

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA – CEAD**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM REDE - PROFEI**

**OSCAR RAIMUNDO DOS SANTOS JÚNIOR**

**ROTEIRO CINEMATográfico: PROPOSTA PARA O ENSINO QUE  
CONTEMPLA AS ESPECIFICIDADES DA CULTURA SURDA E SUA VISUALIDADE**

**FLORIANÓPOLIS**

**2022**

**OSCAR RAIMUNDO DOS SANTOS JÚNIOR**

**ROTEIRO CINEMATOGRAFICO: PROPOSTA PARA O ENSINO QUE CONTEMPLE  
AS ESPECIFICIDADES DA CULTURA SURDA E SUA VISUALIDADE**

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do título de mestre em Educação Inclusiva pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva em Rede da Universidade do Estado de Santa Catarina – Udesc.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Soeli Francisca Mazzini Monte Blanco

Coorientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Fabíola Sucupira Ferreira Sell

**FLORIANÓPOLIS**

**2022**

**Ficha catalográfica elaborada pelo programa de geração automática da  
Biblioteca Setorial do CEAD/UEDESC,  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

Santos Júnior, Oscar Raimundo dos

Roteiro cinematográfico : proposta para o ensino que contemple as especificidades da cultura Surda e sua visualidade / Oscar Raimundo dos Santos Júnior. -- 2022.  
163 p.

Orientadora: Soeli Francisca Mazzini Monte Blanco  
Coorientadora: Fabíola Sucupira Ferreira Sell  
Dissertação (mestrado) -- Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Educação a Distância, Programa de Pós-Graduação em Rede, Florianópolis, 2022.

1. Roteiro Cinematográfico. 2. Educação de Surdos. 3. Língua Brasileira de Sinais. I. Blanco, Soeli Francisca Mazzini Monte. II. Sell, Fabíola Sucupira Ferreira. III. Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Educação a Distância, Programa de Pós-Graduação em Rede. IV. Título.

## **OSCAR RAIMUNDO DOS SANTOS JÚNIOR**

### **ROTEIRO CINEMATográfico: PROPOSTA PARA O ENSINO QUE CONTEMPLE AS ESPECIFICIDADES DA CULTURA SURDA E SUA VISUALIDADE**

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do título de mestre em Educação Inclusiva pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva em Rede da Universidade do Estado de Santa Catarina – Udesc.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Soeli Francisca Mazzini Monte Blanco

Coorientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Fabíola Sucupira Ferreira Sell

#### **BANCA EXAMINADORA**

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Soeli Francisca Mazzini Monte Blanco  
Universidade do Estado de Santa Catarina

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Fabíola Sucupira Ferreira Sell  
Universidade do Estado de Santa Catarina

#### **Membros:**

Alfredo Balduino Santos, Dr.  
Universidade do Estado de Santa Catarina

Rodrigo Rosso Marques, Dr.  
Instituto Nacional de Educação de Surdos

Solange Cristina da Silva, Dra.  
Universidade do Estado de Santa Catarina

Florianópolis, 23 de setembro de 2022.

## **AGRADECIMENTOS**

A minha família, em especial a Melissa e Isabela, por terem dividido comigo esta etapa da minha vida, colaborando cada uma à sua maneira.

Às minhas orientadoras, Chica e Fabíola, por todo o acolhimento e direcionamento, e que sem isto este trabalho não seria possível.

Aos meus colegas do Profei em que o lema “ninguém solta a mão de ninguém!” realmente representou nossa práxis. E que possamos nos encontrar em muitas outras ocasiões.

Aos meus colegas do IFSC Palhoça Bilíngue, desde os que me receberam quando iniciei minha trajetória neste campus, aos que muito me incentivaram e inspiraram a continuar meus estudos.

Aos meus alunos e alunas que foram e são o meu maior incentivo e a quem dedico esta pesquisa.

“Temos o direito a ser iguais quando a  
nossa diferença nos inferioriza; e temos o  
direito a ser diferentes quando a nossa  
igualdade nos descaracteriza”

Boaventura de Sousa Santos

## RESUMO

A temática da educação de sujeitos Surdos perpassa um entendimento que vai além da simples acessibilidade dos materiais. Como falantes de uma língua que utiliza o canal visual para comunicação e interação com o mundo, os materiais em vídeo são uma boa forma de registro e divulgação de cultura e conhecimento. É preponderante que a construção de artefatos embebidos de aspectos da cultura Surda possa ser realizada pelos próprios sujeitos Surdos. Colaborando no acesso qualificado às técnicas para criação de histórias audiovisuais e cinematográficas, esta dissertação objetiva avaliar características e estratégias da visualidade e da cultura Surda que colaborem para a compreensão e construção de roteiros cinematográficos por sujeitos Surdos. Para alcançar este objetivo esta pesquisa de natureza aplicada coletou dados através de um grupo focal realizado com membros da comunidade Surda (professores Surdos e intérpretes de língua de sinais). Com o diálogo foi possível problematizar e elencar elementos necessários para a construção de roteiros cinematográficos respeitando os aspectos da visualidade e cultura Surda. Ao final as conclusões foram aplicadas na construção de um produto educacional contendo modelo detalhado de roteiro cinematográfico respeitando esses aspectos, e contendo também uma sequência didática com proposta de percurso para que, principalmente, estudantes Surdos possam desenvolver um roteiro cinematográfico.

**Palavras-chave:** Roteiro Cinematográfico, Educação de Surdos, Língua Brasileira de Sinais.

**Resumo em Libras:** [https://youtu.be/YjQodP\\_PHSa](https://youtu.be/YjQodP_PHSa)

## **ABSTRACT**

The theme of Deaf education permeates an understanding that goes beyond the simple accessibility of materials. As speakers of a language that uses the visual channel to communicate and interact with the world, video materials are a good way of recording and disseminating culture and knowledge. It is crucial that the construction of artifacts embedded in aspects of Deaf culture can be carried out by Deaf subjects themselves. Collaborating in the qualified access to techniques for creating movie stories, this dissertation aims to evaluate characteristics and strategies of Deaf visuality and culture that contribute to the understanding and construction of cinematographic scripts by Deaf subjects. To achieve this objective, this applied research collected data through a focus group carried out with members of the Deaf community (Deaf teachers and sign language interpreters). With the dialogue it was possible to problematize and list necessary elements for the construction of movie scripts respecting the aspects of Deaf visuality and culture. In the end, the conclusions were applied in the construction of an educational product containing a detailed model of a movie script respecting these aspects, and also containing a didactic sequence with a route proposal so that, mainly, Deaf students can develop a movie script.

**Keywords:** Screenplay, Deaf Education, Sign Language 5.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

|   |    |
|---|----|
| Figura 1 - Trecho do roteiro do filme Cidade de Deus.....             | 38 |
| Figura 2 - Roteiro no formato de duas colunas .....                   | 39 |
| Figura 3 - Roteiro trabalhado em aula do IFSC.....                    | 40 |
| Figura 4 - Esquema das etapas de desenvolvimento da pesquisa .....    | 43 |
| Figura 5 - Modelo para Grupo Focal: Personagens .....                 | 57 |
| Figura 6 - Modelo para Grupo Focal: Roteiro Cena 1 (parte 1).....     | 58 |
| Figura 7 - Modelo para Grupo Focal: Roteiro Cena 1 (parte 2).....     | 58 |
| Figura 8 - Modelo para Grupo Focal: Roteiro Cena 2 (parte 1).....     | 59 |
| Figura 9 - Modelo para Grupo Focal: Roteiro Cena 2 (parte 2).....     | 59 |
| Figura 10 - Modelo para Grupo Focal: Roteiro Cena 2 (parte 3).....    | 60 |
| Figura 11 - Esquema da Sequência Didática .....                       | 62 |
| Figura 12 - Imagem do livro digital em pdf .....                      | 64 |
| Figura 13 - Cores utilizadas no produto educacional .....             | 64 |
| Figura 14 - Página com o modelo de roteiro .....                      | 65 |
| Figura 15 - Página com explicação do modelo de roteiro .....          | 65 |
| Figura 16 - Fotos retiradas dos filmes disponibilizados.....          | 67 |
| Figura 17 - Página sobre a lista de curtas-metragens disponíveis..... | 68 |
| Figura 18 - Imagem da proposta de site.....                           | 69 |

## LISTA DE QUADROS

|   |    |
|---|----|
| Quadro 1 - Proposta de organização dos encontros com Grupo Focal.....           | 46 |
| Quadro 2 - Recorte do pré-roteiro .....   | 47 |
| Quadro 3 - Artigos selecionados .....   | 50 |
| Quadro 4 - Afirmações sobre contato com roteiros anteriormente .....            | 51 |
| Quadro 5 - Respostas sobre Formatos de roteiro .....                            | 53 |
| Quadro 6 - Respostas sobre estratégias para que os alunos criem histórias ..... | 55 |
| Quadro 7 - Respostas após apresentado o roteiro.....                            | 60 |

## LISTA DE TABELAS

|  |    |
|--|----|
| Tabela 1 - Resultados da busca no Portal de Periódicos da Capes..... | 49 |
|--|----|

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

|          |   |
|----------|---|
| BDTD     | Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações                         |
| Capes    | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior                   |
| GF       | Grupo Focal   |
| IFSC     | Instituto Federal de Santa Catarina   |
| ILS      | Intérprete de Língua de Sinais  |
| INES     | Instituto Nacional de Educação de Surdos                                      |
| LDB      | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional                                |
| LGBT     | Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transgênero                                      |
| Libras   | Língua Brasileira de Sinais   |
| MEC      | Ministério da Educação  |
| PNE      | Plano Nacional de Educação  |
| PRONATEC | Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego                       |
| SECADI   | Secretaria de Alfabetização Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão |
| TCLE     | Termo de Consentimento Livre e Esclarecido                                    |
| Udesc    | Universidade do Estado de Santa Catarina                                      |
| UNESCO   | Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura          |

## SUMÁRIO

|          |  |           |
|----------|--|-----------|
| <b>1</b> | <b>INTRODUÇÃO .....</b>  | <b>14</b> |
| 1.1      | PROBLEMA DE PESQUISA .....   | 18        |
| 1.2      | OBJETIVO GERAL.....  | 18        |
| 1.3      | OBJETIVOS ESPECÍFICOS .....  | 18        |
| <b>2</b> | <b>CONTEXTUALIZAÇÃO .....</b>  | <b>19</b> |
| <b>3</b> | <b>FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA .....</b>   | <b>24</b> |
| 3.1      | SUJEITOS SURDOS E CULTURA SURDA.....   | 24        |
| 3.2      | EDUCAÇÃO DE SURDOS, ACESSIBILIDADE E TRADUTORES<br>INTÉRPRETES DE LÍNGUA DE SINAIS ..... | 27        |
| 3.3      | VISUALIDADE E LETRAMENTO VISUAL .....  | 29        |
| 3.4      | AUDIOVISUAL, REPRESENTATIVIDADE E APROPRIAÇÃO POR<br>SUJEITOS SURDOS.....                | 32        |
| <b>4</b> | <b>CONCEITOS PARA CONSTRUÇÃO DE ROTEIROS AUDIOVISUAIS ..</b>                             | <b>37</b> |
| <b>5</b> | <b>METODOLOGIA .....</b>   | <b>42</b> |
| 5.1      | REVISÃO BIBLIOGRÁFICA.....   | 43        |
| 5.2      | GRUPO FOCAL: CONSTRUÇÃO DIALOGADA DA SEQUÊNCIA<br>DIDÁTICA.....                          | 44        |
| 5.3      | RESULTADOS DA BUSCA BIBLIOGRÁFICA.....   | 48        |
| 5.4      | ANÁLISE DE DADOS DO GRUPO FOCAL .....  | 50        |
| <b>6</b> | <b>METODOLOGIA PARA O DESENVOLVIMENTO DO PRODUTO<br/>EDUCACIONAL.....</b>                | <b>62</b> |
| 6.1      | LIVRO DIGITAL.....   | 63        |
| 6.2      | SITE BILÍNGUE.....   | 69        |
| <b>7</b> | <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>   | <b>71</b> |
|          | <b>REFERÊNCIAS</b>   | <b>73</b> |
|          | <b>APÊNDICE A – PRODUTO EDUCACIONAL</b>  | <b>80</b> |

## 1 INTRODUÇÃO

A educação na perspectiva inclusiva possui historicamente diversas conquistas que foram obtidas através de movimentos e eventos sociais mundiais e nacionais como a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990), a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), a Convenção de Guatemala (BRASIL, 2001), Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2009) e outros, que se organizaram, passando a exigir o respeito às diferenças culturais, linguísticas e sociais, defendendo novos direitos contra a exclusão social inerentes à globalização.

Para pessoas Surdas, falantes de línguas de sinais, este respeito trata-se em especial ao respeito linguístico e cultural em atenção às diferenças demandadas por estes grupos. Aqui são necessárias algumas contextualizações utilizadas neste trabalho e que não são de ordem gramatical ou estética. Englobam questões políticas e de reconhecimento da luta dos movimentos sociais Surdos.

Iniciamos com a utilização do termo Surdo e não outros como deficiente-auditivo, surdo-mudo<sup>1</sup> ou mudo. Utilizamos a definição de Surdo como sujeitos que são participantes da comunidade Surda e utilizam a língua de sinais em sua comunicação.

Continuamos para contextualizar sobre o uso da primeira letra em maiúscula no termo Surdo. O neurocientista inglês Sacks (1989 *apud* GOLDFELD, 2002, p. 43) e os linguistas estadunidenses Padden e Humphries (2000 *apud* STROBEL, 2008, p. 34) assinalam este uso pela comunidade Surda estadunidense no termo *Deaf*<sup>2</sup>. Ribeiro (2020, p. 17) também faz essa contextualização de maneira idêntica a almejada por este autor:

E quem são os Surdos? Este termo é profundo e não significa apenas não ter audição. Quando falamos em pessoas surdas usando “s” minúsculo, nos referimos às pessoas com perda sensorial nos diversos graus: leve, moderada, severa e profunda. Mas ao longo deste trabalho será utilizado Surdo, com “S” maiúsculo, referindo-se às pessoas que, por possuírem perda auditiva, apreendem o mundo através das

---

<sup>1</sup> Este termo, inclusive, é considerado preconceituoso pela comunidade Surda pois remetem o mudo a falta de comunicação, enquanto sujeitos Surdos se comunicam através da Língua de Sinais, não sendo assim mudos.

<sup>2</sup> *Deaf* é o termo em inglês que significa Surdo.

experiências visuais, podendo utilizar a Libras e a Língua Portuguesa como propiciadores do seu desenvolvimento, garantindo seu trâmite nos diversos contextos culturais e sociais.

Retomando ao tema da educação de Surdos, no Brasil grande parte dos avanços obtidos está associada à perspectiva de Educação Bilíngue (Libras-Português) privilegiando o ensino diretamente na Língua Brasileira de Sinais como primeira língua, utilizando o português somente na modalidade escrita como segunda língua, como descrito na Meta 4, Estratégia 4.7 do Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2014), no Artigo 28, Inciso IV da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015), também preconizado na já mencionada Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2009), e atualmente com a complementação feita pela Lei 14.191/2021 (BRASIL, 2021) na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (BRASIL, 1996), passando a reconhecer a Educação Bilíngue de Surdos como modalidade de educação escolar.

Este reconhecimento da Educação Bilíngue no Brasil vem ao encontro com o debate sobre as formas de educação dos sujeitos Surdos, em especial o ensino diretamente em Libras. Com um levantamento das produções científicas percebe-se que apesar de haver nos últimos anos uma maior demanda sobre a educação de sujeitos Surdos, quando é feito o recorte para o ensino de temáticas mais técnicas e específicas, como o cinema e audiovisual, há uma escassez de pesquisa acadêmica.

A proposta desta dissertação é correlacionar as particularidades da visualidade dos sujeitos Surdos falantes de Libras com os saberes necessários para construção de roteiros cinematográficos. O objetivo é estruturar saberes para construção de roteiros audiovisuais e cinematográficos em que se respeite a temática da cultura Surda e possa ser apropriada pelos próprios sujeitos Surdos.

A opção por esta pesquisa justifica-se pois na concepção e produção de um filme, o roteiro é uma parte muito importante, no qual se centraliza grande poder criativo sobre um filme. Para essas construções narrativas, percebe-se uma lacuna de conhecimentos e metodologias que contemplem a visualidade dos sujeitos Surdos e da comunidade Surda.

A trajetória profissional e acadêmica do autor desta dissertação foi marcada por diálogos imagéticos, por pensar a imagem enquanto uma linguagem que se constrói em interação social. Iniciou com a graduação no curso de Comunicação Social com habilitação em Cinema e Vídeo, posteriormente sendo contemplado com dois editais da área cinematográfica, com os quais teve a oportunidade de dirigir e produzir o roteiro de mais dois curtas-metragens.

Além da experiência no cinema, também pode trabalhar em emissoras de televisão e em produtoras de vídeo e comerciais até o ingresso no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina - IFSC, no Câmpus Palhoça Bilíngue como Técnico de Laboratório Audiovisual. Esta inserção proporcionou seus primeiros contatos com a língua de sinais e com a comunidade Surda, ganhando assim seu sinal em língua de sinais. Após a oportunidade de exercer a docência atuando no Curso de Editor de Vídeo, pelo Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego - Pronatec pôde investir e ser aprovado como Docente de Produção Audiovisual e Educação Bilíngue no IFSC Palhoça Bilíngue, função a qual exerce atualmente.

Agora como docente atuando nos cursos de uma instituição da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, onde o Câmpus Palhoça Bilíngue é a primeira unidade na modalidade bilíngue (Libras/Português) e traz para o cenário brasileiro uma política de ensino, pesquisa e extensão que busca viabilizar uma efetiva formação, qualificação e interação entre Surdos e ouvintes no campo educacional e profissional, técnica e tecnológica e tem por missão desenvolver e difundir conhecimento científico e tecnológico além de formar indivíduos para o exercício da cidadania e da profissão, tendo sempre em vista a perspectiva bilíngue, contribuindo assim, para o seu desenvolvimento socioeconômico e cultural.

Vivemos em ebulição na luta por igualdade de direitos. É latente a necessidade de melhorias nas estratégias para o ensino na educação inclusiva, em especial para os que têm a língua de sinais como primeira língua, impulsionando assim um número maior de metodologias de ensino qualificadas, isto nas mais diversas áreas do conhecimento propedêutico e técnico. Todo o debate, reflexão e adaptação visando uma maior absorção e fixação de

conteúdos pensando em um público específico – acaba por beneficiar todo o conjunto de estudantes com esta estratégia diferenciada.

Assim este pesquisador percebe em sua práxis de sala de aula a necessidade de aprofundamento da pesquisa acadêmica dentro de sua área de formação e atuação. Compreender a apropriação das ferramentas de produção audiovisual é compreender este espaço como um espaço de luta, de perpetuação, de resistência, de empoderamento, de autonomia e disseminação da sua cultura para com os seus pares.

Esta dissertação relata a pesquisa executada neste mestrado profissional visando o estudo, produção e compartilhamento de estratégias para o ensino de técnicas audiovisuais que dialoguem com os aspectos imagéticos da cultura surda e assim possa colaborar com o empoderamento das comunidades Surdas destes conhecimentos e técnicas. Esperamos, assim, favorecer para que possam construir e propagar seu próprio modo de ver, de estar no mundo e retratar o cotidiano.

Esta dissertação está estruturada iniciando com a Contextualização, seguindo para a Fundamentação Teórica que ampara este trabalho, situando a Educação de Surdos, Cultura Surda, passando pelas questões de acessibilidade, proposta bilíngue de ensino, intérpretes de língua de sinais, visualidade e letramento visual para fazer a correlação entre o cinema e audiovisual e Sujeito Surdo.

Posteriormente há a seção de Conceitos para construção de roteiros audiovisuais localizando e problematizando este formato e a sua apropriação por sujeitos falantes de uma língua visual.

Passamos à seção da Metodologia de pesquisa em que se detalha sobre as definições deste projeto e o planejamento, aplicação, coleta de dados junto ao Grupo Focal e os critérios para análise do material coletado. Há também a análise dos resultados da busca bibliográfica e dos encontros de coleta de dados.

O Desenvolvimento do Produto Educacional está em uma seção própria para discriminar sua metodologia específica e sua construção. Finalizamos com as seções de Considerações Finais, de Referências Bibliográficas e do Apêndice.

## 1.1 PROBLEMA DE PESQUISA

O uso de características e estratégias específicas da visualidade e da cultura Surda contribuem para a apropriação dos saberes, por Sujeitos Surdos, sobre roteiros cinematográficos e audiovisuais?

## 1.2 OBJETIVO GERAL

Avaliar características e estratégias da visualidade e da cultura Surda que colaborem para a compreensão da temática de roteiros cinematográficos por Sujeitos Surdos.

## 1.3 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Investigar sobre educação de Surdos, questões de acessibilidade e suas relações com o cinema e audiovisual;

- Compilar os principais conceitos necessários para a construção de roteiros cinematográficos na perspectiva da visualidade e da cultura Surda;

- Construir, de forma dialogada com membros da comunidade Surda (professores Surdos e intérpretes de língua de sinais), uma sequência didática sobre os saberes de roteiro cinematográfico respeitando os aspectos da visualidade e cultura Surda.

- Estruturar um recurso educacional contendo a Sequência Didática que possa ser utilizada no ensino de roteiros cinematográficos para educandos Surdos.

## 2 CONTEXTUALIZAÇÃO

A Educação Bilíngue, que desde 2021 passa a ser uma modalidade de ensino dentro da LDB (BRASIL, 1996, 2021) advém de um longo caminho para culminar em uma abordagem que respeite os direitos da pessoa Surda. A temática da Educação Bilíngue vem em contraposição às filosofias e métodos que são rejeitados pela comunidade Surda como o oralismo e a comunicação total.

O método oralista entendia que a língua oral seria o único caminho para a assimilação dos sujeitos Surdos na sociedade, e para isto a surdez deveria ser tratada e reabilitada para que estes sujeitos pudessem melhor conviver com o mundo ouvinte, considerado “normal” (GOLDFELD, 2002; QUADROS, 2008). Com isto acreditava-se que somente através da fala seria possível se comunicar e como consequência a utilização de gestos ou sinais não somente era desaconselhada como também proibida. Goldfeld (2002), Silva e Silva (2021) assinalam ainda que esta postura faz com que crianças Surdas tenham um atraso no desenvolvimento educacional resultando num fracasso acadêmico dos sujeitos Surdos.

A história da educação de surdos nos mostra que a língua oral não dá conta de todas as necessidades da comunidade surda. No momento em que a língua de sinais passou a ser difundida, os surdos tiveram maiores condições de desenvolvimento intelectual, profissional e social. (GOLDFELD, 2002, p. 38).

Então surge a filosofia da Comunicação Total, que parte da preocupação com a comunicação. A depender da situação, poderia se utilizar leitura labial, mímicas, alfabeto manual, códigos manuais (GOLDFELD, 2002; MENCATO; ANGELO, 2021; SILVA; SILVA, 2021). Assim, “nessa filosofia, o foco principal era que houvesse a comunicação, não importava qual meio seria utilizado, mas sim que houvesse o entendimento” (SILVA; SILVA, 2021, p. 132).

Apesar de na intenção de fazer a criança Surda aprender e não privilegiar nenhuma língua, acaba por culminar no sujeito Surdo tendo que aprender uma língua oral sinalizada (SANTOS *et al.*, 2021).

O grande impasse está no fato que o sinal gráfico, a escrita, e o signo alfabético sinalizado apenas não faz sentido para a pessoa surda, ficando o real problema do surdo sem solução. Experiência esta que não foi bem sucedida apesar de permitidas todas formas de comunicação. (SANTOS *et al.*, 2021, p. 158-159).

Goldfeld (2002) pontua também que esta filosofia desconsidera que as línguas de sinais surgiram na comunidade Surda de forma espontânea, carregam artefatos culturais próprios e podem reunir diversos indivíduos utilizando a mesma língua, com os mesmos códigos.

Campello (2008, p. 67) considera que a concepção da filosofia de comunicação total “foi criada para atender todas as necessidades de comunicação de sujeitos Surdos. Foi uma ‘transição’ da educação oralista para educação bilíngue”.

Há ainda um sistema intermediário que é chamado de bimodalismo, as duas línguas juntas ao mesmo tempo. Porém é bastante criticado pois não preserva a estrutura de nenhuma das duas línguas, a oral e a de sinais (QUADROS, 2008).

E por fim chegamos na Educação Bilíngue, que se constitui com a utilização da língua natural, língua de sinais, como primeira língua, e a língua oral na modalidade escrita como segunda língua (GOLDFELD, 2002; QUADROS, 2008). Isto por acreditar que a “língua de sinais seria a única língua que o Surdo poderia dominar plenamente” (GOLDFELD, 2002, p. 45).

E sobre a forma de concretizar essa educação bilíngue Quadros (2008) menciona duas formas básicas: uma com o ensino concomitante das duas línguas e outra com o ensino iniciando na primeira língua e somente após a aquisição desta que inicia-se com a segunda língua.

Compartilhar uma língua de sinais oportuniza também a produção de artefatos culturais próprios gerando uma comunidade Surda formada não somente por sujeitos Surdos mas também por seus familiares e por intérpretes de Língua de Sinais (KARNOPP, 2010). Mesmo tendo a Língua de Sinais como importante marcador identitário há “a convergência de aspectos políticos, sociais e linguísticos entre os membros dessa comunidade” (KARNOPP, 2010, p. 163)

Avançando para além da aquisição linguística tem-se o necessário debate sobre formas mais adequadas para a educação de Surdos nos demais percursos escolares.

No caso do professor que irá ensinar alunos surdos, ele precisará estar atento à necessidade urgente de contemplar a singularidade linguística deste grupo e buscar meios para que a diferença seja atendida, adotando e desenvolvendo nas práticas pedagógicas formas de ensino adequadas, uso de recursos variados, com aparato visual contextualizado, e a abertura de espaços para a produção dialógica em língua de sinais. (MARTINS; LACERDA, 2013, p. 40).

O processo de inclusão desse público necessita de transformações nos espaços escolares e gestores atuantes e conhecedores do contexto da educação de Surdos. Junto a isso é necessária uma constante formação docente, respeitando o que já está previsto em lei (BRASIL, 1996; 2002; 2005; 2021).

Dentro do contexto escolar, a atuação de Intérpretes de Língua de Sinais - ILS é das mais requisitadas atualmente e este profissional permite que a comunicação e mediação entre pessoas que não usam a mesma língua possa acontecer. (QUADROS, 2004; COSTA, 2020). Relembrando que a atuação de ILS é complementar, os processos de ensino e aprendizagem são coordenados pelos professores regentes.

Professores em turmas com sujeitos Surdos necessitam de planejamento condizente com os subsídios estratégicos e metodológicos para uma melhor relação de ensino e aprendizagem com estes alunos, privilegiando recursos visuais para os conteúdos.

A visualidade [...] é elemento imprescindível nos processos de ensino e aprendizagem de estudantes surdos, uma vez que estes estudantes têm em seus olhos as portas para adentrar e explorar o mundo. Sempre é importante lembrar que tais estudantes não têm acesso às informações pautadas na transmissão unicamente auditiva, portanto, os referenciais visuais não são opcionais, são requisitos mínimos. (PEREIRA; KRIEGER, 2018, p. 176).

Esta visualidade pôde ser amplificada com o avanço das tecnologias que, sendo utilizadas em ambientes educacionais, representou também uma melhoria na educação de Surdos, possibilitando acesso a uma diversidade de conteúdos e troca de informações em língua de sinais (PEREIRA; KRIEGER, 2018, p. 169-170).

Dentre as tecnologias que hoje têm um acesso muito maior por grande parcela da população estão os recursos de vídeo e audiovisual. Aqui faz-se necessário definir melhor os entendimentos sobre as diferentes palavras que podem surgir neste contexto. No dicionário Silveira Bueno (2016) temos *cinema* (arte de fazer filmes), *audiovisual* (relativo à mensagem, informação etc. que utiliza recursos de som e imagem simultaneamente), *vídeo* (criação audiovisual) e *filme* (produção cinematográfica contida em filme). Ainda existem outras palavras menos comuns no uso trivial.

Durante muito tempo os conceitos de Cinema e Filme foram associados ao que é feito em película cinematográfica<sup>3</sup>, criada para ser exibida em uma grande sala escura com uma tela grande. Vídeo e Audiovisual, por sua vez, associados com o material feito com câmeras analógicas e digitais para serem vistos diretamente nos lares das pessoas em seus televisores.

