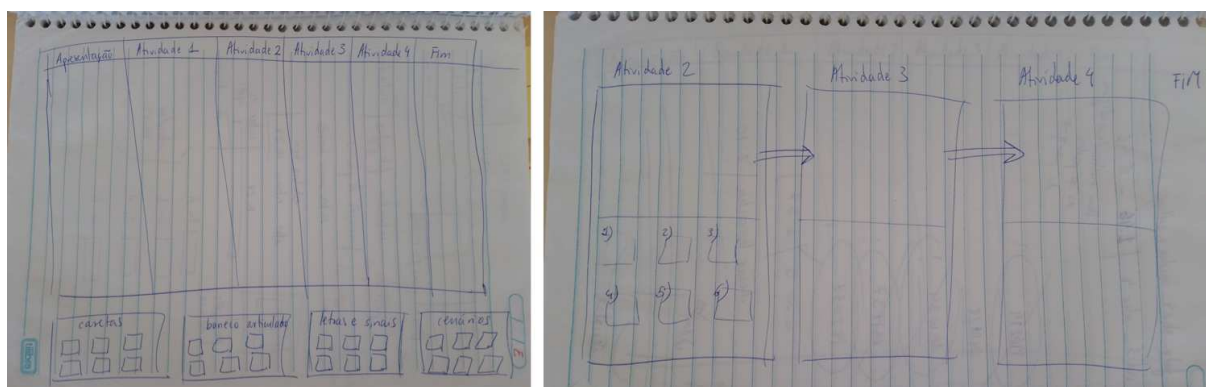


Figura 106 – Rascunhos no processo de elaboração do material didático

Fonte: Acervo da autora, 2022.

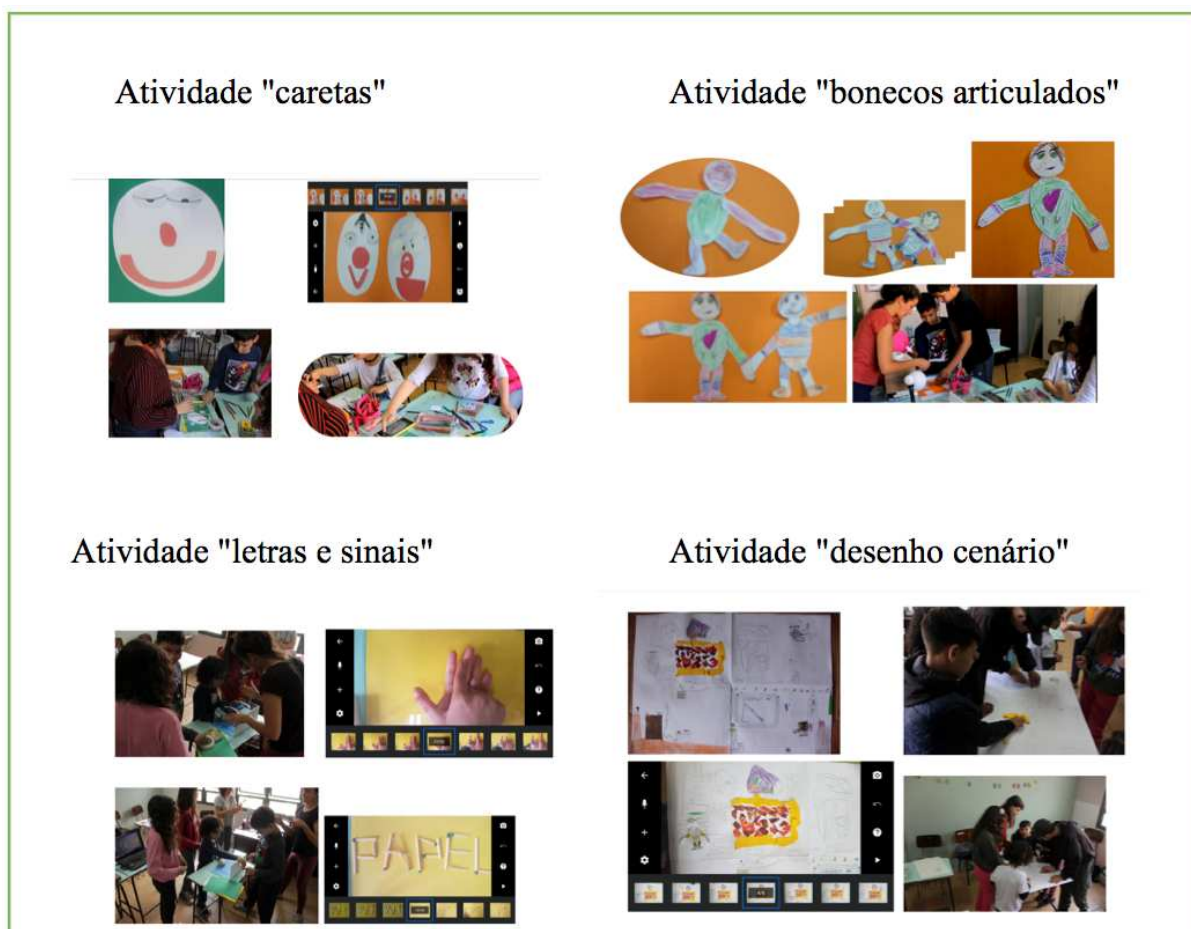


Figura 107 – Material didático: planos das atividades para a elaboração do *storyboard*.
 Fonte: Material elaborado pela autora.

Apresentação	Atividade 1	Atividade 2	Atividade 3	Atividade 4	Fim

Figura 108 – Quadro de seqüências do *storyboard*
 Fonte: Material elaborado pela autora.

No dia da atividade em sala de aula, pedi para a assistente de sala primeiramente mostrar o início de uma parte da montagem do curta (apresentação e atividade das caretas com 1:03 min de duração):



Animação 6 – Vídeo montagem curta 1min

Fonte: Acervo da autora, 2022.

- {Libras} *Oh, já acabou?* – perguntou o Alê para a assistente de sala.
- {Libras} *Já acabou* – respondeu a assistente.

Depois da visualização do vídeo, a assistente de sala reproduziu o quadro de sequências no quadro branco da sala para elaborar o *storyboard* e acima escreveu "nome do filme/título" para as crianças pensarem em um título para o curta.



Figura 109 – Imagem em sala de aula: a assistente escrevendo os números para elaborar uma sequência de planos do *storyboard*

Fonte: Acervo da autora, 2022.

– {Libras} *Então, a Anna quer perguntar para cada um de vocês qual pode ser o título do filme* – explicou a assistente de sala – {Libras} *criar um nome para o filme, pensar em um nome, qual nome vocês querem?* – perguntou a assistente.

O Alê levantou-se da cadeira e aproximou-se do quadro.

– {Libras} *A primeira [atividade] são as caretas (apontando para o quadro), a segunda as pegadas [de dinossauros], a terceira hummm.*

– {Libras} *A boneca(o)* – respondeu a Esther.

– {Libras} *A boneca(o), a quarta as letras (fazendo gestos de movimentar os fósforos).*

A assistente de sala começou a mostrar para as crianças as folhas impressas onde apareciam os planos das atividades.



Figura 110 – Mostra dos planos durante a atividade "elaboração do *storyboard*"

Fonte: Acervo da autora, 2022.

– {Acen} Ó (acenando para o Alê) {Libras} *primeiro, vocês precisam escolher o nome do filme. Qual título vocês querem escolher?* – perguntou a coordenadora para as crianças.

– {Libras} *Caretas* – respondeu o Alê.

– {Libras} *Caretas?...* {Acen} Ó (acenando de novo para o Alê) *caretas de quem? R-O-S-T-O-S de quem?*

– {Libras} *Da Anna* – respondeu o Alê.

– {Libras} *Oh, o rosto da Anna* – falou a coordenadora para a assistente, dando risada.

– {Libras} *Então, primeiro vamos pensar no nome, no título do filme, qual pode ser? Pensem...* – pontuou a assistente para as crianças.

– {Libras} *L-E-...* – começou a soletrar a Esther apontando para a palavra escrita na folha dos planos da atividade "letras e sinais".

– {Libras} *Letras, sim, tu lembras da atividade dos fósforos, de construir letras com fósforos?* – perguntou a assistente para a Esther.

=

– {Libras} *C-A-R-E-T-A-S* – soletrava o Alê.

– {Libras} *Então, pensem um nome para o filme, qual nome?* – perguntou de novo a assistente.

As crianças continuavam a colocar um nome ao curta. Com isso, a assistente de sala passou para o exercício de organizar a ordem das atividades.

– {Libras} *Qual atividade vocês querem mostrar primeiro no filme?* – perguntou a assistente.

As crianças começaram a nomear as atividades na mesma ordem em que foram realizadas na oficina.

– {Libras} *Vocês podem trocar a ordem, inventar uma nova ordem* – esclareceu a assistente. As crianças olhavam para as folhas dos planos das atividades sem saber muito que fazer.



Figura 111 – Interações com o material para elaborar o *storyboard*

Fonte: Acervo da autora, 2022.

Nesse momento, a coordenadora voltou novamente para o tema do título do filme:

– {Libras} *Agora, vocês, todos juntos, precisam escolher um nome, um título para o filme... pensar um nome, ela [a assistente] está pedindo para vocês escolherem um nome.*

– {Libras} *É igual quando vocês assistem um filme, tem um título geral para o filme. Agora vocês precisam escolher um nome* – explicou a professora regente.

O Alê voltou para o quadro branco apontando para os números das sequências das atividades.

– {Libras} *Agora, esquece essa parte [sequência de atividades] e foca no "nome do filme"* – pediu a coordenadora para o Alê.

A assistente, a coordenadora e a professora regente tentavam várias estratégias discursivas para explicar o exercício de escolher um título pra o filme.

– {Libras} *Lembram aquela vez que escolhemos um título novo para aquele texto aqui na escola, vocês lembram? trocamos o nome daquele texto e escolhemos um novo? Aqui (apontando para o quadro) é igual, pensar --- o nome do filme* – explicou a professora regente.

– {Libras} *Entendem?* – perguntou a coordenadora para as crianças.

– {Libras} *C-A-R-E-T-A-S* – soletrou de novo o Alê.

Nesse momento, a coordenadora pegou da mão do Alê a folha com os planos da atividade das caretas e pediu de novo para ele focar no título do filme, apontando para o "nome do filme" no quadro branco. Em seguida, a assistente apagou os números das sequências das atividades.

– {Port} *Isso (concordando com a ação da assistente), ele [o Alê] só está focado nisso, não está prestando atenção* – falou a professora regente.

Nesse momento, a Esther começou a acenar para as educadoras.

– {Acen} *Ohh... ehh...* (batendo palmas). E quando a coordenadora olhou para a Esther, a criança mostrou o livro infantil e bilíngue "Um Mar de Beijos" (GIL; TENUTA, 2020)³⁸, que tinha sido dado de presente para cada criança da turma e para a professora regente.

³⁸ "Um Mar de Beijos" é um conto ilustrado e bilíngue (Libras – Português) escrito por mim, ilustrado por Louise Tenuta e traduzido para Libras por Natália Rigo e Rodrigo Custodio. Projeto realizado pelo Governo do Estado de Santa Catarina, por meio da Fundação Catarinense de Cultura, com recursos do Prêmio Elisabete Anderle de Apoio à Cultura/ Artes - Edição 2019.



Figura 112 – Imagens em sala de aula: a Esther mostra o título do livro para a coordenadora

Fonte: Acervo da autora, 2022.

– {Libras} *Esse é o nome* [do livro]? – perguntou a Esther apontando para o título do conto.

– {Libras} *Sim, é o nome, "um" "mar" "beijos"* – a coordenadora traduziu o título do conto (diferente da tradução original do conto em Libras).

=

– {Libras} *Então, primeira atividade: as caretas; segunda: as pegadas...* – o Alê continuou falando e apontando para o quadro branco (naqueles números que já tinham sido apagados).

– {Libras} *Oh, boneco!* – exclamou o Nico.

– {Libras} *Mas não precisa ser na mesma ordem* [da oficina], *vocês podem criar uma ordem nova* – esclareceu a assistente para o Alê e o Nico.

– {Libras} *Ok* – respondeu o Alê.

Paralelamente a esse diálogo, a professora regente e a coordenadora explicavam para a Esther aquele exercício de intitular o filme com outras estratégias, mostrando por exemplo um título de textos escritos que tinham trabalhado anteriormente em sala de aula. Essa situação nos remetia de novo às discussões de Raugust (2023) e às conversas com Santos (2023) sobre trazer para a sala de aula alguns conceitos específicos do cinema, como era por exemplo o termo “título do filme”.

Observando esse diálogo das crianças surdas e as professoras em volta do conceito de “título do filme”, reforçavam-se as argumentações de Raugust (2023) e Santos (2023) de que não funciona produzir sinais em Libras (neste caso, sobre a área do cinema) se as crianças surdas não compreendem o que de fato significam. Nessa situação, tal como Raugust (2023, s/n) sugere, o que precisa-se reforçar é utilizar sinais mais

compreensíveis para com as crianças surdas e “a partir dos sinais que elas já sabem, ir explicando as configurações e conceitos novos, por meio de sinônimos e classificadores”.



Figura 113 – Interações e estratégias pedagógicas durante o processo de elaboração do *storyboard*

Fonte: acervo da autora, 2022.

– {Libras} Talvez, se mostrar o vídeo todo, que aí tu vai explicar --- que eles fizeram tudo e agora eles têm que escolher um nome – sugeriu a professora regente para a assistente.

//

– {Port} Ela [a Esther] está entendendo, calma aí – avisou a coordenadora.

Nesse momento, a Esther começou a criar um título interagindo com a coordenadora: boneco, boneco e sequências de fotografias (*stop-motion*, talvez...), feliz, boneco feliz em aula...

Nesse processo de construção/apropriação de conhecimento da Esther, podíamos perceber que o tempo usado pelas crianças surdas “para a comunicação em língua de sinais, para a compreensão de um mundo não-traduzido, ou mesmo de um que não é totalmente acessível [e compreensível] por meio da experiência visual-gestual, é sempre um tempo maior” (WITCHES; LOPES, 2018, P.14). Com essas argumentações de Witches e Lopes, podíamos entender também nessa situação concreta em sala de aula que o tempo na forma de aprender e apropriar-se do conhecimento tem outras medidas e “pode ser compreendido como um marcador cultural a ser considerado quando se pensa na surdez

como condição para a constituição de uma forma de vida surda” (WITCHES; LOPES, 2018, p. 14).

– {Libras} *Então, boneco feliz em aula* – expressou a Esther.

=

– {Port} *Boneco feliz em aula* – traduziu a coordenadora.

– {Libras} *Um boneco feliz em aula, tá bom* – falou de novo a coordenadora pra a Esther.

Nesses diálogos das educadoras, que surgiram com o propósito das crianças criarem um título para o curta, encontramos a abertura de um espaço seguro para a descoberta e a invenção das crianças, e também a abertura de um espaço colaborativo de práticas pedagógicas com usos de recursos variados e contextualizados nessa dimensão dialógica em língua de sinais, que tanto enfatizam Ladd e Gonçalves (2011) e Lacerda *et al.* (2014), entre outras autoras.

Em conformidade com Fresquet (2013), a introdução do cinema em sala de aula, esse "estrangeiro" (como disse Bergala) leva para tal contexto escolar a possibilidade de criar outras estratégias de ensino relacionadas às artes. Conforme a mesma autora, para que tais possibilidades possam acontecer, é importante reservar um lugar para a criança se expressar, revelando seus procedimentos e processos de criação particulares.

Assim, a importância de trabalhar com o cinema na escola de forma significativa consiste em "salvaguardar um espaço e um tempo para o encontro: do cinema com a infância, da criança com o adulto, e do adulto com a criança que, escondida, ainda o habita" (FRESQUET, 2013, p. 52).

– {Libras} *Será que talvez eles primeiro escolhem tudo, juntos eles escolhem o que eles fizeram --- e aí depois eles escolhem um nome --- acho que ajuda* – sugeriu a professora regente para a assistente e a coordenadora. – {Libras} *porque eles viram por partes, né? Eles não viram tudo* [o curta].

//

– {Port} *E tem outro vídeo ainda desse?* – perguntou a coordenadora.

– {Port Libras} *Ainda não, ela [a Anna] está começando a editar* – respondeu a assistente.

– {Port} *Tá, e que que era a história?, que não* // – perguntou a coordenadora.

– {Libras} *Eles juntos > o tema central é na escola, dentro da escola //* – explicava a assistente.

– {Port} *Ah, então tem contexto* – respondeu a coordenadora.

– {Port} *Tem, tem* – respondeu a assistente – {Libras} *o que eles gostam, o que eles não gostam dentro da escola.*

– {Port} *"O boneco feliz em aula", tem contexto* – afirmou a coordenadora.

– {Libras} *E aí eles desenharam a escola, os bonecos andavam dentro da escola... o rosto deles* – a assistente recapitulou algumas das experiências da oficina.

Esse texto narrativo da assistente permitiu refletir sobre o título que a Esther tinha proposto.

– {Port Libras} *Ahh, então acho que tem contexto, não precisa estar escolhendo títulos, né?, "o boneco feliz em aula", mas daí tu coloca um texto em português, né?, bom, gostei* – expressou a coordenadora.

Depois dessa discussão, a coordenadora e a assistente perguntaram para o Alê e o Nico se eles gostaram do título que a Esther tinha proposto e eles aceitaram. Em seguida, a assistente retomou o exercício de organizar o roteiro através dessa construção do *storyboard* em imagens. As crianças decidiram pela seguinte sequência: 1) caretas; 2) pegadas; 3) desenho do cenário; 4) bonecas(os); e 5) palavras em palito de fósforo e sinalizadas.

