

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG)
FACULDADE DE LETRAS (FL)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGUÍSTICA (PPGLL)

CLEIDIANE ALVES DA SILVA

**A visão de professores surdos sobre o processo de produção de
materiais didáticos para o ensino de Libras para ouvintes no
formato de vídeos**

GOIÂNIA
2023



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE LETRAS

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES

E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico

Dissertação Tese Outro*: _____

*No caso de mestrado/doutorado profissional, indique o formato do Trabalho de Conclusão de Curso, permitido no documento de área, correspondente ao programa de pós-graduação, orientado pela legislação vigente da CAPES.

Exemplos: Estudo de caso ou Revisão sistemática ou outros formatos.

2. Nome completo do autor

Cleidiane Alves da Silva

3. Título do trabalho

A visão de professores surdos sobre o processo de produção de materiais didáticos para o ensino de Libras para ouvintes no formato de vídeos

4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

- a) consulta ao(a) autor(a) e ao(a) orientador(a);
 - b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação.
- O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.



Documento assinado eletronicamente por **Juliana Guimaraes Faria, Professora do Magistério Superior**, em 07/11/2023, às 12:25, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

09/11/2023 15:07

SEI/UFG - 4174002 - Termo de Ciência e de Autorização (TECA)



Documento assinado eletronicamente por **Cleidiane Alves Da Silva, Discente**, em 07/11/2023, às 13:08, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **4174002** e o código CRC **0F3A5E1A**.

CLEIDIANE ALVES DA SILVA

**A VISÃO DE PROFESSORES SURDOS SOBRE O PROCESSO DE PRODUÇÃO DE
MATERIAIS DIDÁTICOS PARA O ENSINO DE LIBRAS PARA OUVINTES NO
FORMATO DE VÍDEOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás (UFG), como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras e Linguística.

Área de concentração: Estudos linguísticos.

Linha de pesquisa: Ensino e aprendizagem de segundas línguas e línguas estrangeiras.

Orientadora: Professora Doutora Juliana Guimarães Faria.

GOIÂNIA

2023

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

SILVA,, Cleidiane Alves da

A Visão de Professores Surdos sobre o Processo de Produção de Materiais Didáticos para o Ensino de Libras para Ouvintes no Formato de Vídeos [manuscrito] / Cleidiane Alves da SILVA,. - 2023. 86, f.: il.

Orientador: Prof. Juliana Guimarães Faria FARIA, J. G..
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Letras (FL), Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Goiânia, 2023.

Bibliografia. Anexos. Apêndice.

Inclui siglas, fotografias, tabelas, lista de figuras.

1. Libras; . 2. Professor surdo. 3. Material didático. 4. Vídeo. I. FARIA, J. G., Juliana Guimarães Faria, orient. II. Título.

CDU 82



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

FACULDADE DE LETRAS

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Ata Nº **20** da sessão de defesa de dissertação de **Cleidiane Alves da Silva** que confere o título de **Mestra** em Letras e Linguística, na área de concentração em Estudos Linguísticos

Aos **trinta e um** dias do mês de **julho** do ano de **dois mil e vinte e três**, a partir das **dezenove** horas, no miniauditório Egídio Turchi, da Faculdade de Letras, da Universidade Federal de Goiás, realizou-se a sessão pública de defesa de dissertação intitulada "**A visão de professores surdos sobre o processo de produção de materiais didáticos para o ensino de Libras para ouvintes no formato de vídeos**". Os trabalhos foram instalados pela orientadora, **Profa. Dra. Juliana Guimarães Faria** (Presidente/PPGLL/FL/UFG), com a participação dos demais membros da banca examinadora: **Prof. Dr. Hildomar José de Lima** (PPGLL/FL/UFG), membro titular interno e **Profa. Dra. Cristiane Correia Taveira** (PPGEB/INES/RJ), membro titular externo. Durante a arguição, os membros da banca **não** fizeram sugestão de alteração do título do trabalho. A banca examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da dissertação tendo sido a candidata **aprovada** pelos seus membros. Proclamados os resultados pela **Profa. Dra. Juliana Guimarães Faria**, presidente da banca examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que é assinada pelos membros da banca examinadora, aos **trinta e um** dias do mês de **julho** do ano de **dois mil e vinte e três**.

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por **Hildomar José De Lima**, **Professor do Magistério Superior**, em 31/07/2023, às 21:20, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Juliana Guimarães Faria**, **Professora do Magistério Superior**, em 01/08/2023, às 10:52, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **CRISTIANE CORREIA TAVEIRA**, **Usuário Externo**, em 22/08/2023, às 11:43, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **3927848** e o código CRC **BEFEFD7B**.

AGRADECIMENTOS

Agradeço,

À minha orientadora, Prof^ª Dr^ª Juliana Guimarães Faria, que acreditou neste projeto e, para além disso, é uma amiga que conservarei para a vida, seja em momentos pequenos ou grandes, simples ou complexos, viáveis ou inviáveis, pois, mesmo que entre lágrimas ou sorrisos, sempre me fez acreditar em um futuro promissor.

À minha família, pelo amor incondicional, compreensão, auxílio e dedicação, mesmo em momentos de introspecção.

Aos meus pais, Edson Ferreira da Silva e Maria Cleide Alves da Silva, pelas horas de preocupação, pelos joelhos dobrados nas muitas madrugadas. Agradeço por acreditarem em meus sonhos, ainda que, outrora, não fossem os seus.

Ao meu irmão, Walisson Pablo.

À minha filha, Maria Júlia, bela, encantadora, CODA e destemida.

Aos meus queridos sobrinhos, Nicolas Daniel, Rafaela Calassio e Artur Gomes.

Aos amigos que tenho conquistado ao longo da vida, em especial, Maísa Conceição, Cristiane Siqueira, Kelly Brito, Andreia Bessa, Marcelo Bessa, Vanessa Costa, Naima Gáudia, Waléria Corcino, Karlla Patrícia, Marcos Pretto, Dheimy Santos, Artur Moraes, Quintino Martins, Pedro Henrique, Camila Aparecida e tantos outros por quem tenho apreço.

À cidade de Goiânia, que me acolheu e mudou minha vida.

Também não posso deixar de citar alguns nomes: Lucas Eduardo Marques e Vinicius Alves Marques (vocês fazem falta).

Agradeço, ainda, pelos choros e momentos confidenciais, Sebastião Donizete de Carvalho, por compartilhar deste sonho desde que nos conhecemos, pois como um navio busca o porto, em muitos momentos ele me deu força e confiou em minha capacidade de superação. Obrigada!

À comunidade surda goiana, pois, desde que me inseri nos estudos relacionados à língua brasileira de sinais (Libras), vocês me acolheram de forma singular.

Aproveito para agradecer a todos os Professores Surdos e intérpretes de Libras, que participaram deste trabalho, contribuindo para divulgação e aprofundamento dos conhecimentos teóricos/metodológicos e linguísticos.

À Diretora do CAS-Goiânia, Andreia Bessa, por seus sorrisos, auxílio, amizade e desprendimento em ajudar nesta pesquisa, abrindo as portas para que este trabalho fosse realizado.

Aos Professores de Língua de Sinais, que acompanham os alunos Surdos e Ouvintes em sala de aula, um trabalho primoroso e que executamos com empenho e determinação. E, também, aos professores do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás.

Por fim, meus agradecimentos ao Sebastião Donizete e ao Alzino Furtado de Mendonça, pela cuidadosa revisão textual.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURAS

Figura 1	- Modelo de vestimenta.....	30
Figura 2	- Exemplo de marcação no piso.....	31
Figura 3	- Enquadramento padrão.....	31
Figura 4	- Procedimentos para a realização das entrevistas.....	43
Figura 5	- Etapas da pesquisa.....	43

QUADROS

Quadro 1	- Universo da pesquisa.....	36
Quadro 2	- Componentes importantes para produção do vídeo.....	52

LISTA DE SIGLAS

L2	Segunda Língua
A Elis	A escrita da Libras
CAS	Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez
Libras	Língua Brasileira de Sinais
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido de Participação da Pesquisa
Sige	Sistema de Gestão Escolar
MEC	Ministério da Educação
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
SEDUC	Secretaria de Estado de Educação de Goiás
CEP	Conselho de Ética em Pesquisa
PPP	Projeto Político Pedagógico

RESUMO

SILVA, Cleidiane Alves da. A visão de professores surdos sobre o processo de produção de materiais didáticos para o ensino de Libras no formato de vídeos. 2023. 86f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2023.

A presente proposta de pesquisa tem por tema a produção de vídeos por professores surdos na produção de material didático para o ensino de Libras para ouvintes. Objetiva analisar a visão de docentes surdos dos cursos de Libras oferecidos no Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez de Goiânia-Goiás (CAS-Goiânia) sobre o processo de produção de material didático para o ensino de Libras no formato de vídeos, a partir de seus limites e possibilidades. A pesquisa tem uma abordagem qualitativa, do tipo exploratória, visto que esta possibilita obter de maneira mais significativa os objetivos da pesquisa para a sugestão de novos procedimentos pedagógicos. Como procedimentos metodológicos são adotadas a pesquisa bibliográfica e a pesquisa de campo, com a realização de entrevistas feitas com professores surdos que ensinam no CAS-Goiânia. O referencial teórico é composto pelos autores: Gesser (2006, 2009, 2012), Medeiros e Gräff (2012), Gomes e Basso (2014), Lacerda (2009) e Segalla (2010), dentre outros, com reflexões sobre cultura surda, Libras, ensino de Libras e material didático. Como resultado, identificou-se que a visão dos professores surdos inclui: os vídeos precisam ter imagens; é importante a existência de legendas em português; o uso de histórias para que a Libras seja contextualizada; há certas dificuldades com o português durante o processo de produção de vídeos; e diferentes tipos de tecnologias são importantes para que consigam produzir bons materiais.

Palavras-chaves: Libras; Professor surdo; Material didático; Vídeo

ABSTRACT

SILVA, Cleidiane Alves da. The vision of deaf teachers on the process of production of didactic materials for the teaching of Libras in the format of videos. 2023. 86f. Dissertation (Master in Letters and Linguistics) – Faculty of Letters, Federal University of Goiás, Goiânia, 2023.

This research proposal which theme is : The production of videos by deaf teachers in the production of didactic material for the teaching of Libras to listeners. It aims to analyze the view of deaf teachers of the Libras courses offered at Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez de Goiânia-Goiás (CAS-Goiânia) on the process of production of didactic material for the teaching of Libras in the format of videos, and its limits and possibilities. The research has a qualitative approach, of the exploratory type, since this makes it possible to obtain in a more significant way, the objectives of the research for the suggestion of new pedagogical procedures. As methodological procedures, bibliographic research and field research are adopted, with interviews with deaf teachers who teach at CAS-Goiânia. The theoretical framework is composed by the authors: Gesser (2006, 2009,2012), Medeiros and Gräff (2012), Gomes and Basso (2014), Lacerda (2009) and Segalla (2010), among others, with reflections on deaf culture, Libras, teaching of Libras and didactic material. As a result, it was identified that the vision of deaf teachers includes: videos need to have images; it is important to have subtitles in Portuguese; the use of stories so that Libras is contextualized; there are some difficulties with the Portuguese during the video production process; And different types of technologies are important for them to be able to produce good materials.

Keywords: Brazilian Sign Language; Deaf teacher; Didactic material; Video

SUMÁRIO

MINHA RELAÇÃO COM O TEMA DA PESQUISA	7
INTRODUÇÃO	11
1 A COMUNIDADE SURDA, SUA CULTURA E SUA LÍNGUA.....	15
1.1 Surdo, a língua de sinais, cultura e comunidade	15
1.2 O ensino de Libras para aluno ouvinte.....	18
1.3 O papel do professor surdo.....	24
1.4 A produção de material didático pelos professores como estratégia de ensino de Libras.....	29
2 O PERCURSO DA PESQUISA	33
2.1 Abordagem e tipo de pesquisa.....	33
2.2 Sujeitos da pesquisa.....	36
2.3 Instrumentos de coleta de dados	37
2.3.1 Entrevistas.....	37
2.3.2 Análise documental	38
2.3.3 Estudo bibliográfico	40
2.4 <i>Locus</i> de investigação	41
2.5 Conceitos utilizados explícita ou implicitamente na pesquisa.....	42
3 APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	43
3.1 Etapa 1: Perfil dos sujeitos participantes da pesquisa	43
3.2 Etapa 2: Análise das respostas às questões da entrevista	44
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	60
REFERÊNCIAS	62
APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA.....	68
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	70
APÊNDICE C – TERMO DE ANUÊNCIA	73
APÊNDICE D – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA	74

MINHA RELAÇÃO COM O TEMA DA PESQUISA

Tudo começou em uma cidade do interior de Goiás, chamada Sanclerlândia. Minha mãe ficou grávida, mas não imaginava o que estava por acontecer. Eu nasci no dia 15 de julho de 1986 e pela incompatibilidade sanguínea dos meus pais, nasci surda.