O importante pesquisador brasileiro do campo de estudos cinematográficos, Ismail Xavier (2008), afirma existir essa grande diferença entre o cinema e o vídeo. Porém ressalta que apesar da perda de qualidade, como por exemplo, quando comparado à reprodução de pinturas em livros, há também um ganho pelo “acesso ao que, por distintos motivos, estaria fora do alcance, tal como acontece, por exemplo, em nossa atividade de aula, quando exibimos em vídeo muitos ‘clássicos’” (XAVIER, 2008, p. 19).

Mesmo sabendo que historicamente esses termos têm suas diferenças conceituais, esta pesquisa vai utilizá-los com equivalência conceitual. Cinema e vídeo bem como filme e audiovisual representando as imagens em movimento ordenados de maneira intencional para provocar reação de quem está assistindo.

Para a feitura de qualquer material audiovisual é necessário planejamento e organização da produção. Na etapa anterior ao processo de gravação, o principal elemento necessário tanto criativa quanto organizativamente é a elaboração de um Roteiro Cinematográfico.

---

<sup>3</sup> Material feito em acetato de celulóide e é utilizado para captar e exibir imagens. Utilizado tanto na fotografia quanto no cinema, as bitolas mais conhecidas no cinema são 35mm, 16mm e 8mm. Ainda hoje é possível que algumas salas de cinema exibam filmes em película.

Segundo Doc Comparato (2009), o roteiro é a forma escrita de qualquer tipo de obra audiovisual. É um tipo de escrita que só existe enquanto não se transformou em audiovisual. Após o audiovisual estar pronto, o roteiro não tem mais serventia. “No entanto, sem material escrito não se pode dizer nada, por isso um bom roteiro não é garantia de um bom filme, mas sem um roteiro não existe um bom filme” (COMPARATO, 2009, p. 28).

Constam em um roteiro as localizações, ações e diálogos da peça audiovisual. Seu formato tem regras específicas, é utilizado mundialmente e ajuda tanto no entendimento técnico como auxilia a parte criativa, pois facilita a visualização, organização e alterações do audiovisual pretendido (COMPARATO, 2009; MOLETTA, 2009; MOTA, 2018).

Como gênero discursivo, é calcado no modo escrito e com isto proporciona diversas facilidades criativas, pois é possível por meio de um editor de texto fazer as alterações que achar necessárias a qualquer tempo. Mas para sujeitos Surdos, que têm uma língua de sinais como primeira língua, o formato convencional de roteiros cinematográficos, que é exclusivamente no formato escrito, não abrange os aspectos da visualidade da cultura Surda. É uma temática quase exclusivamente pensada por sujeitos ouvintes para sujeitos ouvintes enraizados pela perspectiva oral-auditiva<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> Perspectiva oral-auditiva como da língua portuguesa em contraposição às línguas espaço-visuais, que são sinalizadas como a Libras por exemplo.

### 3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Marconi e Lakatos (2017) já conceituam a importância do procedimento de revisão bibliográfica pois “predomina entendimento de que artigos científicos constituem o foco primeiro dos pesquisadores, porque é neles que se pode encontrar conhecimento científico atualizado, de ponta” (MARCONI; LAKATOS, 2017, p. 32).

Estar imerso com este conhecimento prévio é determinante para contextualizar todo o trabalho, tanto para quem escreve como para quem o lê, tendo contato com o contexto teórico em que a dissertação se insere (PRODANOV e FREITAS).

Neste projeto a fundamentação teórica está dividida nos seguintes subcapítulos: Sujeitos Surdos e Cultura Surda; Acessibilidade, Educação de Surdos e Tradutores Intérpretes de Língua de Sinais; Visualidade e Letramento Visual; e Audiovisual, Representatividade e Apropriação por Sujeito Surdo.

#### 3.1 SUJEITOS SURDOS E CULTURA SURDA

Além da marcação com a primeira letra em maiúscula do termo Surdo (GOLDFELD, 2002; STROBEL, 2008, RIBEIRO, 2020) é recorrente a utilização do termo Sujeito Surdo. É similar ao uso atual do termo “Pessoa com Deficiência” e não “Deficiente”. Pois antes de tudo é uma pessoa. Este termo de sujeito Surdo é amplamente utilizado em artigos e livros dos estudos Surdos e assim também será bastante utilizado neste trabalho para se referir a esses sujeitos que têm pela visão o seu contato com o mundo.

Sujeitos estes que utilizam língua de sinais para a comunicação e, por consequência, são influenciados por esta questão linguística como também sociocultural, política e identitária (QUADROS, 2015; PEREIRA & KRIEGER, 2018).

Em resumo, a surdez transita tanto pela construção cultural como um fenômeno físico, mas a utilização do termo Surdo é “pautado em paradigmas da diversidade linguística e cultural” (GESSER, 2008, p. 225).

Reconhecendo a importância e os avanços da legislação atual este trabalho não pretende entrar nas quantificações de decibéis que sujeitos conseguem ouvir ou demais classificações sobre Surdos e deficientes auditivos. Temos como ponto de partida os sujeitos falantes de língua de sinais.

Este entendimento é similar ao já preconizado no Decreto nº 5.626 de 2005 (BRASIL, 2005), que regulamenta a Lei de Libras (BRASIL, 2002), onde diz:

[...] considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras (BRASIL, 2005).

Esta definição mostra que o sujeito Surdo está intimamente ligado à sua língua. Ou seja, sujeitos Surdos são os que se utilizam dessa língua e, por decorrência, a comunidade Surda é composta pelos próprios Surdos, por familiares, tradutores intérpretes de Libras e demais pessoas que trabalham ou socializam com pessoas Surdas e são falantes da língua de sinais.

Aqui vale pontuar que a Língua Brasileira de Sinais, Libras, é uma língua que utiliza o canal visual e expressa no espaço com movimentos gestuais e expressões faciais perceptíveis pela visão. É uma língua que possui léxico e gramática próprias e é reconhecida como língua (BRASIL, 2002).

Há uma possibilidade, que não é adequada para uso especialmente em ambientes escolares, que é o bimodalismo. É um sistema que utiliza as duas línguas juntas, ou seja, falando e sinalizando ao mesmo tempo. Podemos considerá-lo indevido “tendo em vista que desconsidera a língua de sinais e sua riqueza estrutural e acaba por desestruturar também o português” (QUADROS, 2008, p. 26).

Diversos grupos sociais são considerados minorias, como por exemplo pessoas negras ou LGBT (lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais). Não é uma questão relacionada à quantidade de indivíduos pertencentes e sim por não pertencer ao grupo social dito dominante. Os sujeitos Surdos brasileiros, que têm a Libras como primeira língua, podem ser considerados como uma minoria linguística, já que vivemos numa sociedade majoritariamente ouvinte falantes do português. Ou seja, equiparando uma minoria linguística com uma

minoria social, os sujeitos Surdos desenvolvem uma cultura própria a partir do aspecto da visualidade inerente às línguas de sinais (PERLIN, 2004; QUADROS, 2004; KELMAN, 2005; SKLIAR, 2000 *apud* GUTIERREZ, 2011, p. 19).

Sujeitos sociais influenciam e são influenciados por aspectos e elementos culturais diversos tendo significação própria para cada grupo social que dela participa. Sobre construções culturais, Raugust (2017, p. 208) pontua que cultura “é mais do que gostos, ritos, crenças, ela é constituída de um emaranhado discursivo, o qual, mediante a linguagem, significa e produz sujeitos por meio das relações de poder (saber)”.

Audrei Gesser (2008; 2009) pontua que, de maneira geral, indivíduos inferem cultura e identidade como possuidor de aspectos bem definidos e estagnados, apesar de diversas outras características também influenciarem essas constituições como gênero, idade, nacionalidade, orientação sexual, religiosidade, entre outros. Este posicionamento de suposta uniformidade permeia discursos de grupos minoritários como contraposição às culturas majoritárias. Este posicionamento “dá ao grupo visibilidade, ou seja, serve para que o grupo se autoconstitua como tal graças à essa aceitação dessa visão por parte de quem os exclui (*sic*)” (GESSER, 2008, p. 232).

Trazendo para a especificidade da cultura Surda, essa cultura própria é definida pela pesquisadora Surda Karin Strobel (2008, p. 24-25) como:

Cultura surda é o jeito de o sujeito surdo entender o mundo e de modificá-lo afim de torná-lo acessível e habitável ajustando-o com as suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas e das “almas” das comunidades surdas. Isto significa que abrange a língua, as ideias, as crenças, os costumes e os hábitos do povo surdo. [...] O essencial é entendermos que cultura surda é como algo que penetra na pele do povo que participa das comunidades surdas, que compartilha algo que tem em comum, seu conjunto de normas, valores e comportamentos.

Portanto é pelos olhos que os sujeitos Surdos veem o mundo e assim compartilham, absorvem e interagem com toda forma de informação (STROBEL, 2008; CAMPELLO, 2008). E por vivenciar a sociedade e o mundo por meio da experiência visual está em constante conflito com uma sociedade que é gerida e pensada para a maioria ouvinte, impondo sua cultura a todo momento e “que possui uma obsessão quase maníaca com a voz” (BUBNIAK, 2016, p. 31) tendo

como consequência diversas atitudes capacitistas para com os sujeitos Surdos e outras formas de desrespeito com a cultura Surda.

Stuart Hall (2003a) argumenta que a cultura é dinâmica e não é estanque, é fruto da diversidade humana e estamos sempre em processo de construção e transformação cultural. Ela influencia tanto quem está construindo significados nos discursos emitidos como também influencia a maneira como os receptores vão interpretar e compreender as informações recebidas, utilizando para isto sua cultura e vivências (HALL, 2003b).

Existem diversas barreiras comunicacionais nas interações cotidianas entre sujeitos Surdos e ouvintes acentuada pela diferença de modalidade das línguas usadas por esses sujeitos, de um lado uma língua oral-auditiva e de outro uma língua visuo-espacial. São diversas as maneiras de promover uma maior acessibilidade aos sujeitos Surdos nos diversos espaços de interlocução com sujeitos ouvintes. Uma das formas de atenuar essa barreira é por meio da intermediação de Tradutores Intérpretes de Língua de Sinais, que são profissionais capazes de fazer essa ponte comunicacional entre duas línguas, no nosso caso, do português para a Libras e vice-versa. Este e outros artifícios serão vistos na seção a seguir.

### 3.2 EDUCAÇÃO DE SURDOS, ACESSIBILIDADE E TRADUTORES INTÉRPRETES DE LÍNGUA DE SINAIS

Há um grande avanço nas políticas públicas de inclusão com a aprovação de leis visando garantias de acessibilidade para os diversos grupos de pessoas com deficiência.

A Lei nº 10.098 de 2000 “estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida” (BRASIL, 2000). Em seu capítulo VII trata sobre promover acessibilidade comunicacional para garantir “o direito de acesso à informação, à comunicação, ao trabalho, à educação, ao transporte, à cultura, ao esporte e ao lazer” (BRASIL, 2000) às pessoas com deficiência.

Em 2002 foi reconhecida como “meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais – Libras” (BRASIL, 2002) e com isto ganhou

visibilidade nos diversos contextos sociais chegando ao reconhecimento, em 2010, do profissional Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS (BRASIL, 2010).

O reconhecimento da profissão impacta diretamente os espaços sociais onde sua presença é importante, porém é nos ambientes escolares onde há grande demanda da assistência de Intérpretes de Língua de Sinais - ILS viabilizando à pessoa Surda “se apropriar dos conteúdos escolares e da interação com a sociedade por meio da sua primeira língua (L1), a Libras” (RIBEIRO, 2020, p. 29).

Esta necessidade também é apontada no relatório do Ministério da Educação - MEC e Secretaria de Alfabetização Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI<sup>5</sup> (BRASIL, 2014) onde pondera-se a Educação Bilíngue como associada ao respeito das necessidades educacionais dos Surdos e de sua cultura. O relatório emite diversas sugestões para nortear a implementação da educação bilíngue no Brasil, dentre elas as relativas aos tradutores e intérpretes de língua de sinais.

A partir de 2021 começa a ser implementado a lei 14.191, de 3 de agosto de 2021, em que foi alterada a Lei de Diretrizes e Bases - LDB (BRASIL, 1996) para incluir a modalidade de educação bilíngue de Surdos. Dentre as principais mudanças que a lei promove figuram a elevação à categoria de modalidade para a educação bilíngue para Surdos, e também assegurar aos estudantes acesso a materiais didáticos e professores bilíngues.

São diversos os avanços já alcançados e aprimorados pela legislação. Contudo somente a presença do ILS não transforma o ambiente automaticamente em bilíngue. É necessária adaptação e adequação dos conteúdos apresentados além de mudança atitudinal de todos os que atuam na escola, sendo juntos responsáveis pela inclusão destes alunos (ABDALLA, 2016; PINHEIRO, 2018; PEREIRA; KRIEGER, 2018; RIBEIRO, 2020).

A presença de um Tils na sala de aula não significa que a educação dispensada ao educando Surdo será bilingue. A questão bilingue é

---

<sup>5</sup> A secretaria foi criada após a mobilização de diversos movimentos sociais e tinha esta nomenclatura desde o Decreto nº 7.690/2012. Com o Decreto nº 9.465/2019 passou a integrar a Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos - DIPEBS, que está inserida dentro da Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação - SEMESP.

muito maior; permeará desde a participação efetiva do Surdo no Plano Político Pedagógico, a formulação de políticas educacionais, o contato do aluno Surdo com seus pares e com professores e instrutores Surdos, dentre outros. (RIBEIRO, 2020, p. 30).

Entre os profissionais que dão aula para turmas de alunos Surdos ou turmas mistas (Surdos e ouvintes na mesma turma) é necessária uma maior preocupação com os aspectos da cultura Surda, ampliando as possibilidades didáticas utilizando recursos mais variados além de exemplos visuais contextualizados para uma compreensão mais qualificada dos conceitos trabalhados juntos aos alunos.

A língua de sinais, como se sabe, é um dos recursos viso gestual e espacial dos Surdos, onde se insere a sua cultura ao mesmo tempo que a produz e a reafirma. Relacionada a esta modalidade de comunicação há a necessidade de se desenvolver materiais educacionais específicos para que o processo de ensinar e aprender se realize satisfatoriamente. (CAMPELLO, 2008, p. 126).

Ou seja, não basta somente a tradução do que está sendo dito e mostrado em português para a Libras, é necessário o aporte de um número maior de visualidade para que esse entendimento e construção de sentido se faça com maior êxito, desenvolvendo a potencialidade do conjunto de estudantes, Surdos e ouvintes (CAMPELLO, 2007; 2008; PINHEIRO; PEREIRA; KRIEGER, 2018).

Na próxima seção será aprofundado o debate sobre a percepção dos aspectos da visualidade e letramento visual por sujeitos Surdos.

### 3.3 VISUALIDADE E LETRAMENTO VISUAL

A percepção visual dos sujeitos Surdos representa muito mais que somente a questão linguística. Perlin (2003) e Skliar (2001 *apud* LEBEDEFF, 2010) evidenciam que a experiência visual se expressa de diversas maneiras como por exemplo “apelidos ou nomes visuais; metáforas visuais; imagens visuais, humor visual; definição das marcas do tempo a partir de figuras visuais, entre tantas outras formas de significações” (LEBEDEFF, 2010, p. 176).

A pesquisadora Tatiana Lebedeff (2017) costura e amplifica o conceito aglutinado sobre Letramento Visual. Este tipo de letramento nos faz compreender melhor o caráter da experiência visual dos sujeitos Surdos e a

capacidade de ler e interpretar aspectos imagéticos conforme sua vivência e cultura.

Assim, uma didática direcionada para a educação de Surdos, numa perspectiva de educação bilíngue (Libras-Português) necessita percorrer essas qualidades inerentes à cultura Surda e enriquecidos com elementos multimídias da contemporaneidade (LEBEDEFF, 2017; TAVEIRA; ROSADO, 2017; CRUZ; PRADO, 2019).

Campello (2008, p. 132) discorrendo sobre a necessidade do registro escrito para perpetuação cultural faz a comparação da cultura Surda com a cultura indígena:

A ausência de escrita contribuiu para que a cultura das tribos fosse praticamente dizimada. É como se não houvesse possibilidade de atestar a autenticidade da língua nativa dos índios, como produto simbólico de seus conhecimentos. A preservação da cultura Surda continuava e ainda continua em grande parte, persistindo por causa dos signos imagético-visuais, em memória, que perpetuam e embasam a constituição dos sujeitos Surdos. Do mesmo modo que os signos da narrativa oral dos índios que, mesmo sem a língua escrita, perpetuava, e ainda perpetua, a cultura dos mesmos por milhares de anos, mesmo com as guerras com os brancos, doenças adquiridas e escravidão.

Além da preservação cultural e dos conhecimentos adquiridos historicamente, faz-se necessário além do acesso a esses conhecimentos que se tenham formas de registro dos temas debatidos. Este registro é comum em ambientes escolares, mas é majoritariamente vinculado a materiais como anotações em lousa, livros e registros escritos no caderno, sendo assim apoiados em uma língua escrita, fundamentada no som.

Portanto é interessante vislumbrar as diversas formas de registro mais conectadas com a experiência visual da cultura Surda, distanciando um pouco da centralidade da escrita e oralidade, abrindo portas também para ter uma maior representatividade de sujeitos e corpos diferentes nos temas e histórias debatidos.

Este distanciamento, privilegiando aspectos da visualidade tende a promover uma melhor absorção dos conteúdos não somente dos alunos Surdos como também dos alunos ouvintes. Por consequência favorece diferentes habilidades e formas de expressão pelos diversos sujeitos e de seus conhecimentos culturais constituintes.

A professora Lodenir Karnopp (2013) conta que, nas décadas de 1980 e 1990 quando dava aulas em uma escola de Surdos, foi indagada por seus alunos sobre livros escritos por pessoas Surdas, com personagens Surdos. Foram até a biblioteca e perceberam que era uma tarefa difícil. Havia dicionários de sinais e outros tipos de livros, mas nenhum que respondesse o questionamento, fazendo com que a professora também investigue “sobre histórias produzidas em Libras, nas comunidades surdas” (KARNOPP, 2013, p. 408). Essas histórias, contadas por sujeitos Surdos, permitem que se expressem de maneira mais livre e conforme aspectos da sua cultura

Cabe enfatizar que ao referimos a Libras, isso não significa que ela seja utilizada da mesma forma por todos os surdos brasileiros. Como qualquer outra língua, ela está sujeita às variações regionais, adequando-se aos aspectos históricos, sociais e culturais das diferentes comunidades em que é utilizada. Da mesma forma, as produções artístico-culturais sofrem influências desses aspectos. Considerando então a não homogeneização da Libras e da cultura surda brasileira, a falta de registros dessas variações e desses atravessamentos de culturas regionais, torna-se cada vez mais urgente a realização de ações que priorizem a coleta e a análise das produções culturais em comunidades surdas, no sentido de compor um acervo que sirva de referência para estudos sobre a cultura surda e sua inserção no contexto das culturas regionais e nacional. (KARNOPP, 2013, p. 408)

Essas diversas formas de registro contemplando aspectos da visualidade da cultura Surda mostram-se muito importantes de serem trabalhadas, especialmente em ambientes escolares. E uma das formas, na atualidade, com grande poder de partilha e propagação de expressões culturais Surdas é o audiovisual. Ericler Gutierrez (2011) pesquisa sobre produção cinematográfica e audiovisual por sujeitos Surdos. Neste recorte temático assinala:

A escola, inserida nesse contexto de sociedade do conhecimento e da informação, é desafiada a se apropriar do audiovisual cada vez mais, no processo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos. Na sala de aula, maior espaço de atuação do professor, a TV, o cinema e a internet se incorporam à dinâmica das relações professor-aluno, criando novas demandas. A veiculação do audiovisual nas veias da educação não se limita unicamente ao seu uso como um recurso didático. (GUTIERREZ, 2011, p. 21)

Essa apropriação do audiovisual auxilia no acesso à grande quantidade de materiais diversificados que são produzidos atualmente. Correlacionando

com os sujeitos Surdos, nos meios de comunicação, por exemplo, há previsão legal no Estatuto da Pessoa com Deficiência, no artigo 42 do capítulo IX diz:

A pessoa com deficiência tem direito à cultura, ao esporte, ao turismo e ao lazer em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, sendo-lhes garantido o acesso: [...] II – a programas de televisão, cinema, teatro e outras atividades culturais e desportivas em formato acessível. (BRASIL, 2015).

Mesmo assim, para garantir o acesso ao que é compartilhado socialmente, ainda temos um longo caminho a percorrer nas diversas produções audiovisuais do Brasil e também do mundo. Infelizmente uma esmagadora maioria dos materiais em vídeo produzidos no Brasil são feitos e pensados “como um meio de comunicação de massa para ouvintes” (SILVA, 2018, p. 38-39) e não contam sequer com legendas em português, e uma ínfima parcela conta com interpretação para língua de sinais reduzindo assim significativamente o acesso à produção nacional pelos Surdos.

Para um sujeito Surdo ir ao cinema só terá à sua disposição, de maneira legendada, os filmes estrangeiros e mesmo assim é preciso pontuar que as “legendas não são suficientes porque o português não é a primeira língua dos Surdos e sua compreensão, na maioria das vezes, acontece de maneira deficitária” (RIBEIRO, 2020, p. 49).

### 3.4 AUDIOVISUAL, REPRESENTATIVIDADE E APROPRIAÇÃO POR SUJEITOS SURDOS

Concomitante à importância e necessidade dos ILS e da acessibilidade em materiais audiovisuais que deve ser ampliada cada vez mais, faz-se necessário adentrar para a análise de quais histórias estão sendo contadas. Assim como os estudantes indagaram a professora sobre livros de autores Surdos e com personagens Surdos (KARNOPP, 2013).

Stuart Hall (2003b; 2003c) estabelece uma relação entre emissor e receptor. Explica que ocorre a “codificação” de significados pelos que produzem os filmes e os vídeos, e a “decodificação” pelos que consomem o material. Isto nos faz refletir sobre a diferença entre o que é emitido por sujeitos ouvintes e necessita ser recebido e interpretado por sujeitos Surdos.

A produção cinematográfica é mais que entretenimento, é mais que possibilidade de representatividade, ela tem uma dimensão educativa intrínseca. Ismail Xavier (2008, p. 15) pontua que “o cinema que ‘educa’ é o cinema que faz pensar, não só o cinema, mas as mais variadas experiências e questões que coloca em foco”, confrontando ideias de que o autor possa controlar totalmente a maneira como o filme será compreendido.

Rosa Maria Bueno Fischer, em seu livro “Televisão e Educação” debate sobre aspectos na televisão, mas que podem ser expandidos para o contexto audiovisual. Fischer lança a pergunta: “De que modo os sujeitos individuais se sentem de alguma forma representados ou excluídos nas narrativas televisivas?” (FISCHER, 2006, p. 31). Nos audiovisuais percebemos que as diferenças e a diversidade são “tratadas muitas vezes como um ‘outro’ a normalizar ou a excluir” (FISCHER, 2006, p. 34). Rememorando que os meios de comunicação ainda possuem grande influência sobre o comportamento da sociedade pelo seu alcance junto ao público e é necessário incluir as minorias, diversificando as representações e relações de poder nas produções audiovisuais (FISCHER, 2006; GUTIERREZ, 2011).

O oralismo é considerado pelos estudiosos como uma imposição social de uma maioria linguística (os falantes das línguas orais) sobre uma minoria linguística sem expressão diante da comunidade ouvinte (os surdos) (Sánchez, 1992; Ferreira Brito, 1990; Skliar *et al.*, 1995). Muito além de um problema educacional, nos encontramos diante de um problema social, entre maioria e minoria, análogo aos problemas sociais enfrentados pelas comunidades indígenas no Brasil. (QUADROS, 2008, p. 26)

Portanto o audiovisual é considerado uma ferramenta poderosa na construção e propagação de ideias, legitimando conceitos e preconceitos, propagando informações. E como ferramenta, a posse dos conhecimentos teóricos, técnicos e tecnológicos é estratégica. O poder da linguagem audiovisual está em seu potencial de construir representações, de contar histórias pela visão de seus realizadores.

Historicamente diversas produções fílmicas já retrataram socialmente sujeitos Surdos pela imperfeição como doentes ou retardados (THOMA, 2011). Logo, tão importante quanto o público receptor dessas mensagens está também quem as constrói. Nas práticas sociais contemporâneas a posse desse

conhecimento é comparável a saber ler e escrever por também ser fonte de informações e manipulações, dando maior longevidade ao que ali está representado (GONNET, 2004 *apud* GUTIERREZ, 2011, p. 26-27).

Ellsworth (2001) cunha o conceito de *endereçamento*, como a quem o vídeo se dirige. Na sequência avalia as formas de representação de minorias nos filmes, incluindo ou excluindo as mesmas dependendo de a quem o filme é endereçado. O endereçamento que Ellsworth fala nos faz compreender que "não é controlar a recepção, mas justamente se dar conta da dimensão e da potência social e política contida neste não controle" (ELLSWORTH, 2001 *apud* PEREIRA; BARBOSA; REZENDE FILHO, 2019; THOMA, 2011).

Já Hall (2003b, 2003c) assinala que a assimetria entre o emissor e o receptor pode gerar mal-entendidos e interferências entre o que se pretendia como significado da mensagem. Os que detêm os meios de produção do artefato cultural, na elaboração do discurso narrativo criam códigos e significados que não são compreendidos por todos os receptores.

Dessa forma é interessante que os produtos audiovisuais não só sejam concebidos também pensando na comunidade Surda, como possam ter no conjunto das relações sociais da produção, sujeitos Surdos contribuindo na construção dos materiais.

E sujeitos Surdos têm grande identificação com produções artísticas feitas por também sujeitos Surdos. Conteúdos culturais que demonstram seu modo de ver e viver. Estas produções "acabam estimulando sua autoestima, pois nelas os Surdos encontram lugar para expressar-se" (RAUGUST, 2017, p. 214).

Os diversos formatos de audiovisual são apropriados pelos diversos atores sociais na atualidade e com os sujeitos Surdos não é diferente. Como suporte tecnológico, o vídeo é capaz de executar e reproduzir aspectos dos sujeitos e da cultura Surda pelos aspectos da visualidade inerente às línguas de sinais, tornando os recursos de linguagem audiovisual versáteis e acessíveis para o uso pela comunidade Surda (ALMEIDA, 2016).

É urgente que se possibilite a um número maior de sujeitos Surdos as condições de construir narrativas audiovisuais segundo seus significados e sua cultura, diversificando-os para os diversos públicos pois a mesma narrativa, o mesmo material pode "ser compreendido de forma completamente diferente

pelos indivíduos que o assistem, seja pelas múltiplas identidades construídas em sociedade, seja pelos contextos em que estão inseridos” (SILVA, 2018, p. 39). Neste assunto Gutierrez também pontua:

Quem escreve o discurso que caracteriza/estigmatiza o negro, a mulher, o operário, o diferente? A reivindicação por um espaço de representação está relacionada ao anseio de que as produções sejam originárias de diferentes culturas e possibilitem diferentes formas de construir sua identidade, sua cultura e seus modos de ser no mundo (GUTIERREZ, 2011, p. 32).

Este potencial emanado pelo audiovisual remonta aos primórdios do cinema, quando já era cobiçado pela “possibilidade de registro da sua língua de sinais - muito importante como ação de resistência [...] e de fundamental importância na consolidação e divulgação da chamada cultura surda.” (BUBNIAK, 2016, p. 11).

Os constantes avanços tecnológicos e o barateamento dos equipamentos de produção possibilitaram um maior acesso aos meios de produção audiovisual e serviu como ferramenta de transformação social dos sujeitos que se apropriaram de sua linguagem (PEREIRA; BARBOSA; REZENDE FILHO, 2019, p. 07) porém, mesmo com todo o avanço ainda há uma carência de espaços ativos para participação de sujeitos Surdos nos processos de construção de conteúdo audiovisual (BUBNIAK, 2016; SILVA, 2018).

Bubniak (2016) cita o cineasta Surdo Wayne Betts Jr que, em uma palestra que realizou em 2010, afirma existir uma maneira Surda de fazer cinema. Ele coloca a linguagem audiovisual como sendo insuficiente para construir um filme Surdo, havendo necessidade de reorganização. Betts questiona a necessidade de escrever o que vai ser gravado em Língua de Sinais, já que o cinema é um meio visual, bem como a língua de sinais. Ou seja, o roteiro também poderia ser gravado e compreendido pela equipe, se esta fizer uso da língua de sinais.

