

Recursos e Materiais Técnico-Pedagógico

Teaching Strategies & Materials

EL PATRIARCADO
ASUSTADO
DE VER
MUJERES
LIBRES



A PRODUÇÃO DE VÍDEO NO CONTEXTO DA SURDEZ: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA MÍDIA-EDUCATIVA NA DISCIPLINA TICS DO CURSO BILÍNGUE DE PEDAGOGIA DO INES

Video production in the context of deafness: report of a media-educational experience in the discipline of ICT in the INES bilingual course of Pedagogy

Luiz Alexandre da Silva Rosado¹
Alexandre de Melo Sousa²
Vivian Castelo Baltar Nejm³

RESUMO

No cotidiano da educação de surdos, cada vez mais necessita-se de professores que façam uso do registro em vídeo da comunicação em Língua Brasileira de Sinais, a Libras. Por isso é necessária a formação docente voltada para a modalidade imagem em movimento: letramento visual para a produção de vídeo. Teoricamente, concebemos a experiência aqui relatada a partir dos conceitos da mídia-educação na perspectiva expressivo-produ-

ABSTRACT

In everyday deaf education, there is a growing need for teachers to use video recording for communication in Brazilian Sign Language (Libras). This requires teacher training focused on the moving images mode: visual literacy for video production. In theoretical terms, we conceived the experience here reported with basis on the

¹ Doutor em Educação (PUC-Rio); professor adjunto do INES/DESU na área de Tecnologias de Informação e Comunicação; um dos líderes do Grupo de Pesquisa "Educação, Mídias e Comunidade Surda". Acesso a artigos: <https://ines.academia.edu/AlexandreRosado>; alexandre.rosado@gmail.com.

² Discente do curso bilíngue de Pedagogia do INES/DESU; arxuscel@gmail.com.

³ Discente do curso bilíngue de Pedagogia do INES/DESU; castelovivian1@yahoo.com.br.

tiva (autoral) e também dos princípios da metodologia da aprendizagem por projetos (proposição de problema-criação de hipóteses-apresentação de solução). Este artigo se desenvolve como relato e análise de experiência com a produção de curtas-metragens desenvolvidos ao longo do ano de 2017, em uma turma do período noturno do curso bilíngue de Pedagogia do Departamento de Ensino Superior do INES. São destacados dois projetos/vídeos para análise, descrevendo-se as etapas principais de sua produção (argumento, roteiro, escolha de locações, gravação, decupagem e edição) e algumas considerações sobre soluções visuais encontradas pelos alunos participantes de cada projeto. Podemos dizer que a experiência aqui relatada foi bem-sucedida ao priorizar os processos de produção e leitura de imagens em movimento, permitindo a capacitação de professores em formação na área da surdez para a produção de vídeos, permitindo futuramente a generalização das habilidades adquiridas na produção de novos vídeos em Libras com fins pedagógicos.

concepts of media-education from an expressive-productive (author) perspective as well as the principles of project-based learning (proposition of problem – creation of hypothesis – presentation of solution). This article reports and analyses the experience with short-film production conducted in 2017 with a night class of the bilingual Pedagogy course offered by the Department of Higher Education at INES. The text focuses on the analysis of two projects/videos, describing their main production stages (argument, script, choice of locations, recording, decoupage and editing) and student feedback on visual solutions adopted. We believe the experience was successful in prioritizing the processes of production and reading of moving images, allowing trainee teachers to develop video production skills that can be used in the future for the production of new videos in Libras for educational purposes.

PALAVRAS-CHAVE

Mídia-educação; Letramento visual; Formação docente; Educação de surdos.

KEYWORDS

Media-education; Visual literacy; Teacher training; Deaf education.

1. A Mídia-educação como pano de fundo para a proposta do projeto de produção de vídeo

No cotidiano da educação de surdos, cada vez mais necessita-se de professores que façam uso do registro em vídeo da comunicação em Língua Brasileira de Sinais, a Libras. Em contraste com o texto escrito em Língua Portuguesa – ou qualquer outra língua oral que faça uso de caracteres em sua

escrita –, que os alunos ouvintes recorrem como registro e auxílio à memória e desenvolvimento de conceitos (como caderno de anotações e de rascunhos), os alunos surdos muitas vezes não fazem qualquer registro ou não recebem qualquer *texto*⁴ em Libras para complementar as aulas assistidas na escola ou na universidade: não criam seu “caderno de anotações” em Libras.

A gravação não é um hábito, ainda, em escolas e universidades, seja pelo professor, seja pelo aluno surdo, dos conteúdos e conceitos debatidos e aprendidos/exercitados em sala de aula; nem mesmo as avaliações (provas) são usualmente gravadas em Libras, existindo poucas experiências relatadas a esse respeito. Sabemos que gravar um conteúdo didático (produzir um vídeo) requer um conjunto diverso de habilidades comunicacionais e técnicas que não estão ao alcance de todos, especialmente de pedagogos.

Entretanto, o vídeo em Libras continua sendo a principal forma de registro linguístico e, conseqüentemente, educacional, social e cultural, para os alunos surdos, apesar de termos experiências bem desenvolvidas com o registro da Libras na forma escrita via *SignWriting* (STUMPF, 2005) e *Elis* – Escrita das Línguas de Sinais (BARROS, 2007, 2008), duas formas de notação já presentes e ensinadas em universidades como a UFSC⁵ e a UFG⁶.

Neste relato de experiência, trazemos principalmente a contribuição teórica do campo da Mídia-educação e a forma como essa área de estudo concebe o aprendizado das múltiplas linguagens midiáticas e seus contextos de produção. O *slogan*-resumo da mídia-educação é “*com, sobre e através dos meios*”. São as três perspectivas, a saber:

⁴ Compartilhamos a concepção expandida de texto e de leitura proposta por Lucia Santaella, para além da ideia purista de leitura como decifração de caracteres impressos em folhas, mas levando em consideração que “o ato de ler passou a não se restringir apenas à decifração de letras, mas veio também incorporando, cada vez mais, às relações entre palavra e imagem, desenho e tamanho de tipos gráficos, texto e diagramação”. (2004, p. 17). Em síntese, a explosão de formas e suportes sígnicos a partir de meados do século XIX nos obriga a expandir nossos conceitos de texto e leitura, incorporando as imagens publicitárias, os jornais e revistas ilustrados, o cinema e a TV, os websites na internet, os vídeos criados e compartilhados em nossos celulares, e toda sorte de novas modalidades midiáticas surgidas a partir da explosão da fotografia no século XIX e da mídia de massa no século XX, até a revolução digital contemporânea.

