

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE COMUNICAÇÕES E ARTES

GABRIEL GUIMARÃES GARCIA

Práticas educomunicativas voltadas à inclusão de alunos surdos:

A utilização do vídeo como meio para transpassar as barreiras
comunicacionais no ambiente escolar

SÃO PAULO

2020

GABRIEL GUIMARÃES GARCIA

Práticas educacionais voltadas à inclusão de alunos surdos:

A utilização do vídeo como meio para transpassar as barreiras
comunicacionais no ambiente escolar

Trabalho de conclusão de curso de graduação
apresentado ao Departamento de Comunicações
e Artes como requisito final para habilitação na
Licenciatura em Educomunicação pela Escola de
Comunicações e Artes da Universidade de São
Paulo.

Orientação: Prof. Dr. Richard Romancini

SÃO PAULO

2020

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo
Dados inseridos pelo(a) autor(a)

Garcia, Gabriel Guimarães

Práticas educomunicativas voltadas à inclusão de alunos surdos: A utilização do vídeo como meio para transpassar as barreiras comunicacionais no ambiente escolar. / Gabriel Guimarães Garcia ; orientador, Richard Romancini. -- São Paulo, 2020.

77 p.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Departamento de Comunicações e Artes/Escola de Comunicações e Artes / Universidade de São Paulo.

Bibliografia

Versão corrigida

1. Educomunicação 2. Educação inclusiva 3. Surdez 4. Vídeo
5. Atendimento educacional especializado I. Romancini, Richard II. Título.

CDD 21.ed. - 302.2

Nome: GARCIA, Gabriel Guimarães.

Título: **Práticas educomunicativas voltadas à inclusão de alunos surdos:** A utilização do vídeo como meio para transpassar as barreiras comunicacionais no ambiente escolar.

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Licenciatura em Educomunicação, do Departamento de Comunicações e Artes da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Educomunicação.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof(a). Dr(a). _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Prof(a). Dr(a). _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Prof(a). Dr(a). _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Aos profissionais do Atendimento Educacional Especializado pela dedicação e trabalho para transformar os espaços e as práticas escolares em prol da Educação Inclusiva, condutas que inspiraram a realização desta pesquisa.

GARCIA, Gabriel Guimarães. **Práticas educomunicativas voltadas à inclusão de alunos surdos**: A utilização do vídeo como meio para transpassar as barreiras comunicacionais no ambiente escolar. 2020. 77 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educomunicação) – Departamento de Comunicações e Artes, Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

RESUMO

Esta pesquisa realiza uma análise sobre práticas educacionais desenvolvidas na Sala de Recursos Multifuncionais de uma escola estadual da Zona Oeste da cidade de São Paulo, no período entre março e novembro de 2019. A partir de observações realizadas durante o período, são enfocados os projetos que envolveram a produção de vídeo como meio para a educação dos alunos surdos da instituição, relacionando-os com estudos nas áreas da Comunicação, Educação e Educomunicação, de maneira a buscar responder à questão que norteia o trabalho: como as estratégias de produção de vídeo podem ser usadas, em uma perspectiva educomunicativa, para transpor as barreiras comunicacionais entre surdos e ouvintes dentro do ambiente escolar? Em síntese, temos como principais resultados: A constatação do vídeo como um recurso visual capaz de atender demandas específicas das pessoas surdas que utilizam a LIBRAS e indicativos de que a educomunicação pode trazer contribuições à aplicação de projetos de produção de vídeo, visando o fortalecimento de ecossistemas comunicativos bilíngues que priorizem a acessibilidade e a inclusão.

Palavras-chave: Educomunicação. Educação inclusiva. Surdez. Vídeo. Atendimento educacional especializado.

GARCIA, Gabriel Guimarães. **Educommunicative practices for the inclusion of deaf students:** The use of video as a means to overcome communication barriers in the school environment. 2020. 77 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educomunicação) – Departamento de Comunicações e Artes, Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

ABSTRACT

This research analyzes the educational practices developed in the Multifunctional Resource Room of a public school in the West Zone of the city of São Paulo, in the period between March and November 2019. Based on observations made during the period, the projects that involved video production as a means of educating deaf students at the institution are focused, relating them to studies in the areas of Communication, Education and Educommunication, in order to answer the question that guides the work: how video production strategies can be used, in an educommunicative perspective, to overcome communication barriers between deaf and listeners within the school? In summary, we have as main results: The finding of video as a visual resource capable of meeting specific demands of deaf people who use LIBRAS, and indications that educommunication can bring contributions to the application of video production projects, aiming at strengthening bilingual communicative ecosystems that prioritize accessibility and inclusion.

Keywords: Educommunication. Inclusive education. Deafness. Video. Specialized educational assistance.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Áreas de intervenção da Educomunicação.....	28
Tabela 2 – Materiais selecionados para a revisão bibliográfica.....	30
Tabela 3 – Propostas do Vidusign para ensinar o potencial criativo do vídeo.....	40
Tabela 4 – Propostas do Vidusign para resolução criativa de problemas.....	40
Tabela 5 - Estrutura do vídeo para o Dia Nacional do Surdo.....	50
Tabela 6 - Resultados esperados na avaliação da docente.....	51

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
1.1 Objetivos	11
1.2 Metodologia.....	11
1.3. Ética da investigação	13
2 A EDUCAÇÃO ESPECIAL E SUA APLICAÇÃO NA ESCOLA.....	15
2.1 Educação Especial no Brasil.....	15
2.2 Aplicação das políticas de educação especial na escola.....	19
2.3 A sala de recursos multifuncionais.....	22
3 EDUCOMUNICAÇÃO E O VIDEO	25
3.1 As áreas de intervenção da Educomunicação	27
3.2 A produção de vídeos na educação de surdos e na educomunicação	29
3.2.1 Um documentohistórico	33
3.2.2 Os estudos mais recentes.....	35
4 AS PRÁTICAS DE PRODUÇÃO DE VÍDEO	47
4.1 Vídeo em comemoração ao Dia Nacional do Surdo	47
4.2 Vídeo-cartas para as famílias.....	52
4.3 Vídeos anteriores à pesquisa.....	53
5 ANÁLISE DAS PRÁTICAS OBSERVADAS	56
5.1 Contribuições da Educomunicação.....	58
CONSIDERAÇÕES FINAIS	67
REFERÊNCIAS.....	71

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa deriva de estudos anteriores efetuados durante a realização dos estágios obrigatórios da Licenciatura em Educomunicação. Esses estágios estavam ligados às duas disciplinas de “Metodologia do Ensino da Educomunicação com Estágio Supervisionado” do Departamento de Comunicações e Artes e às disciplinas de “Didática” e “Política e Organização da Educação Básica no Brasil” cursadas na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP).

Embora com enfoques diferentes, esses estágios foram desenvolvidos na mesma instituição, ao longo do mesmo ano letivo (2019) e compartilharam o eixo temático da Educação Especial.

A Escola Estadual, situada na Zona Oeste da cidade de São Paulo, oferta para o ensino regular, as modalidades Fundamental II (vespertino) e Médio (matutino). Além disso, por meio de uma parceria com o Centro Paula Souza, a instituição também oferece cursos técnicos profissionalizantes.

A escolha da instituição partiu de um interesse pessoal nas práticas que a escola desenvolvia para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) dos alunos surdos que cursavam o ensino regular. Por isso mantive o foco dos estágios na observação das atividades realizadas na sala de recursos multifuncionais.

No período do estudo, entre março e novembro de 2019, a escola recebia quatro alunos surdos: uma aluna no período da tarde, cursando o 9º ano, e três alunos do período da manhã, cursando o 3º ano do Ensino Médio, sendo que um desses alunos possui deficiência múltipla (surdez e deficiência intelectual). Durante a realização do estágio acompanhei os atendimentos na sala de recursos destinados aos alunos do 3º ano, que ocorreram regularmente às terças e sextas-feiras, no contraturno escolar.

Ao longo das observações constatei como a produção de vídeos era recorrentemente utilizada pela docente para realização dos trabalhos na sala de recursos multifuncionais. A escolha desse método de trabalho era fundamentada em diferentes fatores que para a educadora potencializam o processo de aprendizado dos educandos: primeiro, por permitir que estes utilizassem sua primeira língua, a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), o que quase sempre é negado nas disciplinas do currículo regular e, segundo, por ser uma ferramenta que permite a inclusão de legendas em português, o que possibilita que os demais professores e os colegas

entendam o conteúdo da produção sem a necessidade da intervenção de um(a) intérprete.

Além disso, essa é uma atividade que proporciona o desenvolvimento de habilidades de trabalho em grupo, debate, organização de ideias, reflexão e síntese dos conteúdos estudados. Sendo um registro utilizado pela própria professora para acompanhar a evolução dos alunos ao longo dos semestres e que possui o mesmo valor das atividades escritas, provas e demais trabalhos.

A observação dessa prática deu origem à questão que iniciou esta pesquisa: como as ferramentas de produção de vídeo poderiam ser usadas, dentro de uma perspectiva educomunicativa, para transpor as barreiras comunicacionais entre surdos e ouvintes dentro do ambiente escolar?

Essa questão parte da hipótese, sugerida pela própria experiência descrita, de que o vídeo, teria potencialidades como instrumento pedagógico que poderiam suprir lacunas comunicativas entre surdos e ouvintes no ambiente escolar.

A pesquisa pretende então responder, por meio da análise do caso mencionado e de sua correlação com o levantamento teórico, a indagação geral a partir do campo de estudo da Educomunicação, buscando entender como ele pode influenciar positivamente, e se sim em que medida e circunstâncias, nas práticas estudadas.

Acreditamos que o estudo se faz relevante pelo seu potencial de analisar, fomentar e divulgar práticas de educação especial, realizadas em escolas regulares, contribuindo com a luta que pesquisadores, educadores, pais e alunos vêm travando pela garantia desse direito.

Para mais, um levantamento recente, realizado em 2019 (PAIXÃO, 2020), destaca a ausência de trabalhos acadêmicos sobre o tema – no Banco de teses e dissertações da CAPES, na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da USP e no site Dedalus- Banco de Dados Bibliográficos da USP -, relacionando o Atendimento Educacional Especializado com conceitos educomunicativos:

Quanto à proposta propriamente dita, o objeto desta pesquisa foi analisar os estudos já existentes entre as práticas educomunicativas e o Atendimento Educacional Especializado de forma quantitativa e se existe como pressupostos os conceitos educomunicativos e a interação efetiva de educadores e educandos por meio de análise bibliográfica. No entanto o que se confirmou foi a ausência de trabalhos acadêmicos que pesquisem práticas educomunicativas com o Público Alvo do Atendimento Educacional Especializado. (PAIXÃO, 2020, p.40)

Essa constatação reforça a importância do papel deste trabalho para o curso de Licenciatura em Educomunicação, contribuindo não só para o preenchimento de uma lacuna, mas também para abertura de novos caminhos a serem trilhados por futuros pesquisadores do campo.

1.1 Objetivos

O trabalho tem como objetivo principal o estudo das potencialidades de uma ferramenta comunicativa, o vídeo, como instrumento pedagógico que possa suprir lacunas comunicativas entre surdos e ouvintes no ambiente escolar. Isso será feito a partir de estudo de revisão bibliográfica e da análise de caso das práticas em uma escola pública.

Quanto aos objetivos específicos, a pesquisa visa realizar um levantamento bibliográfico sobre a educação de surdos no Brasil, a fim de apresentar de maneira cronológica a trajetória dessa vertente pedagógica e dar embasamento histórico que permita compreender o cenário atual das políticas públicas de acesso à educação para a população surda.

O projeto também pretende descrever e reexaminar (à luz do próprio aprofundamento bibliográfico propiciado pela trajetória de estudo do TCC) as observações sobre a prática docente e sobre as atividades realizadas durante o período de estágio. Será realizada, assim, a análise das observações e apontamentos feitos então, de forma a relacionar teóricos do campo da Educação, da Comunicação e da Educomunicação com as práticas observadas.

1.2 Metodologia

A realização da pesquisa está pautada na adoção de modelos já firmados no campo da Comunicação, da Educação e das Ciências Sociais. Tendo como base principal o modelo metodológico de pesquisa apresentado por Lopes (2004) em que se relacionam as fases práticas da pesquisa: definição do objeto, observação, descrição, interpretação, conclusões e bibliografia, com os níveis do discurso dentro da pesquisa: técnico, metódico, teórico e epistemológico. De maneira que o nível do discurso não seja fixo para cada fase da pesquisa, mas sim construído como um continuum entre estes diferentes níveis.

O projeto adotará a abordagem do estudo de caso. Utilizando como dados primários, as anotações, observações e entrevistas executadas durante o período de estágio obrigatório da Licenciatura em Educomunicação, realizadas entre março e novembro de 2019, na escola em questão.

O estudo de caso é a estratégia escolhida ao se examinarem acontecimentos contemporâneos, mas quando não se podem manipular comportamentos relevantes. O estudo de caso conta com muitas das técnicas utilizadas pelas pesquisas históricas, mas acrescenta duas fontes de evidências que usualmente não são incluídas no repertório de um historiador: observação direta e série sistemática de entrevistas. Novamente, embora os estudos de casos e as pesquisas históricas possam se sobrepor, o poder diferenciador do estudo é a sua capacidade de lidar com uma ampla variedade de evidências – documentos, artefatos, entrevistar e observações – além do que pode estar disponível no estudo histórico convencional. (YIN, 2001, p. 27)

As etapas de produção da pesquisa estão divididas entre o levantamento bibliográfico, a descrição das observações, análise qualitativa do material levantado e as considerações conclusivas da pesquisa quanto à resposta à problemática que deu início à mesma. A própria estruturação da monografia segue essa lógica, sendo que, no primeiro capítulo, discorre-se sobre o contexto histórico e contemporâneo da educação especial no Brasil, seguido de uma análise das aplicações das políticas de inclusão na escola estudada. No capítulo seguinte realiza-se uma revisão bibliográfica a fim destacar pesquisas que trazem contribuições relevantes para as observações descritas no terceiro capítulo. Por último apresenta-se a análise do estudo de caso, relacionando-a com a revisão bibliográfica, de forma a produzir argumentos conclusivos a serem retomados nas considerações finais do trabalho.

Quanto à metodologia para o levantamento bibliográfico, algumas leituras sobre didática, educação e educomunicação foram recuperadas de diferentes estudos em disciplinas realizadas ao longo da formação na Licenciatura. Para mais, foram consultadas bases de dados a partir do sistema da Agência USP de Gestão de Informação Acadêmica (AGUIA)¹, que conta com 313 bases de dados de publicações acadêmicas em diferentes modalidades, tanto a nível nacional quanto internacional e a plataforma de buscas do Google Acadêmico, no período de 17/08/20 a 13/11/20.

¹ Disponível em: <<https://www.aguia.usp.br/bases-dados/>>.

Para a pesquisa e seleção dos estudos nas bases de dados foram utilizadas as palavras-chave “*educommunication*”, “*deaf*”, “*education*” e “*video production*”, em diferentes combinações a fim de selecionar textos que relacionassem dois ou mais conceitos ao mesmo tempo. Contudo não se descartou a importância de textos que trabalhassem apenas um dos eixos temáticos, neste caso, dando prioridade a autores qualificados dentro de cada campo de estudo.

1.3. Ética da investigação

Quanto aos princípios éticos na realização da pesquisa, se faz necessário um esclarecimento sobre a decisão de omitir dados que permitam a identificação da instituição de ensino e de seus agentes (funcionários, professores e alunos). Essa escolha parte de um alinhamento da pesquisa com a vertente dos estudos sociais que defende o anonimato do entrevistado (PADILHA et al., 2005), sendo motivada, principalmente, pelo fato de que este estudo está pautado na análise de observações realizadas em um contexto onde os sujeitos desconheciam as finalidades da pesquisa. Porque, a princípio, as observações seriam para realização de um estágio e não de uma monografia de conclusão de curso.

Um aspecto importante na definição e tratamento dado aos sujeitos pesquisados trata-se do reconhecimento das situações de vulnerabilidade (temporárias ou permanentes) que limitam ou reduzem as condições de manifestação livre e consciente da vontade ou de proteção de seus interesses. (PADILHA et al., 2005, p. 100)

Embora os agentes do espaço escolar soubessem que a realização de um estágio está associada à produção de um relatório nos moldes acadêmicos, em nenhum momento acordaram que este poderia se desdobrar em um artigo ou uma monografia, produções com outro status, com divulgação mais ampla dos dados coletados. De certa maneira, isso nega o direito destes sujeitos de optar por não serem pesquisados. E mesmo que notificados e em acordo com a realização da pesquisa, ainda permanecem vulneráveis, pois poderiam ter optado por outras posturas e declarações caso soubessem da finalidade da pesquisa desde o princípio.

É importante ressaltar a diferença existente entre anonimato e confidencialidade. No anonimato o pesquisador é incapaz de estabelecer uma ligação entre os dados e o indivíduo a que eles se referem; na confidencialidade, embora o pesquisador possa

estabelecer a ligação entre ambos, assume compromisso de não revelá-los. (PADILHA et al., 2005, p. 101)

Pelos motivos apresentados optou-se pela confidencialidade total dos participantes, omitindo os dados que pudessem levar à suas identificações, mas garantindo meios para que o leitor possa entender o contexto da pesquisa, ainda que de forma indireta.

2 A EDUCAÇÃO ESPECIAL E SUA APLICAÇÃO NA ESCOLA

A primeira etapa do desenvolvimento da pesquisa foi realizar um levantamento histórico das políticas públicas voltadas à educação de pessoas com deficiência no Brasil, com foco principal nas que dizem respeito aos direitos das pessoas surdas. Esse resgate se faz necessário para compreender melhor o contexto atual da educação especial em nosso país e também para verificar se o atendimento educacional ofertado pela escola estudada condiz com a legislação e as políticas públicas levantadas durante a pesquisa.

Os dados do levantamento foram correlacionados com os obtidos a partir das entrevistas e da observação das práticas realizadas na sala de aula, a fim de gerar reflexões sobre as qualidades/problemas que se desdobram da aplicação das leis direcionadas à educação especial.

2.1 Educação Especial no Brasil

Segundo Jannuzzi (2004) até a década de 1930, o que predominava no campo da “educação especial” era a educação através da deficiência. A educação era trabalhada na dificuldade da pessoa, e suas metodologias eram médico-pedagógicas, pois eram “centradas nas causas física, neurológicas, mentais da deficiência” (JANNUZZI, 2004 p. 11), suas práticas educacionais consistiam em estímulos propostos pela medicina.

Mazzota (2001) e Jannuzzi (2004) destacam que a primeira instituição do país direcionada à educação especial foi o Imperial Instituto dos Meninos Cegos fundada em 12 de setembro de 1854 por Dom Pedro II. Sua criação se deu após a bem-sucedida educação de Adélia Sigaud, filha do médico da família real, pelo professor cego José Álvares de Azevedo. Esse sucesso despertou interesse nas instâncias superiores do império que culminou a fundação do instituto que, em 1891, passou a se chamar Instituto Benjamin Constant.