Dada uma relação cognitiva tão íntima com a gramática cinematográfica, temos de saber que inovações podem emergir se investíssemos na educação cinematográfica da próxima geração de crianças surdas. [...] Um programa rigoroso de educação em cinema nas escolas de surdos teria a vantagem adicional de inserir uma voz pública dos surdos na mídia popular. (BAUMAN; MURRAY, 2013 *apud* BUBNIAK, 2016, p. 64).

A reflexão, portanto, que trazemos para este projeto é contribuir com o avanço dos estudos sobre a produção cinematográfica e audiovisual feita por sujeitos Surdos, aspirando desconstrução da hegemonia e que cada vez mais sujeitos Surdos possam se apropriar dos meios de concepção e construção de artefatos audiovisuais e assim possam contribuir com representações culturais diversas e plurais.

#### 4 CONCEITOS PARA CONSTRUÇÃO DE ROTEIROS AUDIOVISUAIS

Syd Field (2001, p. 11-12) situa que o roteiro cinematográfico “é uma história contada em imagens, diálogos e descrições, localizada no contexto da estrutura dramática”. Sob a ótica linguística, o roteiro cinematográfico enquadra-se como um gênero discursivo, e por esta razão sua estrutura é baseada no formato escrito com fonte tipográfica, tamanho e espaçamentos definidos.

Já Comparato (2009, p. 32) pontua que é possível construir um roteiro através das etapas “o quê, quem, onde, quando, como e por quê” e com isto seguir desenvolvendo até o roteiro cinematográfico. Para a construção de um roteiro, Rodrigues (2002) propõe as seguintes etapas:

**Story line** - Idéia sucinta do roteiro, com cerca de cinco linhas.

**Sinopse** - É uma breve idéia geral da história e de seus personagens, normalmente não ultrapassando uma ou duas páginas.

**Argumento** - É o conjunto de idéias que formarão o roteiro. Com as ações definidas em sequências, com as locações, personagens e situações dramáticas com pouca narração e sem os diálogos. Normalmente entre 45 e 65 páginas.

**Roteiro literário** - Finalizado com as descrições necessárias e os diálogos. Este roteiro, sem indicações de planos, servirá como base para o orçamento inicial e os projetos de captação. Tem normalmente entre 90 e 120 páginas.

**Roteiro técnico** - Roteiro decupado pelo diretor com indicações de planos, movimentos de câmera, e que servirá para o 1º assistente de direção fazer a análise técnica, o diretor de produção o orçamento final. Será o guia de trabalho da equipe técnica. (RODRIGUES, 2002, p. 52, grifo do autor).

Por serem mais breves, as etapas de *Story line* e de Sinopse podem ser consideradas melhor adaptáveis aos conceitos da visualidade e cultura Surda. Assemelham-se a narrar ou contar uma história e assim podem ser feitas em língua de sinais diretamente, sem perdas, pois seus vídeos resultantes serão curtos e fáceis de serem assistidos inteiramente.

Porém a estrutura necessária no restante das etapas (Argumento e Roteiro), por estar intrinsecamente ligada ao formato escrito, necessita de uma maior adaptação almejando ser melhor trabalhada e compreendida por sujeitos Surdos.

O roteiro literário (RODRIGUES, 2002) ou roteiro final (COMPARATO, 2009), obedece a uma formatação bem específica de margens, recuo, tamanho

de fonte e outros. Esta formatação é utilizada internacionalmente em roteiros para filmes e via de regra:

[...] contém todos os pormenores necessários para a descrição da cena, a ação dramática e os diálogos, sem incidir excessivamente sobre as questões de planificação técnica, tais como movimentos de câmera, iluminação, pormenores de som etc. (COMPARATO, 2009)

A seguir temos um trecho do roteiro do filme Cidade de Deus (2002). Filme com roteiro escrito por Bráulio Mantovani e direção de Fernando Meirelles e Kátia Lund. O exemplo conta com anotações em amarelo indicando a formação do mesmo.

Figura 1 - Trecho do roteiro do filme Cidade de Deus

6 EXT. RUAS DO CONJUNTO - DIA ← Cabeçalho 6

Cabeleira, Alicate e Marreco correm, perseguidos de perto, por um POLICIAL que dá tiros para o alto. Eles riem. E também atiram para o alto. → Ação

Personagem → BUSCA-PÉ (V.O.)

Voice Over (Narração) → O Trio Ternura não tinha medo de ninguém. Nem da polícia... Eles achavam que a Cidade de Deus era deles. Mas tinha um monte de bandido que achava a mesma coisa. Naquele tempo, a Cidade de Deus ainda não tinha dono.

Os bandidos se metem pelas ruelas do local.

MONTAGEM cria a sensação de labirinto: o Policial nunca sabe para onde ir.

Nº Cena ↓ Os bandidos param um instante. Tiram as camisetas vermelhas, jogando-as por trás do muro de uma casa. Todos agora estão de camiseta branca. Eles continuam correndo até o...

7 EXT. CAMPINHO - DIA ← Cabeçalho 7

Eles chegam ao campinho onde os garotos estão jogando futebol com a bola murcha, que Cabeleira estourou antes com o tiro, e fingem que fazem parte do jogo.

O Policial passa correndo por eles, sem se dar conta de quem eles são. → Ação

Assim que o Policial some da vista, eles caem na gargalhada.

BUSCA-PÉ (V.O.)

Com o know how que eu adquiri no entendimento da bandidagem, eu posso falar com toda a segurança: o Trio Ternura, no fundo, era um bando de pé-de-chinelo.

Marreco se aproxima de Busca-Pé.

BUSCA-PÉ (V.O. cont.) (cont.)

Principalmente o meu irmão: o Marreco.

Marreco tira dinheiro do calção e entrega para Busca-Pé.

MARRECO

Diálogo → Aí, Busca-Pé! Leva esse dinheiro aí pra mãe compra umas comida. Mas não conta pro velho que fui eu que te dei!

Cabeleira atira dinheiro para o alto.

Fonte: Site Tertulia Narrativa (s. d.)<sup>6</sup>.

<sup>6</sup> Disponível em: <https://www.tertulianarrativa.com/comoeroteirodecinema>. Acesso em: 3 mar. 2022.

Um outro formato de roteiro é o conhecido como Roteiro em duas colunas. Cabral Junior e Carneiro (2015, p. 4-5) o conceituam como:

duas colunas verticais, onde a coluna esquerda indica as informações visuais (imagens, geradores de caracteres, animações, fotos) e a coluna direita indica as informações sobre a trilha sonora (diálogos, locução, música e ruídos), sendo mais utilizados nas produções de documentários e telejornalismo.

Este formato de roteiro é bastante utilizado no telejornalismo e para propagandas.

Figura 2 - Roteiro no formato de duas colunas

| CENA | ÁUDIO (locução off)   | IMAGEM (ilustração / animação)  |
|------|---|---|
| 1    | Toda empresa enfrenta desafios diários de comunicação e integração entre as equipes.  | Três pessoas num escritório. Balões de fala com falas diferentes pra cada pessoa: "X", "Y", "Z".  |
| 2    | O G Suite é uma ferramenta completa, com aplicativos integrados para aumentar a produtividade da sua equipe e da sua empresa.                               | Logo do G Suite. Os três balões se unem, juntando também as falas das três pessoas: "XYZ".  |
| 3    | Ele mantém todos serviços em sincronia na nuvem, facilitando muito a organização e a comunicação no dia a dia.  | Lembrete: "Comunicação Integrada"<br>Pessoa agendando uma reunião no calendário.<br>Outra pessoa recebe o alerta da reunião no Gmail.   |
| 4    | Com o Google Documentos, você pode criar um arquivo diretamente na nuvem, para compartilhar e editar em tempo real com toda a equipe.                       | Lembrete: "Criação e colaboração em tempo real"<br>Apresentação online, sendo criada por 2 usuários diferentes. Enquanto o usuário 1 cria textos, o usuário 2 insere imagens. |
| 5    | O G Suite oferece 30 GB de armazenamento na nuvem. E dependendo do tamanho da sua equipe, você pode contar com armazenamento ilimitado no G Suite Business. | Lembrete: "Armazenamento na nuvem"<br>Nuvenzinha com lembrete dentro: "30 GB"<br>Nuvem maior com símbolo de infinito.   |

Fonte: Site Dumela Filmes (2020)<sup>7</sup>.

O terceiro tipo de roteiro vem do trabalho de uma turma de 2017 do IFSC Palhoça Bilíngue. Ela contém o registro do que foi trabalhado e debatido em sala de aula, porém não obedece a nenhum formato pré-estabelecido. A sua utilização serve somente como ilustração de um possível formato.

<sup>7</sup> Disponível em: <https://dumela.tv/blog/roteiro-de-pagina-dividida/>. Acesso em: 10 set. 2022.

Figura 3 - Roteiro trabalhado em aula do IFSC

| <b>Roteiro vídeo</b> |                  |                          |                                      |
|----------------------|------------------|--------------------------|--------------------------------------|
|                      | QUEM             | ONDE                     | O QUE / PROBLEMA / CONFLITO          |
| 01                   | 3 alunos         | Entrar na frente o vidro | Conversa andando                     |
| 02                   | 3 alunos         | Sala de aula             | Entrando pela porta da sala de aula  |
| 03                   | 3 alunos         | Sala de aula             | Sentando e conversando               |
| 03B                  | 2 alunos         | Sala de aula             | Sentado e conversando                |
| 03C                  | 1 aluno          | Sala de aula             | Fica bravo e cúme                    |
| 04                   | Professor        | Corredor                 | Entrando pela porta da sala de aula  |
| 05                   | Professor        | Sala de aula             | Entrando a sala e fala: Oi           |
| 06                   | 3 alunos         | Sala de aula             | Prova de matemática                  |
| 06B                  | 1 aluno (Helena) | Sala de aula             | Prova de matemática                  |
| 06C                  | 1 aluno (Mel)    | Sala de aula             | Prova de matemática                  |
| 06D                  | 1 aluno (Jhoni)  | Sala de aula             | Prova de matemática                  |
| 07                   | Professor        | Sala de aula             | Acabou a prova                       |
| 08                   | 3 alunos         | Sala de aula             | conversa, biblioteca, largar celular |
| 08B                  | 3 alunos         | Sala de aula             | conversa, biblioteca, largar celular |
| 09                   | 1 aluno          | Sala de aula             | pega o celular                       |
| 10                   | 1 aluno          | Sala de aula             | Saindo da sala - porta               |
| 11                   | 2 alunos         | Biblioteca               | percebe sem celular, procurar        |
| 12                   | 2 alunos         | Sala de aula             | sumiu celular estava procurando      |
| 13                   | 2 alunos         | Sala de aula             | ideia conversar webcam S.P.          |
| 14                   | 1 S.P.           | Cordenadoria             | S.P. conversando webcam              |
| 15                   | 1 S.P.           | Cordenadoria             | mudar super pedagogica               |
| 16                   | Aluno e S.P.     | Sala de aula (??)        | explica e desculpa                   |
| 17                   | 3 alunos e S.P.  | Sala de aula             | Explica celular, devolve, abraço     |
|                      |                  |                          |                                      |
|                      |                  |                          |                                      |

Fonte: Arquivo pessoal do autor (2017).

Rosado, Sousa e Nejm (2017) descrevem o percurso para a produção de um curta-metragem dentro de uma disciplina do INES, sendo que a turma continha alunos Surdos e ouvintes. Como o roteiro foi feito todo em português “essa fase foi dominada pelos alunos ouvintes, com algumas intervenções e participações de alunos Surdos em aula, mas ainda tímidas” (ROSADO; SOUSA; NEJM, 2017, p. 207).

E pelo fato de não haverem feito uma versão do roteiro em Libras, mesmo que com gravação simples, ocasionou que “Era comum, nas primeiras cenas gravadas, os alunos Surdos apresentarem improvisos em diálogos ou mesmo a introdução de cenas diferentes daquelas previstas no roteiro” (ROSADO;

SOUSA; NEJM, 2017, p. 208), demonstrando assim que a construção da história não foi apoderada pelos estudantes Surdos.

Um instrumento possível para apoio na questão da visualidade para a construção de roteiros é o *Storyboard*. *Storyboard* são desenhos ou esboços que retratam os principais planos e enquadramentos do filme proposto e o movimento dos atores. “O storyboard ajuda o diretor e seus assessores a visualizar como serão as cenas e o seu desenvolvimento” (RODRIGUES, 2002, p. 71).

Além do apoio proporcionado pela visualidade do *Storyboard* é possível também realizar roteiro inteiramente em formato gravado em língua de sinais, assim como proposto pelo cineasta Surdo Wayne Betts Jr:

Betts (2010) questiona a necessidade de escrever o que se pretende filmar já que é possível mostrar através da língua de sinais. Cinema é um meio visual e a língua de sinais também. Então, para ele, não faz sentido a etapa escrita do trabalho. (BUBNIAK, 2016, p. 61).

Estas possibilidades foram apresentadas para análise e debate pelo grupo focal e serão melhor detalhadas dentro da seção Metodologia.

## 5 METODOLOGIA

Conforme aponta Marconi e Lakatos (2019) a metodologia vem para definir a trajetória escolhida pelo pesquisador para transitar com problema ou questões de investigação de maneira coerente e ordenada. Como parte de um processo de construção de conhecimento, necessita de procedimentos e técnicas estabelecidas previamente para que tenha validade e seu resultado proveitoso para a sociedade (PRODANOV; FREITAS, 2013).

Diretamente das constatações advindas do cotidiano da sala de aula, a formulação do problema de pesquisa necessita ser tratada dentro de método científico, funcionando como instrumento base para organizar a investigação e as proposições resultantes. Permite “produzir conhecimentos válidos e verdadeiros, traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando as decisões do cientista”. (MARCONI; LAKATOS, 2019, p. 58)

Do ponto de vista de sua natureza, esta é uma pesquisa de natureza aplicada. Prodanov e Freitas (2013, p. 51) a definem como: “objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática dirigidos à solução de problemas específicos. Envolve verdades e interesses locais”.

No caminho metodológico esta pesquisa adota uma abordagem qualitativa. Nela a abordagem é focada no processo e seu significado, em que o “pesquisador mantém contato direto com o ambiente e o objeto de estudo” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 70).

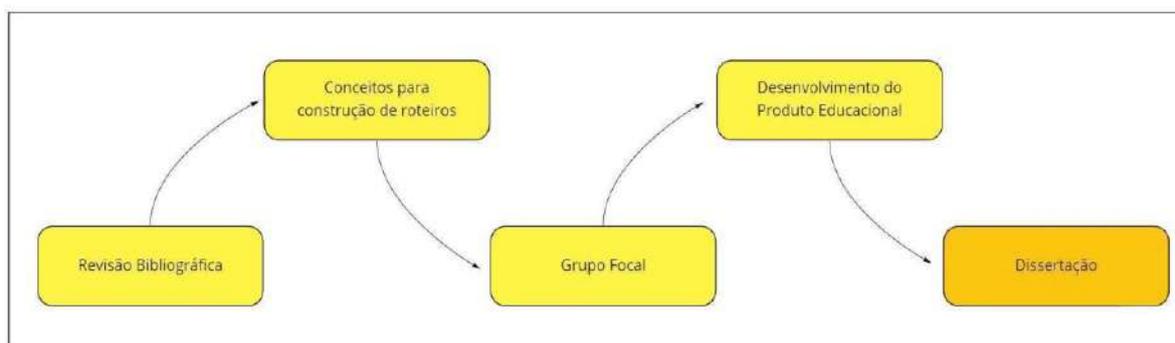
Quanto aos objetivos é uma pesquisa de caráter exploratório com a condensação de ideias e conceitos visando proposições para o problema pesquisado. A coleta de dados se dará com a utilização de Grupo Focal, que é conceituado por Trad (2009, p. 780) como:

Seu principal objetivo é reunir informações detalhadas sobre um tópico específico (sugerido por um pesquisador, coordenador ou moderador do grupo) a partir de um grupo de participantes selecionados. Ele busca colher informações que possam proporcionar a compreensão de percepções, crenças, atitudes sobre um tema, produto ou serviços.

A escolha da utilização de grupo focal se deu por ser uma metodologia em que se reúne um grupo pequeno de pessoas, dando espaço para que possam se expressar livremente.

Formulou-se o esquema para facilitar a compreensão das etapas. A seguir detalharemos os percursos metodológicos utilizados nesta pesquisa de acordo com os objetivos traçados da mesma.

Figura 4 - Esquema das etapas de desenvolvimento da pesquisa



Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Formulou-se o esquema para facilitar a compreensão das etapas. A seguir detalharemos os percursos metodológicos utilizados nesta pesquisa de acordo com os objetivos traçados.

## 5.1 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Este projeto inicia-se com a coleta de mais dados e informações e assim melhor delimitar o tema pesquisado (PRODANOV; FREITAS, 2013). E para esta etapa uma das formas de operacionalizá-la é através de levantamento bibliográfico, com documentos escritos, relatórios, livros, artigos, dentre outros.

O tema escolhido foi a correlação entre a Produção Cinematográfica e Audiovisual e a perspectiva da visualidade e especificidade da cultura Surda, com foco em falantes de Língua de Sinais. Iniciou-se pela busca no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) elencando descritores vinculados ao tema como Educação de Surdos (*Deaf Education*) e Língua de Sinais (*Sign Language*) combinados com *Audiovisual*, *Cinema* e *Vídeo*, tanto em português como em inglês. Como base

para a escolha do período de publicação dos artigos foi escolhido a aprovação da Lei de Libras no Brasil (BRASIL, 2002), ou seja, refinado para o período entre 2002 a 2021. Foram escolhidas duas bases para consulta, a base Scopus e a base Eric, para que pudesse haver um direcionamento para bases de pesquisa próximas à área de Educação (Tabela 1).

Ao inserir os descritores no portal da Capes, primeiro foi lido o título do artigo e as palavras-chave para constatar a proximidade do tema. Aos que havia alguma proximidade foi feita a leitura do resumo. Ao final foram selecionados 5 artigos (Quadro 3) por ter proximidade com o tema pesquisado.

O próximo banco consultado foi a plataforma Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) onde foram encontradas três teses que se aproximam do tema estudado: Bubniak (2016), Silva (2018) e o da autora Gutierrez (2011).

Nos campos da Educação de Surdos e de Estudos da Tradução foi consultado o levantamento feito pelo repositório institucional da UFSC, subgrupo Intérprete Educacional de Libras e Língua Portuguesa<sup>8</sup>. Este repositório dispõe de uma variedade bem representativa de artigos e teses relativos a essa temática que é complementar ao estudo apresentado neste escrito.

Para os estudos da área do cinema, pela relação de conhecimento prático do autor desta pesquisa, optou-se por utilizar como base autores consagrados na área como Chris Rodrigues (2007), Doc Comparato (2009), Syd Field (2001) e Alex Moletta (2009).

## 5.2 GRUPO FOCAL: CONSTRUÇÃO DIALOGADA DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Esta pesquisa é direcionada para ser feita junto com membros da comunidade Surda e não somente para a comunidade Surda. Como o levantamento dos conceitos para a construção de roteiros cinematográficos e a intersecção na perspectiva da visualidade e da cultura Surda, faz-se necessário estabelecer este diálogo com membros da comunidade Surda, utilizando para

---

<sup>8</sup> Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/184906>. Acesso em: 23 maio 2021.

isto uma técnica que se enquadra dentro do âmbito das abordagens qualitativas de pesquisa. A pesquisadora Bernadete Angelina Gatti define a técnica de grupo focal como uma técnica em que:

Privilegia-se a seleção dos participantes segundo alguns critérios - conforme o problema em estudo - , desde que eles possuam algumas características em comum que os qualifiquem para a discussão da questão que será o foco do trabalho interativo e da coleta do material discursivo/expressivo. Os participantes devem ter alguma vivência com o tema a ser discutido, de tal modo que sua participação possa trazer elementos ancorados em suas experiências cotidianas. (GATTI, 2005, p. 7).

Gatti também pontua que “cada grupo focal não pode ser grande, mas também não pode ser excessivamente pequeno, ficando sua dimensão preferencialmente entre seis a 12 pessoas” (GATTI, 2005, p. 22), oportunizando, assim, maior diálogo entre os participantes.

Assim, convidou-se para a composição deste grupo focal professores Surdos e tradutores intérpretes de língua de sinais que têm atuação na educação de alunos Surdos de Ensino Médio. O convite foi feito para servidores que tenham vinculação ao IFSC Câmpus Palhoça Bilíngue, assim os participantes já possuem contato com o ensino de conteúdos mais técnicos e específicos da área de multimídia, que é um dos itinerários formativos do Campus Palhoça Bilíngue. Os participantes foram convidados através de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE e também tiveram que concordar com o Consentimento para registro de Fotografia, Vídeos e Gravações. Ambos a concordância se deu através de formulário do *Google Forms*<sup>9</sup> enviado aos participantes.

Devido a emergência ainda imposta pela pandemia, os encontros do grupo focal ocorreram de maneira virtual através da plataforma *Google Meet*<sup>10</sup>. A ferramenta utilizada deve-se ao fato de os participantes já estarem acostumados com a mesma, não havendo necessidade de explicação sobre o funcionamento da plataforma.

---

<sup>9</sup> Google Forms é um aplicativo de gerenciamento de pesquisas. Através dele é possível criar questionários e formulários de registro. As informações coletadas e os resultados do questionário serão transmitidos automaticamente.

<sup>10</sup> Google Meet é um serviço de comunicação por vídeo desenvolvido pelo Google.

Inicialmente havia um sentimento, um receio que a interação do grupo focal fosse menor, pela intermediação virtual. Porém como a proposta é que a interação seja toda diretamente em língua de sinais, a intermediação virtual na verdade facilita o processo de gravação dos encontros.

A plataforma *Google Meet*, no modo gravação que a mesma oferece, grava somente uma tela, a de quem está falando, no caso falando ou fazendo barulho. Com a interação em língua de sinais este tipo de gravação não daria certo, assim houve a necessidade de utilizar um aplicativo instalado no computador do mediador que possa gravar toda a tela do computador, o *oCam*<sup>11</sup>. A gravação foi feita somente para que a coleta de dados possa ser complementada revendo o vídeo em momento posterior.

A proposta inicial de organização dos encontros do grupo focal, já sabendo que seria ajustado conforme o desenvolvimento dos encontros. A organização inicial era:

Quadro 1 - Proposta de organização dos encontros com Grupo Focal

| Proposta de encontros com Grupo Focal |   |
|---------------------------------------|---|
| Quando                                | Objetivo  |
| 1º Encontro                           | Apresentação da pesquisa e debate sobre os conceitos para construção de roteiros e exemplos de roteiros.                            |
| 2º Encontro                           | Debate e coleta de sugestões, apontamentos sobre formas de construção de roteiros na perspectiva da visualidade e da cultura Surda. |
| 3º Encontro                           | Continuação do debate sobre as formas de construção de roteiros.  |
| 4º Encontro                           | Apresentação e debate de exemplos e esboços conforme os dados coletados inicialmente.   |

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

<sup>11</sup> oCam é um programa que permite fazer gravações diretamente da tela do seu computador. Com ele, é possível registrar tudo o que você está acessando na internet (áudio e vídeo). A interface de trabalho é única e traz botões autoexplicativos

Como organização e para nortear a interação dentro do grupo focal foi elaborado um pré-roteiro (Quadro 2) para os encontros contendo perguntas para iniciar as discussões.

Quadro 2 - Recorte do pré-roteiro

| Perguntas Norteadoras para grupo focal |  |
|--|--|
| 1                                      | Vocês conhecem ou já tiveram contato com um roteiro cinematográfico? O que acharam do formato?                               |
| 2                                      | Vocês já participaram da gravação de vídeos ficcionais? Havia um roteiro cinematográfico orientando a gravação?              |
| 3                                      | Como era a estrutura deste roteiro? Era português ou em Libras? Híbrido?   |
| 4                                      | Conseguem elencar as principais qualidades e dificuldades desse formato de roteiro, se vocês tiveram acesso?                 |
| 5                                      | Como podemos trabalhar, com alunos Surdos, a criação de histórias ficcionais para gravação em vídeo?                         |
| 6                                      | E como registrar esta história roteirizada? Escrito em português, <i>Signwriting</i> <sup>12</sup> , em vídeo ou algo misto? |
| 7                                      | Acham possível trabalhar ou desenvolver um formato de roteiro que respeite a perspectiva da visualidade e da cultura Surda?  |
| 8                                      | Qual ordem/sequência nos ensinamentos pode auxiliar na compreensão e absorção deste conteúdo por alunos Surdos?              |

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

Os dados coletados em vídeo foram transcritos/traduzidos para o português para que assim possa ser contrastado com o referencial teórico da pesquisa. A análise dos dados coletados dar-se-á a partir dos métodos de Observação Direta e de Análise de Conteúdo (BARDIN, 2016), interpretando os dados levando em conta motivação e sentido das mensagens emitidas.

<sup>12</sup> *SignWriting* é um sistema de escrita de línguas de sinais. O “sistema pode representar línguas de sinais de um modo gráfico esquemático que funciona como um sistema de escrita alfabético, em que as unidades gráficas fundamentais representam unidades gestuais fundamentais, suas propriedades e relações. O *SignWriting* pode registrar qualquer língua de sinais do mundo sem passar pela tradução da língua falada. Cada língua de sinais vai adaptá-lo a sua própria ortografia” (STUMPF, Marianne. Possibilidade de escrita pelos surdos. In: Congresso INES: 150 anos no cenário da educação brasileira, 2007).

### 5.3 RESULTADOS DA BUSCA BIBLIOGRÁFICA

Na busca bibliográfica no Portal de Periódicos da Capes, verificando o título e as palavras-chave, uma parcela significativa dos artigos era de estudos relacionados com Implante Coclear<sup>13</sup> e foram descartados por não serem objeto do estudo que mantém como eixo a visualidade e cultura Surda entre falantes das línguas de sinais.

Assim foram descartados também o que eram de utilização de vídeo para apoio ao ensino, acessibilidade em materiais (como legendagem ou inserção de interpretação para Língua de Sinais) ou que utilizaram as captações em vídeo como registro da pesquisa com sujeitos sinalizantes. Todos os resultados repetidos foram considerados somente uma vez, mesmo aparecendo diversas vezes a cada descritor inserido.

---

<sup>13</sup> O Implante Coclear (IC) é um dispositivo eletrônico, parcialmente implantado, que visa proporcionar aos seus usuários sensação auditiva próxima ao fisiológico.

Tabela 1 - Resultados da busca no Portal de Periódicos da Capes

| Descritores com os operadores booleano | Base consultada / Critério    | Artigos | Artigos revisado por pares |
|--|-------------------------------|---------|----------------------------|
| "sign language" AND cinema             | Scopus (Elsevier)             | 176     | 171                        |
|  | ERIC (U.S. Dept of Education) | 17      | x                          |
|  | Resultados em português       | 3       | 2                          |
| "sign language" AND audiovisual        | Scopus (Elsevier)             | 285     | 282                        |
|  | ERIC (U.S. Dept of Education) | 70      | 69                         |
|  | Resultados em português       | 5       | x                          |
| "sign language" AND video              | Scopus (Elsevier)             | 2823    | 2789                       |
|  | ERIC (U.S. Dept of Education) | 855     | 841                        |
|  | Resultados em português       | 38      | 34                         |
| "deaf* education" AND audiovisual      | Scopus (Elsevier)             | 55      | 54                         |
|  | ERIC (U.S. Dept of Education) | 47      | x                          |
|  | Resultados em português       | 0       | x                          |
| "deaf* education" AND cinema           | Scopus (Elsevier)             | 13      | 12                         |
|  | ERIC (U.S. Dept of Education) | 4       | x                          |
|  | Resultados em português       | 0       | x                          |
| "deaf* education" AND video            | Scopus (Elsevier)             | 471     | 467                        |
|  | ERIC (U.S. Dept of Education) | 240     | 339                        |
|  | Resultados em português       | 4       | x                          |
| "língua de sinais" AND cinema          | Todas as bases                | 4       | 3                          |
| "língua de sinais" AND audiovisual     | Todas as bases                | 7       | 6                          |
| "língua de sinais" AND video           | Todas as bases                | 28      | 23                         |
| "educação de surd*" AND cinema         | Todas as bases                | 2       | 1                          |
| "educação de surd*" AND audiovisual    | Todas as bases                | 4       | x                          |
| "educação de surd*" AND video          | Todas as bases                | 23      | 17                         |

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Com os artigos com aparente proximidade com o tema procurado, foi feita a leitura dos resumos. Após isto, 5 artigos foram selecionados pela contribuição teórica ao projeto de pesquisa (Quadro 3). Os outros não traziam contribuições a temática pretendida e foram descartados. Um dos artigos selecionados tinha real similaridade com o tema, de título "Audiovisual produzido por jovens Surdos: um roteiro de inclusão e acessibilidade" (GUTIERREZ, 2019). Como ele foi

derivado da tese de mestrado da mesma autora, para este projeto foi utilizado o texto da tese por ser mais completo (GUTIERRES, 2011). Os demais artigos contribuíram na construção diretamente ou indiretamente indicando bibliografias que colaboraram com as bases teóricas deste projeto.