⁵ Ver conteúdos das disciplinas Escrita de Sinais 1, 2 e 3 do curso Letras-Libras da UFSC: <http://libras.ufsc.br/old/public/colecaolettraslibras/eixoformacaoespecifica>; e suas ementas: http://letraslibras.grad.ufsc.br/files/2013/04/projeto_libras_presencial_FINAL-nov2008.pdf.

⁶ Ver a ementa das disciplinas Introdução à Escrita de Sinais, Escrita de Sinais 1 e Escrita de Sinais 2 do curso Letras-Libras da UFG em: https://www.letras.ufg.br/up/25/o/2014_PPC_libras.pdf.

- (a) o *com* os meios se relaciona ao uso das mídias como complemento à atividade didática e aos assuntos abordados pelo professor, processo mais comum nas escolas e nas universidades – perspectiva *instrumental*;
- (b) o *sobre/para* os meios diz respeito aos conteúdos, linguagens e representações mobilizadas na produção midiática, aspecto relacionado ao desenvolvimento da capacidade de análise crítica dos meios de comunicação por parte de quem recebe e compartilha suas mensagens – *perspectiva crítica*; e
- (c) o *através* se conecta ao momento em que o espectador se torna também produtor e interfere na ecologia midiática com seus próprios produtos autorais – *perspectiva expressivo-produtiva*.

Fantin (2011, p. 29) resume estes três aspectos/perspectivas da mídia-educação da seguinte forma:

Em síntese, [...] a mídia-educação implica a adoção de uma postura “crítica e criadora” de capacidades comunicativas, expressivas e relacionais para avaliar ética e esteticamente o que está sendo oferecido pelas mídias, para interagir significativamente com suas produções e *para produzir mídias também* (grifo nosso).

Na experiência ora aqui analisada, recorreremos principalmente ao exercício coletivo dos alunos no que diz respeito aos *modos de produção* de um vídeo, à aquisição da linguagem e das etapas em que um produto visual na forma de vídeo é produzido nos meios de comunicação, com ênfase na perspectiva expressivo-produtiva (autoral).

O objetivo do projeto desenvolvido com a turma, cujos processos e resultados relatamos aqui, foi a produção de um vídeo para alunos surdos do Ensino Médio ou da EJA sobre questões contemporâneas vivenciadas por eles e com potencial de gerar um material que os informasse e os fizesse, ao mesmo tempo, refletir.

Para isso, foram compartilhadas e ensinadas técnicas e procedimentos comuns aos veículos que produzem mídia visual (vídeo), assim como noções e conceitos tipicamente compartilhados entre profissionais da área de TV e Cinema (categorias, jargões, procedimentos), mas que não são abordados, em geral, nos cursos de formação de professores (licenciaturas e cursos de Pedagogia).

A base teórico-prática para o ensino dessas técnicas encontra-se em diversos manuais de mídia utilizados na disciplina TICs pelo docente-autor deste artigo (v. MCSILL & SCHUCK, 2016; MOLETTA, 2009 e WATTS, 1990) e em permanente coleta pelos professores líderes do grupo de pesquisa *Educação, Mídias e Comunidade Surda*⁷.

Aprender uma nova linguagem (seja escrita, viso-gestual, teatral, acadêmica, poética, jornalística, entre outras) não é tarefa banal, é preciso estudar as características do gênero e exercitar sua criação por meio da produção de produtos autorais próprios, sendo adequada aqui a metodologia da *aprendizagem por projetos* (HERNANDEZ & VENTURA, 1998). Na aprendizagem por projetos os alunos são confrontados com uma problemática a ser resolvida (informar os jovens surdos sobre questões contemporâneas), formulando hipóteses (com a construção de um argumento para um vídeo) e resolvendo o problema por meio da produção de um produto (um curta-metragem) que seja significativo para a comunidade da qual fazem parte (alunos surdos do Ensino Médio e da EJA no INES). O resultado desejado é que ao final do processo os alunos possam generalizar o que foi aprendido no projeto em novas criações, sendo, neste caso, a criação de vídeos pedagógicos para alunos surdos.

Seguindo então o esquema básico da aprendizagem por projetos (problema-hipóteses-solução) e ampliando o significado da utilização de tecnologias na educação, ao longo de um ano (2017.1 e 2017.2) os alunos puderam aprender os termos, as técnicas e os procedimentos que envolvem as seguintes etapas de uma produção de vídeo na modalidade curta-metragem (linguagem visual – imagem em movimento): (a) concepção e escrita do argumento⁸, (b) transformação do argumento em um roteiro, (c) escolha de locações, figurino

⁷ O grupo de pesquisa, coordenado pelos professores Cristiane Taveira e Alexandre Rosado vem desenvolvendo, desde 2015, com auxílio do Programa de Iniciação Científica do INES/DESU (PIC INES), o projeto de pesquisa “Produção visual na comunidade surda: prática pedagógica, comunicação e linguagens” (TAVEIRA & ROSADO, 2015). Um dos objetivos do projeto, a partir de intervenções em campo, é “Aprofundar, através de estudos dirigidos e oficinas práticas com professores surdos e não surdos, a relação entre os princípios do letramento/alfabetismo visual e as técnicas e conceitos utilizados na produção destes artefatos” (p. 3).