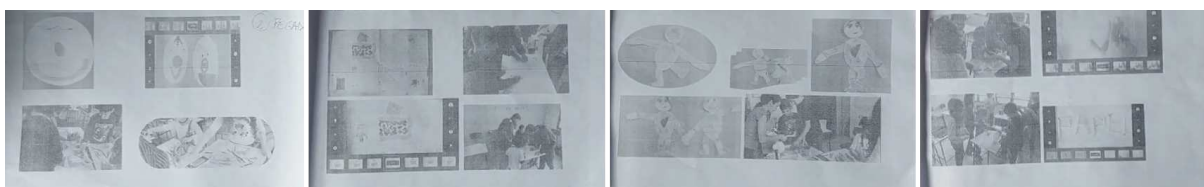


Figura 114 – Sequência de panos criada pelas crianças para fazer a montagem

Fonte: Acervo da autora, 2022.

Contudo, tal como a assistente de sala comentou em uma conversa pelo aplicativo WhatsApp: "foi bem difícil para eles [as crianças] entenderem que a sequência que estávamos propondo não era a sequência das oficinas. Alê, principalmente, insistia na sequência exata do que foi realizado, não entendia que poderíamos modificar".

Pensar nesses planos (imagens) como peças de uma linguagem que podem ser construídas, articuladas e expressadas fugindo de uma ordem lógica e cronológica dos eventos que aconteceram e vivenciaram na oficina era uma técnica de criação

cinematográfica de que as crianças ainda não conseguiram se apropriar nessa aula com as educadoras.

Talvez, com base em Rizzoli (2005, apud GARRUTTI; COELHO, 2021), a atividade de narrar esteja relacionada com que a criança possa se reconhecer, interagir e observar o vivido, compreender a realidade, significando os eventos da história que a afetam através dos complexos aspectos de linguagens que são compartilhados nessa prática social e cultural.

Narrar através de textos cinematográficos, como pode ser um roteiro e um *storyboard*, pode ser também uma poderosa ferramenta a ser explorada em sala de aula. Tais textos não somente permitem representar e propagar um modo de ver e de estar no mundo, mas também nos permitem brincar com a ilusão, isto é, inventar uma nova narrativa (re)organizando as imagens e os planos extraídos dos eventos reais da história.

Essa é a magia da montagem, o jogo da criação de um roteiro ou de um *storyboard* que pode nos fazer imaginar/vivenciar ilusoriamente outra história, construir significados, perspectivas novas, e mesmo assim sentir e vislumbrar a experiência do que realmente aconteceu.

Talvez, essa atividade de narrar dialogando com as imagens do vivido em outro tempo e espaço é ainda uma questão a ser investigada. Tal como Santos (2022) percebe em sua práxis de produção audiovisual em sala de aula, é importante um aprofundamento de pesquisa acadêmica dentro dessa área de formação e atuação. Com isso, enfatiza avaliar as características e estratégias da visualidade e investigar questões de acessibilidade e outros elementos necessários para a criação de histórias audiovisuais e cinematográficas.

Em conformidade com o autor, elaborar roteiros cinematográficos com/por crianças surdas necessita, sim, continuar sendo pesquisado, aplicado e ampliado, com o fim de incentivar a imaginação e criatividade das crianças, e também a autonomia de pensamento; entre muitas outras coisas que o cinema pode oferecer se sabemos dialogar com ele e com as crianças surdas aprendizes-fazedoras de arte e suas visualidades.

– {Libras} *Agora, vou tirar uma foto [da sequência que vocês montaram] e vou mandar para a Anna para ela editar de novo o vídeo. Quando o vídeo estiver pronto, ela*

volta [aqui na escola] *para mostrar o filme para vocês, está bem?* – explicou a assistente de sala para a turma antes de finalizar essa última atividade de produção com as crianças surdas.

SEÇÃO IV – CONSIDERAÇÕES E REFLEXÕES

Nesta quarta (e última seção), apresento algumas considerações e reflexões sobre este estudo que se refere ao tema de letramentos cinematográficos na produção de narrativas e identidades das seis crianças surdas da escola. Sem dúvida, descrever analiticamente os processos de produção de animações nessa oficina de cinema com crianças surdas na escola permitiu elaborar algumas reflexões e discussões sobre como elas representam suas formas de vida na escola. Descrever essa experiência cinematográfica permitiu mostrar algumas características culturais do seu universo como crianças surdas, bem como problematizar algumas questões sobre as práticas de letramento cinematográfico na educação das crianças surdas e outras questões relacionadas aos letramentos, pedagogias visuais e bilíngues que entrecruzam as práticas discursivas das crianças surdas na escola, produzindo modos particulares de enunciação e apropriação do conhecimento.

Com isso, organizo a seção em dois grandes episódios: 1) episódio de pós-produção, onde se narra o processo da montagem do curta com algumas reflexões iniciais; e 2) o episódio final onde se narra o evento da mostra do curta na escola; e concluímos com novas inquietações que surgiram ao aventurarmos com esta pesquisa.

9 EPISÓDIO DE PÓS-PRODUÇÃO: A MONTAGEM DO CURTA COM ALGUMAS REFLEXÕES INICIAIS

O laboratório de montagem da UFSC (LabMont) foi o lugar de montagem do curta da oficina e também o lugar onde simultaneamente surgiram as primeiras reflexões desta pesquisa. Foram horas, dias, semanas, meses, organizando o material, categorizando os recortes dessa experiência cinematográfica em sala de aula. Todos os elementos escolhidos dessa vivência em sala de aula foram sendo construídos entre efeitos e cortes num programa de montagem para contar essa história já vivida por nós.

Escolher, cortar, dispor cada trecho do vivido na sequência lógica da história era assumir esse papel de narradora junto com as crianças. De certo modo, essa função de narradora já tinha se estabelecido no início da oficina, pois a forma como conduzia a realização das atividades com as crianças já era um modo de estabelecer em cada momento que tipos de histórias poderiam ser contadas.

Assim, certas operações no processo de montagem, como ampliar um plano, acelerar/desacelerar as animações ou mesmo cortar um segundo antes ou depois de um instante de experiência, contribuía para dirigir o olhar em torno de certas narrativas e discursos produzidos pelas crianças surdas nessas práticas de letramento cinematográfico. Sendo que a montagem era também um exercício para me constituir como leitora de um mundo que os próprios recortes me faziam ver.

Nesse sentido, reconstruir esse mundo a partir do meu olhar – tentando desviar ao máximo o meu prisma etnocêntrico – era também um modo de analisá-lo, de ampliar o entendimento das marcas culturais e "pegadas" genuínas que as crianças iam deixando nesse percurso dialógico e artístico da oficina para, dessa forma, convidar o público espectador a se emocionar e refletir junto conosco.

Talvez o propósito intrínseco dessa análise microgenética fosse construir um relato de processos humanos, "interpretável numa perspectiva semiótica, dialógica e numa remissão a condições mais amplas da cultura e da história" (GOÉS, 2000, p. 22). Por outro lado, é possível que, nessa estreita vinculação entre o fazer montagem e o fazer análise, tenham se perdido pelo caminho alguns traços das narrativas memoradas, e também é possível que, nesse ato de articular cortes, trechos e texturas da oficina, tenham sido vislumbrados outros detalhes que nos façam pensar, refletir e emocionar com esse mundo habitado pelas crianças surdas.

Assim, impregnada dessa experiência que aconteceu, compartilho aqui algumas reflexões iniciais:

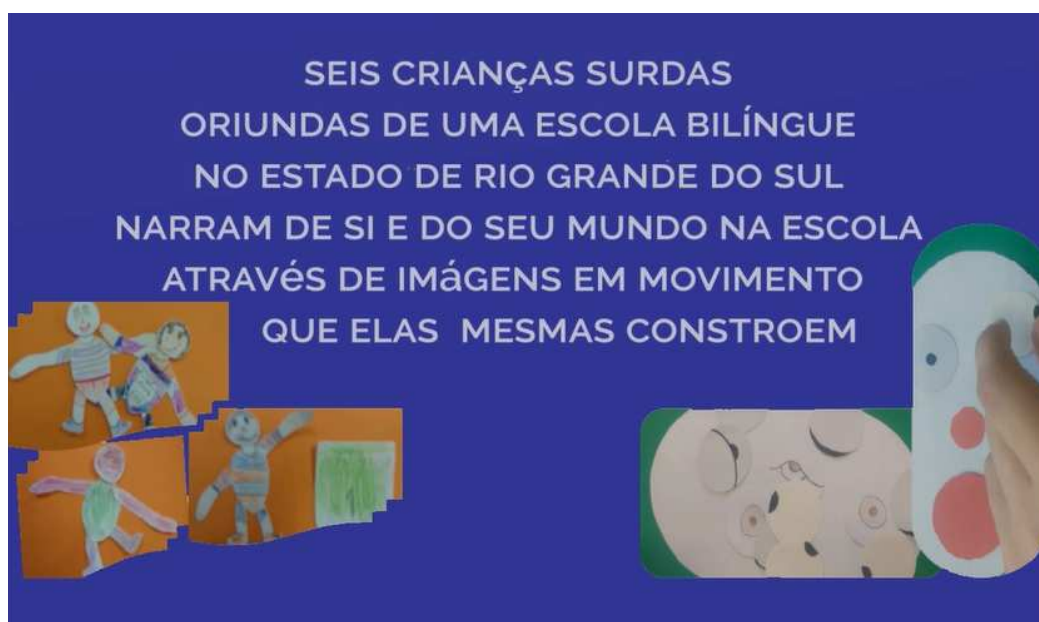


Figura 115 – Plano extraído do curta da oficina "O boneco feliz em sala de aula"
 Fonte: Acervo da autora, 2023.

Esse fragmento extraído no início do curta já mostra como o cinema de animação entrou nessa escola bilíngue localizada na cidade de Pelotas. Aqui, o cinema não entrou como entretenimento, como comumente é visto com olhares passivos na esfera social. Também não entrou como um recurso didático de ilustração para complementar outros conteúdos curriculares, que, mesmo na educação de pessoas surdas, estes são geralmente oferecidos em formatos geridos e pensados para a maioria ouvinte.

O cinema de animação entrou nessa escola como a possibilidade de que a turma do 3º ano de Ensino Fundamental, formada por seis crianças surdas (entre 7 e 10 anos) "habitassem" uma experiência coletiva, formativa e de enunciação, acontecendo através do diálogo com imagens em movimento e com as diversas formas de olhar o mundo do outro.

Da mesma forma, lembrando a Bergala (2006), o cinema de animação entrou na escola para promover um encontro com a alteridade, com aquilo que é estranho e diferente que o próprio ato criativo propõe. Da mesma forma, entrou como um elemento de "caos e desordem", capaz de tocar e transformar as formas de como são concebidos os

letramentos na escola, os usos das línguas de sinais, das imagens e outros referenciais visuais que são requisitos mínimos na educação das crianças surdas.

No fim, fazer uma oficina de animação *stop-motion* em sala de aula com crianças surdas teve o propósito de elas vivenciarem uma experiência narrativa a partir de suas visualidades, isto é, de expressar visões de estar no mundo, um contar de si pelo visual, pela própria imaginação e criatividade que surge no ato de fazer, de criar e produzir breves narrativas fílmicas.

Assim, a oficina de animação foi pensada para que o olhar das crianças não fosse um olhar passivo, e sim um olhar ativo que passa pela capacidade de lidar e de criar com as imagens, que passa pela interação coletiva de produção de saberes, de crenças e identidades que os formam enquanto sujeitos.

Conforme Duarte (2002), nas atividades da oficina, tratava-se de promover essa "competência para ver" vinculada à "competência do fazer", a partir da experiência direta de "fazer animação", que "não se ensina, mas se encontra, se experimenta, se transmite por outras vias além do discurso do saber" (BERGALA, 2006, p. 31).

Aventurar-se nessa experiência com o cinema na escola foi, em certo modo, apresentar uma nova forma de narratividade, ampliando o alcance do ato de narrar geralmente conceituado nessa dimensão da centralidade da escrita e da oralidade, as quais não contemplam nem respeitam as visualidades das pessoas surdas. De certo modo, fazer uma oficina de animação com a técnica *stop-motion* nos levou a percorrer outras dimensões e nuances envolvidas na interação das crianças surdas com a linguagem cinematográfica de animação, reconhecendo ali uma área potente para a construção/ampliação de conhecimento sobre a infância surda em suas singularidades.

Assim, fazer cinema na escola com crianças surdas permitiu vislumbrar diversas formas de expressão mais conectadas com a experiência visual da cultura surda, abrindo portas também para ter uma maior representatividade da infância surda e apresentação de conteúdos diversos e diferentes dos temas e histórias que geralmente estão sendo contadas nas mídias, nas escolas, na sociedade em geral. Deslocar-se com as crianças surdas para esse terreno desconhecido que era o cinema de animação *stop-motion* era acompanhá-las a mostrar, com produções culturais próprias, uma infância surda com aquilo que ela tem de singular.

Nesse processo de construção do curta, iam se representando alguns marcadores culturais relacionados à infância surda. Nessa dimensão dialógica e social que se

consolidava de volta ao processo de produções de animação das crianças surdas, iam se mostrando “escapes” e “fissuras” nessa lógica discursiva naturalizada e generalizada de pensar “verdades” em relação a ser criança surda. Nessa oficina de animação, desdobravam-se particularidades dentro de como tem sido conceituado o termo “infância surda”, pois no processo de elaboração do curta iam se constituindo experiências de ser criança surda de maneiras distintas.

Contudo, dentro desse mosaico de subjetividades surdas, podíamos compreender que, dentro dessas formas distintas de vida das crianças surdas, existia o compartilhamento de uma experiência visual-gestual de estar no mundo como uma condição primordial de distinção. Também existia uma língua de sinais em comum que sustentava essa sensação de pertencimento a um grupo, de estarem reconhecidas entre seus pares em um mesmo espaço físico como era a escola.

Através da Libras e outros elementos discursivos visuais, as crianças iam nos contando suas formas de vida na escola, suas subjetividades genuínas e uma identidade cultural que ia se forjando nessa matriz de experiência surda marcada pelo olhar. Assim, tais práticas de letramento cinematográfico mostraram que existem outras maneiras de contar diferentes, de fazer cinema diferente, de dar atenção a outras representatividades criadas e expressadas por crianças surdas. Produzir essas breves narrativas fílmicas em animação *stop-motion*, de alguma forma, era um ato de diversificar as representações e relações de poder nas produções audiovisuais (GUTIERREZ, 2011), de se contrapor à maioria dos materiais produzidos feitos e pensados "como um meio de comunicação de massa para ouvintes" (SILVA, 2018, p. 39).

Nesse sentido, o acesso a produções cinematográficas dentro da escola abria uma nova dimensão educativa, oferecendo um lugar para a representatividade das crianças surdas que fazia refletir nas mais variadas experiências e questões que estas colocam em foco. Com base em Xavier (2008), tratava-se de fazer um cinema que educa, que comunica, que nos faz pensar.

A oficina em sala de aula converteu-se em um lugar de acesso coletivo a um conjunto de linguagens, línguas e culturas misturadas; um interagir com diferentes formas de criar, construir representações e contar histórias pela visão única e genuína de cada criança. Tais recursos de que disponhamos para fazer as animações – basicamente, um aplicativo de edição de vídeos em *stop-motion* instalado no celular, uma caixa de aquário, tesouras, papéis coloridos e uma vontade de fazer acontecer – estimulavam a criatividade

das crianças "a partir do que surge como possibilidade" (MILLIET, 2020, p. 101), fugindo de um fazer hegemônico. Nesse sentido, mesmo com falta de tempo e de recursos, que nos fizeram simplificar muito a operação de equipamentos, as crianças conseguiram realizar breves produções de animação que constituíam um discurso passível de transgressão, de instaurar algo novo nos modelos mentais reproduzidos e padronizados por nós.

Assim, tais narrativas fílmicas marcadas por diálogos imagéticos promoveram pensar a imagem como uma linguagem que se constrói em interação social, na fruição e no brincar. Como Fresquet (2013, p. 99) aponta: "aprender a fazer cinema conjuga o verbo brincar", "ele nos convida a aprender brincando". Assim, "o cinema vira brinquedo quando as crianças o levam a sério".

Durante o processo da oficina, todas as pessoas envolvidas se encontravam em situação de aprendizagem, convidadas a transformar qualquer objeto em brinquedo que tem vida. Dessa forma, a tradicional assimetria estabelecida pelo saber da professora e das crianças se viu alterada no momento da prática, de ensaiar e brincar outro modo de aprender fazendo. Nesse contexto de aprendizagem, que ia se construindo nesse espaço de alteridade, de estranhamento, construía-se também uma prática social de jogo em que professora e crianças se situavam no mesmo lugar diante desse universo desconhecido, em uma mesma perspectiva: a escolha de um espaço, a realização de um plano, de um click, de um movimento.

Com essa aproximação genuína ao cinema, surgiu um processo criativo partilhado, baseado nas descobertas, nos desejos, na imaginação de cada uma das crianças. Assim, conforme Fresquet (2013, p. 96), essa prática social de aprender a expressar o mundo da escola deixava "em relevo seu valor como espaço de comunicação e troca de aventuras intelectuais, afetivas e sensíveis".

Essa experiência de aprender a fazer cinema de animação mostrava que a aquisição de conhecimentos não é um saber já pronto que vem do exterior, isto é, da pessoa formadora para a pessoa formada, e sim um saber que se produz em "fricção com o mundo" (COMOLI, 2008), pois é no processo de busca com o outro onde reside "um potencial de aprendizagem e de alargamento do nosso horizonte" (FRESQUET, 2013, p. 96).

Este projeto de pesquisa, artístico e educativo que tomou forma de oficina de animação permitiu experimentar o cinema como uma outra forma de aprender na escola,

provocando, mesmo por um período curto de tempo, uma transformação dos hábitos escolares convencionais. Nesse sentido, com base nas palavras de Larrosa (2002), fazer animação em sala de aula trouxe, de alguma forma, a possibilidade de dar-se tempo e espaço para aprender, para pensar e olhar mais devagar, cultivando a paciência e atenção nos detalhes, que propiciavam essa arte do encontro, esse espaço de alteridades onde diversos modos de estar no mundo movimentavam-se sem equações pré-estabelecidas entre espaço e tempo.