Quadro 3 - Artigos selecionados

| Título do artigo  | Ano  | Autor/es  |
|---|------|---|
| Vídeo em Libras: um estudo sobre produção e consumo de material audiovisual para a educação de surdos   | 2014 | - Maria Inês Batista Barbosa Ramo<br>- Luiz Augusto Coimbra de Rezende Filho                  |
| A produção de vídeo no contexto da surdez: Relato de uma experiência mídia-educativa na disciplina de TICs do curso bilíngue de pedagogia do INES | 2017 | - Luiz Alexandre da Silva Rosado<br>- Alexandre de Melo Sousa<br>- Vivian Castelo Baltar Nejm |
| Audiovisual produzido por jovens surdos: um roteiro de inclusão e acessibilidade  | 2019 | - Ericler Oliveira Gutierrez  |
| Proposta de uma Gramática Visual para Descrição e Análise Composicional de Vídeos Digitais em Línguas de Sinais                                   | 2019 | - Luiz Alexandre da Silva Rosado<br>- Cristiane Correia Taveira                               |
| Soluções visuais atípicas em vídeos digitais em línguas de sinais: proposta de um catálogo para os produtores de vídeo                            | 2020 | - Luiz Alexandre da Silva Rosado<br>- Cristiane Correia Taveira                               |

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Esta escassez de artigos científicos também é apontada por Pereira, Barbosa e Rezende Filho (2019, p. 06) quando situam que "ainda é raro o desenvolvimento de trabalhos teóricos e práticos voltados para a relação que se interpõe entre o campo cinema e educação e as questões imanentes às práticas inclusivas na escola". Relembro que os temas relacionados à surdez estão inseridos nas práticas inclusivas

#### 5.4 ANÁLISE DE DADOS DO GRUPO FOCAL

O diálogo nos encontros do grupo focal se mostrou produtiva e acertada, assim como a estrutura dos encontros. A interação nos encontros se deu diretamente em língua de sinais devido a fluência de todos os participantes, sem a necessidade da presença de ILS para essa intermediação.

É importante assinalar que por ser uma língua que utiliza o canal visual, com a Libras não é possível a transcrição exata do que foi debatido. Somente com o apoio de uma escrita de sinais, como o *SignWriting* por exemplo, seria possível reproduzir trechos da conversa de maneira mais fidedigna.

A opção pela tradução para o português escrito implica em interpretação do que foi sinalizado, não sendo exatamente o que foi dito pelos participantes. Logo, em respeito aos participantes da pesquisa, os textos dos Quadros 4 a 7 estão colocados de forma a reforçar que não são uma citação direta e sim indireta do que foi sinalizado pelos participantes durante os encontros do grupo focal.

Os participantes da pesquisa estão identificados como P1 até P7 para que sua identidade seja preservada, conforme o TCLE já informava. Durante os encontros do grupo focal diversos assuntos foram tratados. Quando indagados se já haviam tido contato com roteiros, em especial roteiros cinematográficos, percebeu-se a heterogeneidade do grupo.

Quadro 4 - Afirmações sobre contato com roteiros anteriormente

|    |   |
|----|---|
| P4 | Roteiros contém muita informação e mesmo os ouvintes acham difícil acompanhar. Como alguns Surdos têm dificuldade com o português, sugere alternativa de utilizar glosa <sup>14</sup> ou visual, em Libras.   |
| P2 | Somente roteiros que o próprio participante fez. Outra pessoa fazendo para ele e o entregando acha difícil.   |
| P1 | Já participou do elenco de um curta-metragem. Não havia um roteiro em papel, o diretor explicava o que queria, treinavam e gravavam. Como diretor era Surdo, já pensou a história em língua de sinais, foi mais fácil.  |
| P6 | Já teve contato. Havia o roteiro em papel, português e em glosa. Mas em português somente não funciona.<br>Já participou de um projeto construindo histórias com uma turma mista de Surdos e ouvintes. Os Surdos demoravam um pouco para compreender as palavras, e os ouvintes demoravam um pouco para compreender os sinais utilizados. |
| P1 | Já fez vídeos ficcionais para uso dentro de material didático. Havia uma grande discussão sobre a ideia em grupo, combinavam as linhas gerais. O próprio grupo que construía a história e também atuava. Após a gravação  |

<sup>14</sup> Glosa “tem-se que essas constituem uma interlíngua escrita em português do texto em Libras que confere suporte ao procedimento de tradução” (SOUZA, 2010, p. 19). Ou seja, são textos em português que representam os sinais. É uma estrutura que não atende nem a língua portuguesa nem a Libras e é utilizada bastante por intérpretes de Língua de Sinais.

|    |  |
|----|--|
|    | assistiam e se fosse o caso, regravavam.   |
| P1 | Como o roteiro tinha os pontos principais, colocavam escritos em glosa. Caso precisassem, acessavam durante a gravação para conferir.  |
| P2 | Utilizava em glosa mas também classificador desenhado para algumas coisas específicas como nome. Daí ajudava na hora, se esqueciam.  |
| P3 | Já estive em uma gravação em que o ILS gravou o roteiro em Libras para o elenco ver na hora que precisava. Ensaíram bastante e durante a gravação o ILS vai indicando pra saber onde começar e onde terminar as cenas.   |
| P1 | Em um projeto atual utiliza um roteiro em duas colunas. De um lado texto normal e do outro informações detalhadas como quem tá sinalizando, para onde apontar entre outros. Durante as gravações conta com ILS, daí ele avisa o que precisa fazer.<br>Outra estratégia é gravar o vídeo em Libras, como rascunho. Pra depois gravar o oficial. |
| P1 | Ajuda na tradução e adaptação de roteiros que foram feitos em português, havia muitos conceitos abstratos e de difícil compreensão pelos alunos Surdos. Com isso demorou bastante a adaptação.   |

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

Os relatos corroboram com a percepção de grande dificuldade decorrente do formato tradicional de roteiro. Uma parte é devida ao formato profissional de roteiros ser centrado na língua escrita, mas também pela falta de visualidade dos formatos tradicionais conhecidos de roteiro.

Há também o inconveniente encontrado para a organização prévia com objetivo de uma gravação em língua de sinais. Nas línguas de sinais os diversos termos e expressões utilizam uma infinidade de combinações dos parâmetros (configuração e orientação de mãos, movimento, localização, expressão facial). Desta forma o roteiro utilizando a língua escrita não consegue exprimir a complexidade existente em uma língua de sinais.

Este formato de roteiro somado às questões de acessibilidade comunicacional demonstra que a utilização única do português escrito não atende às necessidades dos falantes de uma língua visual.

Outro ponto relevante é a necessidade de intermediação por ILS para compreensão do texto roteirizado. Ocorre pela falta de fluência em Libras pelas pessoas que estavam dirigindo os vídeos, mas também para auxiliar na

orientação para as cenas já que se supõe que a maioria, senão todos, os roteiros foram construídos dentro de uma cultura ouvinte.

Com relação a este tipo de intermediação, Campelo (2007; 2008) e Pinheiro (2018) e Pereira e Krieger (2018) apontam para necessidade de um aporte maior de visualidade e que somente a tradução se mostra insuficiente.

Quanto ao formato dos roteiros cinematográficos, foram apresentados alguns formatos de roteiro ao grupo focal (Figuras 1, 2 e 3), conforme pontuado na seção dos procedimentos metodológicos. No quadro abaixo apresentamos algumas das considerações:

Quadro 5 - Respostas sobre Formatos de roteiro

|    |  |
|----|--|
| P1 | Roteiro em colunas é interessante porque o assunto é direto. Informação clara combina mais com Surdo, que é direto. Todos os modelos de roteiro podem ser complementados com desenho para acrescentar.   |
| P5 | O Roteiro precisa de apoio visual que ajuda os Surdos mas ouvintes também. Ajuda a imaginar melhor e ajuda na hora de filmar. Exemplo: com o desenho dá pra ver que não é possível tomar café e sinalizar ao mesmo tempo. Precisa da mesa para apoiar e assim ter as duas mãos livres para sinalizar.  |
| P1 | O desenho também ajuda a saber para onde apontar, se for ter alguma coisa inserida na imagem como um objeto ou texto. Para Libras isso ajuda pois precisa de referência.   |
| P6 | Pode ter até 3 colunas. Uma com texto em português, outra com glosa e outra com imagem.  |
| P2 | Importante também ter em vídeo rascunho pra ajudar, sem preocupação com iluminação nem nada do tipo. Ouvintes conseguem ler e gravar em áudio para ajudar, Surdos não. Na cultura Surda pode ter como apoio a glosa ou o vídeo. Mas isso demanda mais tempo.   |
| P3 | Dá um certo trabalho mas acha possível traduzir um roteiro do português para Libras e ter alguém acompanhando. Assim é possível ler antes, treinar, treinar e ter um ILS acompanhando a gravação para detalhar as coisas, onde que vai o movimento, sensação e outros.   |
| P5 | Boa estratégia ter os vídeos rascunhos e pode complementar com desenho. Porque o vídeo em Libras serve pra substituir o texto, como legendas. Daí o desenho detalha as cenas. Porque às vezes precisa ver o vídeo inteiro para encontrar uma informação. O desenho é uma estratégia de resumo. Só olhando já ajuda a lembrar o que é a cena. |

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

O modelo de roteiro que é o mais utilizado em produções ficcionais (Figura 1) não se adequa nas premissas de visualidade. Já o modelo com colunas

(Figura 2) é visto com bons olhos pois permite a inserção de imagens e vídeos junto com a informação escrita. Esta preferência pelo modelo em colunas se deve ao fato de o considerarem direto e objetivo, facilitando, assim, o entendimento por sujeitos Surdos.

Também são levantadas outras preocupações com a visualidade, como a sugestão do uso de gravações em vídeo durante o desenvolvimento da história, para que a informação em língua de sinais possa ser acessada em momento posterior caso seja necessário.

Outra estratégia que se conecta com a visualidade é o uso de desenhos e imagens para ilustrar as cenas e situações. Auxiliando tanto no entendimento da cena como no acesso rápido à informação principal, otimizando o tempo nas partes em que estejam bem definidas.

A utilização de imagens, desenhos e ilustrações também é levantada pelo grupo focal. Esta estratégia se conecta com a experiência visual da cultura Surda, possibilitando representar imagetivamente as intenções pretendidas pelos sujeitos Surdos que necessitam construir e/ou ter contato com uma história roteirizada.

O recurso de ilustração utilizado em produções profissionais, *storyboard*, é utilizado para melhor entendimento entre as equipes de gravação. Aqui aparece como recurso para criação da história. Não esquecendo que para se desenhar *storyboards* dependemos de maiores habilidades manuais de algum dos membros do grupo que estiver criando a história.

Por fim, a atenção em utilizar estratégias diversificadas para atender a heterogeneidade dos alunos, para que os mesmos se apossessem das ferramentas no processo de criação/roteirização de histórias. Possibilitando que vislumbrem deixar este lugar de mero consumidor de materiais feitos pelos outros para proponham e construam materiais que representem seus modos de verem o mundo e sua cultura Surda. Sobre este tópico específico temos o Quadro 6, no qual reunimos uma parte do debate:

Quadro 6 - Respostas sobre estratégias para que os alunos criem histórias

|    |  |
|----|--|
| P4 | <p>Percebe que os alunos precisam conhecer bem o contexto. Quando quem está coordenando direciona a história houve desinteresse por parte dos alunos.</p> <p>Difícil ter história somente em português, traduzir para Libras e aluno Surdo acompanhar igual. E se não demonstra interesse, vai mostrar nas expressões faciais durante a gravação. Precisa compreender o perfil dos alunos que estão ali.</p>   |
| P1 | <p>Precisa conectar com a experiência própria dos alunos para ajudar na criação de histórias.</p> <p>Os alunos precisam de mais contexto. Visitar algum local para conhecer a realidade e daí criar histórias que se passam lá pode ajudar. Porque alunos Surdos tendem a criar histórias onde possuem experiência de vida como o ambiente escolar e sua própria casa.</p>   |
| P1 | <p>Bastante conversa e debate para combinar a história. Começo, desenvolvimento e final. E pedir pra um aluno gravar contando a história definida até ali, para poder rever depois. Daí num próximo momento rever o vídeo e definir melhor quem são as pessoas, como se vestem e mais detalhes da história.</p> <p>Ou construir em português e depois traduzir, mas dá muito mais trabalho porque tem a visualidade e a cultura ouvinte que são muito diferentes da visualidade e cultura Surda.</p> |
| P6 | <p>Concorda com participante 1. Gravando, mesmo que rascunho, é mais rápido o entendimento pra quem assiste do que ler em glosa.</p>   |
| P4 | <p>E para registrar a história precisam de flexibilidade para o que melhor atenda aquele grupo. Em alguns grupos, uns vão compreender melhor português, outros nada de português, e por aí vai.</p>  |
| P3 | <p>Roteiro só escrito não é bom para os Surdos. O uso do <i>Signwriting</i> pode ser melhor para alguns, para compreender melhor. A questão é escolher o que deixa o grupo mais seguro e confiante.</p>  |
| P1 | <p>Começar no papel é ruim pro desenvolvimento. Este participante lembra que já presenciou Surdo escrever no papel a informação e depois não lembrar direito o que quis dizer.</p>   |
| P2 | <p>Cultura ouvinte é de uma maneira, mais falado e escrito. Cultura Surda é diferente, mais visual. Gravar sempre pra ir organizando e poder rever. O principal para o Surdo é ter em vídeo.</p>   |
| P6 | <p>Diz que como Surdo às vezes não tem paciência de rever várias vezes o que grava em Libras. A gente percebe que tem algo errado e daí precisa regravar tudo pra consertar um pedaço pequeno. Ouvinte quando percebe algo escrito errado arruma somente aquilo. Muito mais fácil</p>  |

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

Aparecem nos relatos do quadro anterior o incentivo necessário para que os alunos proponham histórias. A necessidade de debater temas interligados

com a vida dos estudantes podemos entender como temas também interligados com a cultura Surda. Como pontuado por Strobel (2008), Gesser (2008; 2009), Quadros (2015), Raugust (2017) e Pereira e Krieger (2018) a forma que estes sujeitos Surdos interagem com a sociedade e o mundo influenciam seu cotidiano.

Com sujeitos Surdos, no desenvolvimento das histórias e roteiros cinematográficos é primordial o registro em vídeo, expressando em sua própria língua. Dentro do processo de criação de histórias é necessário revisitar diversas vezes o que já foi produzido. Por isto a necessidade de reverem o vídeo gravado pelo próprio grupo de estudantes para retorno ao debate, possibilitando complementar e alterar criativamente a história conforme queiram.

Um aspecto importante a ser pontuado é que o modo escrito dos roteiros tem um grande facilitador criativo que é o uso do editor de textos. Nele é possível corrigir, reescrever, mover e apagar partes com uma grande facilidade. O mesmo não ocorre com o material sinalizado gravado em vídeo, que podem necessitar a regravação completa para correção de uma parte. Esta preocupação não pode ser deixada de lado.

Compilando as informações coletadas durante o grupo focal, estruturamos um esboço de proposta para formatação de roteiros cinematográficos que atendam a visualidade e a cultura Surda. Como é somente para montar o exemplo, optamos por não criar uma história inédita. A história utilizada no exemplo foi baseada no primeiro capítulo do livro infanto-juvenil “Diário de Pilar na Amazônia”, de Flávia Lins e Silva (2019).

A proposta foi embasada no modelo em colunas complementada com informações sugeridas pelo Grupo Focal. Foi construído no *Microsoft Power Point*, mas a funcionalidade é similar ao *Google Slides* ou *Libre Office Impress*. A configuração da folha no modo paisagem (deitado) para que tenha espaço para as informações, pois as mesmas necessitam estar lado a lado.

Iniciamos com um *slide* de personagens (Figura 5). A parte superior é separada por uma linha do restante. Nesta parte é mostrado o tema do *slide*, no caso “personagem”. A palavra escrita está acompanhada de uma imagem genérica representando uma pessoa.

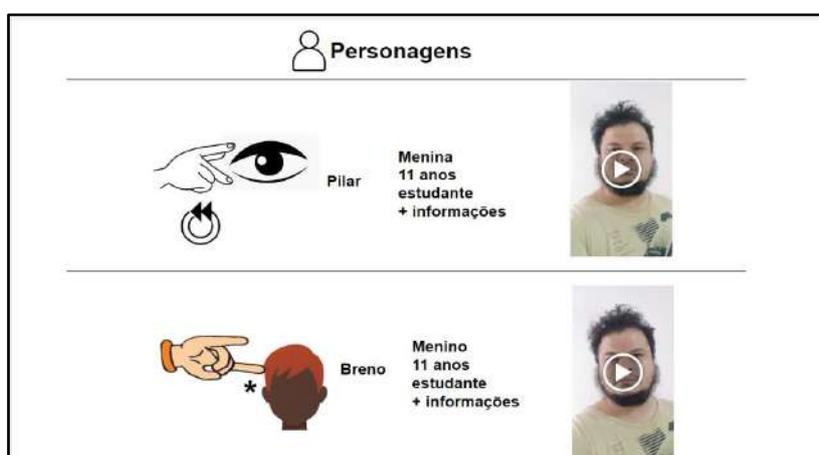
Na parte logo abaixo temos as informações da personagem Pilar. Na esquerda, imagens para representar como é o sinal dela em Libras. Ao meio, o

nome dela e informações da personagem como idade. Na parte a direita tem um vídeo e nele está este sinal em língua de sinais da Pilar.

Separado por outra linha, abaixo temos a mesma situação, mas, para outro personagem, o Breno. Sinal representado por imagens, parte escrita com informações dele e o vídeo com o sinal em língua de sinais.

Aqui é possível reconhecer o sinal que identifica as personagens já pelo desenho. Caso isto não seja o suficiente é possível ver o vídeo. A quantidade de *slides* depende da quantidade de personagens da história. Mantendo a parte superior para identificar.

Figura 5 - Modelo para Grupo Focal: Personagens



Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

Definido as personagens, agora podemos ir para o roteiro em si. O *slide* está formatado de forma diferente (Figura 6). Na parte superior, separado do restante por uma linha, estão as informações da Cena. Em português as informações escritas: "Cena 1", pois é a primeira cena do roteiro e "Sala de Aula" pois esta cena se passa dentro de uma sala de aula. Há também duas ilustrações encontradas na internet: uma representando uma escola e outra representando uma sala de aula.

Na parte inferior mais para a esquerda está escrito os nomes das personagens envolvidas nesta parte da história, no caso Pilar, Suzana e Breno.

E como uma das personagens fica triste e sem entender o porquê foi excluída da festa, foi utilizado para marcar este sentimento uma imagem *emoji*<sup>15</sup> de tristeza.

Na parte inferior ao meio estão as informações da ação desenvolvida pelas personagens, temos os diálogos.

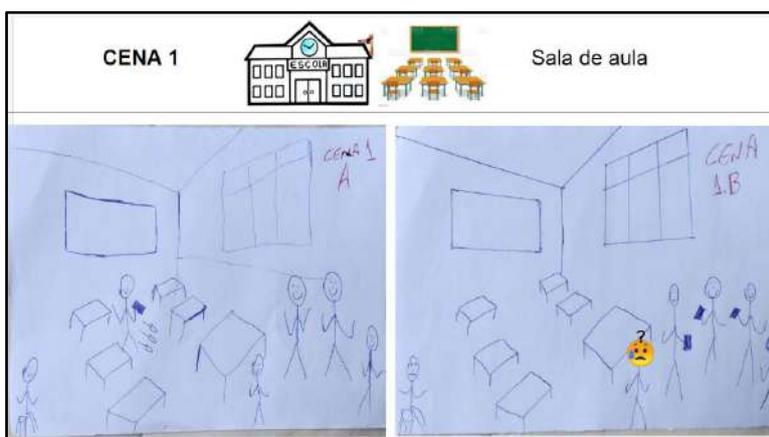
Na parte inferior à direita tem o vídeo com esta informação em Libras. Esta formatação é possível assim ou ainda mesclada com desenhos e imagens que representem a cena, dependendo do nível de compreensão que os estudantes tenham das partes em português escrito e do que está sendo sinalizado em Libras (Figura 7).

Figura 6 - Modelo para Grupo Focal: Roteiro Cena 1 (parte 1)

| CENA 1   |  |   | Sala de aula |
|--|--|---|--------------|
| <b>Suzana</b>  | (Entrega convites)<br>— Convido todos minha casa festa |    |              |
| <b>Pilar</b>   | — Porque eu não tenho?                                 |   |              |
| <b>Suzana</b>  | — Não. Você esquisita.                                 |   |              |
|  <b>Pilar</b> | (Triste. Sai da sala)                                  |   |              |
| <b>Breno</b>   | (Olha e sai também junto)                              |   |              |

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

Figura 7 - Modelo para Grupo Focal: Roteiro Cena 1 (parte 2)



Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

<sup>15</sup> *Emojis* são ícones ilustrados usado para transmitir uma ideia, uma emoção ou um sentimento. Esses símbolos são muito populares em comunicações *on-line*, como redes sociais e aplicativos de comunicação instantânea.

Para a segunda cena a estrutura segue a mesma, porém a cena se passa no corredor da escola. Logo, na parte superior temos escrito “Cena 2” e também “Corredor” e como imagem temos novamente a escola e um desenho de corredor similar a de uma escola.

Na parte inferior temos novamente o que é sinalizado e as ações das personagens. E como não havíamos gravado vídeo de toda a Cena 2 foi utilizado uma imagem de vídeo para ocupar o espaço e demonstrar que ali é para ter um vídeo. Esta Cena 2 não coube em somente um *slide*, por isso foi dividida em dois, conforme mostram as Figuras 8, 9 e 10.

Figura 8 - Modelo para Grupo Focal: Roteiro Cena 2 (parte 1)

| CENA 2   |  |  |  | Corredor  |
|--|--|---|---|---|
| <b>Breno</b>   | Corre. Encontra Pilar<br>— Pilar, calma. |   |   |  |
|  <b>Pilar</b> | — Suzana muito chata                     |   |   |   |
| <b>Breno</b>   | — Festa dela horrível. Eu não ir.        |   |   |   |
| <b>Pilar</b>   | — Ela falou eu esquisita?                |   |   |   |
| <b>Breno</b>   | — Não.                                   |   |   |   |

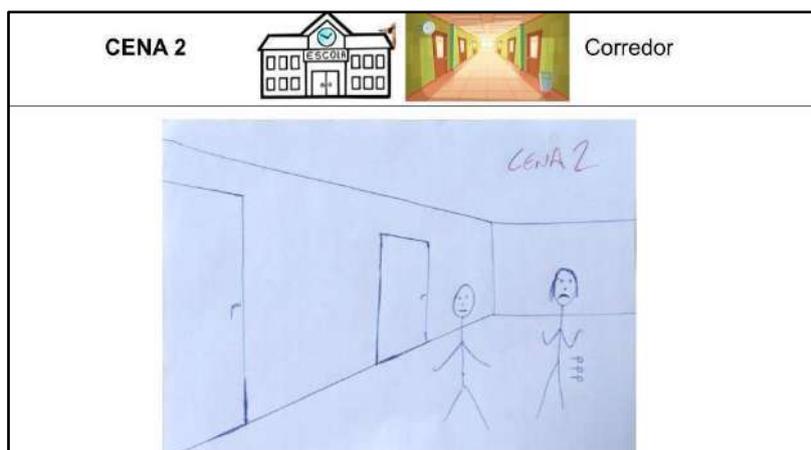
Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

Figura 9 - Modelo para Grupo Focal: Roteiro Cena 2 (parte 2)

| CENA 2       |                                  |  |  | Corredor   |
|--------------|----------------------------------|---|---|--|
| <b>Pilar</b> | — Verdade?                       |   |   |  |
| <b>Breno</b> | — Você diferente. Suzana inveja. |   |   |  |
| <b>Pilar</b> | — Vou casa. tchau.               |   |   |  |
| <b>Breno</b> | — Eu junto.                      |   |   |  |

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

Figura 10 - Modelo para Grupo Focal: Roteiro Cena 2 (parte 3)



Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

Os desenhos do exemplo mostrado nas Figuras 7 e 10 são bastante simplificados e mesmo desta forma elementar podem aligeirar a lembrança, por parte dos estudantes, do que ocorre na cena. Agilizando o retorno ao debate criativo na criação do roteiro cinematográfico. Após apresentar o modelo de roteiro cinematográfico, o grupo focal trouxe novas considerações e sugestões como:

Quadro 7 - Respostas após apresentado o roteiro

|    |  |
|----|--|
| P7 | Questiona se a informação escrita está em português ou glosa/português adaptado. Pois precisa demarcar bem que é glosa para que o aluno Surdo não achar que está escrito da maneira gramaticalmente correta.   |
| P3 | Sugere a estratégia de ter o nome das personagens escrito na tela nos momentos de fala, para não ficar confuso. Pode usar cores diferentes para cada personagem, assim demarca bem.  |
| P7 | E pode usar desenho e roteiro escrito juntos. Cena a cena. Assim ajuda a discutir sobre roteiro  |
| P7 | E também precisa diferenciar o que é indicação do que estão fazendo do que é o que estão sinalizando (diálogos). Pode antes de tudo combinar os símbolos, como um glossário.   |
| P5 | Considerou legal a proposta. Ela tem 3 suportes: Vídeo, português, imagens, como <i>emojis</i> . Tudo junto. Fica bem claro. Porque às vezes, por exemplo, sinal de triste. Se está no vídeo pode demorar até encontrar essa informação. Ali já tem no texto em português e também na imagem do <i>emojis</i> de triste. Mais fácil pra saber qual é o sentimento. Boa estratégia. |
| P6 | Pensa que é interessante essa construção do roteiro ser junto com professor de português. Pode fazer essa relação junto. Importante pros alunos.   |
| P5 | Não considera apropriado usar português adaptado, fora da estrutura. Melhor usar português escrito com frases simples, mas corretas. Assim os alunos não acham que está correta a frase em português.  |

|    |  |
|----|--|
| P5 | <p>Para a utilização de glosa, avisar e combinar antes o que significa Glosa. Pois o aluno Surdo também não sabe o que é glosa. São duas línguas, português e Libras. A glosa é algo no meio, mas é mais ou menos. É um recurso que ILS usa. Com português certo o aluno aproveita e aprende certo. E se acostuma com isso porque fora da escola é isso que vão encontrar.</p> |
|----|--|

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

O modelo de roteiro proposto foi bem recebido e houve diversas considerações. Aqui é possível analisar a construção do modelo de roteiro coaduna com os preceitos de visualidade Surda levantados por Lebedeff (2010; 2017).

Iniciando pela utilização de cores diferentes para cada personagem para facilitar a identificação. É mais um recurso para diferenciar quem está em cena e também quem está sinalizando. Este recurso pode auxiliar quando o grupo de alunos Surdos tiver um menor domínio do português.

Sobre a utilização de glosa foi ressaltado a importância de deixar claro para os estudantes quando é glosa e quando está escrito em português gramaticalmente correto. E evitar a utilização de português simplificado, por ser uma forma que não serve a nenhuma das duas línguas.

O uso das imagens também foi elogiado pelo grupo focal. Com a possibilidade de construir junto aos estudantes, com os mesmos escolhendo as imagens que melhor representam o significado necessário. A utilização de imagens auxilia na assimilação tanto por estudantes que tenham uma maior compreensão do português escrito quanto pelos que vão necessitar recorrer aos vídeos que estão disponíveis para relembrar a história.