⁸ “[...] selecionar uma ideia, a qual nutrirá o enredo da película. O argumento é elaborado justamente a partir deste primeiro conceito; é algo semelhante a um resumo, no qual estão inseridos os elementos mais significativos da história e os personagens que conduzirão a narrativa. Ele é normalmente realizado por aquele que concebeu a ideia básica, um argumentista ou roteirista, a quem cabe o papel de desenvolver este trabalho”. (SANTANA, s/d).

e gravação, (d) decupagem⁹ dos materiais gravados e (e) edição não linear em editor de vídeo profissional.

Escolhemos a modalidade curta-metragem pelo seu tempo mais curto para que uma história seja contada, em geral de 5 a 15 minutos¹⁰, visto que os alunos ao longo do ano não teriam “fôlego” para uma produção de vídeo que ultrapassasse esse limite de tempo. Parte dos conteúdos e estratégias didáticas utilizadas em 2017 na disciplina TICs foi previamente concebida e aplicada nas oficinas do curso de extensão “Criação e produção de mídia: imagem, vídeo e publicação digital” desenvolvido entre novembro de 2015 e dezembro de 2016¹¹. O Módulo 3, chamado “Roteiro e edição de vídeo”, foi a base inicial para a definição das etapas do projeto de produção de vídeo. O material produzido para o módulo foi aperfeiçoado em 2017 à medida que a experiência ia sendo desenvolvida e o tempo disponível para apresentação dos conceitos e realização de exercício era maior que aquele inicialmente utilizado no curso de extensão.

Embora o aprendizado técnico e da linguagem ao redor da produção de vídeo seja o principal destaque e benefício do projeto aos alunos, que pouco conheciam esta modalidade midiática, não podemos também esquecer que o aspecto crítico que a mídia-educação incentiva foi concretizado nos inúmeros debates ocorridos em sala de aula, especialmente nas fases de construção do argumento e de roteirização, a respeito de quais temas seriam relevantes para o jovem surdo na contemporaneidade e os motivos para tais escolhas.

Na turma de 2017, foco deste relato, surgiram discussões a respeito de: relações homoafetivas, DSTs, preconceito racial, uso intenso e/ou vício no uso de celulares e internet, relações familiares, invisibilidade da deficiência no ambiente escolar, entre outros. A respeito desse processo de desenvolvimento crítico, Siqueira (2013, p. 7) nos diz:

⁹ “Decupagem – do francês *découpage*, derivado do verbo *découper*, recortar – é no audiovisual, no cinema e na comunicação, a divisão do planejamento de uma filmagem em planos e cortes”. (PORTO, s/d).

¹⁰ O limite de 15 minutos foi estabelecido no Brasil através da Medida provisória nº 2.228-1, de 06.09.2001, que define em seu artigo 1º, inciso VII que “obra cinematográfica ou videofonográfica de curta metragem” é “aquela cuja duração é igual ou inferior a quinze minutos”.

¹¹ Todos os materiais foram disponibilizados aos alunos no seguinte endereço eletrônico (site): <https://edumidiascomunidadesurda.wordpress.com> (Ir em “Sobre o nosso grupo” e depois em “Atividades de extensão”).

E as metodologias da mídia-educação parecem promissoras para essa empreitada porque ensinam os jovens a identificar problemas, transformá-los numa pauta, coletar informação e materializar essa investigação numa mensagem para ser compartilhada na rede. Ao concluir todas as etapas desse processo, os estudantes acessam uma diversidade de fontes de informação, selecionam e ordenam dados, discutem e constroem pontos de vista, numa dinâmica na qual se deve fomentar a apropriação crítica, e onde não cabe a imposição de uma única leitura correta.

A tese principal para o desenvolvimento desse trabalho nas disciplinas de TICs do currículo do curso bilíngue de Pedagogia do INES é que, uma vez que os docentes em formação dominem as etapas de produção de um vídeo, seus principais elementos e as técnicas e procedimentos envolvidos, eles poderão produzir com seus futuros alunos, especialmente os alunos surdos, materiais didáticos na forma de vídeo, usando a Libras como língua principal (generalização da aprendizagem).

Esperamos que os futuros docentes se tornem profissionais semelhantes à professora surda Daniela de Carvalho Cruz, ex-aluna do curso bilíngue de Pedagogia do INES, que há muitos anos desenvolve um trabalho intenso de produção independente de vídeos para seus alunos do ensino fundamental, formando uma verdadeira videoteca sobre diversas temáticas tratadas em suas aulas (CRUZ, 2015 e TAVEIRA, 2014). Coerente com o seu trabalho, Daniela produziu uma das primeiras monografias em Libras do INES, sob a orientação da professora Cristiane Taveira, que pode ser acessada no *link* presente na bibliografia ao fim deste trabalho.

2. Relato de experiência: do planejamento do projeto às suas fases de execução

O objetivo deste segundo tópico do trabalho é relatar e analisar as etapas de um projeto desenvolvido ao longo da disciplina de Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), ministrada pelo primeiro autor deste artigo ao longo dos dois semestres do ano letivo de 2017.

O projeto se desenvolveu em dois semestres por existir, no currículo do curso bilíngue de Pedagogia do INES, as disciplinas TICs I e TICs II. As disciplinas são permeadas por três momentos que se alternam ao longo do cronograma de aulas: (a) momentos de debates teórico-conceituais, com textos das

áreas de Educação e Tecnologia¹², (b) momentos em que o projeto de desenvolvimento de um produto midiático é realizado com grupos de alunos e, por fim, (c) momentos de avaliação presencial em que os alunos passam por uma prova individual em sua primeira língua (L1), em complemento à nota resultante da avaliação do produto intermediário e final do projeto.

Escolhemos, para este relato de experiência, o trabalho realizado com a turma do período noturno, pois foi com esses alunos que pudemos trabalhar o projeto ao longo de todo ano, visto que no primeiro semestre de 2017 a turma do período matutino estava sob a regência de outra professora.