Três anos mais tarde criou-se o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, que se caracterizou como um espaço educacional voltado para a “educação literária e o ensino profissionalizante de meninos surdos-mudos, com idade entre 7 e 14 anos” (MAZZOTTA, 2001, p.29). Em 1956, ele passou a se chamar Instituto Nacional da Educação de Surdos (INES).

A partir de 1930, como aponta Jannuzzi (2004), as teorias da psicologia passaram a ter maior influência nas práticas pedagógicas. Desde o início do novo século um movimento renovador intitulado “Escola Nova” se estabelecia com práticas que enfatizam a importância da escola e dos métodos e técnicas de ensino.

Em 1951 foi instituída a Escola Municipal de Educação Infantil e de 1º Grau para Deficientes Auditivos Helen Keller, em São Paulo. Em 1952 ela passou a se chamar I Núcleo Educacional para Crianças Surdas. É o primeiro registro no texto de Mazzotta (2001) que aponta uma escola desse tipo estabelecida pelo Estado Republicano.

Em 1957 foi lançada a primeira campanha nacional governamental para a Educação do Surdo no Brasil (CESB) sob coordenação do Instituto Nacional de Educação de Surdos. Essa campanha tinha como objetivo promover educação e assistência em todo o Brasil.

Com a ditadura de 1964, se estabeleceu o princípio de que a educação tinha como finalidade o desenvolvimento da força de trabalho para melhorar a economia. “O mercado passa a ser seu objetivo último”, de acordo com Jannuzzi (2004, p. 13).

Apesar de essa prática ter se consolidado com o Golpe Militar, a autora defende que essa visão já estava sendo estabelecida desde o Estado Novo (1937-1945), quando o país se encontrava em um processo de industrialização e necessidade de força de trabalho. Essa perspectiva também foi aplicada na Educação Especial, muitas das instituições preparavam as pessoas com deficiências através de oficinas para trabalhos como: “empacotamento e separação de peças” (JANNUZZI, 2004, p. 15). Portanto a escola focava bastante a obediência, o horário, a harmonia, o respeito, etc. Ainda havia a concepção de que seria “mais barato” ensinar a pessoa com deficiência alguma atividade que pudesse garantir o seu próprio sustento do que ter que a sustentar toda a vida.

A partir da década de 70 do século passado procurou-se integrar a pessoa com deficiência com a máxima de “minimizar as diferenças e de maximizar as semelhanças individuais” (JANNUZZI, 2004, p. 16). O intuito era a normalização da pessoa com deficiência para que elas pudessem ser “inseridas” na sociedade. Nas práticas escolares, o que se alterou foi a possibilidade de matrícula nas escolas regulares, porém estes alunos tinham de se adequar à escola, caso contrário, seriam mandados às escolas especiais.

Em 1973, foi criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), ligado à Secretaria de Educação e Cultura. Segundo Mendes (2006, p. 399) este órgão incentivou bastante o papel da iniciativa privada e das instituições não governamentais na educação especial brasileira, atrapalhando assim a evolução das políticas públicas.

A partir de 1990, as pautas da educação especial passaram a dar um destaque maior ao ensino e às questões sociais dos alunos e não mais focar apenas nas suas deficiências. Ainda assim, as novas propostas indicavam práticas em que as diferenças fossem consideradas. Os alunos com deficiência continuaram a ter direito ao ingresso no ensino regular, porém devido às suas necessidades educacionais especiais passaram a ter direito às salas de recursos, atividades complementares, serviços especializados etc.

Mendes (2006) aponta a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, organizada em 1990 pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), como um marco para o desenvolvimento da educação de forma a propiciar a possibilidade de aprendizagem para todos os estudantes.

Outro marco internacional importante destacado pela autora foi a Declaração de Salamanca de 1994, produzida na “Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: acesso e qualidade”. Como sequência do problema levantado pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos de 1990, o evento procurou abordar as dificuldades na educação das pessoas com necessidades educacionais especiais. Na declaração se reforçou bastante a defesa da Educação inclusiva, constatando que as diferenças entre as pessoas são comuns e por isso é necessário saber conviver com essas diferenças em todos os contextos, inclusive o escolar.

A chamada “LDB”, a Lei 9.394 de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, passou a determinar que as pessoas que são público-alvo do atendimento educacional especializado devem ter esse serviço garantido e preferencialmente ofertado na rede regular de ensino. Porém, ela não define como obrigatória a escolarização em escola comum, como destaca Mendes (2006, p. 398).

Com a aprovação do decreto nº 5.626, em 2005, onde se reconheceu a LIBRAS como a segunda língua oficial brasileira e a primeira língua das pessoas surdas, instauram-se novas determinações sobre a educação destinadas a essa

população. Primeiro, tornou-se obrigatório, desde a educação infantil, o ensino da LIBRAS como primeira língua para os alunos surdos, também se tornou compulsória a inclusão da disciplina de LIBRAS nos currículos dos cursos de Licenciatura. Além disso, as instituições escolares receberam o dever de apoiar o uso e a difusão de LIBRAS entre professores, alunos, funcionários, direção da escola e familiares, inclusive por meio da oferta de cursos.

O decreto ressalta também a importância do acesso às novas tecnologias de informação e comunicação, bem como recursos didáticos para apoiar a educação de alunos surdos ou com deficiência auditiva. De fato, há estudos que mostram que,

quando a disciplina de Libras é ministrada no ensino superior, pode proporcionar a mobilização dos professores nas instituições e na comunidade, a fim de que utilizem estratégias e práticas de ensino diferenciadas, propiciando a inclusão dos surdos usuários de língua de sinais. (IACHINSKI et al, 2019, p. 2)

A trajetória mostrada até aqui pode, segundo especialistas, sofrer retrocesso a partir da promulgação do recente decreto presidencial nº 10.502, de 30 de setembro 2020², que dispõe sobre a “Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida”.

Apesar de reforçar algumas políticas anteriores e discorrer mais detalhadamente sobre diretrizes direcionadas à educação de pessoas surdas, o texto traz grande destaque quanto à possibilidade de ofertar a educação especial em “classes e escolas especializadas” ou em “classes e escolas bilíngues” no caso específico dos alunos surdos. Esse ponto tem sido duramente criticado por membros de diferentes instâncias do governo e por entidades ligadas à educação de pessoas com deficiência, sendo visto como uma “retomada” de políticas segregacionistas com relação a essa população e por isso diferentes ações foram movidas junto ao Supremo Tribunal Federal (STF) para tentar revogar o decreto:

A resolução do imbróglio envolvendo a nova Política Nacional de Educação Especial definirá, em última análise, os rumos da educação especial, ao manter os avanços conquistados nos últimos 30 anos para a inclusão da pessoa com deficiência no ensino regular, ou consolidar um retrocesso com o retorno a políticas de ensino segregado. Resta aguardar que prevaleça uma política educacional inclusiva, já que, como bem pontuou o Ministro Edson Fachin, na ADI 5.357/2016, “o enclausuramento em face do diferente furta o colorido da vivência cotidiana, privando-nos da estupefação

² Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948>>.

diante do que se coloca como novo, como diferente". (GOTTI; RIZZO, 2020)

Ainda não é possível dimensionar o real impacto que as alterações propostas pelo decreto irão causar, porém, caso ele se mantenha, é importante reforçar os empenhos em defesa da educação inclusiva, no sentido de não só garantir o acesso à educação, mas de melhorar a equidade e a inclusão de todos na sociedade.

2.2 Aplicação das políticas de educação especial na escola

Durante a realização do estágio pude observar que a maior parte dos itens previstos pela Lei 9.394/96 (LDB) e pela Resolução SE 11 de 31-1-2008, alinhada à primeira, estão de fato presentes nas práticas da escola observada.

Como indicam ambos os textos, a matrícula dos alunos que são público-alvo do atendimento educacional especializado deve ser realizada preferencialmente em turmas do ensino regular para favorecer a inclusão destes estudantes. A escola se mostra aberta a receber estes alunos, possuindo a sala de recursos multifuncionais na própria instituição e ofertando o atendimento educacional especializado no contraturno escolar. Além de possuir profissionais com formação específica para o atendimento dos alunos, como as intérpretes de LIBRAS que atuam na sala de aula do ensino regular e as professoras da sala de recursos que atuam de forma direcionada para as especificidades de cada deficiência (ex.: uma professora destinada apenas para o atendimento dos alunos surdos e outra destinada apenas para o atendimento dos alunos com deficiência intelectual).

A maior queixa dos agentes desse espaço não está diretamente ligada com a implementação da sala de recursos multifuncionais na escola, mas sim com a "inclusão" desses alunos, conceito que está ligado às políticas que priorizam a oferta do ensino regular para grupos de alunos com e sem deficiência.

Os alunos surdos não se veem de fato incluídos no ambiente escolar, principalmente pela falta de interação com os professores e funcionários e com a maior parte dos alunos da instituição. Além disso, há uma grande dificuldade do corpo docente do ensino regular em realizar atividades que estejam adequadas às especificidades de aprendizado destes alunos. Portanto, em muitos momentos, eles se enxergam à margem das práticas desenvolvidas na escola, que se mostra mais

competente na realização das atividades especificamente direcionadas a eles, como nas da sala de recursos, do que nas desenvolvidas no ensino regular.

São constantes as comparações, por parte da professora da sala de recursos, entre os modelos adotados pelas secretarias do estado e do município para o atendimento dos alunos surdos.

Como descrito anteriormente as indicações da Resolução SE 11 de 31-1-2008, que dispõe sobre a educação escolar de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas da rede estadual de ensino, dialoga com o que está previsto na Lei 9.394/96 (LDB) no que diz respeito às condições de oferta do ensino.

Porém, na rede municipal, optou-se por outro modelo, derivado da construção histórica da educação de surdos na cidade de São Paulo, reforçado pelo Decreto nº 57.379 de 13-10-2016 da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Esse modelo é baseado na oferta de Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos (EMEBS) e em Unidades Polo de Educação Bilíngue que são instituições destinadas aos alunos com surdez, surdez associada a outras deficiências e surdocegueira. E que adotam a LIBRAS como primeira língua e a língua portuguesa, na modalidade escrita, como segunda língua. Além disso, tendo como docentes pessoas surdas, preferencialmente, e/ou guia-intérpretes de LIBRAS/língua portuguesa.

Acredito que não cabe a esta pesquisa indicar qual dos modelos tem melhor desempenho na efetivação das aprendizagens dos alunos surdos ou da inclusão destes ao espaço escolar, inclusive por não ter acompanhado nenhuma prática realizada em uma EMEB ou em uma Unidade Polo de Educação Bilíngue. Porém é importante ressaltar a existência desses dois modelos para que se possa refletir melhor sobre as práticas da educação especial destinada às pessoas surdas, inclusive as que possam utilizar tecnologias e estratégias pedagógicas educacionais.

O modelo adotado pela rede municipal, por priorizar a utilização da LIBRAS, gera uma proficiência nessa língua, o que se reflete no aperfeiçoamento das habilidades cognitivas dos alunos. Além disso, ter professores surdos parece servir como um grande referencial e inspiração para os alunos, que ficam mais próximos da realidade da comunidade surda.

Na escola onde realizei o estágio é nítida a diferença do rendimento acadêmico entre os alunos que cursaram o ensino fundamental em EMEBS e aqueles que não cursaram e também não tiveram outras formas de contato com a comunidade surda para ampliar seu vocabulário em LIBRAS. Essa diferença foi ressaltada pela docente da sala de recursos e pela intérprete de sala de aula ao compararem o baixo desempenho da aluna do 9º ano, que não possui proficiência na LIBRAS, com os demais alunos surdos da instituição que estudaram em uma EMEBS ou que tiveram contato constante com pessoas surdas e/ou usuários da língua de sinais durante sua formação.

Como apontam Herman et al (2014, p. 10) “menos de 10% das crianças surdas nascem de pais surdos que usam a língua de sinais³”, sendo que muitas delas só entram em contato mais significativo com a língua de sinais ao entrar na escola, o que “significa que muitas crianças surdas correm o risco de desenvolver fluência limitada como resultado da exposição tardia à língua de sinais e, como consequência, discriminar um atraso de linguagem devido a um complexo prejuízo na língua⁴”. Por isso fica clara a importância de dinâmicas que valorizam e estimulam o uso da LIBRAS dentro das práticas escolares, para desenvolver uma constante evolução de vocabulário dos estudantes, visando assim suprir possíveis dificuldades de aprendizado e de comunicação derivadas de uma exposição tardia à LIBRAS, melhorando assim não só a proficiência destes alunos na sua primeira língua, mas garantindo melhores condições de aprendizado em todas as disciplinas curriculares.

Na escola estadual, os alunos têm a oportunidade de se integrar e conhecer melhor a cultura ouvinte. Mesmo com as dificuldades e barreiras para essa integração, é fato que eles não ficam totalmente à margem do cotidiano escolar, principalmente no que diz respeito à interação com os amigos ouvintes, que com o passar dos anos estreitam as relações e aprendem LIBRAS para se comunicar com os colegas surdos. Na prática, apenas a língua portuguesa na modalidade escrita é valorizada nas atividades escolares, o que limita muito o aprendizado dos alunos que têm como primeira língua a LIBRAS.

³No original: “less than 10% of deaf children are born to deaf parents who use sign language”. Este e demais trechos em língua estrangeira foram traduzidos pelo autor da monografia, para dar fluência à leitura do texto.

⁴No original: “This means that many deaf children are at risk of developing limited fluency as a result of delayed exposure to sign language and as a consequence, differentiating language delay from language impairment is complex”.

A falta de preparo dos profissionais da educação para lidar com estes alunos foi identificada como a maior queixa tanto dos alunos quanto dos próprios profissionais que reconhecem essa lacuna em sua formação, mas não sabem como preenchê-la.

As políticas públicas precisam ser ampliadas e deve ser garantida a formação dos profissionais da educação, tanto na licenciatura quanto na formação continuada para estarem aptos a receberem os alunos com necessidades específicas de aprendizado, para assim de fato conseguir concretizar uma escola plural e inclusiva.

2.3 A sala de recursos multifuncionais

A primeira coisa que se nota ao entrar na sala de recursos multifuncionais é como sua forma de organização e estrutura diferem das outras salas da instituição. Ao invés de carteiras enfileiradas temos grandes mesas, para que os alunos trabalhem em conjunto, também há diversos armários com materiais escolares e computadores disponíveis para o uso. A posição dos sujeitos é igualmente distinta, a professora não fica à frente da sala, mas divide o espaço com os alunos na mesa. Tudo isso faz parecer que as práticas da sala de recursos também serão distintas das realizadas no ensino regular, mas o espaço sozinho não é capaz de mudar os hábitos de uma cultura escolar. Por isso tive foco nos agentes desse espaço, em especial, na ação docente.

É importante ressaltar que apesar das diferenças destacadas, a sala de recursos não atua de maneira descolada da educação formal, mas sim na perspectiva de complementar o processo educacional. Isso acontece de diferentes maneiras, porém temos duas abordagens identificadas como as mais recorrentes durante o período de pesquisa.

A primeira delas diz respeito a uma ação mais independente da docente da sala de recursos, onde ela tem espaço para desenvolver atividades que julga apropriadas/necessárias para ensinar algum conteúdo específico ou habilidade, muitas vezes se pautando em dificuldades de aprendizado que identifica nos alunos ou então em temáticas socioculturais que considera como importantes para serem discutidas em sala de aula.

Já a segunda abordagem vem de uma demanda específica do ensino regular, quando algum(a) professor(a) solicita que um trabalho seja executado na sala de

recursos, ou quando os alunos trazem algum exercício/trabalho para ser realizado durante o atendimento. Nesses casos, a docente auxilia os alunos na execução de trabalhos elaborados por outros professores.

Foi interessante observar a atuação da professora da sala de recursos diante dessas duas abordagens, a princípio pensei que, para a segunda, ela desenvolveria um papel mais “passivo”, no sentido de apenas acompanhar os alunos na execução do trabalho, mas o que observei foi justamente o contrário.

A professora demonstrou saber profundamente as dificuldades e facilidades dos alunos em seus processos de aprendizagem. Uma das principais características levantadas por ela é que os alunos aprendem de maneira muito mais efetiva quando realizam os trabalhos utilizando a LIBRAS. Por isso, prioriza seu emprego nas atividades que desenvolve e, mesmo quando o objetivo é praticar a língua portuguesa, o faz de maneira a relacionar as duas línguas para que os alunos de fato compreendam as diferenças entre elas.

Porém, muitos dos professores do ensino regular não têm essa mesma percepção quanto ao aprendizado dos alunos surdos. Isso acontece devido ao pouco ou nenhum contato que eles mantêm com esses alunos, parte pelo bloqueio gerado pelo desconhecimento da LIBRAS, mas também por um desinteresse ou uma dificuldade em saber mais sobre as questões que envolvem a população surda no geral.

O resultado disso é que no ensino regular se aplicam, majoritariamente, as mesmas atividades para todos os alunos, ouvintes e surdos, sem levar em consideração, portanto, as demandas específicas de aprendizado dos alunos surdos. E aqui entra uma das principais ações da professora da sala de recursos, pois ao receber os alunos com uma demanda de trabalho das disciplinas do ensino regular ela busca articular, junto com o professor da matéria, alguma forma de adaptação do trabalho para firmar o aprendizado dos alunos.

O mantra dos professores para explicar as dificuldades ao receber os alunos surdos é bem conhecido: “Não fomos preparados para lidar com esses alunos em sala de aula”. No entanto, mesmo reconhecendo uma deficiência em sua formação, nem todos os profissionais se mostram abertos a dialogar com as intérpretes de sala de aula ou com a professora da sala de recursos, para pensar juntos nas atividades a serem aplicadas para os alunos. Durante o estudo, observei as tentativas da docente em aproximar os professores com as práticas da sala de recursos, porém

houve muita resistência, partindo tanto da barreira linguística – “Eu não aprendi LIBRAS, não vou entender nada” – quanto da falta de tempo, dado as jornadas de trabalho em mais de uma instituição e a falta de um período em que os docentes pudessem ocupar outros espaços da escola.

Quanto à questão da resistência dos professores às práticas inclusivas na escola, Pereira (2008) comenta:

Parece que o professor está esquecendo do seu papel, porém não se considera, o momento do professor, sua formação, as condições da própria escola em receber esses alunos, que entram nas escolas e continuam excluídos de todo o processo de ensino-aprendizagem e social, causando frustração e fracassos, dificultando assim a proposta de inclusão. Por um lado os professores julgam-se incapazes de dar conta dessa demanda, despreparados e impotentes frente a essa realidade que é agravada pela falta de material adequado, de apoio administrativo e recursos financeiros.

Como destaca o autor, é claro que o problema não é simplesmente uma “má vontade” dos profissionais de educação, há uma lacuna estrutural na formação docente e na manutenção dos espaços educativos. Por isso se faz extremamente necessário pensar estratégias para superar essas dificuldades. O que pode envolver tanto estudos teóricos, como o realizado no próximo capítulo, quanto análises de práticas, tarefa apresentada no quarto capítulo desta monografia.

3 EDUCOMUNICAÇÃO E O VIDEO

Este capítulo diz respeito a uma revisão teórica acerca da Educomunicação e de estudos que relacionem a produção audiovisual com este campo. Esta revisão se faz necessária para embasar as análises das práticas observadas durante a pesquisa e para responder o questionamento acerca de quais contribuições a Educomunicação poderia trazer a estas práticas.