Este uso de elementos contemporâneos conectados com a experiência visual dos Surdos evocada por Lebedeff (2017) e outros autores como Taveira & Rosado (2017) e Cruz & Prado (2019)

A divisão em *slides* pretende proporcionar também uma aproximação da facilidade para correção e alteração de parte do roteiro cinematográfico, sendo possível corrigir uma cena, ou até um pedaço de uma cena sem haver a necessidade de regravar o vídeo em língua de sinais inteiro. Assim como inserir elementos novos em diversas cenas facilmente.

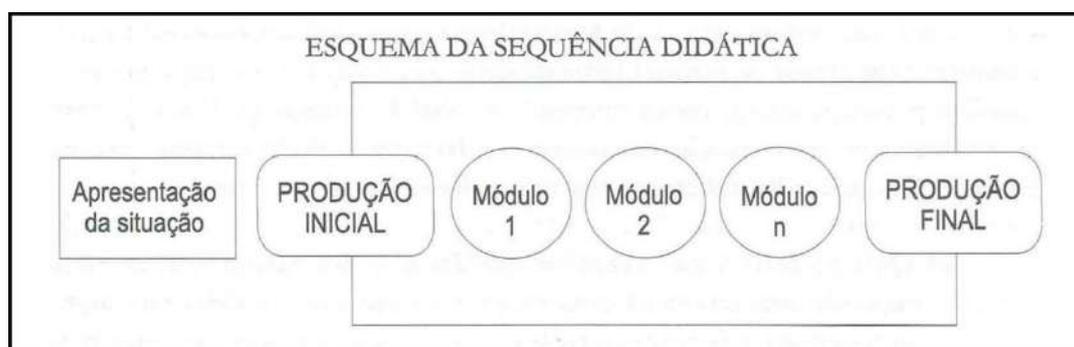
## 6 METODOLOGIA PARA O DESENVOLVIMENTO DO PRODUTO EDUCACIONAL

Os processos de ensino-aprendizagem são complexos e variados, mas as práticas educativas necessitam ser fluidas e coordenadas dentro de um planejamento que extrapola o momento da interação nos espaços escolares, havendo planejamento e avaliação do processo (ZABALA, 1998).

Como resultado da pesquisa junto ao grupo focal, o desenvolvimento da Sequência Didática (SD) calcada na visualidade dos sujeitos Surdos conecta-se a este planejamento e avaliação. Zabala (1998, p. 17) pontua que “o que acontece nas aulas, a própria intervenção pedagógica, nunca pode ser entendida sem uma análise que leve em conta as intenções, as previsões, as expectativas e a avaliação dos resultados”. E como definição propõe que Sequências Didáticas “são um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos” (ZABALA, 1998, p. 18).

Com isso a montagem da estrutura da SD permeia esta “visão processual da prática” (ZABALA, 1998, p. 17), e podemos utilizar o esquema proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004):

Figura 11 - Esquema da Sequência Didática



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 83).

Assim, estruturando uma SD para ser aplicada com estudantes de Ensino Médio reflete na linguagem da **apresentação da situação**, onde é apresentada

para a turma qual o projeto proposto e que será executado na produção final (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 84).

A **produção inicial** é um primeiro encontro com o tema, coletando o aprendizado que já possuem e onde é possível uma primeira atividade prática para o levantamento das principais dúvidas e dificuldades apresentadas e que devem ser trabalhadas nos módulos.

Os **módulos** “trata-se de trabalhar os problemas que apareceram na primeira produção e de dar aos alunos os instrumentos necessários para superá-los” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 87). A quantidade de módulos não é fixa, depende do conteúdo a ser trabalhado e que neste projeto de pesquisa, esta divisão será construída juntamente com o grupo focal. Na **produção final** é a soma dos conhecimentos trabalhados.

A seqüência é finalizada com uma produção final que dá ao aluno a possibilidade de pôr em prática as noções e instrumentos elaborados separadamente nos módulos. Esta produção permite, também, ao professor realizar uma avaliação somativa (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 90).

Tanto estrutura como conteúdo da sequência didática são consequências diretas do diálogo com o Grupo Focal. Apesar do material priorizar a aplicação junto a turmas de estudantes Surdos, a mesma estratégia pode ser utilizada em turmas de estudantes ouvintes ou turmas mistas. A intenção é que o próprio material possa ser apropriado por educadores Surdos e ouvintes.

Desta forma a construção do produto educacional pensou-se em dois formatos para o mesmo conteúdo. O primeiro em formato de livro digital em pdf. O segundo em um site bilíngue (Libras-Português).

## 6.1 LIVRO DIGITAL

O ordenamento das informações são escolhas estratégicas pensadas com prioridade para o público de estudantes Surdos. O material também reflete esta preocupação e para facilitar a divisão dos temas e de cada encontro. Assim no *design* do material há uma faixa lateral e superior em uma cor leve, para

auxiliar a localização em que se encontra e perceber quando foi para outro encontro ou tema.

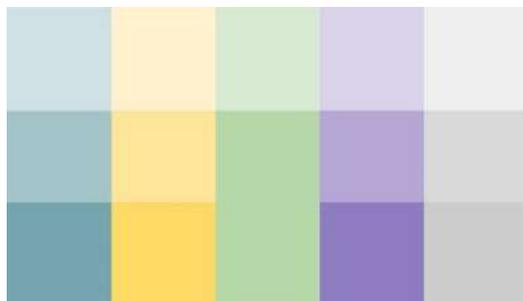
Figura 12 - Imagem do livro digital em pdf



Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

As cores utilizadas são em tons leves para não incomodar a leitura, mas tendo diferença entre elas.

Figura 13 - Cores utilizadas no produto educacional



Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

Iniciamos com a explicação sobre o modelo de roteiro cinematográfico proposto. Começamos mostrando as páginas do livro em que a história é usada de base para o modelo de roteiro. Seguido pelos *slides* do roteiro em si, com explicação na sequência.

A explicação é para compreender os elementos que compõem o modelo e a motivação da estrutura que ele apresenta. Sempre mostrando primeiro o *slide* do modelo de roteiro (Figura 14) e na sequência a explicação sobre o *slide* anterior (Figura 15).

Figura 14 - Página com o modelo de roteiro

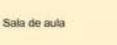
MODELO DE ROTEIRO CINEMATOGRAFICO | CENAS

| CENA 1   |   | Sala de aula  |
|--|---|---|
| <b>Suzana</b>  | Suzana entrega um convite para cada colega<br>— Aqui está o convite para minha festa, no sábado.  | <br><a href="https://youtu.be/AvrGpEc8-cWc">https://youtu.be/AvrGpEc8-cWc</a> |
| <b>Pilar</b>   | — Porque eu não ganhei?   |   |
| <b>Suzana</b>  | — Não quero você na festa. Você é esquisita.  |   |
|  <b>Pilar</b> | Fica triste, pega a mochila e sai da sala   |   |
| <b>Breno</b>   | Observa Pilar e sai atrás dela.   |   |

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

Figura 15 - Página com explicação do modelo de roteiro

MODELO DE ROTEIRO CINEMATOGRAFICO | CENAS

| CENA 1   |   | Sala de aula  |
|--|---|---|
| <b>Suzana</b>  | Suzana entrega um convite para cada colega<br>— Aqui está o convite para minha festa, no sábado.  |  |
| <b>Pilar</b>   | — Porque eu não ganhei?   |   |
| <b>Suzana</b>  | — Não quero você na festa. Você é esquisita.  |   |
|  <b>Pilar</b> | Fica triste, pega a mochila e sai da sala   |   |
| <b>Breno</b>   | Observa Pilar e sai atrás dela.   |   |

**EMOJIS**

Ícones ilustrados usados para transmitir uma ideia, uma emoção ou um sentimento. Esses símbolos são muito populares em comunicações on-line, como redes sociais e aplicativos de comunicação instantânea.

**PARTE SUPERIOR**

À esquerda o tópico da página: Cena 1. Ao centro imagens que representem o local onde se passa a cena, neste caso temos a imagem de uma escola e de uma sala de aula. À direita está escrito em português o local da cena.

**PARTE INFERIOR**

À ESQUERDA o nome das personagens que estão fazendo algo ou sinalizando. Aqui é utilizado as mesmas cores já atribuídas a cada personagem. O uso de emojis auxilia na percepção rápida de qual o sentimento que a personagem está sentindo. No exemplo utilizamos o **emoji** de choro pois a personagem Pilar está triste com a situação.

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

Após detalhar o modelo de roteiro cinematográfico começamos com os encontros. São propostos sete encontros ao total e eles vão construindo uma base de conhecimentos para o entendimento do que são filmes, como se divide

em partes menores, e assim compreender como construir uma história entre o próprio grupo de estudantes.

A primeira atividade proposta é para que assistam e a façam a análise de dois filmes curtas-metragens em grupo. Por meio de seis perguntas verificar o que compreenderam da história de cada filme:

1. Quantas são as personagens que aparecem no filme?
2. Quem são cada uma delas?
3. Onde que se passa a história mostrada?
4. Quais sentimentos/emoções as personagens têm/demonstram no curta?
5. O que acontece na história?
6. Cite alguns objetos que você viu na história.

A orientação é anotar as respostas. Para isto usar o quadro da sala de aula ou no computador, se estiver sendo projetado. E anotar de maneira em que os estudantes consigam entender a anotação, utilizando palavras chaves, imagens representativas ou outros recursos possíveis.

Nos debates com os estudantes é possível que seja necessário definir o conceito de “personagem”. Para isto há definições disponibilizadas no produto educacional. E a fim de auxiliar o/a educador/a, os *slides* contam com “respostas possíveis” para essas perguntas.

A segunda atividade é uma repetição da primeira. O ideal é que nesta segunda atividade os estudantes possam responder individualmente. Ou seja, todos assistem ao curta, mas somente um estudante responde de cada vez.

A terceira atividade compreende assistir um curta-metragem e além de conferir o que compreenderam da história retratada, também detalhar as cenas que, juntas, compõem o filme. Para isto são disponibilizadas imagens retiradas do filme, uma para cada plano, para auxiliar no debate. Deste primeiro filme foram feitas 17 imagens ao total.

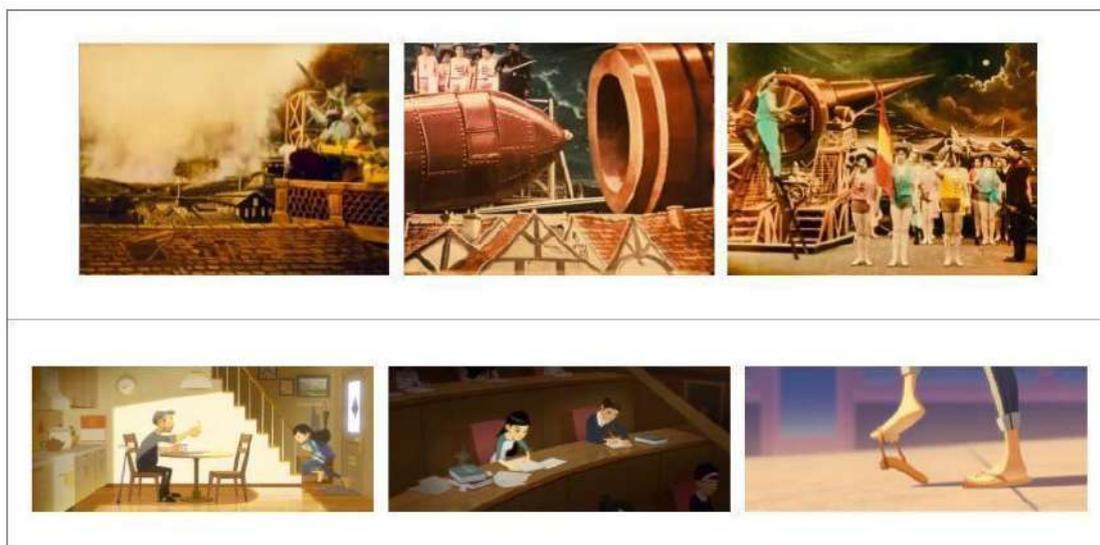
O filme escolhido para ser detalhado em Cenas e Planos é um curta com enorme importância histórica: “Viagem à Lua”, escrito e dirigido pelo francês George Méliès. Foi lançado no ano de 1902 e, por ser um filme feito há mais de 100 anos atrás, ele tem elementos simplificados em sua construção além de ser

um filme da era muda do cinema<sup>16</sup>. Para auxiliar o/a educador/a o produto educacional, listamos algumas definições de Cena e de Plano.

A quarta atividade é a mesma proposta da terceira atividade, porém com um filme de complexidade bem maior. Igualmente é um filme sem diálogos, apesar de haver sons e trilha sonora, o entendimento da história é perfeitamente possível sem eles. Foi escolhido o filme “Um Pequeno Passo”, de 8 minutos.

Por ser um curta mais complexo e contemporâneo, foram feitas 97 fotos, cada uma representando um dos planos do filme. Inicialmente havia se pensado em colocar somente algumas fotos por amostragem, as mais significativas. Porém como pode haver estudantes tendo os primeiros contatos com filmes, optou-se por colocar todos e assim diminuir compreensões equivocadas.

Figura 16 - Fotos retiradas dos filmes disponibilizados



Fonte: Filme “Viagem à Lua”, 1902 e “Um Pequeno Passo”, 2018.

Compreendendo melhor o que são Cenas e Planos chega a hora de iniciar a construção de histórias. Para isto é proposto que seja feita uma dinâmica, listando junto com os estudantes: lugares, personagens, sentimentos/emoções, objetos e situações que podem fazer parte de uma história, de um filme.

<sup>16</sup> Um filme mudo é um filme que não possui a trilha sonora de acompanhamento que corresponde diretamente às imagens exibidas, sendo esta lacuna substituída normalmente por músicas ou rudimentares efeitos sonoros executados no momento da exibição

Com as sugestões fazer um sorteio de um lugar, um sentimento/emoção, um objeto e uma situação. E sortear dois personagens. Com o que foi sorteado debater bastante e tentar criar uma história possível com esses elementos.

Ao final deste encontro é preciso fazer o registro da história que a maioria dos estudantes gostou. Registro este em vídeo, pedindo para um dos estudantes o grave, explicando em Libras mesmo. Assim é possível rever no próximo encontro e complementar ou alterar a história contida nele.

Após mais debate tentando complementar a história, o próximo passo é o início da roteirização. Sugere-se que o/a educador/a confira com o grupo se preferem criar outra história ou fazer o roteiro a partir desta história que já desenvolveram um pouco.

Com esta resposta aplicar o debate e construção da história no modelo de roteiro cinematográfico, já apresentado anteriormente.

Uma última parte disponibilizada no produto educacional é uma lista de curtas-metragens. Nele constam os curtas utilizados nas atividades e outros. Todos com *link* para acesso e todos os curtas, apesar de ter áudio, são plenamente compreensíveis sem o áudio. É uma lista base e que pode ser complementada com os curtas que cada educador/a tenha acesso.

Figura 17 - Página sobre a lista de curtas-metragens disponíveis



Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

Por fim, com o roteiro pronto é possível o/a educador/a e o grupo de estudantes viabilizarem sua execução. Dependendo, claro, dos conhecimentos sobre gravação e edição de vídeo. O material apresentado encerra nos ensinamentos sobre roteiros cinematográficos. O produto educacional se encontra anexo ao final da dissertação (Apêndice A).

## 6.2 SITE BILÍNGUE

Neste formato a proposta é conter o mesmo conteúdo presente no livro digital, porém em um site bilíngue (Libras-Português). A escolha pela construção de um site educativo é a possibilidade do uso de vídeos em Libras integrado aos materiais (vídeos, *gifs*, imagens e outros) respeitando os aspectos da visualidade da cultura Surda e visando uma maior compreensão dos conteúdos.

Apesar do conteúdo ser o mesmo do livro digital, ele necessita ser totalmente reconfigurado para ser exibido em um site. O livro digital conta com 83 páginas e o fato da necessidade de gravação de todo o conteúdo em língua de sinais, o site bilíngue não pode ser executado.

A construção em formato de site abre possibilidade diferentes para o produto educacional como navegar rapidamente com o apoio do menu e a inserção de *GIFs* para acessibilidade em língua de sinais.

Figura 18 - Imagem da proposta de site



Fonte: Imagem da proposta do site (2022).

O site não pode ser concluído, foi feito somente o esboço do mesmo com um vídeo de nome “Aqui vai ter um vídeo em Libras” para indicar as áreas com vídeos explicativos.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O problema disparador deste estudo questionava se características e estratégias específicas da visualidade e da cultura Surda contribuía para apropriação dos saberes sobre roteiros cinematográficos e audiovisuais por sujeitos Surdos.

Com o desenvolvimento do presente estudo foi possível atender aos dois primeiros objetivos específicos através de uma análise mais aprofundada sobre as barreiras linguísticas, comunicacionais e culturais que distanciam os sujeitos Surdos, falantes de uma língua de sinais, do processo criativo de criação de roteiros cinematográficos.

Investigando e dialogando junto a membros da comunidade Surda (professores Surdos e intérpretes de língua de sinais) foi possível levantar-se alguns dos problemas enfrentados na criação e utilização de roteiros cinematográficos em formato escrito. Com o diálogo foi possível construir e propor caminhos e alternativas para que, prioritariamente, sujeitos Surdos possam se apropriar melhor destes conhecimentos. Atendendo, portanto, o terceiro objetivo específico proposto.

O modelo de roteiro cinematográfico proposto não implica somente na acessibilidade do material pronto, mas em sua construção criativa. Podendo, assim, conter elementos da cultura Surda de maneira mais qualificada, contribuindo com o registro e divulgação de sua cultura.

Esta apropriação dos conceitos de construção de roteiros cinematográficos e a posse de uma ferramenta adequada para expor sua criatividade pode contribuir para um aumento do número de produções cinematográficas com elementos da cultura Surda e feita pelos próprios sujeitos Surdos.

O produto educacional resultante da pesquisa contém de maneira aplicada os conceitos e debates de visualidade em que diversos autores evocam. Este recurso educacional contempla o quarto e último objetivo específico desta pesquisa.

O objetivo geral da pesquisa expressa que é “avaliar características e estratégias da visualidade e da cultura Surda que colaborem para a compreensão da temática de roteiros cinematográficos por Sujeitos Surdos”.

Compreendemos, assim, que o objetivo geral também foi alcançado. O anseio quanto à aplicação e avaliação do produto educacional é uma etapa posterior ao mestrado profissional em que possibilita também a “revisão do produto” e “replicabilidade” do produto educacional (RIZZATTI *et al.*, 2020).

Mesmo tendo consciência deste limite, pensamos que este trabalho e seus produtos educacionais resultantes possam ser apropriados, adaptados e utilizados por outros educadores e pesquisadores.

Este trabalho está centrado no roteiro cinematográfico e necessita, o mais breve possível, continuar a ser pesquisado, aplicado e ampliado. Quem sabe podendo abarcar todas as etapas para a produção de um filme contemplando as questões da visualidade e da cultura Surda.

Sobre o produto educacional, a versão de livro digital está completa e pronta para utilização. Devido ao seu tamanho e a quantidade de informações nele contidas, a versão bilíngue não foi possível de ser realizada. Prevista para estar em formato de site, executamos um esboço para visualização da proposta, porém no tempo do desenvolvimento desta pesquisa de mestrado não foi possível gravar, editar e finalizar todo o material a ser inserido no site.

Mesmo o material educacional sendo concebido para priorizar a aplicação junto a turmas de estudantes Surdos, a mesma estratégia pode ser utilizada em turmas de estudantes ouvintes ou turmas mistas. A intenção é que o próprio material possa ser apropriado por educadores Surdos e ouvintes.

Todo o conteúdo contido nele não é um modelo fechado a ser seguido. É sim uma proposta e necessita ser adaptada à cada realidade local.

Por fim, almejamos que esta dissertação e seus materiais derivados possam colaborar, contribuir e incentivar a autonomia dos sujeitos Surdos com relação a temática trabalhada.

## REFERÊNCIAS

ABDALLA, Ana Paula. **Representações de professores sobre a inclusão escolar**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Biociências de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2016. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/144443>. Acesso em: 24 abr. 2021.

ALMEIDA, Paulo Roberto Alves de. **Hipermídia na Educação de Surdos**. 2016. Dissertação (Mestrado em Engenharia e Gestão do Conhecimento) – Centro Tecnológico, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: Corde, 1997. 54p.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF: Presidência da República, 2002. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm). Acesso em: 24 abr. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 6.964, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm). Acesso em: 25 jul. 2021.

BRASIL. **Decreto Nº 3.956, de 08 de outubro de 2001**. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2001/d3956.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm). Acesso em: 01 nov. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 2002. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm). Acesso em: 22 jul. 2022.

BRASIL. **Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000**. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2000. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l10098.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10098.htm). Acesso em: 25 jul. 2022.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2002. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/l10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm). Acesso em: 24 abr. 2021.

BRASIL. **Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010.** Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. Brasília, DF: Presidência da República, 2010. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/lei/l12319.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12319.htm). Acesso em: 24 abr. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em: 24 abr. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 25 jul. 2021.

BRASIL. **Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021.** Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Brasília, DF: Presidência da República, 2021. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2021/Lei/L14191.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/Lei/L14191.htm). Acesso em: 25 jul. 2022.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BUBNIAK, Fabiana Paula. **Cinema Surdo: Uma Poética Pós-Fonocêntrica.** 2016. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) - Universidade do Sul de Santa Catarina, Palhoça, 2016. Disponível em: <http://www.riuni.unisul.br/handle/12345/3210>. Acesso em: 24 abr. 2021.

BUENO, Francisco da Silveira. **Minidicionário da língua portuguesa.** 3. ed. São Paulo: FTD, 2016.

CABRAL JUNIOR, Paulo Augusto de Freitas; CARNEIRO, Mára Lúcia Fernandes. Comparação de processos de produção de vídeos educacionais. **TICs & EaD em Foco**, v. 1, n. 1, 2015.

CAMPELLO, Ana Regina e Souza. Pedagogia visual: sinal na educação dos surdos. *In*: QUADROS, Ronice Müller; PERLIN, Gladis (orgs.). **Estudos Surdos II.** Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2007. p. 100-131. Disponível em: <https://editora-arara-azul.com.br/site/produtos/detalhes/123>. Acesso em: 06 ago. 2022.

CAMPELLO, Ana Regina e Souza. **Aspectos da visualidade na educação de surdos.** 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008. Disponível em: <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/91182>. Acesso em: 06 ago. 2022.

**CIDADE de Deus.** Direção de Fernando Meirelles. Roteiro: Bráulio Mantovani. Produção: O2 Filmes, Globo Filmes e Videofilmes. Rio de Janeiro: Lumière Brasil, 2002. (130 min.)

COMPARATO, Doc. **Da Criação ao Roteiro: teoria e prática.** São Paulo: Summus Editorial, 2009.

COSTA, Mairla Pereira Pires. **Interpretação educacional (Libras-português):** subjetividades a partir dos discursos dos intérpretes. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução, Florianópolis, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/215839>. Acesso em: 26 ago. 2021.

CRUZ, Osilene Maria de Sá e Silva da; PRADO, Rosana. Educação Bilíngue e Letramento Visual: reflexões sobre o ensino para surdos. **Revista Espaço**, n. 52, jul-dez, p. 179-201, Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <<https://www.ines.gov.br/seer/index.php/revista-espaco/article/view/621>>. Acesso em: 26 ago. 2021.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências Didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: SCHNEUWLY, B. *et al.* **Gêneros Oraís e Escritos na Escola.** Trad. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

FERNANDES, T. F. S.; ALVARENGA, K. de F.; MESQUITA, S. T. O serviço social nos programas de implante coclear do Brasil. **Serviço Social e Saúde**, Campinas, SP, v. 16, n. 2, p. 229–256, 2018.

FIELD, Syd. **Manual do roteiro:** os fundamentos do texto cinematográfico. - Rio de Janeiro: Objetiva, 2001

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Televisão & educação:** Fruir e pensar a TV. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas.** Brasília: Líber Livro, 2005.

GOLDFELD, Márcia. **A criança surda:** linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista. São Paulo: Plexus Editora, 2002

GESSER, Audrei. Do patológico ao cultural na surdez: para além de um e de outro ou para uma reflexão crítica dos paradigmas. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 47, n. 1, pp. 223-239. 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-18132008000100013>. Acesso em: 18 ago. 2021.

GESSER, Audrei. **Libras?: Que língua é essa?:** crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GUTIERREZ, Ericler Oliveira. Audiovisual produzido por jovens surdos: um roteiro de inclusão e acessibilidade. **Revista Educação Especial**, v. 32, e42, p. 1-17. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/30794>. Acesso em: 23 mai. 2021.

GUTIERREZ, Ericler Oliveira. **A visualidade dos sujeitos surdos no contexto da educação audiovisual**. 2011. - Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2011. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/9832>. Acesso em: 24 abr. 2021.

HALL, Stuart. Codificação/Decodificação. *In*: SOVIK, L. (org.). **Da diáspora: identidade e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003c. p. 387-404.

HALL, Stuart. Pensando a diáspora: reflexões sobre a terra no exterior. *In*: SOVIK, L. (org.). **Da diáspora: identidade e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003a. p. 25-50.

HALL, Stuart. Reflexões sobre o modelo de Codificação/Decodificação - Uma entrevista com Stuart Hall. *In*: SOVIK, L. (org.). **Da diáspora: identidade e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003b. p. 353-386.

KARNOPP, Lodenir Becker. Produções Culturais em Língua Brasileira de Sinais (Libras). **Letras de Hoje**, v. 48, n. 3, p. 407-413. Porto Alegre, 2013. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/12616>. Acesso em: 22 Jul 2021.

LEBEDEFF, Tatiana Bolívar. Aprendendo a ler “com outros olhos”: relatos de oficinas de letramento visual com professores surdos. **Cadernos de Educação**, Pelotas, FaE/PPGE/UFPel, v. 36. p. 175-195, maio/agosto 2010.

LEBEDEFF, Tatiana Bolívar. O povo do olho: uma discussão sobre a experiência visual da surdez. *In*: LEBEDEFF, T. B. (org.). **Letramento visual e surdez**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2017. p. 226-251.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

MARTINS, Mônica Astuto Lopes; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa. O professor surdo: prática em sala de aula/sala de atendimento educacional especializado. *In*: SILVA, L; Cristina da; DANELON, Márcio; MOURÃO, Marisa Pinheiro. **Atendimento educacional para surdos: educação, discursos e tensões na formação continuada de professores no exercício profissional**. Uberlândia: EDUFU, 2013. p. 39-52.

MENCATO, Rosângela de Sousa; ÂNGELO, Juçara Lídia de Araújo. A Representação do Currículo Bilíngue para Surdos na BNCC. *In*: CAMPELLO, Ana Regina e Souza; LIRA, Darlene Seabra de; ANDRADE, Lúcio Costa de

(orgs.). **Educação das pessoas surdas: práticas e reflexões**. Itapiranga: Schreibern, 2021. p. 87-110.

MOLETTA, Alex. **Criação de Curta-metragem em Vídeo Digital. Uma proposta para produções de baixo custo**. Editora Summus, 2009.

MOTA, Millena Ariella dos Santos. **O roteiro cinematográfico na escola: uma proposta de ensino e aprendizagem**. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018. Disponível em <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/31837>. Acesso em: 18 ago. 2021.

PERLIN, Gladis Teresinha Taschetto. **O ser e o estar sendo surdos: alteridade, diferença e identidade**. 2003. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/5880>. Acesso em: 22 jul. 2021.

PEREIRA, Geraldo; BARBOSA, Maria Inês Batista; REZENDE FILHO, Luiz Augusto Coimbra de. Ouvindo imagens: ensaio sobre uma oficina audiovisual inclusiva de cinema e educação. **Pro-Posições**, v. 30, p. 1-25, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2018-0041>

PEREIRA, Indiamaris; KRIEGER, Caroline. Tecnologias na educação de surdos. *In*: NETO, A. S. (org.). **Educação, aprendizagem e tecnologias: relações pedagógicas e interdisciplinares**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2018. p. 167-193. DOI: 10.31560/pimentacultural/2018.914.167-193. Disponível em: <https://www.pimentacultural.com/educacao-aprendizagem-tecnologia>. Acesso em: 24 abr. 2021.

PINHEIRO Lucineide Machado. **Adaptações curriculares na 'inclusão' escolar de alunos surdos: intervenções colaborativas**. 2018. Tese (Doutorado em Ciências: Educação e Saúde na Infância e na Adolescência) - Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/212904>. Acesso em: 24 abr. 2021.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: método e técnicas de pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

QUADROS, Ronice Müller. O “BI” em Bilinguismo na educação de surdos. *In*: LODI, Ana Claudia Balieiro; MÉLO, Ana Dorziat Barbosa de; FERNANDES, Eulalia (orgs.). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. Porto Alegre: Mediação, p. 187-200, 2015.