Naquela época, minha família morava na roça, tinha uma vida simples. No início meus pais desconfiavam de que algo não estava bem. Quando tinha dois anos de idade foi que eles perceberam que eu não conseguia falar, naquele tempo, as pessoas pensavam que a criança tinha preguiça de falar, por isso era necessário ficar sempre incentivando a comunicação. Eles sempre me estimularam e ensinaram a falar, criando, assim, um estilo próprio de ensinar.

Meus pais continuaram tentando me ensinar a oralização e acreditavam que este era o caminho certo, pois na época não tinham orientação profissional ou algum tipo de informação que mostrasse o que fazer quando se tinha um filho que não falava. Meus pais me mostravam os objetos e insistiam para que eu olhasse os movimentos labiais, na expectativa de que eu repetisse a palavra e, conseqüentemente, associasse a palavra oralizada com o objeto que me mostravam.

Eu não tinha noção das diferenças entre o “mundo dos ouvintes” e o “mundo dos surdos”, no entanto, era feliz e gostava de ajudar meus pais no dia a dia. Nunca sofri com a falta de audição e conseguia ter uma relação normal com toda a família.

Meus pais desconfiavam que eu era surda, mas não sabiam como resolver essa situação. Então procuraram ajuda médica para tentar descobrir por que uma criança aparentemente normal como qualquer outra, com idade de, mais ou menos, três anos de idade, ainda não tinha aprendido a falar, assim eles descobriram que eu era surda. Meus pais não sabiam como isso tinha acontecido, pois minha mãe não tinha tido nenhum problema de saúde na gestação ou no parto. Eles ficaram desesperados e não sabiam como lidar com uma criança surda, eles não tinham ninguém que dissesse o que fazer. Então, meus pais venderam a terra onde morávamos e resolveram mudar para Goiânia, a capital.

Quando mudamos para Goiânia, no ano de 1991, eles ficaram sabendo de uma escola especial que atendia a pessoas surdas. Eles me matricularam na Escola Estadual Especial Maria Lusia de Oliveira, que era, realmente, muito especial, pois era uma escola bilíngüe: português e língua brasileira de sinais (Libras). Quando comecei a estudar, em 1991, estranhei aquele tanto de crianças fazendo gestos com as mãos. Minha mãe me explicou que tinha algumas diferenças entre aqueles que mexiam os lábios para se comunicar e aqueles que precisavam mexer as mãos. Foi, então, que entendi que era surda.

Logo comecei a entender as coisas que estavam ao meu redor e, rapidamente, aprendi a Libras, que parecia natural para mim, pois não tive dificuldades. Lembro-me de um fato que aconteceu comigo quando estava no 1º ano do ensino fundamental: havia uma criança surda ao meu lado e ela sempre me chamava, mas quando eu olhava para ela, ela começava a gritar, eu tentava fazer leitura labial, mas a criança pronunciava letras desconexas. Então, depois, perguntei para a minha mãe (que sempre estava por perto, pois, na época, ela fazia curso de Libras, ministrado por professores da escola) porque aquela criança sempre insistia para que eu olhasse para ela e começava a falar letras soltas.

Minha mãe me explicou que a criança era surda, mas ela pensava que era ouvinte, e que tudo que saía de sua boca as pessoas entendiam: ela ainda não tinha entendido que precisava usar uma língua diferente, por isso, sempre tentava oralizar.

Não me lembro o que aconteceu depois com esta criança, mas acredito que, devido ao modelo de ensino bilíngue utilizado na escola, deve ter entendido que precisava das mãos para se comunicar.

Eu sempre gostei de estudar, minha mãe me levava para escola todos os dias, não gostava de faltar nenhum dia. Não tive nenhuma dificuldade em aprender ou em me comunicar com os professores, porque os professores sabiam Libras, eles eram professores bilíngues, que falam português e Libras. Eu gostava muito das professoras e, também, dos instrutores surdos que trabalhavam na escola. Na época, ainda não se falava em inclusão e depois eu me transferei para uma escola de ensino regular. Nesta escola não se falava em inclusão, não havia intérprete de Libras, ainda. Era muito complicado porque eu tinha dificuldades para me comunicar com os professores e eles, também, sentiam dificuldades em conviver com um aluno surdo, uma vez que não mantinham nenhum contato com alunos surdos ou com intérprete de Libras.

Para contextualizar, a primeira língua de sinais estruturada teve origem na Espanha onde monges e padres criaram sinalizações para um alfabeto manual. Em 1755 o Padre Charles-Michel de L'Épée estabeleceu um método de ensino para dar a língua de sinais uma estrutura parecida com a língua oral (FOGGETTI, 2022). A língua de sinais brasileira, Libras, tem origem na linguagem de sinais francesa dada a influência desta cultura no Brasil Imperial quando foi fundado o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) por d. Pedro II.

A Libras possui expressões e regionalismos próprios do Brasil é criada e transmitida pela comunidade surda. Devido a organização de movimentos de defesa dos direitos dos surdos em 24 de abril de 2002 foi sancionada a Lei Federal nº 10.436, que reconhece a Libras como meio legal de comunicação e expressão no país. Desde então, vários avanços foram feitos.

Nesta altura da minha vida, eu estava cursando o Ensino Médio, na Escola Estadual José Honorato em Goiânia. Essa nova visão do ensino com a Libras mudou a minha vida: havia uma intérprete de Libras na escola regular e recursos de acessibilidade. Desenvolvi em todas as aulas, tirava notas boas e não tinha dificuldade de relação com os professores e os colegas; ao contrário, tinha facilidade de conviver com eles e, por ser oralizada, me comunicava com as pessoas normalmente. Isso melhorou os estudos, a convivência com os professores e com os colegas, mas, também, apresentou limites.

Quando chegou a intérprete de Libras na escola, notei que já era um avanço, pois facilitava algumas coisas e eu tinha acesso a uma interpretação do que era exposto nas aulas. A intérprete me traduzia tudo que o professor falava, mas os professores não sabiam lidar com a intérprete e comigo. Por isso, me sentia sem autonomia para me comunicar com os professores e com os alunos ouvintes: alguns tinham certo preconceito, mas eu não ligava para isso, sempre pensei positivo, sabia que tinha capacidade, potencial, entendi que se eu me esforçasse eu conseguiria tudo que sempre sonhei.

Quando terminei o Ensino Médio, tentei o vestibular e passei, em 2006, para Pedagogia na Universidade Salgado de Oliveira, mais conhecida como Universo. Escolhi esta universidade porque sabia que tinha um histórico e uma visão inclusiva. Eles contrataram intérprete de Libras, com formação superior e certificação pelo Prolibras, para fazer as interpretações das aulas durante todo o curso. Em seguida, fiz Pós-graduação Lato Sensu em Psicopedagogia Clínica e Institucional e em Psicopedagogia Clínica, no Instituto Consciência, graças ao apoio que tive dos meus familiares, amigos e professores do curso. No momento, faço o Mestrado para estudar a língua de sinais e seus impactos. Acredito que é possível a qualquer pessoa com deficiência aprender e chegar aos mais elevados níveis de ensino. A pesquisa do mestrado é sobre algo que defendo e que faz parte da minha vida, da minha história. Tenho como meta atuar como professora e mestre na área de educação das pessoas surdas, com crianças surdas, professores surdos e ouvintes.

Recentemente, consegui conquistar o meu lugar, pois, agora, estou trabalhando no Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às pessoas com Surdez de Goiânia (CAS-Goiânia), como coordenadora pedagógica e professora de Libras de alunos surdos e ouvintes. E, recentemente, fui aprovada no concurso público da Secretária Estadual de Educação de Goiás (Seduc-GO).

Estou sempre me esforçando para superar as minhas dificuldades. Procuro sempre ter atitude positiva e mostrar à sociedade que eu escolhi a minha profissão na área de educação de surdos e que estou conseguindo alcançar minha meta, os meus objetivos, os meus sonhos. A

cada dia, apesar das dificuldades, eu continuo a lutar e a vencer os obstáculos que surgem no meu caminho. Eu agradeço aos meus pais, aos meus amigos e aos meus professores, pessoas que sempre me incentivaram, me deixaram ser autônoma e respeitaram a minha escolha de ser bilíngue com a língua portuguesa e Libras no trabalho e na vida.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa aborda as estratégias utilizadas por professores surdos que ensinam Libras no processo de produção de materiais didáticos utilizados nos cursos de línguas nos quais atuam. Consideramos, nesta pesquisa, que os vídeos produzidos como material didático têm como foco o ensino de Libras para pessoas ouvintes.

Há que se considerar que a língua de sinais – na sua versão brasileira, a Libras – por força de lei, é a primeira língua da comunidade surda, Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, mas em contexto real não é. Essa garantia legal, por si só, não resolve a inclusão social da pessoa surda e é preciso considerar que a aquisição da língua portuguesa por um surdo é um processo complexo que se dá, muitas vezes, paralelamente ao aprendizado da Libras. Da mesma forma ocorre com o ouvinte que, a partir da gramática, das regras e do formato da Libras, passa a adquirir habilidades linguísticas para interagir e se comunicar com os surdos.

A comunidade surda é quem utiliza a língua de sinais e é a defensora da cultura surda. A língua portuguesa adquirida pelo surdo, como segunda língua, é filtrada, decantada pela Libras. Para o surdo, é como se vivesse em um país diferente do de origem, escrevendo e falando em outra língua com todas as nuances e traições que existem no traslado de uma fala distinta da sua. Isso gera barreiras e limites de construção linguística, tanto de grafia, de flexão verbo-nominal e, muitas vezes, de interpretação do significado abstrato dos conceitos trabalhados pelas diferenças entre as duas línguas.

Nesta pesquisa o foco não será a interpretação feita por tradutores ou intérpretes de Libras para alunos surdos ou ouvintes, aqui se investigará como a Libras e a cultura surda podem ser usadas para a produção de vídeos como material didático de apoio ao aprendizado da língua da comunidade surda. Vivemos em um mundo que a comunicação se dá das mais variadas e se insere na vida das pessoas em todos os lugares em que estiverem. É fundamental o letramento na Libras para aquisição básica de estar no mundo, mas é preciso ir além de só ser letrado, é preciso que todos tenhamos o acesso a todas as formas de comunicação possíveis. Assim, o foco deste trabalho é a produção de vídeos para o ensino de Libras.

Pesquisar sobre as estratégias de produção de material didático no formato em vídeo tem como pressuposto que a escrita e a aquisição da linguagem são elementos importantes e precedentes para a inclusão da comunidade surda. É preciso considerar as mais complexas formas de expressão das linguagens presentes no mundo atual, as imagens, os sons, as histórias populares, as piadas e os raciocínios instantâneos. Isso envolve um conhecimento da Libras e da língua portuguesa e de sua complexidade cultural e uma abstração tais que um trabalho

normal de tradução, às vezes, não consegue alcançar. Mas, se houver propósito pedagógico nos vídeos e nos materiais didáticos, é possível, por meio dos desenhos, dos quadrinhos, das charges, por exemplo, chegar a uma compreensão razoável da língua em estudo, auxiliando o aprendiz a compreender, com mais clareza, o mundo ao seu redor, por meio de uma língua, para que, assim, possa intervir como sujeito de sua história e de sua cultura. Afinal este é o objetivo de todos os surdos e surdas que possam com autonomia usar a sua primeira língua e ter acesso a todo o conhecimento produzido na sociedade em que vive.

Nesse sentido, a questão que norteia esta pesquisa pode ser, assim, formulada: Quais são as estratégias de tradução utilizadas por professores de Libras na elaboração de materiais didáticos para suas aulas?

Há que se notar o produto é a elaboração de materiais didáticos para o ensino em Libras para isso é preciso compreender como se dá a tradução para garantir a aprendizagem significativa da língua da comunidade surda.

A língua é mais que palavra. Nesse caso, é o gesto, o sinal e, também, a expressão facial e corporal, com ênfase em um ou outro aspecto das mais variadas linguagens. A tradução de qualquer forma de linguagem permitirá, aos que se utilizam da Libras, se expressar dentro da complexidade política, ética, estética, filosófica, cultural e social que a aquisição de uma nova língua implica, esse processo é dinâmico e dialético, pois ao adquirir a língua que prescinde de sons um novo mundo se abre para a pessoa surda, permitindo a sua inserção qualitativa na sociedade.