Primeiro, devemos apresentar o conceito de Educomunicação, a partir da definição dada por Soares (2014, p. 17):

Conjunto das ações inerentes ao planejamento, implementação e avaliação de processos, programas e produtos destinados a criar e a fortalecer “ecossistemas comunicativos”, qualificados como abertos e participativos, garantidos por uma gestão democrática dos processos de comunicação nos diferentes ambientes de relacionamento humano (envolvendo, no caso, em igualdade de condições, a comunidade como um todo, seja ela educativa ou comunicativa); ampliar o potencial comunicativo e as condições de expressividade dos indivíduos e grupos humanos, mediante práticas culturais e artísticas, assim como através do uso dos recursos disponibilizados pela era da informação, tendo como meta prioritária o reconhecimento do protagonismo infantojuvenil; favorecer referenciais e metodologias que permitam às comunidades humanas relacionarem-se, enquanto sujeitos sociais, com o sistema midiático.

Como se pode observar, Soares ressalta o papel da Educomunicação como um meio para “ampliar o potencial comunicativo e as condições de expressividades dos indivíduos” tendo como um dos veículos o “uso dos recursos disponibilizados pela era da informação”. Além disso, o protagonismo infantojuvenil é destacado como prioritário nas ações educacionais, o que pode se traduzir, muitas vezes, tanto no desenvolvimento de ações pedagógicas a partir de interesses juvenis, quanto a uma produção midiática (em diferentes formatos), que dialoga com a educação, na qual os próprios estudantes se colocam como agentes centrais do processo criativo e de desenvolvimento dos trabalhos.

Quanto à finalidade do trabalho do educador, Soares (2003) aponta:

O trabalho do educador é planejar, aplicar e avaliar ações, apropriando-se dos recursos das sete áreas de intervenção, apresentadas na sequência. Seu objetivo, junto às mais diversas comunidades, é implantar, ampliar ou fortalecer ecossistemas comunicativos, cuidando para que eles mantenham um elevado coeficiente dialógico entre seus membros.

O educador é responsável por todas as etapas de realização de ações que inter-relacionem os campos da comunicação e educação, com foco na manutenção do que Soares descreve como “ecossistemas comunicativos”. Este conceito foi apresentado originalmente por Jesús Martín-Barbero (2004, p. 339):

Na relação entre Educação e Comunicação, a última quase sempre é reduzida a sua dimensão puramente instrumental. É deixado de fora o que é justamente estratégico pensar: que é a inserção da educação nos complexos processos de comunicação da sociedade atual, ou falando de outro modo, pensar no ecossistema comunicativo que constitui o entorno educacional difuso e descentrado em que estamos imersos. Um entorno difuso, pois está composto de uma mescla de linguagens e saberes que circulam por diversos dispositivos mediáticos, mas densa e intrinsecamente interconectados; e descentrados pela relação com os dois centros: escola e livro que a vários séculos organizam o sistema educacional.

Para a Educomunicação, interessa que os ecossistemas comunicativos sejam integrados à realidade educacional e que as práticas desenvolvidas pensem uma formação crítica e ativa dentro desses ecossistemas. A meta final é uma formação cidadã que valorize a gestão democrática da comunicação por parte de seus agentes.

Baccegga (2004) vê a interação da comunicação com a educação como uma maneira de formação do cidadão diante do que ela chama de “mundo editado”, onde grande parte das informações chegam a nós por meio da mídia, passando por várias mediações e em um fluxo de dados cada vez maior. Transformar então esse excesso de informações em conhecimento depende de um pensamento crítico sobre a realidade, para conseguir selecionar informações e poder inter-relacioná-las. A autora entende a “comunicação/educação como novo espaço teórico capaz de fundamentar práticas de formação de sujeitos conscientes” (BACCEGA, 2004, p.5).

Baccegga destaca a condição em que a mídia já se encontra no processo da nossa formação, e como devemos percebê-la para poder trabalhá-la:

Eis outro ponto importante no processo de reflexão sobre o campo Comunicação/educação: já não se trata mais de discutir se devemos ou não usar os meios no processo educacional ou procurar estratégias de educação para os meios; trata-se de constatar que eles têm sido educadores, pelos quais passa também a construção da cidadania. É desse lugar que devemos nos relacionar com eles. É esse o lugar onde temos que esclarecer qual cidadania nos interessa. (BACCEGA, 2004, p.7).

A educomunicação, como destaca Baccega (2004), deve funcionar juntamente com os agentes sociais de educação, como a escola, dando conta então de aspectos que atualmente não são contemplados pela estrutura e pela forma como se pensa o ensino:

Como se vê, a construção do campo comunicação/educação como novo espaço teórico capaz de fundamentar práticas de formação de sujeitos conscientes é tarefa complexa, que exige o reconhecimento dos meios de comunicação como um outro lugar do saber, atuando juntamente com a escola. (BACCEGA, 2004, p.16).

Almeida (2015, p.11) apresenta os valores ligados à educomunicação como “igualdade de acesso, relação dialógica horizontalizada entre todos os envolvidos, com tomadas de decisão participativa”, valores estes que de certa forma dialogam com os pressupostos de uma educação inclusiva, ou pelo menos como se entende que essas relações deveriam acontecer, e esse é um dos principais motivos pelo qual a Educomunicação pode ser um caminho para a formação desses cidadãos, pois espera-se que a própria lógica pela qual a educomunicação se dá sirva de referência e de metodologia para as interações desses sujeitos sociais, fortalecendo as relações de democracia e respeito.

3.1 As áreas de intervenção da Educomunicação

Soares (2017) elenca as áreas de intervenção da Educomunicação, um conjunto de sete ramificações que organizam as ações dentro do campo de estudo, orientando possíveis objetivos de intervenções educacionais, que podem contemplar uma ou mais áreas simultaneamente. Em resumo, estas são as sete modalidades de intervenção do campo:

Tabela 1 – Áreas de intervenção da Educomunicação.

Área de Intervenção	Objetivos
Educação para a comunicação	Capacitar os participantes para a prática da comunicação dialógica, usando - ou não - as tecnologias.
Pedagogia da comunicação	Usar recursos da comunicação para facilitar a construção de conhecimento.
Expressão comunicativa por meio da Arte	Promover o protagonismo e a valorização de identidades individuais e coletivas por meio do uso de linguagens artísticas.
Produção midiática	Produzir conteúdo midiático com intencionalidade educativa.
Mediação tecnológica na educação	Inserir as tecnologias na educação com o intuito de formar os participantes para o uso dessas de maneira ativa.
Epistemologia da educomunicação	Estudar a educomunicação.
Gestão da comunicação	Implantar e otimizar fluxos de comunicação em ecossistemas comunicativos.

Fonte: Adaptado de Almeida (2015, p.11) e Silva e Viana (2019, p. 17).

Há ainda a intencionalidade de alguns pesquisadores em considerar a “Educomunicação Socioambiental” como uma oitava área de intervenção, como indica Soares (2017, p. 16), porém não há um consenso quanto a essa adesão, visto que outros estudiosos defendem que as ações desenvolvidas nesse eixo podem ser identificadas nas áreas já consolidadas. Não havendo, portanto, a necessidade de inclusão de uma nova esfera específica para o tema.

As áreas de intervenção da Educomunicação serão retomadas mais adiante, durante a análise do estudo de caso, de forma a relacioná-las às práticas observadas na escola, a fim de identificar aproximações e contrastes que possam gerar reflexões para o estudo.

3.2 A produção de vídeos na educação de surdos e na educomunicação

A seguir apresenta-se uma revisão da literatura apurada durante a pesquisa, com o intuito aproximar os conhecimentos existentes nas áreas estudadas à análise da pesquisa empírica propriamente dita. Além de permitir uma seleção das questões mais relevantes para o objeto de estudo, a partir da identificação de eixos temáticos consensuais entre diferentes autores, ou mesmo a partir de possíveis controvérsias.

Esse esforço de elaboração teórica é essencial, pois o quadro referencial clarifica o racional da pesquisa, orienta a definição de categorias e constructos relevantes e dá suporte às relações antecipadas nas hipóteses, além de construir o principal instrumento para a interpretação dos resultados da pesquisa. (ALVES, 1992, p. 55)

O levantamento bibliográfico foi realizado, como já se adiantou, a partir de consultas a bases de dados disponibilizadas pelo sistema da Agência USP de Gestão de Informação Acadêmica (AGUIA), também foi utilizada, completamente, a plataforma de buscas Google Acadêmico.

Para delimitar o recorte dos conteúdos a serem considerados pela pesquisa, foram adotadas as palavras-chave “*edukommunikation*”, “*deaf*”, “*education*” e “*vídeo production*”. Contudo não foram encontradas pesquisas que englobassem estes conceitos de forma simultânea, por isso diferentes combinações entre as palavras-chave foram utilizadas para ajudar na seleção dos textos. Tendo como critério inicial de apuração a preferência por textos relacionassem dois ou mais conceitos referentes às palavras-chave utilizadas.

Foram selecionadas, de forma preliminar, oitenta e sete publicações que poderiam servir de referência a este estudo. Na sequência, os resumos destes textos foram lidos e analisados de forma a delimitar o recorte, restando apenas os trabalhos que poderiam trazer maiores contribuições à pesquisa, em termos de suas questões-chave.

Como resultado final, vinte e três publicações foram selecionadas sendo dezoito artigos científicos, duas dissertações, uma transcrição de seminário, um livro e um manual didático:

Tabela 2 – Materiais selecionados para a revisão bibliográfica.

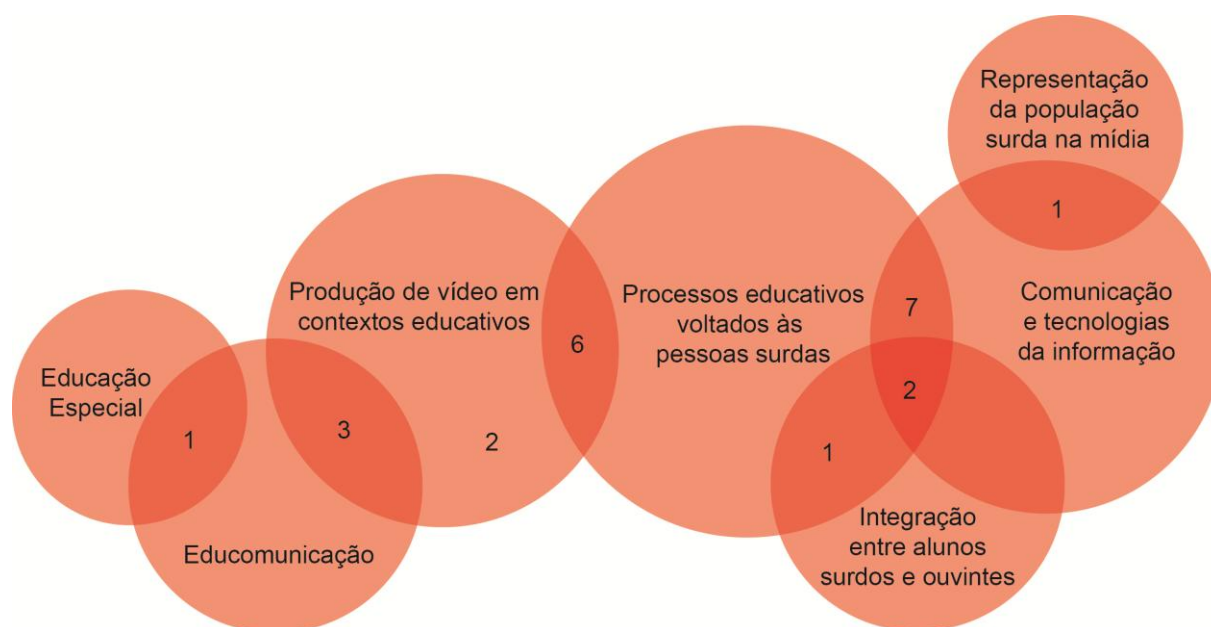
Autor/les	Título	Tipo de documento	Ano	Eixo/s temático/s
Southern Regional Media Center for the Deaf.	Workshop II Video Technology & Programs for the Deaf: Current Developments & Plans for the Future	Transcrição de seminário	1969	Processos educativos voltados às pessoas surdas; Produção de vídeo em contextos educativos.
Morán	O vídeo na sala de aula	Artigo	1995	Produção de vídeo em contextos educativos.
Volterra et al.	Advanced Learning Technology for a Bilingual Education of Deaf Children	Artigo	1995	Processos educativos voltados às pessoas surdas; Comunicação e tecnologias da informação.
Ferrés	Pedagogía de los medios audiovisuales y pedagogía con los medios audiovisuales.	Livro	2001	Produção de vídeo em contextos educativos.
Oliveira e Gonçalves	Por Dentro de uma Oficina de Vídeo: Educomunicação e Audiovisual	Artigo	2008	Educomunicação; Produção de vídeo em contextos educativos.
Santana e Vital	A educomunicação na produção de conteúdos audiovisuais na formação de jovens	Artigo	2010	Educomunicação; Produção de vídeo em contextos educativos.
Golos e Moses	How Teacher Mediation during Video Viewing Facilitates Literacy Behaviors	Artigo	2011	Processos educativos voltados às pessoas surdas; Comunicação e tecnologias da informação.
Holanda	O processo [neo]paradigmático do audiovisual como instrumento da exteriorização e exercício do ver: uma experiência educacional com jovens autistas	Artigo	2013	Educomunicação; Produção de vídeo em contextos educativos; Educação Especial.
Nicolete	As tecnologias da informação e comunicação como ferramenta para observação da integração de alunos surdos e ouvintes no ensino fundamental em escola da rede pública.	Monografia	2013	Processos educativos voltados às pessoas surdas; Integração entre alunos surdos e ouvintes; Comunicação e tecnologias da informação.
Herman et al.	Deficits in narrative abilities in child British Sign Language users with specific language impairment	Artigo	2014	Processos educativos voltados às pessoas surdas; Produção de vídeo em contextos educativos.
Kristoffersen e Simonsen	Teacher-assigned literacy events in a bimodal, bilingual preschool with deaf and hearing children	Artigo	2014	Processos educativos voltados às pessoas surdas; Integração entre alunos surdos e ouvintes.
Ramo e Rezende Filho	Vídeo em Libras: um estudo sobre produção e consumo de material audiovisual para a educação de surdos	Artigo	2014	Processos educativos voltados às pessoas surdas; Produção de vídeo em contextos educativos.

Schefferet al.	Mídias digitais na Educação de Surdos	Artigo	2014	Processos educativos voltados às pessoas surdas; Comunicação e tecnologias da informação.
Beal e Cannon	Captions, Whiteboards, Animation, and Videos: Technology Improves Access	Artigo	2015	Processos educativos voltados às pessoas surdas; Comunicação e tecnologias da informação.
Hottmann	Proyecto europeo vidusign: Creación visual para las personas sordas europeas	Manual didático	2015	Processos educativos voltados às pessoas surdas; Produção de vídeo em contextos educativos.
Lima e Alves	Produção de recurso visual no ensino de química para surdos – a lei da conservação das massas	Artigo	2016	Processos educativos voltados às pessoas surdas; Produção de vídeo em contextos educativos.
Santos	Produção de vídeos por alunos no processo de ensino-aprendizagem no ensino de física	Monografia	2016	Educomunicação; Produção de vídeo em contextos educativos.
Nogueira e Cabello	Considerações sobre educação de surdos e tecnologias a partir da análise das estratégias de ensino de um professor surdo	Artigo	2017	Processos educativos voltados às pessoas surdas; Comunicação e tecnologias da informação.
Schmitt	Representations of Sign Language, Deaf People, and Interpreters in the Arts and the Media	Artigo	2017	Comunicação e tecnologias da informação; Representação da população surda na mídia.
Pereira et al.	Ouvindo imagens: ensaio sobre uma oficina audiovisual inclusiva de cinema e educação	Artigo	2019	Processos educativos voltados às pessoas surdas; Produção de vídeo em contextos educativos; Integração entre alunos surdos e ouvintes.
Rodrigues	A produção de vídeos autoinstrutivos em libras para o ensino de geografia na educação a distância	Artigo	2019	Processos educativos voltados às pessoas surdas; Produção de vídeo em contextos educativos.
Grützmann	Pedagogia visual na educação de surdos: uma experiência com o ensino da matemática no mathlibras	Artigo	2020	Processos educativos voltados às pessoas surdas; Comunicação e tecnologias da informação
Rosado et al.	A produção de uma videonovela sobre a criação de monografias em libras para alunos de pedagogia do Inês	Artigo	2020	Processos educativos voltados às pessoas surdas; Comunicação e tecnologias da informação.

Fonte: Elaborado pelo autor.

A falta de estudos específicos relacionando a Educomunicação e a utilização de recursos audiovisuais na inclusão de alunos surdos ocasionou uma ampliação nos critérios de seleção bibliográfica. Sendo assim a pesquisa demandou a análise de publicações em diferentes áreas do conhecimento e que trabalhavam a partir de diferentes eixos temáticos. O diagrama de Venn apresentado a seguir foi elaborado para ilustrar o panorama geral do levantamento bibliográfico, agrupando as publicações a partir dos eixos temáticos (indicados para cada trabalho na Tabela 2 e discutidos em mais detalhe no tópico 3.2.2) ligados a elas.

Figura 1–Panorama do levantamento bibliográfico.



Fonte: Elaborado pelo autor.

As dificuldades de pesquisa de publicações sobre a temática se estendem para além do campo da Educomunicação. Pereira et al. (2019), no estudo sobre a utilização de práticas de produção cinematográfica como meio para inclusão entre alunos surdos e ouvintes, destacam a escassez destes conteúdos:

Contudo, vale ressaltar que ainda é raro o desenvolvimento de trabalhos teóricos e práticos voltados para a relação que se interpõe entre o campo cinema e educação e as questões imanentes às práticas inclusivas na escola. O escasso compartilhamento de experiências vividas nesse contexto, ao mesmo tempo que nos obrigou a improvisos e desvios no percurso do projeto, fortaleceu a necessidade da realização desse estudo e do compartilhamento dessa experiência, ainda que incipiente e inconclusiva. (PEREIRA et al., 2019, p. 6)

O mesmo problema é destacado por Nogueira e Cabello (2017, p. 244):

Percebemos a carência de mais trabalhos que se dediquem ao estudo das tecnologias em situações de ensino com alunos surdos, pois entendemos que a especificidade da educação bilíngue desse público não inviabiliza a consideração das tecnologias digitais nos processos educativos.

Por isso, foram incluídos muitos estudos que não abordam diretamente a Educomunicação ou a inclusão entre alunos surdos e ouvintes, mas que ainda assim podem trazer contribuições relevantes ao desenvolvimento da pesquisa.

3.2.1 Um documento histórico

O registro mais antigo, encontrado durante o levantamento, da utilização da produção de vídeos como um recurso na educação de pessoas surdas data de 1969, um relatório resumido que transcreve as apresentações durante o evento *Video Technology & Programs for the Deaf: Current Developments & Plans for the Future*, promovido pela *Southern Regional Media Center for the Deaf*, agência estadunidense responsável por estudos relacionando mídias e surdez.