QUADROS, Ronice Müller de. **Educação de Surdos: a aquisição da linguagem**. Reimpressão. Porto Alegre: Artmed, 2008.

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

RAUGUST, Mayara Batagin. As diferentes formas de constituição de subjetividades surdas: a arte e a experiência visual em questão. *In*: LEBEDEFF, T. B. (org.). **Letramento visual e surdez**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2017. p. 200-225.

RIBEIRO, Luzimara Lelis. **O tradutor intérprete de Libras**: análise da legislação vigente. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade de Uberaba, Uberlândia, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/220793>. Acesso em: 24 abr. 2021.

RIZZATTI, Ivanise Maria *et al.* Os produtos e processos educacionais dos programas de pós-graduação profissionais: proposições de um grupo de colaboradores. **Actio**, Curitiba, v. 5, n. 2, p. 1-17, mai./ago. 2020. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/actio>. Acesso em: 23 set. 2022.

RODRIGUES, Chris. **O cinema e a produção**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

ROSADO, Luiz Alexandre da Silva; SOUSA, Alexandre de Melo; NEJM, Vivian Castelo Baltar. A produção de vídeo no contexto da surdez: relato de uma experiência mídia educativa na disciplina TICs do curso bilíngue de pedagogia do INES. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, n. 48, jul-dez., p. 197-207, 2017.

SANTOS, David Kaique Rodrigues dos *et al.* Inclusão e Desenvolvimento da Criança Surda. *In*: CAMPELLO, Ana Regina e Souza; LIRA, Darlene Seabra de; ANDRADE, Lúcio Costa de (orgs.). **Educação das pessoas surdas: práticas e reflexões**. Itapiranga: Schreiben, 2021.

SILVA, Flávia Lins e. **Diário de Pilar na Amazônia**. 3. ed. Rio de Janeiro: Pequena Zahar, 2019.

SILVA, Yéssica Lopes da. **TV INES**: O protagonismo surdo na produção de conteúdo audiovisual que promove informação, cultura e língua. 2018. - Dissertação (Mestrado em Letras - Estudos da Linguagem) - Centro de Letras e Comunicação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2018. Disponível em: <http://guaiaca.ufpel.edu.br:8080/handle/prefix/4077>. Acesso em: 24 abr. 2021.

SILVA, Patrícia Roberta da; SILVA, Camila Michelyne Muniz da. Estratégias Metodológicas para o Ensino da Língua Portuguesa para Surdos: uma revisão bibliográfica. *In*: CAMPELLO, Ana Regina e Souza; LIRA, Darlene Seabra de; ANDRADE, Lúcio Costa de (orgs.). **Educação das pessoas surdas: práticas e reflexões**. Itapiranga: Schreiben, 2021. p. 129-152.

SOUZA, Saulo Xavier de. **Performances de tradução para a Língua Brasileira de Sinais observadas no curso de Letras-Libras**. 2010. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) - Florianópolis: UFSC, 2010.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2008.

TAVEIRA, Cristiane Correia; ROSADO, Alexandre. O letramento visual como chave de leitura das práticas pedagógicas e da produção de artefatos no campo da surdez. *In*: LEBEDEFF, T. B. (org.). **Letramento visual e surdez**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2017. p. 17-47.

THOMA, A. S. Possibilidades de leitura da diferença surda no cinema. *In*: KARNOPP, L. B.; KLEIN, M.; LUNARDI-LAZZARIN, M. L. (orgs.). **Cultura surda na contemporaneidade**: Negociações, intercorrências e provocações. Canoas: Editora da Ulbra, 2011. p. 205-220

TRAD, Leny. A. Bomfim. **Grupos focais**: conceitos, procedimentos e reflexões baseadas em experiências com o uso da técnica em pesquisas de saúde. Physis (UERJ. Impresso), v. 19, p. 777-796, 2009.

**UM PEQUENO Passo**. Direção: Andrew Chesworth e Bobby Pontillas. Produção: Taiko Studios. Estados Unidos/China, 2018. (8min.)

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, 1990, 8p. Disponível em: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por). Acesso em: 01 nov. 2021.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Salamanca, 1994, 4p. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>. Acesso em: 01 nov. 2021.

**VIAGEM à Lua**. Direção: Georges Méliès. Produção: Star-Film França, 1902. (13min.).

XAVIER, Ismail. Um cinema que “educa” é um cinema que (nos) faz pensar: Entrevista com Ismail Xavier. **Educação & Realidade**, v. 33, n. 1, p. 13-20, 2008.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

## **APÊNDICE A – PRODUTO EDUCACIONAL**

O produto educacional a seguir é disponível também em formato digital em: [encurtador.com.br/CLPV7](http://encurtador.com.br/CLPV7).

# CONSTRUÇÃO DE ROTEIROS CINEMATOGRAFICOS

Uma Sequência Didática Privilegiando a Visibilidade e a Cultura Surda

## AUTOR

Prof. Oscar Raimundo dos Santos Júnior

## NÍVEL

Mestrado Profissional

## ORIENTAÇÃO

Profª Drª Soeli Francisca Mazzini Monte Blanco

Profª Drª Fabíola Sucupira Ferreira Sell.



Florianópolis-SC, 2022

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC**

**CENTRO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA – CEAD**

**MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM REDE - PROFEI**

### **TÍTULO DA DISSERTAÇÃO**

Roteiro Cinematográfico: Proposta para o ensino que contemple as especificidades da cultura Surda e sua visualidade.

### **MESTRANDO**

Prof. Oscar Raimundo dos Santos Júnior

### **ORIENTAÇÃO**

Profª Drª Soeli Francisca Mazzini Monte Blanco

Profª Drª Fabíola Sucupira Ferreira Sell.

### **DESCRIÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL**

Este livro digital contém o resultado da pesquisa nas áreas de educação de Surdos, letramento visual, acessibilidade e construção cinematográfica. Desenvolveu-se um modelo de roteiro cinematográfico que contemple as especificidades da visualidade e cultura Surdas. E para aplicá-lo há uma sequência didática com 7 encontros, propondo atividades para compreensão dos conceitos necessários para criação dos roteiros cinematográficos.

## FUNDAMENTOS E MOTIVAÇÕES DESTE MATERIAL

A educação de sujeitos Surdos vem, historicamente, tendo diversas conquistas em especial no reconhecimento e respeito às suas diferenças culturais, linguísticas e sociais.

Nesta perspectiva a Educação Bilíngue para estudantes Surdos, que se constitui com a utilização da língua natural, língua de sinais, como primeira língua, e a língua oral na modalidade escrita como segunda língua (GOLDFELD, 2002; QUADROS, 2008). Isto por acreditar que a “língua de sinais seria a única língua que o Surdo poderia dominar plenamente e que serviria para todas as suas necessidades de comunicação e cognitivas” (GOLDFELD, 2002. P. 45).

No caso do professor que irá ensinar alunos surdos, ele precisará estar atento à necessidade urgente de contemplar a singularidade linguística deste grupo e buscar meios para que a diferença seja atendida, adotando e desenvolvendo nas práticas pedagógicas formas de ensino adequadas, uso de recursos variados, com aparato visual contextualizado, e a abertura de espaços para a produção dialógica em língua de sinais.  
(MARTINS, LACERDA, 2013, p. 40)

Assim, a troca de conhecimento com turmas de estudantes Surdos ou turmas mistas (Surdos e ouvintes) necessita desta preocupação com os recursos visuais para os conteúdos. A visualidade é crucial nos processos de ensino e aprendizagem destes sujeitos que compartilham o mundo através de uma língua visuo-espacial.

Compartilhar uma língua de sinais oportuniza também a produção de artefatos culturais próprios e que demandam por acesso e apropriação dos conhecimentos tecnológicos necessários para construções culturais diversificadas, como é o caso das produções cinematográficas.

Para a feitura de qualquer material audiovisual (como filmes e vídeos) é necessário planejamento e organização da produção. Na etapa anterior ao processo de gravação, o principal elemento necessário tanto criativa quanto organizativamente é a elaboração de um Roteiro.

## FUNDAMENTOS E MOTIVAÇÕES DESTE MATERIAL

Segundo Doc Comparato (2009), o roteiro é a forma escrita de qualquer tipo de obra audiovisual. É um tipo de escrita que só existe enquanto não se transformou em audiovisual. Após o audiovisual estar pronto, o roteiro não tem mais serventia. “No entanto, sem material escrito não se pode dizer nada, por isso um bom roteiro não é garantia de um bom filme, mas sem um roteiro não existe um bom filme” (COMPARATO, 2009, p. 28).

O roteiro cinematográfico, como gênero discursivo, é calcado no modo escrito e com isto proporciona diversas facilidades criativas, pois é possível por meio de um editor de texto fazer as alterações que achar necessárias a qualquer tempo.

Os roteiros de produções cinematográficas profissionais obedecem uma formatação bem específica quanto a tamanho e fonte tipográfica, recuos e margens, além da forma de dispor o texto.

Como exemplo temos o trecho do roteiro do filme Cidade de Deus (2002). O trecho conta com anotações em amarelo com o que é cada parte da formatação.

Trecho do roteiro de Cidade de Deus (2002), com direção de Fernando Meirelles e Kátia Lund e roteiro de Bráulio Mantovani.

6 EXT. RUAS DO CONJUNTO - DIA ← Cabeçalho 6

Cabeleira, Alicate e Marreco correm, perseguidos de perto, por um POLICIAL que dá tiros para o alto. Eles riem. E também atiram para o alto. → Ação

Personagem → BUSCA-PÉ (V.O.)  
O Trio Ternura não tinha medo de ninguém. Nem da polícia... Eles achavam que a Cidade de Deus era deles. Mas tinha um monte de bandido que achava a mesma coisa. Naquele tempo, a Cidade de Deus ainda não tinha dono.

Voice Over ( Narração) →

Os bandidos se metem pelas ruelas do local.

MONTAGEM cria a sensação de labirinto: o Policial nunca sabe para onde ir.

Nº Cena ↓ 7  
Os bandidos param um instante. Tiram as camisetas vermelhas, jogando-as por trás do muro de uma casa. Todos agora estão de camiseta branca. Eles continuam correndo até o...

7 EXT. CAMPINHO - DIA ← Cabeçalho 7

Eles chegam ao campinho onde os garotos estão jogando futebol com a bola murcha, que Cabeleira estourou antes com o tiro, e fingem que fazem parte do jogo.

O Policial passa correndo por eles, sem se dar conta de quem eles são. → Ação

Assim que o Policial some da vista, eles caem na gargalhada.

BUSCA-PÉ (V.O.)  
Com o know how que eu adquiri no entendimento da bandidagem, eu posso falar com toda a segurança: o Trio Ternura, no fundo, era um bando de pé-de-chinelo.

Marreco se aproxima de Busca-Pé.

BUSCA-PÉ (V.O. cont.) (cont.)  
Principalmente o meu irmão: o Marreco.

Marreco tira dinheiro do calção e entrega para Busca-Pé.

Diálogo → MARRECO  
Aí, Busca-Pé! Leva esse dinheiro aí pra mãe compra umas comida. Mas não conta pro velho que fui eu que te dei!

Cabeleira atira dinheiro para o alto.

Fonte: <https://www.tertulianarrativa.com/comoeroteirodecinema>

## FUNDAMENTOS E MOTIVAÇÕES DESTE MATERIAL

Este tipo de formatação é utilizada internacionalmente e contém diversas indicações da história. Para sujeitos Surdos, que têm uma língua de sinais como primeira língua, este formato convencional de roteiros cinematográficos no formato escrito, não contempla suas especificidades comunicacionais.

Com isto executamos, durante a pesquisa de mestrado, uma busca por conhecimentos que auxiliem neste processo de construção criativa, de roteiros cinematográficos, por sujeitos Surdos. Este trabalho aqui é o produto educacional resultante desta pesquisa.

Este modelo de roteiro cinematográfico pretende atender tanto a necessidade criativa como aspectos da visualidade e cultura Surda. Isto dentro de uma estrutura que simplifique o processo de alterar e complementar a história, aproximando-se da facilidade oferecida pelos editores de texto no processo criativo de roteiros cinematográficos.

O trabalho tem uma parte de combinados, para que sejam elucidadas algumas das decisões tomadas neste material. Após tem-se o modelo de roteiro cinematográfico, com detalhamento explicativo dos recursos utilizados. Em seguida há a proposta dos encontros, cada um com um objetivo e propostas de trabalho.

Por fim temos uma lista de curtas-metragens, com informações e links dos mesmos, para que possam auxiliar nas atividades propostas em alguns dos encontros. Este quadro é somente sugestivo, podendo ser alterado e complementado.

Esperamos que o material possa auxiliar você, educador/a, a trabalhar junto com estudantes Surdos e ouvintes as construções de roteiros cinematográficos.

## COMBINADOS

O Brasil é um país heterogêneo nas variadas áreas do conhecimento. E entre os alunos Surdos falantes de uma língua de sinais não é diferente.

Devido à diversidade do conhecimento do português escrito e também da língua de sinais dos nossos estudantes Surdos, este material pretende oferecer sugestões variadas que podem, e devem, ser adaptadas para esta diversidade. As opções devem ser selecionadas visando as que melhor favoreçam a compreensão dos temas pelos estudantes.

Assim é desejável o uso de todos os recursos disponíveis como termos escritos em português, desenhos feitos, imagens pesquisadas na internet e vídeos gravados diretamente em língua de sinais. Tudo o que for possível para que o grupo de estudantes consiga ter autonomia no entendimento ao ler, ver e/ou assistir.

Para a construção do roteiro pelos estudantes é apresentado um modelo de roteiro cinematográfico, e sua estrutura foi construída com base no debate feito pelo Grupo Focal pesquisado pela dissertação que dá origem a este material.



## COMBINADOS

Para o desenvolvimento dos encontros e a confecção de roteiro cinematográfico serão necessários alguns combinados entre educador/a e o grupo de estudantes.

Por exemplo: haverá a necessidade de anotar e listar debates para que possa ser retomado em outros encontros. Assim é preciso estabelecer quais os melhores métodos para cada grupo.

O uso de palavras ou textos escritos em português ou em **glosa** precisam ser visivelmente diferentes. Os estudantes Surdos devem perceber visualmente o que está escrito de forma gramaticalmente correta do que está se maneira simplificada ou em glosa.

No modelo estamos utilizando o que está em português, escrito normalmente. O que está em glosa está escrito em caixa alta.

A utilização de ***signwriting*** é considerável desde que o grupo de estudantes consigam compreender esta ferramenta.

### **GLOSA**

Constitui “uma interlíngua escrita em português do texto em Libras que confere suporte ao procedimento de tradução” (SOUZA, 2010, p. 19). Ou seja, são textos em português que representam os sinais. É uma estrutura que não atende nem a língua portuguesa nem a Libras e é utilizada bastante por intérpretes de Língua de Sinais.

### **SIGNWRITING**

Sistema de escrita de línguas de sinais. O “sistema pode representar línguas de sinais de um modo gráfico esquemático que funciona como um sistema de escrita alfabético, em que as unidades gráficas fundamentais representam unidades gestuais fundamentais, suas propriedades e relações. O SignWriting pode registrar qualquer língua de sinais do mundo sem passar pela tradução da língua falada. Cada língua de sinais vai adaptá-lo a sua própria ortografia” (STUMPF, 2007)

## APRESENTAÇÃO DO MODELO DE ROTEIRO CINEMATOGRAFICO

Aqui será apresentada a estrutura do Modelo de roteiro cinematográfico. Nas próximas páginas primeiro é mostrado uma das páginas do modelo e na sequência é detalhada a estrutura e conceitos contidos na página apresentada.

Para a confecção do modelo de roteiro cinematográfico foi utilizado:

- Programa Google Apresentações (Microsoft PowerPoint ou similares)
- Papel branco
- Material para desenho
- Canetas hidrográficas coloridas
- Celular ou Câmera (para fotos e vídeos)



## APRESENTAÇÃO DO MODELO DE ROTEIRO CINEMATOGRAFICO



Capa do livro “Diário de Pilar” (2019)

Como inspiração para este modelo de roteiro foi utilizado o livro infanto-juvenil “Diário de Pilar na Amazônia”, de Flávia Lins e Silva (2019).

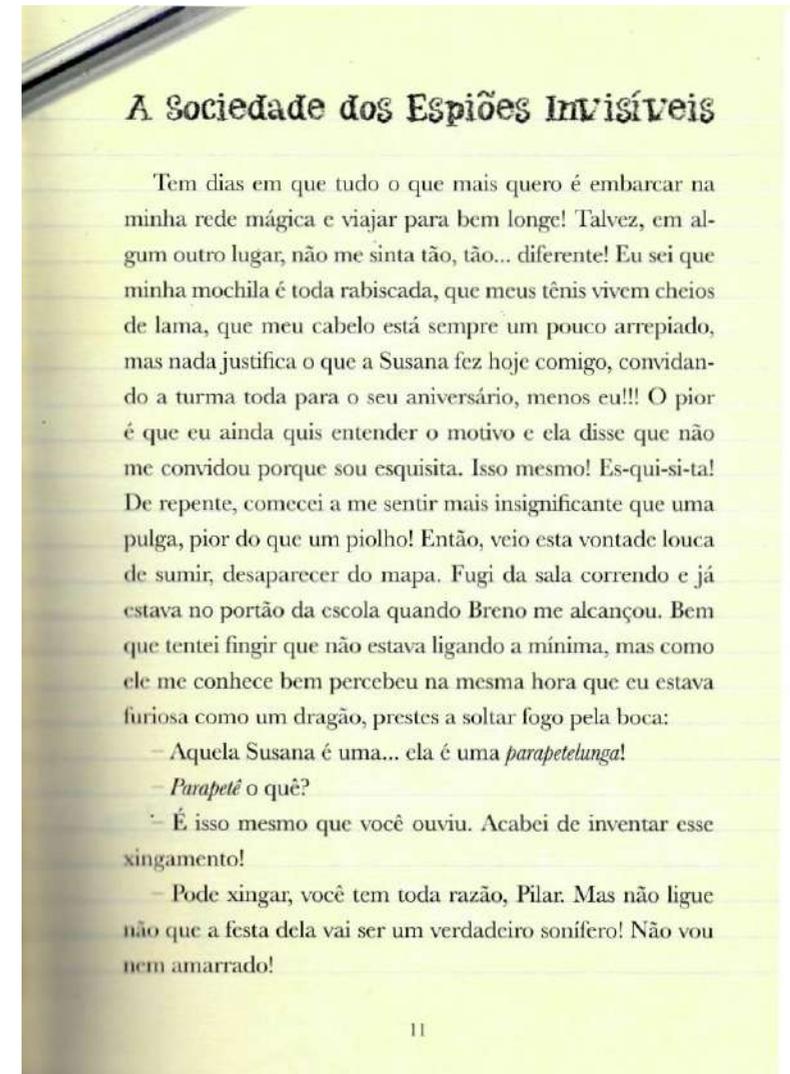
Este livro faz parte de uma coleção da autora, que já lançou outros com a personagem principal viajando para Grécia, Egito, Machu Picchu, África e China.

O trecho do livro que foi adaptado é o seu primeiro capítulo de título “Sociedade dos Espiões Invisíveis”.

Mostraremos este trecho do nas páginas a seguir.

## APRESENTAÇÃO DO MODELO DE ROTEIRO CINEMATOGRAFICO

### Páginas do livro "Diário de Pilar na Amazônia"

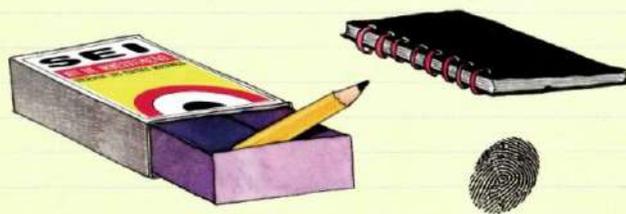


## APRESENTAÇÃO DO MODELO DE ROTEIRO CINEMATOGRAFICO

### Páginas do livro "Diário de Pilar na Amazônia"

- Fale a verdade, Breno: qual o meu problema?
- Você é diferente, e isso às vezes incomoda, só isso.
- Pronto! Até você me acha diferente! Pode falar que eu sou es-qui-si-ta! Fale!
- Tudo bem: você é a esquisita mais legal que eu conheço. As outras garotas são todas iguais e sem graça!
- Breno, eu preciso da sua ajuda: topa fazer uma investigação supersecreta?

Nesse instante, voltamos juntos para o nosso prédio e, no apartamento do Breno, decidimos criar a Sociedade dos Espiões Invisíveis, mais conhecida como SEI. Nossa missão principal é investigar mistérios incompreensíveis, e resolver buscar pistas para compreender por que Susana me achava tão esquisita, tão diferente dela. Breno e eu inventamos codinomes, fizemos carteirinhas de sócios, e ele ainda criou um kit de investigação, isto é, uma caixa de fósforos com um bloco e um lápis em miniatura para levarmos em nossa primeira missão.



12



## APRESENTAÇÃO DO MODELO DE ROTEIRO CINEMATOGRAFICO

### Páginas do livro “Diário de Pilar na Amazônia”



Já com a carteirinha da SEI nas mãos, voltei para casa com vontade de investigar também o sumiço do meu pai. Queria conversar com minha mãe sobre isso, mas ela havia viajado a trabalho. Então, segui com Samba para o meu quarto, peguei o meu binóculo e fui até a janela, de onde podia observar a casa de Susana. Pouco tempo depois, vi que ela saía com sua mãe e enviei um torpedo para o meu grande parceiro:

*Beki chamando Nico.*

Agora que inventou um jeito de prender o celular no pulso, tipo relógio, Breno vive superligado. Por isso respondeu em poucos segundos:

*É urg?*

Eu insisti:

*Superurg!*

Descemos as escadas do prédio correndo e conseguimos chegar na rua a tempo de seguir Susana e sua mãe. Logo depois da primeira esquina, percebemos que as duas caminhavam para o cabeleireiro.

– Anote aí, Pilar. Diferença número um: você jamais passaria a tarde do seu aniversário no cabeleireiro.

– Nunca mesmo. Com tantos lugares no mundo para conhecer, por que passaria o meu grande dia trancada aí dentro?

– Vamos entrar?

– Claro! Mas não podemos ser vistos!, falei.

Com muito cuidado, eu, Breno e Samba, quer dizer... eu, a famosa Beki Bacana, o incrível Nico Necas e o ágil Simba, entramos no salão e nos escondemos perto de umas plantas, bem atrás das cadeiras onde Susana e sua mãe estavam sentadas. Assim, podíamos ouvir melhor a conversa das duas:

– Você não devia ter feito isso com a Pilar, Susana.

– Mas ela é esquisita, mãe! Eu não quero gente esquisita na minha festa.

– Coitadinha, filha. Ela é esquisita porque não tem pai!

– Acho que esse pai dela nem existe!

Ao ouvir aquilo, não me segurei mais e, quebrando todas as regras do manual de espionagem, saí detrás das plantas, falando bem alto:

– Eu tenho pai, sim senhora! Só que ele não mora aqui no Rio!

– Pilar! Breno! O que vocês estão fazendo aqui?, gritou Susana, levando o maior susto.

## MODELO DE ROTEIRO CINEMATográfico

Para a construção do modelo de roteiro cinematográfico foi utilizado:

- Computador
- Programa Google Apresentações (Microsoft PowerPoint ou similares)
- Papel branco
- Material para desenho
- Canetas hidrográficas coloridas
- Celular ou Câmera (para fotos e vídeos)

Para acesso ao roteiro em formato editável, acesse o link:

[encurtador.com.br/ivSTU](http://encurtador.com.br/ivSTU)



O modelo de roteiro cinematográfico é composto de 3 partes distintas:

### RESUMO

História resumida que vai ser trabalhada.

### PERSONAGENS

Definição dos nomes, sinais em língua de sinais e detalhes de cada personagem

### CENAS

Descrição mais detalhada de cada cena.

## Resumo da história

Sala de aula na escola.

Suzana entrega convite para todos os colegas, menos para Pilar.

Pilar fica triste e pergunta por que não recebeu o convite.

Suzana diz que acha ela esquisita.

Pilar vai embora.

Pilar e Breno decidem investigar por que Suzana não gosta dela.



<https://youtu.be/QlkJ32VwYcg>

## MODELO DE ROTEIRO CINEMATOGRAFICO | **RESUMO**

**Resumo da história**

Sala de aula na escola.  
Suzana entrega convite para todos os colegas, menos para Pilar.  
Pilar fica triste e pergunta por que não recebeu o convite.  
Suzana diz que acha ela esquisita.  
Pilar vai embora.  
Pilar e Breno decidem investigar por que Suzana não gosta dela.



### PARTE SUPERIOR

Tópico da página, neste caso, é o Resumo da história.

### PARTE INFERIOR À ESQUERDA

Resumo da história escrita em português. Frases simples e gramaticalmente corretas.

### PARTE INFERIOR À DIREITA

Resumo em vídeo. Praticamente a mesma informação que está em português mas gravado em língua de sinais. O vídeo do exemplo foi colocado no youtube e inserido no slide.

## MODELO DE ROTEIRO CINEMATOGRAFICO | **RESUMO**

**Resumo da história**

Sala de aula na escola.  
 Suzana entrega convite para todos os colegas, menos para Pilar.  
 Pilar fica triste e pergunta por que não recebeu o convite.  
 Suzana diz que acha ela esquisita.  
 Pilar vai embora.  
 Pilar e Breno decidem investigar por que Suzana não gosta dela.



### **RESUMO DA HISTÓRIA**

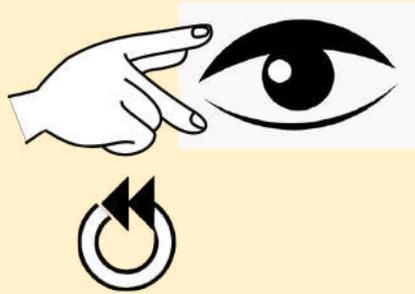
Esta é a primeira parte a ser feita para a construção de roteiros. Após os estudantes debaterem bastante sobre a história que querem contar, combinando como começa, se desenvolve e termina a mesma.

Ao final do encontro solicita-se a um dos estudantes que grave, em língua de sinais, o resumo da história.

Assim nos próximos encontros se necessitarem tentar ler em português e qualquer dúvida só acessar a versão em vídeo.

O resumo também faz parte do processo criativo e assim pode ser complementado e alterado em encontros posteriores. Ajustando a parte escrita e regravando o vídeo do resumo.

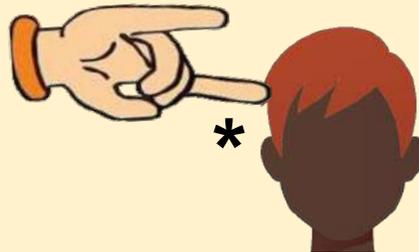
Utilizando um apresentador de slides, é possível assistir o vídeo dentro do slide sem necessidade de abrir uma nova janela.

MODELO DE ROTEIRO CINEMATOGRAFICO | **RESUMO** **Personagens**

**Pilar**  
Menina  
11 anos  
estudante



[encurtador.com.br/bosS9](https://encurtador.com.br/bosS9)



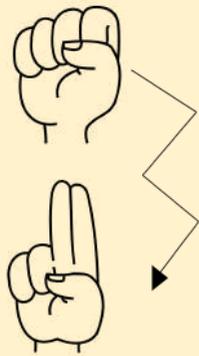
**Breno**  
Menino  
11 anos  
estudante



[encurtador.com.br/lyHUX](https://encurtador.com.br/lyHUX)

MODELO DE ROTEIRO CINEMATOGRAFICO | **PERSONAGENS** **Personagens**

---

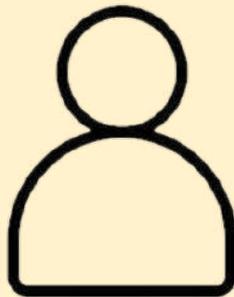


**Suzana**  
Menina  
12 anos  
estudante



<https://youtu.be/tR7ONeeXpCk>

---



....

## MODELO DE ROTEIRO CINEMATOGRAFICO | **PERSONAGENS**

 **Personagens**

---

 **Pilar**  
Menina  
11 anos  
estudante



---

 **Breno**  
Menino  
11 anos  
estudante



 **Personagens**

---

 **Suzana**  
Menina  
12 anos  
estudante



---

 ....