Esta pesquisa se desenvolve com professores surdos de cursos de Libras do Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez de Goiânia de Goiás (CAS-Goiânia). Consideramos que os professores surdos podem apresentar certa dificuldade com a língua portuguesa na produção de material didático para ensino de Libras para ouvintes, visto que o português possui seus morfemas e fonemas, bem como outras características linguísticas distintas da Libras, o que pode exigir certas estratégias específicas que respeitem a língua portuguesa e que garanta as mesmas nuances na Libras, no que for possível.

Compreendemos, assim, que os surdos, de maneira geral, podem apresentar dificuldades na hora da produção de material didático para ouvintes que usam o português para aprender a Libras. No caso da pessoa ouvinte, antes de grafar, ela ouve e se comunica, mesmo que ainda não mediado pela escrita, pois, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 9.394/1996 (BRASIL, 1996), o processo de letramento e alfabetização de

alunos ouvintes e alunos surdos se dá, normalmente, desde a educação infantil, que começa aos três anos de idade. Além de escrever em português, o ouvinte ainda desenvolve, paralelamente, outras habilidades de comunicação fundamentais para a sua inserção social: comunicação gestual, corporal e visual. Esse processo de comunicação envolve concentração, atenção, raciocínio lógico e abstração e é mediado pela concretude de compressão de sons e de sua identificação com as coisas que o cercam (DAVIS, 1979).

Como se vê, para além da alfabetização e do letramento, a pessoa que ouve desenvolve outras habilidades que são fundamentais para a sua inclusão na sociedade mediada pela linguagem sonora. Entretanto, a pessoa surda que, na maioria dos casos, nasce em uma família ouvinte, não adquire essas habilidades por questões biológicas, sociais, culturais e econômicas. Essas habilidades de transferir, desde criança, tudo o que ouve para o papel é um processo quase automático para os ouvintes; o que é diferente em se tratando de pessoas surdas. A tradução de materiais utilizados para o ensino de Libras para alunos ouvintes não tem uma estrutura complexa.

Sobre a Libras, ela serve como porta de acesso a todo arcabouço cultural para a inclusão social e educação das pessoas surdas. Para aprender uma nova língua, é necessário, para além da escrita e da fala, aprender a ler o mundo. A leitura do mundo é única e irrepitível: todo o conhecimento é dado às pessoas que o apreendem de uma forma, também, individualizada (FREIRE, 2012). Se, por acaso, a pessoa tem limites sensoriais ou físicos, essa aquisição é alterada ou obstaculizada. As pessoas com deficiências sensoriais sentem estes obstáculos criados por uma sociedade excludente. Se considerarmos que o mundo atual é denso de comunicação e que o usuário de uma língua deve dar conta de navegar em todos os seus significantes e significados, há que se pensar alternativas didático-pedagógicas para tornar mais natural a compreensão da segunda língua para quem a utiliza e para quem a está aprendendo.

Trabalhar com o processo da tradução de materiais didáticos é um desafio para o professor surdo de pessoas ouvintes, especialmente para o professor que chega ao ponto de precisar estabelecer estratégias de expressão em Libras de contextos em português que a língua de sinais não possui ainda, e dar novas significações metalinguísticas a algumas palavras que não são usuais. Esse trabalho é difícil e complexo, mas ele pode abrir possibilidades enormes para a melhoria da compreensão do mundo pelo ouvinte.

A Libras é uma língua que se vale das modalidades visual e espacial. Pode haver diferentes formas de expressão e ensino; e, uma das formas é usando a escrita de sinais, como por exemplo a *SignWriting*, como técnica/estratégia de ensino (STUMPF, 2005). A referida autora aponta que esse sistema já é utilizado em escolas, universidades e associações ligadas à

comunidade surda de mais de 35 países. Esse sistema pode registrar a LS de qualquer país, sem passar pela tradução da língua falada, só adaptado à ortografia local.

É um sistema notacional de características gráficas esquemáticas, constituído de um rico repertório de elementos de representação das principais características gestuais das línguas de sinais. Ele representa unidades gestuais e não unidades semânticas, por isso pode ser aplicado a qualquer língua de sinais dos surdos (STUMPF, 2005, p.147).

É uma tática de escrita que pode oferecer mais recursos na comunicação surdo/ouvinte e de grande utilização, porém, se restringe a poucos profissionais e um pequeno número de surdos tem conhecimento desse sistema de registro e comunicação. Considerando-se a introdução do *SignWriting* nas escolas de surdos pode haver uma “mudança ainda mais significativa no que diz respeito à introdução da Libras como língua oficial de comunicação dos surdos brasileiros” (STUMPF, 2005, p. 150).

A aquisição da escrita é um dos objetivos do ensino da Libras, mas, para além disso, é necessário que a pessoa ouvinte possa adquirir cultura e conhecimento de outras formas. Assim, o procedimento pedagógico de inserir outras linguagens no aprendizado pode ser bastante eficiente.

Este trabalho investigativo trata da apropriação de outra forma de ler o mundo pela pessoa surda e se justifica por sua natureza complexa e pelo fato de, apesar de haver iniciativas importantes, as pesquisas que tratam da elaboração de materiais didáticos por professores/as surdos para o ensino de Libras para ouvintes serem, ainda, muito incipientes.

Com esta pesquisa, pretende-se contribuir com a ampliação dos estudos no ensino de Libras e da tradução, além de propor práticas pedagógicas inovadoras e humanistas que melhorem o conhecimento dos docentes e discentes. Considerando-se que o volume de produções acadêmicas sobre esta temática é ainda incipiente, torna-se necessário pesquisar estratégias de tradução na produção de material didático para o ensino de Libras por professores surdos e suas implicações para a aprendizagem dos alunos ouvintes em seu aprendizado e letramento.

A proposta da pesquisa é qualitativa, o que permite um contato mais aprofundado entre o pesquisador e os sujeitos da investigação, relação esta que possibilita alcançar, de maneira mais significativa, os objetivos da pesquisa e, ainda, abrir espaços para novos procedimentos pedagógicos (FLICK, 2009).

Como procedimento metodológico opta-se pela pesquisa bibliográfica e pela pesquisa de campo. A pesquisa bibliográfica faz-se necessária neste trabalho para o levantamento da produção acadêmica referente à temática em questão, com o intuito de atualizar as informações sobre o que já foi produzido a respeito do ensino de Libras e as estratégias utilizadas na tradução e na produção de material didático do português para a Libras, bem como realizar estudos teóricos que permitam situar historicamente o problema e fazer a análise dos dados coletados durante a pesquisa. O uso da entrevista é considerado como a possibilidade de elucidar, a partir do contato com os professores de Libras, sua relação com o português.

Dessa forma, o objetivo geral é analisar a visão de professores surdos sobre a produção de materiais didáticos no formato de vídeo para suas aulas de ensino de Libras para ouvintes. Como objetivos específicos elencamos: descrever processos utilizados pelos professores surdos, que ensinam Libras para ouvintes, na produção de vídeos para suas aulas; e identificar as dificuldades e facilidades relatadas por estes professores no processo de produção de materiais didáticos no formato de vídeos para ensinar Libras para ouvintes.

O desenvolvimento da dissertação está organizado em três capítulos. O primeiro capítulo faz uma explanação sobre aspectos teóricos de ensino de Libras, o surdo, o material didático e processos de tradução e produção de material didático. O segundo capítulo descreve o percurso metodológico da investigação com suas adequações. O terceiro capítulo apresenta os dados coletados na pesquisa de campo e discute os resultados, relacionando-os aos conhecimentos já acumulados sobre a temática.

CAPÍTULO I

A COMUNIDADE SURDA, SUA CULTURA E SUA LÍNGUA

Neste capítulo é apresentado um estudo bibliográfico sobre Libras, surdos e sua cultura, ensino de Libras e o uso de materiais didáticos, sobretudo o vídeo. Para se analisar a visão de professores surdos no processo de produção de vídeos para o ensino Libras como materiais didáticos, é necessário caracterizar o que é a Libras e como ela se insere como a primeira língua da comunidade surda e sobre a interação entre português e Libras em vídeos que visam ensinar ouvintes. Assim, o capítulo pode contribuir com a análise das estratégias atualmente utilizadas pelos participantes da pesquisa.

1.1 Surdo, a língua de sinais, cultura e comunidade

Audrei Gesser no livro *O ouvinte e a surdez: sobre ensinar e aprender Libras* objetiva criar um espaço de discussão e reflexão a respeito de alguns questionamentos relativos à surdez, à língua de sinais e aos surdos, mais propriamente, às relações entre surdos e ouvintes. A autora considera o momento político favorável para as minorias linguísticas no Brasil e busca ressignificar alguns conceitos, que, durante muito tempo, foram equivocados (GESSER, 2012).

Gesser (2012) inicia o livro ressaltando, no primeiro capítulo, a legitimidade da Língua Brasileira de Sinais como língua natural do povo surdo, fundamentada nos estudos do linguista americano William Stokoe, que, em 1960, escreveu sobre os níveis fonológico, morfológico e sintático da língua americana de sinais (STOKOE, 1960).

Há, neste livro, explicações e mitos sobre uma compreensão equivocada sobre a Libras, tais como, entre outros: a língua de sinais ser universal, ser mímica, não ter gramática, ser exclusivamente icônica, ser uma versão sinalizada da língua oral, ser uma língua ágrafa etc.

As questões apontadas transitam por crenças, como a universalidade, a artificialidade e a gramaticalidade da Libras. O livro esclarece que línguas de sinais podem exprimir ideias abstratas e apresentam todas as propriedades linguísticas presentes nas línguas orais. Aponta, ainda, que o alfabeto manual é usado só como uma pequena parcela de expressão e está sujeito a variações regionais, havendo pesquisas avançadas sobre a escrita de sinais.

Trata-se, então, de uma língua autônoma que não tem suas origens nas línguas orais nem depende delas para existir, porque se utiliza de empréstimos linguísticos em seu repertório discursivo de uso. Reconhece-se, neste estudo, a real constituição social da Libras, reafirmando

que se trata de um sistema linguístico legítimo e que, portanto, não deve ser reduzido a gestos, mímicas ou inferiorizado pelas línguas orais.

A autora explica que, por desconhecer a carga semântica dos termos mudo, surdo-mudo e deficiente auditivo, as pessoas, inclusive os professores, se equivocam. O uso de qualquer terminologia acima remete à ideologia dominante vinculada ao poder e ao saber clínico, portanto, o uso correto para denominar as pessoas com deficiência auditiva profunda é pessoa *surda*. Essa, talvez, seja a principal definição do livro uma vez que todas as relações com as pessoas surdas passam pelo emprego da terminologia.

Infelizmente, o povo surdo tem sido visto numa perspectiva exclusivamente fisiológica (déficit de audição), que é portadora de um discurso de normalização e medicalização. Ao contrário desse tipo de pensamento, considerando-se que a oralização deixou marcas profundas na história dos surdos, definida como cultura própria, o livro sugere a ideia de um grupo que precisa se diferenciar da maioria ouvinte e ter maior visibilidade.

O terceiro capítulo do livro de Gesser (2012) mostra sobre a surdez e suas formas de concepção: patológica ou cultural, sendo que a autora assume uma postura contrária à medicalização, “concepção segundo a qual o surdo é visto como portador de uma deficiência física, que precisa de recursos ou intervenções cirúrgicas para se tornar “normal” e fazer parte do grupo majoritário na sociedade que vive” (GESSER, 2012, p. 63). Nesse momento, a autora busca elucidar a visão negativa da sociedade sobre a surdez. O discurso médico surge com toda sua força, corroborando para que a surdez seja encarada como uma anormalidade, sendo que o normal é ouvir e o que diverge desse padrão é anormal, deficiente. Dessa forma, fica difícil compreender a surdez sob outro prisma, ou seja, pensar a surdez como uma diferença. Outra questão discutida na busca da normalização é o implante coclear como instrumento de recuperação da audição do surdo. Não é tão simples quanto se prega, deve-se considerar que os resultados dependerão de diversos fatores: idade, tempo de surdez, condições do nervo auditivo, situação da cóclea, bem como o acompanhamento terapêutico pós-cirúrgico.

Para muitos, estes fatores são considerados irrelevantes, considerando-se que se possa conseguir um ideal de indivíduo que fale e ouça. Para Gesser (2012, p. 76), “o surdo pode desenvolver suas capacidades cognitivas e linguísticas (se não tiver outro impedimento) ao ser assegurado o uso da língua de sinais em todos os âmbitos sociais em que transita”. A autora acrescenta, ainda, que “não é a surdez que compromete o desenvolvimento do surdo, e, sim, a falta de acesso a uma língua” (GESSER, 2012, p. 76). Assim, a Libras é a língua que foi legalmente reconhecida como meio de comunicação e expressão dos surdos brasileiros. Foi assim denominada na Lei 10.436/2002 (BRASIL, 2002) e aclamada como língua dos surdos

brasileiros durante a Assembleia convocada pela Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos - Feneis, em outubro de 1993. Desde então, com a aprovação da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 (BRASIL, 2002), houve o reconhecimento da Libras. Já o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005), regulamenta a referida lei, a qual mantém a denominação conforme descrito no art. 1º, que diz: “é reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados" (BRASIL, 2002, p. 23).