A intuição, improvisação e vontade de expressar sem uma lógica determinada caminhavam junto conosco nesses episódios de produções animadas, pois, mesmo levando em conta essas especificidades de fazer cinema na escola que a literatura e troca de experiências tinha nos oferecido, na prática, no ato mesmo da criação, fomos ensaiando um modo de aprender ensinando em função das vivências com as crianças no dia a dia.

Nessas práticas de letramento cinematográfico com as crianças, não existiam respostas predeterminadas a um modo de fazer, e sim uma reinvenção, um refazer constante no processo criativo. No fim, explorar os instrumentos e elementos da animação *stop-motion* juntamente com as crianças surdas partia do intuito de contribuir na educação do seu olhar e expandir as suas experiências visuais a partir de uma dimensão criativa, lúdica, livre e transformadora.

Contudo, aproximar as crianças dessa vivência cinematográfica na escola, sem experiência prévia, sem conhecimentos técnicos especializados e com um cronograma condicionado ao calendário da escola e da minha pesquisa, constituiu um desafio ao ato de ensinar e de aprender "fazendo arte". Por outro lado, fazer cinema nessas condições, com limitações de tempo e de falta de recursos financeiros, constituiu um exercício de coragem e de fortalecimento diante de tantas fragilidades que careciam de apoio para não se quebrarem. Assim, fazer cinema na escola foi, no fim, um exercício de criatividade, de demonstrar que é possível desenvolver outras práticas escolares que podem caminhar no sentido das visualidades das crianças surdas, bem como partilhar um processo de fazer em coletivo, quebrando a assimetria do ato de aprender.

Nesse processo de criação cinematográfica, de alguma maneira, todas as pessoas envolvidas partiram do zero em direção a uma aprendizagem na qual não havia lideranças, nem discursos estabelecidos que regiam um modo específico de fazer cinema. Tal situação oportunizou trabalhar com mais intuição e abertura, aprendendo a conhecer a si

próprios, tomando consciência das habilidades e dificuldades nesse universo desconhecido e diferente do nosso dia a dia.

Da mesma forma, elaborar/planificar o projeto da oficina proporcionou-me ampliar o conhecimento sobre a diversidade de usos e recursos cinematográficos que poderiam ser acionados em práticas escolares para uma melhor relação de ensino e aprendizagem com as crianças surdas. Assim, para possibilitar essa articulação de práticas entre cinema e educação de crianças surdas, foi necessário conhecer mais sobre a linguagem cinematográfica, sobre as técnicas para a produção de vídeo ou para criação de personagens e cenários com o uso de imagens.

Nessa busca de literatura para construir um material didático de animação na perspectiva das visualidades das crianças surdas, fui percebendo a escassez de material disponível e acessível para elas. Essa escassez de produções teórico-metodológicas relacionadas ao letramento cinematográfico na educação das crianças surdas mostra uma clara assimetria de propostas educativas significativas entre crianças ouvintes e crianças surdas.

Assim, em conformidade com Santos (2022), mesmo os avanços tecnológicos e equipamentos mais acessíveis em custo e uso que facilitam que o cinema entre na escola de forma prática, ainda há uma carência de espaços ativos para que as estudantes surdas participem de forma plena e significativa nos processos de construção de narrativas fílmicas.

Essa situação enfatiza a necessidade de repensar as práticas pedagógicas e ferramentas metodológicas que têm sido aplicadas na educação das crianças surdas. Com isso, é importante reorientar ou criar novos processos de ensinar e aprender que possibilitem às crianças surdas as mesmas condições de construir conhecimento, tornando as técnicas e linguagens cinematográficas as mais versáteis e acessíveis possíveis para construir narrativas fílmicas segundo seus significados e sua cultura.



Figura 116 – Plano extraído do curta da oficina "O boneco feliz em sala de aula"

Fonte: Acervo da autora, 2023.

As atividades da oficina foram realizadas de forma multimodal, multiletrada e inserida numa dimensão de translanguagens. Nesse processo de criação, as crianças iam construindo os seus discursos através de linguagens imagéticas, de recursos tecnológicos, de língua escrita, de gestos, caretas, encenações e performatividades que se difundiam com a Libras, a qual tornou-se uma condição indispensável para o movimento recíproco de compreensão e aprendizagem em um território linguístico comum.

Nesse sentido, as trocas comunicativas que aconteciam principalmente em Libras entre crianças surdas, a oficina-pesquisadora e demais educadoras (professora regente, assistente de sala e coordenadora da escola) tornou possível estarmos integrados num espaço social seguro que propiciou realizar uma prática ativa e participativa com o cinema.

A partir desse espaço linguístico compartilhado, as atividades iam se desenvolvendo de forma transdisciplinar, entre a experiência individual e coletiva de criar e descobrir um mundo de representatividades e linguagens através do cinema de animação. Em meio a essa multiplicidade de recursos expressivos, surgiam interações que davam lugar a construções subjetivas e criativas de ver o mundo.

Da mesma forma, a linguagem da animação instaurou um jogo imagético para significar o mundo e representá-lo pela própria linguagem do cinema que, apoiada em múltiplos recursos expressivos, nos aproximava das singularidades das crianças surdas e dos mundos criados por elas mesmas. Nesse sentido, a combinação de usos desse material semiótico, como a animação *stop-motion*, o desenho, os sinais, a escrita, os gestos, etc. balizavam o caminho para que uma ideia ou mensagem fosse simbolizada em narrativa, tonando-se passível de ser comunicada.

Por outro lado, as técnicas e estratégias discursivas que foram usadas na oficina de animação pareciam propiciar práticas dialógicas significativas que serviam como base para a construção de outros conhecimentos. Nessa ação de observar e comparar letras e sinais, de construir e movimentar objetos, bonecos, signos e olhares, as crianças iam conquistando uma autonomia no aprender que, ao mesmo tempo, revelava a construção de seres letrados.

Reitera-se, com isso, fomentar a mediação semiótica no processo de aprendizagem das crianças surdas; integrar, por exemplo, as características visuais do cinema de animação em sala de aula com crianças surdas para trabalhar as narrativas e a

arte de expressar um discurso próprio tão importante para a constituição de suas identidades e subjetividades.

Narrativas e discursos que permitam construir uma esfera de coabitação de saberes a partir da experiência e das relações com o outro, "relações que produzem entendimentos diferentes conforme a posição de quem conta a história, conforme a visão de mundo de quem produz narrativas" sobre si e sobre o outro (MENENDEZ, 2013, p. 86).

Assim, ao observar essas lógicas e formas de pensar visualmente das crianças interagindo com o material de animação, percebi a importância de seguir fomentando as práticas de letramento cinematográfico na educação das crianças surdas. Para tanto, é preciso trazer mais experiências visuais em sala de aula para que as crianças surdas tenham acesso a uma vivência visual de leitura e compreensão do mundo, bem como ampliar os cursos de formação contínua para a equipe de docentes que trabalham na educação das pessoas surdas, a qual leva a movimentar ações e discussão sobre esse campo de atuação.

Nessa direção, enfatiza-se ampliar os recursos e investimentos públicos para realizar mais pesquisas sobre os usos do cinema na escola e outros recursos imagéticos como potencialidades pedagógicas no processo educativo das crianças surdas. Realizar mais estudos na área de educação das crianças surdas também possibilita abrir um novo espaço de reflexão e teorização no campo da Linguística Aplicada, trazendo novas ações e formas de pensar sobre a nossa relação com a linguagem, o conhecimento, a comunicação, as artes e o mundo.

No fim, realizar a oficina propiciou abrir um novo debate em relação às possibilidades que a escola abre para o cinema, para a infância surda e suas visualidades, para esse encontro de alteridade, para esse processo de produção de subjetividades e de expressão de identidades.



Figura 117 – Imagem extraída do curta "O boneco feliz em aula"

Fonte: acervo da autora, 2023.

Com isso, concluímos este episódio reivindicando atenção de mais pesquisas na área, pois, devidamente compreendidas, apoiadas e bem articuladas com investimentos públicos, estas podem ser muito contribuintes e importantes para a melhoria da educação das crianças surdas.

10 ÚLTIMO EPISÓDIO: A MOSTRA DO CURTA COM ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

E o dia chegou:

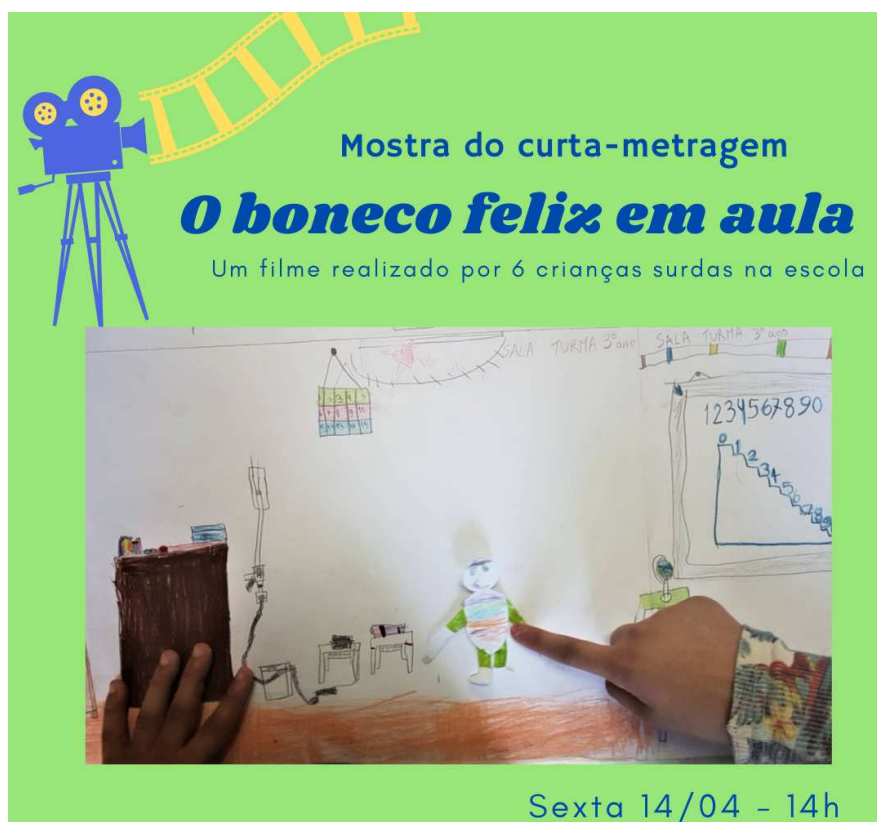



Figura 118 – Cartaz apresentação do curta na escola elaborado pela autora
Fonte: Acervo da autora, 2022

O produto final da oficina foi um curta-metragem de animação de 34 min de duração que recebeu o título de "O boneco feliz em aula", criado pela criança Esther e aceitado pelo resto da turma. O curta inserido no gênero reportagem-documentário foi produzido com alguns recortes de episódios de interação em sala de aula, desenhos e vídeos de animação criadas pelas crianças surdas participantes da pesquisa. A montagem do filme esteve a cargo da pesquisadora-oficineira e foi mostrado publicamente na mesma escola 5 meses após a oficina, tendo como público espectador principal as crianças surdas participante da oficina e o resto da comunidade escolar (estudantes, professoras, coordenadoras e tutoras). Quem gostaria de assistir o curta, ele está disponível no seguinte link: <https://youtu.be/2Y1NMUsn7O0>

Atrás da abertura desse texto, ocultam-se vários processos tanto de criação coletiva quanto de criação individual, pois sabemos que na experiência de fazer cinema integram-se vários elementos e, em consequência, várias pessoas. Neste fazer cinematográfico existiram também vários acontecimentos que dificultaram que as crianças passassem por todas as etapas e funções da realização do curta (que era a proposta inicial do plano pedagógico da oficina).

Neste caso, fazer a composição do filme não foi possível realiza-la com as crianças surdas em sala de aula. Muito pelo contrário, a montagem do curta foi realizada de forma individual em uma sala situada no 3º andar de um prédio universitário com banheiros interditados e com paralizações constantes pela falta de água que dificultavam atingir umas condições dignas de trabalho no laboratório. Nesse período de montagem também aconteceram os jogos da Copa do Mundo, chaves da sala esquecidas no bolso de alguém e outros tantos imprevistos que faziam mudar o termo de agendamento reiteradas vezes.

 UFSC	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA CCE - ART FORMULÁRIO PARA AUTORIZAÇÃO DE UTILIZAÇÃO DO LABMONT - LABORATÓRIO DE MONTAGEM CINEMATOGRAFICA	
--	--	--

IDENTIFICAÇÃO DO ALUNO

NOME: Anna Gil Prieto		
MATRICULA: 20190004	CURSO: Cinema	DISCIPLINA: Montagem cinematográfica I/ Tese
PROJETO (MOTIVO DA UTILIZAÇÃO) : montagem de trabalho de tese		

PERÍODO DE UTILIZAÇÃO

DATA: 29, 30 e 31/03/2023			
Dia - Período	Manhã	Tarde	Noite
Segunda-feira			
Terça-feira			
Quarta-feira	x	x	x
Quinta-feira		x	x
Sexta-feira	x	x	

Figura 119 – Termo de agendamento para o uso do LabMont
 Fonte: Acervo da autora, 2023

Com todo esse movimento externo, o filme foi montado também entre temidas falhas do programa de edição que obrigava a refazer a sequência perdida com uma outra leitura e lembrar o tempo tudo que fazer cinema é ter uma relação flexível no processo.

De alguma forma, essas ‘falhas’ imprevistas do sistema foram as responsáveis de exercitar em mim outras formas de pensar e de olhar o mesmo acontecimento que abriam fissuras por onde se adentrar no processo de análise. Essa era outra das potencialidades do cinema: "captar um minuto de mundo; é compreender, sobretudo, que o mundo sempre nos surpreende, jamais corresponde completamente ao que esperamos ou prevemos" (BERGALA, 2006, p. 206).

Assim como o processo de análise, o processo de montagem foi também um processo incompleto, pois sempre apareciam novas fissuras por onde se adentrar. No caso da montagem do curta, há aspectos ainda por finalizar como, por exemplo, a legendagem do discurso em Libras ou a tradução do texto escrito para Libras. De qualquer forma, o curta continua sem som, mantendo a escolha inicial de montagem como intuito de aproximarmos as formas originais do cinema.

Como já discutido anteriormente com Xavier (2008), a chegada do cinema sonoro significou um passo atrás em direção ao teatro fotografado do cinema mudo. Essa nova era do cinema, em que o som e a palavra são usados como material artístico, transformou essa impressão visual originária do cinema em uma cultura de conceitos audíveis, que excluí a participação plena da comunidade surda. Assim, com essa escolha de deixar o curta sem som com recortes originais em Libras, pretende-se fomentar produções que fogem do consumo hegemônico e de alguma forma fomentar outras maneiras de assistir o curta.

Contudo, vale destacar aqui que o recurso de animação *stop-motion* que foi usado na oficina (e que é a linguagem à volta da montagem do curta) não pretendeu usar as imagens e fotografias em substituição das palavras, isto é, não pretendíamos tornar os objetos em "seres animados" para transmitir conceitos que podiam ser expressos por palavras, mas sim para manifestar as experiências interiores, um espaço de ações e emoções que "ficariam ainda sem expressão quando tudo o que pudesse ser dito fosse dito" (XAVIER, 2009, p. 78).

Cheguei na escola após de cinco meses depois daquele primeiro encontro com as crianças, que foi, ao mesmo tempo, a nossa primeira aproximação com o cinema de animação na escola. Entrei pela porta principal e o vestíbulo continuava com os mesmos

cartazes que proclamavam a defesa dos direitos linguísticos e culturais das pessoas surdas, lembrando-me de compreender que essa luta permanente pelos direitos, pelo reconhecimento das línguas de sinais e pela demarcação das diferenças era também uma marca cultural e identitária da comunidade surda.

O vestibulo estava vazio, já não tinha aqueles enfeites de Halloween pendurados nas paredes da sala, como a primeira vez que entrei. De qualquer forma, o vestibulo continuava respirando um ar de festividade e fraternização pela mostra do curta. Sentir esse espírito de comunidade nesse espaço físico da escola me fizera lembrar o trabalho de Witches e Lopes (2018) quando apontam que as formas de vida da comunidade surda também perpassam por práticas sociais, por um convívio entre elas e por um cuidado e vontade de se querer tornar um coletivo cada vez mais intenso.

Assim, as reuniões e eventos que aconteciam na escola das crianças surdas (como era, neste caso, a mostra do curta) pareciam ser outra extensão a aquela necessidade de união e da vida em comum entre elas, uma exaltação do espírito da comunidade escolar surda marcada pelo interesse das crianças e professoras pelas atividades e produções dessas seis crianças surdas. Esse interesse a se reunir podia ser visto pelas gestões da coordenadora da escola quando semanas atrás tinha feito o convite para as estudantes da escola, familiares e, claro, para as seis crianças surdas protagonistas desta história.

Junto com a diretora e uma professora da escola organizamos as cadeiras em fileiras para receber ao público espectador. Também montamos o projetor para assistir o filme, o mesmo projetor que tinha sido usado nos dias da oficina para revelar fragmentos de nós escondidos no espelho das outras e que mostrava novos cenários possíveis envolvendo a presença ativa das crianças surdas, das imagens, dos vídeos, dessa multiplicidade de linguagens que mantinham o conhecimento em movimento. O uso do projetor e das outras tecnologias digitais e analógicas na oficina convocava a repensar os modos como produzimos textos e nos apropriamos deles. Tais recursos de alguma forma revelavam novos caminhos na direção de atender as visualidades das crianças surdas nas estratégias e praticas escolares.

Chegaram vários grupos de estudantes, desde os mais novos até os mais velhos, alguns acompanhados por famílias outros por professoras e assistentes de sala, e claro, chegaram também as crianças protagonistas da história. Bom, nesse dia da mostra do

curta, não conseguiram vir todas, apenas estavam presentes a Otília, a Esther e o Alê junto com a professora regente daquele período. As crianças estavam diferentes, o contexto era diferente também. De alguma forma, ter passado por aquela experiência de cinema de animação na escola tinha nos transformado.

