



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

ANA CLÁUDIA LINS BORGES

EDUCAÇÃO DE SURDOS: a produção de vídeos pelos
professores intérpretes de Libras

Recife
2021

ANA CLÁUDIA LINS BORGES

EDUCAÇÃO DE SURDOS: a produção de vídeos pelos
professores intérpretes de Libras

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação Matemática e Tecnológica.

Área de Concentração: Educação e Tecnologia

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Thelma Panerai Alves

Recife
2021

Catálogo na fonte
Bibliotecária Natalia Nascimento, CRB-4/1543

B732e Borges, Ana Cláudia Lins.
Educação de surdos: a produção de vídeos pelos professores intérpretes de Libras. / Ana Cláudia Lins Borges. – Recife, 2021.
114 f.: il.

Orientadora: Thelma Panerai Alves.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE.
Programa de Pós-graduação em Educação Matemática e Tecnológica, 2021.

Inclui Referências e Apêndices

1. Educação de Surdos. 2. Tecnologia Digital. 3. Mídias - Convergência. 4. Produção de Vídeos. 5. UFPE - Pós-graduação. I. Alves, Thelma Panerai. (Orientadora). II. Título.

370 (23. ed.)

UFPE (CE2022-016)

ANA CLÁUDIA LINS BORGES

EDUCAÇÃO DE SURDOS: a produção de vídeos pelos
professores intérpretes de Libras

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação Matemática e Tecnológica.

Aprovada em: ____/____/____.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Thelma Panerai Alves
Universidade Federal de Pernambuco – (Orientadora)

Prof.^a Dr.^a Ana Beatriz Gomes Pimenta de Carvalho
Universidade Federal de Pernambuco – (Examinadora Interna)

Prof.^a Dr.^a Wilma Pastor de Andrade Sousa
Universidade Federal de Pernambuco – (Examinadora Externa)

“Não existe ciência social (nem mesmo ciência) que seja livre de toda subjetividade. A simples escolha de um conjunto de conceitos teóricos ao invés de outro já pressupõe uma decisão subjetiva”. Tzvetan Todorov

RESUMO

Este estudo está inserido na Linha de Pesquisa de Educação Tecnológica, do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica (EDUMATEC), da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). A Educação de Surdos está sendo amplamente discutida, mais precisamente pelo reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras), através da Lei nº10.436/2002, apontando elementos específicos quanto à formação do sujeito Surdo. E, com a popularização das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), os estudos na área da Educação de Surdos voltaram-se para inclusão das pessoas Surdas nos meios digitais. Nesse sentido, o vídeo é um artefato difundido na Comunidade Surda, por sua facilidade de manuseio e por proporcionar que o discurso em Libras seja gravado e compartilhado com maior rapidez e veracidade. Assim, a fim de contribuir com a produção de vídeos para Educação de Surdos, propusemos responder ao seguinte questionamento: de que maneira acontece a produção de vídeos pelos professores intérpretes de Libras, do Ipojuca, na Educação de Surdos? No que se refere à metodologia, e para alcançar os objetivos do estudo, optamos por realizar uma pesquisa de natureza qualitativa, que, quanto aos objetivos, apresenta um caráter exploratório e descritivo e, quanto aos procedimentos, caracteriza-se como um estudo de caso. Os instrumentos de coleta de dados foram a pesquisa documental, o questionário (formulário online) aplicado juntos aos sujeitos desta pesquisa e a observação dos vídeos cedidos. As análises foram realizadas através da Análise de Conteúdo, de Moraes (1999). Os resultados mostram que a produção de vídeos dos sujeitos desta pesquisa, para Educação de Surdos, não possui amparo em documentos oficiais da área, é estudada por alguns autores da área, mas sem diretrizes que conduzam os professores à uma produção efetiva. Acreditamos que a produção de orientações específicas para a produção de vídeos para Educação de Surdos, precisa ser discutida entre os profissionais da área, já que para eles, essa produção ocorre de forma experimental.

Palavras-Chave: Educação de Surdos. Tecnologia Digital. Convergência das Mídias. Produção de Vídeos.

ABSTRACT

This study is part of the Technology Education line of research, from the Postgraduate Program in Mathematics and Technology Education (EDUMATEC), at the Federal University of Pernambuco (UFPE). Deaf Education is being widely discussed, precisely by the recognition of the Brazilian Sign Language (Libras), through the Law nº10.436/2002, pointing out specific elements as to the education of the Deaf subject. And, with the popularization of Digital Information and Communication Technologies (ICT), the studies in the area of Deaf Education have focused on the inclusion of Deaf people in digital media. In this sense, video is an artifact widespread in the Deaf Community, for its ease of handling and for providing that the speech in Libras is recorded and shared with greater speed and veracity. Thus, in order to contribute to the production of videos for Deaf Education, we proposed to answer the following question: how does the production of videos by Libras interpreter teachers, from Ipojuca, happen in Deaf Education? Regarding the methodology and in order to reach the study objectives, we chose to carry out a qualitative research, which, related to the objectives, presents an exploratory and descriptive character and, linked to the procedures, is characterized as a case study. The instruments for data collection were documentary research, the questionnaire (online form) applied to the subjects of this research, and the observation of the videos provided. The analyses were performed using the Content Analysis of Moraes (1999). The results show that the production of videos to the subjects of this research, for Deaf Education, has no support in official documents of the area, it is studied by some authors of the area, but without guidelines that lead teachers to an effective production. We believe that the production of specific guidelines for the production of videos for Deaf Education needs to be discussed among the professionals of the area, since for them, this production occurs in an experimental way.

Key-words: Deaf Education. Digital Technology. Media Convergence. Video Production.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Definições dos Cibervídeos	41
Quadro 2: Elementos Baseados no Design Editorial de Krusser (2019)	49
Quadro 3: Instrumentos de Coleta de Dados e sua Relação com os Objetivos Específicos	73
Quadro 4: Categorias de Análise	75
Quadro 5: Estratégias Diferenciadas	78
Quadro 6- Planejamento	81
Quadro 7: Suporte Teórico	85
Quadro 8: A Produção do Vídeos	88
Quadro 9: Autoria	91
Quadro 10: Ficha Catalográfica dos Vídeos	112

LISTA DE FIGURAS

Figura 01: Localização do Ipojuca em Pernambuco	71
Figura 02: Tempo de atuação na Educação de Surdos das participantes da pesquisa	72
Figura 03: Percurso da Pesquisa	77
Figura 04- Saber produzir vídeo para Educação de Surdos	84
Figura 05 - Componentes Importantes na Produção de Vídeos	87

LISTA DE SIGLAS

EDUMATEC	Educação Matemática e Tecnológica
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
PROLIBRAS	Proficiência em Libras
ERE	Ensino Remoto Emergencial
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
RSL	Revisão Sistemática da Literatura
L1	Língua 1
L2	Língua 2
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
TILS	Tradutores-Intérpretes de Língua de Sinais
PNE	Plano Nacional de Educação
PME	Plano Municipal de Educação
PNE-EI	Plano Nacional de Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva
AEE	Atendimento Educacional Especializado
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
FENEIS	Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
PI	Professor Intérprete
NEO	Núcleo de Educação Online

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 EDUCAÇÃO DE SURDOS	20
2.1 TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO DE SURDOS: BREVE RELATO DAS ABORDAGENS HISTÓRICAS	20
2.2 Educação de Surdos, na Lei: um panorama desde o paradigma da exclusão	24
3 A PRODUÇÃO DE VÍDEO NA EDUCAÇÃO	33
3.1 TECNOLOGIAS DIGITAIS	33
3.1.2 Tecnologias Digitais na Educação	35
3.2 OS VÍDEOS NA EDUCAÇÃO: CONCEPÇÕES, PROPOSTAS E FORMATOS	38
3.3 O Caráter Visual dos Vídeos Produzidos para Surdos	44
4 PROFESSORES INTÉRPRETES DE LIBRAS	55
4.1 OS TRADUTORES E INTÉRPRETES DE LIBRAS E SEU PAPEL NA EDUCAÇÃO	55
4.1.1 O Caso do Ipojuca	60
4.2 A AUTORIA DOS PROFESSORES INTÉRPRETES DE LIBRAS NA PRODUÇÃO DE VÍDEO PARA SURDOS	65
5 METODOLOGIA	70
5.1 CONTEXTO DO CAMPO DE PESQUISA	71
5.2 SUJEITOS DA PESQUISA	72
5.3 INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS	72
5.4 MÉTODO DE ANÁLISE DOS DADOS	74
5.5 PERCURSO DA PESQUISA	76
6 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	78
6.1 CATEGORIA ESTRATÉGIAS DIFERENCIADAS	78
6.2 CATEGORIA PLANEJAMENTO	81
6.3 CATEGORIA SUPORTE TEÓRICO	85
6.4 CATEGORIA PRODUÇÃO DOS VÍDEOS	88
6.5 CATEGORIA AUTORIA	91

6.6 A RELAÇÃO DOS DOCUMENTOS OFICIAIS DA EDUCAÇÃO DE SURDOS, COM A PRÁTICA DE PRODUÇÃO DE VÍDEOS PELOS PROFESSORES INTÉRPRETES DE LIBRAS	94
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS	100
REFERÊNCIAS	103
APÊNDICES	112
APÊNDICE A:	112
APÊNDICE B: QUESTÕES QUE CONSTAVAM NO FORMULÁRIO ONLINE ENVIADO PARA OS PROFESSORES INTÉRPRETES DE LIBRAS, PARTICIPANTES DA PESQUISA	113

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus e a espiritualidade amiga por colocar no meu caminho pessoas e oportunidades únicas de aprendizado. Agradeço imensamente a minha super orientadora Thelma Panerai, que por diversas vezes, acreditou mais em mim, que eu mesma. Não poderia ter conhecido pessoa melhor.

Estendo esse agradecimento aos professores do EDUMATEC, que tanto colaboraram para meu aprendizado. E tanto me estimularam na busca pelo conhecimento.

Agradeço também ao meu companheiro Gustavo Mendonça, que suportou todas as minhas angústias ao longo desse processo. A minha mãe, Edileuza Lins; minha irmã, Larissa Lins e minha sobrinha-afilhada (Helena Lins), pelas tardes de distração e conversas, quando tudo parecia mais pesado, vocês faziam da vida tão leve.

Grata aos meus colegas de turma: Marina Jacinto, pelas trocas e companheirismo de todas as horas; Elidiane Gomes, Aparecida Xavier, Suelma Amorim e Marcelo Muniz, pela força e apoio nos momentos mais delicados desse processo.

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa está inscrita no Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica (EDUMATEC), na linha de Educação e Tecnologia, da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

Quando escolhi a frase de Tzvetan Todorov (2008) para iniciar essa dissertação, pensei na fala que a professora Ana Beatriz Carvalho proferiu na banca de qualificação desta pesquisa: “Você não pode ser a fada insetona”¹. A razão dessa fala, foi porque, inutilmente, eu estava tentando ser “imparcial” na construção de minha pesquisa, apesar das inquietações gritando dentro de mim. Decerto, o maior desafio do pesquisador é compreender que toda escolha metodológica, pedagógica e/ou estrutural dispõe da inclinação por um ou por outro posicionamento. Sendo assim, abandono e renego o título de “fada insetona” e coloco minhas inquietações ao longo dessa jornada pedagógica.

Sou licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco, desde 2013, e técnica tradutora e intérprete de Libras², desde 2012, atuando nesta área desde 2009, com o objetivo de promover a inclusão da pessoa Surda³ em diversos espaços. Percebi, ao longo do tempo, que esse processo demandava muita força, estudo e dedicação. Acreditando que a educação era e é o meio mais poderoso para modificar a forma como as pessoas enxergam a surdez, busquei me certificar como instrutora de Língua Brasileira de Sinais (Libras), pelo Exame Nacional de

¹ Termo que se popularizou no Brasil, para indivíduos que abdicam de suas concepções políticas, culturais e identitárias para proferir discursos “neutros” em diversas situações.

² Consideramos a grafia como *tradutor e intérprete*, preconizada por Quadros (2004), quando define o que é tradução e o que é interpretação, termos explicados posteriormente no texto.

³ Neste texto, a escrita com “s” maiúsculo implica nosso posicionamento em respeito ao empoderamento das pessoas Surdas e suas questões identitárias, linguísticas e culturais, destacando que a escrita em maiúsculo refere-se ao sujeito cultural e político (CASTRO JÚNIOR, 2015). Quando a grafia estiver com “s” minúsculo, implica a visão médica da Surdez, sem considerar suas questões linguísticas e identitárias.

Certificação de Proficiência no Ensino da Libras (Prolibras), em 2013, e passei a compartilhar meu conhecimento em Língua Brasileira de Sinais.

Em 2014, fui aprovada no concurso público para professor intérprete de Libras⁴ do município de Ipojuca. A princípio, estranhei a terminologia do cargo, sem entender como um profissional poderia exercer duas funções, entretanto, ao longo da prática e convivência com múltiplas realidades do município, passei a compreender os processos pedagógicos e a redesenhar estratégias, inquietações, pensamentos e posturas.

Sempre fui encantada com a beleza da produção de imagens, acreditando que a perspectiva visual era inferência necessária para construção de histórias. Acreditava, e ainda acredito, que através das imagens podemos dissertar e estruturar as histórias e as estórias que queremos. Sendo assim, passei a utilizar esse recurso nos meus planejamentos didáticos, respeitando as nuances da pessoa com deficiência⁵.

No ano de 2020, fui aprovada no mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica (EDUMATEC), da UFPE. Neste programa, conheci o mundo das narrativas digitais (CARVALHO E ALVES, 2020) e percebi como a utilização dos vídeos, na Educação de Surdos, pode abrir uma nova perspectiva para composição dessas narrativas.

Assim, meu desejo inicial foi discutir as narrativas visuais, em formato de vídeo, na Educação de Surdos. Quis trazer um apanhado dos documentos normativos que embasam a Educação de Surdos e indicar como as narrativas visuais estavam sendo discutidas. Entretanto, após

⁴ Trazemos a grafia do cargo *professor intérprete*, sem o “e”, pois é assim que a prefeitura do Ipojuca determinou em seu edital de convocação. Inferindo que professor intérprete é uma função única. Sendo assim, ao longo deste estudo tomaremos a escrita como professor intérprete de Libras.

⁵ Falo de pessoa com deficiência, sem excluir nenhuma especificidade pra o uso pedagógico da imagem. Para isso, busquei me formar em audiodescrição (2015), para pessoas cegas, acreditando que se encontrasse pela minha jornada, um estudante surdo-cego, poderia construir significados em imagens, a partir do método de audiodescrição, em conjunto com a Libras Tátil.

Revisão Sistemática de Literatura (RSL) e um olhar mais aprofundado nos documentos oficiais, percebi que o termo “narrativa visual” ainda não é utilizado e discutido, nestes documentos. Assim, não abandonando o vídeo como ferramenta visual para esse público, redirecionei o estudo para as produções de vídeos pelos professores intérpretes de Libras.

Neste sentido, dentro da perspectiva de que a Língua Brasileira de Sinais (Libras) é a língua materna dos sujeitos surdos que moram no Brasil, sendo reconhecida no país enquanto língua, desde a promulgação da Lei de número 10.436/ 2002, marco que trouxe às pessoas Surdas do país maior reconhecimento de suas diferenças linguísticas, culturais, identitárias e educacionais, passei a acreditar que a produção de vídeos para Educação de Surdos, pode contribuir significativamente para esse segmento, desde que realizadas com base nas nuances culturais, identitárias e linguísticas desses sujeitos.

Deste modo, em meio à pandemia da Covid-19, passei a interagir com inúmeros recursos e possibilidades de transformação das imagens em movimento, favorecendo, assim, a construção de estratégias que podem ser mais atrativas e acessíveis.

Com a pandemia, a Educação de Surdos, assim como a Educação em geral, vivenciou um novo cenário de ensino e aprendizagem. Após as medidas de isolamento social adotadas, as escolas foram fechadas e os professores migraram para o Ensino Remoto Emergencial (ERE). As aulas passaram a ser *online* e as casas se transformaram em salas de aula improvisadas, para atender às demandas dessa nova realidade. Videoaulas, aulas síncronas, aulas assíncronas, salas de aula virtual, reuniões no meet, zoom... foi preciso adaptação às novas nomenclaturas e às novas formas de conceber os momentos de aprendizagem. Dentro dessa efervescência prático-teórica, as escolas e os docentes também tiveram que proceder adaptações em termos de linguagem, para, de maneiras mais acessíveis, atender aos estudantes surdos, tentando tornar o conteúdo mais atrativo e a aprendizagem mais ativa e autônoma.

Diante do exposto, a produção do vídeo, para a Educação de Surdos, pode ter relevância no sentido de minimizar as dificuldades do contexto atual. Neste sentido, ressaltamos que estudos na área da Educação de Surdos são absolutamente necessários, devido às demandas desses sujeitos em relação à sociedade, sejam elas educacionais, culturais, linguísticas ou identitárias. São 10 milhões de pessoas que apresentam surdez, ou 5% da população brasileira, de acordo com o IBGE (2010)⁶. Portanto, é uma parte significativa da sociedade que permanece lutando pelo reconhecimento de suas necessidades culturais, identitárias e linguísticas e, também, por uma educação de qualidade que considere suas especificidades.

É importante ressaltar que os anos de observação e de participação ativa na Educação de Surdos me proporcionaram maturidade prática e teórica para discutir a produção de vídeos realizada pelos professores intérpretes de Libras, com a finalidade de favorecer outras possibilidades de vivências escolares, considerando as solicitações dos Surdos para que as estratégias de ensino e aprendizagem fossem mais atualizadas e atrativas.

Também é importante destacar a escassez de estudos voltados para a produção de vídeos pelos professores intérpretes de Libras na Educação de Surdos. Percebemos que nossa temática necessita de mais exploração e, para isso, indicamos o seguinte problema de pesquisa: De que maneira acontece a produção de vídeos pelos professores intérpretes de Libras, do Ipojuca, na Educação de Surdos?

Diante desse cenário, estabelecemos o seguinte objetivo geral: Analisar a produção de vídeos pelos professores intérpretes de libras, do Ipojuca, na Educação de Surdos.

E, neste sentido, para alcançar o objetivo geral do estudo, elencamos os seguintes objetivos específicos:

⁶ Os dados do IBGE não foram atualizados devido a pandemia da Covid-19. O Governo Federal estuda, atualmente, uma forma de realizar o Censo no ano de 2022.

1. Analisar o que tratam os documentos normativos sobre a produção de vídeos, pelos professores intérpretes de Libras na Educação de Surdos.
2. Verificar as práticas de produção de vídeos, pelos professores intérpretes de Libras, na Educação de Surdos
3. Relacionar o que dizem os documentos normativos sobre a produção de vídeos, na Educação de Surdos, com a prática da produção de vídeo dos professores intérpretes de Libras.

Para o nosso campo de pesquisa, escolhemos a Prefeitura do Município de Ipojuca, pois ela possui um efetivo de profissionais que trabalham com a Educação de pessoas Surdas. Nossos sujeitos são os professores intérpretes de Libras e sua produção de vídeos, na Educação de Surdos. Como relatado anteriormente, esses profissionais exercem, segundo a nomenclatura de seu cargo, a função de docência e de interpretação. Essa especificidade torna curioso esse *fazer* profissional e, no decorrer de nosso texto, explicaremos as competências e atribuições legais dessas duas áreas (docência e interpretação), de acordo com o previsto na contratação desses profissionais. Abordaremos, também, o contexto em que eles estão inseridos e as justificativas para a “junção” de suas atribuições.

No que se refere à metodologia, estruturamos nosso estudo como uma pesquisa de natureza qualitativa (LUDKE E ANDRÉ, 2020), de caráter exploratório (CRESWELL, 2010) e descritivo (TRIVIÑOS, 2009). Frente à particularidade de nossos sujeitos, no que compete ao procedimento metodológico, classificamos nossa pesquisa como estudo de caso (LUDKE E ANDRÉ, 2020). Os sujeitos desta pesquisa são 15 professoras intérpretes de Libras, do município do Ipojuca. Dividimos a pesquisa em duas etapas. No primeiro momento, realizamos uma pesquisa documental (MICHELL, 2015) para sabermos o que dizem os documentos normativos sobre a Educação de Surdos e sobre a produção de vídeo pelos professores intérpretes de Libras.

No segundo momento, construímos um questionário (GIL, 2002), no formato de formulário *online*, que foi aplicado junto aos sujeitos desta pesquisa. Solicitamos aos nossos sujeitos, também, o envio dos vídeos produzidos. Esses vídeos servem de contraponto ao que foi citado no formulário *online* e em relação ao que consta nos documentos oficiais analisados. Para a análise dos dados coletados, empregamos a Análise de Conteúdo (MORAES,1999), que nos permite construir categorias de análise que respondam aos objetivos de nossa pesquisa.

Esse estudo, após a introdução, está dividido em três capítulos teóricos. O primeiro capítulo teórico, capítulo dois deste estudo, trata da Educação de Surdos e de suas abordagens históricas, como explicam Strobel (2009); Goldfeld (1997) e Junior e Martins (2010), seguindo para a trajetória dos dispositivos legais, a partir do paradigma da exclusão.

No capítulo três, refletimos sobre a produção de vídeos na educação, discutindo o uso das tecnologias digitais na educação, conforme demonstram Carvalho e Alves (2020), e a importância de se educar para imagem, conforme Pimentel (2011); trazemos as definições e conceitos que circundam o vídeo na educação, segundo Santos e Martins (2018), Baldessar e Andrade (2010) e Neto (2018); por fim, apontamos as bases para produção de vídeos na Educação de Surdos, partindo do caráter visual desses sujeitos e respeitando suas especificidades sociais, culturais, identitárias e linguísticas à luz de autores como Quadros e Schmiedt (2006), Skliar (2010) e Lopes (2016), entre outros.

No quarto capítulo, abordamos as nuances sobre os professores intérpretes de Libras, primeiramente discutindo seu papel na educação (SANTOS, 2016). Depois, abordamos as concepções legais e conceituais dessa profissão, especificando suas diferenças. Na sequência, com base nos estudos de Contreras (2012) e Chartier (2012), apresentamos as especificidades do município do Ipojuca, para, então, trazer uma reflexão sobre autoria docente.

O quinto capítulo deste estudo apresenta detalhadamente o percurso metodológico que realizamos para responder às nossas inquietações.

O capítulo seis mostra as análises e a discussão do estudo, com dados provenientes dos documentos oficiais da Educação de Surdos e das profissionais que responderam ao questionário (formulário eletrônico). Também traz as observações realizadas pela pesquisadora em relação aos vídeos produzidos pelos professores intérpretes de Libras.

A última parte do texto se refere às nossas considerações finais sobre o estudo realizado, registrando os destaques e as dificuldades encontradas para a realização da pesquisa e apontando algumas sugestões de pesquisas futuras.

2 EDUCAÇÃO DE SURDOS

Nesta parte, tratamos da Educação de Surdos, sua trajetória histórica, sua regulamentação e de como esses fatores influenciam a forma como concebemos a Educação de Surdos.

2.1 Trajetória da Educação de Surdos: breve relato das abordagens históricas.

A história dos grupos de pessoas com deficiência conta com uma série de violências e obscuridade; o culto ao corpo e a necessidade de criação de exércitos fortes e numerosos, justificava o massacre daqueles com deformidades físicas. Nascimento (2012) afirma que, na Roma antiga, as crianças que nasciam fora dos padrões considerados “normais” eram rejeitadas e abandonadas em cestos às margens do rio Tibre.

Strobel (2009) afirma que, na Grécia, os surdos eram julgados como incapazes e sentenciados à morte, sendo lançados do topo de rochedos de Taygéte. Por sua vez, no Egito e na Pérsia, a autora afirma que os surdos eram tratados como privilegiados por acreditarem que eles mantinham contato com os deuses. Ferreira e Guimarães (2003) atestam que a história presenciou diversas condutas negativas contra a pessoa com deficiência, desde os atos dos espartanos até a segregação do cristianismo, marginalizando essas pessoas através das posturas dos “exorcistas”.