O projeto, como parte da proposta pedagógica da disciplina, consistiu na formação de grupos responsáveis, cada um, pelo desenvolvimento de um projeto de produção de vídeo que abordasse uma temática contemporânea relacionada a alunos do Ensino Médio ou da EJA e seu cotidiano. Para a formação dos grupos, optou-se pela realização de sorteio, em que foram selecionados quatro alunos “cabeças-de-chave” que selecionavam, de forma alternada, um aluno por vez para compor o seu grupo¹³. Com este método de escolha, garantiu-se a heterogeneidade dos grupos, com a presença de surdos e ouvintes que obrigatoriamente deveriam trabalhar em conjunto ao longo de todas as etapas do projeto, cooperando de acordo com suas habilidades e interesses.

Focaremos neste relato, especialmente, na análise do desenvolvimento do projeto e construção do produto final de dois grupos.

O primeiro grupo selecionou o tema Doenças Sexualmente Transmissíveis (DSTs), e dentro desta temática mais abrangente, decidiu abordar a AIDS (Síndrome da Imunodeficiência Adquirida) através da produção de uma história sobre um jovem que, ao iniciar um novo relacionamento, descobre, após realizar um exame solicitado pela nova namorada, ter contraído o vírus HIV.

¹² Na disciplina TICs I, atualmente são desenvolvidos debates a respeito dos conceitos tratados em dois textos: (1) Lucía Santaella, sobre as fases das tecnologias, com “A aprendizagem ubíqua substitui a educação formal?” e (2) Marco Silva, com a relação docência, interatividade e cibercultura, com o texto “Cibercultura e educação: a comunicação na sala de aula presencial e online”. Na disciplina TICs II a ênfase está nos seguintes textos: (1) Daniel Gustavo Mocelin, sobre a ética hacker, com o texto “A ética hacker do trabalho rompendo com a jaula de ferro” e (2) Alexandra Bujokas de Siqueira, sobre a mídia-educação, com o texto “Mídia: quer estudar essa matéria?”. A proposta da primeira disciplina é tratar de temas de abordagem mais utópica (esperançosa) e na segunda disciplina a ideia é tratar de abordagens que revelam o lado mais crítico a respeito da produção e do consumo de tecnologias de informação e comunicação. Autores como Erick Felinto, André Lemos, Richard Barbrook e Neil Selwyn também podem ser utilizados, caso a turma apresente interesse em aprofundar detalhes sobre os tópicos mencionados na disciplina.

¹³ Os grupos costumam ter, em média, 7 alunos, visto que nossas turmas têm de 25 a 30 alunos regulares.

O segundo grupo debateu o tema da comunicação pelo uso de *smart-phones* (celulares) e o afastamento cotidiano que a tecnologia pode gerar dentro de uma família, identificando tópicos importantes a serem falados, como o embate geracional (pais e filhos), o vício em mídias eletrônicas (uso exagerado e por longas horas) e como isso pode prejudicar a interação familiar. A história começa com dois filhos que acompanham o pai na compra de um celular no shopping, pois este pai quer entender o cotidiano de uso de aplicativos na internet. Porém, depois de um problema de saúde de um dos filhos, a mãe propõe como presente de aniversário uma semana inteira sem conexão com a internet, para que a família ficasse mais próxima e conversasse mais.

A primeira etapa do trabalho envolveu a construção de um argumento para o projeto de produção de um curta-metragem. Quanto ao primeiro grupo, nessa fase, alguns estereótipos a respeito das relações homoafetivas puderam ser detectados. A princípio, a AIDS seria adquirida pelo personagem em um relacionamento homossexual e não em um relacionamento heterossexual, o que poderia perpetuar a ideia de que AIDS é uma doença específica dos homossexuais (especialmente os do sexo masculino). O médico no curta-metragem seria uma espécie de professor, que daria uma aula sobre DSTs ao público-alvo espectador (ao modo de uma aula de “telecurso”), não se integrando efetivamente à história.

Após alguns debates a respeito do argumento, resolveu-se inserir elementos do cotidiano jovem, como a ida a um baile e a existência de múltiplos namoros e relacionamentos (no começo, o grupo propôs que os dois jovens seriam noivos e iriam ao médico antes do casamento, o que foi modificado ao longo das discussões). Foi comum a todos os grupos pensar inicialmente em um vídeo formal didático sobre o tema que cada um trataria, porém, ao longo do processo de discussão dos argumentos, histórias narradas em formato novelístico passaram a dominar as produções – talvez pelo universo comum aos alunos acostumados com novelas e seriados de TV.

Não é uma operação simples transformar dados brutos coletados a respeito de uma temática em uma narrativa romanceada com personagens envolvidos em uma trama com início (apresentação dos personagens e situação), meio (desenvolvimento e clímax) e fim (resolução e encerramento). Para isso, inicialmente explicou-se aos alunos, de maneira geral, a ideia de

jornada do herói (ou monomito), uma estrutura narrativa recorrente em diversas culturas, em que um personagem central parte para uma aventura/jornada, passando por desafios e revelações e se transforma ao final do percurso (v. CAMPBELL, 2007).



Figura 1 – Slide apresentado aos alunos que resume as fases da jornada do herói

Sobre a escolha de língua que predominaria no curta-metragem, é importante enfatizar que os grupos da turma aqui em tela, incluindo os dois projetos de produção de vídeo analisados, optaram pela Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua para os curtas-metragens, com todos os atores sinalizando, sem Língua Portuguesa oral ou escrita complementar (legendas). Esta escolha facilitou a atuação dos alunos surdos como atores, que puderam participar das gravações utilizando sua L1.

Após a montagem do argumento, cada grupo começou a redação do roteiro. A construção do roteiro foi estudada em sala de aula, especialmente os componentes e códigos presentes no cabeçalho de cada cena e a estrutura de diálogos e pensamentos/sentimentos dos personagens (turnos de fala). O primeiro grupo chegou à conclusão que deveria elencar os personagens a partir do quantitativo de integrantes, para que esses fossem incorporados por cada um deles, com o objetivo de elaborar as falas e as características que cada personagem traria consigo ao longo do curta-metragem. Porém, isso não impediu a colaboração inter-grupos em cenas em que um número maior de personagens era necessário.