As pessoas geralmente acreditam que a Libras é uma representação da língua portuguesa por meio de gestos, devido à modalidade sinalizada. No entanto, ela não é derivada do português e não é uma língua simplificada, pois contém estruturas e processos que não se encontram no português. A Libras é uma língua completa e possui uma gramática própria e única.

A língua brasileira de sinais – Libras, recebeu o *status* de L1, ou seja, primeira língua da minoria surda brasileira por meio da Lei 10.436, de 24 de abril de 2002. Fato recente, que se deu pelo esforço e conquista da comunidade surda no Brasil, após anos de empenho em prol do reconhecimento de sua língua materna diante da língua majoritária de nosso país – o português. Strobel (2008, p. 46) cita alguns pesquisadores linguistas que tiveram grande importância na conquista do reconhecimento da língua de sinais, fora e dentro do Brasil:

A língua de sinais é transmitida nas comunidades surdas e, apesar de por muito tempo na história dos surdos ter sofrido a repressão exercida pelo oralismo, a língua de sinais não foi extinta e continuou a ser transmitida, de geração em geração, pelos povos surdos com muita força e garra. [...] A partir da década de 1950 iniciaram-se estudos aprofundados sobre as línguas de sinais como, por exemplo, William Stoke (1965) e, no Brasil, os ouvintes Lucinda Ferreira Brito (1986), Ronice Quadros (1995; 2004), Tanya Felipe (2002) [...]. (STROBEL, 2008, p. 46).

Strobel (2008) menciona a repressão pela qual passou o surdo, em que foi vedada a única forma natural de comunicação que é a língua de sinais, mas que nem por isto ela se extinguiu, pelo contrário, continuou sendo transmitida com mais empenho. E, ainda, a autora cita o envolvimento de pesquisadores ouvintes engajados na defesa da língua de sinais, propiciando uma melhor divulgação desta modalidade linguística e elevando o *status* linguístico nacional.

A falta de informação faz com que pensem que a língua de sinais é composta por gestos que tem como finalidade a interpretação da língua oral. Porém, pesquisadores linguistas – Stoke (1960), Quadros (2004), Strobel (2008) e Gesser (2009, 2012) – provaram cientificamente e atribuíram à Libras o *status* de língua por entenderem que apresenta características semelhantes às de outras línguas, como as diferenças regionais, socioculturais e sua própria estrutura

gramatical bem elaborada. Por exemplo, o que é denominado na língua oral como “palavra”, ou lexical, em Libras é denominado de “sinal”. Como toda língua, a Libras também não é estática, acontecem mudanças, como o aumento de vocabulário, ou mudança de algum sinal, isto quando a comunidade que o utiliza assim concorda em fazer.

1.2 O ensino de Libras para aluno ouvinte

São muitas as vantagens que um ouvinte pode ter ao aprender Libras, passando pelo aspecto de discutir os processos de aprendizagem e aquisição de segunda língua até o objetivo de compreender quais são as estratégias possíveis que um ouvinte pode utilizar em seu processo de aprendizagem dentro e fora dos cursos de Libras.

Estudos, como o de Krashen (1981), apresentam características específicas entre o processo de aprendizagem e aquisição de uma segunda língua ou língua adicional (L2). Esses estudos são aplicados no processo de ensino de uma segunda língua. Entendo que seja relevante o ouvinte compreender os processos para buscar desenvolver estratégias que favoreçam o seu conhecimento na Libras.

De acordo com Krashen (1981), o processo de aprendizagem de L2 é um processo formal, ou seja, um processo que se estabelece dentro de uma sala de aula de línguas. É característica a presença do foco na retenção consciente das regras e na correção de erros. Sendo assim, quando o ouvinte opta por ingressar em um curso de Libras, ele será conduzido a desenvolver atividades conscientes e controladas pelo professor para aprender a língua de sinais.

O professor surdo, por sua vez, deve estar atento ao seu processo, orientando na reprodução dos sinais e auxiliando na sua produção linguística, trazendo para a sala de aula atividades como repetição, uso de diálogos, atividades de tradução, geralmente, organizados por temas específicos.

Krashen (1981) salienta, ainda, que o processo de aquisição de L2 se dá por meio de uma interação comunicativa natural, ou seja, uma relação informal. Para o autor, o aprendiz é envolvido na comunidade de L2 e, por meio da interação, desenvolve a aquisição da nova língua. O foco pode estar mais na forma linguística apreendida de uma maneira mais intuitiva, pois a interação está voltada para a compreensão da mensagem e essa interação, geralmente, não é interrompida para esclarecer algum construto gramatical. É um processo sem a presença de instrução consciente, com o foco no erro.

O ouvinte que busca imergir na comunidade surda e que pode se envolver com as interações por meio da língua de sinais pode ter acesso aos diferentes modelos linguísticos e não somente àquele que o professor apresenta em sala de aula; claro que na sala de aula existe a possibilidade de processos conscientes e inconscientes de L2, mas, a interação comunicativa natural e informal na Libras pode favorecer de uma melhor forma o desenvolvimento da Libras.

São os professores de Libras que viabilizam estratégias didáticas tanto de aprendizagem quanto de aquisição de Libras como L2 em sala de aula. O aluno que busca se aprofundar na língua de sinais também fora do contexto formal alcança conhecimento com mais agilidade e rapidez do que aquele que não o faz.

Buscar por interações comunicativas fora de sala de aula de Libras pode ser viabilizado por meio da participação do ouvinte na comunidade surda. Geralmente, espaços religiosos e associações de surdos são lugares favoráveis para uma boa imersão. Outra possibilidade é conhecer e se tornar amigo de surdos e conviver com eles em reuniões e encontros, festas e celebrações.

Alunos ouvintes me abordam perguntando quanto tempo se leva para aprender Libras e minha resposta sempre é a seguinte: a forma como o ouvinte lida com aquilo que é estudado em sala de aula que fará realmente a diferença em seu processo de aprendizagem. Em sala de Libras para ouvintes é sabido que existe entre os alunos diversidade de níveis na Libras.

Aluno ouvintes que buscam o contato autêntico e natural com a língua de sinais também fora de sala de aula com ouvintes e surdos que dominam o idioma se desenvolvem mais rápido do que aqueles que têm contato com a língua apenas algumas vezes na semana em situações formais.

Ao entrar em contato com os surdos e sua comunidade, o ouvinte estabelece interações que melhoram não só a sua competência linguística e discursiva na L2, mas também promovem a aprendizagem e a compreensão dos processos sócio-histórico e cultural dos surdos. Para entendermos sobre essa relação da cultura surda, trago a teoria da aculturação apresentada por Figueiredo (2006; 2015) em seus estudos sobre aprendizagem colaborativa de línguas.

A teoria da aculturação esclarece que a aquisição da L2 é facilitada quando o indivíduo que busca aprender a nova língua compreende e se adapta à cultura dos nativos e não-nativos da língua que estuda (FIGUEIREDO; 2006, 2015). O grau de proficiência na L2 está vinculado diretamente à aproximação social e psicológica do ouvinte em relação à cultura surda.

É de se considerar que estando mais distante dos surdos, os ouvintes aprendizes podem ter mais dificuldades em compreender como a Libras se estrutura e, portanto, de se estabelecerem na sua evolução no processo de aprendizagem e do movimento da língua de

sinais. A sua participação nas manifestações culturais da comunidade surda e sua compreensão do movimento político e social dessa comunidade são fatores que influenciarão sua habilidade na L2.

Estudos, como os de Figueiredo (2006, 2015) afirmam que o indivíduo não desenvolve competência na L2 exclusivamente por meio de atividades didáticas desenvolvidas em sala de aula com foco na prática da língua de sinais, mas, também, por meio da interação comunicativa natural que provoca modificações discursivas para interagir em uma conversação.

Quando o aluno ouvinte busca desenvolver interações com os surdos em diferentes espaços naturais de comunicação, como frequentar ambientes que tenham surdos e nos quais a língua de sinais seja privilegiada, o ouvinte terá acesso a diferentes identidades surdas e manifestações linguísticas discursivas que enriquecem sua competência comunicativa em Libras.

Timbane e Ferreira (2019) mostram que os objetivos da escola e da família se complementam e visam à formação do cidadão crítico com amplas visões sobre o mundo. Assim, as duas instituições não podem se distanciar havendo uma necessidade constante de aproximação. Muitos pais só se aproximam da escola quando são convocados pela equipe pedagógica. Acreditamos que a família deve participar na escolha dos conteúdos oferecidos pela escola. A escolha desses conteúdos não pode ser feita de cima, ou seja, do Ministério da Educação para baixo para o estudante/família. Em países democráticos, quando se trata de educação, a escola ouve bastante os desejos da família e estabelece, assim, uma parceria entre família e escola. Não adianta ensinar a criança um conjunto de conhecimentos que não servem para a comunidade surda ou para a sociedade em que o aluno está inserido. Por outro lado, é fundamental a qualificação dos professores tanto sobre o domínio do português, quanto sobre o domínio da Libras.

Ensinar uma língua ao mesmo tempo oferece oportunidades. No que diz respeito à Libras, a nossa sociedade ainda não criou bases para a Libras servir de referência. Isso acontece porque ainda existe preconceito, porque o acolhimento de pessoas surdas na escola e nos principais centros de poder é deficitário. Acreditamos que a Libras deveria ser reconhecida com o mesmo *status* da língua portuguesa, que é a língua oficial do país, e que a luta por esse reconhecimento deve ser incentivada.

A escola ensina a ler e a escrever. A escrita da Libras – o Sistema Brasileiro de Escrita das Línguas de Sinais (ELiS) segundo Barros (2015) – por exemplo, poderia ser ensinada e aprendida, da mesma forma que a escrita do português. Por isso mesmo, o ensino da modalidade escrita da língua portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas, deve ser incluído como

disciplina curricular nos cursos de formação de professores para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental, de nível médio e superior, bem como nos cursos de licenciatura em Letras com habilitação em língua portuguesa (Art. 13, Lei Federal nº 5.626/2005).

Diante disso, é de se considerar que produzir material didático para o ensino de Libras vai exigir processos criativos e ativos para diversificar as atividades que possam motivar os alunos ouvintes. O interesse não parte dos alunos ouvintes, mas, sim, do professor de Libras que precisa mostrar as vantagens de aprender a língua. Quem deve mostrar a qualidade de aprender uma língua é o professor de Libras. É o próprio professor de Libras que deve criar materiais que estimularão a aprendizagem. Leffa (2016) afirma que, para que haja aprendizagem

[...] é também necessário que o material entregue ao aluno esteja adequado ao nível de conhecimento do conteúdo a ser desenvolvido. O que o aluno já sabe deve servir de andaime para que ele alcance o que ainda não sabe. Ninguém aprende algo que é totalmente conhecido e nem algo que seja totalmente novo. A capacidade de acionar o conhecimento prévio do aluno é uma condição necessária para o sucesso de um determinado material. (LEFFA, 2016, p. 106)

Para a realização desta pesquisa foi realizado um curso de Libras (curso básico) para estudantes do Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS). A aula teve a duração de 4h. O curso tinha como objetivo observar e experimentar metodologias de ensino de Libras e a criação de materiais. Fizeram parte da pesquisa 25 estudantes do CAS. Para o desenvolvimento das aulas foram criados os materiais utilizados no decorrer do curso. A criação de materiais foi um desafio. Leffa (2016, p. 115) argumenta que

A produção de materiais de ensino é uma área essencialmente prática. A teoria é importante na medida em que fornece o suporte teórico necessário para justificar cada atividade proposta, mas subjaz à atividade, podendo ou não ser explicitada. Quem prepara o material precisa ter uma noção bem clara da fundamentação sobre a qual se baseia, mas vai concentrar todo seu esforço em mostrar a prática, não a teoria. A teoria trabalha nos bastidores; a prática é o que aparece no palco. Um bom trabalho de bastidores dá segurança ao que é apresentado, permitindo inovações e até ousadias.