Com o advento dos estudos evolucionistas de Darwin, no século XIX, o cientificismo trouxe uma perspectiva da seleção e adaptação das habilidades humanas. Dá-se início à postura segregadora de dispor os indivíduos em grupos, por méritos e aptidões. Nesse sentido, foram introduzidos os espaços especiais para os “retardados” e “idiotas”⁷, com o

⁷ Ao longo da história, a terminologia para se referir à Pessoa Surda foi se modificando com os estudos na área da inclusão, da Educação de Surdos e da Identidades e Cultura Surdas. De acordo com Junior e Martins (2010, p. 59), “Deficiente Auditivo” ou DA passou a ser rejeitada, porque define o surdo segundo uma concepção clínico-patológica de sua capacidade ou não de ouvir. E, com relação ao termo “surdo”, traz embutida uma

objetivo de evidenciar os fracassos e as diferenças das crianças inseridas nesses ambientes, fator que dificultou todo o processo de desenvolvimento e trouxe um estigma muito mais severo para a deficiência. Anos após o declínio das civilizações antigas, as pessoas com deficiência e, nesse grupo, as pessoas com surdez, eram tratadas como incapazes e, mesmo com instituições de atendimento específico, ainda eram consideradas “problemas” à sociedade emergente. Nesse sentido, Júnior e Martins (2010, p.14) constatam que “a opressão contra as pessoas com deficiência tanto se manifestava em relação à restrição de seus direitos civis quanto, especificamente, à que era imposta pela tutela da família e de instituições”. Esse processo compreende um esforço terapêutico no sentido de suprimir as necessidades sociais e culturais da pessoa com deficiência para cumprir demandas exigidas pela sociedade.

No Brasil, Goldfeld (1997) afirma que a perspectiva instrucional teve seu início no Império, com a chegada do professor surdo francês Ernest Huet, em 1855, que foi trazido pelo imperador D. Pedro II, visando o trabalho na educação de duas crianças surdas da nobreza. No dia 26 de setembro de 1857, foi criado o Instituto Imperial Nacional de Surdos-Mudos, hoje denominado Instituto Nacional de Educação dos Surdos (INES), dando início de fato à Educação de Surdos no Brasil. E foi no século XIX que:

Tiveram início as primeiras ações para atender as pessoas com deficiência, quando o país dava seus primeiros passos após a independência, forjava sua condição de Nação e esboçava as linhas de sua identidade cultural. [...] O Decreto nº 82, de 18 de julho de 1841, determinou a fundação do primeiro hospital “destinado privativamente para o tratamento de alienados”, o Hospício Dom Pedro II, vinculado à Santa Casa de Misericórdia, instalado no Rio de Janeiro. O estabelecimento começou a funcionar efetivamente em 9 de dezembro de 1852. (GOLDFELD, 1997, p.22).

Com a instalação de instituições de ensino para pessoas surdas, surgiu também o debate acerca da melhor abordagem à instrução desses sujeitos. Nesse contexto, eram abordagens discutidas para essa finalidade: a Língua de Sinais, a Comunicação Oral ou oralismo que “visa à integração

concepção socioantropológica que concebe a surdez como uma marca de identidade. Sendo assim, este último termo é comumente utilizado e, neste estudo, é adotado em respeito à Pessoa Surda, à sua identidade, cultura e língua.

da criança surda na comunidade de ouvintes, dando-lhe condições de desenvolver a língua oral” (GOLDFELD, 1997, p.33) - e a Comunicação Total ou Mista⁸, que preconiza utilizar diversos recursos linguísticos, sendo eles orais, sinalizados, código manual, entre outros.

Em 1880, com o II Congresso Internacional de Educação de Surdos, ocorrido em Milão (Itália), a comunicação e, conseqüentemente, a formação da pessoa surda sofreu perdas consideráveis, resultando em medidas e proibições que impactaram a Educação de Surdos por 100 anos, resultando em atrasos tanto na formação docente quanto discente. Segundo Junior e Martins (2010), a abordagem definida para a Educação de Surdos foi a oralista, ou seja, a língua de sinais foi proibida em diversos países “sob a alegação de que destruía a habilidade de oralização dos surdos” (JUNIOR E MARTINS, 2010, p.30). Essa proibição resultou em maior isolamento cultural das pessoas surdas e de suas identidades.

De acordo com Junior e Martins (2010), o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos também proibiu a língua de sinais, seguindo as orientações do Congresso de Milão, resultando no “declínio do número de professores surdos nas escolas para surdos e o aumento dos professores ouvintes.” (JUNIOR E MARTINS, 2010, p. 30). Assim, foi criado o “conjunto de representações dos ouvintes a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e narrar-se como se fosse ouvinte” (JUNIOR E MARTINS, 2010, P.31). Esse movimento é chamado de “ouvintismo”. Nesse processo, os estudantes surdos eram forçados a oralizar, mantendo os braços cruzados ou as mãos amarradas. Ainda sobre a perspectiva oralista, Goldfeld (2002) explica que:

O Oralismo percebe a surdez como uma deficiência que deve ser minimizada pela estimulação auditiva. Essa estimulação possibilitaria a aprendizagem da língua portuguesa e levaria a criança surda a integrar-se na comunidade ouvinte e desenvolver uma personalidade como a de um ouvinte. Ou seja, o objetivo do

⁸ “utiliza a Língua de Sinais, o alfabeto digital, a amplificação sonora, a fonoarticulação, a leitura dos movimentos dos lábios, leitura e escrita, e utiliza todos estes aspectos ao mesmo tempo, ou seja, enfatizando para o ensino, o desenvolvimento da linguagem. Portanto a Comunicação Total é um procedimento baseado nos múltiplos aspectos das orientações manualista e oralista para o ensino da comunicação ao deficiente auditivo.” (COSTA, 1994, p.103)

Oralismo é fazer uma reabilitação da criança surda em direção à “suposta”⁹ normalidade. (GOLDFELD, 2002, p. 34).

É inegável que os acontecimentos do Congresso de Milão proporcionaram ao povo Surdo, a exclusão da vida ativa em sociedade, além de dificultar o processo de formação dessas pessoas e de sua construção identitária. Tendo em vista a proibição do uso da língua de sinais, houve um afastamento de comunicação entre essa população e seus pares.

Para Skliar (2010), a visão clínica que permeia a história Educação de Surdos é fruto de uma perspectiva dominante e hegemônica, que toma como princípio um discurso retrógrado e ineficaz. O autor afirma que

Foram mais de cem anos de práticas de tentativa de correção, normalização e de violência institucional; instituições especiais que foram reguladas tanto pela caridade e pela beneficência, quanto pela cultura social vigente que requeria uma capacidade para controlar, separar e negar a existência da comunidade surda, da língua de sinais, das identidades surdas e das experiências visuais, que determinam o conjunto de diferenças dos surdos em relação a qualquer outro grupo de sujeitos (SKLIAR, 2010, p. 7).

Ainda segundo o autor, as novas percepções acerca da Educação de Surdos não se dão de forma metodológica, e sim cultural, com concepções sobre o sujeito surdo, sua língua, sua cultura e suas identidades, o que reverbera nas definições de políticas públicas educacionais. E, pautada nessa visão cultural, política, linguística e identitária, está a abordagem da Educação Bilíngue, fruto de uma série de lutas por reconhecimento linguístico da Libras. A abordagem bilíngue permite o acesso às duas línguas (Libras, como língua materna da pessoa Surda (L1); e a língua portuguesa, na modalidade escrita, como L2. Para Goldfeld (1997, p.38), na perspectiva bilíngue “o surdo não precisa almejar uma vida semelhante ao ouvinte, podendo assumir sua surdez”. Segundo Dias (2006), essa é uma questão de respeito aos indivíduos Surdos, na sua forma visual de compreender o mundo e de interagir com ele. Isso não significa privilegiar uma língua em detrimento de outra, mas significa permitir que o indivíduo tenha o direito de escolher qual língua utilizar ao se deparar com as diferentes situações sociais e culturais.

⁹ Adaptação nossa. Entendemos que a palavra “normal” ou as diversas interpretações dela, não cabem à discussão cultural, social, linguística e identitária da Educação de Surdos.

A perspectiva de Educação Bilíngue representa um avanço significativo no reconhecimento dos direitos educacionais dos sujeitos Surdos, compreendendo todas as nuances de suas questões linguísticas e identitárias. Portanto o bilinguismo compreende:

O reconhecimento da pessoa surda enquanto cidadã integrante da comunidade surda com o direito de ter assegurada a aquisição da língua de sinais como primeira língua; o uso de sinais na escola para garantir o desenvolvimento cognitivo e o ensino de conhecimentos gerais; o ensino da língua oral-auditiva com estratégias de ensino de segunda língua e a inclusão de pessoas surdas nos quadros funcionais das escolas (QUADROS, 1997, p.40).

Refletir sobre as questões culturais que permeiam o povo surdo é relevante para entender suas possibilidades de aprendizagem, considerando que seu espaço linguístico é centralizado e definido pelo uso da língua de sinais, marca da subjetividade do Surdo, oferecendo-lhe sentido acerca do mundo.

Na seção seguinte abordamos a base legal que sustentou e sustenta a Educação de Surdos, seus efeitos práticos e os impactos na instância cultural, social, linguística e identitária.

2.2 Educação de Surdos, na Lei: um panorama desde o paradigma da exclusão

A discussão levantada no tópico anterior, trouxe políticas públicas que consolidaram a Educação de Surdos, dentro das perspectivas teóricas vigentes. Realçamos alguns mecanismos legais que foram implementados no Brasil ao longo dos anos, desde o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) à consolidação das propostas de Educação Bilíngue. Traçamos agora um panorama desses dispositivos, desde o paradigma da exclusão.

Após a criação do Instituto Imperial Nacional de Surdos-Mudos (1857), posteriormente chamado de Instituto Nacional de Educação de Surdos- INES (1957), a Educação de Surdos no Brasil vivenciou uma

sucessão de ações que visavam o atendimento cada vez mais direcionado a esses sujeitos. Diante do exposto, entendemos a relevância de alguns dispositivos para consolidação, ou tentativa, dos direitos educacionais dos Surdos. Inicialmente, citamos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), que reafirma o direito à Educação previsto na Constituição Federal Brasileira (1988), dispondo, em seu Art. 59, inciso I, sobre as técnicas de atendimento educacional para indivíduos com deficiência, além de discorrer sobre o professor especialista designado para esse atendimento educacional. Frisamos o que diz o Art. 60 sobre a oferta desse atendimento nas instituições públicas e privadas:

Art.60º Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público. Parágrafo Único: O poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo (BRASIL,1996).

Neste texto, a LDB/96 desobriga o poder público de oferecer espaços educacionais, gratuitos e de qualidade para pessoa com deficiência, além de levantar uma questão importante nesse contexto: a formação do professor especializado, nesse atendimento. Com o decorrer dos anos, a Lei de Diretrizes e Bases sofreu uma série de alterações¹⁰ por meio de leis, decretos e resoluções que foram se adaptando às nuances que surgiam. Dentre tais documentos, o Projeto de Lei número 180 (2004) enquadrou, no currículo oficial da Rede de Ensino, a obrigatoriedade da oferta da Libras, em todas as etapas e modalidades da Educação Básica, para os estudantes surdos, fato que gerou uma demanda de professores proficientes em Libras, na sala de aula.

¹⁰ Total as alterações da LDB/ 96, estão disponíveis no site do Governo Federal Brasileiro, através do link:
<https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=9394&ano=1996&ato=3f5o3Y61UMJpWT25a>

Alguns anos antes do Projeto Lei 180 (2004), no ano de 2002, foi promulgada a lei de reconhecimento da Libras, conferindo status de língua com composição gramatical comprovada (STOKOE, 1960; BELLUGI E KLIMA, 1977). A Lei nº10.436, de 24 de abril de 2002, conhecida como Lei de Libras, dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e concede outras providências, conferindo maior visibilidade às questões que permeiam a pessoa surda, sejam elas sociais, arquitetônicas, culturais ou educacionais. Entretanto, vale ressaltar que o contexto social em que vivem (as pessoas surdas), onde a maioria das pessoas é ouvinte e, mais precisamente, em contato constante com a escrita, faz-se necessário o aprendizado da língua escrita do país em que vivem e, em nosso caso, a Língua Portuguesa na modalidade escrita.

Outro dispositivo legal que contribuiu com a luta pelos direitos das pessoas surdas foi o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que instituiu, nos cursos de formação de professores, um componente curricular diferente, na busca por preparar os futuros docentes para atuarem de forma efetiva com os alunos surdos: a Libras, que passa a ser inserida nas matrizes curriculares das universidades brasileiras, em caráter obrigatório para os cursos de licenciatura e fonoaudiologia; e, em caráter eletivo, nos demais cursos. O decreto também visa a formação dos profissionais de Libras (professores e intérpretes), fator de valorização da Libras.

No ano de 2006, ocorreu o primeiro exame de Proficiência em Libras (PROLIBRAS), instrumento que conferia aos falantes de Língua Brasileira de Sinais o certificado de proficiência nesta língua, permitindo contratações legais de profissionais devidamente certificados. Esse movimento foi relevante na consolidação das profissões que a área necessitava, e uma delas é o Tradutor e Intérprete de Libras (TILS), que teve seu fortalecimento através da Lei 12.319, de 1º de setembro de 2010, e que dispõe sobre o exercício profissional e as condições de trabalho. Esse dispositivo traz maior visibilidade à profissão e, conseqüentemente, à necessidade desse ator ser participativo nos espaços públicos e privados da sociedade.

No ano de 2008, foi lançada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão, que dispõe sobre a “inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação”. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão (PNE-EI) foi responsável por uma série de orientações destinadas aos sistemas de ensino e aos professores que atendiam diretamente esse setor da educação. Percebendo a articulação entre o público-alvo e o atendimento às necessidades educacionais dos indivíduos o PNE-EI (2008), define como esse processo deve ser entendido para pessoa Surda, considerando que:

Para a inclusão dos alunos surdos, nas escolas comuns, a educação bilíngue - Língua Portuguesa/LIBRAS, desenvolve o ensino escolar na Língua Portuguesa e na língua de sinais, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para alunos surdos, os serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa e o ensino da Libras para os demais alunos da escola. O atendimento educacional especializado é ofertado, tanto na modalidade oral e escrita, quanto na língua de sinais. Devido à diferença linguística, na medida do possível, o aluno surdo deve estar com outros pares surdos em turmas comuns na escola regular (PNE- EI, 2008, p.17).

Complementando essa discussão, no ano de 2009 é lançada a Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo¹¹, promulgada pelo decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, apontando, em um de seus artigos, a relevância cultural da língua para pessoa Surda e suas especificidades linguísticas. Segundo o decreto nº6.949/2009:

Artigo 30, § 4: As pessoas com deficiência deverão fazer jus, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, a que sua identidade cultural e linguística específica seja reconhecida e apoiada, incluindo as línguas de sinais e a cultura surda (BRASIL,2009).

O reconhecimento dado às questões culturais, linguísticas e identitárias tem, ou deveria ter, reflexo na composição de políticas e nas práticas educacionais, na Educação de Surdos, respeitando esses sujeitos em sua totalidade.

¹¹ http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm

Em 1 de setembro de 2010, foi promulgada a Lei 12.319, já citada anteriormente, conhecida como a Lei do Tradutor e Intérprete de Libras. Foi uma resposta às demandas por formalização desse profissional, tão atuante na Educação de Surdos. Frisamos os artigos 4 e 5, pois eles estipulam orientações para formação do Tradutor e Intérprete de Libras:

Art. 4º A formação profissional do tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa, em nível médio, deve ser realizada por meio de:

I - cursos de educação profissional reconhecidos pelo Sistema que os credenciou;

II - cursos de extensão universitária; e

III - cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior e instituições credenciadas por Secretarias de Educação.

Parágrafo único. A formação de tradutor e intérprete de Libras pode ser realizada por organizações da sociedade civil representativas da comunidade surda, desde que o certificado seja convalidado por uma das instituições referidas no inciso III.

Art. 5º Até o dia 22 de dezembro de 2015, a União, diretamente ou por intermédio de credenciadas, promoverá, anualmente, exame nacional de proficiência em Tradução e Interpretação de Libras - Língua Portuguesa.

Parágrafo único. O exame de proficiência em Tradução e Interpretação de Libras - Língua Portuguesa deve ser realizado por banca examinadora de amplo conhecimento dessa função, constituída por docentes surdos, linguistas e tradutores e intérpretes de Libras de instituições de educação superior (BRASIL, 2010).

Assim, a Lei 12.319/2010 e o Projeto de Lei proposto em 2017 (N.º 9.382), atualmente aguardando apreciação do Congresso Nacional, geram debates acerca da formação desse profissional e de suas atribuições. Apesar de não ser enfoque deste estudo levantamos a discussão, pois ela abarca a condição de trabalho de nossos sujeitos de pesquisa, que será explicada posteriormente.

Já o decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, estipula as orientações formais para educação de pessoas com deficiência, como Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado (AEE), abarcando definições e reforçando os caminhos que o AEE deve tomar para

sua implementação nas instituições de ensino. No seu artigo primeiro, o decreto nº 7.611/2011 determina as obrigações do Estado para com a Educação Especial na Perspectiva Inclusiva. No § 2º, sobre o que trata o decreto nº 7.611 destinado aos estudantes surdos, replica o já previsto no decreto nº 5.626/2005, reforçando a oferta de ensino da Língua de Sinais para estudantes surdos.

O decreto nº7.611/2011 tem sua importância reconhecida quando apresenta quais competências confere ao AEE, estipulando que:

Art. 2º A educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

§ 1º Para fins deste Decreto, os serviços de que trata o **caput** serão denominados atendimento educacional especializado, compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas:

I - complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou

II - suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação. (BRASIL, 2011).

Refletir sobre as atribuições do AEE, significa perceber como a educação das pessoas com deficiência está estruturada e, conseqüentemente, compreender quais orientações a Educação de Surdos deve seguir e como ela deve ser ofertada nas escolas.

É importante atestar que o PNE- EI (2008) e o decreto nº 7.611/2011 levantam discussões acerca da formação do professor para atender as demandas previstas em lei, entretanto, não determinam quais especialidades o docente deve compor em seu currículo para responder às demandas educacionais dos indivíduos. O trecho que destacamos nesse contexto vem do PNE- EI (2008, p. 17), estipulando que o docente deve ter “conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos

específicos da área”; deixando uma margem e uma demanda considerável por formação docente especializada.

A lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, aprovou o Plano Nacional da Educação (PNE), propondo instruções para educação nacional e apontou, em sua meta 4.7, a garantia da educação bilíngue, além de reafirmar medidas citadas em outros dispositivos. Segundo o texto, uma das estratégias para assegurar o acesso à educação, para pessoas Surdas, está em:

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

Isso considerando que o PNE/2014-2024 é um projeto a longo prazo, visando a adaptação, a oferta e os encaminhamentos para educação. A meta 4.7 é importante na construção da Política Bilíngue da Educação de Surdos, tendo em vista que já é prevista a educação bilíngue em outros dispositivos. Essa abordagem, corrobora com o entendimento da condição cultural, linguística e identitária da pessoa Surda.

Outro dispositivo que merece referência é a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) - Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (também, Estatuto da Pessoa com Deficiência). Essa menção se dá devido ao art. 1 da LBI/2015, que se compromete “a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (LBI, 2015, art. 1). Sendo assim, a LBI especifica no Capítulo IV - do direito à educação, uma série de medidas e competências, que cabem ao “poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar”. (LBI,2015, art. 28). E explicitamos que no mesmo capítulo, o que está previsto para Educação de Surdos:

[...] IV - oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas; [...]

[...]§ 2º Na disponibilização de tradutores e intérpretes da Libras a que se refere o inciso XI do **caput** deste artigo, deve-se observar o seguinte:

I - os tradutores e intérpretes da Libras atuantes na educação básica devem, no mínimo, possuir ensino médio completo e certificado de proficiência na Libras;

II - os tradutores e intérpretes da Libras, quando direcionados à tarefa de interpretar nas salas de aula dos cursos de graduação e pós-graduação, devem possuir nível superior, com habilitação, prioritariamente, em Tradução e Interpretação em Libras [...] (LBI, 2015, art. 28).

Dentre os rumos que a Lei Brasileira de Inclusão toma para a educação, no que se refere a Educação de Surdos, essa é, sem dúvida, uma afirmação das ações de reconhecimento dessa parcela da população, como indivíduos políticos, culturais e identitários.

Entretanto, na contramão das ações da educação bilíngue, a mais recente Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida (Decreto 10.502, de outubro de 2020), tem dividido as posições de diversos grupos de luta pelos direitos sociais e educacionais das pessoas com deficiência. Enquanto muitos desses grupos¹² apontam como controversa, retrógrada e insuficiente, a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS)¹³ aponta o documento como inovador, e esboça, em nome da comunidade surda, seu apoio às prerrogativas do decreto. Contudo, apesar da FENEIS falar em nome da comunidade surda, nesse aspecto ela não representa toda parcela dos Surdos no Brasil, tendo em vista que muitas associações são contrárias ao Decreto 10.502/2020. Atualmente, o decreto está suspenso, pois fere a

¹² Carta à Sociedade Brasileira: <https://campanha.org.br/noticias/2020/10/02/carta-a-sociedade-brasileira-decreto-n-105022020-que-institui-a-politica-nacional-de-educacao-especial-equitativa-inclusiva-e-com-aprendizado-ao-longo-da-vida/>

¹³ Nota de Apoio e Esclarecimento sobre o Decreto da Política Nacional de Educação Especial: <https://www.idea.ufscar.br/arquivos/politicas-eesp/feneis.pdf>

LBI/2015, desobrigando o poder público das responsabilidades antes determinadas.

Entretanto, foi a Lei 14.191, de 3 de agosto de 2021, que alterou a LDB e dispôs as regras para a implementação da Educação Bilíngue para Surdos, garantindo a Educação de Surdos numa perspectiva cultural e linguística desses sujeitos, apontando como a Educação Bilíngue deveria ser implementada nas escolas, contudo, sem muitas especificações.

Apesar das polêmicas envolvidas na educação de pessoas Surdas, é inegável que esse segmento exige um olhar sensível e aprofundado sobre as questões que permeiam a cultura, a língua, os direitos e deveres sociais desses indivíduos. Apesar de toda literatura que contempla a linha do tempo das legislações da Educação de Surdos, compreendemos que essa breve discussão serve para situar o contexto das aprendizagens na Educação de Surdos e que ela precisa de delimitações e estratégias específicas que ratifiquem as especificidades dos sujeitos que dela necessitam. É preciso, pois, depreender que, por se tratar de um grupo com cultura, língua e identidade própria, também abarca necessidades educacionais próprias que devem ser construídas com base em todo percurso social, cultural, linguístico e identitário desses povos, assegurando estratégias de ensino, comunicação e instrução.

Nessa ótica, tratamos sobre a maneira como a produção de vídeos, pelos professores intérpretes de Libras, pode contribuir com a Educação de Surdos. Para tanto, discorreremos acerca da malha visual que essa especificidade exige e como se constitui a produção das imagens em movimento.

3 A PRODUÇÃO DE VÍDEO NA EDUCAÇÃO

A discussão deste bloco aborda primeiramente o uso das tecnologias digitais na educação, refletindo sobre o compartilhamento em rede e a cibercultura e, também, sobre como esses usos impactam a educação. Em seguida, abordamos os vídeos e seus formatos. Ao final, apresentamos o caráter visual dos vídeos para Educação de Surdos.

3.1 Tecnologias Digitais

Com a ampliação das mídias e tecnologias digitais, a informação tornou-se mais difundida e, em parte, mais acessível. As tecnologias digitais adentraram nos lares brasileiros e passaram a colaborar com o compartilhamento e a produção de informação de forma mais rápida.

Em 2017, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), realizou uma pesquisa sobre o acesso a dispositivos móveis nos lares brasileiros, resultando no percentual de 43,4 % para tablets pessoais e 93,2% para os telefones móveis. A mesma pesquisa atesta que 74,9% das casas brasileiras têm acesso à internet. Apesar do acesso às redes e aos dispositivos móveis estar mais difundido, nossa sociedade é marcada pela desigualdade e isso aparece claramente no campo da educação.

Nesse movimento, Gómez (2015) aponta que um dos desafios da escola é se apropriar da grande quantidade de informações e transformá-las em conhecimento organizado. Para o autor, a escola precisa estar atenta, pois:

Nesta sociedade global, baseada em informação, principalmente digital, é necessário considerar seriamente o papel das novas ferramentas e plataformas pelas que trafegam a informação, porque constituem, sem dúvida o fator central na mudança (GÓMEZ, 2015, p. 28).

Frente ao exposto, é inegável que a expansão da comunicação e da interação, via internet, trouxe consigo uma extensa rede de informações interligadas e compartilhadas, o que Castells (2020), chamou de “sociedade em rede”. A rede, segundo o autor, é um conjunto de nós interligados que

se comunicam entre si, permitindo compartilhamento de informação em alta escala e sem delimitações.

Nessa ótica, compreendemos que as redes são elementos difusores de informações e tanto pessoas quanto a informação, fazem parte dessas redes e interagem entre si. A interação e o compartilhamento geram aquilo que Pierre Levy (2010) chamou de “inteligência coletiva”. Segundo Levy (2010), os meios de comunicação são protagonistas em difundir de um canto a outro as possibilidades de relacionamentos, trocas, descobertas e transações.