Esse documento merece uma descrição mais detalhada, na medida em que permite perceber esperanças, algumas das quais duradouras ainda hoje, que a utilização dessa mídia produzia. Ao mesmo tempo, evidencia como a educação do surdo era pensada, no momento em que se deu essa discussão.

Assim, nesse evento foram compartilhadas diversas práticas de utilização do vídeo em escolas inclusivas e escolas exclusivas para alunos surdos. Essas práticas abordavam tanto o consumo de mídias externas, quanto a produção de materiais com a participação dos alunos surdos.

Na perspectiva dos palestrantes, o vídeo era visto como uma ferramenta promissora para a educação de surdos. Em uma das apresentações, referente às experiências na *Callier Hearing and Speech Center* da cidade de Dallas (EUA), foram elencados os principais usos do vídeo na instituição:

1. Para fornecer experiências de linguagem em primeira mão para as crianças e promover o desenvolvimento da linguagem.
2. Para fornecer um meio de autoavaliação para a/o professor/a conforme ela/e vê seu desempenho real em sala de aula.
3. Dar à/o professor/a substituta/o uma ideia do que se passa na sala de aula e servir de introdução aos alunos com quem vai trabalhar.
4. Para

preparar com antecedência as atividades em sala de aula em caso de ausência pré-planejada da/o professor/a regular. 5. Para dar a/os estudantes de licenciatura uma visão geral de nossas operações e a oportunidade de trabalhar com equipamentos novos para sua experiência. 6. Para gerar interesse entre os futuros pais e alunos, bem como o público em geral. Por meio de uma apresentação filmada, podemos mostrar em detalhes todos os diferentes aspectos de nosso programa integral. 7. Para aprimorar os serviços de orientação e aconselhamento. A equipe clínica e os pais sentam-se juntos para observar e discutir as reações e problemas da criança em uma determinada situação⁵. (VIDEO TECHNOLOGY & PROGRAMS FOR THE DEAF, 1969, pp. 45-46)

Ainda que o trecho destaque os potenciais da ferramenta para o desenvolvimento da linguagem e para o aprendizado, é notável como a maior parte das aplicações estão ligadas ao registro das práticas de sala de aula, ressaltando as possíveis aplicações educativas que o vídeo ofereceria aos professores (e demais agentes da instituição) para aprimorar processos avaliativos e de planejamento.

Apesar de se tratar de um evento de assuntos educacionais, no geral ele se propõe mais a tentar difundir e ampliar a utilização do vídeo, sem analisar ou apresentar resultados significativos que essa ferramenta poderia trazer para o ambiente escolar, o que pode se relacionar à própria “novidade” representada por essa estratégia pedagógica. Além disso, as dúvidas dos espectadores (transcritas no documento) estão mais direcionadas para as dificuldades de uso dos equipamentos, necessidades de técnicos especializados e os custos de compra e manutenção dos equipamentos do que para os benefícios para o aprendizado dos educandos.

Os educadores de pessoas surdas têm tantos objetivos imperativos que só conseguem começar a destacar um ou dois que se beneficiariam do potencial da nova mídia depois de terem alguma experiência com o equipamento de videocassete. Minha recomendação é que você entre em ação o mais rápido possível. Minha previsão é que você ficará alternadamente entusiasmado e desapontado com seus esforços. Minha convicção é que você estará no andar térreo de um dos desenvolvimentos mais empolgantes na educação de surdos nos últimos 100 anos - e desejo-lhe tudo de

⁵ No original: “1. To provide first-hand language experiences for the children and promote language development. 2. To provide a means of self-evaluation for the teacher as she views her actual performance in the classroom. 3. To give the substitute teacher an idea of what goes on in the classroom and serve as an introduction to the pupils with whom she will be working. 4. To prepare in advance for classroom activities in the case of pre-planned absence of the regular teacher. 5. To give student teachers an overall view of our operations and the opportunity to work with equipment new to their experience. 6. To generate interest among prospective parents and students as well as the general public. By means of a filmed presentation, we are able to show in detail all the different aspects of our total program. 7. To enhance the guidance and counseling services. Clinical staff and parents sit down together to watch and discuss the child's reactions and problems in a given situation”.

bom⁶. (VIDEO TECHNOLOGY & PROGRAMS FOR THE DEAF, 1969, p. 66)

Outra função atribuída às práticas de produção de vídeo era a da formação profissionalizante, apesar de nenhuma das instituições apresentarem um programa efetivo com essa finalidade, a *Illinois School for the Deaf* indicava a intencionalidade de que o uso do vídeo estivesse ligado a uma formação técnica que permitisse aos alunos surdos um ingresso ao mercado de trabalho logo após a conclusão dos estudos. Desse modo, parece haver certa correlação entre as preocupações quanto a dar formação profissional à pessoa com deficiência, ocorrida no Brasil nesse momento, também no contexto dos Estados Unidos.

Estamos descobrindo que as crianças surdas podem fazer todas as etapas do trabalho em uma instalação de mídia escolar. Estamos tentando fomentar um programa que permitirá uma criança surda encontrar emprego depois de terminar a escola, realizando manutenção básica em projetores, retroprojetores e assim por diante e, em geral, mantendo as coisas funcionando em um nível básico⁷. (VIDEO TECHNOLOGY & PROGRAMS FOR THE DEAF, 1969,p. 84)

Apesar de este ser um importante referencial histórico para a pesquisa, marcando as aplicações embrionárias do vídeo no contexto educacional da população surda e suas prospecções para o futuro, é evidente a falta de rigor acadêmico e científico do evento, que operou no sentido de dar publicidade às práticas que estavam sendo desenvolvidas, sem ofertar espaço para apresentação de resultados e suas possíveis análises, principalmente no que diz respeito às contribuições do uso dessa ferramenta para o aprendizado dos alunos.

3.2.2 Os estudos mais recentes

Pesquisas mais recentes apresentam referências que ajudam a preencher as lacunas mostradas. Percebe-se, pela leitura dos trabalhos, que os principais focos

⁶No original: "Educators of the deaf have so many imperative objectives that they can only begin to single out one or two that would benefit from the potential of the new media after they have had some experience with the videotape equipment. My recommendation is that you get into action as soon as possible. My prediction is that you will be alternately thrilled and disappointed with your efforts. My conviction is that you will be in on the ground floor of one of the most exciting developments in deaf education in the last 100 years--and I wish you well".

⁷No original: "We are finding that deaf children can do all phases of work in the school media facility. We are trying to instigate a program that will enable a deaf child to find employment after he finishes school, performing basic maintenance on projectors, overheads, and so on and in general keep things going 'on a low-level'".

temáticos nos quais os trabalhos podem ser classificados foram: 1) a ideia de trabalho com o vídeo como *recurso didático* (mais centrado num uso por professores, para a facilitação do processo de *ensino*) ou 2) como *elemento em práticas pedagógicas que favorecem o trabalho estudantil com o vídeo* (ou seja, com mais ênfase nas aprendizagens propiciadas pela produção midiática). É possível analisar essas ênfases, em termos da distinção proposta por Ferrés (2001, p. 116) entre

o audiovisual como meio ou recurso tecnológico e o audiovisual como forma diferenciada de expressão. Esta distinção é fundamental no campo do ensino, porque com frequência os meios audiovisuais são utilizados em aula sem a forma de codificação que lhes é própria⁸.

O autor mencionado estabelece outra dicotomia, com relação ao audiovisual e a educação, que, embora não seja utilizada como eixo de distinção dos focos temáticos, é útil para a discussão dos textos e da experiência empírica: entre as pedagogias *com* os meios e pedagogia *dos* meios. Ou seja, no primeiro caso, o audiovisual é utilizado como recurso ou técnica para o ensino, enquanto no segundo, o audiovisual é abordado como uma matéria específica de estudos – o que pode compreender questões de linguagem, técnicas, conteúdos, elementos culturais etc.

Por outro lado, voltando a falar dos focos temáticos ou dimensões dos trabalhos da revisão, eles não são exclusivos e pode haver certa sobreposição em algumas discussões, no entanto, discernir esses dois grandes conjuntos favorece a exposição e a reflexão sobre a temática do uso do vídeo na educação de surdos.

Assim, em relação ao primeiro tipo de ênfase, Kristoffersen e Simonsen (2014) ressaltam a importância do uso de recursos visuais na educação de alunos surdos desde a educação infantil, visto que essa é a principal forma de obtenção de conhecimento deste grupo. Ainda que em contextos de educação inclusiva os alunos ouvintes também tenham ganhos com a utilização desses recursos, as autoras apontam a necessidade de se pensar práticas que não excluam a possibilidade de comunicação dos alunos surdos, principalmente no que diz respeito a diálogos desenvolvidos entre os alunos ouvintes, pois, caso contrário, as possibilidades de

⁸ No original: “lo audiovisual como medio o recurso tecnológico y lo audiovisual como forma diferenciada de expresión. Esta distinción es fundamental en el campo de la enseñanza, porque con demasiada frecuencia se utilizan en el aula medios audiovisuales sin la forma de codificación que les es propia”.

ampliação de vocabulário e de aquisição de conhecimento destes alunos tendem a ser limitadas se comparadas às dos colegas ouvintes.

Volterra et al. (1995), ao realizar um estudo quantitativo sobre a aplicação de tecnologias na educação bilíngue de alunos surdos na Itália, compararam a aplicação de conteúdos em vídeo, gráfico, texto escrito e na língua italiana dos sinais (LIS), analisando o impacto do meio visual na aquisição de conhecimento pelos alunos:

Com base em nossos resultados, acreditamos que se as crianças surdas receberem um contexto de aprendizagem que forneça informações linguísticas e não linguísticas por meio de um modo de transmissão visual, elas ficarão mais motivadas para aprender. Isso é particularmente significativo porque pesquisas anteriores indicaram que crianças surdas têm particular dificuldade em aprender em um ambiente escolar regular, que fornece informações apenas por meio da linguagem falada e escrita⁹. (VOLTERRA et al., 1995, pp. 408-409)

O estudo indica que outros meios visuais têm mais impacto sobre a educação destes alunos do que somente o uso do texto escrito, dado que ressalta as dificuldades de aprendizado dos alunos surdos no contexto de escolas regulares, visto que as práticas de ensino-aprendizagem nestes espaços são majoritariamente aplicadas pela linguagem oral e pela escrita. Golos e Moses (2011, p. 98) afirmam que, pelo fato de crianças surdas serem “aprendizes visuais”, produtos midiáticos como “a televisão, DVDs e vídeos” podem auxiliar no aprendizado da língua de sinais e na aquisição de habilidades de linguagem e alfabetização.

No contexto da educação brasileira, estudos também indicam as vantagens dos recursos visuais, inclusive para o ensino da língua portuguesa na modalidade escrita, como ressaltam Nogueira e Cabello (2017, p.251):

O uso de estratégias visuais, em respeito à visualidade surda, é algo indicado por diversos autores – surdos e ouvintes –, como já apontado anteriormente, como uma importante estratégia a ser utilizada pelos professores em situações de ensino, sobretudo, do português, uma vez que esta é uma segunda língua para as crianças surdas.

⁹No original: “On the basis of our results, we believe that if deaf children are given a learning context that provides linguistic and non-linguistic information through a visual mode of transmission, they will be more motivated to learn. This is particularly significant because previous research has indicated that deaf children have particular difficulty learning in a normal scholastic setting, which provides information only through spoken and written language”.

Grützmann et al. (2020, p. 55) destaca a necessidade de se pensar uma pedagogia visual como “possibilidade de intervenção planejada para pessoas surdas” onde as atividades focadas na visualidade devem ter papel central nos processos educacionais pensados para estes alunos.

Quanto ao tema específico das contribuições do uso do vídeo, Morán (1995) em seu estudo sobre o “Vídeo em Sala de Aula” descreve o vídeo como uma forma de comunicação que sobrepõe diferentes linguagens:

O vídeo é sensorial, visual, linguagem falada, linguagem musical e escrita. Linguagens que interagem superpostas, interligadas, somadas, não-separadas. Daí a sua força. Somos atingidos por todos os sentidos e de todas as maneiras. O vídeo nos seduz, informa, entretém, projeta em outras realidades (no imaginário), em outros tempos e espaços. (MORÁN, 1995, p. 28)

O autor relaciona essas características com o potencial do vídeo enquanto recurso pedagógico, mas, ao mesmo tempo, alerta para uma relação direta desse recurso com o contexto de lazer e de entretenimento, muitas vezes sendo visto pelos alunos como “uma forma de descanso e não ‘aula’”. Por isso o uso do vídeo deve ser bem planejado e fundamentado para ser efetivo, evitando usos inadequados como o “vídeo tapa-buraco”, “vídeo-enrolação” ou “só vídeo” sem nenhuma discussão complementar.

Dentre as propostas de utilização descritas por Morán, nos interessa a de “vídeo como produção”, na qual o autor elenca três principais formas de aplicação dessa proposta pedagógica:

Como *documentação*: registro de eventos, de aulas, de estudos do meio, de experiências, de entrevistas, de depoimentos [...] Como *intervenção*: interferir, modificar um determinado programa, um material audiovisual, acrescentando uma nova trilha sonora, ou editando o material de forma compacta ou introduzindo novas cenas com novos significados [...] Como *expressão*: como nova forma de comunicação adaptada à sensibilidade principalmente das crianças e dos jovens. (MORÁN, 1995, p. 30)

Enquanto dinâmica de aplicação e análise para a produção de vídeos o autor propõe:

a) Contar em vídeo um determinado assunto; b) Pesquisa em jornais, revistas, entrevistas com pessoas; c) Elaboração do roteiro, gravação, edição, sonorização; d) Exibição em classe e/ou em circuito interno; e) Comentários positivos e negativos. A diferença entre a intenção e o resultado obtido. (MORÁN, 1995, p. 33)

Nesse sentido, o trabalho de Morán (1995) situa-se na fronteira entre as discussões que pensam o vídeo (de maneira geral) na educação como *recurso didático* e aquelas que se voltam para essa mídia como uma *estratégia de expressão comunicativa* (eventualmente) educacional para os estudantes.

Dentro dessa perspectiva, como discutem outros trabalhos contemplados pela revisão de literatura, o vídeo atua como um dispositivo para estimular a produção de conhecimento, ao mesmo tempo em que desenvolve outras habilidades como o trabalho em grupo, a criatividade, a comunicação, a postura e a própria autonomia dos alunos na capacitação para a produção de vídeos pessoais fora do contexto escolar:

A realização de uma obra audiovisual pode tornar-se elemento catalisador no envolvimento de estudantes e educadores em tarefas multidisciplinares. A familiarização com a captação de imagens e sons e os desdobramentos de sistematização do material gravado, possibilita o contato com questões éticas, técnicas e de linguagem que envolve a elaboração do roteiro e a preparação da edição valorizando os saberes empíricos e populares da comunidade local incentivando o ensino-aprendizagem, a prática da leitura e escrita e todo um processo de desenvolvimento cognitivo do estudante. (SANTANA; VITAL, 2010, p. 7)

Como exemplo da aplicação do vídeo na educação de pessoas surdas Hottmann (2015) apresenta o projeto *Vidusign*, uma iniciativa transnacional, desenvolvida na Europa, baseada na utilização do vídeo como uma ferramenta para formação comunicativa de jovens surdos, priorizando o “empoderamento das pessoas surdas”, a “exploração do vídeo como uma ferramenta criativa” e a “conscientização sobre os direitos das pessoas surdas”.

O *Vidusign* reconhece o vídeo como um meio eficaz para a comunicação entre pessoas surdas e ouvintes, transpassando os contextos educacionais e permitindo uma troca cultural para além das fronteiras nacionais por meio da internet.

O projeto indica seis propostas didáticas, a serem usadas como base para educadores interessados em aplicar o recurso do vídeo em projetos educativos, sejam eles voltados para o ensino formal ou informal. Essas propostas estão divididas entre as de *Descobrimientos criativos* e as de *Resolução de problemas para pessoas surdas*, sendo cada uma separada em três níveis de complexidade, de acordo com a dificuldade técnica do gênero do vídeo e do grau de elaboração discursiva necessária para a construção da narrativa:

Tabela 3 – Propostas do *Vidusign* para ensinar o potencial criativo do vídeo.

Nível	Descrição
Básico	<u>Tarefa 01:</u> 10 segundos para o se sinal <u>Gênero:</u> vídeo em uma única tomada (sem edição) <u>Conteúdo:</u> desenvolvimento criativo de sinais que possam comunicar em diferentes países <u>Objetivo:</u> prática de introdução a gravação de um vídeo
Intermediário	<u>Tarefa 02:</u> Coisas que eu gosto <u>Gênero:</u> Vídeo em <i>Stop Motion</i> <u>Conteúdo:</u> incluir passatempos pessoais <u>Objetivo:</u> compreender como as imagens fixas podem se converter em um vídeo
Avançado	<u>Tarefa 03:</u> Poesia surda <u>Gênero:</u> produção dramática <u>Conteúdo:</u> questões da vida cotidiana <u>Objetivo:</u> reforçar as competências linguísticas e a expressão pessoal

Fonte: Adaptado de Hottmann (2015, p.12)

Tabela 4 – Propostas do *Vidusign* para resolução criativa de problemas.

Nível	Descrição
Básico	<u>Tarefa 04:</u> Meu maior ajudante <u>Gênero:</u> vídeo em uma única tomada (com <i>Google Hangout</i> , <i>Skype</i> etc) <u>Conteúdo:</u> mostrar a ferramenta que mais te ajuda no seu dia a dia <u>Objetivo:</u> conectar as pessoas surdas e ouvintes, construindo uma maior confiança na comunicação
Intermediário	<u>Tarefa 05:</u> Trabalhando comigo <u>Gênero:</u> relato fotográfico <u>Conteúdo:</u> mundo do trabalho <u>Objetivo:</u> conscientizar e mostrar os possíveis problemas no universo laboral
Avançado	<u>Tarefa 06:</u> Uma vida livre de barreiras? <u>Gênero:</u> vídeo documental <u>Conteúdo:</u> assuntos da vida cotidiana <u>Objetivo:</u> conscientizar sobre as formas de apoio entre pessoas surdas e ouvintes no dia a dia

Fonte: Adaptado de Hottmann (2015, p.13)

Também com preocupação propositiva, Pereira et al. (2019) trazem um referencial para a utilização de recursos de produção de vídeo no contexto da educação inclusiva. A pesquisa dos autores parte do projeto “Ouvindo imagens”, uma experimentação da prática do cinema como uma forma de integração de estudantes surdos e ouvintes em uma escola de ensino médio da rede pública do Rio de Janeiro.