Os profissionais que atuam no ensino de Libras precisam considerar uma metodologia apropriada à língua de sinais e à cultura surda, pois as brincadeiras e desafios já conhecidos pelos ouvintes, como parte de atividades em sala de aula, se referem ao mundo dos ouvintes,

de modo geral, independentemente de especificidades dos surdos. Assim, as replicações, reproduções, adaptações e criação de jogos pedagógicos para o ensino de Libras para alunos ouvintes é o caminho mais plausível para o bom desenvolvimento dos alunos inseridos no processo de ensino-aprendizado de Libras. O aluno ouvinte necessita visualizar o mundo surdo para que estabeleça um conhecimento amplo do cenário em que vive e, a partir dessa visão, entender que a Libras sempre será sua segunda língua

Os materiais didáticos desenvolvidos e produzidos fazem parte de uma catalogação e seleção de modelos já existentes, adaptados aos avanços das pesquisas na área da linguagem e aos avanços tecnológicos. Quanto à adaptação de materiais em Libras, precisamos nos atentar para a competência linguística do aluno ouvinte para que ele seja atendido de acordo as suas características linguísticas específicas.

A educação bilíngue é importante visto que possibilita que o aluno ouvinte use a sua língua de sinais e ensine o português, na modalidade escrita. Aprender o português escrito ajudará no acesso às informações divulgadas pelos ouvintes. Existe a necessidade do surdo saber ler e escrever também em português para amenizar as punições impostas pela sociedade (GESSER, 2012).

O Decreto nº 5.626/2005 reconhece que a Libras é componente curricular obrigatório nos cursos de formação de professores e fonoaudiólogos, e opcional para outros cursos de nível superior. Esta regulamentação, apresenta-se como alavanca na constituição de cursos e materiais didáticos no ensino da Libras para ouvintes.

A regulamentação do Decreto nº 5.626/2005 (BRASIL, 2005) é argumento suficiente para os cursos e materiais didáticos no ensino da Libras para ouvintes, mas ainda não possui uma estrutura apropriada. Como se entende a necessidade e importância da aprendizagem bilíngue para os surdos, é também importante compreender o significado e efetivação do ensino da Libras como segunda língua para os ouvintes, no contexto bilíngue. A compreensão deste significado é fundamental inclusive porque há escassa bibliografia sobre o assunto e, praticamente, o ensino da Libras para ouvintes se restringe aos familiares, para a comunicação entre a família e o surdo (MEDEIROS; GRAFF, 2016).

As dimensões sensoriais da língua portuguesa e da Libras são diferentes e, portanto, exigem métodos distintos em suas especificidades linguísticas:

As línguas de sinais distinguem-se das línguas orais porque utilizam-se de um meio ou canal visual-espacial e não oral auditivo. Assim, articulam-se espacialmente e são percebidas visualmente, ou seja, usam o espaço e as dimensões que ele oferece na constituição de seus mecanismos “fonológicos”, morfológicos, sintáticos e semânticos

para veicular significados, os quais são percebidos pelos seus usuários através das mesmas dimensões espaciais (BRITO, 1997, p. 2).

Para a aprendizagem da Libras, o ouvinte precisa desenvolver técnicas diferentes das utilizadas na comunicação falada. A sistemática do aprendizado compreende atividades práticas e é importante que os alunos participem, executando os sinais e o acompanhamento do professor para verificar o movimento correto. Mas, segundo Medeiros e Gräff (2012), é importante, para uma aprendizagem efetiva da língua de sinais para os ouvintes, que o indivíduo se comunique com um surdo, ou seja, faça o exercício prático, também, de contato linguístico. No processo de aquisição da língua de sinais como segunda língua para ouvintes, deve ser priorizado o ensino de sinais de forma contextualizada, buscando o sentido da palavra atribuída em cada contexto.

Ensinar a Libras como segunda língua para alunos ouvintes significa, de fato, a inclusão social do surdo, pois entende-se que, desta forma, tem mais oportunidades de desenvolver, de forma análoga, a comunicação e a interação social.

Não se pode mais negar aos surdos o direito de serem parte integrante e participativa de nossa sociedade. Além disso, para que o surdo possa desenvolver-se, não basta apenas permitir que use sua língua, é preciso também promover a integração com sua cultura, para que se identifique e possa utilizar efetivamente a língua de sinais (DIZEU; CAPORALI, 2005, sem paginação).

O ensino da Libras para os ouvintes significa dar ao surdo mais possibilidades de comunicação, mais oportunidades de interagir no seu meio, mais probabilidades de aceitação no mercado de trabalho, porém, por intermédio de uma vivência ativa com a comunidade, ele poderá se apropriar de sua cultura e sua história e formar sua identidade (DIZEU; CAPORALI, 2005).

Mas é importante que seja um aprendizado bilíngue de forma efetiva, no qual o ouvinte necessita disciplinar e apurar sua visão. Na prática de aprendizagem, as estratégias são direcionadas para aguçar a visão nos detalhes do sinal/da sinalização. Materiais didáticos, como livros, apostilas, DVDs, dicionários digitais ou manuais, podem ser recursos facilitadores na aprendizagem, já que instrumentalizam os alunos para relembrar e estudar os sinais trabalhados em diferentes momentos.

Os alunos ouvintes têm dificuldade em relação à aprendizagem dos parâmetros da cultura surda e existe até certo receio em se expressar linguisticamente com as mãos e com o corpo (GESSER, 2006, p. 158). Uma das soluções pode ser assistir os vídeos, glossários,

youtube do CAS e vocabulário estudando em sala de aula. Também usar de tradução de textos em língua portuguesa para Libras. Usar estratégias no processo de aprendizagem de uma segunda língua, no curso de Libras para o aluno ouvinte, no qual o processo de aprendizagem exige do aprendiz experiências físicas e práticas e pode gerar uma aprendizagem para solucionar as dificuldades de suas aulas, pois cria uma melhor maneira de aprender os conteúdos no contexto de ensino e aprendizagem de Libras.

1.3 O papel do professor surdo

Ser professor surdo é muito importante, por isso não seria diferente no caso do professor de Libras. O papel do professor surdo é ensinar, transmitir conhecimento e inspirar seus alunos. O professor de Libras irá ensinar a Língua Brasileira de Sinais tanto para os alunos surdos quanto para os alunos ouvintes. Além de ensinar o idioma, ele também pode ensinar sobre a cultura surda e a história da língua. Como professor surdo é possível atuar nos mais diversos ambientes, como em escolas bilíngues, instituições que ofertam curso de Libras, empresas, universidades, entre outros.

O professor surdo prefere ensinar uma língua, lecionar, preparar planos de aula ou auxiliar na tradução-interpretação. Ambos apresentam desafios e benefícios, mas na hora de escolher é preciso analisar o que faz mais sentido na sua vida e que combina mais com a sua personalidade.

Cabe ao professor surdo decidir: se no meio do caminho quiser mudar de professor para tradutor-intérprete ou o contrário sempre será possível. Para o tradutor e intérprete surdo esses espaços são raros na escola, pois as atividades que envolvem maior tempo dos profissionais requerem um profissional ouvinte para que possa interpretar as falas da língua portuguesa (oral) para a Libras.

Nas escolas bilíngues, há maiores possibilidades de atuação do profissional tradutor e intérprete surdo. O principal diferencial está na criação de um ambiente bilíngue, no qual as duas línguas, língua portuguesa e Libras, são utilizadas em seus espaços. Também nos cursos de graduação e pós-graduação, quando há a produção de recursos e materiais didáticos bilíngues, existem espaços de trabalho para o tradutor e intérprete surdo.

Mas, diante disso, o Decreto nº 5.626/2005 estabelece que o “surdo com competência para realizar a interpretação de línguas de sinais de outros países para a Libras”, também, pode atuar como tradutor e intérprete em cursos e eventos que envolvam a Libras e outras Línguas de Sinais (BRASIL, 2005).

Travaglia (2003) discute, também, que o tradutor é possivelmente um “autor/tradutor”, pois ele está em uma postura de “poder”, podendo ou não fazer a melhor escolha linguística para sua atuação na construção de um “novo” texto. Partindo desta definição, o texto inicial da língua-fonte passa a construir a sua própria coerência. A interpretação de Libras é também reconhecida como outro(s) texto(s) por ter sofrido retextualizações.

Para Flôres e Silva (2005), a retextualização é uma atividade que promove uma melhor acessibilidade de leituras de um texto que já tinha sido transcrito. Ainda com as explicações dos mesmos autores, a retextualização se define no seguinte procedimento:

Não se trata de propor em uma retextualização a passagem de um texto supostamente sem controle e confuso (referindo-se ao texto falado) para outro claro e bem-estruturado (texto escrito). A passagem da fala para a escrita não é do caos para a ordem: é apenas a passagem de uma forma para outra forma, pois ambas permitem a construção de textos coesos e coerente, através da elaboração de raciocínios abstratos e exposições formais e informais, variações sociais e regionais. (FLORES; SILVA, 2005, p. 59)

A interpretação em Libras é um processo de retextualização, apresenta uma transformação textual profunda que requer um processamento cognitivo e compreensões do discurso que está sendo realizado, para depois disso o profissional tradutor de Libras proceder as alterações lexicais e estruturais necessárias para que haja uma melhor atitude socio- interativa entre as línguas. Neste sentido Travaglia (2003) discute que

[...] uma teoria da tradução que a veja como um processo de retextualização dentro de um funcionamento discursivo (portanto levando em consideração não só o texto como objeto materializado, mas também a sua exterioridade entendida esta como situação imediata de produção, a situação como contexto sócio-histórico e ideológico mais amplo, e o sujeito) será certamente mais abrangente em seus mecanismos do que teorias que a vejam como recodificação (que considera só a língua vista como código e não como instrumento de interação) ou apenas como criação, tendendo a aplicar-se só a um tipo de texto, o literário. A teoria da tradução enquanto retextualização leva em conta tanto a língua enquanto conjunto de regularidades discursivamente constituídas, quanto a situação e o sujeito usuário da língua na interação, ou seja, as condições de produção do texto como unidade discursiva do sentido. (TRAVAGLIA, 2003, p. 64).

Segundo a autora explica, é um processo de retextualização, o ponto de vista dos Estudos de Tradução é resultado de um objeto materializado em um contexto situacional, juntamente com o sujeito que atua como profissional. Destaca-se que a interpretação, como processo de retextualização, não se constitui em um trabalho recodificador da língua.

Rodrigues (2000) refere que na retextualização há uma equivalência textual e a formulação de outro texto. Para que haja isso a autora explica que é necessário ter primeiramente um “material textual” e que possa ter possíveis “equivalências”. De acordo com

essas situações, o intérprete de Libras realmente atua em uma ação de retextualização em suas interpretações. Neste sentido, a realidade não apresenta tal situação como uma regra absoluta, pois, em muitos momentos, há dificuldades na atuação desses profissionais.

Para Bandeira (2009, p. 14) “o material didático pode ser definido amplamente como produtos pedagógicos utilizados na educação e, especificamente, como o material instrucional, se elabora com finalidade didática”. Por meio dos materiais, os professores têm a possibilidade de fazer associações entre teoria e prática, relacionando, dessa forma, os conceitos já adquiridos, sem deixar de considerar a particularidade de cada aluno, surdos ou ouvinte, no curso de Libras (FERNANDES; PORTELLA; BASSO, 2014). O ensino, para acontecer com êxito, deve ter significado para a vida da pessoa que aprende. Aqui, entende-se ensino como o processo formal de aquisição do conhecimento feito em escolas (SOUSA, 2022).

O estudante ao chegar à escola já teve contato com as mais diferentes experiências de aprendizagem que fazem parte da educação que ele teve no contexto familiar. O ensino está inserido no processo educacional. Nesse viés, percebe-se que os processos educativos devem ser sempre significativos, pois podem responder a necessidades concretas de quem quer aprender.

Um dos desafios do ensino na escola é ser significativo, por isso, ele deve superar o excesso de conteúdos e auxiliar a pessoa a compreender o mundo que a cerca. Os conhecimentos prévios, que acompanham a vida do estudante, são levados para a escola, sejam os alunos ouvintes ou surdos. Esse conceito se insere no processo de ensino e aprendizagem, conforme proposto por Ausubel (1982). Moreira (2014, p. 161), ao discorrer sobre esta proposta, demonstra que a “aprendizagem significativa ocorre quando a nova informação se ancora em conceitos ou proposições relevantes, preexistentes na estrutura cognitiva do aprendiz”.

A teoria de Ausubel (1982) baseia-se no princípio de que a organização da mente humana é estruturada em vários níveis de conhecimento que, constantemente, faz assimilação de outros novos conceitos, servindo de ancoragem para a aquisição de outros novos conhecimentos.

O processo, então, é subsidiado pela aprendizagem significativa (BRAGA, 2010). Masini e Moreira (2008) afirmam que, dentre as condições para a aprendizagem significativa, uma é a utilização de um material potencialmente significativo, bem como o estabelecimento de relações do novo conhecimento com aquele já existente. Assim, os conceitos já adquiridos pelo aluno, quando relacionados com os novos aprendizados, promovem, então, a chamada aprendizagem significativa (AUSUBEL, 1982).