Para Levy (2010), a mídia é o veículo ou o suporte que carrega a mensagem, sendo que ela pode surgir através de uma ou mais mídias e pode envolver uma percepção multissensorial. Essas tecnologias da comunicação são produtos de uma cultura e de uma sociedade. O autor destaca que o crescimento desses instrumentos gera uma relação direta com cultura, produzindo assim um outro conceito citado por Levy: a cibercultura. Para Levy (2010):

A cibercultura é a expressão da aspiração de construção de um laço social, que não seria fundado nem sobre links territoriais, nem sobre relações institucionais, nem sobre as relações de poder, mas sobre a reunião em torno de centros de interesses comuns, sobre o jogo, sobre o compartilhamento do saber, sobre a aprendizagem cooperativa, sobre os processos de colaboração (LEVY, 2010, p.132).

Frente ao discutido, Jenkins (2013) aborda a diversidade das mídias, a cultura participativa e a inteligência coletiva dentro de uma relação de convergência entre esses conceitos. Para o autor, convergência significa:

Fluxo de conteúdos através de múltiplas plataformas de mídia, à cooperação entre múltiplos mercados midiáticos e ao comportamento migratório dos públicos dos meios de comunicação, que vão a quase qualquer parte em busca das experiências de entretenimento que desejam. Convergência é uma palavra que consegue definir transformações tecnológicas, mercadológicas, culturais e sociais, dependendo de quem está falando e do que imaginam estar falando (JENKINS, 2013, p.30).

Assim, segundo o autor, a propagação de conteúdos por meio dos diferentes tipos de mídia está estritamente ligada à participação daqueles que interagem com o conteúdo. É sobretudo uma transformação cultural, a cultura da convergência. Nesse sentido, a multiplicidade de mídias e a

constante participação cultural na interação com os conteúdos coloca em defasagem termos como “multimídia” para dar espaço à cultura da convergência, a convergência das mídias.

Uma vez discutida e esclarecida a utilização de termos importante para compreender a relação da tecnologia com a sala de aula, iniciamos, a seguir, a discussão sobre as tecnologias digitais na educação.

3.1.2 TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO

A reflexão sobre a educação e a era digital traz compreensões mais aprofundadas sobre o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem voltados para essa abordagem. Entendemos que a escola é um espaço formativo que lida com as transformações sociais e, entre elas, está a inserção à cultura digital. Ressaltamos, entretanto, que, mesmo quando as pessoas em exclusão social obtêm acesso a computadores, isso não implica na inclusão digital. Pereira (2014) reconhece que:

A inclusão digital é um processo em que uma pessoa ou grupo de pessoas passa a participar dos métodos de processamento, transferência e armazenamento de informações que já são do uso e do costume de outro grupo, passando a ter os mesmos direitos e os mesmos deveres dos já participantes daquele grupo onde está inserido” (PEREIRA, 2014, p. 17).

Podemos, então, ressaltar que o uso do computador e seus aparatos em sala de aula não implica necessariamente na inclusão digital efetiva. Mas esse movimento é o início de um trabalho voltado à construção de meios de ensino que favoreçam as experiências individuais e coletivas, tanto dos professores quanto dos alunos.

O contato com as diferentes formas de acesso à informação é importante para o desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem, porque, atualmente, resultam em diferentes formas de interação, de colaboração e de produção de conteúdos significativos.

É o que Pereira (2014), Coscarelli e Ribeiro (2014) e Goulart (2014) apontam como *letramento digital*. Lorenzi e Pádua (2012), indicam que:

[...] as tecnologias digitais estão introduzindo novos modos de comunicação, como a criação e o uso de imagens, de som, de animação e a combinação dessas modalidades. Tais procedimentos passam a exigir o desenvolvimento de diferentes habilidades, de acordo com as várias modalidades utilizadas, criando uma nova área de estudos relacionada com os letramentos- digital (uso das tecnologias digitais), visual (uso de imagens), sonoro (uso de sons, de áudio), informacional (busca por informação) - ou os múltiplos letramentos, como têm sido tratados na literatura (LORENZI E PÁDUA, 2012, p. 37).

Coscarelli e Ribeiro (2014) confirmam a importância do uso de tecnologias nas escolas, para a ampliação das possibilidades relacionadas aos processos de ensino e aprendizagem, entretanto, reforçam que o computador, por si, não é agente solo nesse sistema.

Para fazer uso dos recursos tecnológicos, o professor precisa compreender qual concepção de ensino que quer adotar, ou seja, “o computador pode ser usado como instrumento para muitas formas de ensinar” (COSCARELLI e RIBEIRO, 2014, p.26). Nesse sentido, as autoras defendem que o uso das mídias digitais para educação precisa ter estratégias de acesso, compartilhamento e construção do conhecimento, e não como uso banal de um instrumento novo em laboratórios de informática.

Outra autora que aborda o tema dos vídeos e das mídias digitais é Rojo (2017), demonstrando que a vida contemporânea nos permite acesso a diversos elementos da produção textual, não apenas de forma impressa. Neste sentido, o uso de vídeos e de diferentes mídias digitais pode servir para construir e compartilhar ideias. Assim, a escola precisa reformular seus métodos tradicionais de letramento, para compor uma estrutura que se encaixe no cotidiano dos estudantes. Para a autora, a escola precisa evocar os multiletramentos que são:

As práticas de trato com os textos multimodais ou multissemióticos contemporâneos—majoritariamente digitais, mas também impressos —, que incluem procedimentos (como gestos para ler, por exemplo) e capacidades de leitura e produção que vão muito além da compreensão e produção de textos escritos, pois incorporam a leitura e (re) produção de imagens e fotos, diagramas, gráficos e infográficos, vídeos, áudio etc. (ROJO,2017, p.4).

Para Carvalho e Alves (2020), o letramento, da forma como o concebemos nessa discussão, está ligado à compreensão das informações veiculadas nas mídias e às análises realizadas, de forma crítica. As autoras também elucidam o conceito de letramento midiático, ressaltando que ele:

Tem relação com habilidades e competências que incluem a identificação de mídias e a consequente interpretação das informações veiculadas por essas mídias, tanto no que se refere aos conteúdos textuais quanto aos memes, games, músicas, animações, propagandas... (CARVALHO E ALVES, 2020, p.51).

Nesse sentido, letramento midiático é uso que fazemos das tecnologias e das informações que advém delas. Por sua vez, Silva et al. (2020, p.8) defendem o uso do termo “letramento midiático”, por se tratar de um conceito mais amplo que abraça “o letramento informacional, o letramento de internet e o letramento digital”. Conforme os autores, “ser letrado digitalmente é dominar as tecnologias digitais de sua época” (SILVA et al., 2020, p.8), mas, também, compreender as nuances em torno dos instrumentos tecnológicos.

Para Goulart (2014), a concepção de pessoa letrada é uma noção ético-política concebida “na medida em que associamos a condição de autor à condição letrada, isto é, à inclusão e à participação efetivas dos sujeitos no tecido social” (GOULART, 2014, p.41), ou seja, a condição de pessoa letrada está acompanhada à noção de sujeito participativo, criador e colaborador na produção do conhecimento.

Concordamos com Goulart (2014) quando se refere à sala de aula como espaço de múltiplos signos e sentidos, que abarca conhecimentos e valores previamente estabelecidos ao grupo que pertencemos, provocando diversas compreensões de mundo, diversas vozes e sentidos. Todo esse movimento é marcado pela forma como narramos nossas referências e as utilizamos como suporte no processo de ensino.

É nessa perspectiva, necessária à compreensão da produção de informações digitais, que apresentamos algumas ferramentas que podem ser utilizadas em sala de aula: o vídeo, o editorial, as fotografias, entre

outros. Para nosso enfoque investigativo, optamos por estudar a produção de vídeos, pelos professores intérpretes de Libras, na Educação de Surdos.

De acordo com Pimentel (2011), quando o processo de educar inclui a produção da imagem para explorar um conteúdo teórico, é necessário compreender que esse método difere do uso de imagens já produzidas para reflexão sobre as realidades humanas, ou seja, o saber fazer difere do saber ler. Entretanto, essas ações não estão dissociadas, principalmente quando os professores se utilizam dessas funcionalidades para criar narrativas visuais que complementam a aprendizagem. A autora diferencia essas etapas de forma prática e correlacionadas, quando confirma que:

O educar *para* a imagem refere-se a romper com o hábito de apenas vê-la para buscar o que ela diz e o que oculta, mas que é suscetível ao receptor- um aprender a ler e a apreender o seu sentido [...]. A educação *através* da imagem visa inseri-la dentro de um contexto predefinido, pontual, servindo como meio ilustrativo de dados teóricos, sem dar ênfase à presença de outros componentes importantes, muitas vezes, numa hipótese rasteira de que sua exibição garanta uma aprendizagem mais atrativa- não necessariamente mais significativa. Na prática, o educar para e o educar através da imagem não deveriam se excluir, mas se fundirem em sintonia de propósitos (PIMENTEL, 2011, p.89).

A produção da imagem em movimento, o vídeo, pode permitir a compreensão dessas perspectivas de forma prática, ou seja, ao mesmo tempo que o professor se utiliza da educação para imagens, ele também trabalha no mesmo caminho da educação através das imagens, podendo construir narrativas que corroborem com as experiências dos educandos, transmitindo conhecimentos teóricos de forma ilustrativa e significativa.

Assim, tendo a reflexão inicial sobre o uso de tecnologia na escola, e suas diferentes formas de formação escolar e social do indivíduo, passamos a discutir a importância do vídeo para educação e suas diferentes formas de produção.

3.2 Os Vídeos na Educação: concepções, propostas e formatos

Usar o recurso visual da imagem em movimento é uma prática recorrente na escola. Quem de nós, que já vivenciou o processo de

escolarização, não participou ao menos de uma aula com filmes históricos, ou com documentários de biologia, ou até mesmo vídeos de experimentos de física e química. O vídeo é, portanto, um recurso utilizado por professores para legitimar, complementar ou introduzir conteúdo.

Para Belloni e Subtil (2002), o uso do vídeo nas práticas de ensino surge das demandas de treinamento durante a segunda guerra mundial, na perspectiva tecnicista, atendendo à lógica de produção e montagem, decorrente de uma necessidade de instrução rápida e efetiva. Essa ótica, entretanto, deu ao uso de vídeos na escola um caráter “reprodutor” de conteúdo, fato que permeia as investigações sobre o tema na época.

Ao se priorizar a construção de vídeos na educação, é importante considerar os objetivos principais do material, a linguagem produzida pela mídia e as linguagens da sala de aula, garantindo assim o caráter pedagógico da produção. Rezende e Struchiner (2009) criticam os vídeos construídos como meros reprodutores de conteúdos, pois, construídos com esse objetivo, os vídeos são propostos para que as imagens cumpram o papel de chamar atenção, estimular a memorização e, sobretudo, limitar as possibilidades de questionamentos e interpretações diferentes, promovendo apenas um desfecho ao tema desejado. Para os autores, esse tipo de planejamento inviabiliza a função maior dessa mídia, que é comunicar de forma clara, objetiva e direcionada.

Moran (2012) preconiza que o uso da TV e do vídeo na formação dos sujeitos, funciona como uma “ponte” que interliga o conhecimento científico ao conhecimento empírico, proporcionando proximidade e congruência entre eles. O autor confirma que:

A televisão, o cinema e o vídeo - os meios de comunicação audiovisuais - desempenham, indiretamente, um papel educacional relevante. Passam-nos continuamente informações, interpretadas; mostram-nos modelos de comportamento, ensinam-nos linguagens coloquiais e multimídia e privilegiam alguns valores em detrimento de outros (MORAN, 2012, p.13).

Moran (2013) complementa que a escola deve entender e abrir espaço para as novas linguagens, para, assim, dominar as possibilidades

que essas descobertas podem trazer à educação. O autor afirma que o vídeo parte daquilo que é concreto, tocando todos os nossos sentidos. A utilização criativa do vídeo se dá, para Moran (2013), a partir de pontos norteadores, sendo necessário começar pelos vídeos mais simples e partir para os mais complexos. Segundo este autor, é possível, através de vídeos, sensibilizar os estudantes; ilustrar, contar e/ou mostrar conteúdos complexos; e, também, contar e produzir histórias. Dessa forma, o vídeo consegue manter a atenção e o interesse dos educandos, permitindo que a linguagem visual desenvolva, de forma múltipla, ações perceptivas (MORAN,2013), favorecendo a popularização e a integração dessa mídia, nos processos educativos.

Moran (2013) diz que a internet, as redes de comunicação, o vídeo, a TV e o celular configuram novos espaços de ensino e aprendizagem. Nessa visão, a sala de aula perde sua posição predominante de ensino, em detrimentos desses novos espaços e, no caso deste estudo, o vídeo é visto como espaço de ensino com possibilidades únicas, a depender do planejamento do professor.

Portanto, precisamos refletir, a partir de agora, sobre os diferentes formatos de construção da imagem em movimento e como esse processo influencia diretamente nos objetivos educacionais desejados.

Segundo Andrade (2020), o vídeo é base para a diversidade das expressões culturais, no formato de clips de música, animações, documentários etc., e exige uma organização específica que conta com elementos como a luz, som, ambientação e outros fatores relevantes para captação da imagem. Andrade (2020) apresenta três técnicas de captação de imagem que podem colaborar no entendimento da forma do vídeo. São elas:

Motion graphics é uma técnica antiga que vem se remodelando às novas tendências digitais. Também conhecido por design em movimento, é produzido por meio de softwares específicos para o trato da imagem e pode ser feito sem desenho, ícones, formas, personagens em animação ou ilustração. [...] Os formatos desta técnica são os mais variados, podem seguir o padrão de desenhos e animações para dar vida aos personagens desse tipo de narrativa em vídeo, ou podem ser vídeos carteados, no

qual ícones, formas ou outros elementos gráficos são usados na medida em que a narrativa é desenvolvida. O Stopmotion é um formato bastante popularizado, no qual é realizado com o uso de fotografias: várias fotos são tiradas para formar o conteúdo da narrativa. Assim, cenas, expressões dos personagens e posições são sequenciados pelas fotografias tiradas e justapostas durante a edição para dar a impressão de movimento[...]. Outro formato de vídeo é o Whiteboard Animation ou vídeo em quadro branco, que se caracteriza pela habilidade do artista em criar desenhos em um quadro branco de forma sequenciada e desenvolvida à medida em que a narrativa é contada (ANDRADE, 2020, p. 35-36).

Essa variação de formato proposta por Andrade (2020) exemplifica a versatilidade do vídeo quanto à maneira de sua construção, facilitando as diferentes abordagens e finalidades que o vídeo possui na educação.

Para Santos e Martins (2018), o estímulo às diferentes mídias na educação proporciona maior interatividade, dando ao docente suporte tecnológico na elaboração e complementação de conteúdo. Essa conexão entre as diferentes mídias e a educação resultou na convergência desses conceitos que, ao serem trabalhados conjuntamente, empregam ricas possibilidades educacionais. Santos e Martins (2018), propõem um conjunto de conceitos quanto aos gêneros que os vídeos podem apresentar. As autoras usam a nomenclatura de “cibervídeos” para aqueles que são disponibilizados na internet. Esses gêneros de vídeos estão dispostos no quadro seguinte:

Quadro 1: Definições dos Cibervídeos

Hipervídeo	Vídeo que permite diálogo através de hiperligações com conteúdos internos ou externos ao vídeo. Ex: sites, textos, vídeos no Youtube, entre outros. Vale destacar que o hipervídeo não é linear, pois permite acesso a ramificações do tema que podem ser acessados a qualquer momento.
Microvídeo	Também relacionado na BNCC (2017), como “vídeo- minuto”, são pequenos vídeos que se popularizaram com o uso das redes sociais, facilitando o compartilhamento e o download de informações de forma mais rápida e direta. Pode ser trabalhado na escola como recurso para notícias, propagandas entre outras atividades que objetivem a centralidade da informação. Para Souza et. al. (2016), ao se produzir microvídeos vale refletir sobre: design, usabilidade, linguagem, interatividade, conectividade e mobilidade.

Videoconferência	Permite comunicação simultânea entre pessoas através da imagem, do som e da sinalização. A qualidade da videoconferência vai depender de fatores como a fluidez, a oralidade, sinalização. No contexto de 2020 e 2021 a videoconferência se tornou ferramenta indispensável no processo educativo, tendo em vista as medidas de distanciamento social, que delimitaram o espaço escolar às telas dos smartphones, tablets e computadores.
Videoaula	Santos e Martins (2018) explicam que esse gênero é o mais tradicional dos cibervídeos. A videoaula não precisa ser gravada em estúdio ou ter elementos profissionais, o importante nesses casos é a didática dos conhecimentos abordados, a forma como o professor dispõe o conteúdo. Esse modelo de cibervídeos pode ser gravado em qualquer equipamento de captação de imagem e som.
Vídeo Volátil	O vídeo volátil é o tipo de artefato que não possui arquivo, tendo em vista que é apagado rapidamente. São comuns em redes sociais e podem ser uma ferramenta de proximidade com o estudante mais jovem. Deve ser aproveitado instantaneamente com a produção, como por exemplo os vídeos do Snapchat.
Webinar	O Webinar acontece <i>online</i> , tem uma via do vídeo e duas vias de chat, normalmente utilizada através de sites como o Youtube. Possui intenção pedagógica planejada e é normalmente utilizado para compartilhar, estudar ou discutir um conteúdo.

Fonte: Elaboração da autora (2021)

Como apresentado, a produção de vídeos possui diversas facetas que podem favorecer seu uso na escola e proporcionar a construção de artefatos que mobilizem ações educacionais efetivas.

Labrunie (2017) indica em seus estudos as transformações que as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) trouxeram à sociedade, entrelaçando o social, o econômico, o cultural e o linguístico. Esse movimento de informações também transforma a escola e a maneira como ela interage com os educandos. Em outras palavras, a escola busca mecanismos de se adequar ao mundo tecnológico e plural. Para a autora, uma dessas adaptações é a produção de vídeos educativos. Segundo ela, relacionar o som, o texto e a imagem é uma excelente forma de estimular os educandos, pois:

Com o surgimento da gravação digital, abriram-se novas oportunidades de uso em sala de aula. A facilidade com que o vídeo pode ser produzido, editado e divulgado (por meio de uma filmadora digital, celulares e computador), torna possível que, mesmo em escolas públicas, onde alguns alunos possuam estes

artefatos, os professores possam pedir que eles criem vídeos. Além disso, no que diz respeito à linguagem, a produção de vídeo oferece a possibilidade de se recriar, dentro dele, a dramaturgia, a pintura, os desenhos, a música, a fotografia, etc. Com os novos recursos viabilizados pelas tecnologias digitais, o vídeo se utiliza, cada vez mais, de uma linguagem híbrida (LABRUNIE, 2017, p.22)

Nesse sentido, quando falamos de produção de vídeos na escola, indicamos o quanto esse processo possibilita aos alunos envolvimento direto no planejado pelo professor.

Kovalski (2017) afirma que uma forma de aproximar a sala de aula com a tecnologia é a produção do vídeo. Esse elemento é relevante, pois dialoga com a realidade do estudante, dando voz e autonomia a ele. Quando utilizado de forma coerente e didática, obedecendo aos objetivos do professor, a produção de vídeos em sala de aula é uma proposta de expressão, comunicação e criatividade. Por seu caráter interdisciplinar, o vídeo é um instrumento tecnológico que proporciona colaboração entre professores e alunos.

Outro ponto relevante na produção de vídeos é preconizado por Neto (2018) ao destacar que a pré-produção desse tipo de material é fator primordial para que o vídeo seja constituído de forma objetiva e educativa, Segundo Neto (2018), devemos seguir alguns passos norteadores na etapa de pré-produção: 1. a sinopse; 2. o argumento; 3. o roteiro e 4. o storyboard. Essas etapas são descritas da seguinte forma:

Sinopse, que resume em poucas linhas o que o vídeo exibirá, com informações referentes a “onde”, “quem”, “o que”, “quando” e “como” os fatos serão apresentados. O segundo componente é o argumento, que descreve características do vídeo que será construído (como, por exemplo, se consistirá em uma animação, gravação com bonecos ou com atores reais) e aprofunda-se mais que a sinopse por apresentar características de personagens e dos cenários. O terceiro componente é o roteiro que é o guia para a produção de qualquer mídia, por possuir a síntese da produção e os detalhes das cenas. O quarto componente é o storyboard que é uma roteirização gráfica de sequência visual de ações, com estilo aparente de uma história em quadrinhos e layout semelhante ao do produto final (NETO,2018, p.46).

O que levantamos nesta etapa é a importância da construção de um roteiro ou planejamento de produção de vídeos. Essa etapa pode dar ao material características mais esclarecedoras, tornando-o, por sua vez, acessível a todos os públicos, tendo em vista que os objetivos são previamente estabelecidos e estudados.

Moran (2013) aponta dois momentos cruciais para o uso de vídeos na escola:

- Quando provoca, sacode, causa inquietação e serve como abertura para um tema, é como estímulo em nossa inércia. Age como tensionador, na busca de novos posicionamentos, olhares, sentimentos, valores e ideias.
- Quando o vídeo serve para confirmar uma teoria, uma síntese, um olhar específico com o qual já estamos trabalhando, é ele que ilustra, amplia e exemplifica (MORAN, 2013, p. 47-48).

Frente ao destacado, reconhecemos a versatilidade do vídeo e sua importância na educação. Moran (2013) conclui que os vídeos podem ter diversos objetivos e finalidades e que o fator que vai indicar o seu uso é o planejamento do professor e a forma como ele aplica o vídeo na escola.

Diante do discutido, concebemos que a produção de vídeos é um processo detalhado e cuidadoso desde o seu planejamento até a distribuição, fator que faz desse artefato um precioso recurso para escola, podendo ser direcionado às demandas dos docentes.

3.3 O Caráter Visual dos Vídeos Produzidos para Surdos

A Libras, língua natural do povo Surdo, é uma língua viso-espacial (QUADROS e SCHMIEDT, 2006). Isso significa que o sujeito surdo se comunica através de signos visuais e, portanto, é capaz de compreender as imagens e se deixar conduzir por elas (SKLIAR, 2010). Segundo França e Casteleira (2021), sair do isolamento informacional e construir autonomia social, linguística e cultural é uma das prioridades das pessoas Surdas. Esse movimento se consolida quando as oportunidades comunicacionais são efetivadas, propiciando à comunidade Surda condições de exercitar

criticamente sua cidadania. Os autores afirmam que a tecnologia virtual proporciona essa liberdade comunicacional, por sua diversidade de ferramentas informacionais.

Sofiato (2019) reconhece que a diversidade tecnológica (filmes, glossários virtuais, vídeos, entre outros) vem colaborando com a disseminação da língua de sinais e, conseqüentemente, com o seu uso nos espaços escolares. Segundo Strobel (2009) e Lopes (2016), no caso das pessoas surdas, as estratégias de ensino devem ser pautadas em recursos visuais, uma vez que esses sujeitos percebem o mundo por meio da visão. Portanto, concluímos que a Educação de Surdos necessita de estratégias que proporcionem atendimento às necessidades do sujeito Surdo, objetivando a proximidade com a língua na modalidade escrita, além de encorajar o aprendizado de novas competências viabilizando a autonomia do aprendiz.

A teoria da Aprendizagem Multimídia¹⁴, proposta por Mayer (2001), prevê a aprendizagem mais efetiva através de palavras e imagens usadas mutuamente, em detrimento do uso de apenas um dos recursos (imagem ou palavras). Compreendendo a multimídia pela combinação de múltiplos recursos, formatos e modalidades sensoriais, está pautada na instrução através dos sentidos. A teoria da Aprendizagem Multimídia dispõe de princípios norteadores na construção de materiais didáticos, utilizando recursos de imagem em movimento. Acentuamos que Mayer (2001) concebe a aprendizagem através da utilização de palavras e imagens simultaneamente e, quando transportamos essa perspectiva para Educação de Surdos, estamos nos reportando ao uso da palavra escrita e/ou sinalizada. Admitindo a fala e o narrar, como uma ação que vai além do oralizar palavras, é, para nós, uma ação sinalizada e expressa através do corpo.

¹⁴ O termo multimídia, hoje em desuso, abre espaço para a cultura da convergência (JENKINS, 2013), abordado anteriormente. Destacamos, entretanto, que os estudos de Mayer (2001) ainda são utilizados na Educação de Surdos e citados pelos sujeitos desta pesquisa. Os documentos oficiais e os estudiosos da área da Educação de Surdos, ainda não atualizaram suas referências quanto ao conceito da convergência das mídias.