Pelo menos, no respeito a mim, cada encontro, cada retalho, cada imagem em movimento que realizávamos nessa oficina de cinema me fazia estar mais presente nesse universo plural e diverso da infância surda, arriscando-me a me abrir para outro mundo, para outro modo de viver o mundo e de ampliar o humano; como diria Butler. Cada vivência com essas seis crianças surdas ia transformando essa minha forma de ver à surdez, de compreender a escola habitada por elas, entendendo também de que existem diferentes formas de (nos) narrar com o cinema e de olhar(mos) para com as crianças surdas em suas singularidades.

As crianças estavam diferentes, mas mesmo assim elas comunicavam o mesmo entusiasmo de deixar-se surpreender, de aventurar-se nesta experiência com o cinema, agora como espectadoras das suas próprias narrativas surdas.

A projeção do curta transcorreu entre olhares curiosos e olhares de estranhamento, entre choros de crianças, bocejos, sussurros e silêncios. O curta não tinha som (como tínhamos decidido) e o sol de tarde que entrava pelas janelas da escola não deixavam vislumbrar nenhuma imagem clara para acompanhar essa história projetada nesse quadro branco por meia hora. Depois dos dez minutos de projeção já percebia um tédio que foi aumentando até visualizar o último *blackout* que sinalizava o fim.

Mesmo assim, foi uma experiência coletiva diferente de ver cinema na escola, uma atividade social co-construída tanto por quem narrou a história quanto por quem a recebeu. Assim, a forma em que cada pessoa recebeu essa narrativa fílmica foi única e pessoal, igual que para a quem a construiu. No caso das crianças participantes da oficina, elas transitavam por essas duas formas de estar no mundo do cinema: como narradoras e como espectadoras. Era como se através da narrativa da animação pareciam ter encontrado um lugar de enunciação e, ao mesmo tempo, um potente instrumento de percepção de si e do outro.

Em certo modo, o fato de fazer animações na escola também foi uma forma de mostrar como esse discurso próprio das crianças surdas pretende ser compreendido e significado, incentivando enxergar outras concepções dos eventos que as narram com

novos pontos de vista. Considero que o processo de aprendizagem que decorreu dessa prática de ver e fazer cinema na escola foi significativo, pois de alguma forma ajudou a compreender melhor como se configura o mundo das crianças na escola, desnaturalizando e diversificando as "verdades" de estar nela.

O próximo passo seja possivelmente realizar mais oficinas de cinema na escola que permitam olhar para essas ‘fissuras’ nas formas convencionais de narrar/imaginar a infância surda. Quem sabe se ao olhar através dessas fissuras conseguimos deslocarmos para outras possibilidades de aprendizado que estas podem promover na educação das crianças surdas. Talvez, assim, ao fazer mais animações na escola com crianças surdas – com uma equipe maior, com mais tempo, mais recursos e apoios financeiros– consigamos criar estratégias para a educação do olhar das crianças surdas e desaprender certos imaginários (in)visíveis que condicionam certas categorias de valor pessoal, das capacidades das crianças e das possibilidades de se criar o mundo que desejam. No fim com a prática do cinema trata-se de desaprender preconceitos, desvalores e inventar outros mundos possíveis, mesmo pelo avesso de uma câmera.



Figura 120 – Recortes do dia da mostra do curta. Na sequência: o Alê e a Otilia assistindo o curta pela tela do computador; apresentação do curta para a comunidade escolar

Fonte: Imagens cedidas pela escola, 2023

Depois de me despedir das crianças, da professora e da coordenadora. Voltei no vestíbulo, agora vazio e desvestido de barulhos, para guardar o material e ir embora. Finalizando o estudo de campo. Nesse momento, um professor da escola veio falar comigo:

– {Port} *Parabéns pelo trabalho, muito lindo*

– {Port} *Ahh, muito obrigada, mais ainda falta ajustar algumas coisas...acho que foi um curta muito comprido* – respondi com um sentimento estranho de insatisfação.

– {Port} *Ahh são pequenos detalhes, o importante é que as crianças se vieram na tela grande, as caras delas ao ver-se lá, ficaram admiradas de ver-se lá, estavam contentes...e os colegas dizerem para elas: "parabéns pelo trabalho" e isso é muito importante para elas, de ver-se lá fazendo coisas [importantes].*

Reflexionando sobre essa fala do professor (do que a minha memória conserva daquele diálogo), essa mostra do curta, que mesmo não tendo uma reação emotiva do público, serviu para promover que as crianças tiveram uma imagem positiva delas mesmas e se perceberam como protagonistas dessa história que criaram, como fazedoras de arte que fazem a experiência acontecer. Da mesma forma, a mostra do curta permitiu espelhar outras referências de crianças surdas, cada uma com sua individualidade, para as outras colegas da escola.

Lembrando a definição de Bergala (2012, p. 4-5) sobre o que é um "bom filme", ele responde:

Um bom filme é quando há, ao mesmo tempo, uma história com personagens que existem e um mundo também. Isto quer dizer que o mundo existe, não há apenas a narração, apenas a história do filme. Um bom filme é aquele em que os personagens existem verdadeiramente, não apenas como suporte da narração e em que o mundo em torno deles existe também [...] São filmes, por exemplo, que nos obrigam a pensar ou sentir uma determinada coisa. Há a história que ele nos conta e, ao mesmo tempo, pode-se olhar para outras coisas, refletir [...] Um bom filme é também, evidentemente, um filme em que se sente que, atrás do filme, há alguém.

Atrás do curta "O boneco feliz em aula" há seis crianças surdas que expressaram parte do seu mundo através de narrativas em animação *stop-motion*. Atrás do curta, também encontramos formas de ver a escola e de estar nela. Da mesma forma, atrás do curta, há a um processo de enunciar à realidade escolar das crianças surdas.

Fazer cinema também é uma forma de aproximar-se da diversidade cultural humana, das diversas práticas e concepções do mundo, como um ato de se contrapor aos mecanismos de reprodução cultural predominantes que parecem inalteráveis. E acrescentaria, que fazer esta pesquisa através do cinema de animação com crianças surdas é também recuperar uma dimensão histórica e local, dando voz ao que foi/é invisibilizado ou ilegítimo, para, assim contribuir na resistência da fragmentação cultural que frequentemente é alimentada pelo caráter coercitivo e manipulativo do poder das classes dominantes.

Dessa forma, observar/descrever a cotidianidade escolar de crianças surdas através de uma narrativa fílmica de animação, inserida nesta pesquisa, pode ser útil para, no mínimo, pensar de que forma podem se construir espaços e práticas onde as crianças possam sentir valorizadas como tal, e não como projetos e invenções das outras pessoas.

Será que o cinema na escola pode ser um desses espaços onde legitimar o direito das crianças de pensar e expressar por si mesmas suas ideias do mundo? Será que é nesse lugar de fazer arte, onde as crianças podam se tornar cada vez mais narradoras do contar de si?

Acredito que o cinema na escola seja, sim, esse "bom lugar" onde seja possível que as crianças imprimam nessa prática coletiva e formadora uma experiência direta com a alteridade, uma experiência que acontece, que passa e deixa marcas. No fim, uma experiência que abre um novo começo em nós, que merece atenção e cuidado para poder ser.

FIM

Sentimos muito bem que nossa sabedoria começa onde a do autor termina, e gostaríamos que ele nos desse respostas, quando tudo o que ele pode fazer é dar-nos desejos. Esses desejos, ele não pode despertar em nós senão fazendo-nos contemplar a beleza suprema à qual o último esforço de sua arte lhe permitiu chegar. Mas por uma lei singular e, aliás, providencial da ótica dos espíritos (lei que talvez signifique que não podemos receber a verdade de ninguém e que devemos criá-la nós mesmos), o que é o fim de sua sabedoria não nos aparece senão como começo da nossa, de sorte que é no momento em que eles nos disseram tudo o que podiam nos dizer que fazem nascer em nós o sentimento de que ainda nada nos disseram.

(Proust, 1905)

BIBLIOGRAFIA

ABRAMOVICH, F. *Literatura infantil: gostosuras e bobices*. 5. ed. São Paulo: Editora Scipione, 2009.

ALBRES, de. A.; SOUSA, D.V.C. Termo de Assentimento Livre e Esclarecido: uso de história em quadrinhos em pesquisas com crianças. *Revista Sinalizar*, Goiânia, v.4, 2019.

ALIAGAS, C. *El desinterès lector: estudi de cas de les pràctiques i identitats lletrades d'una colla d'amics des de la perspectiva dels Nous Estudis de Literacitat*. 2011. Tese (Doutorado em Tradução e Ciências da Linguagem). Programa de Pós-Graduação em Tradução e Ciências da Linguagem, Universitat Pompeu Fabra, Barcelona, 2011.

AMARAL, J. C., LADD, P., VELASQUES, M. & GONZÁLEZ M. *Pedagogias culturais surdas: educadores surdos refletindo sobre práticas e concepções*. *Revista Espaço*, Rio de Janeiro, n. 46, jul. - dez., 2016.

ANZALDÚA, G. *Borderlands/La Frontera: The New Mestiza*, San Francisco: Aunt Lute Books, 1987.

BAITELLO, N. J. *Comunicação, mídia e cultura. São Paulo em Perspectiva*. n. 12, vol. 4, p. 11-16, 1998.

BALTAR, M.; CERUTTI-RIZZATTI, M.; ZANDOMENEGO, D. *Leitura e produção textual I*. Florianópolis: LLV/CCE, 2011.

BELLONI, M. L. *A formação na sociedade do espetáculo*. São Paulo: Editorial Loyola, 2002. Disponível em:

http://produtos.seade.gov.br/produtos/spp/v12n04/v12n04_02.pdf. Acesso em: 16 jan. 2023.

BELLONI, M. L. *A formação na sociedade do espetáculo: gênese e atualidade do conceito*. *Revista Brasileira de Educação*, n. 22, p. 121-136, abr. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/TxVGXqDSP3vkp4LXgW5XcyN/?lang=pt> Acesso em: 1 out. 2022.

BERGALA, A. *A hipótese-cinema: pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola*. Rio de Janeiro: Booklink, 2006.

BERGALA, A. *Abecedário de cinema com Alain Bergala*. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro. Grupo Cinead/Legav, 2012/2019.

BEZERRA, B. F. *O mundo bate do outro lado*. *Estudio*, v. 5, p. 188-193, 2012.

BONINI, A. *Análise crítica de gêneros discursivos no contexto de práticas jornalísticas*. In: SEIXAS, L.; PINHEIRO, N. F. (Orgs.). *Gêneros: um diálogo entre Comunicação e Linguística Aplicada*. Florianópolis: Insular, 2013, p. 103-120.

BRADLEY, J.; HARVEY, L. *Creative Inquiry in Applied Linguistics: Language, Communication and the Arts*. In: WRIGHT, C., HARVEY, L.; SIMPSON, J., (eds). *Voice and Practices in Applied Linguistics: Diversifying a Discipline*. York: While Rose University Press, 2019. p. 91-107.

BRADLEY, N. Essentialism in the concept of culture: gauging belief. *Jornal of Intercultural Communication*, v. 1, n.21, p. 1-21, 2018.

BUCKINGHAM, D. *Media education: literacy, learning and contemporary culture*. Cambridge: Polity Press, 2010 [2003].

BUCKINGHAM, D. Cultura digital, educação midiática e o lugar de escolarização. *Educação e realidade*, Porto Alegre, v. 35, n.3, p. 37-58, set./dez., 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/13077>. Acesso em: 15 jun. 2022.

BUTLER, J. *Deshacer el género*. Paidós: Barcelona, 2006.

CABELLO, J.; NOGUEIRA, A. S. Tecnologias digitais e práticas de linguagem: reflexões sobre uma experiência com crianças surdas. *Revista E*, v. 46, p. 179-196, jul-dez. 2016.

CAMPELLO, A. R. *Pedagogia Visual/Sinal na Educação dos Surdos*. In: Quadros, Ronice M.; Perlin, Gladis (orgs.). *Estudos Surdos II*. Petrópolis: Arara Azul, 2007.

CAMPELLO, A. R. *Aspectos da visualidade na educação de surdos*. Tese (Doutorado em Educação) – Curso de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

CAMPOS, M. L. I. *Educação inclusiva para surdos e as políticas vigentes*. In: LACERDA, Cristina B. F.; SANTOS, Lara F. (orgs.). *Tenho um aluno surdo, e agora? Introdução à Libras e educação de surdos*. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

CAMPOS, F. *Roteiro de cinema e televisão: a arte e a técnica de imaginar, perceber e narrar uma história*. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

CARVALHO, A. F. *Foucault e a função-educador*. Ijuí: Unijuí, 2014.

CARVALHO, M. M. F. *A arte de dizer da contação de história: expressão criativa no ensino da língua brasileira de sinais*. 2016. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Programa de Pós-Graduação em Ensino, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Pau dos Ferros, 2016.

CARVALHO, N. C.; LACERDA, C. B. F.; NASCIMENTO, L. C. R. Uma proposta de letramento para adolescentes surdos por meio de um estudo bibliográfico. In: LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F.; MARTINS, V. R. O. (Orgs.) *Escola e Diferença: caminhos para a educação bilíngue de surdos*. São Carlos: EdUFSCar, 2016.

CAVALCANTI, M. C.; MAHER, T. M. *Diferentes diferenças: Desafios interculturais na sala de aula*. Campinas: Rever, 2009.

CLOSE UP: PADDY LADD. [S.l: s.n.], 2017. 3 vídeos. Publicado pelo canal BSL Zone. Disponível em: <https://www.bslzone.co.uk/watch/close-up-series-3/close-up-paddy-ladd-pt-1>. Acesso em: 19 set. 2022.

COLLAÇO, A. [Oficina de animação] WhatsApp. 29 set, 2022. 1 mensagem de Whatsapp.

COMPARATO, D. *Da criação ao roteiro: teoria e prática*. São Paulo: Summus editorial, 2009.

COSTA, M. V. *Currículo e Política Cultural*. In: COSTA, M. V. *O currículo nos limiares do contemporâneo*. Rio de Janeiro: DP & A, 2005.

COSTA, O. S. Uma ideia na mão e uma câmera na cabeça: cinema na educação bilíngue de surdos e surdas. 2020. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020.

COSTA, L. C. R. O desenho animado “Min e as Mãozinhas” e a construção da identidade e cultura surda. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Curso de Licenciatura em Letra-Libras, Campus Universitário de Belém, Universidade Federal Rural Da Amazônia, Belém, 2021.

COUTO, J. C. A revisão de textos no desenvolvimento da escrita: experiência a partir da produção de um jornal escolar. 2016. Dissertação (Mestrado em Letras) – Pós-graduação em Letras, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

CRUZ, A. N. R. da. Aula de arte para-com surdos: criando uma prática de ensino. 2016. Dissertação (Mestrado em Artes) – Programa de Pós-Graduação em Artes, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", São Paulo, 2016.

DANTAS, A. E. F. M. M. Os [des]caminhos da escolarização na surdez; examinando a Educação Infantil na fortaleza dos que ouvem com os olhos e falam com as mãos. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal do Ceará, 2012.

D'ELIA, C. Animação, técnica e expressão. In: BRUZZO, C. (Org.). Coletânea lições com cinema: animação. São Paulo: FDE, v.4, 1996.

DELMAR, A. S. Conto e reconto de histórias na educação infantil: o uso de estratégias visuais no letramento de crianças surdas. Revista Espaço, n. 45, p. 233-252, jan.-jun. 2016.

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

DEMO, P. Pesquisa participante: saber pensar e intervir juntos. 2. ed. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

DINIZ, D. Ética na pesquisa em ciências humanas: novos desafios. Ciência e Saúde Coletiva, v.13, n.2, pp. 417-426, 2008.

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

DUARTE, R. Cinema e educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

DUARTE, R.; ALEGRIA, J. Formação estética audiovisual: um olhar para o cinema a partir da educação. Educação e realidade, Porto Alegre, v. 33, n.1, p. 59-80, jan.-jun. 2008.

ERICKSON, F. What Makes School Ethnography "Ethnographic"? In: AMERICAN EDUCATIONAL RESEARCH ASSOCIATION RESEARCH TRAINING WORKSHOP. 1., 1972, Cambridge. Anais [...]. U.S.: Eric, 1973, p.9-19. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED093726.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2022.

ERICKSON, F. Ethnographic Description. In: Ammon, U.; Dittmar, N.; Mattheier, K.J. Sociolinguistics: an international handbook of Science of language and society. Berlin-New York: Walter de Gruyter, 1988.

EVERTSON, C.; GREEN, J. La observación como indagación y método. In: WITTRUCK, Merlin C. (Ed.). *La investigación de la enseñanza II: métodos cualitativos y de observación*. Madrid: Paidós, 1989.

FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FAIRCLOUGH, N. *Analysing Discourse: Textual analysis for social research*. London and New York: Routledge, 2003.

FANTIN, M. Novo olhar sobre a Mídia-Educação. *Educação e Comunicação*, n.16, p.1-16, 2005.

FANTIN, M. *Crianças, cinema, mídia e educação: olhares e experiências no Brasil e na Itália*. 2006. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

FANTIN, M. Mídia-Educação e cinema na escola. *Teias*, Rio de Janeiro, v.8, n.15-16, p.1-13, 2007. Disponível em: <https://nica.ufsc.br/index.php/publicacoes/fantin> Acesso em: 1 out. 2022.

FERNANDES, A. H. O cinema e as narrativas de crianças e jovens: reflexões iniciais. *Revista Contemporânea da Educação*, v. 5, n. 10, p. 49-64, jul.-dez. 2010.

FERNANDES, A. H. O cinema e o audiovisual na educação: reflexões de pesquisas. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, v. 8, n. 16, p. 181-193, mai-ago. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.20952/revtee.v0i0.3959>. Acesso em: 1 jun. 2023.