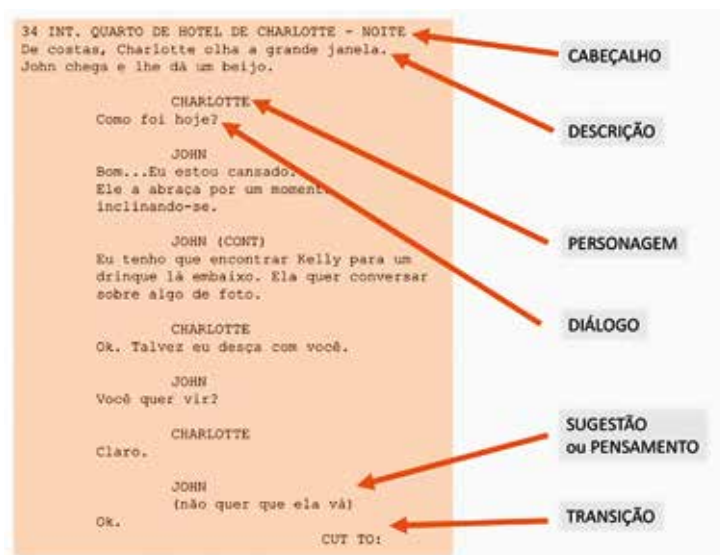


Figura 2 – Slide que apresenta aos alunos os elementos básicos de um roteiro

O processo de incorporação dos personagens foi mais difícil no começo, pois a maioria dos alunos estava tendo sua primeira experiência de atuação em frente às câmeras, demandando bastante tempo, alguns mais que outros, para conceber as características que cada papel propunha. No entanto, o roteiro começou a ganhar forma e os personagens começaram a ter suas falas, com algumas gírias e/ou linguajar que evidenciasse ainda mais as qualidades de cada papel. O roteiro foi sendo materializado em cenas estudadas e divididas ao longo do roteiro. Visto que o perfil dos personagens da história sobre DSTs era jovem, as expressões e gírias seriam fundamentais, assim como a descontração na abordagem do tema tratado.

Sobre o processo de elaboração do roteiro, pelo próprio domínio da Língua Portuguesa necessário na elaboração do argumento e depois do roteiro, essa fase foi dominada pelos alunos ouvintes, com algumas intervenções e participações de alunos surdos em aula, mas ainda tímidas. Era comum que alunos ouvintes ajudassem os alunos surdos, que apresentavam dificuldade de desempenho em leitura/escrita em Língua Portuguesa, na leitura e interpretação dos conteúdos presentes no roteiro (ensaio das cenas) antes do início de cada gravação.

Não foram elaborados pelos alunos surdos, em conjunto com alunos ouvintes, roteiros em Libras (filmagem-rascunho¹⁴), todos os grupos optaram pela elaboração e revisão do roteiro em Língua Portuguesa, tendo como referência os elementos que caracterizam o gênero roteiro de cinema no formato escrito (cabeçalho, descrição da cena, personagens, diálogos, sugestões de pensamento e transições).

De certa forma, para os alunos surdos foi importante entender que a gravação de um vídeo envolve um planejamento prévio, externalizado na forma de um texto escrito (em alguns casos, um rascunho em vídeo, como em algumas monografias em Libras), planejando o que depois será gravado pela equipe. Esse processo de planejamento prévio foi internalizado pelos surdos, especialmente no segundo semestre de 2017 (na disciplina TICs II), em que os grupos efetivamente foram a campo realizar as gravações e o texto do roteiro se tornou essencial para a direção de cada cena e de seus diálogos. Era comum, nas primeiras cenas gravadas, os alunos surdos apresentarem improvisos em diálogos ou mesmo a introdução de cenas diferentes daquelas previstas no roteiro, sendo que com o passar do tempo a importância do planejamento prévio (o roteiro) ia sendo compreendida.

Com o roteiro elaborado, o professor da turma então propôs um exercício: fotografar no INES os locais de filmagem e a previsão de posição e atuação dos personagens do curta-metragem, com o objetivo de prever posições de câmera e enquadramentos dos cenários e personagens. Seria possível gravar nesses locais? Quais personagens estariam presentes em cada local? Para fazer as fotografias, o grupo voltou seus esforços para os locais disponíveis no Instituto Nacional de Educação dos Surdos – INES, instituição onde a faculdade se localiza, buscando dependências que pudessem compor os cenários, com o intuito de apresentar locações de filmagem realísticas, criando o elo entre o cenário, a história e os personagens. As fotografias foram inseridas em uma tabela com

¹⁴ A filmagem-rascunho é descrita pelos autores do artigo que detalha as etapas de produção das monografias em Libras do Departamento de Ensino Superior do INES (TAVEIRA et al., 2015). A filmagem-rascunho deriva de discussões realizadas entre orientador e orientando, assim como do esforço de leitura do aluno surdo, seja de textos, vídeos em Libras ou imagens/gráficos, realizando a “saída do uso coloquial da língua para um modo argumentativo, formal, dentro da estrutura científica que prima por basear-se em autores e na demonstração de seus conceitos-chave, dentro de uma norma culta de exposição.” A filmagem-rascunho é um suporte para o contínuo exercício de criação e revisão de sua estrutura argumentativa, seja científica (com introdução-desenvolvimento-conclusão) ou de narrativa novelística (com apresentação-desenvolvimento da história-encerramento), semelhante ao rascunho em texto escrito utilizado pelos alunos em seus cadernos e computadores. A filmagem-rascunho pode ser planejada com o uso de glosas, antes de ser filmada, como primeiras notações do aluno surdo.

duas colunas, sendo localizado do lado esquerdo o roteiro com as cenas e seus diálogos e do lado direito as fotografias feitas no INES.

Citamos como exemplo um personagem do primeiro grupo que seria o médico que, conseqüentemente, necessitaria de um cenário que retratasse o seu consultório, para que houvesse ainda mais realismo e imersão na história pelo nosso espectador. O grupo então escolheu como locação um consultório da Divisão Médico-Odontológica (DIMO) do INES.