O caráter visual da Educação de Surdos permite que, ao construir artefatos visuais, o professor comungue com os princípios apontados por Mayer (2001). Dentre essas diretrizes, destacamos: 1. Princípio da Continuidade Espacial, que implica em manter o conteúdo didático próximo à imagem que o corresponde; 2. Princípio da Continuidade Temporal, quando a figura e a palavra surgem ao mesmo tempo; 3. Princípio da Segmentação, que compreende os conteúdos em blocos semânticos, apresentados com destaque aos elementos mais importantes; 4. Princípio da Sinalização, quando o conteúdo está disposto de forma organizada visando acesso visual rápido e fácil; e o 5. Princípio da Coerência, que sugere que todo conteúdo que possa dividir a atenção do estudante seja retirado do material.

Frente ao explicitado por Mayer (2001), a aprendizagem significativa voltada para os recursos visuais apresenta possibilidades instrucionais na composição de vídeos que podem colaborar com a Educação de Surdos, trazendo sugestões concisas de como construir mecanismos de aprendizagem visual.

Almeida (2016), ao observar o uso do vídeo como instrumento de comunicação entre pessoas Surdas, afirma que essa mídia veicula, de forma coerente, as mensagens para esses sujeitos. Segundo o autor, “o vídeo permite a representação da língua de sinais com fidelidade, uma vez que esta apresenta características de visualidade e movimento” (ALMEIDA, 2016, p.34), fazendo do vídeo um recurso estratégico para Educação de Surdos. Cardoso (2016) reforça o caráter visual do sujeito Surdo e afirma que o vídeo é um recurso usual na Educação de Surdos. Assim, o autor evidencia que:

O registro visual é como os sinalizantes produzem em Língua de Sinais nos vídeos, nos diversos modos de armazenamento. É o registro da expressão nata da Língua de Sinais em toda sua estrutura e características, sem substituição ou referência de algum signo (CARDOSO, 2016, p. 37).

Dentro do proposto pelo autor, o registro em vídeo é fundamental para consolidação de estratégias de ensino na Educação de Surdos, servindo como mecanismo comunicacional capaz de disseminar conteúdos.

Para Quixaba et. al. (2019) e Flor e Vanzin (2019), as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) servem de suporte para educação bilíngue de estudantes Surdos, quando as aulas são apoiadas por esses recursos as chances de promover uma aprendizagem significativa são mais amplas. Segundo Flor e Vanzin (2019), o uso da imagem em movimento é eficaz pois “quando os vídeos estão presentes, os surdos ficam menos desorientados” (p.27), fator que contribui para uma aprendizagem mais participativa e significativa, pautada em recursos que validem aspectos culturais da Educação de Surdos.

Rocha (2012) reforça que os componentes curriculares imagéticos, na Educação de Surdos, são cada vez mais necessários, devido à sua capacidade de prender a atenção do aprendiz. Ratificando esses posicionamentos, Reyle (2003) explica que, para crianças Surdas, os materiais visuais devem compor a predominância das estratégias docentes, pois desenvolvem a curiosidade proporcionando maior interesse.

Para França e Casteleira (2021), as tecnologias virtuais são expressivas aliadas das pessoas Surdas, pois colaboram para a disseminação de informações em Libras, principal meio de comunicação desses sujeitos, sendo responsáveis pela diversidade de experiências que a pessoa Surda pode experimentar. Para os autores, a tecnologia:

auxilia a comunidade surda, facilitando a interação entre pessoas surdas e ouvintes, dando-lhes meios de experiências visuais, um dos sentidos mais provocados devido à ausência e/ou perda auditiva, dando-lhes uma memorização foto-espacial, capaz de possibilitar uma melhor percepção imagética de cores, locais, expressões visuais e corporais entre outras (FRANÇA E CASTELEIRA, 2021, p.148).

Sendo assim, as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), proporcionam às pessoas Surdas, possibilidades de comunicação face a face, com mais rapidez e dinamismo. Esse movimento fica mais evidente com os estudos de Quadros e Pizzio (2007), nos quais os autores discutem a experiência visual da pessoa Surda como espaço de produção de artefatos culturais, sejam eles, históricos, pedagógicos, literários, teatrais ou profissionais. Segundo os autores, esses artefatos são constituídos com base nas estratégias visuais visando substituir a ausência do som. Skliar

(2010) reflete sobre a diferença política da surdez, afirmando que “a surdez é uma experiência visual” (p.11). Sendo assim, com a evolução dos meios de comunicação, esses artefatos vão se adaptando e produzem significados que são transportados através das experiências visuais.

Vieira (2016) afirma que os Surdos são usuários do signo visual, que “permite observar e compreender as situações envolvidas através de um olhar pelas imagens, buscando assim uma linguagem visual de recursos disponibilizados” (p. 42), apresentando dessa forma uma vivência visual e observando as imagens e interagindo consigo mesmo e com os outros. O autor reforça a necessidade do uso da Libras como língua natural do sujeito Surdo. Segundo ele:

A possibilidade de se comunicar por meio da Libras pode oportunizar uma produção e uma expressão da Libras que mostre a experiência visual vivenciada no cotidiano, constituindo textos narrativos que expressem sua cultura surda, (VIEIRA,2016, p. 45).

É preciso evidenciar que se expressar em Libras é enaltecer as vivências visuais dos sujeitos Surdos, de sua cultura, de sua língua e de sua identidade, processos que se refletem nas possibilidades educacionais para esse grupo. É importante destacar que a publicação das narrativas visuais da cultura surda possibilita reconhecimento e afirmação cultural e educacional desses sujeitos. Essas narrativas são constituídas através do caráter visual da língua por eles falada, tendo em vista sua composição visual-espacial (VIEIRA, 2016). Para o autor, é comum ao sujeito Surdo ter:

Suas emoções despertadas através de suas experiências visuais desenvolvidas na percepção imagética e têm, culturalmente, o prazer e a necessidade de contar suas histórias em Libras, como no uso do espaço visual e utilizando os movimentos com uso de planos da linguagem cinematográfica, portanto, percebe-se que é muito coerente que suas narrativas expressem a riqueza da percepção visual como ferramenta em prol do objetivo de transmitir suas subjetividades (VIEIRA 2016, p. 167).

Assim, na visão do autor, a linguagem que a imagem em movimento proporciona, para a construção de narrativas por e para Educação de Surdos, representa recurso primordial para disseminação da língua, da cultura, da identidade e da forma como esses sujeitos aprendem.

Krusser (2019) confirma que o uso de imagens é um importante recurso para Educação de Surdos, mas o texto, em língua de sinais, pede do leitor ações específicas que estão ausentes na maioria dos estudos sobre o tema. Para a autora, “a aprendizagem não acontece de forma espontânea pelo olhar solitário de uma criança surda; ela exige diálogo e intencionalidade” (KRUSSER, 2019, p.68). Para tanto, a autora evidencia algumas estratégias na construção de vídeos para deixá-los mais compatíveis com os aspectos culturais, linguísticos e identitários do sujeito surdo.

A legibilidade é um fator destacado por Krusser (2019), representa a nitidez do material evidenciando a “padronização de fontes, espaçamentos e alinhamentos” (KRUSSER, 2019, p.59). Outro fator interessante é a leiturabilidade, que se apresenta através de elementos que facilitam a compreensão do material produzido; implica dizer que a “leiturabilidade do texto escrito é influenciada por fatores como comprimento das linhas, espaçamentos e alinhamentos” (KRUSSER, 2019, p.63). O terceiro ponto explorado pela autora é a satisfação do leitor, que se desperta a partir da congruência entre legibilidade, leiturabilidade e identidade visual; causando familiaridade no leitor Surdo possibilitando direcionarmos sua atenção ao aparato produzido. Por fim, o design editorial integra esses componentes na confecção de artefatos visuais.

Apresentaremos a seguir o quadro 2, composto pelos elementos de design editorial sugeridos por Krusser (2019), fornecendo os passos que podem favorecer a produção de vídeos para Educação de Surdos:

Quadro 2: Elementos Baseados no Design Editorial de Krusser (2019)

Formato	Produzir vídeos com margens laterais fartas para “não cortar a sinalização nos momentos em que a interpretação tiver movimentos amplos” (p. 70).
Orientação	De preferência na horizontal.
Temporalidade	Respeito às composições temporais do discurso.
Sequência	O material deve apresentar organização sequencial dos fatos.
Pontos de	É preciso permitir que o vídeo seja pausado para anotações, sem

Pausa	que isso prejudique a lógica sequencial dos fatos.
Ficha Catalográfica	Deve ser disponibilizada em português, caso seja necessária a consulta posteriormente.
Textos Escritos	Recomenda-se que apareçam acompanhados de sinalização. Ex: palavras, nomes próprios etc.

Fonte: Elaboração da autora (2021)

Cozendey (2013), contudo, propôs em seus estudos, alternância dos planos isolados (sinalização e imagem) para criar relação imediata das imagens do vídeo com os sinais. Em seus estudos, a autora experienciou a exibição de um vídeo sobre o conceito de gravidade, relatando que a visualização do vídeo sem a sinalização o torna incompreensível. Para Cozendey (2013), é mais atrativo que a sinalização em Libras ocorra de forma consecutiva à exibição de vídeos. Entretanto, a exibição consecutiva, primeiro um conteúdo e logo em seguida sua explicação em sinais, torna o conceito distante de seu significado, podendo confundir a pessoa Surda. Por sua vez, Wolney (2006) explica que a melhor opção na construção de vídeos para Educação de Surdos é a proposta “Picture in Picture”, que usa a imagem do professor Intérprete no canto da tela, permitindo o acompanhamento simultâneo do conteúdo e da sinalização. Por outro lado, essa estratégia divide a atenção do estudante em duas imagens, além de não submeter a pessoa Surda ao português escrito, caso não haja espaço para identificar objetos também com seu significado por escrito. Em seus estudos Brito (2012), discute os formatos possíveis para elaboração de vídeos para Surdos. O autor destaca a importância da legenda em língua portuguesa, o uso da interpretação em sinais e a sincronização desses dois recursos, tendo em vista as diferenças gramaticais entre a Língua Portuguesa e a Libras.

Por sua vez, Goetter (2019) aborda o uso documental da Libras em filmagens e ratifica que esse tipo de registro contribui para disseminação da língua de sinais e seu fortalecimento junto às escolas bilíngues. O autor esclarece que o uso do vídeo é importante a fim de preservar a clareza das narrativas e sua relevância nas relações, pois “quando não ocorre a compreensão em português, as filmagens em Libras diminuem a

probabilidade de equívocos” (GOETTER, 2019, p. 132). A partir disso, a escola colabora na troca de conhecimentos entre professores e alunos, efetivando o reconhecimento da identidade e cultura Surda através das narrativas em formato de vídeo.

Ainda na tentativa de definir formatos para construção de vídeos para pessoas Surdas, Lapolli (2014) afirma que o uso de textos associados a imagens é o melhor modelo a seguir. A autora afirma que o fato de o vídeo ser uma mídia que permite acesso não linear, precisa estar devidamente planejado para que o usuário tenha acesso às palavras sinalizadas em conjunto com a escrita, todas as vezes que for necessário, impedindo que ao manipular o vídeo, não se encontre palavras soltas ou sem devida sinalização. Pensando nesse planejamento, Quevedo (2013), apresenta um estudo completo sobre narrativas hipermediáticas e explora a capacidade das mídias de comunicar de forma direta e acessível. A autora destaca que o ensino de pessoas Surdas, quando mediadas por mídias, proporciona compartilhamento de narrativas múltiplas. Para que essa possibilidade seja viável, os estudos de Quevedo (2013) confirmam que os textos em Língua Portuguesa devem vir acompanhados da sinalização em Libras. Ou seja, proporcionar um ambiente de interação bilíngue. Para Quevedo (2013), educar com mídias, na Educação de Surdos, é proporcionar que as imagens sejam disponibilizadas simultaneamente aos seus significados, os vídeos devem proporcionar acesso às diferentes nuances de uma narrativa e não devem repetir conteúdos.

Quando refletimos sobre o uso de imagens na educação, concordamos com Souza (2000), ao afirmar que a imagem:

Está em toda parte e faz da cultura contemporânea uma cultura figurada em que a ênfase nas imagens, mais do que nas palavras, cria novas relações do homem com o desejo e com o conhecimento. O figurado, como característica geral da cultura do consumismo, penetra todas as instâncias da vida moderna. A educação e as práticas sociais que se formam em seu interior começam a ser absorvidas pelas representações visuais (SOUZA, 2000, p.16).

Essa relação entre a cultura da imagem e a escola se apresenta de forma simples e integrada à cultura do compartilhamento de informações e

esse processo constituído como estratégia de ensino mais atrativa, participativa e partilhada representa as novas configurações do educar.

Para tanto, a escola e o professor necessitam buscar estratégias de ensino que correspondam às necessidades e especificidades de seus estudantes, adequar suas perspectivas às novas tecnologias e fazer das interações sociais aliadas do processo de ensino e aprendizagem. Neste sentido, Dias (2008) explica que o processo de ensino “quando esse se encontra a serviço da construção da aprendizagem como processo de criação e inovação realizado colaborativamente, torna-se aliado da inclusão educacional, fomentando o compartilhamento e produção do conhecimento” (DIAS, 2008, p.5).

Assim, é possível afirmar que a produção de vídeos é um dos muitos recursos de ensino e aprendizagem para pessoas com e sem deficiência, tendo em vista que está à disposição do professor de forma didática e contribui de forma significativa para a ludicidade nas práticas docentes. De acordo com Serafim e Sousa (2011):

As teorias e práticas associadas à informática na educação vêm repercutindo em nível mundial, justamente porque as ferramentas e mídias digitais oferecem à didática, objetos, espaços e instrumentos capazes de renovar as situações de interação, expressão, criação, comunicação, informação, e colaboração, tornando-a muito diferente daquela tradicionalmente fundamentada na escrita e nos meios impressos (SERAFIM E SOUSA, 2011, p.22).

Sendo assim, através das tecnologias digitais, o contexto da sala de aula pode trazer ao estudante uma teia de conhecimentos e novos modos de acessá-los, tornando sua aprendizagem mais interativa. Inferimos também a relevância desse acesso de forma direcionada, com o professor como fator participativo no processo de descobrimento e manipulação desses “novos” instrumentos de aprendizagem.

No intuito de acrescentar à comunicação entre pessoas Surdas e ouvintes, diversos aplicativos foram criados para permitir maior interação e minimizar a barreira linguística. Apresentamos alguns desses recursos para exemplificar os caminhos que a inclusão de pessoas Surdas vivência para

se firmar na sociedade: o *Ludwig*, que através de imagens e vibração, transmite a experiência musical para as pessoas surdas. Esse aplicativo foi apresentado no Congresso de Desenvolvedores da Apple, em San Francisco (2015); o *Hand Talk* (2013) que traduz textos e mensagens de voz para Libras e venceu, em 2014, o prêmio Empreendedor Social do Futuro promovido pela Folha de São Paulo, também disponível na versão online; o *Prodeaf* (2010) que também traduz textos e voz para Libras, além de possuir em seu site uma plataforma que permite o compartilhamento nas redes sociais; o *VLibras* (2016), um aplicativo também de tradução de palavras e frases, também está disponível nas plataformas online do Governo Federal. Todos esses aplicativos objetivam a comunicação hábil entre surdos e ouvintes. Já o *Calculibras* (2016), um glossário de termos matemáticos traduzidos em Libras, disponível no Youtube¹⁵ e demais redes sociais para consulta e o Silabário Disciplinar (2017), aplicativo com as disciplinas traduzidas para Libras, foi produzido pela Secretaria de Educação do Paraná, no sentido de difundir os termos técnicos escolares (em Libras).

Os aplicativos anteriormente citados são alguns exemplos das potencialidades que podem ser usadas na Educação de Surdos, que são voltados para comunicação e auxiliam na interlocução dos sujeitos Surdos com a comunidade que estão inseridos.

Assim, tratar de acessibilidade comunicacional por meio das tecnologias é um fator que ainda demanda estudos e percepções. Apesar da língua de sinais existir no país desde o Império, poucos lugares, públicos e privados, dispõem desse meio de comunicação, de forma livre, clara e gratuita para essa parcela da população. Hospitais, fóruns, lojas e escolas deveriam contar com Tradutores e Intérpretes de Libras (TILS) para atendimento linguístico adequado.

Diante deste cenário, podemos perceber que o uso de vídeos é bastante relevante nas questões escolares da pessoa Surda,

¹⁵ Disponível neste endereço: https://www.youtube.com/channel/UCRSpFtubOoFFAI-AM9_6gJw

compreendendo seu caráter cultural visual e a necessidade de aplicações que facilitem a comunicação e, por consequência, a educação.

4 PROFESSORES INTÉRPRETES DE LIBRAS

Neste capítulo, abordamos o profissional tradutor e intérprete de Libras e suas especificações legais. Delineamos o caso do Ipojuca, detalhando o edital do certame de 2013/2014, que dispõe sobre o cargo de professor intérprete de Libras. Ao final, tratamos da autoria dos professores intérpretes de Libras, na produção de vídeos para Surdos.

4.1 Os Tradutores e Intérpretes de Libras e Seu Papel na Educação

Em meados dos anos 80, a presença de intérpretes de língua de sinais, no Brasil, se deu devido à necessidade no âmbito religioso. Mas foi no ano de 1988 que ocorreu o I Encontro Nacional de Intérpretes de Língua de Sinais, promovido pela Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS). Esse encontro proporcionou as primeiras discussões sobre esse sujeito, profissionalmente falando, apresentando questões sobre a ética profissional (QUADROS, 2004). Essa abordagem profissional trouxe visibilidade e melhor entendimento das contribuições desse indivíduo. E no II Encontro Nacional de Intérpretes de Língua de Sinais, em 1992, o código de ética do intérprete de língua de sinais foi aprovado (LACERDA, 2009).

Então, os primeiros intérpretes surgem das demandas sociais da Comunidade Surda, nos espaços que as pessoas Surdas se inseriam, sejam em situações familiares ou em espaços religiosos, constituindo-se enquanto profissional a partir das experiências vivenciadas.

Neste sentido, Lacerda e Gurgel (2011) indicam que:

Os ambientes religiosos, por necessidade de propiciar acesso à doutrina à comunidade surda, favorecem a aprendizagem e desenvolvimento da fluência em Libras criando condições para que pessoas interessadas atuem como intérpretes mediando situações mais ou menos formais entre surdos e ouvintes. (LACERDA e GURGEL, 2011 p.483).

Esse movimento deu margem para a consolidação dessa área de atuação, promovendo o descobrimento e desenvolvimento de uma profissão emergente que precisava de diretrizes para se firmar no mercado de trabalho formal.

A profissão de tradutor e intérprete de Libras foi regulamentada, no Brasil, pela Lei 12.319/ 2010, que estipula, além da função, a formação que esses profissionais precisam ter para atuar na Educação de Surdos. Apesar de, em lei, essas especificações apontarem para um caminho, na prática, o fazer profissional desse sujeito ultrapassa as suas determinações legais.

Quadros (2004) apresenta uma definição dessa profissão, demarcando sua área de atuação. Para a autora, o tradutor e intérprete de língua de sinais é “o profissional que domina a língua de sinais e a língua falada do país e que é qualificado para desempenhar a função de intérprete” (QUADROS, 2004, p.27). No caso de nosso país, esse indivíduo deve dominar a Língua Portuguesa e Libras. Quadros (2004) também discorre sobre a necessidade de formação específica para o intérprete de língua de sinais. Isso significa que ter conhecimento em língua de sinais não torna o sujeito um intérprete profissional.

Outra questão relevante que Quadros (2004) aprofunda é a própria nomenclatura que define o profissional. Segundo a autora, esse indivíduo é tradutor e, também, é intérprete. É uma definição para demarcar a distinção entre os atos de interpretar e traduzir. Quadros (2004) afirma que:

Uma tradução sempre envolve uma língua escrita. Assim, poder-se-á ter uma tradução de uma língua de sinais para a língua escrita de uma língua falada, da língua escrita de sinais para a língua falada, da escrita da língua falada para a língua de sinais, da língua de sinais para a escrita da língua falada, da escrita da língua de sinais para a escrita da língua falada e da escrita da língua falada para a escrita da língua de sinais. A interpretação sempre envolve as línguas faladas/sinalizadas, ou seja, nas modalidades orais-auditivas e visuais-espaciais (QUADROS,2004, p.9)

Sendo assim, o tradutor está envolvido na relação da língua em sua modalidade escrita, com escrita, fala e/ou sinais; e o intérprete, na relação da língua falada e/ou sinalizada, com a fala e/ou sinais. Portanto, o tradutor

e intérprete atuam diretamente com a língua em toda a sua totalidade, visando a comunicação efetiva. Apesar dessa conceituação, quando nos referimos a tradução durante nossas reflexões, estamos tratando do conceito como algo mais geral, que englobe tanto uma ação (traduzir), quanto a outra (interpretar). Trazemos esse conceito como forma de embasar o uso do conetivo “e” na nomenclatura utilizada neste estudo.

Santos (2016) fez um estudo sobre a função dos Tradutores e Intérpretes de Língua de Sinais (TILS), indicando suas atribuições em contexto de conferência. Embora seja um estudo específico, colabora no entendimento da tarefa desse profissional tão necessário na Educação de Surdos. Segundo Santos (2016), os TILS têm como tarefa primeira:

Fazer com que comunidades distintas, que falam línguas diferentes, possam entrar em contato e manter uma comunicação. Ele deverá dominar as línguas em questão no ato interpretativo e não só conhecer as palavras nas duas línguas, mas saber usá-las de forma adequada, mantendo os sentidos pretendidos, para além da literalidade, pois se fosse diferente, estaria comprometendo uma das línguas no processo (SANTOS, 2016, p.20).

Dentro do proposto, é primordial que os TILS possuam compreensão total das línguas, cultura e identidades das comunidades onde atuam. Ter claro esse papel, torna o profissional mais efetivo em seu trabalho. Santos (2016) relata que, mesmo não sendo especialista nos conteúdos que interpreta e /ou traduz, o TILS deve ser conhecedor dos termos utilizados. Vale frisar que as escolhas tradutórias estão ligadas diretamente à bagagem social e cultural do TILS, e que esse processo se dá com base na formação inicial, continuada e nas experiências desses profissionais.

Para Lacerda (2009), o trabalho do intérprete deve considerar as esferas cultural e social, ultrapassando o conhecimento da gramática e sua funcionalidade. O ato de “interpretar envolve conhecimento de mundo, que mobilizado pela cadeia enunciativa, contribui para compreensão do que foi dito e em como dizer na língua alvo” (LACERDA, 2009, p.21). Portanto, o trabalho do tradutor e intérprete de Libras também supera o entendimento da gramática das duas línguas, recaindo, igualmente, sobre as questões sociais e culturais.

Leite (2004) aponta as diferentes abordagens que a tradução e a interpretação podem assumir, a depender do contexto em que ocorrem. Dentre as especificidades apontadas pela autora, particularizamos as diferenças entre tradução simultânea e consecutiva:

Tradução Simultânea: 1. É realizada com a mensagem da fonte em andamento e o intérprete vai produzindo o seu texto até que a mensagem sofra uma pausa; 2. É considerada mais eficiente em relação ao fator tempo; 3. É relativamente nova em relação às línguas orais, sendo mais ou menos tradicional em interpretações das línguas de sinais.

Tradução Consecutiva: 1. O intérprete leva em conta a quantidade de informação que entra, aproveitando a oportunidade de um fechamento na sentença em curso para iniciar a interpretação ou aproveitar para tomar nota; 2. Exige que o intérprete primeiro receba a mensagem da fonte e depois a interprete; 3. Permite que a mensagem da fonte seja apresentada em partes ou no todo; 4. É considerada mais acurada em relação à simultânea (LEITE, 2004, p.37).

Essas definições são, neste estudo, bastante relevantes, pois configuram elementos práticos para a produção de materiais didáticos para Educação de Surdo. É preciso que o tradutor e intérprete de Libras esteja atento ao tipo de tradução e interpretação que irá realizar para que, de forma clara, cumpra seus objetivos.

Nessa perspectiva, a atuação do tradutor e intérprete de Libras, além de estar amparada na Lei 12.319/2010, está ligada aos pressupostos da tradução e interpretação abordados anteriormente, o que indica um fazer direcionado e específico.

A Lei 12.319/2010 em seu Art 6º, afirma a presença do tradutor e intérprete de Libras no âmbito educacional, atuando diretamente nas atividades pedagógicas e culturais, nas instituições de ensino. Portanto, as escolas devem contar com esse profissional em seus quadros, agindo diretamente no cotidiano educacional.

Quadros (2004) aborda a diferença entre professor de língua de sinais e intérprete de língua de sinais, realçando o elemento principal de distinção. Segundo a autora:

O professor tem o papel fundamental associado ao ensino e, portanto, completamente inserido no processo interativo social, cultural e linguístico. O intérprete, por outro lado, é o mediador entre pessoas que não dominam a mesma língua abstendo-se, na

medida do possível, de interferir no processo comunicativo (QUADROS, 2004, p.29-30).