FIELDING, N. *Ethnography*. In: GILBERT, N. (Ed.) *Researching Social Life*. 3.ed. Los Angeles: Sage publications, 1993, p.145-163.

FLICK, U. *An Introduction to Qualitative Research*. London: Sage Publication, 2006.

FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. Aula Inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.

FREIRE, P. *Educação como prática de liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011 [1965].

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014 [1968].

FRESQUET, A.M. *Fazer cinema na escola: pesquisa sobre as experiências de Alain Bergala e Núria Aidelman Feldman*. Projeto de Pesquisa; Cinema para aprender e desaprender; Laboratório do Imaginário Social Social e Educação; Programa de Pós-Graduação em Educação; Faculdade de Educação; Universidade do Rio de Janeiro, 2008.

FRESQUET, A. M. *Cinema e educação: reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e "fora" da escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

GARCEZ, P. M. de, BULLA G. S. da, LODER, L. L. *Práticas de pesquisa microetnográfica: geração, segmentação e transcrição de dados audiovisuais como procedimentos analíticos plenos*. D.E.L.T.A., vol. 30.2, p. 257-288, 2014.

GARRUTTI, E. A.; COELHO, L. D. Contribuições de práticas colaborativas no desenvolvimento linguístico e cultural de crianças surdas por meio da literatura infantil. In: SILVA, Rosane A.; HOLLOSI, Márcio (orgs.) Educação de surdos, linguagens e experiências. Uberlândia/Minas Gerais: Navegando Publicações, 2021. Disponível em: <https://www.editoranavegando.com/livro-educacao-de-surdos>. Acesso em: 1 out. 2022.

GESSER, A. Um olho no professor surdo e outro na caneta: ouvintes aprendendo Libras. 2006. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

GIDDENS, A. Modernidade e identidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2002.

GIL, A. Interações interculturais no contexto de ensino de Libras como L2 na creche. 2017. Dissertação (mestrado)- Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

GIL, A. Cross-cultural interactions in the context of teaching Brazilian Sign Language (LIBRAS) as a second language in preeschool. *Deafness & Education International*, v. 24, n. 3, 8 set. 2021. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/14643154.2021.1970697>. Acesso em: 22 jul. 2023.

GOÉS, M.C. Linguagem, surdez e educação. Campinas; Autores Associados, 1996.

GOÉS, M. C. R. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. *Cadernos Cedes*, v. 20, n. 50, p. 9-25, 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622000000100002>. Acesso em: 20 abril 2023.

GOÉS, M. C. R.; SOUZA, R. M. A linguagem e "estratégias comunicativas" na interlocução entre educadores ouvintes e alunos surdos. *Distúrbios da Comunicação*, São Paulo, v. 10, n. 1, p. 59-76, 1998.

GOMES, A. P. G. O imperativo da cultura surda no plano conceitual: emergência, preservação e estratégias nos enunciados discursivos. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, 2011.

GONÇALVES, J.; LADD, P. Culturas surdas e o desenvolvimento de pedagogias surdas. In: KARNOPP, Lodenir B.; KLEIN, Madalena; LUNARDI-LAZZARIN, Márcia L. (orgs). *Cultura Surda na contemporaneidade: negociações, intercorrências e provocações*. Canoas: ULBRA, 2011, p. 295-329.

GONZÁLEZ, M. El proceso de construcción del rol de los educadores Sordos chilenos. In: ZAMBRANO, Romana C.; PEDROSA, Cleide E. F. (comps./orgs.). *Comunidades Sordas en América Latina: lengua-cultura-educación-identidad /Comunidades Surdas na América Latina: língua-cultura-educação-identidade*. Florianópolis: Editora Bookess, 2017. p. 219-231.

GONZÁLEZ, M. The construction and development of Deaf Pedagogies. In: CONFERENCE: "AIMING HIGHER FOR DEAF STUDENTS - WHAT WORKS? WHAT COULD WORK?", 2017, Edinburgh. [Anais...] Edinburgh: Scottish Sensory Centre, Moray House School of Education, University of Edinburgh, 2017.

GRÜTZMANN, T. P.; ALVES, R. da S.; LEBEDEFF, T. B. A pedagogia visual na educação de surdos: uma experiência com o ensino da matemática no MathLibras. *Revista Práxis Educacional, Vitória da Conquista*, v. 16, n.37, p. 51-74, Edição Especial, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v16i37.5982>. Acesso em: 9 feb. 2023.

HALL, M. Identity, memory and counter-memory: the archaeology of an urban landscape. *Journal of Material Culture*, v. 11, n. 1-2, 2006.

HAMMERSLEY, M.; ATKINSON, P. *Ethnography: Principles in practice*. Londres: Routledge, 1995.

HERNANDEZ, F. Pesquisar com imagens, pesquisar sobre imagens: revelar aquilo que permanece invisível nas pedagogias da cultura visual. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Orgs.). *Processos e práticas de Pesquisa em Cultura Visual e Educação*. Santa Maria: editora da UFSM, 2013.

HOFFMANN, A. Infâncias, cultura visual e consumo: reflexões de pesquisas. *Cad. Cedes, Campinas*, v. 41, n. 113, p. 56-64, jan.-abr., 2021.

HOFFMANN, A.; CASSINO, H. Infância, cultura visual e educação. *Childhood & Philosophy*, v. 1, p. 1-20, jun. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.36704/eef.v26i48.7144>. Acesso em: 6 jun. 2023.

HOFFMANN, A.; TESCH, R. Ativismo visual docente: a contravizualidade em uma conversa online com imagens. *Educação em Foco*, v. 26, n. 48, p. 1-22, jan.-abr. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.36704/eef.v26i48.7144>. Acesso em: 6 jun. 2023.

HOFFMANN, A.; TESCH, R.; GNISCI, V. *Comunicação, audiovisual e educação: narrativas de pesquisa*. Salvador: EDUFBA, 2020.

JODELET, D. Os processos psicossociais da exclusão. In: SAWAIA, Bader (org.) *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 53-66.

KARNOPP, L. B. Aspectos éticos em pesquisas envolvendo surdos: protagonismo ou vulnerabilidade? In: Santos, L.H.S.D.; Karnopp, L.B. *Ética e pesquisa em educação: questões e proposições às ciências humanas e sociais*. Porto Alegre: UFRGS, 2017. p.209-225.

KLEIMAN, A. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, A. Ação e mudança na sala de aula: uma perspectiva sobre letramento e interação. In: ROJO, Roxane (org.) *Alfabetização e Letramento: perspectivas linguísticas*. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

KUMARAVADIVELU, B. *Cultural globalization and language education*. U.S.: Yale University Press/New Haven and London, 2008.

KUSTERS, A.; DE MEULDER, M.; FRIEDNER, M.; EMERY, S. On "diversity" and "inclusion": Exploring paradigms for achieving Sign Language Peoples' rights. *Max Planck Institute for the Study of Religious and Ethnic Diversity*, 2015.

KUSTERS, A.; DE MEULDER, M. Understanding Deafhood: In search of its meanings. *American Annals of the Deaf*, v. 158, n.5, p. 428-438, 2013.

LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L.; CAETANO, J. Estratégias metodológicas para o ensino de alunos surdos. In: LACERDA, Cristina B. F.; SANTOS, Lara F. (orgs). *Tenho um aluno surdo, e agora? Introdução à Libras e educação de surdos*. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

LADD, P. *Understanding Deaf Culture: In Search of Deafhood*. Clevedon: Multilingual Matters, 2003.

LADD, P.; GONÇALVES, J. A final frontier? How Deaf cultures and Deaf pedagogies can revolutionize Deaf education. In: LEESON, L; et al. *Working with the Deaf Community: Deaf Education, Mental Health & Interpreting*. Interesource group, 2012. p. 9-33.

LARROSA, J. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, T.T. (org.) *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994.

LARROSA, J. B. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, p. 20-28, jan.-abr. 2002.

LEBEDEFF, T. B.; GUEDES, S. M.; ASSIS, G. A. G.; Souza, T. Quem conta um conto aumenta vários pontos: uma discussão sobre a importância e a arte de contar histórias para o desenvolvimento de crianças surdas. *Ponto de Vista*, Florianópolis, n. 6/7, p. 97-105, 2005.

LEBEDEFF, T. B. Aprendendo "a ler" com outros olhos: relatos de oficina de letramento visual com professores surdos. *Cadernos de Educação (UFPEl)*, v. 36, p. 175-196, 2010.

LEBEDEFF, T. B. O povo do olho: uma discussão sobre a experiência visual e surdez. In: LEBEDEFF, T. B. (Org). *Letramento visual e surdez*. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2017.

LEITE, T. A.; McCLEARLY, L. Estudos em diário: fatores complicadores e facilitadores no processo de aprendizagem de língua de sinais brasileira por um adulto ouvinte. In: QUADROS, Ronice; STUMPF, Marianne R. (Orgs.) *Estudos Surdos IV*. Petrópolis: Arara Azul, 2009.

LOBATO, Maria José Silva. *Educação bilíngue no contexto escolar inclusivo: a construção de um glossário em Libras e Língua Portuguesa na área de matemática*. 2015. 257f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências Naturais e Matemática) - Centro de Ciências Exatas e da Terra, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

LODI, A. C. *Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5626/05*. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.39, n.1, p. 49-63, jan./mar. 2013.

LODI, A. C.; BORTOLOTTI, E.C. CAVALMORETTI, M.J. *Letramentos de surdos: práticas sociais de linguagem entre duas línguas/culturas*. *Bakhtiniana*, São Paulo, v. 9, n.2, p. 131-149, ago./dez. 2014.

LOPES, M. C.; GUEDES, B. S. A maquinaria escolar; discursos que inventam verdades sobre os alunos surdos [Apresentação do artigo]. 31ª Reunião Nacional da ANPEd, Caxambu, Minas Gerais, Brasil.

LOPES, M. C.; VEIGA-NETO, A. Marcadores culturais surdos: quando eles se constituem no espaço escolar. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 24, n. Especial, p. 81-100, jul./dez. 2006.

LOPES, M. C. (Org.) e colaboradores. *Cultura surda e Libras*. Rio Grande do Sul: Editora Unisonios, 2012.

LOPES, S.F. et al. A caatinga em uma nova linguagem: a etnobotânica para inclusão social. *Revista Educação Inclusiva - REIN*, Campina Grande, PB, v.4, n.04, set./dez. - 2020, p.163-175. PUBLICAÇÃO CONTÍNUA – 2020.

MACHADO, P. C. Diferença cultural e educação bilíngue: as narrativas dos professores surdos sobre questões curriculares. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

MAYBERRY, R. I. Learning Sign Language as a Second Language. In: BROWN, K. (Ed.) *Encyclopedia of Language & Linguistics*. Elsevier, 2006, p. 743-746. Disponível em: https://mayberrylab.ucsd.edu/papers/Mayberry_2ndLangLrng06.pdf Acesso em: 11 jul. 2023.

MARTINS, R. V. Língua de sinais e subjetividade. 2003. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2003.

MARTINS, V. R. de O.; BERTHO, J. C.; CAMPOS, P. R. I.; LACERDA, C. B. F. de. Arte e educação de surdos: trajetórias interdisciplinares para uma educação bilíngue cotidiana. In: LACERDA, C. B. F. de.; SANTOS, L. F. dos.; MARTINS, V. R. de O. (orgs.) *Escola e diferença: caminhos para educação bilíngue de surdos*. São Carlos: EdUFSCar, 2016.

MASON, J. *Qualitative researching*. London: SAGE Publication, 2002.

MENDES, W. B. da S. V. Novos olhares acerca da construção da subjetividade em sujeitos surdos. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2017.

MEURER, J. L. Gêneros textuais na análise crítica de Fairclough. In: Meurer, J.L.; Bonini, A.; Motta-Roth, D. (Orgs). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, 2005. p. 81-106.

MILLIET, J. S. Pedagogias da animação: professores criando filmes com seus alunos na escola. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2014.

MILLIET, J. S. Pedagogias da animação: experiências de criação de filmes na escola. In: HOFFMANN, Adriana; TESCH, Rosane; GNISCI, Vanessa (orgs.). *Comunicação, audiovisual e educação: narrativas de pesquisa*. Salvador: Edufba, 2020. p. 89-107.

MILLIET, J. S.; FERNANDES, A. H. Pedagogias da animação: um olhar sobre o consumo cultural das professoras animadoras. *Educação Online*, v.1, n.17, p. 135-151 set/dez 2014.

MOORE, E.; BRADLEY, J.; SIMPSON, J. Translanguaging as Transformation: The Collaborative Construction of New Linguistic Realities. Bristol/Blue Ridge Summit: Multilingual Matters, 2020.

MORAIS, J. A arte de ler. São Paulo: Unesp, 1996.

NERY, C. A.; BATISTA, C. G. Imagens visuais como recursos pedagógicos na educação de uma adolescente surda: um estudo de caso. *Padéia*, v. 14, n. 29, p.287-299, 2004.

NOGUEIRA, A. S. Práticas de letramento multimodais em ambiente digital: uma possibilidade para repensar a educação de surdos. *Revista Intercâmbio*, v. 28, p. 19-45, 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/view/19639/14513>. Acesso em: 21 jul. 2023.

NOGUEIRA, A. S. O surdo não ouve, mas tem olho vivo – A leitura de imagens por alunos surdos em tempos de práticas multimodais. 2015. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.

NOGUEIRA, A. S. Multiletramentos e ensino de português como L2 para surdos: práticas multilíngues e multimodais de comunicação e produção de significados como contribuição. In: Simpósio Internacional de Ensino da Língua Portuguesa, 6, Uberlândia, 2016. *Anais/VI Simpósio Internacional de Ensino da Língua Portuguesa*. Rocha, M. A. de F. et al. (Orgs.) Uberlândia: UFU, Instituto de Letras e Lingüística, 2017. Disponível em: www.iteel.ufu.br/anaisdosielp. Acesso em: 21 jul, 2013.

OCHS, E. Narrative in every life. In: Van DIJK, Teun, A. (ed.) *Discourse studies: a multidisciplinary introduction*. Los Angeles/London/New Delhi/Singapore: Sage, 2011.

OLIVEIRA, S. Explorando o texto visual em sala de aula. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, v. 46, n.2, p.181-197, jul./dez., 2007.

OLIVEIRA, S. Texto visual e leitura crítica: o dito, o omitido, o sugerido. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 9, n. 1, p. 15-39, jan./jun., 2006.

OLIVEIRA, T. C. B. C. A escrita do aluno surdo: interface entre a Libras e a Língua Portuguesa. Tese de Doutorado – Universidade Federal da Bahia, 2009.

OLSON, D.R.; ASTINGTON, J.W. Talking about Text: how Literacy Contributes to Thought. *Journal of Pragmatics*, North-Holland, v.14, n.5, p.705-721, 1990.

PEDROSA, M. I.; CARVALHO, A. M. A. Análise qualitativa de episódios de interação; uma reflexão sobre procedimentos e formas de uso. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 18, n. 3, p. 431-442.

PELUSO, L. Consideraciones teóricas en torno a la educación de los sordos: especial, bilingüe, inclusiva. *Educação Especial*, Santa Maria, v. 32, p.1-22, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/38329>. Acesso em: 25 set. 2022.

PELUSO, L. Traducción entre español escrito y lengua de señas uruguaya videograbada: un nuevo desafío. *Cad. Trad.*, Florianópolis, v. 35, n. especial 2, p. 479-504, jul./dez, 2015.

PELUSO, L. La escritura y los sordos. Entre representar, registrar/grabar, describir y computar. Montevideo: Universidad de la República, 2020.

PELUSO, L.; LODI, A. C. B. La experiencia visual de los sordos. Consideraciones políticas, lingüísticas y epistemológicas. Pro-posições: entre saberes e práticas docentes, Campinas, v. 26, n.3, set./dez. p. 59-81. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/Bfr5pzwjvSD4SWpf7pFHyQP/?format=pdf&lang=es>. Acesso em: 18 set. 2022.

PENNYCOOK, A. Language as a local practice. Abingdon: Routledge, 2010.

PEREGRINO, G.S. Secreto e revelado, tácito e expreso: o preconceito contra/entre alunos surdos. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, PUC-Rio, 2015.

PEREGRINO, G.S.; DA SILVA, A.G. Interculturalidade em *That Deaf Guy*: uso de tiras para problematização de estereótipos e preconceitos contra sujeitos surdos e sua língua de sinais. Contexto e Educação, v. 34, n.109, p.134-149, set./dez. 2019.

PEREIRA, M. C. da C. Libras; conhecimento além dos sinais. São Paulo; Person, 2011.

PEREIRA, J. A. Ações educativas em artes visuais e surdez: diálogos possíveis. 2013. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) – Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, Universidade de Santa Catarina, 2013.

PEREIRA, M. L. O cinema como possibilidade de língua outra na educação de surdos. 2016. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Pos-Graduação em Educação Especial (Educação do indivíduo especial), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

PEREIRA, R.M.R. Por uma ética da responsividade: exposição de princípios para a pesquisa com crianças. Currículo sem Fronteiras, v.15, n.1, pp. 50-64, jan./abr.2015.

PERLIN, G. T.T. O ser e o estar sendo surdos: alteridade, diferença e identidade. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

PERLIN, G. T.T. Nós surdos somos. In: QUADROS, Ronice Müller; Perlin, Gladis (orgs.). Estudos Surdos II. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2007. p. 9-13

PERLIN, G. T.T. Identidades Surdas. In: SKLIAR, Carlos. (org.). A surdez: um olhar sobre as diferenças. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010. p. 51-73.

PERLIN, G. T.T.; STROBEL, K. História cultural dos surdos: desafio contemporâneo. Educar em Revista, Curitiba, v. 1, n. 2, p. 17-31, 2014.

PINHEIRO, D. Youtube como pedagogia cultural: espaços de produção, circulação e consumo da cultura surda. 2012. 80p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2012.