O projeto foi desenvolvido na sala de recursos multifuncionais da instituição, envolvendo cinco alunos surdos e três alunos ouvintes, que também eram público-alvo da educação especial e recebiam o atendimento educacional especializado na sala de recursos:

Assim, nesse espaço e com esse público, desenvolvemos a oficina em sete encontros de três horas, com atividades que se dividiram entre visionamento de filmes curtos (em todos os encontros houve exibição e debate) e três experiências práticas com imagem: duas breves (fotografia e produção gráfica – imagem/texto e técnicas de *stop-motion*) e outra que ocuparia o maior tempo da oficina, centrada propriamente na produção do filme. (PEREIRA et al., 2019, p. 15)

Como trabalho final, o grupo produziu um curta-metragem intitulado “Cinema para Todos?”, no qual os alunos optaram trabalhar com a temática da inclusão do público surdo nos cinemas, principalmente no que diz respeito aos filmes nacionais, que por serem falados em português não são distribuídos com opção de legendas, inviabilizando assim o acesso dos surdos a essas obras. A ideia do roteiro, sugerido por uma das alunas, surgiu de um descontentamento dos alunos com experiências vividas no próprio ambiente escolar, pois recentemente a escola havia ganhado ingressos para assistir ao filme “Gonzaga: de pai pra filho” pelo projeto “Cinema para Todos” do Governo do Estado do Rio de Janeiro.

Essa experiência explicita as possibilidades do uso do vídeo para trabalhar conflitos relacionados (direta ou indiretamente) com o cotidiano escolar e com as temáticas ligadas à garantia dos direitos das pessoas surdas:

Mesmo tendo a oficina se apoiado em um referencial misto, que transita tanto entre propostas mais clássicas quanto contemporâneas das práticas de cinema e educação, o envolvimento desses jovens no processo de produção do vídeo fez emergir uma série de questões, demarcando uma compreensão clara da posição social do surdo não como uma deficiência, mas, sim, como uma cultura que precisa ser reconhecida como tal. O envolvimento dessas pessoas como sujeitos ativos do processo de produção fez aparecer, por exemplo, entre as diversas questões aí implícitas, que as proposições (ou endereçamentos) direcionadas a esse grupo, sobretudo nas políticas públicas e legislações brasileiras voltadas

para o cinema, quando existem, são em geral baseadas na limitação (auditiva), e não na diferença cultural (ser surdo). (PEREIRA et al., 2019, p. 22)

Outro ponto importante a ser discutido, e que pode ser trabalhado nas produções audiovisuais escolares, é a representação dos surdos na mídia. Schmitt (2017), ao analisar a representação de pessoas surdas, dos intérpretes e da língua de sinais nas artes e na mídia, dá destaque para o fato de que essa representação muitas vezes retém a comunicação através da língua de sinais como “prisioneiros do retângulo”¹⁰, como se ela só tivesse a função de traduzir a linguagem verbal, sem espaços para que ela seja exercida em primeiro plano.

Como exemplo, ele cita a apresentação de Amber Zion no *XLVIII Super Bowl* pelo canal *FOX*, onde a atriz faz uma performance do hino nacional dos Estados Unidos da América. Porém, apesar de não estar fazendo uma tradução simultânea do hino cantado, Amber aparece no canto da tela no “típico espaço” reservado aos espectadores que usam a linguagem de sinais. O autor faz o seguinte questionamento: “Como um(a) espectador(a) pode perceber Amber Zion como uma artista em seu próprio direito quando sua imagem é posta de lado, em um espaço normalmente reservado para a audiência dos Intérpretes de Língua de Sinais (ILS)¹¹?” Schmitt (2017, p. 132).

O estudo reforça a importância da inclusão dos usuários da língua de sinais na produção midiática como uma forma de garantir maior equidade nas representações (SCHMITT, 2017, p. 141). Por isso, consideramos significativo que práticas escolares direcionadas a esse público estimulem uma produção midiática que questione a exclusividade do discurso “ouvinte” sobre as produções e

mais do que isso, acredita-se que a imersão no mundo midiático possa proporcionar a esses sujeitos, inscritos num grupo que se constitui em minoria, a possibilidade de maior autonomia, com as novas possibilidades de comunicação e acesso a informações, bem como a construção de sua identidade. (SCHEFFER et al., 2014, p. 311)

¹⁰ No original referido como “*Prisoners of the Bubble*” fazendo alusão ao recorte de formato elíptico, adotado nas transmissões televisivas francesas para a inserção da imagem dos intérpretes da língua de sinais nas laterais do vídeo. Optamos por localizar a tradução, usando “retângulo” visto que esse é o formato adotado nas transmissões televisivas brasileiras.

¹¹ No original: “How can a viewer perceive Amber Zion as an artist in her own right when her image is set off to the side, in a space typically reserved for a hearing SLI?”.

Por fim, ainda na dimensão das possibilidades da produção midiática juvenil, mas já indicando uma abordagem do campo da Educomunicação, Santos (2016), ao realizar seu estudo sobre a “produção de vídeos por alunos no processo de ensino-aprendizagem no ensino de física”, conclui que a Educomunicação traz contribuições para a aplicação dessas atividades, relacionando-as diretamente com a formação de um “ecossistema comunicativo aberto e transformador”:

Assim, a produção de vídeos por alunos de atividades experimentais demonstrou um alto potencial para contribuir com a aprendizagem significativa inserida num processo de ensino-aprendizagem face a um ecossistema comunicativo aberto e transformador, de forma que esta prática educacional foi atrelada ao ensino por investigação. (SANTOS, 2016, p. 118)

Outro aspecto ligado às práticas audiovisuais com viés educacional é o da alfabetização audiovisual, tanto no sentido de formar o olhar do indivíduo para reconhecer elementos que permitam gerar um posicionamento crítico aos conteúdos midiáticos, quanto de ser capaz de utilizar esses elementos para a produção e aquisição de conteúdos que favoreçam as relações de ensino-aprendizagem:

Por isso, entende-se que a educação audiovisual dá direcionamento para transformar o indivíduo, capacitando-o a identificar melhor a informação, melhorando sua percepção dos signos do meio em que ele vive. Em outras palavras: isso é a alfabetização audiovisual. E, certamente, o que é mais importante: é um estímulo ao pensamento, favorecendo, assim, o crescimento da vontade de saber mais. (OLIVEIRA, 2008, p. 13)

Para Holanda (2019), o uso do vídeo traz grande potencial para a arte-educação, atuando como um meio de produção artística que pode ser trabalhado com o intuito de gerar significações através da reflexão e da desconstrução, tidas como etapas no processo de criação:

O processo educacional do vídeo exercerá uma forte influência na leitura de resignificação do mundo sobre o seu produtor, que debruçará seu olhar em atividade no produto, em seu percurso de invenção. (HOLANDA, 2019, p.175)

Mais adiante a autora continua:

A comunicação e a mídia – ferramenta tecnológica a ser utilizada no processo inventivo – serão disponibilizados no intuito de possibilitar a manipulação técnica e gerar o resultado da arte participante, movendo e deslocando-os para um momento em que além das habilidades técnicas existe o núcleo do pensamento que opera através e pelo vídeo. (HOLANDA, 2019, p. 177)

O processo de produção de vídeo é visto como o principal momento de aquisição de aprendizado e reflexão, sendo nesse aspecto mais importante que o produto final. Ainda assim, a autora destaca que os produtos desse processo são capazes de refletir “objetos de pensamento” e “emoções particulares” dos alunos, aspectos que são importantes para a formação da individualidade e identidade dos alunos e que podem ser trabalhados pelos(as) docentes para fomentar e acompanhar uma evolução nessa construção de identidade destes educandos.

Para além, destacamos o papel que o vídeo tem desempenhado no ensino superior, garantindo o direito dos estudantes surdos de apresentarem suas pesquisas usando a LIBRAS:

A monografia em Libras é uma conquista de surdos que durante muito tempo questionavam e solicitavam às sucessivas direções e coordenações do DESU/INES a necessidade de normatização e consequente autorização de aceite desta modalidade no curso superior de Pedagogia. Apesar da Libras já ser oficialmente reconhecida no Brasil como língua desde 2002 e o curso bilíngue de Pedagogia do INES existir desde 2006 (DESU/INES, 2006)¹², foi em 2015 que um manual de normatização para esta modalidade foi publicado (DESU/INES, 2015)¹³, reafirmando a aceitação da Libras como língua também dentro da comunidade acadêmica para fins de produção de material de conclusão de curso. Esta é uma luta da comunidade surda pelos seus direitos linguísticos (BRASIL, 2002; 2005)¹⁴. (ROSADO et al., 2020, p. 617)

Esse fato ressalta dois importantes aspectos, primeiro reforça a ideia do vídeo como mídia capaz de suprir condições específicas da comunicação em LIBRAS e, logo, ser peça chave para a garantia dos direitos da população surda de exercer a LIBRAS como primeira língua, tendo, portanto, a possibilidade de produzir e acessar conteúdos nesta modalidade.

Segundo que esta conquista só foi possível após adesão das disciplinas “TICs I e II” à grade curricular do curso superior de pedagogia visto que estas seriam “fundamentais para ambientação do aluno em processos necessários à confecção

¹² DESU/INES. **Opção pela transformação do curso normal superior, licenciatura, do Instituto Nacional de Educação de Surdos em Curso Bilíngue de Pedagogia, licenciatura.** 2006. Disponível em: <http://www.ines.gov.br/images/desu/PPC-PEDAGOGIA-2006.pdf>

¹³ DESU/INES. **Manual para normalização de trabalhos monográficos em LIBRAS e Língua Portuguesa do DESU/INES.** Departamento de Ensino Superior – Instituto Nacional de Educação de Surdos, 2015. Disponível em: <http://www.ines.gov.br/images/desu/Manual-de-Monografia-em-Libras-e-LP-2015.pdf>

¹⁴ BRASIL. Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm

de vídeos, roteiros, uso de tecnologias para filmagem, edição, composição de imagens e letramento visual” Rosado et al (2020, p. 617). Esse ponto enfatiza a importância do contato com as técnicas de produção de vídeo, já no ensino fundamental e médio, para a continuidade da vida acadêmica dos alunos surdos e ouvintes, mostrando-se como um saber cada vez mais necessário e reconhecido no universo acadêmico.

O uso do vídeo na educação, como a revisão demonstra, tende a ser bastante diverso, ligado a diferentes intencionalidades didático-pedagógicas. Isso pode dificultar a avaliação comparativa entre as experiências e, por essa via, a construção de teorizações mais gerais, desligadas de contextos específicos de aplicação, a propósito das práticas relacionadas a essa (e outras) mídia. Entretanto, é possível pensar em determinados usos como mais próximos da Educomunicação, bem como refletir sobre pontos que podem tornar essa relação mais produtiva. Enfim, como bem nota Ferrés (2001, p. 131):

O audiovisual pode se colocar tanto a serviço de uma comunicação unidirecional quanto de uma comunicação bidirecional. Pode ser utilizado tanto para tirar a palavra dos alunos quanto para dá-la a eles. O audiovisual pode servir tanto para reforçar seu caráter de simples receptores de informações quanto convertê-los em atores ou em investigadores. A tecnologia não faz milagres. Depende do uso que se queira dar a ela. Depende das virtualidades que se queiram aproveitar dela¹⁵.

É importante ressaltar que embora esta pesquisa se desenvolva dentro da perspectiva da educação especial inclusiva, conforme a Lei de “Diretrizes e Bases da Educação Nacional” BRASIL (1996), há uma linha de pensamento dentro do campo da educação que destaca a necessidade de se pensar a educação de surdos descolada da educação especial, como indica Scheffer et al. (2014, p. 312):

Vivemos um momento ímpar no que se refere à educação de surdos, em que o bilinguismo aponta para a possibilidade mais concreta de materialização de políticas educacionais eficientes e nos faz questionarmos se a educação de surdos deve ser tratada como parte da educação especial ou necessita ser vista dentro de uma óptica de “educação de surdos”, voltada para eles – e não para a educação especial – e construída “com” eles.

¹⁵ No original: “Lo audiovisual puede ponerse tanto al servicio de una comunicación unidireccional como de una comunicación bidireccional. Puede utilizarse tanto para quitar la palabra a los alumnos como para dársela. El audiovisual puede servir tanto para reforzar su carácter de simples receptores de informaciones como para convertirlos en actores o en investigadores. La tecnología no hace milagros. Depende de las virtualidades que quieran aprovecharse de ella”.

O texto aponta que essa separação entre a educação de surdos e educação especial possui uma profundidade política que coloca em pauta questões específicas sobre a educação bilíngue, garantindo mais espaço para a participação de professores, pesquisadores e pessoas surdas no geral, do que a educação especial tem permitido:

Tal posicionamento confirma-se no dia a dia de quem atua com esses educandos no processo educacional. Ora, se se tem surdos mestrados e doutorados por que não aceitar, ou melhor, acolher as sugestões trazidas por eles sobre como aprendem e como devemos – os educadores – organizar os conteúdos, as metodologias e os recursos para proporcionar-lhes condições de equidade seja na escola ou no mercado de trabalho? (SCHEFFER et al, 2014, p. 313)

Em suma, esta revisão bibliográfica trouxe um referencial sobre questões específicas do ensino direcionado para o público surdo, primeiro, observou-se a relevância do uso de recursos visuais, entre eles o vídeo, para a aquisição de conhecimento de maneira mais efetiva. Em seguida observou-se as possibilidades de ensino utilizando a ferramenta do vídeo sob duas óticas: seu uso como recurso didático e seu uso em práticas que visam a própria produção videográfica como meio para novas aprendizagens (FERRÉS, 2001). Destacamos alguns exemplos de práticas educativas que se enquadraram no modelo de aprendizagens a partir da produção midiática (HOTTMAN, 2015 e PEREIRA, 2019), indicando diferentes abordagens para o uso do vídeo na perspectiva de integração entre surdos e ouvintes, apresentando na sequência algumas experiências dentro do campo da educomunicação que poderiam trazer orientações para ampliar o referencial para estas práticas.

Por fim, foram discutidas algumas questões pertinentes a realização de práticas de produção de vídeo voltadas ao público surdo, como a necessidade de se realizar uma reflexão sobre a representação dessa população e da língua de sinais pela mídia, as possibilidades de utilização do vídeo para além do ensino básico, como nos exemplos recentes de aplicação no ensino superior. E o ideal de se pensar essas práticas de maneira que elas possam ser construídas com a participação efetiva de pessoas surdas, tanto na elaboração quanto na aplicação, sendo o bilinguismo (Português e LIBRAS) dos agentes envolvidos nos projetos um alicerce fundamental para que se possam construir essas relações entre surdos e ouvintes.

4 AS PRÁTICAS DE PRODUÇÃO DE VÍDEO

Aparentemente, já de início, percebe-se uma “abertura” para a educomunicação no trabalho com o vídeo na escola, tendo em vistas que as práticas ligadas a essa mídia envolveram, sobretudo, a produção por parte dos alunos. Assim, durante o período de estágio em que acompanhei exclusivamente as práticas na sala de recursos multifuncionais, foram realizados dois trabalhos em vídeo. O primeiro produzido para a comemoração do dia nacional do surdo (26 de setembro) e o segundo elaborado para as comemorações de fim de ano, onde os alunos produziram vídeo-cartas para suas famílias.

Além desses dois trabalhos, em que pude acompanhar todo processo de produção, também fui apresentado a atividades anteriores a partir de seus produtos finais. Entre elas estavam uma peça publicitária sobre uma cafeteria, realizada para um trabalho da disciplina de inglês, um vídeo sobre a importância da coleta seletiva para reciclagem e por último um trabalho sobre as leis de trânsito.

4.1 Vídeo em comemoração ao Dia Nacional do Surdo

O Dia Nacional do Surdo é comemorado na data de 26 de setembro, fazendo uma referência ao mesmo dia e mês de 1857, quando foi inaugurada a primeira instituição de ensino para surdos no Brasil, o Instituto Nacional de Surdos-Mudos do Rio de Janeiro, que mais tarde foi renomeado para Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

Existe um movimento derivado desta data intitulado “Setembro Azul”, no qual se propõe que durante todo mês de setembro sejam feitas campanhas de divulgação e valorização da cultura surda. O símbolo azul passou por um processo de ressignificação dentro da comunidade surda. Durante a Segunda Guerra Mundial, o regime nazista determinou que uma fita azul fosse usada no braço por todas as pessoas surdas, como uma forma de marcar seus corpos destacando sua “inferioridade”. A população surda foi perseguida e exterminada, a partir de uma série de políticas do regime nazista que legitimavam essas práticas, pois a deficiência era vista como uma ameaça a manutenção da “pureza” da “raça ariana” (SILVA; SPELLING, 2018).

Na Conferência da Federação Mundial de Surdos em 1999, o pesquisador e ativista britânico surdo Paddy Ladd, propôs o uso da fita azul como um símbolo de resistência e da luta pelo fim das opressões sofridas pela população surda. Desde então, tanto a fita como a cor azul têm sido usadas como símbolos pela comunidade surda.

Contudo, muitos formadores de opinião, como *Youtubers* e influenciadores surdos nas redes sociais, têm questionado o uso do termo “Setembro Azul” e do uso da fita, pois eles remetem a outras campanhas de conscientização como o “Outubro Rosa” e o “Novembro Azul”, que são ações voltadas para a prevenção de doenças. A comunidade surda tem buscado desconstruir o discurso patológico sobre seus corpos, que são vistos como doentes e incapazes, por isso tem se proposto a usar o termo “Setembro Surdo” e apenas o uso da cor azul e não da fita como símbolo, para desassociar o movimento das campanhas da área da saúde.

Diante desse contexto, a educadora da sala de recursos articulou junto à coordenação uma série de ações para comemorar o Setembro Surdo e o Dia Nacional do Surdo. Entre as intervenções estavam a preparação de um mural e a realização de um grande evento envolvendo toda a escola, que aconteceu em uma sexta-feira, dia 27 de setembro.

No dia do evento os alunos surdos apresentaram uma série de materiais – incluindo um vídeo – que prepararam para os demais colegas da instituição, abrindo espaço para uma roda de conversa após as apresentações e fechando com a entrega de brindes também produzidos pelos alunos surdos.

Essa atividade aconteceu na sala de vídeo da escola, que conta com um projetor, um computador e um sistema de som. Na data foram realizadas várias sessões, cada uma destinada a uma série de ensino, devido às limitações de espaço da sala e também para facilitar o diálogo entre os participantes.

O primeiro passo para a produção do vídeo a ser exibido no evento foi pensar no roteiro, os alunos e a educadora se sentaram em uma grande mesa compartilhada e começaram a levantar algumas ideias. Esse processo foi realizado de forma a tentar estimular a participação dos alunos, a educadora colocava em pauta questionamentos como “o que seria importante apresentar para os alunos ouvintes?” ou “como poderíamos apresentar essa temática no vídeo?”. Os alunos então pensavam em propostas que respondessem a estas questões e decidiam em conjunto quais seriam adotadas no vídeo. Dessa forma foram definidos os elementos

principais do vídeo, sendo anotados em uma folha para definir a ordem das cenas a serem gravadas.

É importante ressaltar que o produto final dessa etapa não se parece em nada com um roteiro de vídeo clássico, como se aprende em cursos de comunicação. Tal modelo não chegou a ser apresentado aos alunos e nem era a pretensão da educadora que fosse produzido algo tão elaborado, devido ao dinamismo da realização da atividade. Além disso, a docente não possui formação na área de comunicação ou de produção audiovisual e, apesar de ter conhecimentos autodidatas na produção e edição dos vídeos, reconhece que a falta de uma formação específica compromete, em parte, a qualidade técnica dos trabalhos, mas isso não impede que eles sejam realizados.