Sendo assim o TILS é responsável pela mediação comunicacional e o professor é o responsável pelo ensino do currículo. Essa distinção não impede que o trabalho seja conjunto e voltado para melhor adaptação do sujeito Surdo no contexto educacional.

O TILS educacional, para Albres (2011), é agente fundamental no processo de instrução do Surdo. A autora disserta sobre a diversidade da formação desses sujeitos, defendendo que, para atuação em espaços escolares, o TILS deve possuir formação pedagógica, pois estar presente nesses ambientes envolve também a inclusão do estudante Surdo na escola. A autora defende que:

A proficiência em Libras é essencial para que o intérprete educacional possa desenvolver a mediação pedagógica, como também o domínio lexical do campo em que vai trabalhar. Todavia, a discussão sobre construção de sentidos e as estratégias de interpretação precisam ser incluídas nos cursos de formação de intérpretes, pois o papel do intérprete não se reduz a verter de uma língua para outra (ALBRES, 2011, p.2158).

Desta maneira, o papel do TILS é ativo e está ligado diretamente às experiências vivenciadas por ele. O conhecimento cultural, social e linguístico da comunidade em que atua é de extrema relevância nesse processo e se correlaciona com as experiências da pessoa Surda, tornando o ato da comunicação mais próximo da realidade do Surdo.

Albres (2011) admite que a formação do tradutor e intérprete de Libras deve ser plural, abrangendo além das nuances pedagógicas, compreensão da esfera administrativa da educação, no sentido de colaborar com a construção de políticas públicas para área. Sendo assim, em linhas gerais, a autora afirma que:

Para uma formação de intérprete educacional deve-se pensar em um currículo articulado e interdisciplinar, com suas bases na filosofia, educação e psicologia. A formação do intérprete educacional deveria estar relacionada às práticas de mediação da aprendizagem, de práticas pedagógicas que visem assegurar a aprendizagem de alunos surdos (ALBRES, 2011, p.2160).

Frente ao abordado por Albres (2011), o papel do tradutor e intérprete de Libras educacional está bem próximo ao do professor, tendo em vista sua atuação para além da mediação comunicacional e sua formação interdisciplinar relacionada às práticas pedagógicas de aprendizagem. Apesar de concordamos com Quadros (2004) e sua distinção clara entre as duas funções, concebemos a existência de uma nomenclatura híbrida desse profissional nas redes de ensino e, em particular, na rede do Ipojuca.

Nesse sentido, a produção de vídeos pelos professores intérpretes de Libras, nomenclatura para designar os sujeitos deste estudo, merece investigação dada à peculiaridade da área de atuação e da definição do cargo e, também, porque permeia o campo das vivências desses sujeitos que apresentam uma convergência com a natureza da produção de vídeos. É importante refletir que essa construção precisa estar ligada aos fatores visuais da produção e uso do vídeo na Educação de Surdos.

4.1.1 O Caso do Ipojuca

No município do Ipojuca, campo de nossa investigação, o profissional de tradução e interpretação tem sua atuação regulamentada pelos dispositivos legais apresentados anteriormente (Lei 10.436/2002 e Lei 12.319/2012) e respaldo a partir de um concurso público realizado em 2013/2014. Para integração desse agente no quadro de especialistas, foi proposto um edital de contratação efetiva, que abordaremos mais detalhadamente a fim de compreender as especificações e a dupla funcionalidade do cargo.

Essa demanda por professores intérpretes de Libras, no município de Ipojuca, surge das séries iniciais às finais, como determinou o certame. Quanto à formação, o edital previu que:

Diploma ou Declaração de conclusão de Curso de Pedagogia ou demais Licenciaturas, devidamente registrado, fornecida por instituição reconhecida pelo Ministério da Educação e certificação de Cursos de Libras, fornecido por instituição reconhecida pela autoridade pública competente (IPOJUCA, 2013, p.4).

A formação exigida pelo referido edital, segundo a Lei 10.436/2002 (Capítulo III) e o Decreto nº 5. 626/2005 (Capítulo III), corresponde à formação exigida do professor de Libras, dando ênfase à preferência pelo profissional Surdo, nos cursos de formação. O decreto nº 626/2005 aponta que:

Art. 4º A formação de docentes para o ensino de Libras nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior deve ser realizada em nível superior, em curso de graduação de licenciatura plena em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua.

Parágrafo único. As pessoas surdas terão prioridade nos cursos de formação previstos no **caput** (BRASIL, 2005).

Quando o decreto dá preferência aos Surdos nos cursos de formação de professores, está indicando uma forte preconização às questões culturais e linguísticas da pessoa Surda. Saviani (2010) afirma que a formação de professores deve considerar os aspectos culturais dos sujeitos, garantindo associação direta entre a teoria e a realidade onde irão atuar. Dito isso, Oliveira (2019) defende a presença, nas escolas, de um professor Surdo, com a compreensão de seu espaço cultural, tendo em vista que:

A formação para o professor surdo deve proporcionar a vivência e uma cultura de adaptação da sua prática, gerando autonomia, mas, ao mesmo tempo, baseada em teorias científicas que direcionam a prática pedagógica. A questão da identidade cultural para surdos, principalmente para os professores surdos, faz-se muito presente, já que para sua atuação a presença dessa cultura e sua expressão faz parte do ensino. No que diz respeito ao professor de Libras, essa cultura faz parte do conteúdo programático para ensino, seja em forma de explanação ou de modelo para outros surdos (OLIVEIRA, 2019, p.49).

Vale destacar que o município de Ipojuca não possui o instrutor de Libras, aquele designado ao ensino da Libras nas escolas, ou seja, o professor de Libras devidamente certificado e atuante existe apenas no ensino da Língua de Sinais para os estudantes Surdos, como primeira língua.

Já a formação do tradutor e intérprete de Libras se dá pela Lei 12.319/2010, artigos 4 e 5, como especificado anteriormente, ressaltando um distanciamento do que exige o edital em relação ao proposto em lei.

Nessa perspectiva, inferimos que o referido edital objetivou a contratação de professores de Libras e não de TILS.

No que compete às atribuições dos professores intérpretes, o edital prevê em seu anexo II que:

1. Exercer a docência na educação básica, em unidade escolar, responsabilizando-se pela regência de turmas ou por aulas, pela aprendizagem na educação de jovens e adultos, pelo ensino do uso de biblioteca, pela docência em laboratório de ensino, em sala de recursos didáticos, e em oficina pedagógica, por atividades artísticas e extraclasse e pela recuperação de estudantes com deficiência de aprendizagem.
2. Participar do processo que envolve planejamento, execução, monitoramento e avaliação, do projeto político pedagógico e do plano e desenvolvimento pedagógico e institucional da escola.
3. Participar da elaboração do calendário escolar.
4. Atuar na elaboração e na implementação de projetos educativos, ou como docentes, em projetos de formação continuada de educadores, de acordo com as diretrizes da Secretaria de Educação.
5. Participar da elaboração e implementação de projetos e atividades de articulação e integração da escola com as famílias dos educandos e com a comunidade escolar.
6. Participar de cursos e atividades de formação em serviços ou programas de capacitação profissional, quando convocado ou convidado.
7. Acompanhar e avaliar sistematicamente seus alunos durante o processo de ensino e aprendizagem, utilizando os resultados do programa de avaliação externa para aperfeiçoar a sua prática pedagógica e promover o direito à educação de todos os estudantes.
8. Realizar avaliações periódicas dos cursos ministrados e das atividades realizadas.
9. Promover e participar de atividades complementares ao processo de sua formação profissional.
10. Participar, durante a parcela das aulas atividades, na escola, de formação continuada em serviço, planejamento e atendimento aos pais e estudantes, conforme diretrizes da Secretaria de Educação.
11. Exercer outras atividades correlatas integrantes do projeto político pedagógico da escola e da política educacional da Secretaria de Educação.
12. Dominar os conteúdos relacionados aos temas sociais urgentes (saúde, sustentabilidade ambiental etc.) objetos da

atividade docente e informar-se sobre os principais acontecimentos da atualidade que provocam impactos sociais, políticos e ambientais, reconhecendo a si mesmo como agente social e formador de opinião no âmbito de sua atuação profissional.

13. Pautar decisões e escolhas pedagógicas por princípios éticos democráticos de modo a não reproduzir discriminações e injustiças (IPOJUCA, 2013, Anexo II, p. 3).

De acordo com o exigido no Anexo II, cabe ao professor intérprete de Libras, além da regência em sala de aula, outras competências que não estão previstas na Lei 12.319/2010 (Lei do Tradutor e Intérprete de Libras), que especifica as atribuições do TILS no artigo 6:

Art. 6. São atribuições do tradutor e intérprete, no exercício de suas competências:

I - efetuar comunicação entre surdos e ouvintes, surdos e surdos, surdos e surdos-cegos, surdos-cegos e ouvintes, por meio da Libras para a língua oral e vice-versa;

II - interpretar, em Língua Brasileira de Sinais - Língua Portuguesa, as atividades didático-pedagógicas e culturais desenvolvidas nas instituições de ensino nos níveis fundamental, médio e superior, de forma a viabilizar o acesso aos conteúdos curriculares;

III - atuar nos processos seletivos para cursos na instituição de ensino e nos concursos públicos;

IV - atuar no apoio à acessibilidade aos serviços e às atividades-fim das instituições de ensino e repartições públicas; e

V - prestar seus serviços em depoimentos em juízo, em órgãos administrativos ou policiais. (BRASIL, 2010).

Essa incongruência no que compete a formação e as atribuições desses profissionais, em relação ao deliberado em lei, pode inferir que o cargo de professor intérprete de Libras foi criado para suprir as demandas do município por profissionais que foram designados para intermediar a comunicação (entre os surdos e os ouvintes) e, ao mesmo tempo, exercer atividades de docência. Não estamos aqui, indicando quais profissionais (Surdos ou ouvintes) devem ou não atuar no ensino da Libras, mas mostrando o surgimento dessa nomenclatura híbrida e a posição de autores sobre essa dupla atribuição.

Leite (2004), em seu estudo sobre o papel do tradutor e intérprete de Libras na sala de aula, concluiu que, ao assumir o papel de professores, os

intérpretes estão lidando ligeiramente com as demandas que surgem no atendimento escolar dos alunos Surdos, resultando na dupla responsabilidade que esses profissionais assumem. Quadros (2004), quando aborda a distinção de funções, está não só delimitando o espaço de atuação, como também, dividindo a responsabilidade da escolarização do sujeito Surdo, entre os agentes formadores em questão. Esse processo é necessário, pois evidencia a necessidade de planejamento específico voltado às especificidades dos sujeitos surdos. Repensar essa proposta de atuação, permite que ambos os profissionais trabalhem de maneira colaborativa.

No ano de 2019, com as medidas de distanciamento social, a escola precisou reconfigurar o espaço de atuação docente. O Ensino Remoto Emergencial (ERE) surgiu como alternativa para suprir as aulas presenciais, Sampaio (2020) levanta as dificuldades tecnológicas, de planejamento e de adaptação, desse momento, para pais, professores e estudantes, destacando a singularidade do contexto pandêmico. É importante frisar que o ERE difere do Ensino a Distância (EaD), a começar pelo fato de que o EaD ser uma modalidade de ensino tem respaldo no Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017, demarcando o conceito de educação a distância como:

Art. 1º [...] a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos (Brasil, 2017).

Já o ERE, segundo Bozkurt e Sharma (2020), é uma solução temporária para algum tipo de adversidade ocorrida repentinamente. Apesar do ERE fazer uso dos mesmos recursos tecnológicos da EaD, não pode ser equiparado a essa modalidade de ensino. Afinal, para a EaD existe um corpo de profissionais envolvidos, planejamento prévio, plataforma específica e avaliações da aprendizagem previstas.

Dentro desse contexto, os professores intérpretes de Libras do Ipojuca, também migraram para o ERE e, como todos os docentes, precisaram criar estratégias que respondessem à realidade vivida. Apesar de não ser o foco de nosso estudo, abordamos esse cenário como forma de contextualizar o caso do Ipojuca e seu aprofundamento. Portanto, além das especificações do cargo, a conjuntura da educação em 2019 e 2020, requer detalhamento.

Apesar da dupla função dos professores intérpretes de Libras não ser defendida pelas associações de tradutores e intérpretes de Libras, ela é difundida em diversas instituições. Entendemos que o percurso desse profissional em busca de consolidação é longo e que, conforme o crescimento da área for ocorrendo, as demandas surgirão simultaneamente, sejam elas epistemológicas ou concretas.

4.2 A Autoria dos Professores Intérpretes de Libras na Produção de Vídeo para Surdos

A produção de vídeos educativos é um processo com etapas diversas que são interligadas e dependem da intencionalidade e dos objetivos dos docentes. Moran (2012) admite que o vídeo apresenta uma linguagem capaz de articular diversos elementos factíveis à compreensão de ideias, como imagens, sons, falas e textos de forma sintética e organizada, além do seu caráter autoexplicativo que prende o sujeito na malha diversificada de significados.

Neste sentido, Moran (2012) apresenta aspectos adequados e inadequados para o uso do vídeo em sala de aula, dentre os quais destacamos, como aspectos adequados o uso para sensibilização, para instrução, para simulação e para produção de conteúdo. E, como aspectos inadequados, elencamos o uso como tapa-buraco e enrolação. Para o autor, o vídeo é a composição do visual explorando diante de nós situações, fatos, pessoas e sentidos; entramos em contato com diversos planos e perspectivas; estamos mais próximos do cotidiano através da fala do

narrador; os efeitos sonoros servem de evocação de emoções e lembranças; o vídeo também é escrita, é sensorial e é visual.

Diante do exposto, a produção de vídeos digitais pelos professores, numa tentativa de articular os conteúdos a serem ministrados com a realidade dos estudantes, pode indicar a presença de um importante componente de autoria no processo de ensino e aprendizagem. Aqui, cabe ressaltar a ideia de Freire (1996), quando ele enfatiza que a prática pedagógica docente está envolvida em intencionalidade, reduzindo a distância entre a teoria e a prática, e dando ao professor autonomia para discernir sobre os caminhos que levam seu estudante ao aprendizado.

Sendo assim, podemos afirmar que a autoria docente está interligada à autonomia. E, como afirma Nóvoa (2017, p.1125), “não há dois professores iguais. Cada um tem de encontrar a sua maneira própria de ser professor, a sua composição pedagógica”. Portanto, se não existem professores iguais, não existem produções iguais e, mesmo quando os recursos utilizados, ou imagens, ou efeitos, sejam os mesmos, o planejamento docente não o será e, conseqüentemente, o resultado também será diferente. Para Nóvoa (2017), a trajetória de cada docente é reflexo das diferentes vivências, fator que influencia a autoria dos professores.

Por sua vez, Maia et al (2020, p.3) explicam que o conceito de autoria faz inferência à “qualidade da produção docente, de modo a expressar, justamente, as particularidades na maneira pelas quais os professores mobilizam os conhecimentos próprios da profissão”, permitindo que esse fazer carregue intencionalidade e seja efetivo em relação aos objetivos do docente.

Já para Gois e Santos (2014), a autoria é uma forma de protagonismo no planejamento e otimização de aulas e está associado ao fazer pedagógico na elaboração de um artefato educacional, que, nessa discussão, é o vídeo.

Chartier (2012) discute a autoria, o papel do autor ao longo da história e, principalmente, refere-se à importância das formas de apresentação de

um conteúdo, explicando como elas podem interferir no sentido apreendido pelos leitores e/ou espectadores. Desta maneira, em relação aos vídeos produzidos pelos professores, percebemos que a autoria é um fator fundamental a ser observado.

Amaral (2014) afirma que as questões de autoria sempre são posicionadas ao lado de questões sociais e culturais, que vão se modificando com o tempo e com os acontecimentos de uma época. A autora aponta um breve histórico sobre a autoria e explica que a necessidade de registro de autoria veio com o século XVI, com os esforços da igreja em reprimir discursos contrários aos dogmas religiosos. Mas é com as tecnologias digitais que as autorias, individuais e coletivas, ganham uma dimensão maior, proporcionada pelo compartilhamento de informações. Para Amaral (2014, p.56): “na cultura digital, a reprodução, mais que uma possibilidade técnica, torna-se uma condição básica da própria produção”. Assim, o conceito de autoria se redefine e constitui uma rede de produção coletiva e eficiente. Nessa perspectiva a autora destaca que:

Quando tomamos como referência os cotidianos escolares, verificamos que, ao centralizar as estratégias de aprendizagem na transmissão, memorização e na repetição de conteúdos, o processo educacional tem negado, ao aluno, o direito à criação e ao exercício autoral. Daí a necessidade de superarmos a ideia de uma educação associada à produção em série, e pensarmos na possibilidade de docentes e discentes se assumirem como atores e autores desse processo, promovendo, de forma efetiva, novos aprendizados e novas produções (AMARAL, 2014, p.65).

Deste modo, entendemos a autoria como um sistema reflexivo que demanda planejamento e objetividade. Segundo Martins (2012), a autoria é um processo interativo, onde o autor é capaz de produzir de forma multifacetada e compartilhar em rede, produzindo uma cadeia de construções e reconstruções, com base no material original, tendo em vista a proximidade do produtor e do consumidor, no espaço virtual.

Almeida e Bianco (2021) indicam que os saberes no espaço virtual, circulam de modo horizontal e nômade, propiciando diversas combinações de saberes que, por sua vez, organizam a informação e os modos de aprender, produzir e disponibilizar escolhas e interesses únicos. Para os

autores, esse espaço possibilita maior voz e autonomia, pois é nesse espaço virtual que os sujeitos escolhem o quê, como e quando acessar a informação. Aos sujeitos cabe determinar em que momento a interação começa e termina, pois:

A autonomia representa um componente típico desses sujeitos imersos na sociedade contemporânea e que se mostra evidente e com implicações nos processos educacionais. No momento atual, de integração com as tecnologias digitais, o próprio sujeito torna-se autor não apenas dos próprios discursos – a partir daquilo que acessa e compartilha -, mas também de sua trajetória (ALMEIDA e BIANCO, 2021, p.92).

No que tange ao espaço digital, as questões de autoria são vistas por Lorenzi e Pádua (2012) como uma ação de confronto constante entre apropriação e autoria, já que:

[...] leitor e autor nunca interagiram de maneira tão intensa, e os espaços de produção são cada vez mais interativos [...] A escola ficou à parte, os ambientes colaborativos de aprendizagem parecem se restringir ao universo virtual (LORENZI e PÁDUA, 2012, p.37).

Neste sentido, e tendo como referência os vídeos produzidos para interfaces digitais, Carvalho e Alves (2020b) destacam o quanto a cultura digital impactou a formação dos professores e os processos de criação coletiva, nas escolas. Esse impacto transformou a maneira como os docentes encaram o acesso às informações, proporcionando maior autonomia e favorecendo a elaboração e a produção de conteúdo, ao invés de apenas consumi-los e de transmiti-los. Esse é um fator que exige consciência e responsabilidade com o conteúdo que se pretende trabalhar junto aos alunos. Compreendemos que a forma como os professores percebem as situações e as ações pedagógicas difere de sujeito para sujeito. Essa questão está intimamente ligada às experiências de vida, à formação profissional, à prática vivenciada em sala de aula e a outros fatores, que, pouco a pouco, vão sofrendo alterações conceituais e de práticas, por parte dos professores, com a inserção das tecnologias digitais em seu fazer diário, visto que o universo digital favorece o desenvolvimento de infinitas possibilidades criativo-comunicacionais

Assim, entendemos que a produção autoral de vídeos digitais, com todas as suas especificidades, pode contribuir de maneira significativa com as estratégias de ensino utilizadas pelos professores intérpretes de Libras, na Educação de Surdos.

5 METODOLOGIA

Este é um estudo que se refere à maneira como se dá a produção de vídeos pelos professores intérpretes de Libras, do município de Ipojuca, na Educação de Surdos. Para obter dados que expliquem essa situação, escolhemos realizar uma pesquisa de natureza qualitativa. Quanto aos objetivos, ela apresenta um caráter exploratório e descritivo. E, quanto aos procedimentos, optamos por realizar um Estudo de Caso.

Para Ludke e André (2020), a pesquisa qualitativa apresenta uma relação espacial e temporal entre o pesquisador e o objeto de estudo. Fundamenta-se na correlação entre o pesquisador, os dados, o sujeito da pesquisa e as discussões geradas a partir dessa relação. Segundo os autores:

A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento [...] A justificativa para que o pesquisador mantenha um contato estreito e direto com a situação onde os fenômenos ocorrem naturalmente é a de que esses são muito influenciados pelo seu contexto (LUDKE E ANDRÉ, 2020, p. 12-13).

A familiaridade do pesquisador com o objeto de pesquisa proporciona melhores esclarecimentos das etapas da pesquisa, contribuindo para compreensão e interpretação dos fatos.

A pesquisa se caracteriza por ser exploratória, porque, segundo Creswell (2010), é a escassez de escritos sobre a temática que indica exatamente seu caráter exploratório. Trata-se também de um estudo descritivo (TRIVIÑOS, 2009), pois surge da necessidade de conhecer as nuances do campo de pesquisa. Para Triviños (2009), o foco do estudo descritivo é obter informações detalhadas do objeto analisado.

O Estudo de Caso, como Ludke e André (2020) ressaltam, é uma pesquisa qualitativa que permite a exploração em contexto, ou seja, analisar o objeto com base no contexto no qual está inserido; apresentar as dimensões diversas de uma situação ou problema; contar com uma

variedade de informações coletadas em diversos momentos e situações; utilizar-se de uma linguagem mais acessível do que em relatórios de pesquisa, tendo em vista que os dados podem ser apresentados de diferentes formas e “ênfatiza a complexidade natural das situações, evidenciando a inter-relação dos seus componentes” (LUDKE E ANDRÉ, 2020, p. 22). Portanto, partindo de nosso problema de pesquisa, *De que maneira acontece a produção de vídeos pelos professores intérpretes de Libras, do Ipojuca, na Educação de Surdos?*, acreditamos que o Estudo de Caso corresponde ao procedimento metodológico mais adequado para nossa pesquisa.

5.1 Contexto do Campo de Pesquisa

Decidimos analisar a produção de vídeos na Educação de Surdos, do município do Ipojuca, região metropolitana do Recife- PE, que lançou, em 30 de dezembro de 2020, seu Currículo de Referência com base no Plano Municipal de Educação (PME- Lei 1806/2015). Essa construção curricular trouxe aos profissionais da educação do município, caminhos de efetivação do trabalho docente. Ipojuca também é um dos municípios que possui o cargo de professor intérprete de Libras, fator novo na composição das atribuições desse profissional, como explicitado anteriormente.

É importante ressaltar que o município do Ipojuca se tornou autônomo em 1846 e, em 1955, seu território foi dividido em três distritos (Ipojuca, Nossa Senhora do Ó e Camela). O município conta com uma população estimada em 94.533 habitantes. Distante em média 50 km da capital pernambucana, Ipojuca conta com setenta e oito (78) escolas municipais, oitos (8) estaduais, dezessete (17) escolas privadas e uma (1) federal.

Figura 01: Localização do Ipojuca em Pernambuco



Fonte: Wikipédia (2021)

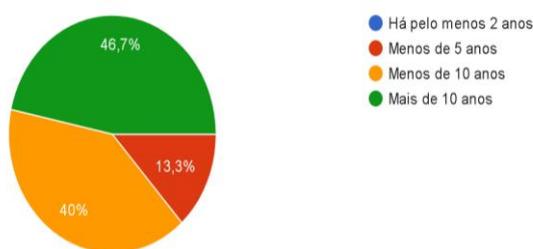
5.2 Sujeitos da Pesquisa

Em relação aos sujeitos da pesquisa, optamos por analisar a produção de vídeos realizada pelos professores intérpretes de Libras da rede municipal de Ipojuca. A rede conta com 23 profissionais ao todo, para fomentar o processo educativo das pessoas Surdas. Vale ressaltar que os profissionais do Ipojuca são denominados de “professores intérpretes de Libras”, conforme prevê o edital do concurso realizado em 2013/2014.

Dos vinte e três (23) profissionais que atuam na rede Municipal do Ipojuca, apenas quinze (15) responderam nosso formulário *online*. Todos os profissionais respondentes são do sexo feminino e cada professora está identificada por professora intérprete (PI1, PI2.... PI15). Todas afirmaram possuir especialização na área da Educação de Surdos. Dessas 15 profissionais, 10 cederam seus vídeos para observação nesta pesquisa. Os vídeos, por sua vez, estão identificados como V1 à V19.