PINTO, C. V. Trabalho e educação: um debate acerca do cinema de animação nas escolas. Sem. De Saúde do Trabalhador de França. Sep. 2010.

PRIEBE, K. A. *The art of stop-motion animation*. Boston: Course Technology, 2009.

PRIEBE, K. A. *The Advanced Art of Stop-Motion Animation: Character Animation – Part 1*. In: *Education and Training, Stop-Motion*. Animation World. [S. l.] 28 abr. 2011. Disponível em: <https://www.awn.com/animationworld/advanced-art-stop-motion-animation-character-animation-part-1>. Acesso em: 09 jul. 2023.

QUADROS, R. M. Situando as diferenças implicadas na educação de surdos: inclusão/exclusão. *Ponto de Vista, Florianópolis*, n. 5, p. 81-111, 2003.

QUADROS, R. M.; HOFFMEISTER, R. The politics of L1 sign language pedagogy. In: R. S. Rosen (Ed.). *The Routledge Handbook of Sign Language Pedagogy*. New York: Routledge, 2020.

QUADROS, R. M.; STUMPF, M. R. Reconhecimento da língua brasileira de sinais: legislação da língua de sinais e seus desdobramentos. In: QUADROS, Ronice M.; STUMPF, Marianne R. (orgs). *Estudos da Língua Brasileira de Sinais. Volume IV*. Florianópolis: Editora Insular, 2018.

RAMOS, F. M. Marcadores culturais surdos em duas produções recentes de cinema. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Canoas, 2016.

RAUGUST, M. B. Parecer Defesa Tese de Doutorado Anna Gil Prieto, 2023.

RAUGUST, M. B. Cinema, infância e criação: como as crianças surdas se relacionam com as imagens. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021.

RAUGUST, M. B. Ver-se e Narrar-se: o processo de subjetivação de três artistas surdos. UFSM, 2014, 110p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.

RAUGUST, M. B.; MARCELLO, F. A. A criança surda como sujeito do olhar. *Ver. Bras. Ed. Esp.*, Corumbá, v. 29, p. 261-276, 2023.

REILY, L. As imagens: o lúdico e o absurdo no ensino de arte para pré-escolares surdos. In: SILVA, Ivani Rodrigues; KAUCHAKJE, Samira; GESUELI, Zilda Maria (orgs.) *Cidadania, surdez e linguagem: desafios e realidades*. São Paulo: Plexus, 2003.

REILY, L. *Escola inclusiva: linguagem e mediação*. Campinas: Papyrus, 2004.

REILY, L. O ensino de artes visuais na escola no contexto da inclusão. *Cad. Cedes, Campinas*, v. 30, n.80, p.84-102, jan.-abr. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/CWsw5Zfd3dR8xhZVyQrXjBd/?lang=pt> Acesso em: 30 set. 2022.

REMPEL, G. A produção do jornal escolar e o jornalismo independente: ensino e aprendizagem de língua portuguesa em uma perspectiva crítica. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.

ROCKWELL, E. *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós, 2009.

RODRIGUES, C. *O cinema e a produção*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

- ROJO, R.; MOURA, E. Multiletramentos na escola. São Paulo: Parábola, 2009.
- ROJO, R. Letramentos múltiplos, escola e inclusão social. São Paulo: Parábola, 2009.
- ROSADO, L. A. da S.; SOUSA, A. de Melo; NEJM, V. C. B. A produção de vídeo no contexto da surdez: relato de uma experiência mídia educativa na disciplina TICs do curso bilíngue de pedagogia do INES. Revista Espaço, Rio de Janeiro, n. 48, jul-dez., p. 197-207, 2017.
- ROSEN, R. S.; WOODWARD, J. L2/ Ln sign language teacher preparation, qualifications, and development. In: R. S. Rosen (Ed.). The Routledge Handbook of Sign Language Pedagogy. New York: Routledge, 2020.
- SANTOS JÚNIOR, O. R. Roteiro cinematográfico: proposta para o ensino que contemple as especificidades da cultura Surda e sua visualidade. 2012. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação, Centro de Ciências da Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.
- SANTAELLA, L. O que é semiótica? 1. ed. São Paulo: Brasiliense, 2001.
- SANTAELLA, L. Leitura de imagens. Melhoramentos Editora, 2012.
- SAVIANI, D. Escola e democracia. São Paulo: Autores Associados, 1992.
- SAYER, A. Realism and Social Science. London: Sage, 2000.
- SILVA, J. P.; BARBOSA, S. N. F.; KRAMER, S. Perspectiva, Florianópolis, v. 23, n. 1, p. 41-64, jan./jul. 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9694/8905> Acesso em: 23 abr. 2023
- SILVA, M. Z. V. O letramento multimodal crítico no ensino fundamental: investigando a relação entre a abordagem do livro didático de língua inglesa e a prática docente. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Centro de Humanidades, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2016.
- SILVA, G. M. O bilinguismo dos surdos: acesso às línguas, usos e atitudes linguísticas. Revista Leitura, Maceió, v. 1, n. 58, jan./jun. 2017, p. 124-144.
- SILVEIRA, C. H. Literatura surda: análise da circulação de piadas clássicas em línguas de sinais. 2015. Tese de Doutorado – Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- SILVERSTONE, R. Poética. In: SILVERSTONE, Roger. Por que estudar a mídia? São Paulo: Edições Loyola, 2002.
- SKLIAR, C. B. A Surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.
- SKLIAR, C. B. A invenção e a exclusão da alteridade "deficiente" a partir dos significados da normalidade. Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 24, n. 2, jul./dez., 1999, p. 15-32.
- SKLIAR, C. B. A inclusão que é "nossa" e a diferença que é do "outro". In: RODRIGUES, D. Inclusão e educação. São Paulo: Summus, 2006. p. 15-34.

SKLIAR, C. B. Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação dos surdos. In: SKLIAR, Carlos. B. Educação & Exclusão: abordagens sócio-antropológicas em Educação Especial. Porto Alegre: Mediação, 2013.

SOARES, M. B. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. Educ. Soc., Campinas, v. 23, n. 81, 2002.

SOARES, M. B. Letramento – Um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOARES, V. A. S. F. "-Mas tem gente que não entende assim."/"É. É por isso que a gente tá aqui.": A sessão de grupo socioeducativo para homens autores de violência contra a mulher e a (re)construção discursiva de masculinidades. 2018. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

SOUSA, B. J. O cinema na escola: aspectos pedagógicos do texto cinematográfico. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2005.

SOUSA, D. V. C. Reflexões sobre o ensino de Libras como L2 para crianças ouvintes no contexto de escolas regulares inclusivas. 2017. Dissertação (mestrado)- Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

STREET, B. Literacy in Theory and Practice. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

STREET, B. Literacy events and literacy practices: theory and practice in the New Literacy Studies. In: MARTIN-JONES, M.; JONES, K. (Ed). Multilingual literacies: Reading and Writing different worlds. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2000.

STREET, B. What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. Comparative Education, Columbia, v. 5, n. 2, p. 77-91, 2003. Disponível em: https://www.tc.columbia.edu/cice/pdf/25734_5_2_Street.pdf. Acesso em: 15 jun. 2022.

STREET, B. Políticas e práticas de letramento na Inglaterra: uma perspectiva de letramentos sociais como base para uma comparação com o Brasil. Cad. Cedes, Campinas, v. 33, n. 89, p. 51-71, jan./abr., 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/QksKdVBDHJ4pmgSFPY63Vfw/?lang=pt>. Acesso em: 15 jun. 2022.

STREET, B. Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução de Bagno, M. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

STROBEL, K. L. As imagens do outro sobre a Cultura Surda. 2. ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008.

STROBEL, K. L. História dos surdos: representações "mascaradas" das identidades surdas. In: QUADROS, Ronice M.; PERLIN, Gladis (orgs.). Estudos Surdos II. Petrópolis: Arara Azul, 2007.

STROMQUIST, N. P. Convergência e divergência na conexão entre gênero e letramento: novos avanços. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 301-320, jul.-dez. 2001.

TAVEIRA, C. C. Por uma didática da invenção surda: prática pedagógica nas escolas-piloto de educação bilíngue no município do Rio de Janeiro. 2014. Tese (Doutorado em Educação) –Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Teologia e Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

TAVEIRA, C. C.; ROSADO, L.A. Por uma compreensão do letramento visual e seus suportes: articulando pesquisas sobre letramento, matrizes de linguagem e artefatos surdos. *Revista Espaço*, Rio de Janeiro, n.39, jan./jun. 2013.

TAVEIRA, C. C.; ROSADO, L.A. O letramento visual como chave de leitura das práticas pedagógicas e da produção de artefatos no campo da surdez. *Revista Pedagógica*, Chapecó, v. 18, n. 39, p. 174-195, set./dez. 2016.

THIOLLENT, M. *Metodologia da Pesquisa-Ação*. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

THOMA, A. S. O cinema e a flutuação das representações surdas: "que drama se desenrola neste filme? Depende da perspectiva..." Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2002.

TOLLEFSON, J. *Planning Language, Planning Inequality: Language Policy in the Community*. New York: Longman, 1991.

TRIGUEIRO, V.S.A.; ARAUJO, N.R. A escassez de terminologias em Libras na área de ciências da natureza e o impacto na formação científica de alunos surdos: uma reflexão. In: Congresso Internacional De Lexicologia, Lexicografia, Terminologia e Terminografia Das Línguas De Sinais e II Fórum Internacional Sobre Produção De Glossários e Dicionários Em Línguas De Sinais, 2018.

TURNER, G. *Cinema como prática social*. São Paulo: Summus Editorial, 1997.

UNESCO. *The Salamanca Statement and a Framework on Special Needs Education*. Official Journal of the European Union, 1994. Disponível em: <https://www.european-agency.org/sites/default/files/salamanca-statement-and-framework.pdf>. Acesso em: 25 set. 2022.

VASALLO, B. *O desafio poliamoroso; por uma nova política dos afetos*. Editora Elefante, 2022.

VAN DIJK, T. A. *Discourse and power*. New York: Palgrave Macmillan, 2008.

VARELA, J. O. Estatuto do saber pedagógico. In: SILVA, T. T. (Org). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 87-96.

VIEIRA, A. Formação de leitores de literatura na escola brasileira: caminhadas e labirintos. *Cadernos de pesquisa*, v. 38, n. 134, p. 441-458, maio-ago. 2008.

VIEIRA, T. C. O potencial educacional do cinema de animação: três experiências na sala de aula. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de

Pós-Graduação em Educação. Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2008.

VILAÇA, S. H.C. Inclusão audiovisual através do cinema de animação. 2006. Dissertação (Mestrado em Artes). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

WILLIANS, R. The Animator's Survival Kit. London: Faber and Faber, 2009.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: da SILVA, Tomaz Tadeu (org.). Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 7-72.

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

XAVIER, I. A experiência do cinema. 4. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2008b.

WITCHES, P. H; LOPES, M. C. Forma de vida surda e seus marcadores culturais. Educação em Revista, v. 34, p. 1-17, 2008.

APÊNDICES

APÊNDICE I – PROPOSTA INICIAL DA OFICINA DE ANIMAÇÃO OFICINA DE CURTAMETRAGEM DE ANIMAÇÃO

A Oficina de Curta-metragem de Animação é um projeto de letramento mediático cinematográfico que forma parte da metodologia da tese de doutorado intitulada: Como as crianças surdas narram a escola? Uma experiência a partir da produção de um filme de animação. O objetivo da Oficina de Animação, com base a colaboração com a Produtora PDA Films-Barcelona (a idealizadora do projeto de animação), é aproximar as crianças surdas ao mundo do cinema de animação com criatividade, senso de humor, pensamento crítico e trabalho em equipe. Em base esse intuito, as crianças surdas de ensino fundamental (6-12 anos) aprendem a filmar com celular e com técnicas de animação para explicar desde o seu olhar as suas historicidades no seu entorno social e cultural. Com isso, as crianças aprendem todas as etapas do processo desde a criação do roteiro, confecção de personagens e cenários, até a produção e edição do conteúdo mediático. O resultado é uma curta-metragem de animação realizada e narrada por eles mesmos.

A Oficina de Animação pretende ser um espaço de ensino-aprendizagem diferente aos dos parâmetros do ensino tradicional, pois objetiva-se atender as necessidades e curiosidades das crianças surdas, visibilizando e valorizando o que eles pensam, debatem e criam por meio de esse gênero de animação. Assim mesmo, a partir das narrativas cinematográficas das crianças surdas, o projeto visa apresentar o cinema como um recurso educativo alternativo para os docentes que participam na sua educação, bem como um médio de comunicação, visibilização e sensibilização da cultura surda e das línguas de sinais. Assim, o público alvo do projeto é, por um lado, as crianças surdas e as professoras da escola e, por outro, lado o público alvo receptor da curta-metragem (família, comunidade escolar e público em geral).

Em termos de organização, a oficina de curta-metragem de animação é planejada a partir de três etapas de realização:

A primeira etapa da oficina começa na explicação do projeto: objetivos da oficina, contextualização sobre o gênero cinematográfico de animação, organização de grupo de trabalhos e planificação das atividades propostas. Nessa etapa, depois de explicar para a turma o propósito da oficina e o que elas irão fazer, assistimos algumas curtas-metragens de animação para as crianças se familiarizarem com o gênero de

animação e aprendam sobre algumas técnicas sobre imagens em movimento (flick book; stop motion, etc.). Depois apresenta-se a ideia de contar uma história em cada grupo sobre como eles/as olham para a escola. Aqui as crianças tem um espaço e um tempo para discutir as ideias que vão surgindo sobre a temática proposta, sobre as inquietudes, desejos, desafios e outras experiências que vivem entorno a esfera educativa onde fazem parte.

A segunda etapa centra-se na exposição das ideias debatidas e a elaboração da curta-metragem por meio da confecção do roteiro, produção e edição do filme. Aqui pretende-se que as crianças explorem a própria imaginação e criatividade por meio de vários recursos artísticos e linguísticos (LIBRAS e Português escrito). Assim, a expressão de suas ideias e pensamentos são a través do desenho, dos trabalhos manuais, construção de objetos e figurinhas com materiais reciclados, até o uso da técnica de Stop Motion, Cut-out e Flick Book com o acompanhamento da equipe técnica e pedagógica. Outro aspecto importante a se tratar nesta etapa é a parte das línguas, concretamente a translíngua em nos textos multimodais, ou seja, oferecer o espaço para as crianças se moverem livremente entre a LIBRAS e o Português escrito a través da criação de storyboard (história em quadrinhos), diálogos em LIBRAS, tradução e legendagem para o Português escrito, etc. Dessa forma se pretende fomentar nas crianças o letramento multimodal e a interculturalidade entre o grupo participante.

A terceira e última etapa da oficina é a etapa de pós-produção da curta-metragem para depois divulgar a obra e apresenta-la em plataformas, escolas, festivais, etc.

No resumo, com esta oficina de animação visa-se oferecer um espaço alternativo e criativo de aprendizagem das crianças surdas, como um recurso educativo para fomentar a própria imaginação, comunicação, trabalho colaborativo, capacidade de planificação, análise e produção do próprio texto biográfico através do uso e interação de diversas técnicas, semioses e textualidades em torno ao cinema. Em cada encontro haverá, para tanto, um tempo para explicar, transmitir e debater as próprias ideias sobre suas experiências a través do próprio olhar, promovendo a sensibilidade e empatia de enxergar o outro, além de valorar a diversidade e as diferentes diferenças.

Assim mesmo, previamente a realização da oficina de curta-metragem de animação com as crianças, é possível realizar um curso de formação de animação para as professoras da escola onde é explicada a metodologia da oficina de animação, assim como

as noções básicas de técnicas de animação para depois ser esses recursos serem aplicados na sala de aula com as crianças.

APÊNDICE II – PLANO INICIAL DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

* Antes de iniciar as atividades da oficina de cinema de animação, no primeiro encontro com a turma será explicado o contexto da atividade como parte de pesquisa. Com isso, a pesquisadora e oficineira apresentará a pesquisa e seguidamente se entregará as cópias do TCLE para a professora e as do TALE (versão em histórias de quadrinhos) para fazer uma leitura conjunta e esclarecer dúvidas que possam surgir. Assim, esclarecida como se daria a participação das e dos estudantes nessa pesquisa e assinado o termo em que se concorda participar, logo partiremos para as atividades de preparação para a produção de um curta-metragem coletivo.