É nesse sentido que, para tornar o ensino significativo, a escola e os professores preparam materiais didáticos para tornar a aquisição do conhecimento eficiente e significativa. Os materiais didáticos auxiliam no processo de aprendizagem e podem assumir as mais variadas formas: podem ser livros, vídeos, apresentações feitas no *PowerPoint* etc. e devem possuir relação com a etapa do ensino, com a realidade dos educandos e com o acesso possível aos materiais.

Dependendo do grupo que se quer ensinar Libras, é preciso que os materiais sofram a tradução de Português/Libras, tenham uma temporalidade, legendagem etc. Lógico que para ensinar as pessoas ouvintes são necessárias modificações que atendam a este limite sensorial da pessoa. Dessa forma, os materiais didáticos para ensino de Libras de forma estratégica para as pessoas ouvintes devem ser considerados quanto aos seus limites e possibilidades.

Os materiais didáticos para os alunos ouvintes têm que relacionar a Libras com o português. Em relação à produção de recursos educacionais voltados para acessibilidade, o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, Art 5º, inciso 4º determina que

A produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade e aprendizagem incluem materiais didáticos e paradidáticos em braille, áudio e Língua Brasileira de Sinais-Libras, laptops com sintetizador de voz, softwares para comunicação alternativa e outras ajudas técnicas que possibilitam o acesso ao currículo (BRASIL, 2011, p.1).

O decreto determina os materiais adequados para atender às necessidades de alunos ouvintes. No entanto, a falta de material didático adaptado para o ensino de Libras constitui um obstáculo à aprendizagem, principalmente, quando diz respeito a conteúdos relacionados à interpretação de texto. Segundo Gomes e Basso (2014), os alunos ouvintes possuem dificuldades de aprender temas relacionados com as disciplinas, pela falta de sinais em Libras. Por isso, quando se pretende uma educação inclusiva em Libras, voltada aos alunos surdos, se faz necessário um repensar as práticas e estratégias de ensino de Libras para professores e demais profissionais da educação, para atender às necessidades dos surdos.

Taveira (2016) reafirma a importância de se usufruir das tecnologias, associadas aos diversos recursos disponíveis na escola e, ainda, lançar mão da criatividade no processo de planejamento das aulas, uma postura necessária aos educadores comprometidos com a inclusão e com a defesa dos direitos humanos. Reforça, ainda, que as tentativas de fugir de uma aula tradicional são poucas, de modo que se faz necessária a compreensão dos alunos de que a disciplina faz parte de sua vida.

A falta de materiais didáticos adaptados para um ensino de qualidade evidencia a importância da construção de recursos que promovam a inclusão e um aprendizado

significativo. A utilização da ludicidade (CERQUEIRA; FERREIRA, 2020) para o ensino se torna uma opção inovadora e, neste sentido, compreendemos que o uso de materiais didáticos para o ensino de Libras, se torna potencialmente significativo.

No âmbito do ensino de Libras, como isso funciona na prática? É só pegar o material elaborado para ensinar português e adaptar para ensinar Libras? Compreende-se que a didática para o ensino de Libras, possibilita aos alunos uma melhor maneira de compreender os conteúdos e sua contextualização.

Os livros didáticos de Libras podem seguir, muitas vezes, uma sequência muito rígida e linear. Borges (1997) apresenta que os professores questionam a qualidade de estratégia na produção de material didático. Em várias situações, os livros, que deveriam ser agentes facilitadores da prática pedagógica, tanto para os professores quanto para os alunos ouvintes, se tornam verdadeiros entraves.

De fato, eles são, em geral, descontextualizados e editados para atender à uma visão equivocada de educação que vê o processo de ensino e aprendizagem de modo uniforme, no qual todos os alunos ouvintes devem aprender do mesmo modo, independentemente do contexto social, cultural, político e econômico em que estão inseridos (BORGES,1997).

Um material didático rígido e com ênfase excessiva no conteúdo gera insatisfação e frustração tanto para o aluno ouvinte quanto para o professor de Libras. O aluno ouvinte não interage com estes materiais de abordagem extremamente analítica, de leitura difícil e com conteúdo não relacionado com as experiências do dia a dia dos estudantes surdos, que, na maioria das vezes, se limitam a memorizar as informações neles contidas.

O professor, insatisfeito, começa a produzir, intuitivamente, seu próprio material e percebe que não teve uma formação profissional para desenvolver este material didático. A formação inicial não prepara o professor para desenvolver materiais didáticos e ele descobre que terá que aprender com sua própria experiência (NÓVOA,1992; 1995).

A produção de material didático, como projeto de ensino, centrado no conceito de contexto de ensino, é uma forma muito flexível de material didático, facilitando a tradução nos diversos contextos escolares em que pode ser utilizado e produzindo a tradução do português para Libras. A unidade de ensino, autônoma e flexível, pode ser desenvolvida de acordo com diversos enfoques curriculares, privilegiando as contextualizações histórica, tecnológica e social, buscando promover mudanças conceituais. A decisão de qual será o enfoque curricular adotado dependerá dos interesses dos professores, do projeto curricular da escola e das características do próprio conteúdo a ser tratado (DIONÍSIO; MACHADO; BEZERRA, 2003).

1.4 Produção de material didático para o ensino de Libras no formato de vídeo

No que diz respeito à produção de materiais didáticos no formato de vídeos sinalizados, muitas vezes, esses vídeos têm como objetivo disponibilizar ao estudante mais informações em Libras. A atuação sinalizante frente à tela implica em outro quesito, que é a desinibição frente às câmeras. Este sinalizante, muitas vezes, pode ser o próprio professor de Libras quanto algum ator ou sujeito, a depender do tipo e origem do vídeo.

Existe a necessidade de elaboração de material pedagógico específico que atenda às especificidades de ensino dos aprendizes surdos e ouvintes, pautados na visualidade da Libras, justificando, assim, um trabalho de ensino orientado pela perspectiva da Pedagogia Visual, como descreve Campello (2007), fazendo uso das experiências visuais. E, como salienta Lebedeff

“a surdez existe e necessita de uma proposta pedagógica nova, pensada para suas singularidades linguísticas e culturais. Uma afirmação problematizadora. Merece ser mais discutida no trabalho e surdos não querem adaptações, não querem ser representados como simulacros de ouvintes”. (LEBEDEFF, 2017, p. 248)

Portanto, é urgente a criação de materiais didáticos para o ensino de Libras adequados e de estratégias pedagógicas para o ensino dos alunos surdos e alunos ouvintes. A filmagem é uma das formas de registro das línguas sinalizadas, e, nesse caso, há necessidade de captar o sinalizador, já que a produção das palavras nas línguas de sinais é organizada a partir da articulação de fonemas em locais externos no corpo do sinalizador. Esse tipo de procedimento (filmagem) tende a aumentar, nos próximos anos, no Brasil, pelo crescimento da demanda por esse tipo de serviço.

Quando se menciona a filmagem e o vídeo, falar da gravação e do local de gravação é relevante, já que este é um quesito importante e que interfere diretamente na qualidade do produto. Deve-se procurar um local reservado, sem interferências sonoras ou visuais, usando um tecido de cor adequada para a imagem de fundo e luz artificial, a fim de minimizar e/ou eliminar qualquer tipo de sombra (SILVA; BRITO, 2020). No chão, sugere-se marcar um quadrante para que o sinalizador possa se deslocar levemente, sem que saia do foco da filmagem. Da mesma forma, é preciso adequar e marcar a altura do pedestal, local onde a câmera fica posicionada (SILVA; BRITO, 2020).

Depois dessa etapa inicial, é recomendado reescrever o texto para uma espécie de interlíngua, entre o português e a Libras, utilizando os sistemas de glosa dentro da estrutura

sintática da Libras, de forma a contemplar, também, a organização espacial das línguas sinalizadas. O que acontece diversas vezes, em várias versões, até que uma forma seja a escolhida, atentando-se para não fazer uma forma sinalizada (português sinalizado) do texto fonte (RODRIGUES; QUADROS, 2020).

Na elaboração do texto-alvo, é comum haver adaptações (acréscimos de informações) de ordem linguística, com o objetivo de realizar ajustes necessários, devido à língua-alvo (VASCONCELOS, 2008). Nesse sentido, é preciso observar, no nível discursivo, a simultaneidade na produção de itens lexicais nas línguas sinalizadas, na medida em que cada unidade articulatória manual atua de maneira autônoma. As mãos do sinalizante podem assumir diversas configurações, de forma independente, e representar eventos simultâneos. Constroem, também, uma espécie de plano de fundo no discurso sinalizado (MCCLEARY; VIOTTI, 2007).

De maneira geral, as cores da vestimenta, da pele e do cabelo do professor surdo precisam ser contrastantes entre si e em relação à cor de fundo da janela ou da tela. Isso é uma boa visualização dos sinais por parte do telespectador e contribui para a qualidade do material. Pessoas com pele clara podem utilizar tons mais escuros, como azul marinho, grafite, preto e marrom. Peles morenas e negras, por sua vez, pedem cores mais claras, como creme, bege, azul claro e salmão. Na produção de materiais didáticos em vídeo, os professores surdos devem observar as seguintes instruções, ilustradas nas Figuras apresentadas, a seguir.

- Usar blusas ou camisas de cor única, sem estampa

Figura 2 - Modelo de vestimenta



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

- Contar com ajuda profissional

Durante as filmagens, o professor surdo deve estar acompanhado por outro profissional da área de Libras, lembrando que, ao longo do processo, sempre é bem-vinda a presença de um

consultor/tradutor para assessorar a gravação. O profissional de Libras “acompanhante” deve contribuir para que todos os sinais sejam executados corretamente e no espaço correto. Deve atentar, também, para aspectos como sincronia, uso do tempo e outros elementos. Durante toda a sessão, será possível acompanhar a filmagem por meio de um teleprompter. O profissional responsável pela filmagem irá providenciar uma marcação no piso sobre a qual você deve se manter posicionado durante toda a interpretação. Isso evita movimentações indesejáveis, que dificultam o trabalho de edição do vídeo.

Figura 3 – Exemplo de marcação no piso



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

- Manter um enquadramento padrão.

Pesquisas sobre janela de Libras recomendam que seja feito um enquadramento padrão que vai do abdome, cerca de quatro dedos abaixo do umbigo, até aproximadamente um palmo acima do topo da cabeça. Para evitar que seus movimentos saiam do enquadramento, dificultando ou inviabilizando a compreensão de alguns sinais, é fundamental estabelecer uma linha imaginária e manter-se dentro desse espaço enquadrado.

Figura 4 – Enquadramento padrão



Fonte: Arquivo da pesquisadora

- Planejar as filmagens.

Compreender que o trabalho de interpretação exige muito empenho físico e cognitivo e, por isso, fica cansativo se executado em sessões longas. Desse modo, planeje, com a equipe, pequenos intervalos estratégicos a cada duas horas de filmagens. Por fim, programe com antecedência para que a sessão de filmagem seja o mais curta possível. Como a equipe de audiovisuais tem uma agenda concorrida de trabalhos internos e externos, é essencial não ultrapassar, e até mesmo otimizar, o espaço de tempo reservado para a gravação.

- Estudar e pesquisar com antecedência o material a ser traduzido/interpretado.

Estudar e pesquisar com antecedência o material a ser traduzido/interpretado é um essencial para o sucesso do trabalho. É importante também que o conteúdo seja planejando em conjunto com um consultor/tradutor surdo de LIBRAS, que pode assessorar durante a gravação. Com antecedência, pesquisem juntos a melhor forma de mediar a informação em Libras (sinais, classificadores, uso do espaço etc.). Com câmeras portáteis, podem ser feitos vídeos preliminares de teste, para que se tenha noção de quanto tempo vai levar a tradução e qual a aparência da sinalização planejada no vídeo. Realizar as atividades antes da gravação oficial evita que o estúdio e a equipe de filmagem estejam disponíveis por um tempo maior do que o necessário.

- Agendar a sessão de filmagem

No final, a data da gravação, horário e tempo de duração devem ser agendados com antecedência junto à sala de filmagem. No dia da gravação, você deve comparecer na hora marcada, com todos os elementos necessários para a sessão – roteiro, vestimenta, maquiagem etc.

CAPÍTULO II

O PERCURSO DA PESQUISA

Este capítulo descreve o percurso metodológico da investigação com suas adequações e adaptações ocorridas ao longo do processo. Inicialmente, apresentamos a abordagem e o tipo de pesquisa. Em seguida, apresentamos sobre o *locus* de investigação, os participantes e instrumentos de coletas de dados.