### PARTE SUPERIOR

O que é o tópico da página, neste caso são os Personagens. Junto ao termo em português é utilizado um símbolo que remete a uma pessoa, com a intenção de que este elemento visual facilite o reconhecimento do significado pelos os estudantes. Este elemento pode ser substituído por outro que melhor se adeque ao grupo.

### PARTE INFERIOR

À **ESQUERDA** tem a representação por imagens do sinal representativo da pessoa em língua de sinais. Este sinal deve ser criado pelos próprios estudantes. A representação é possível de diversas maneiras, devendo se adequar a realidade e conhecimentos dos estudantes.

Ao **CENTRO** a informação em português escrito e cada personagem está em uma cor diferente.

À **DIREITA** o vídeo do sinal em língua de sinais. O vídeo da Pilar e do Breno foi inserido diretamente no slide. O vídeo Suzana está no youtube e inserido no slide. Ambas as formas funcionam bem.

## MODELO DE ROTEIRO CINEMATOGRAFICO | **PERSONAGENS**

 **Personagens**

---



**Pilar**  
Menina  
11 anos  
estudante



---



**Breno**  
Menino  
11 anos  
estudante



---



....

 **Personagens**

---



**Suzana**  
Menina  
12 anos  
estudante



---



....

### **PERSONAGENS**

Ao criar as personagens que estarão na história é de grande importância que os estudantes se apropriem dos mesmos. E assim dentro da cultura Surda onde é atribuído um sinal para cada pessoa, aqui na história é interessante também ter.

Similar ao resumo, esta parte pode ser alterada ou complementada caso seja necessário.

A utilização de cores diferentes para cada personagem atua como facilitador na identificação das personagens na parte das cenas, parte que vem na sequência. Esta estratégia visa facilitar a compreensão por estudantes que tenham um menor domínio do português escrito, podendo associar mais facilmente quem está em cada cena ou sinalizando.

Este recurso não é necessário para turmas com um maior domínio do português escrito.

MODELO DE ROTEIRO CINEMATOGRAFICO | **CENAS**

**CENA 1**



Sala de aula

**Suzana**

Suzana entrega um convite para cada colega

— Aqui está o convite para minha festa, no sábado.

**Pilar**

— Porque eu não ganhei?

**Suzana**

— Não quero você na festa. Você é esquisita.



**Pilar**

Fica triste, pega a mochila e sai da sala

**Breno**

Observa Pilar e sai atrás dela.



<https://youtu.be/vrGpFc8-cWc>

## MODELO DE ROTEIRO CINEMATOGRAFICO | **CENAS**

| CENA 1   |  |   | Sala de aula |
|--|--|---|--------------|
| <b>Suzana</b>  | Suzana entrega um convite para cada colega         |   |              |
|  | — Aqui está o convite para minha festa, no sábado. |   |              |
| <b>Pilar</b>   | — Porque eu não ganhei?                            |   |              |
| <b>Suzana</b>  | — Não quero você na festa. Você é esquisita.       |   |              |
|  <b>Pilar</b> | Fica triste, pega a mochila e sai da sala          |   |              |
| <b>Breno</b>   | Observa Pilar e sai atrás dela.                    |   |              |

### EMOJIS

Ícones ilustrados usados para transmitir uma ideia, uma emoção ou um sentimento. Esses símbolos são muito populares em comunicações on-line, como redes sociais e aplicativos de comunicação instantânea.

### PARTE SUPERIOR

À esquerda o tópico da página: Cena 1. Ao centro imagens que representem o local onde se passa a cena, neste caso temos a imagem de uma escola e de uma sala de aula. À direita está escrito em português o local da cena.

### PARTE INFERIOR

À **ESQUERDA** o nome das personagens que estão fazendo algo ou sinalizando. Aqui é utilizado as mesmas cores já atribuídas a cada personagem. O uso de emojis auxilia na percepção rápida de qual o sentimento que a personagem está sentindo. No exemplo utilizamos o **emoji** de choro pois a personagem Pilar está triste com a situação.

## MODELO DE ROTEIRO CINEMATOGRAFICO | **CENAS**

| CENA 1   |  |   | Sala de aula |
|--|--|---|--------------|
| <b>Suzana</b>  | Suzana entrega um convite para cada colega<br>— Aqui está o convite para minha festa, no sábado. |   |              |
| <b>Pilar</b>   | — Porque eu não ganhei?  |   |              |
| <b>Suzana</b>  | — Não quero você na festa. Você é esquisita.   |   |              |
|  <b>Pilar</b> | Fica triste, pega a mochila e sai da sala  |   |              |
| <b>Breno</b>   | Observa Pilar e sai atrás dela.  |   |              |

### PARTE INFERIOR

Ao **CENTRO**, na mesma altura dos nomes das personagens estão as informações do que acontece na cena. Alguns marcadores são utilizados como:

- As ações estão escritas na cor preta. E estão próximas do nome de quem a está fazendo.
- O que é sinalizado está escrito na mesma cor que a personagem que está sinalizando. Também é utilizado o sinal de pontuação “travessão”. O travessão é bastante utilizado para indicar falas de personagens em textos narrativos. E aqui indica que é algo a ser sinalizado.

Tanto na parte que indica ação quanto no que é sinalizado está escrito em português corretamente e com frases simples.

## MODELO DE ROTEIRO CINEMATOGRAFICO | **CENAS**

| CENA 1   |  |   | Sala de aula |
|--|--|---|--------------|
| <b>Suzana</b>  | Suzana entrega um convite para cada colega         |   |              |
|  | — Aqui está o convite para minha festa, no sábado. |   |              |
| <b>Pilar</b>   | — Porque eu não ganhei?                            |   |              |
| <b>Suzana</b>  | — Não quero você na festa. Você é esquisita.       |   |              |
|  <b>Pilar</b> | Fica triste, pega a mochila e sai da sala          |   |              |
| <b>Breno</b>   | Observa Pilar e sai atrás dela.                    |   |              |



### PARTE INFERIOR

À **DIREITA** temos o vídeo em língua de sinais sinalizando este trecho do roteiro.

Na gravação, para auxiliar na visualidade e compreensão, foi escrito em papel os nomes das personagens (nas mesmas cores que aparecem no roteiro) e colado na parede.

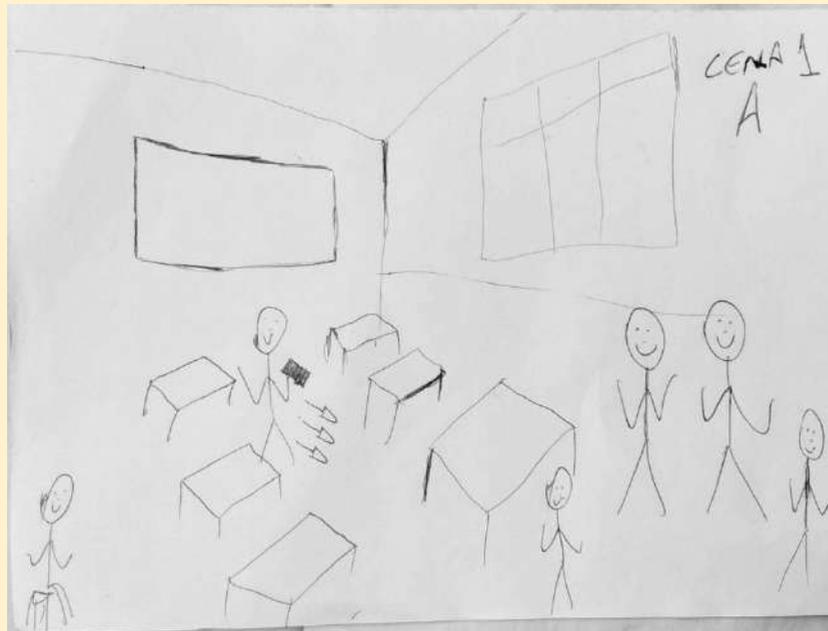
Este recurso também pode ser feito escrevendo no quadro da sala de aula.

# MODELO DE ROTEIRO CINEMATOGRAFICO | CENAS

**CENA 1**



Sala de aula



MODELO DE ROTEIRO CINEMATOGRAFICO | **CENAS**

Aqui há o mesmo trecho do roteiro da cena 1 porém representado somente por desenhos feitos a mão. Também é utilizado o mesmo recurso do emoji que foi inserido diretamente no slide.

Uma opção é combinar o uso dos desenhos à mão complementando com parte escrita. Ou utilizando um número maior de imagens para o melhor entendimento dos estudantes.

MODELO DE ROTEIRO CINEMATOGRAFICO | **CENAS**

**CENA 2a**



**Corredor**

**Breno**

Corre até encontrar a Pilar.  
— PILAR CALMA.



**Pilar**

— SUZANA MUITO CHATA

**Breno**

— FESTA SUZANA HORRÍVEL.  
EU CASA.

**Pilar**

— ELA FALAR EU ESQUISITA.  
EU ESQUISITA?

**Breno**

— NÃO.



<https://youtu.be/z3hm6xIKz7I>

## MODELO DE ROTEIRO CINEMATOGRAFICO | **CENAS**

| CENA 2a  |  |  |  | Corredor |
|--|--|---|---|----------|
| <b>Breno</b>   | Corre até encontrar a Pilar.<br>— PILAR CALMA. |   |   |          |
|  <b>Pilar</b> | — SUZANA MUITO CHATA                           |   |   |          |
| <b>Breno</b>   | — FESTA SUZANA HORRÍVEL.<br>EU CASA.           |   |   |          |
| <b>Pilar</b>   | — ELA FALAR EU ESQUISITA.<br>EU ESQUISITA?     |   |   |          |
| <b>Breno</b>   | — NÃO.   |   |   |          |



### GLOSA

Forma escrita em português de uma sinalização em língua de sinais. É uma estrutura que não atende gramaticalmente nem a língua portuguesa nem a Libras e é mais utilizada por intérpretes de língua de sinais. Ela mantém o ordenamento da língua de sinais numa estrutura escrita utilizando palavras do português.

### PARTE SUPERIOR

Similar ao da cena 1, porém com imagens diferentes pois a cena 2 ocorre no corredor. A imagem da escola se manteve e só alterou a segunda imagem.

Aqui foi colocado como Cena 2a, pois a cena necessita de dois slides para ser apresentada.

### PARTE INFERIOR

Similar ao já utilizado. À **ESQUERDA** o nome das personagens, emoji indicando o sentimento da personagem.

Ao **CENTRO** na cena 2 utilizamos a glosa para indicar o que é sinalizado. A utilização de glosa ou português simplificado não é recomendado, porém se esta for a única forma dos estudantes compreenderem, é possível a utilização porém necessita da compreensão de que não está gramaticalmente correto. No exemplo utilizamos esta parte do texto em caixa alta para fazer esta indicação.

À **DIREITA** o vídeo desta parte do roteiro em língua de sinais.

MODELO DE ROTEIRO CINEMATOGRAFICO | **CENAS**

**CENA 2b**



**Corredor**

**Pilar** — Você acha que eu sou esquisita?

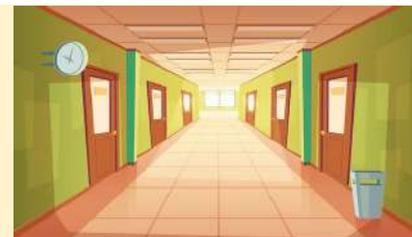
**Breno** — Você é diferente Pilar.  
Suzana tem inveja de você.

**Pilar** — Vou embora para minha casa.

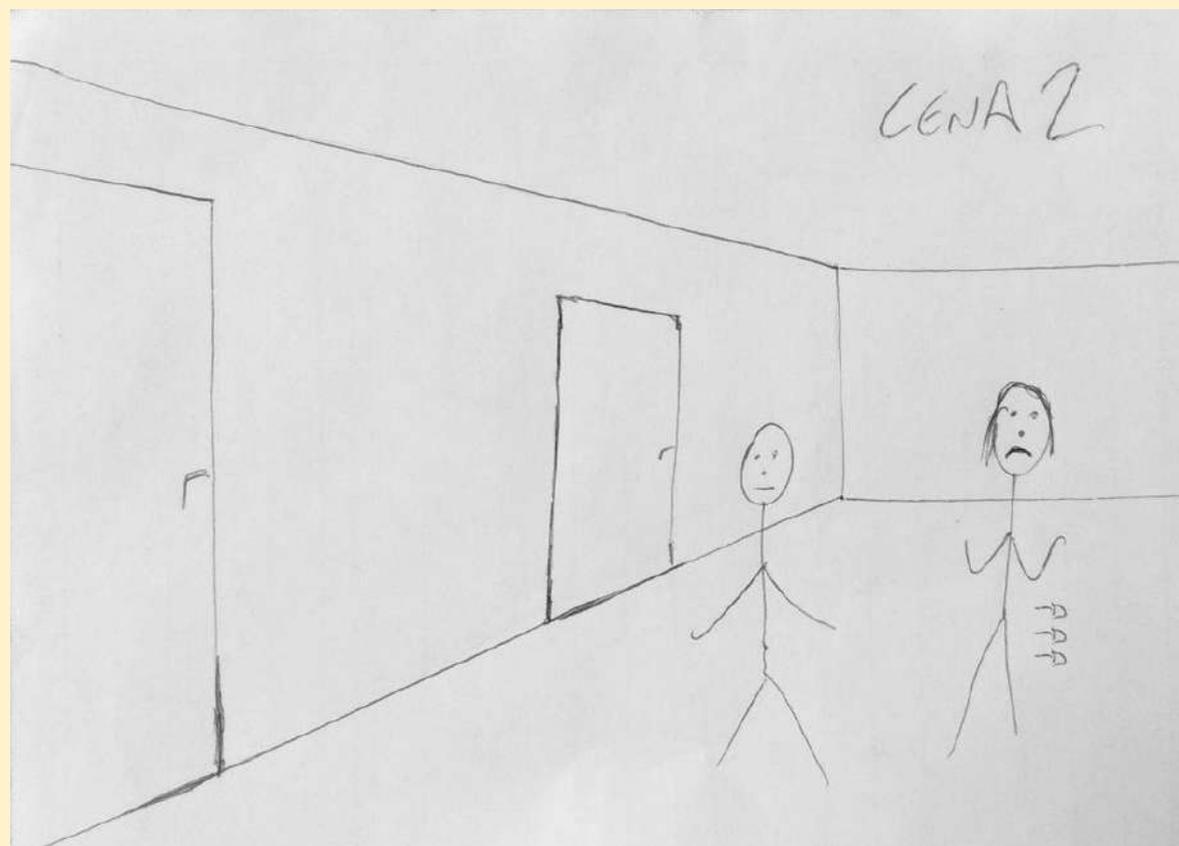
**Breno** — Eu vou junto com você.



<https://youtu.be/k2oB5Z27XIQ>

MODELO DE ROTEIRO CINEMATOGRAFICO | **CENAS****CENA 2a e b**

Corredor

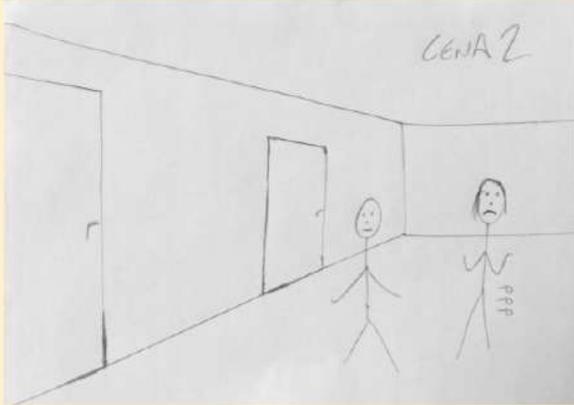


## MODELO DE ROTEIRO CINEMATOGRAFICO | **CENAS**

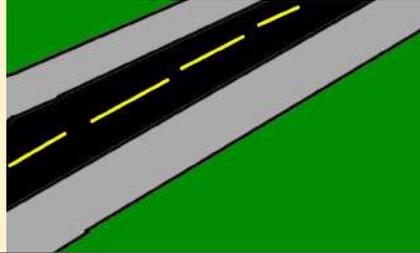
| CENA 2b      |   |   |  | Corredor |
|--------------|---|--|---|----------|
| <b>Pilar</b> | — Você acha que eu sou esquisita?                       |  |   |          |
| <b>Breno</b> | — Você é diferente Pilar.<br>Suzana tem inveja de você. |  |   |          |
| <b>Pilar</b> | — Vou embora para minha casa.                           |  |   |          |
| <b>Breno</b> | — Eu vou junto com você.                                |  |   |          |
|              |   |  |   |          |

Continuação da cena 2a agora com a 2b.

Desta vez utilizando o português escrito com frases simples mas gramaticalmente corretas.

| CENA 2  |  |  |  | Corredor |
|---|--|---|---|----------|
|  |  |   |   |          |

Na outra imagem o desenho feito a mão da cena 2.

MODELO DE ROTEIRO CINEMATOGRAFICO | **CENAS****CENA 3**

## Rua

**Pilar** — Tive uma ideia.

**Breno** — Qual?

**Pilar** — Nós dois vamos investigar.  
Vamos descobrir por que a Suzana não gosta de mim.

**Breno** — Legal. Mas como?



<https://youtu.be/RPnqZxe690Y>

MODELO DE ROTEIRO CINEMATOGRAFICO | **CENAS**

**CENA 4**



Quarto

**Pilar** Pilar escreve em um papel.

**Breno** Breno procurando algo no guarda roupas.  
Encontra uma lupa.  
— Olha que legal Pilar!

**Pilar** — Legal Breno, vai ser útil.  
Eu fiz nossas identidades de detetives.

**Breno** — Identidades?



<https://youtu.be/KAM3VDXn5wM>

## MODELO DE ROTEIRO CINEMATOGRAFICO | **CENAS**

|   |  |  |
|---|--|--|
| <b>CENA 3</b>   |     | Rua  |
| <p><b>Pilar</b> — Tive uma ideia.</p> <p><b>Breno</b> — Qual?</p> <p><b>Pilar</b> — Nós dois vamos investigar. Vamos descobrir por que a Suzana não gosta de mim.</p> <p><b>Breno</b> — Legal. Mas como?</p>  |    |  |
| <b>CENA 4</b>   |     |  Quarto |
| <p><b>Pilar</b> Pilar escreve em um papel.</p> <p><b>Breno</b> Breno procurando algo no guarda roupas. Encontra uma lupa.<br/>— Olha que legal Pilar!</p> <p><b>Pilar</b> — Legal Breno, vai ser útil. Eu fiz nossas identidades de detetives.</p> <p><b>Breno</b> — Identidades?</p> |  |  |

Aqui as cenas 3 e 4. Ambas estruturadas da mesma forma que as anteriores.

Este é somente um modelo. Pode ser adaptado a cada realidade que o grupo de estudantes apresenta.

A intenção é ter uma ferramenta que auxilie no processo criativo e que seja prático fazer alterações a cada novo avanço.

A possibilidade de ter uma parte visual, que já apresenta de forma objetiva o que compõe a cena. Assim o vídeo com a informação em língua de sinais serve de apoio constante mas não único.

## ENCONTRO COM OS ESTUDANTES

### Cada encontro detalhado

Terminamos a parte de explicação sobre o formato e estrutura do roteiro cinematográfico.

A partir daqui entramos na parte dos encontros. São **7 encontros** ao total, cada um com explicação e exercícios propostos para que os estudantes possam compreender o básico da construção de filmes e possam, assim, iniciar a criação de um roteiro cinematográfico.

Após as explicações dos encontros há uma lista com curtas-metragens para que possam ser utilizadas nas atividades propostas.



## ENCONTRO 1

**Tema: Compreender as histórias retratadas nos filmes**

**Objetivo: Compreender os elementos que os filmes apresentados retratam**

Sugerimos iniciar com diálogos sobre quais tipos de filmes que gostam ou que lembram de já terem assistido. Caso saibam os nomes dos filmes podem fazer uma busca na internet para encontrar imagens do filme, as projetar e assim o restante da turma possa compreender melhor de qual filme estão falando.

Após a conversa inicial assistir um curta-metragem junto com os estudantes. Aqui trabalharemos com o curta Tamara (curta 01). A partir da página 68 encontra-se o quadro listando curtas-metragens com links para acesso aos vídeos.

Após assistirem iniciar com perguntas para ver o que foi compreendido pelos estudantes. Como é o primeiro exemplo, pode ser que necessite ser respondido pelo próprio educador/a.



Cartaz do filme "Tamara", 2013

Talvez necessite explicar o que são personagens. Personagem é qualquer ser atuante de uma história ou obra. Normalmente é uma pessoa, mas pode ser um animal, ser fictício ou objeto.

## ENCONTRO 1

## Quadro de perguntas sobre o curta "Tamara" (2013)

|    | <b>Pergunta</b>   | <b>Respostas possíveis</b>   |
|----|---|--|
| 01 | Quantas são as personagens que aparecem no filme?                 | Duas pessoas.  |
| 02 | Quem são cada uma delas?  | A menina Tamara e sua mãe.   |
| 03 | Onde que se passa a história mostrada?                            | Na casa ou apartamento delas.  |
| 04 | Quais sentimentos/emoções as personagens têm/demonstram no curta? | Alegria da Tamara ao dançar; admiração da mãe ao ver a Tamara dançar; tristeza ou desânimo da mãe ao perceber a filha dançando sem música.   |
| 05 | O que acontece na história?                                       | A menina está brincando e dançando. Sua mãe chega e fica a observando. A mãe percebe que a caixinha de músicas parou de tocar, mas a menina continua dançando. A mãe se emociona, conversa com a Tamara e dançam juntas. |
| 06 | Cite alguns objetos que você viu na história.                     | Ursinho de pelúcia, caixa de música com bailarina, cama, e diversos outros.  |

Sugerimos duas formas de registro para as respostas:

(A) Escrever no quadro as respostas; (B) Mostrar no vídeo pausado a imagem das respostas apresentadas

## ENCONTRO 1

Finalizada a primeira rodada, assistir agora o curta "Alike" (curta 02). Após assistirem responder novamente as perguntas e agora instigar mais os estudantes responderem.

Da mesma forma que com o primeiro curta, escreva no quadro as respostas ou pause no vídeo as respostas dadas.



Cartaz do filme "Escolhas da Vida", 2015

## ENCONTRO 1

## Quadro de perguntas sobre o curta "Alike" (2015)

|    | <b>Pergunta</b>   | <b>Respostas possíveis</b>   |
|----|---|--|
| 01 | Quantas são as personagens que aparecem no filme?                 | Duas pessoas.  |
| 02 | Quem são cada uma delas?  | O pai e a criança.   |
| 03 | Onde que se passa a história mostrada?                            | No apartamento deles, na rua, em frente à uma praça, na escola da criança e no local de trabalho do pai.   |
| 04 | Quais sentimentos/emoções as personagens têm/demonstram no curta? | Empolgação para ir para escola. Admiração pela escola. Alegria pela música. Tristeza ao trabalhar. Alegria do reencontro..   |
| 05 | O que acontece na história?                                       | A criança começa a ir para escola. Apesar de gostar de desenhar, a escola tenta adequar ele para a escrita. Com o passar dos dias ele vai deixando de ser sempre feliz. O pai percebe a infelicidade e isso o afeta também. Até que decide deixar a criança ser da maneira dela. |
| 06 | Cite alguns objetos que você viu na história.                     | Mochila, livros, xícara de café, violino, carteira escolar, maquina de escrever, papel, giz de cera e outros.  |

## ENCONTRO 2

**Tema: Compreender as histórias retratadas nos filmes**

**Objetivo: Compreender os elementos que os filmes apresentados retratam**

Sugerimos começar lembrando o que foi visto e debatido no encontro anterior, analisando se os estudantes lembram dos conceitos trabalhados no outro encontro.

Neste encontro vamos continuar analisando curtas-metragens, porém dê uma atenção especial na parte do “O que acontece na história?”. Para que as respostas sejam mais próximas de um resumo da história do curta.

O ideal é que cada estudante responda individualmente. Caso não seja possível devido a quantidades de estudantes, é possível formar duplas, trios ou o grupo necessário.

Distribuir ou sortear os curtas: para cada estudante (ou grupo) é destinado um dos curtas. Todos assistem juntos, mas somente o estudante (ou grupo) responde as perguntas. Assim todos sabem de qual filme que estão falando.

Quadro de perguntas

|    | Pergunta  |
|----|---|
| 01 | Quantas são as personagens que aparecem no filme?                 |
| 02 | Quem são cada uma delas?  |
| 03 | Onde que se passa a história mostrada?                            |
| 04 | Quais sentimentos/emoções as personagens têm/demonstram no curta? |
| 05 | O que acontece na história?                                       |
| 06 | Cite alguns objetos que você viu na história.                     |

## ENCONTRO 3

**Tema: Compreender conceitos da linguagem audiovisual**

**Objetivo: Compreender com mais profundidade os conceitos de Plano e Cena em um filme**

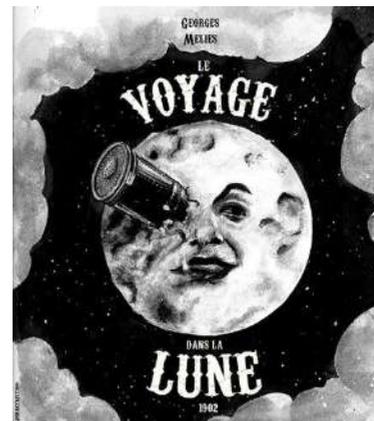
Neste encontro os estudantes são convidados a fazer uma viagem no tempo. Viajar até o encontro de um filme que é considerado o primeiro filme de ficção científica. O filme “Viagem a Lua”, foi escrito e dirigido pelo francês George Méliès.

O filme conta a história de um grupo de cientistas que constrói uma nave e viaja até a lua. Chegando lá, eles descobrem que ela é habitada por extraterrestres. Lutam e são feitos prisioneiros. Conseguem fugir e trazem consigo um dos extraterrestres. Já na Terra são recebidos com festividades.

Por ser um filme dos primórdios do cinema, a forma de contar histórias ainda não estava desenvolvida como é hoje. Assim não há personagem principal. Mas é possível estabelecer o resumo da história.

O curta-metragem foi lançado em 1902 e na época algumas de suas cópias eram pintadas à mão. É uma cópia restaurada dessas que vão assistir (curta 12).

Sugerimos ao educador, após assistirem ao filme, fazer as perguntas para os estudantes.



Cartaz do filme  
“Viagem à Lua”, 1902



Foto de George Méliès

## ENCONTRO 3

## Quadro de perguntas sobre o curta "Viagem à Lua" (2015)

|    | <b>Pergunta</b>   | <b>Respostas possíveis</b>   |
|----|---|--|
| 01 | Quantas são as personagens que aparecem no filme?                 | Duas pessoas.  |
| 02 | Quem são cada uma delas?  | O pai e a criança.   |
| 03 | Onde que se passa a história mostrada?                            | No apartamento deles, na rua, em frente à uma praça, na escola da criança e no local de trabalho do pai.   |
| 04 | Quais sentimentos/emoções as personagens têm/demonstram no curta? | Empolgação para ir para escola. Admiração pela escola. Alegria pela música. Tristeza ao trabalhar. Alegria do reencontro..   |
| 05 | O que acontece na história?                                       | A criança começa a ir para escola. Apesar de gostar de desenhar, a escola tenta adequar ele para a escrita. Com o passar dos dias ele vai deixando de ser sempre feliz. O pai percebe a infelicidade e isso o afeta também. Até que decide deixar a criança ser da maneira dela. |
| 06 | Cite alguns objetos que você viu na história.                     | Mochila, livros, xícara de café, violino, carteira escolar, máquina de escrever, papel, giz de cera e outros.  |

## ENCONTRO 3

Igualmente é interessante anotar no quadro as respostas, se for possível. Utilizando imagens do filme é possível explicar os conceitos de “plano” e de “cena” e que são importantes para a construção de roteiros cinematográficos.

Cada foto nos quadros das páginas seguintes representa um dos planos no filme. Utilizando o *Viagem à Lua* percebemos que tem cenas que são compostas por somente um plano (Cenas 1 e 2), e há cenas compostas por mais planos (Cenas 3, 4 e 5).

As cenas, geralmente, são construídas por planos no mesmo local ou contexto conforme é possível verificar analisando os planos do filme *Viagem à Lua*.