Quadro do plano de intervenção pedagógica

Atividade/Evento na fase de preparação	Elementos básicos visíveis	Objetivos	Conceitos	Procedimentos metodológicos	Propósito de aprendizagem	Materiais e recursos	Tempo
Evento 1- Modulo I (teórico-prático) Como se faz um filme de animação? - Apresentação do gênero de cinema de animação -Apresentação de narrativas visuais autobiográficas	Participantes : Estudantes da turma e professora Ambiente: Sala de aula Atividades: - Apresentação expositiva do gênero cinematográfico -Mostra de curtas criadas por crianças e adolescentes - Prática individual	- Introduzir aos estudantes no mundo do cinema de animação - Apresentar narrativas filmicas autobiográficas criadas por crianças e adolescentes	Gênero de cinema de animação Narrativas filmicas autobiográficas de crianças e adolescentes	- Explicar conceitos básico sobre o cinema de animação - Mostrar partes dos curtas de PDA- filmes com uma variedade de histórias criadas e narradas por crianças do mundo todo. - Responder um questionário: 1) qual desses filmes que vc assistiu gostou mais, por quê? 2) que história o experiência que você viveu gostaria de explicar num filme? Dinâmica do grupo Explicações e discussões conjuntas Atividade prática individual	O propósito de esta aula é que as-os estudantes sejam capazes de reconhecer o gênero cinematográfico o de animação e conhecer diferentes histórias filmicas criadas por crianças e adolescentes, identificando diferentes estilos e técnicas.	Computador Internet Fichas questionários Folhas e lapiseiras	1 hora

<p>Evento 2- Modulo I (teórico-prático) Como se faz um filme de animação? - etapas de produção cinematográfica</p>	<p>Participantes : Estudantes da turma e professora Ambiente: Sala de aula Atividades: Atividade prática sobre a estrutura e as etapas do processo de produção de um filme</p>	<p>- Apresentar a estrutura e as diversas etapas do processo de produção cinematográfica (preparação; pré-produção; produção; pós-produção)</p>	<p>Estrutura e etapas do processo de produção cinematográfica</p>	<p>- Descrever a estrutura de um filme e o processo em ordem cronológica das diversas etapas do processo de produção cinematográfica: preparação; pré-produção; produção; pós-produção - Explicar e realizar a atividade prática de identificar, ordenar e classificar as etapas de produção de um filme em grupos reduzidos - Discutir coletivamente sobre a atividade proposta das classificações e ordens feitas das etapas de produção e esclarecer dúvidas Dinâmica do grupo Realização da atividade prática em grupos reduzidos e discussões conjuntas</p>	<p>O propósito de esta aula é que as-os estudantes sejam capazes de identificar a estrutura de um filme e distinguir as diversas etapas do processo de produção de um filme dentro do gênero cinematográfico de animação</p>	<p>Computador Internet Fichas dos exercícios Quadro Folhas de papelão, fita adesiva e lapiseiras</p>	<p>1 hora</p>
<p>Evento 3- Modulo I (teórico-prático) Como se faz um filme de animação? Apresentar algumas das principais técnicas de animação: flick book, stop motion e cut-out.</p>	<p>Participantes : Estudantes da turma e professora Ambiente: Sala de aula Atividades: Atividade expositiva de três técnicas de animação - Atividade prática sobre a técnica de stop motion como método de captura e cut-out para a criação de personagens</p>	<p>- Apresentar as principais técnicas de animação - Introduzir as e aos estudantes noções básicas de captura de imagens com a técnica stop motion e de criação de personagens com o recurso de cut-out.</p>	<p>Técnicas e recursos para filmes de animação: flick book, stop motion e cut-out.</p>	<p>Mostrar partes de filmes de animação e explicar com eles foram feitos com as diversas técnicas para criar um filme de animação: flick book, stop motion e cut-out. - Explicar e realizar a atividade prática de construir um personagem através do recurso de cut-out e realizar captura de imagem do seu movimento pela técnica stop motion. Dinâmica do grupo Realização da atividade prática em grupos</p>	<p>O propósito de esta aula é que as-os estudantes sejam capazes de identificar diversas técnicas usadas nos filmes de animação e entender como funciona a técnica de stop motion com o recurso do cut-out</p>	<p>Computador Internet Fichas dos exemplos de recursos de animação e personagens em cut-out Quadro Folhas de papelão, fita adesiva, multitack, tisouras e lapiseiras coloridas</p>	<p>1 hora</p>

				reduzidos e apresentação dos movimentos dos personagens de forma conjunta			
Evento 1- Módulo II (prático) Criação de um roteiro: história, personagens e cenas.	Participantes : Estudantes da turma e professora Ambiente: Sala de aula Atividades: Atividade prática de elaboração de um roteiro	- Apresentar a estrutura básica de um roteiro de um filme de animação e os elementos que o compõem: tema, personagens, local, etc. - Elaborar um roteiro de animação	Roteiro de animação	- Descrever a estrutura básica de um roteiro de animação - Mostrar exemplos de roteiros de animação - Explicar e realizar a atividade prática de construir um roteiro de um filme narrativo de forma coletiva Dinâmica do grupo Realização da atividade prática conjunta e acompanhar a elaboração do roteiro coletivo disponibilizando orientação no processo de criação	O propósito de esta aula é que as-os estudantes sejam capazes de criar um roteiro de um curta-metragem de animação, escolhendo o tema, os personagens, local, objetos de cena, situação, ação e tempo.	Computador Internet Fichas do conteúdo Folhas e lapiseiras	1 hora (síncrona) 1 hora (extraclasse)
Evento 2- Módulo II (prático) Elaboração do storyboard	Participantes : Estudantes da turma e professora Ambiente: Sala de aula Atividades: Atividade prática de elaboração de um storyboard	- Apresentar a estrutura básica de um storyboard de um filme de animação -Mostrar exemplos de storyboard - Elaborar um storyboard	Storyboard	Descrever a estrutura básica de um storyboard - Mostrar exemplos de roteiros de animação - Explicar e realizar a atividade prática de construir um storyboard coletivamente Dinâmica do grupo Realização da atividade prática em grupos reduzidos e acompanhar a elaboração dos storyboards coletivos disponibilizando orientação no processo de criação	O propósito de esta aula é que as-os estudantes sejam capazes de elaborar e detalhar a sequência da narrativa por meio de uma sequência de desenhos quadro a quadro com o esboço das diversas cenas pensadas para o conteúdo em vídeo da curta-metragem de animação	Computador Internet Fichas do conteúdo e exemplos de storyboard Folhas e lapiseiras	1 hora (síncrona) 1 hora (extraclasse)
Evento 3- Módulo II (prático) Construção das personagens e cenografias	Participantes : Estudantes da turma e professora Ambiente: Sala de aula Atividades:	- Mostrar exemplos de personagens e cenografias feitas com o recurso do cut out	Personagens e cenografias	- Mostrar exemplos de personagens e cenografias de curtas de animação - Explicar e realizar a	O propósito de esta aula é que as-os estudantes sejam capazes de construir coletivamente os personagens	Computador Internet Fichas dos recursos de animação e personagens em cut-out	1 hora (síncrona) 1 hora (extraclasse)

	Atividade prática de construção das personagens e cenografias com o recurso do cut-out	- Construir os personagens e cenografias do filme de animação		atividade prática de construir coletivamente as personagens e cenografias com recursos de animação Dinâmica do grupo Realização da atividade prática em grupos reduzidos e acompanhar a construção dos artefatos de forma coletiva disponibilizando orientação no processo de criação	e cenografias por meio de recursos de animação (como o cut-out) do curta-metragem de animação	Quadro Folhas de papelão, fita adesiva, multitack, tísouras e lapiseiras coloridas	
Evento 4- Módulo II (prático) Gravação das diversas cenas do curta	Participantes : Estudantes da turma e professora Ambiente: Sala de aula Atividades: Atividade prática de captura de imagens pela técnica stop motion através do aplicativo "Studio Stop Motion"	-Apresentar e explicar como funciona o app "Studio Stop Motion" - Produzir o set de gravação e realizar a gravação das partes do filme de curta-metragem usando o app "Studio Stop Motion"	Produção e gravação das partes do curta-metragem de animação	Apresentar o app "Studio Stop Motion" e mostrar exemplos de trabalhos feitos com esse aplicativo de produção e edição de vídeos - Explicar as etapas de produção, gravação e edição de vídeos por meio do aplicativo. - Realizar a atividade prática de produzir e registrar as diversas cenas do filme com a ferramenta "Stop Motion Studio" Dinâmica do grupo Realização da atividade prática em grupos reduzidos e acompanhar a produção e captura de imagens disponibilizando orientação no processo de produção	O propósito de esta aula é que as-os estudantes sejam capazes de produzir e capturar as imagens das diversas sequencias que compõem o curta por meio da técnica stop-motion com o app "Stop Motion Studio"	Tablet o celular App "Studio Stop Motion" Computador Internet Objetos das cenas	1 hora (síncrona) 2horas (extraclasse)
Evento 5- Módulo II (prático) Edição das cenas	Participantes : Estudantes da turma e professora Ambiente: Sala de aula Atividades: Atividade prática de edição de imagens através do	Editar do filme de curta-metragem usando o app "Studio Stop Motion"	Edição do curta-metragem de animação	- Realizar a atividade prática de editar as diversas imagens capturadas do filme com a ferramenta "Stop Motion Studio" Dinâmica do grupo Realização da atividade prática em grupos	O propósito de esta aula é que as-os estudantes sejam capazes de editar as imagens capturadas das diversas sequencias que compõem o curta por meio da técnica	Tablet o celular App "Studio Stop Motion" Computador Internet Objetos das cenas	1 hora

	aplicativo "Studio Stop Motion"			reduzidos e acompanhar a edição das imagens disponibilizando orientação no processo de produção	stop-motion com o app "Stop Motion Studio"		
Evento "mostra do curta-metragem"	No final da oficina será apresentado a curta-metragem de animação criada e produzida pela turma na escola.						

APÊNDICE III – CRONOGRAMA DE EXECUÇÃO OFICINA (PREVISÃO)

Período de desenvolvimento	Descrição atividade (tipo de evento letramento)
<p>Semana 1</p> <p>08/08/2022 – 12/08/2022</p> <p>2 assembleias 3 eventos de letramento</p>	<p>ASSEMBLEIA I</p> <ul style="list-style-type: none"> - Compartilhamento das experiências com o cinema e com práticas de letramento cinematográfico na escola <p>MODULO I – COMO SE FAZ UM FILME DE ANIMAÇÃO? (TÉORICO-PRÁTICO)</p> <p>Evento 1 [1h]</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apresentação do gênero biografia de animação - Mostra de narrativas visuais autobiográficas <p>Evento 2 [1h]</p> <ul style="list-style-type: none"> - Descrição das etapas de produção cinematográfica <p>Evento 3 [1h 10min]</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apresentação das principais técnicas de animação: flick book, stop motion e cut-out. <p>ASSEMBLEIA II</p> <ul style="list-style-type: none"> - Organização das atividades em base às possibilidades de execução no seu contexto escolar com recursos digitais -Definição das linguagens a serem usadas na produção do curta; -Definição da temática a se abordar no curta, do público que se espera alcançar e do propósito da realização do curta;
<p>Semana 2</p> <p>15/08/2022 – 19/08/2022</p> <p>4 eventos de letramento</p>	<p>MODULO II - COMO SE FAZ UM FILME DE ANIMAÇÃO? (PRÁTICO)</p> <p>Evento 4 [1h 10min]</p> <ul style="list-style-type: none"> - Criação de um roteiro: historia, personagens e cenas. <p>Evento 5 [1h 10min]</p> <ul style="list-style-type: none"> - Continuação da etapa de criação de um roteiro <p>Evento 6 [1h 10min]</p> <ul style="list-style-type: none"> - Elaboração do storyboard (sequência do filme em HQ) <p>Evento 7 [1h 10min]</p> <ul style="list-style-type: none"> - Continuação da etapa de elaboração do storyboard

<p>Semana 3</p> <p>22/08/2022 – 26/08/2022</p> <p>3 eventos de letramento</p> <p>1 assembleia</p>	<p>* as atividades dos eventos 4, 5, 6 e 7 poderão ter continuidade em horas de extraclasse</p> <p>Evento 8 [1h 10min] - Construção das personagens e cenografias</p> <p>Evento 9 [1h 10min] - Gravação das diversas cenas do curta</p> <p>Evento 10 [1h 10min] - Gravação das diversas cenas do curta</p> <p>ASSEMBLEIA III - Avaliação do material produzido e tomada de decisões sobre a edição do curta;</p> <p>* as atividades dos eventos 8, 9 e 10 poderão ter continuidade em horas de extraclasse</p>
<p>Semana 4</p> <p>29/08/2022 – 02/09/2022</p> <p>2 eventos de letramento</p> <p>1 assembleia</p>	<p>Evento 11 [1h 10min] - Edição das cenas</p> <p>* as atividades do evento 11 poderá ter continuidade em horas de extraclasse</p> <p>Evento 12 [1h 15min] - Apresentação do curta-metragem de animação (1ª versão).</p> <p>ASSEMBLEIA IV - Avaliação do curta produzido e tomada de decisões sobre os meios de divulgação do curta;</p>
<p>Roda de conversa/entrevistas (período a definir)</p>	<p>RODA DE CONVERSA/ENTREVISTAS</p> <p>Conversa com as e os participantes da pesquisa sobre a experiência cinematográfica</p>

APÊNDICE IV – TALE PARA CRIANÇAS

Livreto formato A5, papel sulfite

Texto: Anna Gil Prieto

Revisão do português: Leonardo Cezari de Aquino

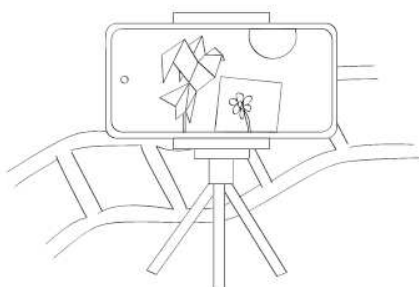
Projeto gráfico: Juliana Chuan Lu

01 de 15

Termo de Assentimento para Crianças

Versão Ilustrada para Colorir

Letramento cinematográfico e identidades de crianças surdas a partir de uma experiência de ensino com o gênero biografia em animação stop-motion



Pesquisadora Anna Gil Prieto

02 de 15

Oi, galera!

Vocês estão sabendo que vai rolar uma oficina de cinema na nossa escola com uma pesquisadora que quer estudar como a gente faz um filme de animação?

Não estavam sabendo?

Então, continuem lendo as próximas páginas pra entender como vai ser essa oficina, e para participar da pesquisa.

01

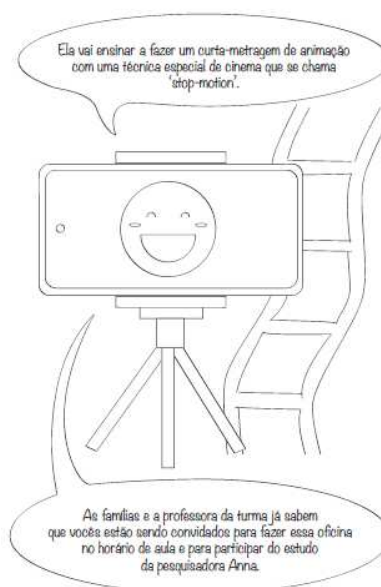
03 de 15

Quem será a pessoa que fará essa oficina e esse estudo?



02

04 de 15



03

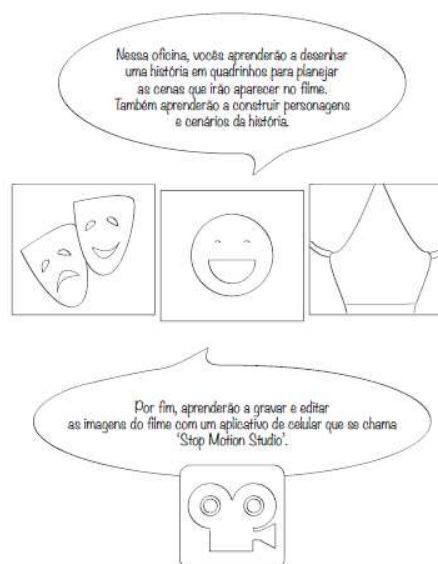
05 de 15

O que faremos nessa oficina de cinema?



04

06 de 15



05

07 de 15

O que a pesquisadora Anna irá estudar nessa oficina? E como?

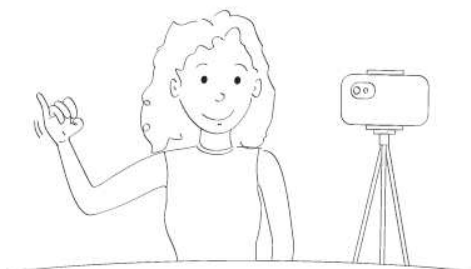


Para estudar o que vocês fazem na oficina, é importante registrar a participação de vocês. Por isso, a Anna vai filmar as atividades, anotar na sua caderneta e tirar fotografias.



06

08 de 15



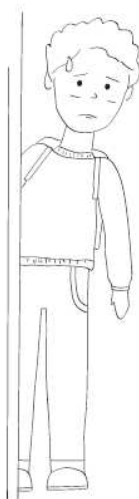
Ela também vai fazer uma entrevista em grupo para conhecer o que a turma achou dessa experiência de construção de um curta. A pesquisadora Anna quer compreender esse processo de construção do filme que será feito por vocês, e estudar as expressões visuais que vocês criarão no filme.



07

09 de 15

Fato que pode ocorrer durante o estudo



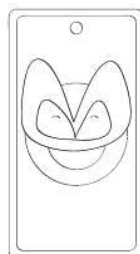
Se alguém ficar com vergonha, ou tiver alguma dúvida com relação à pesquisa, pode conversar pessoalmente com a Anna.



08

10 de 15

É possível que os registros das atividades da oficina sejam apresentados em eventos acadêmicos.



Na pesquisa, você será identificado pelo nome fictício e sinal que escolher e desejar, e a imagem do seu rosto será transformada em um desenho fictício.

Tudo o que você e os seus colegas de turma fizerem de atividades, a pesquisadora vai guardar para fazer novas pesquisas no futuro.

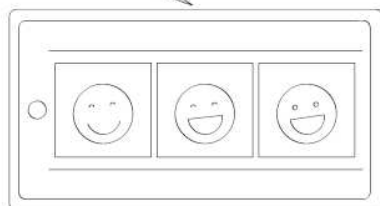


09

11 de 15

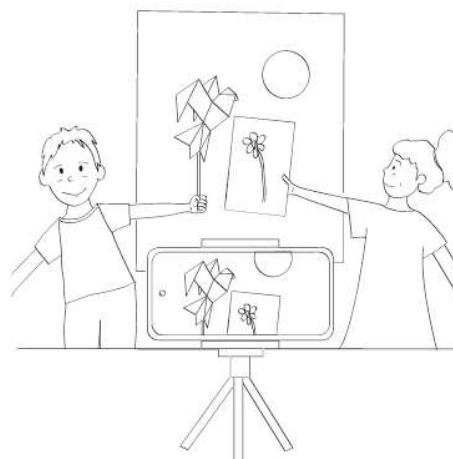
Pontos positivos da participação na oficina e na pesquisa

Saber fazer filmes de animação ajuda a ter mais recursos para expressar aos outros o que a gente pensa, sente e precisa, melhorando assim a comunicação.