Essas professoras intérpretes de Libras possuem bastante tempo de atuação na Educação de Surdos, conforme apontado na figura a seguir:

Figura 02: Tempo de atuação na Educação de Surdos das participantes da pesquisa



Fonte: Questionário (formulário eletrônico), 2021

5.3 Instrumento de Coleta de Dados

Partindo de nosso problema de pesquisa, que procura responder ao questionamento: *De que maneira acontece a produção de vídeos pelos professores intérpretes de Libras, do Ipojuca, na Educação de Surdos?* dividimos a pesquisa em duas etapas.

A primeira etapa, relacionada ao primeiro objetivo específico, consiste em analisar o que dizem os documentos normativos da Educação de Surdos sobre a produção de vídeos pelos professores intérpretes de Libras. Portanto, inicialmente, foi realizada uma pesquisa documental, nos seguintes documentos: o Plano Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão (PNE-EI), de 2008; o Plano Nacional de Educação (PNE), de 2014; a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), de 2017; o Currículo de Pernambuco (2018) e sua Reorganização (2020); e, por fim, o Currículo Referência do Município do Ipojuca (2020).

Depois, numa segunda etapa, relacionada ao segundo objetivo específico, foi aplicado um questionário (formulário eletrônico) aos professores intérpretes de Libras. Nesta etapa, também foi solicitado aos professores os vídeos produzidos por eles, para a observação da pesquisadora.

O último objetivo desta pesquisa relaciona os dois objetivos anteriores (etapa 1 e etapa 2). No quadro seguinte, explicitamos os procedimentos descritos anteriormente e sua relação com os objetivos de pesquisa.

Quadro 3: Instrumentos de Coleta de Dados e sua Relação com os Objetivos Específicos

Objetivos Específicos	Instrumento de Coleta de Dados
1. Analisar o que tratam os documentos normativos, sobre a produção de vídeos, pelos professores intérpretes de Libras na Educação de Surdos.	Documentos Normativos
2. Verificar as práticas de produção de vídeos, pelos professores intérpretes de Libras, na Educação de Surdos	Questionário (formulário eletrônico) e observação dos vídeos cedidos pelos professores intérpretes de Libras
3. Relacionar o que dizem os documentos normativos sobre a produção de vídeos na Educação de Surdos com a prática dos professores intérpretes de Libras em sala de aula.	Relacionar os objetivos específicos 1 e 2 da pesquisa.

Fonte: Elaboração da autora (2021)

5.4 Método de Análise dos Dados

Para a análise dos dados obtidos, optamos pela Análise de Conteúdo, de Moraes (1999), por se constituir em uma abordagem qualitativa e por “descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos” (MORAES,1999, p.2). Esse método proporciona a organização os dados, pois segundo Moraes (1999, p.2), “os dados advindos dessas diversificadas fontes chegam ao investigador em estado bruto, necessitando, então ser processados”. É uma maneira de representar a informação, segundo categorias construídas com base na exploração dos dados e referenciais teóricos adotados pelo investigador.

Segundo Moraes (1999), na análise de conteúdo é possível categorizar os objetivos com base em seis questionamentos fundamentais, são eles: “1) Quem fala? 2) Para dizer o quê? 3) A quem? 4) De que modo? 5) Com que finalidade? 6) Com que resultados? (MORAES, 1999, p.3). Para responder aos questionamentos do pesquisador, Moraes (1999), disponibiliza um roteiro das etapas da Análise de Conteúdo, visando direcionar os estudos de forma mais simples e ampla. Nesse caminhar, o esquema proposto é:

- 1 - Preparação das informações;
- 2 - Unitarização ou transformação do conteúdo em unidades;
- 3 - Categorização ou classificação das unidades em categorias;
- 4 - Descrição;
- 5 - Interpretação (MORAES, 1999, p.4).

Seguindo as opções apresentadas, iniciamos a coleta de dados analisando os documentos normativos da Educação de Surdos, os vídeos disponibilizados pelos professores intérpretes de Libras e o questionário (formulário eletrônico) aplicado pela pesquisadora aos professores intérpretes de Libras. Para transformar os conteúdos em unidades, utilizamos as categorias de análises, a fim de descrever e interpretar cada unidade categorizada e propor a discussão dos resultados.

Os documentos, questionário (formulário online) e os vídeos passaram pelas etapas de categorização proposta por Moraes (1999) e relacionados aos objetivos específicos deste estudo

Quadro 4: Categorias de Análise

Objetivos Específicos	Instrumentos	Categoria	Origem da Categoria
Analisar o que tratam os documentos normativos, sobre a produção de vídeos, pelos professores intérpretes de Libras na Educação de Surdos.	Documentos Normativos	Estratégias Diferenciadas	Documentos Normativos da Educação de Surdos
Verificar as práticas de produção de vídeos, pelos Professores e Intérpretes de Libras, na Educação de Surdos	Questionário (formulário online)	Planejamento	Gois e Santos (2014); Amaral (2014) e Martins (2012)
		Suporte Teórico	Mayer (2001), Dias (2008) e Almeida (2016)
	Observação dos vídeos cedidos	Produção dos Vídeos	Vieira (2016), Pizzio (2007) e Krusser (2019)
		Autoria	Chartier (2012), Martins (2012)

Fonte: Elaboração da autora (2021)

Vale salientar que o primeiro objetivo deste estudo, que propôs *analisar o que tratam os documentos normativos, sobre a produção de vídeos, pelos professores intérpretes de Libras na Educação de Surdos*, foi direcionado aos documentos normativos da Educação de Surdos. A priori, elencamos categorias para esses instrumentos, que foram a produção de vídeos e o planejamento; entretanto, após análises e leituras, percebemos que os documentos não tratam especificamente da produção de vídeos, apenas de estratégias diferenciadas. Sendo assim, surge a categoria *estratégias diferenciadas*, originada dos documentos oficiais da Educação de Surdos.

Já as categorias referentes ao segundo objetivo específico deste estudo, que consiste em *verificar as práticas de produção de vídeos, pelos Professores e Intérpretes de Libras, na Educação de Surdos*, foram elencadas, a priori, a produção de vídeos e o planejamento. Entretanto, com base nas respostas do formulário *online* e na observação dos vídeos, outras duas categorias surgiram, a posteriori: o suporte teórico e a autoria.

Portanto, desenvolvemos nossas análises com base nas categorias de análise descritas anteriormente. A primeira categoria se refere aos documentos normativos da Educação de Surdos; as duas categorias seguintes, são oriundas do questionário (formulário online) aplicado junto aos sujeitos deste estudo. E as duas categorias restantes foram retiradas da observação dos vídeos cedidos pelas professoras intérpretes de Libras.

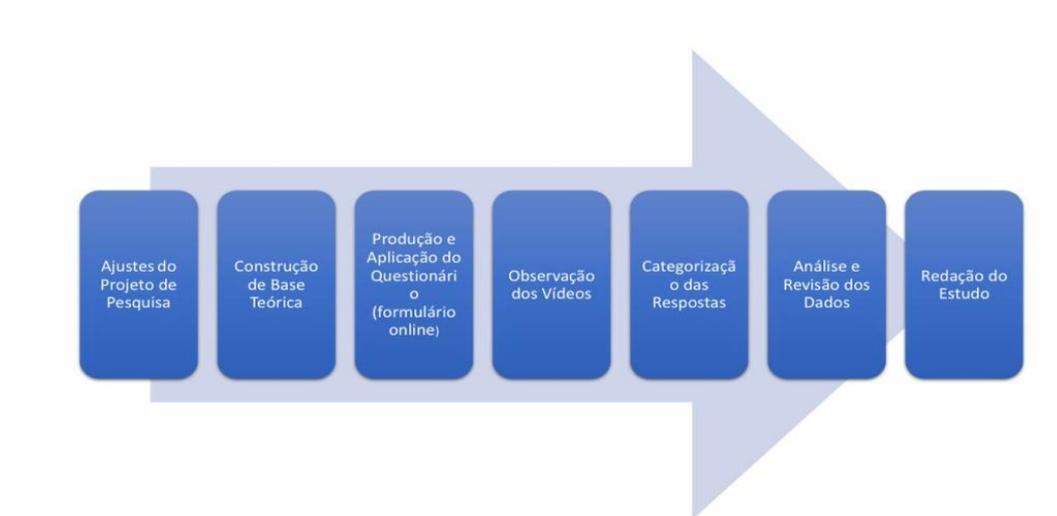
Depois de analisadas as categorias aqui elencadas, estabelecemos a relação dos documentos normativos da Educação de Surdos com a prática de produção de vídeos pelos professores intérpretes de Libras. Ou seja, relacionamos o objetivo específico 1 com o objetivo específico 2, correspondendo ao nosso terceiro objetivo de pesquisa, que é *relacionar o que dizem os documentos normativos sobre a produção de vídeos na Educação de Surdos com a prática dos professores intérpretes de Libras em sala de aula*.

5.5 Percurso da Pesquisa

O projeto que culminou neste estudo, inicialmente sofreu alterações devido às medidas de distanciamento social impostas pela Covid-19, em meados de março de 2019. Foi preciso redirecionar a coleta de dados, que ocorreu de forma remota.

Com base nisso, partimos para construção de nosso quadro teórico, apresentado anteriormente. Na sequência, produzimos o questionário (formulário *online*), que foi aplicado junto aos sujeitos desta pesquisa por volta de junho de 2021. Por fim, prosseguimos com a categorização dos documentos analisados, das respostas e a observação dos vídeos cedidos pelos professores intérpretes de Libras e partimos para redação da pesquisa.

Figura 03: Percurso da Pesquisa



Fonte: Elaboração da Autora (2021)

6 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Nessa etapa, discorreremos sobre os dados apresentados em suas categorias de análise, correlacionadas com os objetivos específicos deste estudo.

6.1 Categoria Estratégias Diferenciadas

Quadro 5: Estratégias Diferenciadas

Objetivo Específico	Categoria	Instrumentos	Unidades de Registro
Analisar o que tratam os documentos normativos, sobre a produção de vídeos, pelos professores intérpretes de Libras na Educação de Surdos.	Estratégias Diferenciadas	Documentos Normativos	<p><i>“Estratégias pedagógicas sejam diversificadas, com base nos interesses, habilidades e necessidades de cada um” (IPOJUCA, 2020, p.65).</i></p> <p><i>“Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital” (Pernambuco, 2018, p.27).</i></p>

Fonte: elaboração da autora (2021)

Nosso objetivo com essa categoria é abordar o que dizem os documentos normativos da Educação de Surdos quanto ao uso de “estratégias diferenciadas” pelos professores, na Educação de Surdos. Inferimos que essas “estratégias diferenciadas”, tão citadas nos documentos oficiais, são as estratégias visuais, conforme afirma Vieira (2016) em seus estudos.

Como apresentado anteriormente, a maioria dos documentos convergem com a Lei 10.436/2002 e o Decreto nº 5626/2005, anteriormente abordados, especificando que a Educação de Surdos deve ter abordagem bilíngue, com a Libras como primeira língua (L1) e a Língua Portuguesa na modalidade escrita, como segunda língua (L2), não apresentando novidades

quanto ao ensino de pessoas Surdas. Essa especificação é relevante, pois aponta como essas diretrizes conduzem os profissionais da área.

O PNE- EI (2008) e o PNE (2014) tratam de estratégias específicas para cada segmento da educação, sem especificar, detalhar ou citar diretamente a Educação de Surdos. Ou seja, definem em linhas gerais as possibilidades utilizadas, sempre apontando para a busca do “diferencial”, sem detalhar quais caminhos o professor deve percorrer. Já a BNCC (2017), propõe a dinamicidade de estratégias, no âmbito geral, para desenvolvimento de atividades mais atrativas aos educandos.

Na mesma linha dos documentos frisados anteriormente, o Currículo de Pernambuco (2018) prevê estratégias diferenciadas nas diferentes áreas no conhecimento. Entretanto, não cita nenhuma estratégia específica para Educação de Surdos. E, em sua reorganização de 2020, cita como estratégia as videoaulas no EducaPE, para suprir as demandas que surgiram com o fechamento das escolas, sem mencionar se essas aulas estão ou não acessíveis aos Surdos.

Já o Currículo do Ipojuca (2020, p.64) afirma que “o uso de métodos e técnicas que potencializem os processos de ensino e aprendizagem desses alunos, entre outras ações integradas”, além de discorrer sobre a necessidade de que as “estratégias pedagógicas sejam diversificadas, com base nos interesses, habilidades e necessidades de cada um” (IPOJUCA, 2020, p.65), apesar do proposto na competência 4 da BNCC (2017), por exemplo, tendo em vista a importância dessa diretriz sobre o uso das diferentes linguagens, inclusive o respeito à língua materna indígena. Não propõe nada de novo sobre as estratégias visuais para Educação de Surdos.

Na área de linguagens, a BNCC (2017) considera como expressão linguística: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e, no Ensino Fundamental (Anos Finais), Língua Inglesa (p.63), além de afirmar que:

Os eixos de integração considerados na BNCC de Língua Portuguesa são aqueles já consagrados nos documentos curriculares da Área, correspondentes às práticas de linguagem: oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica (que envolve conhecimentos linguísticos – sobre o sistema de escrita, o sistema da língua e a

norma-padrão –, textuais, discursivos e sobre os modos de organização e os elementos de outras semioses) (BNCC, 2017, p.70).

A BNCC (2017) conta com as competências EI03EF04, EF05LP15, EM13LP17¹⁶, dentre outras tantas que abraçam o uso do vídeo como recurso visual auxiliador nas aulas, sem citar diretamente a Educação de Surdos. Apesar da expressiva declaração do uso de “estratégias diferenciadas” na maioria dos documentos, não encontramos especificações sobre quais estratégias seriam essas e se elas abraçaram a produção vídeo, pelos professores intérpretes de Libras, na Educação de Surdos. O PNE (2014), por sua vez, na meta 4.13, trata da necessidade dos diversos profissionais da Educação Especial e Inclusiva, mas não aponta os componentes diretos da atuação desses sujeitos.

Nesse sentido, a BNCC (2017) não contempla as pessoas Surdas em seu caráter cultural e visual já explicitado por Vieira (2016); Quadros e Pizzio (2007); e Skliar (2010), entre outros, deixando, nesse aspecto, a Educação de Surdos sem demarcações e orientações para as instituições de ensino e os profissionais da área, quanto à produção de vídeos. O mesmo podemos dizer dos demais documentos analisados, pois são reproduções exatas da Lei 10.436/2002 e o Decreto nº 5626/2005, deixando a cargo dos profissionais da área, pesquisas de aprofundamento sobre temáticas necessárias na Educação de Surdos.

Analisar os documentos acima descritos e seus apontamentos acerca da Educação de Surdos e da necessidade de estratégias visuais específicas, explicitou a imensa necessidade de mais pesquisas sobre a área e a

¹⁶ (EI03EF04) Recontar histórias ouvidas e planejar coletivamente roteiros de vídeos e de encenações, definindo os contextos, os personagens, a estrutura da história.

(EF05LP15) Ler/assistir e compreender, com autonomia, notícias, reportagens, vídeos em *vlogs* argumentativos, dentre outros gêneros do campo político-cidadão, de acordo com as convenções dos gêneros e considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.

(EM13LP17) Elaborar roteiros para a produção de vídeos variados (*vlog*, *videoclipe*, *videominuto*, *documentário* etc.), apresentações teatrais, narrativas multimídia e transmídia, *podcasts*, *playlists* comentadas etc., para ampliar as possibilidades de produção de sentidos e engajar-se em práticas autorais e coletivas.

construção de diretrizes detalhadas sobre as questões culturais, identitárias e linguísticas das pessoas Surdas. Não estamos invalidando a relevância desses dispositivos para as conquistas educacionais das pessoas Surdas. Destacamos apenas que, apesar de toda discussão levantada nos documentos oficiais da Educação, eles não contemplam quais “estratégias diferenciadas” ou, nesse caso, as estratégias visuais que devem ser utilizadas na Educação de Surdos e na construção de vídeos como um desses recursos visuais, movimento defendido por diversos autores trazidos neste estudo.

6.2 Categoria Planejamento

Quadro 6- Planejamento

Objetivo Específico	Categoria	Instrumentos	Unidades de Registro
Verificar as práticas de produção de vídeos, pelos professores e intérpretes de Libras na Educação de Surdos.	Planejamento	Questionário (formulário online)	<p><i>“Início com uma auto apresentação, o tema a ser abordado e em qual matéria está inserido e sigo com a explicação do conteúdo” (PI 6)</i></p> <p><i>“Relaciono conteúdo junto com a proposta do professor (quando disponibilizado antecipadamente)” (PI 15)</i></p>

Fonte: Elaboração da autora (2021)

Essa categoria surge com intuito de discutir como os professores intérpretes de Libras planejam a produção de seus vídeos, as etapas necessárias e elencadas por esses profissionais e as bases que eles seguem para desenvolver suas produções. Nesse momento, descrevemos como esses sujeitos discutem e analisam a elaboração de vídeos para Educação de Surdos. Planejar a produção de vídeos é um movimento delicado, que possui estágios específicos e, para os professores intérpretes de Libras, uma dessas etapas é harmonizar o vídeo com o trabalhado em sala de aula.

Quando perguntadas abertamente sobre como um vídeo para Educação de Surdos deve ser estruturado, a resposta unânime traz a presença da Libras, tendo em vista que é a língua do povo Surdo, no Brasil (DIAS, 2006), como podemos confirmar nos relatos a seguir:

PI 3: *“É importante que o vídeo além de associar imagem e sinal, tenha também a proposta do lúdico no sentido do aprender brincando. Facilitando a compreensão e a aprendizagem”.*

PI 4: *“É importante ter a sinalização junto com imagens e legenda”.*

PI 6: *“Priorizar Libras, imagens e o português”.*

Como vimos anteriormente em nossa discussão teórica, essas falas concordam com os estudos de Almeida (2016) e Lapolli (2014), pois, priorizar a Libras como língua primeira (L1) do povo Surdo é considerar suas nuances culturais e linguísticas. E respeitar essa característica é compreender que esses sujeitos aprendem de forma específica, necessitando, dessa forma, de planejamento diferenciado.

Quando perguntamos sobre o uso de roteiros para a produção dos vídeos, encontramos as seguintes falas:

PI 2: *“sim, A partir da temática que será abordada, faço apresentação do tema, em seguida, acrescento outros vídeos como suporte”.*

PI 10: *“Pesquisar o que vamos reproduzir, A qualidade do cenário, Produção de imagens e buscar a melhor interpretação”.*

PI 14: *“Sim, pois facilita bastante a gravação. Crio etapas de acordo com o objeto e objetivo de conhecimento”.*

Nesses relatos, encontramos evidências sobre a importância da utilização de roteiros, conforme os estudos de Neto (2018), para confecção dos vídeos, que são facilitadores de trabalho e direcionam as PI(s) nas suas produções. Notamos, também, a preocupação em relacionar os vídeos com os conteúdos curriculares, o que mostra que não são narrativas esporádicas ou desconexas. Ou seja, como afirma Moran (2012), o vídeo é um recurso educacional que evidencia aspectos comunicativos e complementares. Sendo assim, devem estar coerentes com aquilo que é abordado em sala de

aula, servindo, também, como contextualização, complementação e/ ou introdução de conteúdos e atividades.

Algumas propostas que podem colaborar com o planejamento dos professores e intérpretes, tendo em vista a especificidade dessa produção em vídeo para Surdos, além do previsto por Neto (2018), que destaca quatro passos para pré-produção da imagem em movimento. O que queremos discorrer aqui é sobre a importância das etapas de pré-produção (a construção de roteiros) e as de produção (gravação, cenário, iluminação, entre outras). Além de melhorar significativamente a qualidade visual do material produzido, pode guiar o planejamento de forma mais autônoma. Destacamos, nessa perspectiva proposta por Neto (2018), a fala de uma das professoras intérpretes de Libras, quando questionada sobre o seu roteiro:

PI 11: “Sim, primeiro o planejamento do professor, depois se estuda o que fica mais pedagógico (adaptação visual) e como ficar mais fácil do surdo entender, para produção se usa luzes, paredes para não ficar com sombra, aplicativos que ajude nessa composição”.

Frente ao apresentado, as professoras intérpretes de Libras, preocupam-se com a construção do vídeo, estabelecendo etapas próprias e definindo seus critérios de produção. Elas pensam e produzem seus vídeos com base naquilo que acreditam que pode facilitar o aprendizado do sujeito Surdo. Para elas, os vídeos precisam possuir componentes específicos para Educação de Surdos, conforme validam nas respostas a seguir, concordando com os estudos de Rocha (2012); Vieira (2016) e Goetter (2019):

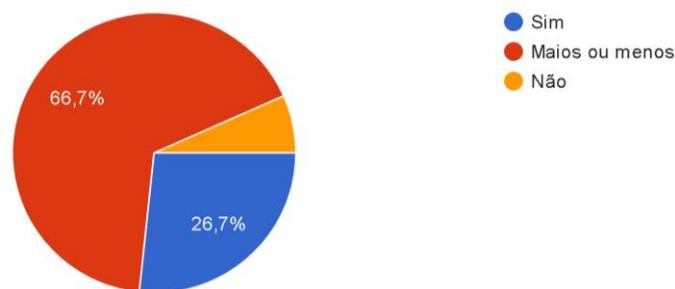
PI 10: “Os vídeos devem ser expressivos, bem enquadrado e bem claro para que os surdos tenham um melhor aprendizado”

PI 19: “Deve ser objetivo e com muitas imagens que possam atender uma compreensão clara, principalmente a termos muitos técnicos”

PI 12: “Bem sinalizado, com imagens, que transmita de forma clara e objetiva o conteúdo, que traga exemplos, que seja dinâmico, com boa iluminação e sem muita informação visual”.

Entretanto, quando questionadas se sabem ou não produzir vídeos para Educação de Surdos, a maioria delas afirma saber pouco sobre o processo de construção de vídeos, conforme vemos na figura a seguir:

Figura 04- Saber produzir vídeo para Educação de Surdos



Fonte: Questionário (formulário online), 2021

Esse dado é bastante significativo se consideramos também a questão seguinte de nosso questionário (formulário *online*): se as professoras intérpretes utilizam vídeos em sua prática. Dessas 15 profissionais, 80% delas respondeu que fazem uso de vídeos para os estudantes Surdos. Ou seja, as professoras intérpretes de Libras podem não se dar conta, mas possuem, com base nas respostas anteriores, conhecimento para produzir vídeos que atendam seus objetivos na Educação de Surdos. Também ficou claro que o uso de vídeos é bastante difundido entre as professoras que responderam ao formulário *online*.

Sendo assim, a produção de vídeos pelas professoras intérpretes de Libras possui etapas e roteiros que são seguidos com base naquilo que elas construíram ao longo de sua prática profissional. São reflexos de experiências vividas e indicam o longo caminho percorrido por essas profissionais.

6.3 Categoria Suporte Teórico

Quadro 7: Suporte Teórico

Objetivo Específico	Categoria	Instrumentos	Unidades de Registro
Verificar as práticas de produção de vídeos, pelos professores e intérpretes de Libras na Educação de Surdos.	Suporte Teórico	Questionário (formulário online)	<p><i>“[...] assisto alguns tutoriais no Youtube” (PI 13)</i></p> <p><i>“[...] Geralmente a produção provém de conhecimentos prévios”. (PI 15)</i></p>

Fonte: Elaboração da autora (2021)

Nessa categoria, buscamos discutir os elementos teóricos que dão suporte à construção de vídeos, na Educação de Surdos, e como essas referências podem colaborar com as experimentações dos professores intérpretes de Libras, dando-lhes alicerce teórico e técnico.

Quando perguntadas sobre os componentes teóricos que utilizam para a produção de vídeos, 13 das 15 respostas afirmaram não seguir nenhum suporte específico, o que nos leva a refletir sobre o caráter experimental desses vídeos, como demonstrado no relato a seguir:

PI 4: “Não. Mas conheço as regras para produções de vídeos em Libras. Entretanto, como o público são crianças o mais importante é estar atrativo, dinâmico, bem sinalizado e transmitir o conteúdo. Quando é algo mais formal e para divulgar é que se pensa nas formalizações”.

Contudo, após os estudos realizados, encontramos alguns autores que argumentam especificações para a produção de material multimídia. Um desses teóricos é Mayer (2001), com a teoria da aprendizagem multimídia, que foi também citado por uma das profissionais que responderam ao formulário online:

PI 14: “Sim, o Modelo cognitivo da aprendizagem multimídia de Richard Mayer (2001) e Relato de pesquisa: Processo de Produção de Materiais Didáticos Bilíngues do Instituto Nacional de

Educação de Surdos¹⁷. Autores: Bruno José Betti GALASSO, Monica Raquel de Souza LOPEZ, Rafael da Mata SEVERINO, Roberto Gomes de LIMA, Dirceu Esdras TEIXEIRA. (2018)”.