Figura 3 – Exemplo de extrato de roteiro contendo fotografias com a previsão de enquadramentos de câmera e locação

No segundo semestre de 2017, os alunos passaram então a dirigir e atuar nas cenas, o que exigiu um estudo prévio sobre as posições e os enquadramentos da câmera, necessários na produção mais fluida das cenas que compuseram o projeto. Esse estudo culminou na gravação simulada em sala de aula de uma das cenas de cada roteiro (na turma aqui em tela foram formados quatro grupos, totalizando quatro projetos/roteiros). O trabalho de gravação,

realizado somente com uma câmera¹⁵ e um tripé¹⁶, exigiu o enquadre separado de diferentes ângulos para uma mesma cena, exigindo precisão dos atores que repetiam algumas vezes a mesma atuação/diálogo e posição em cena. O processo de filmagem com enquadres distintos em uma mesma cena, embora mais longo, produziu maior riqueza de elementos capturados. Como exemplo, podemos citar os personagens em movimento gravados com *takes* diferentes e também a gravação da cena em que dois personagens dialogam dentro de um carro. Ao final, com todo produto gravado em mãos, passou-se para uma nova etapa: a decupagem e a edição dos vídeos.



Planilha de decupagem para edição

1	2	3	4
CENA	NOME DE ARQUIVO	INÍCIO (CORTE (SE:MM:SS))	FIM (CORTE (SE:MM:SS))
1			
2			
3			
4			
5			
6			
7			
8			
9			
10			
11			
12			
13			
14			
15			
16			
17			
18			
19			
20			
21			

Figura 4 – O professor da disciplina disponibilizou para os grupos um modelo de planilha de decupagem

A etapa final envolveu a edição de todas as cenas gravadas pelos grupos. Usamos os equipamentos (computadores) da Sala Revoluti¹⁷ do INES, localizada no terceiro andar do prédio principal. Para a edição, foi utilizado um software profissional, tendo o professor preparado uma aula para que todos pudessem ter a oportunidade de saber e conhecer os processos de edição que o programa permitia executar (um computador com editor de vídeo para cada grupo,

¹⁵ Foram utilizadas câmeras DSLR semiprofissionais, neste caso as câmeras Canon EOS Rebel T5i.

¹⁶ Nos dias de gravação tivemos dois ou até três grupos gravando simultaneamente, o que não permitiria o uso de mais de uma câmera por grupo. A opção por gravar com uma câmera também foi devido ao número restrito de alunos que poderiam atuar como operadores de câmera, em geral um aluno em cada grupo, e ao número de baterias e cartões de memória SD à disposição.

¹⁷ Mais detalhes sobre o modelo das Salas Revoluti, com computadores em mesas que formam grupos de trabalho (estruturas dinâmicas que podem ser modificadas de acordo com a proposta didática), podem ser encontradas no site: <http://neo.ines.gov.br/neo/index.php/component/content/article?id=92>.

totalizando quatro ilhas de edição funcionando simultaneamente). Para editar, os alunos do grupo, atendendo ao pedido do professor, elaboraram a decupagem das cenas nas semanas anteriores, que consistia em uma lista com os nomes dos arquivos gravados e os tempos de corte inicial e final de cada trecho que compunha cada cena, assim como os momentos que entrariam os efeitos de transição.

Percebeu-se que, nessa fase, os grupos ficaram mais unidos pelo processo de finalização do trabalho, sendo que cada um oferecia sugestões sobre os cortes necessários para compor as cenas e também os efeitos visuais que poderiam ser utilizados ao longo dos curtas-metragens. Era o momento em que o trabalho tomava corpo e se percebia o produto se aproximando de sua forma final para publicação.

Com os cortes e montagem finalizados, o professor inseriu, em cada vídeo, a abertura com o título do curta-metragem e logotipo do DESU/INES e, ao final, os créditos com fotografias do curta-metragem ou de bastidores de gravação. Todos os vídeos foram disponibilizados para os alunos no site *Youtube* em *link* não listado, garantindo a privacidade e opção de cada grupo em divulgar ou não suas produções.

3. Breve análise dos curtas-metragens e algumas soluções visuais exploradas pelos grupos

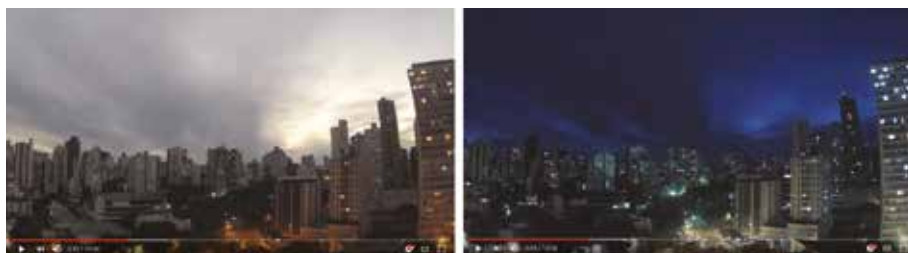
Faremos aqui uma breve análise dos dois vídeos resultante do projeto descrito no segundo tópico deste artigo, visando a capturar algumas soluções visuais e recursos aprendidos e mobilizados em cada grupo. Ambos os vídeos são histórias do gênero novelístico, com narrativas curtas que contam as histórias fictícias de um ou mais personagens centrais e seus processos de transformação.

O primeiro vídeo, intitulado “Uma história sobre DSTs”, totaliza 14 minutos e 56 segundos de duração, sendo o maior curta-metragem produzido pela turma do período noturno de 2017. O vídeo não apresenta qualquer faixa sonora, a única língua presente é a Libras, com exceção de subtítulos ao longo do curta-metragem, ao modo de atos que indicam a locação onde se passam as cenas. Exemplo: “No baile”, “No carro” e “No consultório”. O vídeo é protagonizado por um ator ouvinte, fluente em Libras, e uma atriz surda. Outro ator surdo é coadjuvante, junto com outras atrizes ouvintes. A presença de surdos e ouvintes no elenco foi equilibrada.