O “roteiro” produzido se parece mais com o modelo de escaleta proposto pela maioria dos manuais de roteiro:

A escaleta é um instrumento de visualização do roteiro em seu conjunto, uma espécie de plano de voo detalhado, cena a cena. A palavra lembra “esqueleto”, e é mais ou menos disso que se trata: as cenas darão carne e sangue a esse esqueleto, que as manterá articuladas. Talvez uma metáfora ainda mais adequada seja um molde externo, espécie de “exoesqueleto” provisório, a ser preenchido com “a carne e o sangue” das cenas, para depois desaparecer. Esse “esqueleto”, entretanto, é temporal, e isso é crucial. Trata-se de planejar o “andamento” da narrativa, e o sentido musical do termo é inspirador para o roteirista. (SARAIVA; CANNITO, 2004, p.118)

Nessa escaleta há apenas uma curta descrição do que é cada cena, a fim de esquematizar a narrativa a ser construída. A diferença é que essas cenas não serão detalhadas em uma versão maior, o roteiro, e sim executadas de forma improvisada pelos alunos com a possibilidade de alterações durante o processo de gravação.

A estrutura final do vídeo produzido foi a seguinte:

Tabela 5 - Estrutura do vídeo para o Dia Nacional do Surdo.

Cenas	Descrição
Cena 01	Encenação de um diálogo entre uma pessoa ouvinte e uma pessoa surda em que o ouvinte tem dificuldade de se comunicar e a pessoa surda se disponibiliza a ajudá-lo a aprender LIBRAS. (Ambos os papéis desenvolvidos pelos alunos surdos)
Cena 02	Os alunos, olhando diretamente para a câmera, falam aos espectadores sobre algumas dificuldades enfrentadas pelas pessoas surdas no dia a dia, os problemas de comunicação, o olhar e o questionamento sobre a "deficiência" de seus corpos. Na sequência explicam o contexto da criação do dia nacional do surdo e o motivo da cor azul ser um símbolo usado nesta data. Encerrando com um convite para os espectadores aprenderem um pouco da LIBRAS.
Cena 03	Os alunos se alternam em apresentações onde ensinam sinais do dia a dia para os espectadores.
Cena 04	Os alunos se alternam em apresentações onde ensinam sinais do cotidiano escolar para os espectadores.
Cena 05	Como encerramento, cada aluno fez uma apresentação pessoal, falando seu nome, sinal, série e aspirações para o futuro pós vida escolar.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Na etapa de gravação, a docente ficou responsável por captar as imagens, usando seu próprio celular, enquanto os alunos se alternaram na apresentação dentro de cada cena do vídeo. Alguns ajustes e o desenvolvimento do que seria efetivamente comunicado no vídeo foram decididos em conjunto com a gravação, o que ocasionou a necessidade de regravar algumas vezes cada cena. Além disso, os alunos também avaliavam seu desempenho ao final de cada trecho filmado e decidiam se queriam ou não o regravar.

Infelizmente no dia em que seria feita a edição dos vídeos, os alunos faltaram. Como o cronograma de atividades estava apertado, a educadora decidiu terminar o vídeo mesmo sem a presença dos alunos. Usando o *software Windows Movie Maker* em um dos computadores da sala de recursos, ela juntou todas as cenas em um único vídeo, adicionou uma trilha de fundo e legendou todos os diálogos para que o público ouvinte pudesse compreendê-los. Após a conclusão do vídeo, as práticas na sala de recursos multifuncionais se voltaram para elaborar outras etapas da comemoração.

No geral, os alunos tiveram muita autonomia para pensar como seriam as apresentações no dia do evento. Optaram por começar exibindo dois vídeos do

Youtuber surdo Gabriel Isaac, produzidos especialmente para o Dia do Surdo de 2019: um videoclipe da música “Seja Você” feito pelo em parceria com a cantora Thairine Nogueira e um curta-metragem ilustrando estigmas dos surdos no dia a dia.

Esses dois vídeos serviram para abrir o diálogo entre os presentes, falando sobre temas como a necessidade de mais vídeos e conteúdos acessíveis ao público surdo e também sobre o preconceito com essa população.

Na sequência foi apresentado o vídeo produzido na sala de recursos, seguido de uma sessão de perguntas e respostas sobre os sinais comunicados por eles, para avaliar o que os demais alunos tinham conseguido memorizar e também para sanar possíveis dúvidas dos colegas ouvintes sobre os sinais e/ou sobre a comunicação em LIBRAS.

Antes de encerrar, uma última rodada de perguntas era realizada para responder algum outro questionamento que tivesse surgido durante as apresentações e para que os alunos ouvintes pudessem saber mais sobre o dia a dia dos alunos surdos. Ao final de todas as sessões, os alunos recebiam um doce azul, preparado pelos alunos da sala de recursos, como brinde por terem participado do evento.

É importante ressaltar que durante a realização do evento, as apresentações e toda comunicação entre os alunos foram mediadas e interpretadas da língua portuguesa para LIBRAS (e vice-versa) pela docente da sala de recursos, que se empenhou ativamente para estimular o diálogo dos educandos.

Na opinião da educadora tanto o vídeo quanto o evento foram, no geral, bem-sucedidos e alcançaram os resultados esperados:

Tabela 6 - Resultados esperados na avaliação da docente.

Ordenação	Descrição
1	Desenvolvimento das competências de trabalho em grupo, articulação, síntese de ideias, comunicação, planejamento, autonomia e compromisso.
2	Valorização da LIBRAS como primeira língua dos alunos surdos dentro do ambiente escolar.
3	Formação cidadã dos alunos como agentes articulados na defesa de seus direitos.
4	Conscientização da comunidade escolar, a fim de gerar alteridade e a empatia com relação aos alunos surdos, para assim estimular a inclusão dos mesmos no ambiente educacional.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Ainda assim, houve ressalvas quanto ao comprometimento dos alunos devido algumas faltas durante a preparação das atividades, que prejudicam em parte a sua autonomia no trabalho, visto que a docente teve que as concluir sem a presença deles.

4.2 Vídeo-cartas para as famílias

No último dia de aula na sala de recursos multifuncionais, a professora propôs uma atividade direcionada às festividades de fim de ano. A atividade estava dividida em duas partes: a escrita de uma carta destinada ao núcleo familiar mais próximo (mãe, pai e irmãos) e a produção de um vídeo destinado à família como um todo.

A princípio esse trabalho pode parecer bem ingênuo (confesso que estranhei a proposição de uma atividade como essa para alunos do 3º ano do Ensino Médio), mas ele se mostrou como uma importante peça na articulação entre a escola e a família.

Nas cartas os alunos escreveram sobre as coisas boas e ruins na relação com cada um dos familiares. Além do exercício da redação na língua portuguesa, a educadora pretendia abrir uma oportunidade para trabalhar os conflitos familiares dos alunos.

Infelizmente, é muito comum que as famílias tenham dificuldade em aceitar a surdez, o que ocasiona uma série de outros problemas, como a recusa ao uso da LIBRAS dentro do ambiente familiar, na tentativa de estimular outras formas de comunicação como a leitura labial e a oralização. Isso culmina, em alguns casos, em uma comunicação que é apenas funcional, onde a família se vê incapaz de estabelecer diálogos mais complexos com o(a) filho(a) surdo(a), ficando à margem de seus interesses individuais, opiniões e angústias.

Portanto, a escrita da carta abre um espaço para que as famílias possam entender melhor como os alunos se sentem e para que alguns conflitos familiares possam ser expostos, esclarecidos e resolvidos. A atividade é uma das formas encontradas pela docente para trabalhar conflitos que já haviam sido levantados e observados durante o decorrer das aulas, criando uma ponte direta entre as atividades na sala de recursos multifuncionais e o ambiente familiar.

O vídeo produzido serviu como uma complementação à escrita da carta, porém sendo o discurso ampliado a toda a família e aos amigos. Nele os alunos

repetiram algumas passagens da carta, mas tendo um foco maior nos votos de boas festas.

Apesar de bem simples (geralmente, com um tempo médio de dois minutos), esse vídeo pretendia uma importante função de valorização da figura dos alunos dentro do núcleo familiar. Por isso foi pensado no sentido de ser divulgado nas redes sociais, principalmente nos grupos da família, para realçar a LIBRAS e estimular os parentes a aprenderem mais sobre ela e ampliarem seu uso no dia a dia.

4.3 Vídeos anteriores à pesquisa

As produções apresentadas a seguir foram realizadas em anos anteriores ao período de observação desta pesquisa, porém elas apresentam outras abordagens para a realização dos trabalhos em vídeo e, por isso acredito ser importante mencioná-las neste estudo.

O primeiro vídeo foi realizado para um trabalho em conjunto com a disciplina de inglês do período regular de ensino da escola. Nele os alunos surdos trabalharam em grupo com os colegas ouvintes (da mesma classe). A gravação do trabalho ocorreu no contraturno escolar, sob acompanhamento da professora da sala de recursos multifuncionais.

O objetivo do trabalho era a produção de uma peça publicitária sobre uma marca fictícia de café. Nos diálogos estabelecidos entre os personagens do vídeo foi utilizado o sistema de datilologia, uma forma de transcrição direta da linguagem oral para a linguagem de sinais, muito utilizada quando não há, ou não se sabe, um sinal específico para um nome ou uma palavra:

A datilologia (soletração manual) é linear. Segue a estrutura oral-auditiva. É um recurso do qual se servem os usuários da língua de sinais para casos de empréstimos linguísticos vindo das línguas orais, constituindo-se de um alfabeto manual criado a partir de algumas configurações de mão(s) constituintes dos verdadeiros sinais. (DUARTE; BENASSI, 2014, p. 30)

O uso desse sistema permite uma correlação melhor entre a LIBRAS e o inglês, elencada pelos alunos surdos da escola como uma das disciplinas mais abstratas para eles, devido à dificuldade de se aprender uma língua estrangeira somada à impossibilidade de representar, de forma prática, as diferenças gramaticais entre o português e o inglês por meio da LIBRAS. O sinal de carro, por

exemplo, é sempre o mesmo, não importando se o objetivo é representar “carro” ou “car”. A única forma de marcar essa diferença é usando o sistema de datilologia, que, apesar de funcionar, não é a forma mais adequada de comunicação entre os surdos, visto que ela está muito mais pautada na estrutura da linguagem oral do que da linguagem viso-espacial.

O segundo vídeo diz respeito a um trabalho sobre a importância das leis de trânsito. Nele os alunos prepararam um roteiro e encenaram uma sequência de cenas que ilustravam as consequências da imprudência no trânsito. Segundo a docente, o trabalho teve por objetivos a formação cidadã dos alunos e também o desenvolvimento de habilidades cognitivas dos alunos e a capacidade e desenvoltura na comunicação.

Em determinado momento da realização do estágio, esse trabalho foi utilizado pela docente para realizar uma comparação entre ele e o vídeo em comemoração ao Dia do Surdo, para ilustrar a evolução da postura e da desenvoltura na comunicação dos alunos.

O último vídeo ao qual fui apresentado foi desenvolvido em parceria com a disciplina de biologia, porém, neste caso, sendo desempenhado apenas pelo aluno com deficiência múltipla (surdez e deficiência intelectual). O trabalho contou com uma série de atividades anteriores, todas realizadas na sala de recursos, nas quais o aluno produziu um modelo de coleta seletiva (que ficou disponível para o uso na escola), com tambores coloridos seguindo a classificação Conselho Nacional do Meio Ambiente¹⁶, e contendo ilustrações ensinando os sinais em LIBRAS de cada material da coleta.

No vídeo, o aluno ilustrou a forma correta de utilização das lixeiras, correlacionando cada tipo de material com seu respectivo tambor de descarte e também ensinou o sinal de cada um dos tipos dos materiais, de forma a instruir os colegas e professores que assistiram o vídeo.

Pode-se notar, em conclusão, uma prática variada de gêneros de vídeo, que tanto são diretamente voltados ao trabalho com conteúdos disciplinares (inglês, biologia) quanto se articulam a partir de preocupações relacionadas às vivências surdas e questões de cidadania. Ainda assim, a descrição dessas experiências trouxe uma série de questionamentos quanto às aplicações pedagógicas e

¹⁶Resolução do CONAMA (Conselho Nacional do Meio Ambiente) N.º 275/2001.

avaliativas dessas práticas, as dificuldades de aplicação no contexto escolar inclusivo e as relações que podem ser estabelecidas com a Educomunicação, temas que serão retomados e analisados no capítulo seguinte.

5 ANÁLISE DAS PRÁTICAS OBSERVADAS

Como apresentado, a produção de vídeo é uma prática recorrentemente adotada pela educadora. Para a realização destes trabalhos os alunos pesquisam sobre o tema demandado, debatem sobre ele, montam um roteiro, gravam uma apresentação em LIBRAS e inserem posteriormente legendas para que o professor da disciplina e os demais colegas ouvintes possam entender o conteúdo apresentado. De certo modo, essa metodologia parece ter se desenvolvido intuitivamente, em parte por tentativa e erro, no caso da professora, uma vez que ela não possui formação específica para o trabalho com o vídeo.

Esse exercício comunicacional gera a possibilidade da desorganização e reorganização dos conhecimentos, um processo fundamental para aprendizagem:

O que digo é racional, porque expondo-o eu o construo, o que ouço é sempre um pouco irracional, por que isso deve entrar em interação comigo e com o que já sei, porque isso só me faz avançar se precisamente desorganizar minha racionalidade. (MEIRIEU, 1998, p. 61)

Ainda assim há muita resistência por parte dos demais docentes na adaptação dos trabalhos. Primeiro, por considerarem que os alunos surdos são capazes de realizar os mesmos trabalhos que os alunos ouvintes e que não há necessidade de adaptação e, segundo, por considerarem a produção textual como a única forma possível de avaliação, ou mesmo como a forma “correta”, visto que outros exames, como os vestibulares, irão cobrar essa competência de produção textual dos alunos.

Para a docente da sala de recursos, esse modelo de trabalho exigido por grande parte das disciplinas, pautado na produção textual manuscrita a partir de uma pesquisa sobre um determinado tema, é pouco proveitoso para os alunos surdos. Sobretudo porque há uma dificuldade com a língua portuguesa, que de fato deve ser superada e por isso não se descarta a necessidade do treino da leitura e da escrita, mas também porque ela identifica que os alunos apenas transcrevem os textos que encontram, sem refletir sobre os mesmos. Além disso, como as entregas desses trabalhos não são complementadas por outras atividades que levem ao debate e à reflexão, os potenciais educativos dos trabalhos acabam por se esgotarem.

Guimarães (1982) alerta para os perigos da facilitação, ao colocar os alunos como prioridade em detrimento do próprio conteúdo e assim desbalancear a relação triádica entre professor, aluno e conhecimento: “Sem dúvida, há que considerar o aluno, suas condições, suas possibilidades para aprendizagem, mas isto não significa degradar a matéria, retirar dificuldades – o fácil não é formador” (GUIMARÃES, 1982, p. 38).

Mas a adaptação não se trata de “facilitar os conteúdos” e sim de compreender quais são as demandas de aprendizado, para elaborar atividades que de fato consigam levar o aluno a compreensão efetiva do tema estudado, além da produção de um trabalho em vídeo demandar tanto empenho (ou até mais) quanto uma produção textual manuscrita.

Como apresenta Meirieu (1998, p.63): “Caminho ‘natural’ da instituição escolar: quando algo não funciona, retomam-se as explicações mais longamente, de maneira insistente [...] Faz-se ‘mais da mesma coisa’. Fixa-se mais no quanto do que no como”.

Essa é a postura de grande parte do corpo docente do ensino regular, em vez de pensar no “como”, repetem-se as mesmas práticas que se demonstraram ineficazes. Mas adiante o autor complementa:

Isso exige, da parte de quem se propõe a ensinar, que a exortação simplista do “sempre mais” seja substituída pela busca determinada e confiante de novas mediações entre o sujeito e o mundo, ou seja, que cada vez mais sejam criados artifícios didáticos para que se realizem cada vez melhor aprendizagens “espontâneas”. (MEIRIEU, 1998, p. 64)

A atuação da professora caminha na direção do que o autor aponta como “criação de artifícios didáticos”, não que os trabalhos em vídeo sejam a solução de todos os problemas de aprendizagem, mas que, de fato, têm um potencial por proporcionar aos alunos o problema de compreender algo a ponto de poder comunicar a outra pessoa, com a vantagem de utilizar sua primeira língua, na qual tem uma produção discursiva muito mais complexa e expressiva.

Quanto a dificuldade dos professores em aceitar modificações em seus processos avaliativos, Perrenoud (1999) traz algumas reflexões que podemos relacionar com a construção histórica da avaliação, que possui um modelo tão enraizado na cultura escolar que acaba por justificar parte desse impasse em sua transformação:

Tudo que se afasta de uma preparação para a avaliação escolar clássica (prova oral ou escrita) parece um pouco exótico, anedótico, não muito sério e, no final das contas estranho ao trabalho escolar tal como a avaliação tradicional fixou no imaginário pedagógico dos adultos: exercícios, problemas, ditados, redações, inúmeras tarefas que se prestam a uma avaliação clássica. (PERRENOUD, 1999, p. 148)

Mais adiante o autor segue:

Por vezes efeitos sobrecarregados impedem qualquer mudança. Os verdadeiros obstáculos provêm, antes, da rigidez no horário escolar, no programa, nas regras, nos valores e nas representações dos agentes. Mais que o número de aprendizes, são as normas da organização que obrigam a oferecer constantemente a mesma coisa a todos, mesmo quando for inútil. Desse modo, enquanto um professor for obrigado a administrar um grande número de provas a todos os alunos, de forma sincrônica e padronizada, mais tempo passará honrando essa parte do contrato e lhe restará ainda menos para praticar a avaliação formativa. (PERRENOUD, 1999, p. 149)

Perrenoud (1999) destaca como as dificuldades das mudanças na avaliação não são necessariamente por culpa dos professores, mas que provêm da própria forma como a instituição escolar atua e se organiza. Portanto, para realmente atingir mudanças significativas, será preciso realizar alterações em toda organização escolar. Só assim se poderá trabalhar com a avaliação em uma perspectiva formativa, como propõe o autor: “Uma avaliação formativa coloca à disposição do professor informações mais precisas, mais qualitativas, sobre os processos de aprendizagem, as atitudes e as aquisições dos alunos” (PERRENOUD, 1999, p. 149).

A avaliação formativa, dentro da perspectiva da prática docente em um ambiente diverso e inclusivo, pode ajudar na avaliação do aprendizado dos alunos, para, a partir daí, se repensarem as práticas que funcionam ou não para o grupo e para a demanda específica de cada aluno e serem propostas atividades que de fato consigam gerar um aprendizado efetivo por parte desses alunos.

5.1 Contribuições da Educomunicação

É importante ressaltar que apesar de trazerem elementos que correlacionam a comunicação e a educação, as práticas analisadas neste estudo não se propõem a serem educomunicativas. Sendo o principal motivo o próprio desconhecimento da docente sobre os estudos desenvolvidos na área, o que, apesar de não impedir que

as práticas possam ser enquadradas como tal, acaba por gerar contrastes entre as experiências observadas e a práxis educacional.