2.1 Abordagem e tipo de pesquisa

Este é um estudo que se refere às estratégias utilizadas pelos professores do Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez de Goiânia (CAS-Goiânia) na produção de material didático no formato de vídeo para curso de Libras para ouvintes. Para obter dados que expliquem essa situação, escolhemos realizar uma pesquisa de natureza qualitativa. Quanto aos objetivos, ela se caracteriza como uma pesquisa exploratória, de caráter descritivo.

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

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

André (1995) cita, para o uso desta metodologia, a existência de vários interesses envolvidos na questão investigada, tais como: interesse em uma instituição, pessoa, programa ou currículo específico; interesse de conhecer a instituição a fundo, considerando sua complexidade e totalidade; interesse maior em investigar os acontecimentos e não os resultados deles; interesse por hipóteses teóricas, novas relações, novos conceitos de um fenômeno específico.

A respeito da generalização, André (1995, p. 49) diz: "A generalização naturalística se dá no âmbito do leitor que, com base nas descrições feitas pelo autor do estudo e na sua própria experiência, fará associações e relações com outros casos, generalizando seus conhecimentos". Assim sendo, está relacionada, ao leitor, que, baseado nas descrições realizadas e considerando

sua própria experiência, faz associações e relações com demais casos, generalizando seus conhecimentos.

Quanto à pesquisadora, são relevantes seu autoconhecimento e reconhecimento de suas próprias características e habilidades, necessárias para o desenvolvimento de investigação desta natureza. No caso da estratégia de pesquisa em questão, a pesquisadora sendo o principal instrumento de coleta e análise de dados consegue perceber um processo de trocas, sinalizando a abertura para novos caminhos na pesquisa. André (1995, p. 51) afirma que "haverá momentos em que sua condição humana será altamente vantajosa, permitindo reagir imediatamente, fazer correções, descobrir novos horizontes."

Por isso, é importante ter um trabalho aberto e flexível, com assertividade nas tomadas de decisões sobre a coleta dos dados, os participantes da pesquisa e quais documentos a serem analisados. Estas e outras questões precisam ser constantemente questionadas e repensadas, redefinido e até modificando, ao longo do processo, decisões já tomadas. Cabe ressaltar que as decisões, análises e apresentação dos dados, também, dependem do desenvolvimento da pesquisa para serem definidas.

André (1995) mostra que a sensibilidade é mais uma característica que a pesquisadora precisa ter, ao escolher a abordagem qualitativa, principalmente, no momento de coleta de dados, devendo ficar atenta com relação às variáveis ligadas ao ambiente físico, humano, comportamentais e ao contexto, de modo geral. Depois da obtenção dos dados, é imprescindível o uso de intuições, percepções e emoções para extrair o máximo de informações que os dados trouxeram. A pesquisadora precisa estar atenta, ainda, às suas preferências pessoais, filosóficas, religiosas e políticas, durante o percurso da investigação. A sensibilidade auxilia a pesquisadora durante a coleta de dados, apontando para além do óbvio e do aparente, extraindo sentidos a partir dos gestos, das expressões não verbais, das cores, dos sons, para, posteriormente, utilizar tais informações nas decisões subsequentes à pesquisa.

A última habilidade da pesquisadora, na concepção de André (1995), está relacionada à escrita da redação da pesquisa. Das estratégias utilizadas para deslocar-se às dificuldades encontradas por parte da pesquisadora que não tem, é reservar tempo para a elaboração dessa tarefa, qualidade de persistência para fazer e refazer quantas vezes for preciso expressando as ideias, com toda a riqueza, complexidade observada, ouvida e partilhada. É indicada supervisão de uma pesquisadora experiente, para a superação dessas dificuldades.

Com a intenção de atender aos objetivos propostos na pesquisa, é de vital importância que os processos e as etapas para a execução do trabalho sejam traçados e planejados. Nesta perspectiva, Boni e Quaresma (2005) afirmam que as etapas e os processos de uma investigação

científica precisam, inicialmente, serem baseados em um levantamento de dados realizado por meio de pesquisa bibliográfica, observação e contato com os sujeitos que possuam condições de fornecer dados ou fontes de informações úteis.

2.2 Sujeitos da pesquisa

Os sujeitos da pesquisa são professores surdos que atuam no Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez de Goiânia (CAS-Goiânia) junto a alunos ouvintes em processo de escolarização e ensino de Libras. A amostra da quantidade de sujeitos foi constituída por professores surdos que aceitaram participar da pesquisa, pois possuem diferentes histórias, mas compartilham aspectos comuns da cultura surda, a utilização da língua portuguesa e o ensino da língua de sinais. Os critérios para inclusão dos sujeitos da pesquisa foram os seguintes:

- ser voluntário e assinar autorização do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido de Participação da Pesquisa (TCLE);
- ser professor surdo com graduação em licenciatura;
- ser professor surdo e que desenvolve materiais didáticos no formato de vídeos para o ensino da Libras no CAS-Goiânia;
- ter a Libras como língua de conforto e, portanto, primeira língua;
- ensinar Libras para alunos ouvintes no CAS-Goiânia.

No momento de realização desta pesquisa (2023), o CAS-Goiânia possui o seguinte quadro de professores de Libras:

Quadro 2 - Universo da pesquisa

Professores surdos	Professores ouvintes	Total
15	30	45

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir de dados do CAS (CAS-GOIÂNIA, 2022, p. 12).

A partir deste universo de professores de Libras e de identificar a quantidade total de professores surdos, identificamos, a partir de visitas ao *lócus* de investigação, que apenas três professores surdos desenvolvem atividades de produção de material didáticos no formato de vídeo para o ensino de Libras no CAS-Goiânia. Assim, a amostra de participantes é composta de três professores surdos.

A escolha do local de pesquisa se justifica por reunir professores de Libras que atendem aos sujeitos da pesquisa e alunos de várias escolas, inclusive, fora da cidade de Goiânia.

2.3 Instrumentos de coleta de dados

2.3.1 Entrevistas

No âmbito das pesquisas qualitativas, optou-se pela adoção de entrevistas semiestruturadas como um procedimento adequado para a coleta de dados. De acordo com Boni e Quaresma (2005, p. 75), as entrevistas deste tipo combinam perguntas abertas e fechadas, possibilitando ao informante “a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto. O pesquisador deve seguir um conjunto de questões previamente definidas, mas ele o faz em um contexto muito semelhante ao de uma conversa informal”. A finalidade da entrevista é coletar dados de como o professor surdo foi alfabetizado quando criança e porque hoje se tornou um profissional e quais foram as dificuldades encontradas. O roteiro da entrevista (**Apêndice A**) contempla questões sobre o processo de ensino-aprendizagem da Língua de Sinais, sobre metodologias utilizadas e conhecimento da língua materna do surdo por parte dos professores e as estratégias de produção de material didático para ensino de Libras.

Uma vez autorizadas, as visitas e entrevistas com os professores foram previamente agendadas, sendo que o trabalho de campo foi iniciado no final do mês de abril de 2023. As entrevistas foram realizadas presencialmente, com a anuência dos participantes, formalizada por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (**Apêndice B**).

As questões da entrevista, também, privilegiaram as experiências de formação acadêmica desses professores surdos do curso de Libras com o intuito de entender o percurso que fizeram até se tornarem docentes.

As entrevistas foram realizadas da seguinte forma:

- 1) Foi entregue o roteiro de perguntas com antecedência aos participantes convidados
- 2) As respostas foram enviadas em formato de vídeo para a pesquisadora por meio do aplicativo de mensagem, whatsapp.
- 3) A pesquisadora fez a transcrição da Libras nos vídeos respostas para a língua portuguesa; e os trechos selecionados para a análise estão dispostos no Capítulo 3.

2.3.2 Análise documental

Para Lüdke e André (2020), a análise documental na abordagem de dados qualitativos é considerada de forma positiva, pois enriquece o estudo, complementando os dados recolhidos por outras metodologias e técnicas, ou, apresentando informações novas sobre o tema investigado. Além disso, as autoras afirmam que são considerados como documentos materiais nos quais constam por escrito, informações referentes ao comportamento humano e citam como exemplo: “leis, regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão até livros, estatísticas e arquivos escolares” (LÜDKE; ANDRÉ 1986, p. 38).

Destaca-se com relação à legislação brasileira, os avanços proporcionados pela Resolução do MEC nº. 02/2001, que instituiu as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica e da Lei nº. 10.436/2002, que dispôs sobre a Língua Brasileira de Sinais – (Libras), reconhecendo-a como meio legal de comunicação e expressão

A elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) do Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS/Goiânia) é uma proposta prevista para estruturar todo o trabalho pedagógico da unidade educacional. De acordo com o documento, o PPP do CAS

surgiu da necessidade de planejar, coletivamente, as diretrizes das ações a serem executadas, no âmbito administrativo, financeiro e pedagógico da instituição, com o propósito de implementar Políticas Públicas da educação Bilíngue Libras/Português escrito e promover formação educacional dos profissionais em educação inclusiva e bilíngue para surdo e surdocego, apoio à família das pessoas com surdez, atendimento ao deficiente auditivo, surdo e surdocego (CAS-GOIÂNIA, 2022, p. 13).

Ainda, de acordo com o documento, a sua construção é vista como uma possibilidade de investigação e análise por parte dos profissionais do CAS:

O Projeto Político Pedagógico é instrumento de reflexão e investigação que se constitui como uma das formas de descentralização das tomadas de decisões, possibilitando uma maior participação de todos, surdos e ouvintes, por este motivo, no processo de sua elaboração, procuraram-se priorizar as relações humanas envolvendo todo a comunidade do CAS/Goiânia. [...]. Considera-se que as alternativas pedagógicas ganham um espaço rico de concretização quando se tem a oportunidade de discuti-las embasados à luz de artigos e trabalhos científicos produzidos a partir das demandas já mencionadas anteriormente (CAS-GOIÂNIA, 2022, p.12).

Durante esta investigação, documentos foram consultados para melhor esclarecimento das orientações, normativas e regulamentações que regem o processo. Deste modo, a análise

documental utilizada nesta pesquisa buscou identificar a estrutura do processo de formação baseada em leis, diretrizes, resoluções e projeto do curso de Libras do CAS-Goiânia. Os documentos consultados e utilizados nessa pesquisa foram:

- Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional; citada no Capítulo 1;
- Lei 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências; citada no Capítulo 1;
- Projeto Pedagógico do Curso de Libras do CAS-Goiânia, na sua versão de 2022, analisado no Capítulo 3;
- Dados emitidos pelo Sistema de Gestão Escolar (Sige), que demonstram a quantidade de professores do CAS-Goiânia e quais as responsabilidades.

Estes dados propiciaram a seleção da amostra do estudo.

Os resultados das análises dos documentos estão expressos no Capítulo 1, sobretudo, com relação às Leis e Resoluções consultadas para o estudo e, também, no Capítulo 3, quando se trata do Projeto Pedagógico Curricular da instituição *lócus* da pesquisa. Aspectos específicos ao tema do estudo foram extraídos de todos esses documentos.

Cabe ressaltar que uma pesquisa nunca é definitiva, devendo sempre considerar todos os pontos possíveis dentro da área de estudo. Para melhor sistematização de dados e compreensão, durante esta investigação alguns documentos e programas foram consultados para o esclarecimento de dúvidas, surgindo a necessidade de conhecer melhor alguns registros que norteiam o histórico de surgimento e o quadro de colaboradores lotados no CAS-Goiânia. O Sistema de Gestão Escolar (Sige), que é um programa informatizado moderno com um sistema próprio de planejamento, processamento dos dados e suporte, é a principal ferramenta de gestão educacional, proporcionando qualidade e dinamizando o atendimento à clientela do CAS-Goiânia e que gerou relatórios que possibilitaram a verificação dos dados do CAS.

O Sige também foi uma das principais fontes de informação. Por meio deste sistema pudemos ter acesso ao quadro de servidores e conhecer os nomes, a formação e quantidade dos servidores administrativos e professores.

Outro documento importante foi o Projeto Político Pedagógico (PPP) do CAS-Goiânia, que esclareceu como ocorreu o surgimento e a criação desta instituição, que foi fruto de um projeto realizado em parceria com o Ministério da Educação-MEC/Seesp, Instituto Nacional de Educação de Surdos (Ines) e Secretaria de Estado de Educação de Goiás (Seduc), por meio da Superintendência de Modalidade e Temática Especial e subordinado à Gerência de Educação Especial (CAS-GOIÂNIA, 2021, p. 8).

2.3.3 Estudo bibliográfico

A pesquisa científica está presente em todo o campo da educação e, neste estudo, encontramos várias obras publicadas que auxiliaram nosso estudo. É um processo de investigação para solucionar, responder ou aprofundar sobre uma indagação no estudo de fenômenos. Bastos e Keller (1995, p. 53) definem: “A pesquisa científica é uma investigação metódica acerca de um determinado assunto com objetivo de esclarecer aspectos em estudo”.