Cabe destacar a riqueza de enquadramentos, indicando o aprendizado do grupo das noções de enquadramento estudadas em sala de aula: planos e ângulos de câmera. Predominam nesse curta os planos médio e americano, com ângulos laterais e frontais, e eventualmente ângulos nucais (de costas), com a presença, quase sempre, de mais de um personagem em cena.

O uso marcante do meio primeiro plano ocorreu na cena que se passa dentro do carro, em que dois personagens dialogam e a cada turno de fala é mudada a posição de câmera. Já a sequência mais rica de enquadramentos em sequência ocorreu na primeira cena do consultório, com a chegada do casal, o atendimento pela secretária e a consulta em seguida. São soluções de enquadramento dificilmente executadas sem estudo e preparo prévio.

Para representar a passagem de tempo, o grupo utilizou o recurso de *timelapse*¹⁸, com a imagem panorâmica da cidade e a passagem do dia extraída de outro material filmico de referência.



Figuras 5 e 6 – A passagem de tempo indicada por uma *timelapse*

Já para representar o que era apontado por uma das personagens no baile, o recurso de *split* (divisão de tela) foi mobilizado, dando maior vivacidade à cena que se passava em duas locações simultaneamente.

¹⁸ *Timelapse* é uma sequência de quadros (frames) que resume uma longa passagem de tempo, aumentando a rapidez em que o tempo passa na cena e criando a noção de fenômenos que não percebemos pela sua lentidão. Um pequeno vídeo de alguns minutos de duração, por exemplo, pode ter uma sequência de quadros em que cada um deles foi capturado a cada minuto do dia, resumindo todo o dia no curto espaço de minutos.



Figura 7 – Uso de divisão de tela (*split*) para indicar ações simultâneas na mesma cena

O segundo vídeo, intitulado “Família: virtual *versus* real” tem a duração de 7 minutos e 45 segundos. A ação se passa basicamente em dois ambientes: na casa da família e no shopping onde ocorre a compra do celular pelo pai dos dois jovens. Também não apresenta faixas sonoras, sendo todo sinalizado em Libras. Os quatro personagens da história são surdos: vendedora do shopping, mãe, pai e filha. Somente um ator é ouvinte, o filho, indicando predomínio de personagens surdos.

Esse vídeo também apresenta sensibilidade para o uso de enquadramentos e ângulos de câmera, porém um pouco menos intensamente que o primeiro curta-metragem, com cenas que se passam sem cortes de enquadramento durante diálogos longos entre vários personagens à mesa (exemplo: a conversa do pai com os filhos e a entrada da mãe em seguida). Na maior parte do tempo são utilizados os planos médio, americano, e meio primeiro plano, de modo semelhante ao do primeiro vídeo. O plano *close* é utilizado ao final, quando é enfatizada a leitura de um livro pela personagem filha do casal.



Figuras 8 e 9 – Plano *close* (livro) e plano *contra-plongé* (visão de baixo para cima a partir do bolo)

Diferentemente do primeiro curta, as angulações verticais de câmera são mais exploradas em alguns momentos. O ângulo *plongé* (de cima) é utilizado para apresentar os celulares na loja do shopping e o *contra-plongé* (de baixo) é utilizado quando o pai e o filho estão falando no celular e os filhos estão sentados na mesa da sala e também na cena em que a mãe recebe um bolo de aniversário surpresa (visão a partir do bolo). Ambas as soluções vieram pelo próprio grupo, sem intervenção docente.

Nesse curta, a passagem de tempo é indicada por meio da frase “Dias depois...” e “Uma semana sem celular...” no centro da tela, com fundo preto e letras brancas.

4. Considerações finais

O fortalecimento da AMI entre os alunos requer que os próprios professores sejam alfabetizados em mídia e informação. O trabalho inicial com professores é a estratégia central para se alcançar um efeito multiplicador: de professores alfabetizados em termos informacionais para seus alunos e, eventualmente, para a sociedade em geral. (WILSON, 2013, p. 17).

Neste artigo relatamos a experiência de produzir vídeos em um projeto desenvolvido na disciplina sobre tecnologias de informação e comunicação (TICs) no curso bilíngue de Pedagogia do INES. Narramos detalhadamente as etapas desenvolvidas no projeto e analisamos dois produtos finais: curtas-metragens produzidos ao longo de um ano por dois dos quatro grupos formados na turma. A experiência mídia-educativa permitiu aos alunos (professores em formação) conhecer um outro tipo de linguagem, a linguagem visual da imagem em movimento: o vídeo.

Para além do letramento clássico sobre leitura e escrita de textos (letramento verbal/textual), pensamos o vídeo também como um “texto”, na perspectiva de Santaella (2004), que tem um conjunto de técnicas e procedimentos de produção próprios (argumento, roteirização, gravação, decupagem, edição), muito diferentes daqueles utilizados para a escrita de uma redação, de um artigo ou de um livro, nos levando à ideia do letramento visual.

A UNESCO reuniu, em 2008, um conjunto de especialistas internacionais que propôs a unificação de diferentes iniciativas de educação *sobre/com/através* das mídias e suas diversas formas de alfabetismo (publicitário, jornalístico, cinematográfico, digital, visual) em um único conceito: AMI, o Alfabetismo Midiático e Informacional (WILSON, 2013). De maneira simples, podemos dizer que ser alfabetizado midiaticamente é resultado de um processo de mídia-educação, devendo começar desde cedo nas escolas, perpassando os diferentes tipos de mídias e letramentos necessários para entendê-las, utilizá-las e produzir novos conteúdos em seus múltiplos formatos.

No caso específico de nossa experiência aqui relatada, colaboramos em nossa disciplina para o desenvolvimento de um professor não somente analítico-crítico a respeito das mídias, mas também letrado/alfabetizado visualmente, com foco na produção de vídeos em Libras. Ser letrado visualmente envolve o conhecimento de diversas categorias de produção visual: a produção e leitura da imagem (desenho, pintura, fotografia, grafismo), a produção e leitura da peça gráfica (*banner*, *cartaz*, *outdoor*), os elementos da gramática visual (v. DONDIS, 2007; LEBORG, 2015), e também o desvelamento do processo de produção e leitura de imagens em movimento (animações, curtas-metragens, filmes de cinema, novelas, seriados de TV).