O modelo proposto por Mayer (2001) dispõe de elementos para a geração dos vídeos. As unidades geradoras devem ser pensadas no momento de elaboração do roteiro, pois compreendem a aprendizagem por meio da multimídia. Já a segunda pesquisa, citada pela PI 14, corresponde ao trabalho realizado no Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), para produção de vídeos, dentro do Núcleo de Educação Online (NEO). Os autores desse estudo baseiam suas etapas de produção no estudo de Mayer (1997; 2003), entretanto, abordam a produção de vídeos contando com uma equipe de design, editores e outros profissionais, fatores que a escola pública, na maioria das vezes, não dispõe.

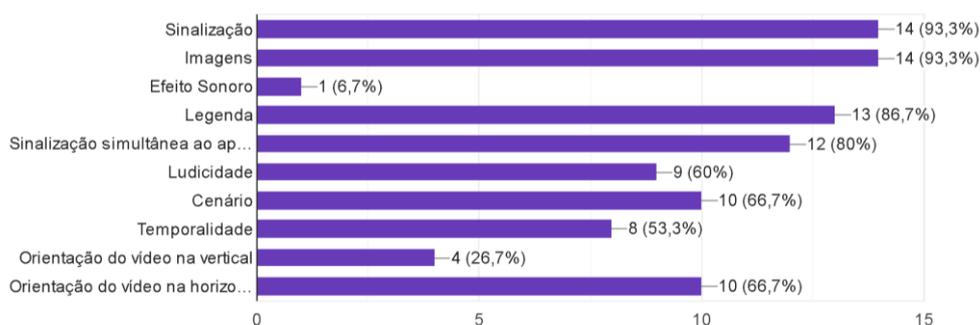
Segundo os elementos baseados no design editorial de Krusser (2019), que foram detalhados nesta pesquisa, é possível compor uma narrativa visual, em formato de vídeo, que contemple os aspectos culturais e linguísticos do Surdo, sem comprometer as competências educacionais. Com base em elementos de manuseio mais acessível, Krusser (2019) utiliza 7 etapas: 1. Formato; 2. Orientação; 3. Temporalidade; 4. Sequência; 5. Pontos de Pausa; 6. Ficha Catalográfica; e 7. Textos Escritos (esses pontos estão discriminados no Quadro 7, apresentado anteriormente).

Essas propostas de elaboração de roteiros para produção de vídeos são possíveis devido às diversas investigações dos autores citados, entretanto, não compõem um documento mais específico, que seja disponibilizado aos professores com reflexões consistentes sobre o tema. Mais uma vez, as diretrizes sobre a Educação de Surdos não estão entre os documentos norteadores para produção de vídeos. Esses documentos são reflexos da Lei 10.436/2002 e do Decreto nº 5.626/2005 e não apresentam novidades significativas e não instruem quanto à produção de vídeos para Educação de Surdos.

¹⁷ Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/R8nwGtrSrb3LdF9BvbxNZLt/?lang=pt>

Em relação às perguntas sobre os componentes importantes para a produção de vídeos, as professoras intérpretes de Libras pontuaram elementos por fator de prioridade. Esses elementos estão apresentados na figura a seguir:

Figura 05 - Componentes Importantes na Produção de Vídeos



Fonte: Questionário (formulário online), 2021

Como indicado na figura 05, a maioria das profissionais (93,3%) afirma que a sinalização e as imagens são relevantes no processo de criação de vídeos e 80% delas acredita que a sinalização deve ser simultânea ao aparecimento da escrita das palavras em português, conforme prevê Cozendey (2013), afirmando que a sinalização simultânea ao aparecimento da escrita torna o vídeo mais atrativo para o estudante Surdo.

Já Mayer (2001) propõe a teoria da aprendizagem multimídia, que consiste no uso de palavras e imagens em conjunto, combinando assim diferentes recursos visuais para auxiliar na aprendizagem da pessoa Surda. Essa instrução através dos sentidos, torna a aprendizagem multissensorial e, nesse sentido, a fala de uma da PI 14 exemplifica as colocações de Mayer (2001) sobre a importância de produzir vídeos, na Educação de Surdos:

PI 14: "Fundamental para prática de ensino aprendizagem da Libras. Por ser um idioma da modalidade visual espacial é composta por parâmetros linguísticos de movimentos e expressões faciais e corporais que muitas vezes não são contemplados em materiais como fotos, desenhos ou imagens dos sinais por serem estáticos. Os vídeos, por outro lado, apresentam sem dificuldades todos os parâmetros da Libras, inclusive os movimentos/ou não (pois nem todos os sinais tem movimento) e as expressões faciais são captadas com maior facilidade. Também considero importante para aquisição do currículo de modo geral".

Quando refletimos sobre a relevância dos vídeos para a pessoa Surda, a maioria dos relatos das PI(s) destaca o fato do vídeo ser um recurso visual. Como já debatido anteriormente, essa característica permite elaborar objetivos em consonância com essa especificidade. Apesar das professoras intérpretes de Libras afirmarem, no questionário (formulário *online*), que não seguem nenhum aparato teórico para a construção de vídeos, Almeida (2016) atesta que o vídeo é um instrumento valioso na comunicação para pessoas Surdas, por ser uma mídia de rápida circulação, que permite fidelidade na representação linguística e pausas em casos de necessidade.

Dentro do apresentado, inferimos que as PI produzem seus vídeos com base nas experiências que vivenciam ao longo de sua prática e, apesar de conhecedoras de estratégias de elaboração de conteúdo para pessoas Surdas, não conseguem sintetizar as fontes desse conhecimento. Entendemos que o recurso teórico se faz necessário para esclarecer alguns aspectos sobre a produção de vídeos para Educação de Surdos.

6.4 Categoria Produção dos Vídeos

Quadro 8: A Produção do Vídeos

Objetivo Específico	Categoria	Instrumentos	Unidades de Contexto
Verificar as práticas de produção de vídeos, pelos professores e intérpretes de Libras na Educação de Surdos.	Produção de vídeo.	Observação dos vídeos cedidos.	Vídeos cedidos pelas professoras intérpretes de Libras

Fonte: Elaboração da autora (2021)

Nosso intento com essa categoria é saber como ocorre a produção de vídeos e quais princípios conduzem os professores intérpretes de Libras (PI), no design dos vídeos construídos. Ao observarmos os vídeos cedidos, conseguimos perceber alguns elementos bases que compõem confecção de vídeos para Educação de Surdos, pelas professoras intérpretes de Libras do

Ipojuca. Essa categoria surgiu no nosso estudo, desde os primeiros apontamentos teóricos, tendo em vista que ela corresponde aos nossos objetivos de estudo. Entretanto não é prioridade nos documentos oficiais da Educação de Surdos.

No que compete aos temas dos vídeos, Cardoso (2016) destaca a importância das narrativas do povo Surdo e explica que o vídeo se aproxima da Cultura Surda, por sua facilidade de engajamento visual; encontramos os mais variados temas, desde os já previsto nos currículos escolares: diversidade, inclusão (V6, V8, V9 V10 e V11); Língua Portuguesa, Libras e Inglês (V1, V2, V3, V4, V7, V15 e V16) aos mais corriqueiros, como os avisos, horários das aulas e atividades (V14, V18 e V19). Sendo assim, através do vídeo, o professor pode tratar inúmeros temas e aproximá-los da Cultura Surda.

Quando discutimos a duração dos vídeos, vale lembrar o gênero Microvídeo proposto por Santos e Martins (2018), vídeos curtos que facilitam o compartilhamento e o download. Na BNCC (2017), esse gênero de vídeo é definido como “vídeo-minuto”. Nenhum dos vídeos cedidos se enquadra nessa definição da BNCC (2017), entretanto, aproveitamos a oportunidade dos Microvídeos para citar essa modalidade já prevista em diretrizes educacionais. Ressaltamos que essa construção é possível, mediada pelo planejamento e objetivos que o professor propor.

Alguns dos vídeos observados são Microvídeos, conforme Santos e Martins (2018) definem, pois são vídeos que centralizam as informações e permitem objetividade. Encontramos alguns vídeos mais curtos em nossa análise. Foram os “vídeos-aviso” (V17 e V19) utilizados para informes rápidos e imediatos, que precisavam ser transmitidos para os estudantes Surdos, dando a esses sujeitos as informações que estavam circulando na sala de aula.

Na observação dos vídeos disponibilizados encontramos alguns elementos de Krusser (2019). Destacamos a orientação do vídeo na horizontal (V5, V6, V7, V8, V10, V11, V12 e V18), que permite que as laterais sejam amplas e não fiquem com tarjas pretas na edição final. No

que tange à orientação vertical dos vídeos, formato não difundido por Krusser (2019), 10 dos vídeos foram gravados nesse sentido (V1, V2, V3, V4, V13, V14, V15, V16, V17 e V19). Desses, metade são os vídeos para informe ou explicação rápida de atividades, o que sugere que os “vídeos-aviso” são gravados de forma mais informal e rápida. Não possuem necessidade de formatações posteriores, portanto, a orientação não interfere no discurso.

No elemento temporalidade, defendido por Krusser (2019), percebemos que todos os vídeos apresentavam claramente o discurso temporal e, na grande maioria deles, a legenda ou a indicação da palavra em português aparecia simultaneamente aos sinais (LAPOLLI, 2014 e QUEVEDO, 2014). Embora a simultaneidade (sinalização e escrita) seja elemento primordial na produção de vídeos para Surdos, apenas 8 vídeos contaram com esse recurso (V1, V2, V3, V4, V8, V9, V10 e V11). A legenda além de ser um recurso de acessibilidade valioso, pode esclarecer quaisquer entraves comunicacionais. Brito (2012) enfatiza que a sincronização desses dois recursos (legenda e sinalização) é crucial para compreender as diferenças gramaticais entre as línguas.

Encontramos um vídeo com o recurso defendido por Wolney (2006), o “Picture in Picture”, a janela de Libras, que permite acompanhar o texto e a sinalização de forma simultânea (V11), entretanto, ao se usar essa técnica é preciso refletir sobre a divisão de atenção entre as “duas telas”. Frisamos que muito dos materiais disponíveis na internet fazem uso do “Picture in Picture”, inclusive os comerciais de televisão. Essa técnica defendida por Wolney (2006) é um recurso de acessibilidade comunicacional, insere o tradutor e intérprete de Libras, em uma “janela” na parte lateral-inferior, esquerda ou direita do vídeo; proporcionando acesso aos dois conteúdos ao mesmo tempo: o vídeo e a tradução em Libras.

Ao observamos os vídeos, percebemos a diversidade quanto ao tipo (glossários, narrativas sensibilizadoras, avisos), o que nos remete aos estudos de Sofiato (2019), que reconhece essa diversidade tecnológica como fator disseminador da língua de sinais, facilitando o uso do vídeo, em

ambientes escolares. O vídeo glossário (V1, V2, V3, V4, V8 e V13) auxilia na ampliação de vocabulário; os vídeos que buscam conscientizar e sensibilizar quanto a uma determinada temática, concordando com Almeida (2016), Lopes (2016) e Vieira (2016), pois, além de construírem um aporte teórico sobre o tema, aproximam o estudante de questões culturais, identitárias e linguísticas.

Os vídeos cedidos pelas professoras intérpretes de Libras são produções independentes e baseadas nas experiências e experimentações das PI. Essa construção se apoia nos estudos de por Krusser (2019), Almeida (2016) e Vieira (2016) e visa atender às demandas dos educandos Surdos. Fazem parte do fazer profissional de cada uma delas, que constroem dinâmicas próprias em salas de aula, aproximando a prática de produção de vídeo com as necessidades dos educandos.

Visando discutir essa produção docente, a seguir, trataremos a autoria das produções em vídeo.

6.5 Categoria Autoria

Quadro 9: Autoria

Objetivo Específico	Categoria	Instrumentos	Unidades de Contexto
Verificar as práticas de produção de vídeos, pelos professores e intérpretes de Libras na Educação de Surdos.	Autoria	Observação dos vídeos cedidos	Vídeos cedidos pelas professoras intérpretes de Libras

Fonte: Elaboração da autora (2021)

O objetivo dessa categoria é discutir as questões de autoria da produção de vídeos, apontando também os impactos que a cultura digital trouxe na produção docente, com base nos estudos de Carvalho e Alves (2020b), estimulando as criações coletivas e individuais de forma mais autônoma. A categoria autoria, surgiu no nosso estudo a partir das

observações dos vídeos cedidos pelas professoras intérpretes de Libras (PI). Percebemos que alguns deles foram produzidos em conjunto com outros colegas da área; e uma parte foi produzida individualmente. Entretanto, ambos os processos foram concebidos conforme preveem Freire (1996) e Chartier (2012), com autonomia e intencionalidade.

Dos 19 vídeos disponibilizados para nossa observação, a grande maioria foi produzido individualmente (16 vídeos). Desses, retiramos aqueles que foram produzidos apenas como aviso rápido (2 vídeos) para os estudantes Surdos. Retiramos, também, o que foi feito para passar a grade de horário do estudante (1 vídeo), pois esses são direcionados às situações específicas de cada sala de aula. Retratam o que Gois e Santos (2014), afirmam ser artefatos didáticos que otimizam das aulas.

Sendo assim, 13 vídeos possuem autoria solo e, dessa forma, não estamos afirmando que são bons ou não para formação de Surdos. Apenas destacamos o que Maia et al (2020) apontam como intencionalidade e protagonismo docente. Essa produção solo concorda com os estudos de Amaral (2014), reforçando os posicionamentos docente frente às questões culturais, visuais e linguísticas que envolvem a produção de vídeos para Surdos.

Dos vídeos que apresentam autoria conjunta (V9, V10 e V12), observamos que foram criados como forma de sensibilização acerca de uma temática específica (Dia Internacional da Mulher, Setembro Azul e Festas de fim de ano), respectivamente. Essa produção colaborativa, conforme Martins (2012), é uma forma de produção multifacetada, com base em temáticas já conhecidas, as PI produziram um material coletivo e autêntico, possibilitando o compartilhamento direto com os alunos de temas que estavam sendo vivenciados nas aulas.

Os vídeos produzidos pelos professores intérpretes de Libras, individual ou coletivamente, constituíram narrativas diversas sobre as possibilidades para Educação de Surdos e foram vídeos que certamente circularam entre os alunos, produzindo e consolidando discursos, corroborando com o discutido por Almeida e Bianco (2021) sobre a difusão de conteúdo

autônomo nos espaços virtuais, que ocorre de forma horizontal e nômade, trazendo aos docentes possibilidades de produzirem informação coletivamente.

6.6 A Relação dos Documentos Oficiais da Educação de Surdos, com a Prática de Produção de Vídeos Pelos Professores Intérpretes de Libras

Essa última etapa de nossas análises corresponde ao terceiro objetivo específico deste estudo, que implica em *relacionar o que dizem os documentos normativos sobre a produção de vídeos na Educação de Surdos com a prática dos Professores e Intérpretes de Libras em sala de aula*. Com essa etapa, buscamos confrontar o proposto nos documentos com a prática de produção dos professores intérpretes de Libras.

Para esse momento, escolhemos os documentos indicados anteriormente: o Plano Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão (PNE-EI), de 2008; o Plano Nacional de Educação (PNE), de 2014; a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), de 2017; o Currículo de Pernambuco (2018) e sua Reorganização (2020); e, por fim, o Currículo Referência do Município do Ipojuca (2020). Todos esses dispositivos compõem um corpo teórico das diretrizes para Educação de Surdos, propondo interações que prezem a inclusão e participação plena dos educandos nos processos educativos.

A produção de vídeos na Educação de Surdos, como discutido anteriormente, se apoia no caráter comunicativo visual das pessoas Surdas (CAMPELLO, 2008; ROCHA, 2005 e REYLE, 2003). As professoras intérpretes de Libras reconhecem essa característica e associam à estratégia de produção de vídeos, para Educação de Surdos. Como podemos perceber nos relatos abaixo:

PI 6: *“Sabemos que os Surdos são muito visuais, os vídeos são muito úteis”.*

PI 8: *“É importante para os surdos, para o uso do visual e principalmente porque se trata de levar sua língua materna aí acesso de todos. A aprendizagem também fica mais dinâmica com uso de vídeos”.*

PI 13: *“O mundo do surdo é visual os vídeos são de extrema importância para facilitar a compreensão de determinados conteúdos”.*

Quando trazemos essa discussão para os documentos citados anteriormente, o PNE-EI (2008) sequer trata de vídeos; já o PNE (2014) cita o uso de vídeos, mas de forma genérica, apontando diversas mídias como ferramenta de ensino. Não especifica possibilidades estratégicas e não estimula produção em vídeo. Os extratos do PNE (2014) que contemplam o uso de vídeos são: o da Educação Indígena, na meta 13¹⁸ e o da Educação a Distância, na meta 17¹⁹. A menção que PNE (2014) faz para Educação de Surdos é na meta 11, no âmbito da Educação Inclusiva, que estabelece a implementação da Libras nas unidades escolares, conforme extrato a seguir:

Implantar, em cinco anos, e generalizar em dez anos, o ensino da Língua Brasileira de Sinais para os alunos surdos e, sempre que possível, para seus familiares e para o pessoal da unidade escolar, mediante um programa de formação de monitores, em parceria com organizações não-governamentais (BRASIL,2014).

Sendo assim, as metas do PNE (2014), não estimulam o uso de nenhum tipo de estratégia específica para educandos Surdos a não ser a implementação da Libras, nas escolas, para esse público.

Apesar do PNE- 2014 trazer a necessidade de criação de materiais específicos, não determina quais materiais seriam esses e muito menos como agregá-los ao contexto escolar. Ou seja, mais uma vez, as diretrizes não apontam caminhos significativos para produção de vídeos.

O uso de vídeos na educação é uma temática muito conhecida. A BNCC (2017) prevê essa utilização. Os documentos analisados nesse estudo citam a relevância de estratégias de ensino, entretanto, não

¹⁸ Criar, tanto no Ministério da Educação como nos órgãos estaduais de educação, programas voltados à produção e publicação de materiais didáticos e pedagógicos específicos para os grupos indígenas, incluindo livros, vídeos, dicionários e outros, elaborados por professores indígenas juntamente com os seus alunos e assessores (BRASIL, 2014).

¹⁹ Instalar, em dez anos, 2.000 núcleos de tecnologia educacional, os quais deverão atuar como centros de orientação para as escolas e para os órgãos administrativos dos sistemas de ensino no acesso aos programas informatizados e aos vídeos educativos (BRASIL, 2014)

especificam como produzir esse artefato e nem dão contribuições diretas para seu uso em sala de aula.

A BNCC (2017), apesar de manter a Competência Geral 4- Comunicação, que versa sobre o respeito as questões linguísticas, não apresenta nenhum fator novo à Educação de Surdos. Repete os antecessores e não instrui professores na produção de material visual para Surdos. Na verdade, compõe uma discussão mais geral, conforme podemos observar a seguir:

Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos, além de produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo (BNCC, 2017).

A Competência Geral 4, é a base para a formação das competências específicas de cada etapa de ensino abordada na BNCC, no que compete a comunicação e apesar de superficial, concorda com Quadros e Schmiedt (2006), sobre a valorização da Libras para o povo Surdo.

No nosso formulário online, apenas uma PI citou a BNCC (2017). Para ela, o vídeo “precisa ser ancorados na BNCC e nas propostas pedagógicas de educação de surdos” (PI 4). Atramos esse relato ao campo da experiência proposto no documento, que levanta a necessidade de elaboração de roteiros próprios para compreender os vídeos de forma mais ampla e reflexiva. Ainda assim, sem muita especificação para Educação de Surdos.

A BNCC (2017) aponta o “vídeo- minuto” como recurso possibilitador de aprendizagem. O documento aponta essa ferramenta sempre que cita a importância dos vídeos. Notamos, em nossas observações, que os vídeos curtos produzidos pelas PI dialogam com as definições de Santos e Martins (2018). São os Microvídeos produzidos para informar, sensibilizar e compartilhar facilmente. Ou seja, mesmo quando trata de um tipo específico de vídeo, a BNCC (2017) não instrui quanto à produção e ao uso objetivo dessa ferramenta.

Quando estreitamos esses dispositivos ao âmbito estadual, encontramos dois documentos: Currículo de Referência (2018) e a Reorganização Curricular de Pernambuco feita em (2020), para atender às demandas das aulas remotas durante a pandemia viral da Covid-19. Por se tratar de um documento redigido após as medidas de isolamento social, devido a Pandemia da Covid-19, deveria ter um caráter norteador de ações específicas para diversos âmbitos da educação. Entretanto, o que notamos foi a repetição de instruções dos documentos predecessores.

Esse destaque é válido tendo em vista as inúmeras adaptações que a educação precisou para caber no contexto atual. Contudo, frisamos que a Reorganização Curricular de Pernambuco (2020) trouxe as videoaulas do EducaPE como recurso didático adicional para as aulas dos professores estaduais, sem evidenciar a Educação de Surdos.

Em todas as etapas da Educação Básica, tratadas no Currículo de Referência (2018) e na Reorganização Curricular de Pernambuco (2020), existe uma competência referente ao uso de vídeos, de maneira superficial. Já no documento de 2020, a seguinte observação acompanha as descrições das competências: “Habilidades que foram ou serão trabalhadas nas videoaulas no EDUCA PE” (PERNAMBUCO,2020). E em outro extrato, o documento aponta que:

[...] para os Anos Finais - unidades temáticas, objetos de conhecimento, habilidades e conteúdos; e para o Ensino Médio - eixos / campo, expectativas de aprendizagem e conteúdos. Também estão identificadas as aprendizagens trabalhadas nas videoaulas veiculadas no Canal EDUCA PE, nesse momento de isolamento social (PERNAMBUCO,2020).

Esses extratos são sugestões da Reorganização Curricular de Pernambuco (2020), frente ao vivenciado durante o distanciamento social devido à Covid-19, sem especificar como essas videoaulas estariam adaptadas para Surdos e sem trazer nenhuma especificação sobre a produção de vídeos para Educação de Surdos, indo na contramão dos estudos de Kovalscki (2017), que aponta o vídeo como ferramenta de aproximação da tecnologia com a sala de aula.

Trazendo essa análise para o campo de pesquisa, analisamos o Currículo de Referência do Município do Ipojuca, lançado no ano de 2020, que, apesar de ser uma conquista para o município, persevera as orientações predecessoras. Consideramos isso relevante, mas apontamos a oportunidade perdida de direcionar seus profissionais para métodos diversificados e contemporâneos.

O Currículo do Ipojuca (2020), apesar de ser um documento recente, não dispõe de diretrizes para produção de vídeos, na Educação de Surdos. As professoras intérpretes de Libras (PI) afirmam a relevância da produção de vídeos para Surdos, apoiadas nos estudos de Lopes (2016), conforme evidenciamos a seguir:

PI 10: “Super importante, pois como os surdos são visuais tudo que agrega a sua aprendizagem visual é de suma importância é necessário é essencial”.

PI 12: “É importante pois o surdo é visual então, quanto mais elementos pra sua compreensão e aprendizagem melhor”.

Não estamos negando o caráter condutor desse documento em relação à valorização da Educação de Surdos e ao reconhecimento cultural e linguístico desses sujeitos, no município do Ipojuca, mas retratamos a ausência de diretiva quanto à produção de vídeos e quanto às estratégias de ensino que essa ferramenta pode proporcionar aos docentes da área.

Embora importantes para Educação de Surdos, essas regulamentações parecem assinalar questões mais gerais, tratando de direitos educacionais, culturais, identitários e linguísticos. Acreditamos na importância de cada um desses dispositivos e nos impactos que trazem para a prática dos profissionais da Educação de Surdos, contudo, expressamos com base em nossas análises, o viés universalizado desses instrumentos.

Na contramão do que abordam Krusser (2019), Goetter (2019) e Souza (2000), os documentos que amparam a Educação de Surdos não apresentam nenhuma possibilidade específica acerca da produção do vídeo, seja como recurso de aprendizagem, seja como narrativa ou como estratégia de ensino. Apesar dos apontamentos de Krusser (2019) e a proposta de um

design para produção de vídeos, observamos a ausência de documentos oficiais que auxiliem professores a construir vídeos com elementos concretos, atrativos e que colaborem com a aprendizagem das pessoas Surdas.

Diante disso, os documentos apresentados abrem margem para diversas interpretações conceituais quando não abordam as especificidades das estratégias citadas. Ao não sugerir as estratégias efetivas e não detalhar a produção de vídeos na Educação de Surdos, delega aos professores a experimentação das possibilidades, propensas, ou não, ao sucesso.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vivenciar as etapas desse estudo durante uma pandemia viral, que impôs distanciamento social, foi um desafio. Cada momento se transformou em aprendizado profundo. Ao logo dessa investigação, dar voz aos professores intérpretes de Libras, meus colegas de profissão, foi um privilégio inestimável.