O importante é o grupo de estudantes compreender que os filmes são construídos por Planos, e os planos se agrupam em Cenas. Pode haver uma cena com somente um plano dentro. E outras cenas com diversos planos.

### **PLANO**

Plano é a imagem entre dois cortes, ou seja, o tempo de duração entre ligar e desligar a câmera a cada vez. [...]

Cena é o conjunto de planos. (RODRIGUES, 2022, p. 26)

### **CENA**

É um elemento de ação que, juntamente com outros, compõem o roteiro cinematográfico. (MOTA, 2018, p. 42)

Uma cena é tão longa ou tão curta quanto você queira. Pode ser uma cena de três páginas de diálogo ou tão curta quanto um simples plano. (FIELD, 2001, p. 116)

## ENCONTRO 3

**"Viagem à Lua", George Melies, 1902**

Cena 01 Universidade

Planos: 01



Cena 02 Fábrica de foguetes

Planos: 01



Cena 03 Local de lançamento

Planos: 03



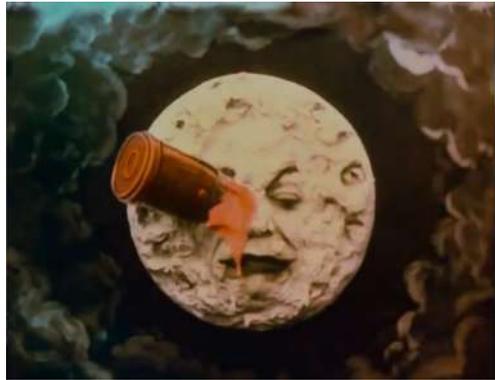
# ENCONTRO 3

## “Viagem à Lua”, George Melies, 1902

Cena 04

Viagem até a lua

Planos: 07



## ENCONTRO 3

**"Viagem à Lua", George Melies, 1902**

Cena 05

Retorno ao planeta

Planos: 05



## ENCONTRO 4

**Tema: Compreender conceitos da linguagem audiovisual.**

**Objetivo: Aplicar os conceitos de cena e plano em um filme.**

Neste encontro os estudantes vão observar outra construção de cenas em um filme. Para isto selecionamos um filme de animação mais contemporâneo mas que conta com cenas parecidas com as de filmes feitos com pessoas atuando.

O nome do curta é “Um Pequeno Passo”, tem 8 minutos, é de 2018 com direção de Andrew Chesworth e Bobby Pontillas. O curta conta a história de Luna e seu pai. Luna sonha desde criança em ser astronauta e lida com isso boa parte de sua vida.

Assistir e averiguar a compreensão e absorção da história pelos estudantes, utilizando as mesmas perguntas já feitas pros outros filmes.



Cartaz do filme “Um Pequeno Passo”, 2018

## ENCONTRO 4

## Quadro de perguntas

|    | Pergunta  |
|----|---|
| 01 | Quantas são as personagens que aparecem no filme?                 |
| 02 | Quem são cada uma delas?  |
| 03 | Onde que se passa a história mostrada?                            |
| 04 | Quais sentimentos/emoções as personagens têm/demonstram no curta? |
| 05 | O que acontece na história?                                       |
| 06 | Cite alguns objetos que você viu na história.                     |

Após as respostas, retomar e aprofundar os conceitos de Cena e Plano. No caso deste curta dividimos em nove cenas. Cada uma com uma quantidade variada de planos.

Montamos um quadro numerando a quantidade de cenas e planos no referido curta-metragem.

## Cenas e Planos do "Um Pequeno Passo"

|         |           |
|---------|-----------|
| Cena 01 | 21 planos |
| Cena 02 | 21 planos |
| Cena 03 | 21 planos |
| Cena 04 | 21 planos |
| Cena 05 | 21 planos |
| Cena 06 | 21 planos |
| Cena 07 |           |
| Cena 08 |           |
| Cena 09 |           |

Mostraremos fotos de cada um desses planos. A intenção é que os estudantes consigam compreender que a história é dividida em partes menores (cenas) e as cenas são divididas em partes menores ainda (planos).

## ENCONTRO 4

**“Um Pequeno Passo”, Andrew Chesworth e Bobby Pontillas, 2018**

Cena 01

Luna vendo tv, ganhando presente de aniversário, sonhando em ser astronauta.

Planos: 21 ao total



## ENCONTRO 4

**“Um Pequeno Passo”, Andrew Chesworth e Bobby Pontillas, 2018**

Cena 01

Luna vendo tv, ganhando presente de aniversário, sonhando em ser astronauta.

Planos: 21 ao total



## ENCONTRO 4

**“Um Pequeno Passo”, Andrew Chesworth e Bobby Pontillas, 2018**

Cena 01

Luna vendo tv, ganhando presente de aniversário,  
sonhando em ser astronauta.

Planos: 21 ao total



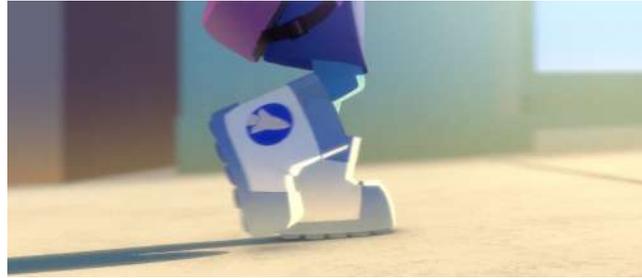
## ENCONTRO 4

**“Um Pequeno Passo”, Andrew Chesworth e Bobby Pontillas, 2018**

Cena 02

Luna indo para a escola.

Planos: 08 ao total



## ENCONTRO 4

**“Um Pequeno Passo”, Andrew Chesworth e Bobby Pontillas, 2018**

Cena 03

Luna indo e se esforçando na escola, chinelo quebra na volta, pai arruma, ela estuda mais.

Planos: 09 ao total



## ENCONTRO 4

**“Um Pequeno Passo”, Andrew Chesworth e Bobby Pontillas, 2018**

Cena 04

Luna tem problemas na escola e chega triste em casa e com o tênis descolado.

Planos: 07 ao total



## ENCONTRO 4

**“Um Pequeno Passo”, Andrew Chesworth e Bobby Pontillas, 2018**

Cena 05

Luna vai para escola e chega triste novamente. Chega com mais livros.

Planos: 21 ao total



## ENCONTRO 4

**“Um Pequeno Passo”, Andrew Chesworth e Bobby Pontillas, 2018**

Cena 06

Luna envia uma carta e aguarda ansiosa o resultado.  
Quando chega é negativo.

Planos: 06 ao total



## ENCONTRO 4

**“Um Pequeno Passo”, Andrew Chesworth e Bobby Pontillas, 2018**

Cena 07

Luna vai para a escola desanimada. Retorna e seu pai não está. Ela no cemitério. Ela em casa chorando.

Planos: 09 ao total



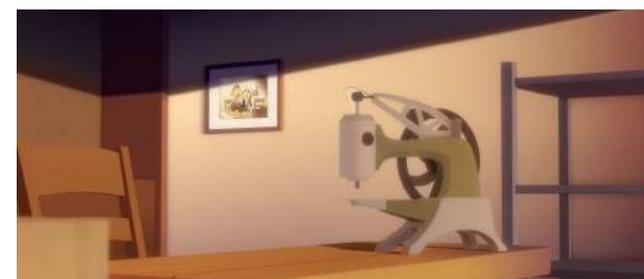
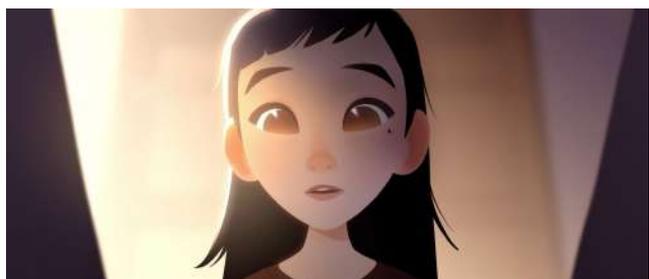
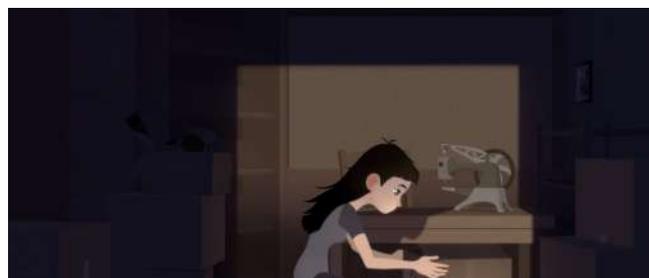
## ENCONTRO 4

**“Um Pequeno Passo”, Andrew Chesworth e Bobby Pontillas, 2018**

Cena 08

Luna encontra todos os calçados antigos dela. Decide tentar novamente, se esforçando até se formar.

Planos: 19 ao total



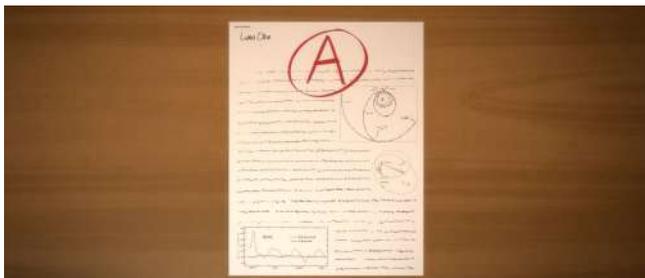
## ENCONTRO 4

## "Um Pequeno Passo", Andrew Chesworth e Bobby Pontillas, 2018

Cena 08

Luna encontra todos os calçados antigos dela. Decide tentar novamente, se esforçando até se formar.

Planos: 19 ao total



## ENCONTRO 4

**“Um Pequeno Passo”, Andrew Chesworth e Bobby Pontillas, 2018**

Cena 08

Luna encontra todos os calçados antigos dela. Decide tentar novamente, se esforçando até se formar.

Planos: 19 ao total



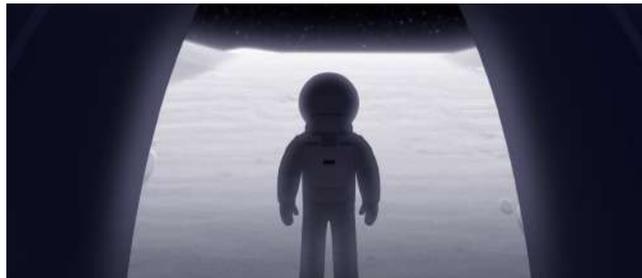
## ENCONTRO 4

**“Um Pequeno Passo”, Andrew Chesworth e Bobby Pontillas, 2018**

Cena 09

Luna recebe nova carta, desta vez com resultado positivo. Vai em uma viagem espacial até a lua.

Planos: 15 ao total



## ENCONTRO 4

**“Um Pequeno Passo”, Andrew Chesworth e Bobby Pontillas, 2018**

Cena 09

Luna recebe nova carta, desta vez com resultado positivo. Vai em uma viagem espacial até a lua.

Planos: 15 ao total



## ENCONTRO 5

**Tema: Processo de criação de histórias**

**Objetivo: Listar lugares, personagens, sentimentos/emoções, objetos e situações**

### O QUE É PRECISO PARA CRIAR UMA HISTÓRIA?

Iniciamos propondo aos alunos que pensem e compartilhem com os demais: **lugares, personagens, sentimentos/emoções, objetos e situações** que podem fazer parte de uma história, de um filme.

Com as sugestões dos estudantes é preciso montar uma lista dos itens de maneira que acessando a lista em outro encontro os estudantes possam compreendê-la, sem barreiras comunicacionais.

Aqui é uma atividade totalmente criativa, por isso não deve haver limitações nas sugestões, por mais diferentes que possam ser.

O importante aqui é que os estudantes olhando saibam identificar qual o local, objeto, etc, que está expressado ali.

Sugerimos algumas formas para a lista:

- Escrever em português no quadro;
- Fazer desenhos de cada lugar, em uma folha de papel que possa ser colada com fita crepe em local que todos possam ver. Escrever em algum local da folha, em português o nome do local.
- Pesquisar imagem representativa na internet, e montar a imagem em uma apresentação de computador essas imagens. Escrever em português, em algum local da apresentação, o nome do local.
- Alguma estratégia mista ou que se adeque melhor ao grupo.

## ENCONTRO 5 | **LUGARES**

Exemplos de **lugares** que podem surgir como sugestão dos estudantes:

- Praia
- Escola
- Supermercado
- Autódromo de Fórmula 1
- Estádio de Vôlei
- Circo
- Oficina mecânica
- Lancha pelo mar
- Beto Carreiro
- Avenida a beira-mar
- Planeta marte

Exemplos com imagens encontradas na internet:



## ENCONTRO 5 | **PERSONAGENS**

Exemplos de **personagens** que podem surgir como sugestão dos estudantes:

- Homem
- Mulher
- Pessoa Trans
- Jovem
- Idoso
- Criança
- Pirata
- Piloto de Helicóptero
- Malabarista
- Palhaço

Exemplos com imagens encontradas na internet:

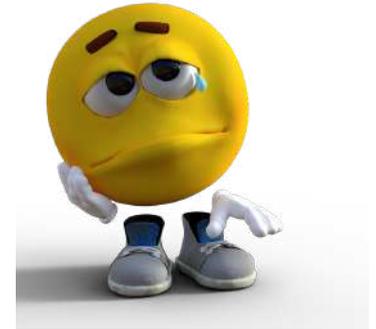


## ENCONTRO 5 | **SENTIMENTOS / EMOÇÕES**

Exemplos de sentimentos/emoções que podem surgir como sugestão dos estudantes:

- Alegre
- Triste
- Precisa de dinheiro
- Medo de palhaço
- Envergonhado
- Nervoso

Exemplos com imagens encontradas na internet:



## ENCONTRO 5 | OBJETOS

Exemplos de **objetos** que podem surgir como sugestão dos estudantes:

- Carro
- Baralho
- Copo
- Bandeira
- Mochila
- Tênis
- Xícara

Exemplos com imagens encontradas na internet:



## ENCONTRO 5 | SITUAÇÕES

Exemplos de **situações** que podem surgir como sugestão dos estudantes:

- Aprendendo a dirigir
- Briga na família
- Andar pela rua
- Passear
- Enviar uma carta
- Cansado de trabalhar



## ENCONTRO 5

### **IMPORTANTE**

É muito importante que o registro dessa lista possa ser guardado para ser utilizado em outros encontros.

Salvar no computador, tirar fotos e salvar ou guardar os papéis (escritos ou desenhados) para que possam ser utilizados nos próximos encontros.



## ENCONTRO 6

**Tema:** Processo de criação de histórias.

**Objetivo:** Iniciar o processo de criação de uma história.

Primeiro é necessário retomar o que foi feito no último encontro. Mostrando a lista para os estudantes.

Após retomar o assunto é hora de **SORTEAR**.

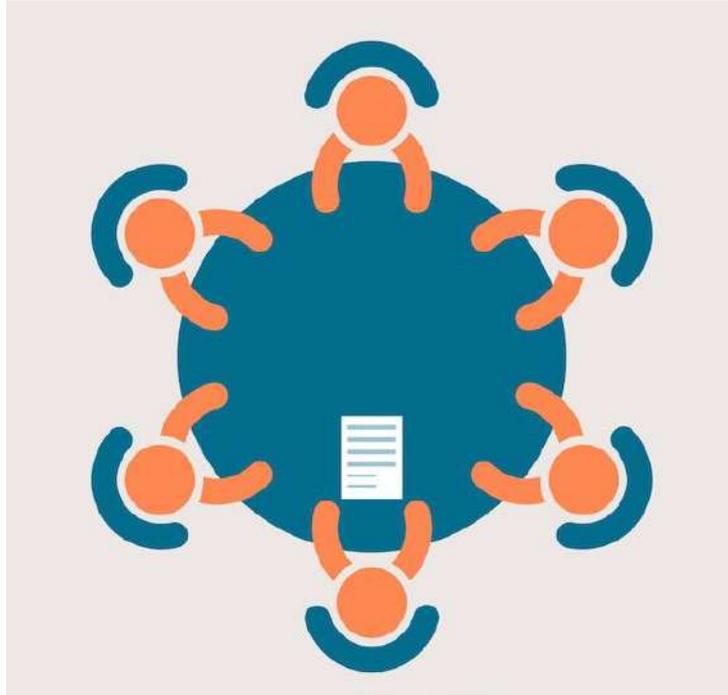
O modo de organização do sorteio vai depender de como foi montado a lista. A sugestão é de numerar cada tópico (lugares, personagens, sentimentos/emoções, objetos e situações) e escrever em pedaços de papel. Assim facilita o sorteio.

Primeiro sortear um papel para selecionar o **lugar**, o **sentimento/emoção**, **objeto** e a **situação**. E sortear dois papéis de **personagem**.

Com o que foi sorteado, perguntar aos estudantes uma história que seja possível com esse início.



## ENCONTRO 6



A intenção com o sorteio é ter uma base inicial para criarem uma história a partir dele. Não é necessário se manter ao que for sorteado.

Nesta parte o/a educador/a deve instigar os estudantes a opinar e debater sobre as opções de história possíveis.

O mais importante é que o debate possa fluir e que os estudantes deem suas opiniões livremente.

Caso, após o debate, já tenham uma história em que a maioria tenha gostado, orientamos pedir para que um dos estudantes grave em vídeo explicando este resumo da história. Para isto, escolha um local que tenha uma boa iluminação e que possa deixar a câmera (celular) o mais parado possível.

## ENCONTRO 7

**Tema: Processo de criação de histórias.**

**Objetivo: Analisar a história e complementá-la.**

Retomar assistindo o vídeo que foi feito ao final do outro encontro. Verificar se o grupo de estudantes compreendeu a história.

Agora o/a educador/a deve conferir com o grupo se eles preferem aumentar e melhorar essa história ou se querem criar uma nova, sem necessitar de novo sorteio.

O próximo passo é a utilização do Modelo de Roteiro Cinematográfico, já apresentado. Com o modelo é possível desenvolver esta história que foi iniciada ou criar uma totalmente do zero.

A proposta aqui apresentada termina com o desenvolvimento do roteiro.

Com o roteiro pronto é possível o/a educador/a e o grupo de estudantes viabilizarem sua execução. Dependendo, claro, dos conhecimentos sobre gravação e edição de vídeo.

## LISTA DE CURTAS-METRAGENS

### Cada encontro detalhado

A seguir apresentaremos diversos curtas-metragens em que o diálogo não é o principal. Diversos dos trabalhos não tem diálogos entre as personagens.

A intenção é disponibilizar filmes mais acessíveis podendo ser utilizado tanto com estudantes Surdos como estudantes ouvintes.

E esta lista é um recorte encontrado pelos autores deste trabalho, podendo ser substituída ou complementada. Com o passar do tempo alguns dos links podem parar de funcionar, infelizmente.



## LISTA DE CURTAS-METRAGENS

Curta 01

**TAMARA**

Animação, 05 minutos, 2013

Direção: Craing Kitzmann e Jason Marino

Link: <https://youtu.be/B4frsp-rR6c>

Curta 02

**ESCOLHAS DA VIDA**

Título original: Alike

Animação, 8 minutos, 2015

Direção: Daniel Martínez Lara e Rafa Cano Méndez

Link: <https://youtu.be/nv9GiPPQu9c>

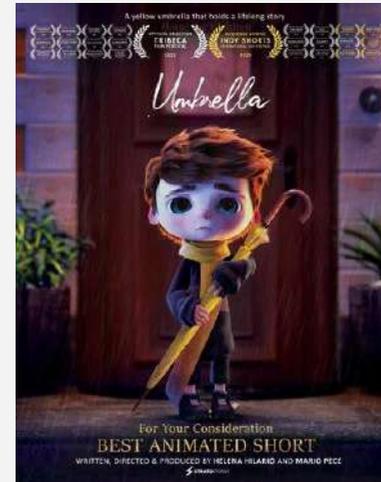
## LISTA DE CURTAS-METRAGENS

Curta 03

**UMBRELLA**

Animação, 8 minutos, 2020

Direção: Helena Hilario e Mario Pece

Link: <https://youtu.be/BI1FOKpFY2Q>

Curta 04

**A FOLDED WISH**

Animação, 8 minutos, 2020

Direção: Yeow Chien Huey

Link: <https://youtu.be/9HEkdFzHLHs>

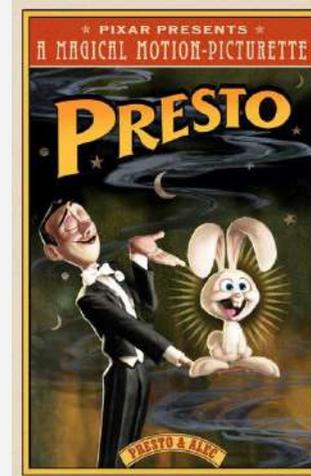
## LISTA DE CURTAS-METRAGENS

Curta 05

**PRESTO**

Animação, 5 minutos, 2008

Direção: Doug Sweetland

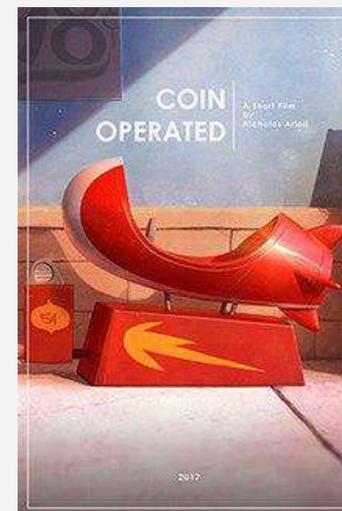
Link: <https://youtu.be/D4Dnm6dkOVI>

Curta 06

**COIN OPERATED**

Animação, 5 minutos, 2017

Direção: Nicholas Arioli

Link: <https://youtu.be/5L4DQfVlcdg>

## LISTA DE CURTAS-METRAGENS

Curta 07

**PIPER: DESCOBRINDO O MUNDO**

Título Original: Piper

Animação, 06 minutos, 2016

Direção: Alan Barillaro

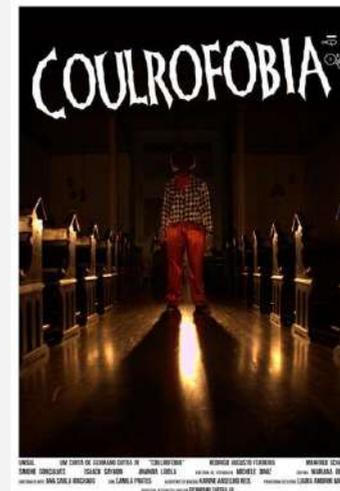
Link: <https://youtu.be/SUSSI5vO27k>

Curta 08

**COULROFOBIA**

13 minutos, 2014

Direção: Germano Dutra Jr.

Link: <https://youtu.be/NlapGFXXAmk>

## LISTA DE CURTAS-METRAGENS

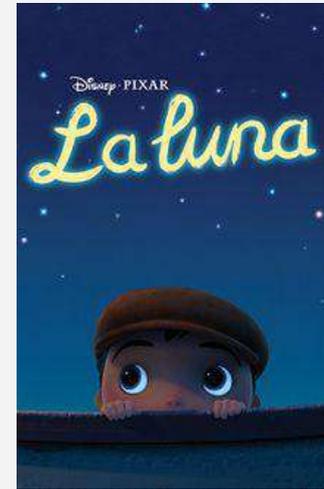
Curta 09

**A LUA**

Título Original: La Luna

Animação, 07 minutos, 2011

Direção: Enrico Casarosa

Link: <https://youtu.be/CCQ9v6XMC6c>

Curta 10

**O OLEIRO**

Título original: The Potter

Animação, 8 minutos, 2005

Direção: Joshua Burton

Link: <https://vimeo.com/2676617>

## LISTA DE CURTAS-METRAGENS

Curta 11

**NUM PISCAR DE OLHOS**

Título original: In a heartbeat

Animação, 4 minutos, 2017

Direção: Esteban Bravo e Beth David

Link: <https://youtu.be/FHdffirAZLI>

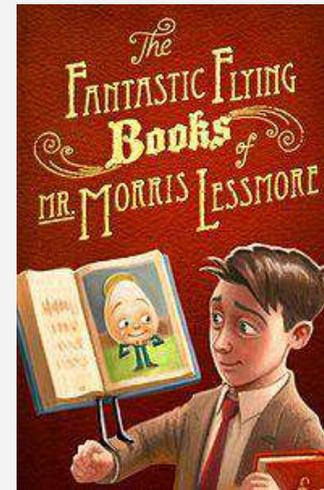
Curta 12

**OS LIVROS VOADORES DO SR. MORRIS**

Título original: The Fantastic Flying Books of Mr. Morris Lessmore

Animação, 15 minutos, 2011

Direção: William Joyce e Brandon Oldenburg

Link: <https://youtu.be/Ad3CMri3hOs>

## LISTA DE CURTAS-METRAGENS

Curta 13

**VIAGEM À LUA**

Título Original: Le voyage dans la lune

15 minutos, 1902

Direção: Georges Méliès

Link: <https://youtu.be/EP1KQjYIzhs>

Curta 14

**UM PEQUENO PASSO**

Título Original: One Small Step

Animação 8 minutos, 2018

Direção: Andrew Chesworth e Bobby Pontillas

Link: <https://vimeo.com/255698341>

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este material buscou apresentar os principais conceitos básicos para culminar na compreensão dos que são roteiros cinematográficos.

A lista de curta-metragens disponibilizada é somente uma amostra das produções audiovisuais que podem ser utilizadas nas atividades. Esta lista pode ser complementada ou substituída.

Toda a construção e escolhas estratégicas contidas neste livro digital estão conectadas ao que foi apresentado na dissertação de mestrado “Roteiro Cinematográfico: Proposta para o ensino que contemple as especificidades da cultura Surda e sua visualidade”.

Apresentamos aqui o resultado do que foi pesquisado e debatido com professores Surdos e intérpretes de Língua de Sinais durante a pesquisa de mestrado.

Apesar deste material priorizar a aplicação junto a turmas de estudantes Surdos, a mesma estratégia pode ser utilizada em turmas de estudantes ouvintes ou turmas mistas.

Todo o conteúdo contido neste produto educacional não é um modelo fechado a ser seguido. Apresentamos uma proposta que busca ser diversificada e necessita ser adequada à realidade local e dos recursos tecnológicos disponíveis e adaptada ao contexto do grupo de estudantes que for interagir para criação de um roteiro cinematográfico.

Obrigado por ler este livro digital. Desejamos que este material possa contribuir com as práticas pedagógicas nesta junção das áreas de Produção Cinematográfica e da Educação de Surdos.

## REFERÊNCIAS

CIDADE de Deus. Direção de Fernando Meirelles. Roteiro: Bráulio Mantovani. Produção: O2 Filmes, Globo Filmes e Videofilmes. Rio de Janeiro: Lumière Brasil, 2002. (130 min.)

COMPARATO, Doc. Da Criação ao Roteiro: teoria e prática. Ed. rev., atual. e ampl. São Paulo: Summus Editorial, 2009.

FIELD, Syd. Manual do roteiro: os fundamentos do texto cinematográfico. - Rio de Janeiro: Objetiva, 2001

GOLDFELD, Márcia. A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sóciointeracionista. São Paulo: Plexus Editora, 2002

MARTINS, Mônica Astuto Lopes; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa. O professor surdo: prática em sala de aula/sala de atendimento educacional especializado. In: SILVA, L; Cristina da; DANELON, Márcio; MOURÃO, Marisa Pinheiro. Atendimento educacional para surdos: educação, discursos e tensões na formação continuada de professores no exercício profissional. Uberlândia: EDUFU, p. 39-52, 2013.

MOTA, Millena Ariella dos Santos. O roteiro cinematográfico na escola: uma proposta de ensino e aprendizagem. 2018. - Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018

## REFERÊNCIAS

QUADROS, Ronice Müller. Educação de Surdos: a aquisição da linguagem. Reimpressão. Porto Alegre: Artmed, 2008.

RODRIGUES, Chris. O cinema e a produção. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SILVA, Flávia Lins e. Diário de Pilar na Amazônia. 3. ed. Rio de Janeiro: Pequena Zahar, 2019

SOUZA, Saulo Xavier de. Performances de tradução para a Língua Brasileira de Sinais observadas no curso de Letras-Libras. Florianópolis: UFSC, 2010. Dissertação de Mestrado.

STUMPF, Marianne. Possibilidade de escrita pelos surdos. In: Congresso INES: 150 anos no cenário da educação brasileira, 2007