Se vemos esta última categoria de letramento como essencial aos docentes da área da Educação de surdos e sua urgência pedagógica para a produção de vídeos em Libras *para e com* seus alunos surdos, podemos dizer que a experiência aqui relatada foi bem-sucedida ao priorizá-la e permitir que professores em formação tenham sido capacitados para sua produção.

REFERÊNCIAS

- BARROS, M. E. *Elis - Escrita das línguas de sinais: proposta teórica e verificação prática*. 2008. 199 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2008.
- BARROS, M. E. Escrita das línguas de sinais. In: QUADROS, R. M.; PERLIN, G. (Orgs.). *Estudos surdos II*. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2007. p. 212-237.
- BRASIL. Medida Provisória nº 2.228-1, de 6 de setembro de 2001. Estabelece princípios gerais da Política Nacional do Cinema, cria o Conselho Superior do Cinema e a Agência Nacional do Cinema – ANCINE, institui o Programa de Apoio ao Desenvolvimento do Cinema Nacional – PRODECINE, autoriza a criação de Fundos de Financiamento da Indústria Cinematográfica Nacional – FUNCINES, altera a legislação sobre a Contribuição para o Desenvolvimento da Indústria Cinematográfica Nacional e dá outras providências. Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/MPV/2228-1.htm>. Acesso em: 22 abr. 2018.
- CAMPBELL, J. *O herói de mil faces*. Tradução de Adail Ubirajara Sobral. São Paulo: Pensamento, 2007.
- CRUZ, D. de C. Tipos de vídeos e de leitores na educação bilíngue de surdos. 2015. Monografia (Graduação). Rio de Janeiro. 1 DVD (125min): color, 4 ¾ pol. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Czfb54x5lr4>>.
- DONDIS, D. A. *Sintaxe da linguagem visual*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- FANTIN, M. Mídia-educação: aspectos históricos e teórico-metodológicos. Olhar de professor, v. 14, n. 1, p. 27-40, 2011. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/3483/2501>>.
- HERNÁNDEZ, F. & VENTURA, M. *A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio*. Porto Alegre: ARTMED, 1998.
- LEBORG, C. *Gramática visual*. São Paulo: Gustavo Gili, 2015.
- MCSILL, J.; SCHUCK, A. *Cinema: roteiro*. São Paulo: DVS Editora, 2016.
- MOLETTA, A. *Criação de curta-metragem em vídeo digital*. 3. ed. São Paulo: Summus, 2009.
- PORTO, G. Decupagem. s/d. Disponível em: <<https://www.infoescola.com/cinema/decupagem/>>.
- SANTAELLA, L. *Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo*. São Paulo: Paulus, 2004.
- SANTANA, A. L. Argumento cinematográfico. *InfoEscola*. s/d. Disponível em: <<https://www.infoescola.com/cinema/argumento-cinematografico/>>.
- SIQUEIRA, A. B. de. *Mídia: quer estudar essa matéria?* In: SALTO para o futuro. Mídia-educação e currículo escolar. Ano XXIII, n. 20, out. 2013. p. 4-18. Disponível em: <http://cdnbi.tvescola.org.br/resources/VMSResources/contents/document/publicationsSeries/15022720_MidiaEducao.pdf>.
- STUMPF, M. R. *Aprendizagem de escrita de língua de sinais pelo sistema SignWriting: línguas no papel e no computador*. 2005. Tese (Doutorado em Informática na Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

TAVEIRA, C.; ROSADO, A.; LEMOS, G.; FURRIEL, F.. Novas tecnologias na produção de monografias em Libras com alunos do INES: língua de sinais, performance surda e o uso do vídeo digital. In: ROSADO, L. A. da S.; FERREIRA, G. M. dos S. (Orgs.). *Educação e Tecnologia: Parcerias*, v. 4, Rio de Janeiro: Editora Universidade Estácio de Sá, 2015. p. 142-186. Disponível em: <<https://ticpe.files.wordpress.com/2015/11/e-book-educac3a7c3a3o-e-tecnologia-parcerias-vol-4-2015-versc3a3o-final.pdf>>.

TAVEIRA, C. *Por uma didática da invenção surda: prática pedagógica nas escolas-piloto de educação bilíngue no município do Rio de Janeiro*. 2014, 365 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Acesso em: 15 jan. 2015. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/Busca_etds.php?strSecao=ocorrencia&nrSeq=23563@1&%20nrseqoco=79347>.

TAVEIRA, C. & ROSADO, L. A. da S. *Produção visual na comunidade surda: prática pedagógica, comunicação e linguagens*. Projeto de pesquisa. Rio de Janeiro, 2015, 9 p. Disponível em: <<https://edumidiascomunidadesurda.files.wordpress.com/2016/05/cristiane-taveira-e-alexandre-rosado-projeto-de-pesquisa-resumido.pdf>>. Acesso em: 22 abr. 2018.

WATTS, H. *On câmera: o curso de produção de filme e vídeo da BBC*. São Paulo: Summus, 1990.

WILSON, C. et al. *Alfabetização midiática e informacional: currículo para formação de professores*. Brasília: UNESCO, UFTM, 2013. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002204/220418por.pdf>> Acesso em: 2 jan. 2016.

ANEXO 1: QR codes dos vídeos produzidos pelos grupos

Vídeo 1: *Uma história sobre DSTs*

Alunos: Alexandre Sousa, Aginaldo Macedo, Carlos Alberto, Fabiana Dias, Heloisa Sardinha, Luiz Henrique, Luiza Nogueiros, Maria das Graças, Roberto Duarte.

<https://www.youtube.com/watch?v=fwfj0WCIWts&t=>



Vídeo 2: *Família: virtual versus real*

Alunos: Carina Melo, Djenane Alcântara, Jeniffer Matos, Laysa da Silva, Marcus Vinicius Ayache, Vivian Castelo e William Silva

https://www.youtube.com/watch?v=V_wb10p3wzY