Por isso, como parte da análise, pretendeu-se reconhecer pontos em comum entre as observações do estudo e a Educação, buscando identificar possíveis contribuições que este campo poderia trazer às práticas, visando à possibilidade de aplicação das mesmas em trabalhos futuros.

Soares (2014), como vimos, indica parâmetros que auxiliam a definir um “fazer educacional”, começando pelo objetivo comum de criar e fortalecer ecossistemas comunicativos, no sentido de pensar a comunicação para além de seu caráter instrumental, devendo-se refletir, por tanto, nas formas de “inserção da educação nos complexos processos de comunicação da sociedade atual” Martín-Barbero (2004, p.339).

Nas dinâmicas observadas foi possível identificar a intencionalidade de integrar as práticas escolares com a forma como a comunicação midiática produzida por comunicadores surdos se dá na atualidade. Essa comunicação tem como ponto central a utilização da LIBRAS como a principal (ou como a única) língua e o uso do vídeo como forma de registro e difusão das mensagens.

Essa integração se deu, tanto no sentido de criação de conteúdos realizados pelos próprios alunos, quanto na utilização de produções externas, como no caso do evento em comemoração ao dia do surdo, em que os alunos da sala de recursos propuseram a exibição de dois vídeos produzidos pelo *youtuber* surdo Gabriel Isaac para compartilhar com os demais alunos e professores da instituição informações de conscientização sobre os estigmas da comunidade surda.

Outro ponto destacado por Soares (2014) é que os processos sejam abertos e participativos. No geral, as atividades propostas pela docente buscavam manter essa relação de abertura e participação ativa dos educandos, permitindo e demandando diálogos para pensar e realizar em conjunto essas atividades. Porém houve algumas limitações, como a ausência de oportunidades para que os alunos operassem os equipamentos de gravação (*Smartphone*) e realizassem o processo de edição dos vídeos (ações que foram executadas pela docente) e também pela pouca participação de outros agentes da comunidade escolar, para além dos alunos da sala de recursos. Provavelmente elementos de uma pedagogia da comunicação – por exemplo, a respeito da edição de vídeo, de modo a dar autonomia a essa etapa produtiva – pudessem ser reforçados, sem, entretanto, perder a positiva

característica do ensino “sob demanda”, isto é, quando se avalia necessário, da estratégia pedagógica com a utilização do audiovisual pela docente.

A gestão democrática dos processos de comunicação é outro aspecto evidenciado pelo autor, uma característica que também está presente nas práticas observadas, pois estas caminham no sentido de ampliação dos direitos de acesso e participação dos alunos surdos aos processos comunicativos dentro da escola. Ainda assim esses direitos não se ampliam a todos os espaços escolares, como exemplo as atividades desenvolvidas pelo grêmio estudantil (como rodas de conversa e palestras com convidados) não levavam em consideração aspectos básicos de acessibilidade para os alunos surdos, além de não contar com sua participação nos processos de escolha de pautas e organização. Por isso, fica evidente a necessidade de que as práticas de inclusão se estendam para além da sala de recursos multifuncionais e que se integrem às práticas do cotidiano escolar, garantindo assim igualdade de acesso a todos os estudantes.

Avalio que as dinâmicas caminharam no sentido de ampliar o potencial comunicativo e as condições de expressividade dos alunos, usando o recurso do vídeo não apenas como uma ferramenta ou método didático, mas como um meio capaz de dialogar com a forma de comunicação específica do grupo de alunos e potencializar seu uso para uma comunicação para além desse círculo comunicativo, contribuindo assim como um referencial metodológico para ações de ensino-aprendizagem que visem a integração das pessoas surdas com o sistema midiático. Enfim, essas práticas se situam mais como uma pedagogia estimuladora do trabalho estudantil do que em termos do uso do vídeo como recurso didático.

Por último, o projeto de classe elaborado pela docente também contemplava o protagonismo dos estudantes, desde as já citadas aberturas que visavam uma participação ativa dos alunos, até o papel que as atividades desempenhavam para a afirmação de suas identidades, colocando-os como figuras-chave num processo de comunicação direcionado à comunidade escolar e às famílias.

Quanto às áreas de intervenção da Educomunicação, aqui procuramos identificar quais poderiam ser relacionadas com as práticas observadas e indicar possíveis aportes que estas e as demais áreas poderiam trazer às mesmas. De antemão, destacamos a questão da baixa inter-relação entre as áreas nas dinâmicas observadas, algo que vai contra o que se observa comumente nos projetos educacionais, como indica Almeida (2015, p.11):

É, no entanto, importante frisar que é pouco provável o desenvolvimento de uma estratégia educacional envolvendo uma única área de intervenção e quando isso ocorre, muitas vezes, é em função da falta de conhecimento sobre o pleno potencial da educação por parte do estrategista. Potencial este que, infelizmente, deixa de ser integralmente explorado quando tal fato ocorre.

No geral a maior parte das atividades de produção de vídeo se relacionam com a área da pedagogia da comunicação, no sentido de que a docente buscava estratégias para estimular a produção de conhecimento por meio da comunicação, fomentando uma maior participação dos alunos surdos nas atividades desenvolvidas no ensino regular e, é claro, na sala de recursos multifuncionais e tendo como principal objetivo contemplar demandas específicas de aprendizado dos alunos.

Em contraponto, uma área que tinha grande potencial de ser trabalhada em conjunto com as atividades em vídeo, e que foi pouco explorada, era a da educação para a comunicação. Como indica Almeida (2015, p. 21) a principal diferença entre os objetivos da área da pedagogia da comunicação para esta é que “o objetivo da pedagogia da comunicação é criar condições para que o diálogo se estabeleça favorecendo a aprendizagem de conteúdos curriculares e na educação para a comunicação, a comunicação em si é o tema de estudo”.

Além de poder gerar reflexões quanto à importância da comunicação, seus modos de uso, as formas de construção dos discursos na mídia e desenvolver habilidades de leitura crítica da mídia, essa área traz uma grande oportunidade para trabalhar com os alunos questões específicas quanto a representação das pessoas surdas e dos usuários de LIBRAS na mídia e sobre quais espaços são abertos para essas pessoas construírem seus próprios discursos.

Como citado anteriormente, há uma grande lacuna na participação de pessoas surdas tanto na produção quanto na apresentação de produtos midiáticos, o que não se trata apenas de um reflexo das estruturas sociais, mas de uma afirmação que acaba por ratificar tais condutas, como destaca Schmitt (2017, p. 141):

O que fazemos sobre – e para – a língua de sinais e seus usuários na mídia e no palco não é apenas um reflexo de como os surdos são tratados na sociedade. O que fazemos sobre e para a língua de sinais é uma implementação, uma prescrição das percepções e valores de uma sociedade¹⁷

¹⁷No original: “What we do about—and to—sign language and its users in the media and on stage is not merely a reflection of how Deaf people are treated in society. What we do about and to sign language is an implementation, an enactment of a society’s perceptions and values”.

Mais adiante o autor continua:

Permitir que tomadores de decisão não surdos restrinjam as representações da língua de sinais na mídia não apenas é arriscado, mas também fica aquém das aspirações por democracia e cidadania exaltadas na França e nos Estados Unidos. No entanto, percepções restritas das línguas de sinais são reforçadas toda vez que são representadas principalmente – ou exclusivamente – como uma questão de acessibilidade nas telas e nos palcos¹⁸. (SCHMITT, 2017, p. 141)

Fica clara a necessidade de trabalhar as questões referentes às representações das pessoas surdas na mídia e de garantir maior acesso para que essas pessoas possam também estar à frente de decisões sobre os discursos que são construídos sobre seus corpos e sobre sua cultura. E a escola pode e deve estimular essas discussões, formando os alunos para uma posição crítica frente às representações, podendo inclusive desenvolver estratégias comunicativas que ajudem na construção de uma mídia mais democrática, influenciando diretamente os ecossistemas comunicativos para além do ambiente escolar. “Devemos reconhecer nossos próprios problemas e, em seguida, projetar nossa própria mídia para atender às nossas próprias necessidades¹⁹” (SOUTHERN REGIONAL MEDIA CENTER FORTHE DEAF, 1969, p. 74).

A área da mediação tecnológica na educação também está diretamente ligada às dinâmicas escolares estudadas. A docente demonstrou reconhecer a importância de incorporar as tecnologias da informação e da comunicação nos processos educativos, tendo como objetivo ampliar as oportunidades de aprendizagem. Diferentemente de outras experiências estudadas, não se parte de um roteiro de atividades que se realiza a cada novo ano ou novo grupo de alunos, mas sim algo decorrente de demandas, mais ou menos explícitas, percebidas pela educadora como relevantes. Isso tem a vantagem de dar maior sentido aos trabalhos pedagógicos que se voltam tanto a competências explicitamente disciplinares ou mais gerais.

¹⁸ No original: “Allowing non-Deaf decision makers to restrict the representations of sign language in the media not only is risky but also falls far short of the aspirations toward democracy and citizenship extolled in France²⁹ and in the United States. And yet restricted perceptions of sign languages are reinforced every time they are represented primarily—or solely—as a matter of access on screen and stage”.

¹⁹ No original: “We must recognize our own problems and then design our own media to meet our own needs”.

Esse uso partiu desde as produções de vídeos já citadas até o uso de materiais audiovisuais de produção externa como vídeos educativos e informativos no *youtube* ou produções seriadas produzidas pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Esse uso está diretamente ligado à questão da acessibilidade, buscando formas complementares para auxiliar a aprendizagem, tendo o computador e a base de dados que ele dá acesso como aliados nos processos de ensino-aprendizagem.

Contudo, no contexto do ensino regular foram poucos os exemplos do uso desses materiais, sendo os principais exemplos o trabalho em vídeo para disciplina de inglês, que teve participação de alunos ouvintes e o uso de vídeos na apresentação para o Dia Nacional do Surdo. O que acaba por limitar as possibilidades do uso das tecnologias para trabalhar questões de acessibilidade e inclusão. Os materiais produzidos pelo INES, por exemplo, além de serem acessíveis aos alunos surdos e ouvintes, sempre buscam reforçar o ensino da LIBRAS, o que permitiria aos alunos ouvintes ter uma maior proficiência na língua, além de conhecer mais sobre outros aspectos da cultura surda. O mesmo vale para os trabalhos de produção em vídeo utilizando a LIBRAS, onde estes alunos poderiam aprender mais sinais pela troca com os colegas surdos, visando assim uma inclusão mais efetiva, que transpasse as barreiras da linguagem.

Isso se deve, entre outros motivos, às limitações de diálogo entre a docente da sala de recursos e os docentes do ensino regular, motivada pelo fato destes trabalharem em turnos opostos e terem poucas oportunidades de trocarem informações, visto que nas reuniões pedagógicas e de planejamentos há uma série de outras pautas a serem discutidas. Além disso, como já citado, há uma resistência por grande parte do(a)s docentes em alterar seus processos avaliativos, o que acaba por dificultar ainda mais as possibilidades de diálogo entre estes agentes.

Essas dificuldades destacam a importância de pensar ações direcionadas a gestão da comunicação, área de intervenção da Educomunicação que visa a implementação e manutenção de ambientes onde a comunicação se dê de maneira democrática e acessível. Essa área, segundo Almeida (2015, p. 29) “normalmente precede as atividades educacionais a serem implantadas utilizando os recursos das outras áreas de intervenção”, isso acontece, pois a gestão da comunicação é crucial para que as atividades planejadas possam atingir seu potencial pleno.

O desafio então está em pensar estratégias para identificar e superar as dificuldades de comunicação entre os agentes do espaço escolar, tanto do ponto de vista do planejamento pedagógico como um todo, colocando a questão comunicacional no eixo central das ações a serem tomadas pelos docentes e gestores, quanto do cotidiano escolar, buscando fortalecer as relações interpessoais auxiliando na manutenção do ecossistema comunicativo.

Já a área da expressão através das artes poderia trazer contribuições para estimular interações entre os alunos e trabalhar a expressividade e o protagonismo dos estudantes. Almeida (2015) destaca que o uso de intervenções nessa área está frequentemente ligado ao atendimento de populações em situação de vulnerabilidade e pessoas com deficiências físicas, tendo um diferencial no atendimento desse público pelo fato de que:

Há casos em que o uso da linguagem verbal ou escrita não dá conta de criar as condições necessárias para o diálogo, assim como outros em que não é possível expressar o que se quer dizer, ou estabelecer contato com uma pessoa, a não ser usando as linguagens artísticas, que irão auxiliar tanto nos fluxos de diálogo, como na construção do conhecimento, deflagrando um processo que, muitas vezes, toca o outro de forma inatingível por outras linguagens. (ALMEIDA, 2015, p. 27)

Essa área traz, no caso específico das pessoas surdas, grande potencial educativo, visto que a visualidade é um ponto chave para o aprendizado das pessoas surdas (VOLTERRA et al., 1995; KRISTOFFERSEN; SIMONSEN, 2014). Contudo é importante destacar que os recursos visuais não são necessariamente sempre positivos e não devem ser tomados como regra definitiva, como destacam Nogueira e Cabello (2017, p.251):

Há muitos equívocos na maneira como essas estratégias visuais são interpretadas pelos profissionais envolvidos no ensino. Com base em uma crença na transparência das imagens e, em respeito à visualidade surda, estes acabam acreditando que a simples apresentação de recursos visuais acarretaria o aprendizado quase que automático pelo surdo. O que acontece nas situações apresentadas anteriormente, no entanto, é que ora o recurso visual aparece como um facilitador da mediação do professor no processo de construção de conhecimentos pelas crianças surdas, ora ele aparece como uma ameaça para o professor, pois pode “borrar a visão” dessa criança, não permitindo que ela chegue ao objetivo que de fato é desejado por ele.

Os recursos visuais e a inserção das mídias digitais nos processos educativos trazem consigo complexidades que devem ser levadas em consideração pelos

educadores durante o planejamento e aplicação das atividades, por isso as autoras indicam a necessidade de uma:

problematização da naturalização das tecnologias, ao evidenciarem uma complexidade que se revela quando as mesmas entram no espaço escolar e que, ao invés de ser apagada, deve ser levada em consideração por aqueles que têm como intenção (re)pensar as modificações que são necessárias para os fazeres escolares envolvendo alunos surdos (e ouvintes) e na formação de professores para atuarem nesse contexto. (NOGUEIRA; CABELLO, 2017, p. 253)

Além disso, as práticas de produção de vídeo pensadas para atender um público surdo não podem ser apenas cópias literais de atividades já desenvolvidas para o público ouvinte, como assinalam Herman et al. (2014), no estudo envolvendo o uso do vídeo para trabalhar as habilidades narrativas de alunos surdos:

Intervenções narrativas têm se mostrado bem-sucedidas com crianças ouvintes (Joffe, 2012)²⁰, mas não podem ser simplesmente traduzidas em programas para crianças surdas que usam a Língua de Sinais Britânica (LSB). As narrativas sinalizadas têm uma estrutura própria e é importante que os criadores das intervenções narrativas tenham isso em mente. O design das intervenções narrativas da LSB deve envolver especialistas em linguagem e usuários nativos da língua de sinais trabalhando juntos para desenvolver materiais que melhorem o desenvolvimento de recursos exclusivos das narrativas da LSB²¹. (HERMAN et al, 2014, p. 22)

Por isso ressaltamos que um projeto educ comunicativo, pensado para pessoas surdas que utilizam a LIBRAS como primeira língua, deve levar em consideração a complexidade que as diferenças linguísticas trazem para os ambientes educacionais inclusivos. Portanto as estratégias de planejamento e execução das atividades pedagógicas devem, preferencialmente, contemplar o uso da LIBRAS, tanto pelos alunos surdos como pelos ouvintes, assim como pelos demais agentes do espaço educativo, a fim de fortalecer um ecossistema comunicativo bilíngue dentro da instituição, que acabe por favorecer não só as questões de comunicação dos alunos, mas que gere impactos no desenvolvimento educacional dos mesmos:

²⁰ Joffe, V.L. (2012). Using narratives to enhance language and communication in secondary school students. In **Using Storytelling to Support Children and Adults with Special Needs** (Ed, N. Grove). Londres: Routledge.

²¹ No original: "Narrative interventions have proved successful with hearing children (Joffe, 2012), however these cannot be simply translated into programmes for deaf children who use BSL. Signed narratives have their own structure and it is important that creators of narrative interventions keep this in mind. Design of BSL narrative interventions must involve language specialists and native sign language users working together to develop materials that enhance development of features unique to BSL narratives".

A compreensão sobre o lugar que a língua de sinais ocupa para a formação da pessoa surda foi um avanço importante, mas agora devemos pensar como trabalhar com as duas línguas na cena educacional com uma proposta pedagógica que contemple a especificidade linguística do surdo, na verdade, as especificidades linguísticas dos diferentes perfis linguísticos apresentados por surdos num mesmo ambiente educacional. Vivemos agora um momento de fazer avançarem as discussões sobre a surdez no sentido da construção de práticas pedagógicas que favoreçam as questões implicadas no desenvolvimento do aluno surdo. (RAMOS; REZENDE FILHO, 2014, p. 145)

Em suma, correlacionando as práticas observadas e os referenciais teóricos, percebe-se a necessidade de se pensar metodologias para que “o surdo aprenda como surdo, com sua cultura, inserido na comunidade escolar bilíngue e não como ouvinte” (LIMA; ALVES, 2016, p. 7). Essa postura metodológica pode ser observada nas práticas desenvolvidas na sala de recursos multifuncionais, no entanto é necessário desenvolver estratégias capazes de contemplar também as atividades no ensino regular. Essa é uma questão chave para uma inclusão escolar que seja realmente efetiva e esta pesquisa propõe que a Educomunicação, por meio de práticas que inter-relacionem suas diferentes áreas de atuação, possa ser um meio para transformar as relações escolares em prol da integração entre alunos surdos e ouvintes no ambiente escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao acompanhar a atuação da professora da sala de recursos multifuncionais ficou claro que ela conhece muito bem seus alunos, sabendo identificar quais suas dificuldades e suas facilidades de aprendizagem, o que envolve inclusive suas características emocionais e de comportamento, além de problemas no âmbito escolar e familiar que muitas vezes se desdobram em dificuldades na escola.

Foi possível também comparar as diferenças entre as abordagens dela e dos(as) professores(as) do ensino regular. Percebendo-se uma nítida dificuldade dos(as) demais professores(as) para desenvolver seu trabalho de maneira inclusiva e que respeite as questões específicas de aprendizado para os alunos surdos. Porém, esta não é causada necessariamente por um desinteresse dos(as) docentes, mas por problemas na formação e na própria organização e estrutura da instituição escolar.

Ainda assim, foi muito inspirador observar as práticas ativas da professora da sala de recursos, em um empenho constante para garantir que seus alunos de fato tenham acesso ao conhecimento, a partir das atividades que desenvolve de maneira autônoma e da busca pelo diálogo com os(as) demais docentes para a adaptação adequada das atividades e dos processos criativos. O que já tem trazido resultados positivos, mesmo que esse diálogo não seja estabelecido com todo corpo docente.