Consideramos que essa pesquisa contribuiu para explorar a produção do vídeo para Educação de Surdos, pelos professores intérpretes de Libras, trazendo pesquisas mais atualizadas e possibilidades concretas para a produção de vídeos. Nesse sentido, destacamos o direcionamento para formatos de vídeos, estratégias que possibilitarão uma produção mais atualizada e dinâmica.

Portanto, diante do exposto, acreditamos que nossos objetivos foram satisfatoriamente alcançados.

Nosso percurso mostrou que dar voz aos profissionais da área foi crucial para evidenciar as práticas em torno da produção de vídeos. Desta maneira, ficou claro que os professores intérpretes de Libras estão buscando e experimentando formas de tornar essas ações e essas interfaces digitais acessíveis aos estudantes Surdos e, mesmo diante das limitações escolares, pessoais e tecnológicas, estão se esforçando para atingir seus objetivos educacionais.

O que foi evidenciado, neste estudo, é que há ausência de material teórico e prático voltado a produção de vídeos para Educação de Surdos, que oriente os caminhos que o professor deve percorrer. Mesmo com essa ausência de material e de orientações documentais, os professores intérpretes de Libras se arriscam em produções de vídeos que podem auxiliar a compreensão dos alunos sobre os conteúdos a serem trabalhados.

Vale destacar que, durante o processo de pesquisa, alguns desafios precisaram ser sobrepostos. O primeiro deles, como comentado

anteriormente, foi a falta de diretrizes específicas para a produção de vídeos, em documentos normativos que são tão exaustivamente citados. Esses documentos generalizam os conceitos e termos, repetindo sempre as diretrizes dos documentos que o antecederam. Apesar desses dispositivos se apresentarem como reguladores que garantem os direitos educacionais de muitos, as falhas são evidentes e a atualização dessas diretrizes é necessária.

Outro desafio encontrado foi a coleta de dados à distância, pois o distanciamento social e as medidas de restrições não permitiram um contato direto com os professores intérpretes de Libras, o que pode ter sido um dos fatores que explicam o resumido número de respondentes.

Inferimos que os resultados obtidos mostram o esforço das professoras intérpretes de Libras, do Ipojuca, em produzir vídeos para Educação de Surdos que colaborem com as aprendizagens dos estudantes, uma vez que, mesmo sem suporte teórico e técnico adequado, buscaram mecanismos de instrução sobre o tema.

Nesse sentido, podemos afirmar que a prática de produção de vídeos, pelas professoras intérpretes de Libras para Educação de Surdos, independe dos documentos oficiais, e é pautada na observação, na experiência e nas demandas que as profissionais enfrentam. Apesar das dificuldades encontradas por elas, no exercício da profissão, é perceptível que seus esforços se encontram em consonância com os estudiosos da Educação de Surdos.

Percebemos que mesmo os documentos mais recentes, elaborados no ano de 2020, não apresentam novidades significativas quanto à produção de vídeos para Educação de Surdos. Tanto a Reorganização Curricular de Pernambuco, quanto o Currículo do Ipojuca, ambos lançados em 2020, deixaram de oportunizar aos docentes estratégias de ensino mais atualizadas.

Levantamos a necessidade de mais explorações nessa área e a elaboração de documentos que contemplem as noções básicas para criação

de vídeos na Educação de Surdos, tendo em vista as poucas pesquisas voltadas ao tema.

Sugerimos, para investigações futuras, a formação continuada dos professores intérpretes de Libras, dentro do contexto de produção e gravação de conteúdo didático, além de estudos que investiguem as narrativas que os professores intérpretes de Libras utilizam, quando, segundo nossas análises, afirmam que fazem uso de vídeos, mas não sabem como produzi-los.

Outro fator que entra como sugestão, e que não foi foco de nosso estudo, tem relação com a maneira como os professores intérpretes de Libras vivenciaram o Ensino Remoto Emergencial. Será que esses docentes receberam formação para atuar de forma específica na Educação de Surdos?

Por último, uma outra possibilidade para estudos futuros tem relação com a co-criação de materiais digitais, entre professores e alunos, baseados na cultura convergência, que aprofunda os estudos no tripé diversidade de mídias x cultura participativa x desenvolvimento da inteligência coletiva.

Apesar dessas inquietações não terem sido incluídas no presente estudo, acreditamos que são de extrema importância para novas averiguações, pois a Educação de Surdos, e mais precisamente a produção de vídeos para pessoas Surdas, carece de estudos específicos que possam suprir as demandas abordadas nesta pesquisa.

REFERÊNCIAS

ALBRES, Neiva de A. **A formação de intérpretes de libras para um serviço da educação especial.** O que os currículos de cursos de especialização em libras têm a nos revelar? In: VII ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL. 08 a 10 novembro de 2011, Londrina. **Anais.** Londrina, 2011. Disponível em: http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2011/FOR_MACAO/201-2011.pdf. Acessado em: 22/09/ 2021.

ALMEIDA, Paulo Roberto Alves de. **Hipervídeo na Educação de Surdos-** Dissertação de Mestrado- Universidade Federal de Santa Catarina- Florianópolis, 2016.

ALMEIDA, Clarisse de Mendonça e; BIANCO, Vittorio Leandro Oliveira Lo. **Autonomia, colaboração, autoria e docência na cibercultura** – questões sob a ótica de Freire e Bernstein. Revista Docência e Cibercultura. Rio de Janeiro, V5, N3, set./dez 2021.

AMARAL, Mirian Maia do. **Autorias Docente e Discente:** pilares de sustentabilidade na produção textual e imagética em redes educativas presenciais e online. Tese de Doutorado- Faculdade Estácio: Rio de Janeiro, 2014.

ANDRADE, Ana Luiza Wayand de. **Narrativas Digitais:** uma análise da criação de narrativas digitais em vídeo, na perspectiva dos multiletramentos. Dissertação de Mestrado- Universidade Federal de Pernambuco- Recife: 2020.

BELLUGI, U.; KLIMA, E. **Two faces of sing.** Annals New York Academy of Sciences, v.280, p 514-537, 1977.

BOZKURT, Aras e SHARMA, Ramesh Chander. **Emergency Remote Teaching in a Time of Global Crisis Due to Coronavirus Pandemic.** Asian Journal of Distance Education, Nova Deli, v. 15, n. 1, p. 1-6, 2020. Disponível em: <https://zenodo.org/record/3778083#.YU9BwZrMLIU>>. Acessado em: 10/09/2021.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20112014/2011/decreto/d7611.htm. Acessado em: 07/01/2021.

_____. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acessado em: 07/01/2021

_____. **Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010.** Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoes>. Acessado em: 07/01/2021.

_____. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Disponível em: https://www.udesc.br/arquivos/udesc/documentos/Lei_n__10_436__de_24_d e_abril_de_2002_15226896225947_7091.pdf. Acessado em: 07/01/2021.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acessado em: 07/01/2021

_____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acessado em: 07/01/2021

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf> Acessado em: 07/01/2121

_____. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm Acessado em: 07/01/2021

_____. **Base Curricular Nacional Comum.** 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versa ofinal_site.pdf Acessado em: 07/01/2021

_____. **Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm acessado em: 25/09/2021

BELLONI, M.; SUBTIL, M. **Dos audiovisuais à multimídia: análise histórica das diferentes dimensões de uso dos audiovisuais na escola.** In: BELLONI, M. (Org.) A formação na sociedade do espetáculo. São Paulo: Loyola, 2002. p. 42-73.

BRITO, R., **Modelo de Referência para desenvolvimento de artefatos de apoio ao acesso dos surdos ao audiovisual.** [Tese] UFSC- PPEGC. Florianópolis, SC, 2012.

CARDOSO, Alexandre Bet da Rosa. **Vídeo Registro em Libras:** uma proposta de acesso ao pensamento original dos surdos- Dissertação de Mestrado- Universidade Federal de Santa Catarina, 2016.

CARVALHO, Ana Beatriz Gomes; ALVES, Thelma Panerai. **Narrativas digitais em defesa da ciência nas redes sociais: estratégias para divulgação**

da ciência e formação do letramento científico. In: Hardagh, Claudia Coelho et all. **Processos formativos, tecnologias imersivas e novos letramentos – convergências e descobrimentos**.1. ed. Curitiba: Editora Colaborativa, 2020a

CARVALHO, Ana Beatriz Gomes; ALVES, Thelma Panerai. **Narrativas dos Professores nas Redes**: o percurso dos professores da educação básica. Educar em Revista, Curitiba, v. 36, e76253, 2020 b.

CASTELLS, Manuel. **A Sociedade em Rede**. 21ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020

CHARTIER, Roger. **O que é um autor?** Revisão de uma genealogia. São Carlos: EdUFSCar,2012.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

COSCARELLI, Carla; RIBEIRO, Ana Elisa. **Letramento Digital**: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora. 2014.

COSTA, M. P. R. Orientações para ensinar o deficiente auditivo a se comunicar. IN: **Revista Brasileira de Educação Especial**, Piracicaba, v.1, n.2, p.53-62, 1994.

COZENDEY, Sabrina G. **A Libras no ensino de leis de newton em uma turma inclusiva de ensino médio**, UFSCAR - São Carlos- SP, 2013.

DIAS, V. L. L. **Rompendo a barreira do silêncio**: interações de uma aluna surda incluída em uma classe do ensino fundamental. 2006. 164f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, 2006.

Dias, Paulo (2008). **Da e - moderação à mediação colaborativa nas comunidades de aprendizagem**. Revista Educação, Formação & Tecnologias; v.1(1); pp.4-10. Disponível em: <http://eft.educom.pt> > acesso em: janeiro de 2021.

FERREIRA, Maria Elisa Caputo; GUIMARÃES, Marly. **Educação Inclusiva**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003

FLOR, Carla; VANZIN Tarcísio. **Construção de Ambientes Virtuais de Ensino e Aprendizagem Acessíveis para Surdos**: recomendações de projeto e avaliação de usabilidade. In: CORRÊA Ygor; CRUZ Carina Rebello. Língua Brasileira de Sinais e Tecnologias Digitais. Porto Alegre: Penso, 2019.

FRANÇA, Jéssica Bettencourt; CASTELEIRA, Rodrigo Pedro. **Pessoa Surda e Autonomia Freiriana**: o ciberespaço como meio de soerguimento. Revista Docência e Cibercultura. Rio de Janeiro, V5, N3, set./dez 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa, São Paulo: Editora UNESP, 1996.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. - 4. ed. - São Paulo :Atlas, 2002

GOIS, Mara Elisângela Jappe; SANTOS, Flávia Maria Teixeira dos. Formação de professores e o desenvolvimento de habilidades para a utilização da metodologia de resolução de problemas. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 19, n. 2, p. 431-450, 2014.

GOLDFELD, Márcia. **A criança surda**: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista. São Paulo: Plexus, 1997.

_____ **A criança surda**: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista. 2 ed. São Paulo: Plexus, 2002.

GÓMEZ, Ángel I. Pérez. **Educação na Era Digital**: a escola educativa. Porto Alegre: Penso, 2015.

GOULART, Cecília. **Letramento e Novas Tecnologias**: questões para a prática pedagógica. In: COSCARELLI, Carla; RIBEIRO, Ana Elisa. Letramento Digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora. 2014.

IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Acesso à Internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal 2017**. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101631_informativo.pdf . Acessado em: jan., 2021.

JENKINS, Henry. **Cultura da Convergência**. São Paulo: Editora Aleph, 2013.

JÚNIOR, Lanna; Martins, Mário C. M. L. **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasília**: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010.

KOVALSCKI, Adriana Nebel. **Produção de Vídeo e Etnomatemática**: representações de geometria no cotidiano do aluno. Pelotas- Dissertação de Mestrado- Universidade Federal de Pelotas- 2019.

KRUSSER, Renata. **Tecnologia e Design para Facilitar a Leitura em Língua Brasileira de Sinais**. In: CORRÊA Ygor; CRUZ Carina Rebello. Língua Brasileira de Sinais e Tecnologias Digitais. Porto Alegre: Penso, 2019.

LABRUNIE, Maria das Graças Lino. **A produção de vídeos na escola: um estudo.** Rio de Janeiro, Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estácio de Sá, 2017.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. **Intérprete de Libras: em atuação na educação infantil e no ensino fundamental.** Porto Alegre: Mediação/FAPESP, 2009.

LACERDA, Cristina B. F. de; GURGEL, Taís Margutti do Amaral. Perfil de tradutores intérpretes de Libras (TILS) que atuam no ensino superior no Brasil. **Rev. bras. educ. espec.**, v. 17, n. 3, p. 481-496, Dec. 2011. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382011000300009>. Acessado em 22/09/2021

LAPOLLI, M. **Visualização do conhecimento por meio de narrativas infográficas na web voltadas para surdos em comunidades de prática** [tese]. Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Tecnológico. Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento. Florianópolis, SC. 2014.

LEITE, Emeli Marques Costa. **Os papéis do intérprete de Libras na sala de aula Inclusiva.** Dissertação de Mestrado- UFRJ - Rio de Janeiro: 2004

LÉVY, Pierre. **Cibercultura.** 3ª ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

LOPES, Maura Corcini. **Surdez e Educação.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

LORENZI e PÁDUA. Blog nos Anos Iniciais do Fundamental I: a reconstrução de sentido de um clássico infantil. In: ROJO, Roxane; Moura, Eduardo. **Multiletramentos na Escola.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

LUDKE, Menga; ANDRÉ Marli. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** 2ª ed. Rio de Janeiro: E.P.U.; 2020.

MAIA, Juliana de Oliveira et. al. **Autoria Docente: um esquema de análise no ensino de ciências.** Educação em Revista, Belo Horizonte. V.36. 2020.

MARTINS, Beatriz C. **Autoria em rede: um estudo de processos autorais interativos de escrita nas redes de comunicação.** Tese de Doutorado. São Paulo Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo - USP, 2012.

MAYER, Richard. **Multimedia Learning.** Cambridge: Cambridge University press. 2001

MORAES, Roque. **Análise de conteúdo.** Revista Educação, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4125089/mod_resource/content/1/Roque-Moraes_Analise%20de%20conteudo-1999.pdf. Acessado: 23/02/2021

MORAN, José Manuel. **A Educação que Desejamos**: novos desafios e como chegar lá. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

_____. Ensino e Aprendizagem Inovadores com Apoio de Tecnologia. In: Moran, et al. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2013.

_____. **Desafios da televisão e o vídeo à escola**. Texto de apoio ao programa Salto para o Futuro da TV Escola no módulo TV na Escola e os Desafios de Hoje, 2002. Disponível em <http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2002/> Acesso em 18 jun. 2020.

NASCIMENTO, Patrícia. A história da educação. In: **Revista Brasileira de Educação Especial**. Vol1, nº3, Print Versin, ISSN1413-6538, July/ Sept 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382012000300001 Acessado em 11 dez. 2020

NETO, Nelson Miguel Galindo. **Efetividade do Vídeo Educativo no Conhecimento e Habilidade Acerca da Ressuscitação Cardiovascular**: ensaio randomizado controlado. Tese de Doutorado- Universidade Federal do Ceará: Fortaleza: 2018.

NÓVOA, Antônio. Firmar a posição como professor, afirmar a posição docente. In: **Cadernos de Pesquisa**. Vol. 47 n.166 p. 1106-1133. Out./dez.2017. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6211666> Acessado em: 20/09/2021

OLIVEIRA, Priscila Roberta Gaspar de. **Pedagogia do Surdo**: a formação continuada dos Surdos instrutores e professores da Língua Brasileira de Sinais- LIBRAS. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2019.

PEREIRA, João Thomaz. Educação e Sociedade da Informação. In: COSCARELLI, Carla; RIBEIRO, Ana Elisa. **Letramento Digital**: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora. 2014.

PIMENTEL, Lucilla da Silveira Leite. **Educação e Cinema**: dialogando para formação de poetas. São Paulo: Cortez, 2011.

QUADROS, Ronice Müller de. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa**. Secretaria de Educação Especial; Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos. Brasília: MEC; SEESP, 2004.

QUADROS, Ronice & PIZZIO, Aline. **Aquisição da língua de sinais brasileira: constituição e transcrição dos corpora**. Em prelo. 2007.

QUADROS, Ronice Muller de; SCHMIEDT, Magali L. P. **Ideias para Ensinar Português para Surdos**. Brasília: MEC, SEEP, 2006. Disponível para download em: <portal.mec.gov.br>. Acessado em: 11 dez. 2020

QUEVEDO, S. **Narrativas Hipermidiáticas para ambiente virtual de aprendizagem inclusivo**. Tese de doutorado. Universidade Federal de Santa Catarina, 2013.

QUIXABA, Maria Nilza Oliveira et. al. **Auxiliando Design de Recursos Educacionais Digitais Bilíngues: uma proposta de 33 diretrizes de projeto**. In: CORRÊA Ygor; CRUZ Carina Rebello. Língua Brasileira de Sinais e Tecnologias Digitais. Porto Alegre: Penso, 2019.

REYLE, L. H. As imagens: o lúdico e o absurdo no ensino de arte para pré-escolares surdos. In: I. R. Silva; S. Kauchakje & Z. M. Gesueli (Org.), **Cidadania, Surdez e Linguagem: desafios e realidades**. Cap. IX (pp.161-192). São Paulo: Plexus Editora, 2003.

REZENDE, L., STRUCHINER, **Uma Proposta Pedagógica para Produção e Utilização de Materiais Audiovisuais no Ensino de Ciências: análise de um vídeo sobre entomologia**. Revista de Educação em Ciência e Tecnologia, V.2, n1, p45-66, mar 2009.

ROCHA, A.L.C. **Elaboração de material didático: uma necessidade na educação de surdos**. Monografia apresentada para especialização na Universidade de Brasília, 2012.

ROCHA, S. **O INES e a Educação de Surdos no BRASIL**- Aspectos da trajetória do Instituto Nacional de Educação de Surdos em seu percurso de 150 anos. Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Educação de Surdos, 2005.

ROJO, R. Entre Plataformas, ODAs e Protótipos: Novos multiletramentos em tempos de WEB2. **The Specialist**, v. 38, n. 1, 2017. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/318739106_Entre_Plataformas_ODAs_e_Prototipos_Novos_multiletramentos_em_tempos_de_WEB2. Acessado em: 16/02/2021

SAMPAIO, Cristiane. Professores, **Pais e Alunos Apontam Dificuldades e Limitações do Ensino a Distância**. Brasil de Fato, Brasília, 4 maio 2020. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2020/05/04/professores-pais-e-alunos-apontam-dificuldades-e-limitacoes-no-ensino-a-distancia> > Acesso em: 20 set. 2021.

SANTOS, E. MARTINS, V. **Cibervídeos e Multiletramentos da Educação online**. Revista Observatório, Palmas. Agosto, 2018. v. 4, n 5. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/observatorio/article/view/5619/13701>. Acesso em: 15 jun. 2020.

SANTOS, Kátia Andréia Souza dos. **O intérprete de libras no contexto de conferência: reflexões sobre sua atuação**- Dissertação de Mestrado- Universidade Federal de Santa Catarina. São Carlos: 2016.

SAVIANI, Demerval. **Formação de Professores**. In: Interlocuções Pedagógicas: entrevistas. Entrevista ao Jornal das Ciências- USP de Ribeirão Preto em 2004. Ribeirão Preto: Editora Autores Associados, 2010.

SERAFIM, Maria Lúcia; SOUSA, Robson Pequeno. **Multimídia na educação**: o vídeo digital integrado ao contexto escolar. Campina Grande: EDUEPB, 2011. 276 p. Disponível em <<http://books.scielo.org/id/6pdyn/pdf/sousa9788578791247-02.pdf>>. Acesso em 28 Jun. 2021.

SILVA, Rafael et al. Letramento Transmídia ou Digital? A autoria docente em tempos de pandemia. In: **EM TEIA – Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana** – vol. 11 - número 2 – 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/emteia/article/view/248129>. Acessado em: 16/02/2021.

SOFIATO, Cássia Geciauskas. **Glossário Virtual de Língua Brasileira de Sinais**: contribuições e usabilidade. In: CORRÊA Ygor; CRUZ Carina Rebello. Língua Brasileira de Sinais e Tecnologias Digitais. Porto Alegre: Penso, 2019.

SOUZA, Solange Jobim e. **Mosaico**: imagens do conhecimento - Rio de Janeiro: Rios Ambiciosos, 2000.

SOUZA, Maria Izabel et al. Produção de Microvídeos para dispositivos móveis da Código Florestal brasileiro, EAD em foco. Revista de Educação a Distância. Rio de Janeiro, v.6, p.87-101, 2016. Disponível em: <https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/370/164> Acessado em: 15 jun.2021

SKLIAR, Carlos. **A Surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 2010.

STOKOE, W. **Sign Language Structure**: a outline of visual communication systems of american deaf. Studies Linguistics, v.8, 1960.

STROBEL, Karin. **História da Educação de Surdos**. Monografia (Especialização) - Curso de Letras, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

TODOROV, Tzvetan. **As estruturas narrativas**. São Paulo: Perspectiva, 2013. 2. reimp. Da 5. ed. 2008.

TRIVIÑOS, A. N. Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. 1 ed. São Paulo: Atlas, 2009.

VIEIRA, Saulo Zulmar. **A Produção Narrativa em Libras**: uma análise dos vídeos em língua brasileira de sinais e da sua tradução intersemiótica a partir da linguagem cinematográfica. Dissertação (mestrado em estudos da

tradução). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis- SC. p. 176. 2016.

APÊNDICES

Apêndice A:

Quadro 10: Ficha Catalográfica dos Vídeos

Vídeos	Tema	Duração	Finalidade	Autoria
Vídeo 1	Ambientes Escolares	1m 09	Glossário	Solo
Vídeo 2	Materiais Escolares	1m 45	Glossário	Solo
Vídeo 3	Cores	1m 11	Glossário	Solo
Vídeo 4	Verbos	1m 30	Glossário	Solo
Vídeo 5	Pandemia	37 s	Despedida de Fim de Atividades	Solo
Vídeo 6	Setembro Azul	1m 43	Conscientização	Solo
Vídeo 7	Português	58 s	Explicação de Atividade	Solo
Vídeo 8	Semana da Pessoa com Deficiência	2m 51	Glossário	Solo
Vídeo 9	Dia Internacional da Mulher	1m 48	Conscientização e Explicação da Temática	conjunta
Vídeo 10	Setembro Azul	2m 40	Conscientização	conjunta
Vídeo 11	Semana da Pessoa com Deficiência	1m 26	Homenagem aos Alunos com Deficiência	solo
Vídeo 12	Boas Festas	4m 41	Parabenizar os alunos, desejo de boas festas, despedida do ano corrente.	conjunta
Vídeo 13	Sinais de Autismo	43 s	Glossário	solo
Vídeo 14	Aviso	11 s	Informar	solo
Vídeo 15	Inglês	26 s	Explicação de Atividade	solo
Vídeo 16	Inglês	26 s	Explicação de quesito de prova	solo
Vídeo 17	Grade de Horário	56 s	Instrução sobre grade de horários.	solo
Vídeo 18	Pandemia	1m 41	Explicação sobre vídeo assistido durante a aula remota.	solo
Vídeo 19	Aviso	13 s	Informar	solo

Fonte: Elaboração da autora (2021)

Apêndice B: Questões que constavam no formulário online enviado para os professores intérpretes de Libras, participantes da pesquisa.

1. E- mail

2. Sexo:

Feminino

Masculino

Outros

3. Quando tempo que você trabalha como tradutor intérprete de Libras

Há pelo menos 2 anos

Menos de 5 anos

Menos de 10 anos

Mais de 10 anos

4. Qual a importância do uso de vídeos na Educação de Surdos?

5. Você sabe produzir vídeos para Educação de Surdos?

Sim

Não

Parcialmente

6. Você produz vídeos para Educação de Surdos com parcerias com os colegas?

Sim

Não

Mais ou menos

7. Quando produz vídeos com os colegas, como é a experiência?

8. Você produz vídeos para Educação de Surdos sozinho?

Sim

Não

As Vezes

9. Quando você produz vídeos sozinho, como é a experiência?

10. Indique quais componentes você acha importante na produção de vídeos, para Educação de Surdos:

Sinalização

Imagens

Efeito Sonoro

Legenda

Sinalização simultânea ao aparecimento de palavras

Ludicidade

Cenário

Temporalidade

Orientação do vídeo na vertical

Orientação do vídeo na horizontal

11. Como deve ser produzido um vídeo para Educação de Surdos?

12. Você utiliza roteiros para produzir seus vídeos, se sim, conta um pouco sobre essa experiência:

13. Você utiliza algum embasamento teórico para produzir seus vídeos, se sim, cite algumas dessas referências