10

12 de 15

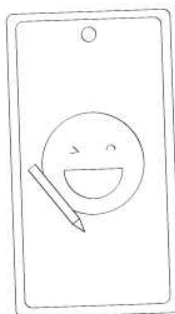


11

13 de 15

Participação no estudo da pesquisadora Anna

Se você quiser participar do estudo da pesquisadora Anna, assinhe e escreva o seu nome na folha em anexo, lembrando que sua participação na pesquisa é voluntária, ou seja, participa somente se quiser. Caso não queira continuar participando do estudo, você poderá sair da pesquisa em qualquer momento sem dar explicações.



12

14 de 15

Livreto formato A5, papel sulfite

Texto: Anna Gil Prieto
 Revisão: Leonardo Cezari de Aquino
 Projeto gráfico: Juliana Chuan Lu

Termo de Assentimento para Crianças

Letramento cinematográfico e identidades de crianças surdas
a partir de uma experiência de ensino com o gênero biografia
em animação stop-motion

Pesquisadora Anna Gil Prieto

Eu, _____, estudante
do 3º ano de Ensino Fundamental na _____
concordo em participar do estudo da pesquisadora Anna Gil
Prieto. Também aceito ser filmado e fotografado por ela,
sabendo que eu só vou participar da pesquisa se quiser, e que é
um direito meu caso não queira, não tendo nenhum problema se
eu desistir. A pesquisa será feita na escola e no horário de aula.

(assinatura)

APÊNDICE V – POWER POINT DE APRESENTAÇÃO (1ª SESSÃO)

Vamos nos apresentar?



A collage of images related to UFSC and the presenter. It includes a camera icon, a drawing of a woman named ANNA, a photograph of a woman, an aerial view of a university campus, the UFSC logo, and a map of Brazil.

Cinema
na
escola



A slide with the title 'Cinema na escola' and a camera icon. Below the title are three small images: children playing with clay, children in costumes, and a person working with clay.

Cinema na escola

Vocês gostam de cinema?
Vocês gostam de ver filmes?
Onde? Na televisão, no cinema, no computador...



A slide with the title 'Cinema na escola' and a camera icon. Below the title are three images: a group of children, a theater performance, and a person watching a screen.

Cinema na escola

Que tipo de filme vocês gostam de assistir?

- ação/aventuras
- ciência ficção
- comédia
- fantasia
- mistério/terror
- romance



Cinema na escola

Vocês gostam de filmes de animação?



Cinema na escola

Min e as mãozinhas



Histórias de animação em LIBRAS



Cinema na escola

Filmes de animação feitos por crianças



Cinema na escola



<https://www.youtube.com/watch?v=ilUky9na0OQ>

<https://www.youtube.com/watch?v=iEaMinaJQ>

Cinema na escola

Vocês gostariam de fazer um filme na escola?



FIM

APÊNDICE VI – CONVENÇÃO DE TRANSCRIÇÃO ³⁹

{LIBRAS}	uso da Libras
{Acen}	acenação
{Acen_LIBRAS}	participante acena antes de iniciar o discurso em Libras
{ <u>LIBRAS</u> }	indica que a língua portuguesa está sendo falada simultaneamente com a Libras
{Port}	uso do Português
{Port} {LIBRAS}/ {LIBRAS} {Port}	participante produz orações em ambas as línguas no mesmo discurso
{Port> int. LIBRAS}	participante produz orações em Português e é interpretado para Libras de forma simultânea por outra interlocutora
{LIBRAS> int. Port}	participante produz orações em Libras e é interpretado para língua portuguesa de forma simultânea
[]	indica esclarecimento feito pela pesquisadora
()	indica interpretação da ação feita pela pesquisadora
...	indica que parte da fala foi retirada pela pesquisadora
=	indica fala simultânea
//	indica fala interrompida por outro interlocutor
---	segmento ininteligível
<u>sinal</u>	o sublinhado indica produção incorreta de um sinal
*	indica correção do sinal (produção correta do sinal)
>	indica pausa no discurso da criança

³⁹ Convenção de transcrição com base em Gesser (2006)

APÊNDICE VII – COMPILADO PRODUÇÕES ANIMAÇÃO CRIANÇAS SURDAS

PEGADAS DE DINOSSAUROS



CARETAS DE PAPEL



CARETAS, BONECAS E BONECOS



Link:

<https://drive.google.com/file/d/18DOd4F5wCG8Jm6IOpLwdFZCrqN5TCBGs/view?usp=sharing>:

BONECAS E BONECOS NO CENÁRIO DA ESCOLA



LETRAS E SINAIS

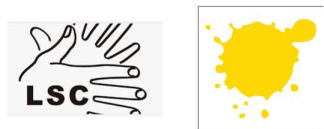


VIDEO ELABORAÇÃO ATIVIDADES

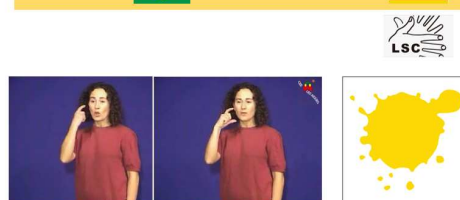


APÊNDICE VIII – POWER POINT ENSINO DE CORES EM LSC

AMARELO  – GROC 



AMARELO  – GROC 



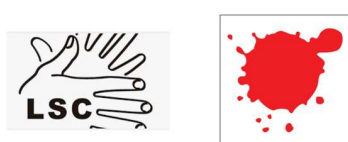
AZUL  – BLAU 



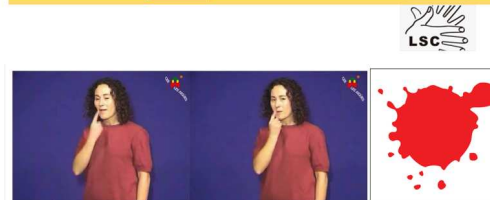
AZUL  – BLAU 



VERMELHO  – VERMELL 



VERMELHO  – VERMELL 




VERDE  VERD 



VERDE  VERD 

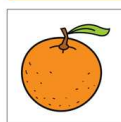


LARANJA  – TARONJA 

LARANJA  – TARONJA 



LARANJA  – TARONJA 



BEIGE  – BEIG 



BEIGE  – BEIG 



ROSA  – ROSA 



ROSA  – ROSA 



MARROM  – MARRÓ 



MARROM  – MARRÓ 



ROXO  – LILA 



ROXO  – LILA 



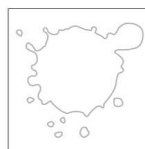
PRETO  – NEGRE 



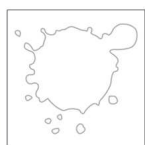
PRETO  – NEGRE 



BRANCO  – BLANC 



BRANCO  – BLANC 



APÊNDICE IX – AUTORIZAÇÕES USO DA IMAGEM

Autorização do Uso de Imagem (mães e pais das crianças)

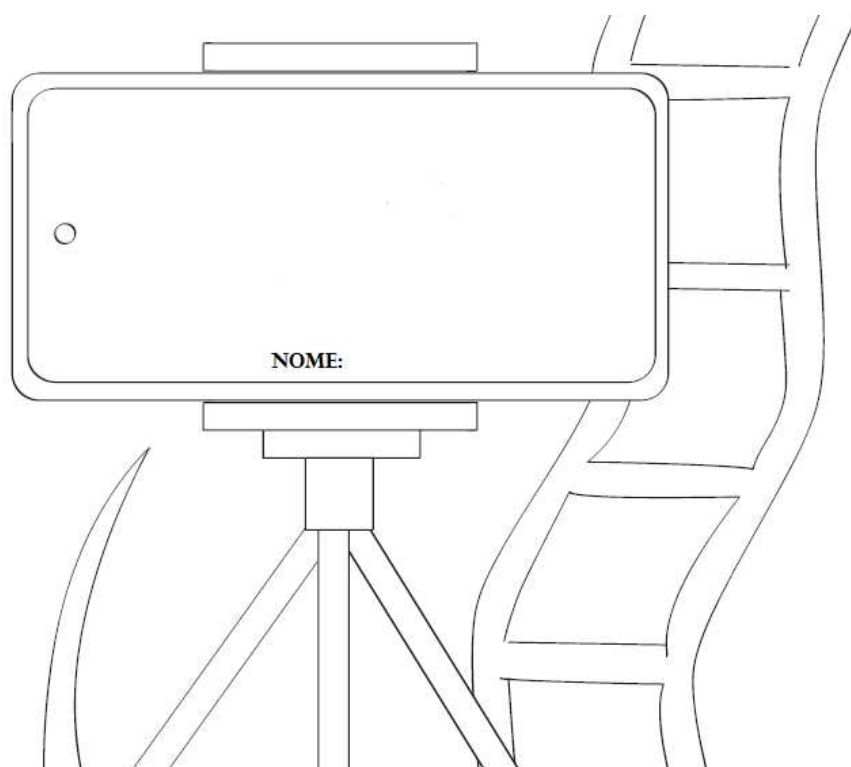
Eu, _____, portador(a) do RG:
_____ e do CPF: _____, e
responsável pela CRIANÇA _____ declaro que autorizo
o uso da imagem da criança para o curta-metragem "O boneco feliz em aula: recortes de
uma experiência de animação *stop-motion* " da diretora-pesquisadora Anna Gil Prieto
produzido pela Anna Gil Prieto, Tatiana Lebedeff e Guilherme Brandino. Desta mesma
forma, a "Produtora" terá direito perpétuo de utilizar a imagem da criança para fins de
divulgação, distribuição e exibição desta obra audiovisual.

Nome completo e assinatura do(a) responsável pela criança

Pelotas/Florianópolis, ____ de _____ de 20 ____.

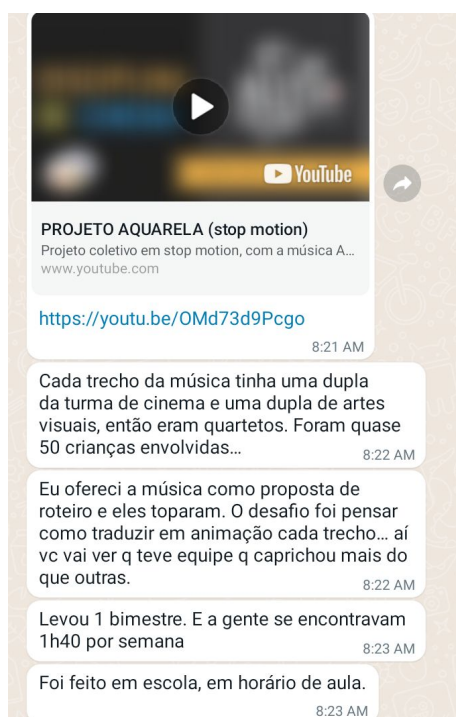
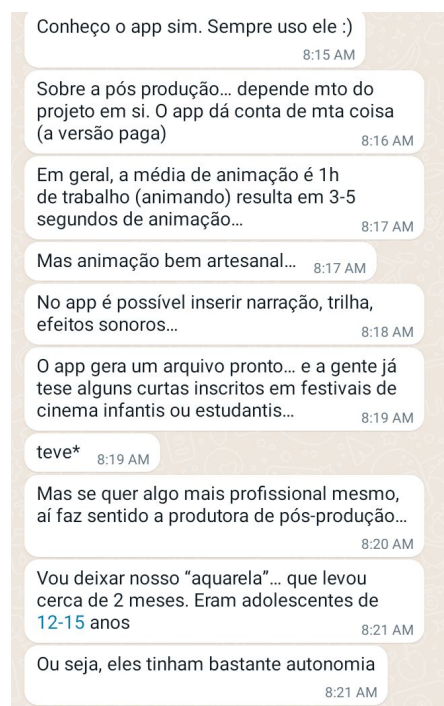
Autorização do Uso de Imagem (crianças)

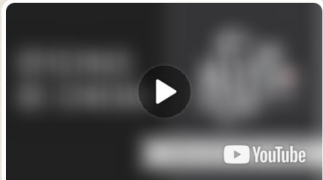
Eu, _____, autorizo o uso da minha imagem para o curta-metragem "O boneco feliz em aula: recortes de uma experiência de animação *stop-motion*" da diretora-pesquisadora Anna Gil produzido pela Anna Gil, Tatiana Lebedeff e Guilherme Brandino. Se você aceita o uso de suas imagens para mostrar o filme publicamente, desenhe o seu rosto e escreva o seu nome na tela.



ANEXOS

ANEXO I – RECORTES DE CONVERSA COM ALESSANDRA COLLAÇO (VIA WHATSAPP)



 YouTube

EMILIO VISITA NOSSO MUNDO VF1 (compacto)
www.youtube.com

<https://youtu.be/ohbPHanZrmo> 8:24 AM

Esse aqui foi feito com um grupo misto de crianças entre 4-10 anos. Encontros de 1h por semana. 8:25 AM

Levaram uns 3 meses. Foi esse q percebi que as crianças já estavam cansadas no final. 8:25 AM

Os personagens e roteiro foram feitos pela escola. Meu trabalho foi animar com as crianças e dps montar tudo. 8:25 AM

Foi um projeto de uns 6 meses. 8:26 AM

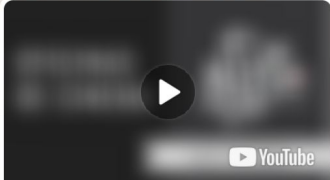
Mas vc vai ver que as animações ficaram bem toscas pq era o máximo q eles conseguiam dar. Estavam cansados já. 8:26 AM

As narrações foram feitas pela escola tb. Só me entregaram os arquivos. 8:26 AM

Então assim... se vc vai desenvolver desde o roteiro, personagens e cenários com as crianças... leva tempo. Em geral, uma temática te ajuda a ganhar tempo. Propor algo inicial pra eles pensarem... 8:27 AM

A animação 2D é mais tranquila pra eles animarem. Eu usava as caixas. 8:28 AM

mas tb pode ser em 3D 8:28 AM

 YouTube

Cinema de Animação na Faeria 2018
www.youtube.com

<https://youtu.be/a7CktnRh5s> 8:30 AM

Nesse aqui mostra um pouco dos bastidores... tem sempre uma explicação do que seria o cinema de animação, eles manuseiam instrumentos ópticos... e animam pra sentir a técnica. Como eu disse, 1h animando resulta em 5 segundos aprox de resultado. 8:31 AM

Acho que era isso hehe 8:31 AM

Te apresentei 3 casos pra vc avaliar e poder desenvolver seu projeto dentro de um tempo específico :) 8:32 AM

Bjos :) 10:40 AM

ANEXO II – ENTREVISTAS DAS CRIANÇAS: ALGUNS RECORTES

O que mais gosta da escola?

Esther: gosto muito de estudar aqui na escola, de aprender > pintar, pesquisar palavras no dicionário e coisas assim...

Otília: aprender, a professora, ela ensina muita matemática, português, ciências sociais...eu gosto mais de matemáticas, gosto muito de matemáticas, porque as matemáticas são muito legais, somar é fácil, restar é fácil, multiplicar é fácil, dividir mais ou menos...gosto muito, muito de aprender lá na sala de aula com a professora, gosto muito daqui da escola, nas aulas se ensinam muitas coisas, sim.

Nico: escola, eu sento na aula, estudo mochila, lápis

Sara: estudar aqui --- nome S-A-R-A, estudar aqui, sim, estudar aqui > estudar

Raquel: eu gosto muito da escola, gosto muito...gosto muito de brincar com minhas colegas da turma (nomea todas as crianças da turma pelo sinal próprio), aqui tem intérpretes, eu aprendo aqui na escola. Eu gosto de brincar, escrever... comer, beber quando está calor...

Alê: então, todas as pessoas aqui do 1º, 2º, 3º, 4º, 5º, 6º, 7º, 8º, 9º ano somos amigos, amo eles, a gente se abraça, estamos juntos.

O que gosta menos da escola?

Otília:bruff...que temos pouco tempo de intervalo.

O que gosta de fazer no parque da escola?

Esther: eu gosto do parque da escola, gosto de brincar de esconde-esconde, jogar a bola...

Otília: eu gosto muito de brincar no parque, sim. Também gosto de brincar de policial. No futuro eu quero ser policial...

Nico: gosto do balanço

Sara: brincar (apontando para o parque), gosto >> brincar, brincar

Raquel: eu gosto de brincar, gosto do balanço.

Alê: aqui na escola brincamos

E na sala de aula?

Esther: também é bom fazer cinema, ver como fazer bonecos...é bom estudar, aprender, a professora é boa, eu amo ela...

Alê: As professoras do 1º, 2º, 3º, 4º, 5º, 6º, 7º, 8º, 9º muito bom

Há alguma atividade que não goste de fazer em sala de aula?

Esther: então, estudar eu não gosto, mas as vezes estudar é bom e as vezes é ruim...é ruim ver coisas difíceis para estudar.

E o que não gosta de fazer no parque da escola?

Esther: eu não gosto, tenho medo do brinquedo do giratório, tu conheces aquele brinquedo de subir, o giratório? Eu não gosto

Otília: eu não gosto de futebol, não. Então, em geral, a escola é muito boa, só tem um problema com as goteiras...a parte coberta é bom, o gramado é bom...tem passarinhos também, o meu pai bem aqui fotografar os passarinhos...mas tem cobra, sim (tem cobra?— pergunta a assistente) tem cobra sim, lá no fundo atrás do corredor. Aham, aham, tem cobra, sim.

Você gostaria de falar mais alguma coisa em relação à escola?

Esther: Sobre o tema da escola, sim, é bom para as pessoas surdas, aqui sinalizamos, falamos em Libras, nome: L-I-B-R-A-S

Raquel: Aqui na escola todes são amigues, todes brincamos, nos abraçamos, é muito bom ter amigues. Todes somos muito felizes, é bom ter amigues aqui na escola.

Alê: aqui têm pessoas surdas, todas somos amigas, aprendemos, brincamos, comemos, estudamos, ok! No 1º ano não tem prova, no 2º ano não tem prova, no 3º ano tem prova, sim, no 4º ano tem prova, sim, no 5º ano tem prova, sim. No 6º, 7º, 8º, 9º ano trocamos de professora. Sabe, aqui tem Estúdio de Libras, aqui todes. Um beijo. Tchau!