Outro ponto importante trazido pelo estudo foi a aproximação com a realidade escolar dos alunos surdos, que permitiu a identificação de uma série de especificidades e demandas que confirmaram a necessidade de se pensar outras abordagens pedagógicas que visem uma integração efetiva com os demais estudantes:

Quando o estudante surdo chega à escola, a sua falta de linguagem ou o uso de uma língua não compreendida pela maioria das pessoas da comunidade pode resultar em sua exclusão, mesmo em uma escola inclusiva. Assim, um fazer pedagógico que compreenda a necessidade do surdo a partir de abordagens essencialmente imagéticas pode abrir para esses sujeitos não só possibilidades de aprendizado escolar, mas também a possibilidade de relacionamentos mais igualitários com seus pares. (PEREIRA et al., 2019, p. 6)

A pesquisa identificou no campo de estudos da Educomunicação um referencial para refletir sobre esse “fazer pedagógico que compreenda a

necessidade do surdo”, visto que a questão central dos problemas de inclusão desse público é a comunicação (SCHEFFER et al, 2014, p. 322), a mesma questão que pauta as discussões e os objetivos da Educomunicação. Como ressalta Almeida (2015, p. 5):

A educomunicação pretende habilitar os cidadãos a exercerem seus direitos, principalmente aqueles que envolvem a liberdade de expressão e o acesso à informação, o que implica em, por meio de ações educativas, conscientizar as comunidades sobre o poder da articulação comunitária na sociedade e o papel da comunicação e do diálogo na construção de conhecimentos e na conquista de melhores condições de vida. Importante frisar que se fala aqui da comunicação interativa, dialógica e não daquela unilateral, praticada pela maior parte dos meios de comunicação de massa; da comunicação que promove o encontro entre diversos pensamentos, permitindo a negociação de ideias e a formação de um pensamento inovador, criativo; da comunicação que não se limita ao encontro presencial e nem se restringe ao verbal.

Ao relacionar o estudo de caso com a questão que norteou esta pesquisa, sobre como as ferramentas de produção de vídeo poderiam ser usadas, dentro de uma perspectiva educacional, para transpor as barreiras comunicacionais entre surdos e ouvintes dentro do ambiente escolar, concluímos que o campo da Educomunicação pode trazer uma série de contribuições para as práticas inclusivas analisadas, no sentido de ampliar o potencial das mesmas em criar e dar manutenção a ecossistemas comunicativos acessíveis e democráticos.

Essas contribuições partem principalmente das áreas de intervenção da Educomunicação, que trazem uma série de referenciais para a construção de atividades que visem à transposição das barreiras comunicacionais identificadas na escola.

Os principais desafios constatados durante o estudo de caso foram à falta de preparo dos docentes do ensino regular para atender os alunos surdos, os problemas de diálogo entre o corpo docente e a professora da sala de recursos e as dificuldades que estes fatores acabam por implicar para uma real integração entre alunos surdos e ouvintes. Assim, fica clara a necessidade de um planejamento na área da gestão da comunicação antes de realizar outras propostas de intervenção, para que estas dialoguem e contribuam para equacionar estes desafios.

É importante ressaltar que não foi possível constatar, com certeza, que as estratégias indicadas no estudo podem, de fato, gerar um real impacto na integração entre os alunos surdos e ouvintes. Pois os dados levantados pelo estudo não trazem

elementos suficientes para confirmar essa proposição. Por isso identifica-se a necessidade de dar continuidade a pesquisa em projetos futuros que permitam a aplicação de intervenções nos moldes propostos, para assim gerar dados que permitam mensurar as reais contribuições que a Educomunicação pode trazer a estas práticas. Particularmente uma observação e coleta de dados e impressões dos próprios estudantes surdos sobre os trabalhos que realizam com o vídeo seria um aspecto de aprofundamento indicado para outros trabalhos.

Contudo, como indicam estudos anteriores (SANTOS, 2016; SANTANA; VITAL, 2010) a práxis educ comunicativa traz às práticas audiovisuais em contextos educativos o potencial de contribuir para um ecossistema comunicativo aberto e democrático, que acreditamos ser o caminho para superar os obstáculos de comunicação que interferem na inclusão dos alunos surdos. Além disso, Pereira et al. (2019) trazem uma importante referência que confirma a iminência do vídeo, enquanto recurso para a expressão através das artes, para a integração de alunos surdos e ouvintes:

Pode-se inferir, portanto, a partir da experiência relatada, que a prática do cinema na escola tem uma imanência política potente, sobretudo quando articulada às questões da inclusão e das chamadas minorias, geralmente naturalizadas em uma espécie de invisibilidade; e que tal prática é capaz de subsidiar outras experiências que entrelaçam o campo cinema e educação com propostas inclusivas de cinema na escola, enriquecendo práticas e reflexões teórico-metodológicas para esse entrelaçamento, e fortalecendo a participação do surdo no desenvolvimento de soluções que façam sentido para esse grupo cultural. (PEREIRA et al., 2019, p. 22)

Salienta-se que a utilização de recursos audiovisuais não requer que práticas avaliativas habituais sejam abandonadas, pelo contrário, elas podem ser repensadas e ajustadas ao contexto do vídeo. Ademais, não cabe a esta pesquisa indicar que o uso do vídeo é necessariamente positivo, nem que possa ser melhor ou pior que outras práticas pedagógicas, há sempre que se observe o contexto antes (e após) a aplicação das atividades para poder avaliar quais os pontos positivos e negativos da utilização do vídeo e assim definir sua viabilidade ou não como recurso didático.

Todavia, não importando a ferramenta midiática escolhida pelo educ comunicador para desenvolver sua proposta de intervenção em ambientes escolares inclusivos, defende-se que este profissional esteja aberto a perceber e

incluir questões comunicacionais e de aprendizado específicas das pessoas surdas, visando a valorização de suas identidades, de sua cultura:

A metodologia em sala deve ser modificada para que o surdo aprenda como surdo, com sua cultura, inserido na comunidade escolar bilíngue e não como um ouvinte. O mais importante é a necessidade desse verdadeiro profissional estar preparado para receber esse tipo de aluno em sua sala de aula, e conseguir inseri-lo e dar sentido ao ato dele ir à escola. (LIMA; ALVES, 2016, p. 7)

Por fim, destaca-se a necessidade de se pensar uma “educação multimidiática”²² como proposto por Ferrés (2001) que possa contemplar todos os meios de comunicação, assim como todos os tipos de linguagem “desde a palavra falada e escrita até as imagens e sons, passando pelas linguagens matemáticas, gestuais e simbólicas”²³ Ferrés (2001, p. 123). Um ideal de educação capaz de incluir e lidar com todas as formas de comunicação, na busca por uma formação inclusiva e equitativa, capaz de formar os educandos para uma cidadania ativa e para uma gestão democrática dos ecossistemas comunicacionais nos quais estes estão inseridos.

Foi nessa direção que esse trabalho procurou fazer uma contribuição, sobretudo no que diz respeito ao potencial do vídeo para a inclusão dos e das estudantes surdos e surdas.

²² No original: “educación multimedial”.

²³ No original: “desde la palabra hablada y escrita hasta las imágenes y sonidos, pasando por los lenguajes matemáticos, gestuales y simbólicos”.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. B. C. de. **As áreas de intervenção educomunicativas**. v1.2. ed. Campina Grande: [s. n.], 2015. 39 p. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4653029/mod_resource/content/1/As%20%C3%A1reas%20de%20interven%C3%A7%C3%A3o%20LIGIA.pdf. Acesso em: 24 set. 2020.

ALVES, A.J. A "revisão da bibliografia" em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis. **Cad. Pesq.**, São Paulo, n. 81, p. 53-60, maio 1992.

BACCEGA, M. A. Comunicação/Educação: apontamentos para a discussão. **Revista Comunicação, Mídia e Consumo**, São Paulo, v.1, nº 2, 2004. Disponível em: <http://revistacmc.espm.br/index.php/revistacmc/article/view/16/16> Acesso em: 25 set. 2020.

BRASIL. LEI nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: col. 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 24 set. 2020.

DUARTE, A. S.; BENASSI, C. A. **Curso de língua brasileira de sinais**: básico. Cuiabá: Claudio Alves Benassi, 2014.

FERRÉS, J. Pedagogía de los medios audiovisuales y pedagogía con los medios audiovisuales. In: SANCHO, J. M. (coord.). **Para una tecnologia educativa**. 3. ed. Barcelona: Horsori Editorial, 2001. cap. 5, p. 115-142.

GOLOS, D. B.; MOSES, A. M. How Teacher Mediation during Video Viewing Facilitates Literacy Behaviors. **Sign Language Studies**, Washington, D.C., v. 12, n. 1, p. 98-118, 2011. DOI 10.1353/sls.2011.0016.

GOTTI, A.; RIZZO, P. H. S. Os avanços na inclusão e os riscos da nova Política Nacional de Educação Especial. **Nova Escola**, [S. l.], 6 nov. 2020. Disponível em:

<https://novaescola.org.br/conteudo/19896/o-retrocesso-da-nova-politica-nacional-de-educacao-especial>. Acesso em: 7 nov. 2020.

GRÜTZMANN, T. P.; ALVES, R. da S.; LEBEDEFF, T. B.. 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, 2020. DOI <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v16i37.5982>.

GUIMARÃES, C. E. A disciplina no processo ensino-aprendizagem. **Revista Didática**, São Paulo: UNESP, n.º 18, pp. 33-39, 1982.

HERMAN, R.; ROWLEY, K.; MASON, K.; MORGAN, G.. Deficits in narrative abilities in child British Sign Language users with specific language impairment. **International Journal of Language & Communication Disorders**, Londres, p. 1-35, 2014. DOI 10.1111/1460-6984.12078.

HOLANDA, K. de M. G. O processo [neo]paradigmático do audiovisual como instrumento da exteriorização e exercício do ver: uma experiência educomunicativa com jovens autistas. In: CONGRESSO SOPCOM, 8º., 2013, Lisboa. **Atas [...]**. Lisboa: SOPCOM / ESCS, 2013. Tema: Comunicação Global, Cultura e Tecnologia, p. 173-179. Disponível em: <https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/4277>. Acesso em: 20 out. 2020.

HOTTMANN, A. (coord.). **Vidusign**: Creación visual para las personas sordas europeas. Berlim: Kulturring in Berlin e.V., 2015. 26 p. Disponível em: <http://www.vidusign.net/languages/spanish/>. Acesso em: 8 out. 2020.

IACHINSKI, L. T.; BERBERIAN, A. P.; PEREIRA, A. de S.; GUARINELLO, A. C. . A inclusão da disciplina de Libras nos cursos de licenciatura: visão do futuro docente. **Audiol., Commun. Res.**, São Paulo, v. 24, e2070, 2019. DOI: 10.1590/2317-6431-2018-2070

JANNUZZI, G. Algumas concepções de educação do deficiente. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 25, n. 3, p. 9-25, maio 2004.

KRISTOFFERSEN, A. E.; SIMONSEN, E. Teacher-assigned literacy events in a bimodal, bilingual preschool with deaf and hearing children. **Journal of Early Childhood Literacy**, Newbury Park, v. 14, n. 1, p. 80-104, 2014. DOI 10.1177/1468798412453731.

LIMA, M. S. de; ALVES, E. O. Produção de recurso visual no ensino de química para surdos: a lei da conservação das massas. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 3º., 2016, Natal. **Anais [...]**. Campina Grande: Realize Editora, 2016. p. 1-7. Disponível em: <http://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/22039>. Acesso em: 27 set. 2020.

LOPES, M.I.V. Pesquisa de comunicação: questões epistemológicas, teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira da Comunicação**, São Paulo, v. 27, n. 1, p.19-25.jan./jun. 2004.

MARTÍN-BARBERO, J. **Ofício de cartógrafo**. Travessias latino-americanas da comunicação na cultura. São Paulo: Edições Loyola, 2004, p. 339-340.

MAZZOTTA, M. J. da S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2001.

MEIRIEU, P. O que é aprender?. *In*: _____. **Aprender... sim, mas como?** [1991] Tradução Vanise Dresch. 7. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. p. 47-69.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro**, v. 11, n.º 33, set./dez. 2006.

MORÁN, J. M. O Vídeo na Sala de Aula. **Comunicação & Educação**. São Paulo, v.2, p. 27-33, 1995.

NOGUEIRA, A.; CABELLO, J. Considerações sobre educação de surdos e tecnologias a partir da análise das estratégias de ensino de um professor

surdo. **Texto Livre**: Linguagem e Tecnologia, Belo Horizonte, v. 10, n. 1, p. 242-256, jan.-jun 2017. DOI 10.17851/1983-3652.10.1.242-256.

OLIVEIRA, M. E. de. Por Dentro de uma Oficina de Vídeo: Educomunicação e Audiovisual. In: CONGRESSO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO NA REGIÃO SUDESTE, XIII, 2008, São Paulo. **Anais [...]**. [S. l.: s. n.], 2008. p. 1-15.

PADILHA, M. I. C. de S.; RAMOS, F. R. S.; BORENSTEIN, M. S.; MARTINS, C. R. A responsabilidade do pesquisador ou sobre o que dizemos acerca da ética em pesquisa. **Texto & Contexto**, Florianópolis, v. 14, n. 1, p. 96-105, jan/mar 2005. DOI 10.1590/S0104-07072005000100013.

PAIXÃO, R. L. da. **Práticas Educomunicativas no Atendimento Educacional Especializado nas Escolas Municipais de São Paulo**. Orientadora: Profa. Dra. Daniela Osvald. 2020. 47 p. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Educomunicação) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

PEREIRA, G.; BARBOSA, M. I. B.; REZENDE FILHO, L. A. C. Ouvindo imagens: ensaio sobre uma oficina audiovisual inclusiva de cinema e educação. **Proposições**, Campinas, v. 30, p. 52-1, 2019. DOI 10.1590/1980-6248-2018-0041

PEREIRA, M. M. Inclusão escolar: Um desafio entre o real e o ideal. **Portal Educação**, 2008. Disponível em: <https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/pedagogia/inclusao-escolarum-desafio-entre-o-ideal-e-o-real/2284>. Acesso: 25 out. 2020.

PERRENOUD, P. Não mexa na minha avaliação! Uma abordagem sistemática da mudança. In: _____ **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 145-159.

RAMO, M. I. B. B.; REZENDE FILHO, L. A. C. de. Vídeo em Libras: um estudo sobre produção e consumo de material audiovisual para a educação de surdos. **Revista**

Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia, Curitiba, v. 7, n. 1, p. 142-158, jan-abr 2014. DOI 10.3895/S1982-873X2014000100008.

ROSADO, L. A. da S.; TAVEIRA, C. C.; RAMOS, T. M. de C. A produção de uma videonovela sobre a criação de monografias em libras para alunos de pedagogia do INES. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 16, n. 41, p. 614-636, Edição Especial 2020. DOI 10.22481/praxisedu.v16i41.6288.

SANTANA, E. C.; VITAL, C. D. de A. A educomunicação na produção de conteúdos audiovisuais na formação de jovens. In: SIMPÓSIO HIPERTEXTO E TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO, 3º ed., 2010, Recife. **Anais Eletrônicos** [...]. Recife: [s. n.], 2010. p. 1-8. Disponível em: <http://www.nehte.com.br/simposio/anais/Anais-Hipertexto-2010/Everaldo-Costa&Cleyton-Douglas-Vital.pdf>. Acesso em: 27 set. 2020.

SANTOS, C. F. dos. **Produção de vídeos por alunos no processo de ensino-aprendizagem no ensino de física**. 2016. 157 f. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Física, Instituto de Química e Instituto de Biociências e Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2016.

SÃO PAULO. **Decreto Nº 57.379**, 13 out. 2016. Disponível em: <<http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/decreto-57379-de-13-de-outubro-de2016>>. Acesso em: 18 out. 2020

SARAIVA, L.; CANNITO, N. **Manual de Roteiro**: ou manuel, o primo pobre dos manuais de cinema e tv. 2. ed. São Paulo: Conrad Livros, 2004. 231 p.

SCHEFFER, M. L. C. et al. Mídias digitais na educação dos surdos. In TAROUCO, L. M. R. et al. (Orgs.). **Objetos de aprendizagem**: Teoria e prática. Porto Alegre: Evangraf, 2014, p. 310-330. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/102993>. Acesso em: 20 out. 2020.

SCHMITT, P. Representations of Sign Language, Deaf People, and Interpreters in the Arts and the Media. **Sign Language Studies**, Washington D. C., v. 18, n. 1, p. 130-147, 2017. DOI 10.1353/sls.2017.0023.

SECRETÁRIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Resolução SE 11, 31** jan. 2008. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/11_08.htm. Acesso em: 18 out. 2020

SILVA, D. da; SPELLING, G. W. Práticas e discursos aplicados pelo regime nazista sobre surdos na Segunda Guerra Mundial. **RE-UNIR**, Porto Velho, v. 5, n. 2, p. 157-168, 2018. Disponível em: <https://www.periodicos.unir.br/index.php/RE-UNIR/issue/view/376/showToc>. Acesso em: 17 ago. 2020.

SILVA, M. V.; VIANA, C. E. Expressão comunicativa por meio da Arte: construindo e refletindo sobre uma área de intervenção da Educomunicação. **Comunicação & Educação**, [S. l.], v. 24, n. 1, p. 7-19, 2019. DOI: 10.11606/issn.2316-9125.v24i1p7-19.

SOARES, I. de O. Alfabetização e Educomunicação: o papel dos meios de comunicação e informação na educação de jovens e adultos ao longo da vida. Teleconferência. **3o Telecongresso Internacional de Educação de Jovens e Adultos**. São Paulo: Sesi, UnB e Unesco, 7 a 9 de outubro de 2003. Disponível em: <http://www.usp.br/nce/wcp/arq/textos/89.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2020.

SOARES, I. de O. A Educomunicação na América Latina: apontamentos para uma história em construção. In: APARICI, R. (Org.). **Educomunicação para além do 2.0**. 1 ed. São Paulo: Paulinas, 2014. p. 7-27.

SOARES, I. de O. Plano de leitura e pesquisa. In: SOARES, I. de O.; VIANA, C. E.; XAVIER, J. B. (Orgs.). **Educomunicação e suas áreas de intervenção**: novos paradigmas para o diálogo intercultural. São Paulo: ABPEducom, 2017. p. 14-18. ISBN 978-85-68365-07-6. Disponível em:

<https://abpeducom.org.br/publicacoes/index.php/portal/catalog/book/1>. Acesso em: 20 out. 2020.

VIDEO TECHNOLOGY & PROGRAMS FOR THE DEAF, 2., 1969, Knoxville. **Seminário**[...]. Knoxville: [s. n.], 1969. 130 p. Realizado pela Southern Regional Media Center for the Deaf.

VOLTERRA, V.; PACE, C.; PENNACCHI, B.; CORAZZA, S. Advanced Learning Technology for a Bilingual Education of Deaf Children. **American Annals of the Deaf**, Washington D. C., v. 140, n. 5, p. 402-409, Dez 1995. DOI <https://doi.org/10.1353/aad.2012.0310>.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: Planejamento e métodos. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.