Para o Gil (2002, p. 17) “A pesquisa é requerida quando não se dispõe de informação suficiente para responder ao problema, ou então quando a informação disponível se encontra em estado de desordem que não pode ser adequadamente relacionada ao problema”. Esse tipo de pesquisa é concebido por diversos autores, dentre eles Lakatos e Marconi (2003) e Gil (2002).

A pesquisa bibliográfica está inserida principalmente no meio acadêmico e tem a finalidade de aprimoramento e atualização do conhecimento, por meio do estudo de obras já publicadas. Para Andrade (2010, p. 25): “A pesquisa bibliográfica é habilidade fundamental nos cursos, uma vez que constitui o primeiro passo para todas as atividades acadêmicas”. Uma pesquisa de laboratório ou de campo implica, necessariamente, a pesquisa bibliográfica preliminar. Seminários, painéis, debates, resumos críticos, monografias não dispensam a pesquisa bibliográfica (ANDRADE, 2010).

Por meio da pesquisa bibliográfica é que o pesquisador busca obras já publicadas relevantes para conhecer e analisar o tema problema da pesquisa a ser realizada. Ela nos auxilia desde o início, pois é feita com o intuito de identificar se já existe um trabalho sobre o assunto da pesquisa a ser realizada, colaborando na escolha do problema e de um método adequado, tudo isso é possível baseando-se nos trabalhos já publicados. A pesquisa bibliográfica é primordial na construção da investigação, uma vez que nos permite conhecer melhor o fenômeno em estudo.

Utiliza-se de bases de dados na pesquisa bibliográfica, onde é possível procurar referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta (FONSECA, 2002, p. 32). A pesquisa se baseia no estudo da teoria já publicada, assim é fundamental que o pesquisador se aproprie da leitura do conhecimento e sistematize todo o material que está sendo analisado.

Na realização da pesquisa bibliográfica, o pesquisador tem que ler, refletir e escrever sobre o que estudou, se dedicar ao estudo para reconstruir a teoria e aprimorar os fundamentos

teóricos. É importante que o pesquisador organize as obras selecionadas que colaborem na construção da pesquisa em forma de fichas de perguntas.

A pesquisa bibliográfica é o levantamento ou revisão de obras publicadas sobre a teoria que irá direcionar o trabalho, o que requer dedicação, estudo e análise pelo pesquisador que irá executar o trabalho e tem como objetivo reunir e analisar, para apoiar o trabalho. Para Gil (2002, p. 44), a pesquisa bibliográfica “[...] é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”.

2.4 Lócus de investigação

Para o desenvolvimento da pesquisa foi realizada coleta de dados no âmbito do contexto da produção de material didático no formato de vídeos em Libras, no interior do curso de Libras ofertado pelo CAS-Goiânia, situado no Setor Leste Universitário, por meio de observação direta e aplicação da entrevista semiestruturada com o intuito de coletar dados junto aos professores surdos que possuem estudantes ouvintes que estudam no curso de Libras e no curso de Formação de Tradutores e Intérpretes do CAS-Goiânia.

A escolha do CAS-Goiânia como campo de pesquisa se justifica pelo fato de ser uma instituição de referência da Educação de Surdos no Estado de Goiás, despertando o interesse em conhecer as especificidades do ensino de Libras e as estratégias de produção de materiais didáticos para o ensino de Libras.

O CAS-Goiânia mantém, em sua estrutura, um núcleo de produção de materiais, recursos midiáticos e didáticos. Para atender aos procedimentos legais, foi solicitada a autorização da diretora do CAS-Goiânia, por meio de um termo de anuência (**Apêndice C**), contendo todas as informações importantes sobre a pesquisa.

Ressalta-se que o projeto de pesquisa obteve parecer favorável junto ao Conselho de Ética de Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Goiás (**Apêndice D**).

2.5 Conceitos utilizados explícita ou implicitamente na pesquisa

A pesquisa trata da produção de vídeos como recursos didáticos para o ensino da Libras, com uma particularidade, a produção dos vídeos é feita por professores surdos, que têm como primeira língua Libras e que fazem um percurso para ensinar essa língua utilizando um instrumento que está esteticamente ligado ao mundo dos ouvintes.

A produção do vídeo não se dá em meio ao nada. O vídeo é recurso didático-pedagógico para auxiliar na aprendizagem de uma língua. A primeira questão que os professores devem

observar é a proposta pedagógica do CAS-Goiânia, essa norteia estrategicamente o ensino. A proposta pedagógica apresenta os componentes curriculares que serão explorados pelo público que o CAS-Goiânia. Este público são estudantes ouvintes e surdos que querem aprender a Libras. O aprendizado se dá mediado pelo educador e é aplicado didaticamente para criar as condições adequadas para um processo de aprender significativo.

Os componentes curriculares são desdobrados em planos de ensino e planos de aula, assim, a aula é precedida de ementa, conteúdos, bibliografias e metodologias. O uso de quaisquer outros procedimentos sejam aulas expositivas, pesquisas, músicas, vídeos tem ligação umbilical com a Projeto Político Pedagógico a isso se junta as estratégias escolhidas e a habilitação dos docentes.

A produção de vídeo, como recurso didático, se insere nesse contexto. Dessa forma, não é qualquer vídeo, nem qualquer tema ou assunto, estes estão submetidos à proposta pedagógica da instituição de ensino.

Dessa maneira, normalmente, o tema do vídeo já se encontra presente nos componentes curriculares, já com subdivisão, como parte de um conteúdo didático que forma o conjunto das competências e habilidades exigidas para se conhecer do tema trabalhado. A produção de um vídeo é mais um instrumento para a aprendizagem. É como se fosse uma aula prevista no planejamento do componente curricular apresentada didaticamente em outro formato.

Como numa aula com a turma de estudantes é preciso preparar um roteiro, aqui considerado o instrumento que será utilizado. O tema já está previsto na disciplina que o professor atua. Assim, os professores produtores do vídeo já partem da sinopse que é o componente curricular que será trabalhado. Esta sinopse se insere no conteúdo da disciplina que se desenvolve em determinado tempo e, provavelmente, tem assuntos que já foram tratados anteriormente e outros que serão tratados ao longo da duração da disciplina no curso, este também com etapas e temporalidade.

Os professores então já conhecem seus estudantes que são o público-alvo os aprendizes de Libras. Assim, será preciso ver o tema, delimitar o tempo que será gasto na produção, o local em que esse trabalho será feito. Como o tema será trabalhado, ver a duração do vídeo, estabelecer um roteiro mínimo, desenvolver os textos que serão trabalhados. No caso de os professores surdos uniformizar os sinais. Fazer a gravação do material bruto e a partir do tema básico editar o vídeo para torná-lo adequado ao tema, ao tempo e ao público-alvo. Se houver outros vídeos verificar a padronização e estabelecer os créditos da produção: autor do texto, assistentes, professor participante, etc.

Além do desenvolvimento desta pesquisa, a autora é professora surda produtora de

vídeos e responsável por roteiros, gravação e edição dos vídeos, trata-se, no caso, de partir da experiência já realizada para verificar como se dá a produção deste recurso didático pelos professores pesquisados.

CAPÍTULO III

APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

O presente capítulo traz os dados coletados e a discussão dos resultados. Aqui são apresentados os resultados do estudo bibliográfico articulado com a descrição e análise dos documentos utilizados e as percepções de professores de Libras sobre a produção de vídeos para materiais didáticos para o ensino de Libras.

Na coleta de dados junto aos participantes da pesquisa foi utilizada a técnica de entrevistas semiestruturadas, cujo roteiro de perguntas está no **Apêndice A**. O roteiro foi dividido em duas etapas. Na primeira foram coletados dados relativos ao perfil dos participantes e na segunda, foram formuladas questões relacionadas às estratégias de produção de material didático para ensino de Libras no formato de vídeo.

3.1 Etapa 1: Perfil dos sujeitos participantes da pesquisa

Sobre a análise dos dados, merece um destaque o papel do professor surdo, pois ele é quem ensina em Libras, considerando que ele passou por inúmeras barreiras para consolidar sua aprendizagem, então, a sua experiência poderá apontar soluções adequadas para a aprendizagem do estudante ouvinte.

Considera-se que o professor surdo vê o mundo a partir de sua primeira língua e ela será uma importante ponte para auxiliar e mediar os conhecimentos dos alunos ouvintes que entram nas escolas de surdos. Conforme Reis

A educação ocupa um lugar estratégico no pensamento dos professores surdos. Ela é a própria prática de que se ensina enquanto se produz o próprio processo de transgressão pedagógica. E segue uma nova pedagogia da diferença, mesmo que, como disse no início, nem todos os professores surdos tenham a mesma estratégia. A preocupação em incentivar professores surdos capazes de transformar a pedagogia de surdos que está no povo surdo é sempre presente. (REIS, 2006, p. 82).

Os sujeitos participantes desta pesquisa são todos surdos. Ao todo, são três surdos professores entrevistados. Todos os participantes possuem formação superior, com graduação em Pedagogia, Artes e Letras: Libras/Português. Ainda, os professores entrevistados possuem muitos anos de experiência com a atividade profissional de ensino de Libras. Um dos participantes possui 18 anos de trabalho como professor de Libras, outro participante possui 7 anos e, por fim, o terceiro participantes possui 3 anos de experiência como professor de Libras.

3.2 Etapa 2: Análise das respostas às questões da entrevista

- Passos utilizados para fazer um vídeo

A **primeira pergunta** feita na entrevista foi como os professores fazem os vídeos para as aulas que ministram ensinando Libras. Pedimos, também, que os entrevistados pudessem explicar os passos que são utilizados e como escolhem os passos a serem realizados para a filmagem dos vídeos.

Uma primeira resposta foi de que precisam de equipamentos profissionais e, também, não necessitam de grandes técnicas de edição. Outra resposta é de que prefere fazer vídeos de curta duração e que é importante escolher bem a roupa a ser utilizada. Estas respostas podem ser observadas nos trechos [1], [2], [3] e [4] apresentados a seguir:

[1]
Precisa de Equipamentos Profissionais, mas não de grandes Técnicas de Edição

[2]
Faça Vídeos de curta duração

[3]
Não tenha vergonha de gravar

[4]
Escolha bem a sua roupa.
Local da Gravação.

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

[5]
Sim, a partir da temática que será abordada, faço apresentação do tema, em seguida, acrescento outros vídeos como suporte.

[6]
Pesquisar o que vamos reproduzir, A qualidade do cenário, Produção de imagens e buscar a melhor material didático em formato de vídeo.

[7]
Sim, pois facilita bastante a gravação. Crio etapas de acordo com o objeto e objetivo de conhecimento.

Encontramos evidências sobre a importância da utilização de roteiros para os vídeos, que são facilitadores de trabalho e direcionam suas produções. Observamos nos dados (trechos 5 e 7, por exemplo) que há, também, a preocupação em relacionar os vídeos que serão

produzidos com os conteúdos dos cursos de Libras, o que mostra que não são narrativas esporádicas ou desconexas e o vídeo é um recurso educacional dos cursos de Libras que evidencia aspectos comunicativos e complementares. Sendo assim, devem estar coerentes com aquilo que é abordado em sala de aula, servindo, também, como contextualização, complementação e/ ou introdução de conteúdos e atividades.

As propostas de produção de vídeo visam colaborar com o planejamento dos professores surdos, tendo em vista a especificidade dessa produção em vídeo para alunos ouvintes. Isto coaduna com o que traz Galindo Neto (2018), que destaca quatro passos para pré-produção da imagem em movimento. O que queremos discutir aqui é sobre a importância das etapas de pré-produção (a construção de roteiros) e as de produção (gravação, cenário, iluminação, entre outras). Além de melhorar significativamente a qualidade visual do material produzido, pode guiar o planejamento de forma mais autônoma. Destacamos, nessa perspectiva, a fala de uma das participantes, professoras surda de Libras, quando questionada sobre o seu roteiro:

[8]

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

É possível observar nos dados que parece que os professores surdos participantes se preocupam com a construção do vídeo, estabelecendo etapas próprias e definindo seus critérios de produção. Eles pensam e produzem seus vídeos para suas aulas, com base naquilo que acreditam que pode facilitar o aprendizado do aluno ouvinte. Para eles, os vídeos precisam possuir componentes específicos para o curso de Libras, conforme validam nas respostas apresentadas a seguir (trechos 9, 10 e 11), concordando com os estudos de Rocha (2012), Vieira (2016) e Goetter (2019).

[9]

Os vídeos devem ser expressivos, bem enquadrados e bem claros para que os alunos ouvintes tenham um melhor aprendizado.

[10]

Deve ser objetivo e com muitas imagens que possam atender uma compreensão clara, principalmente termos muitos técnicos.

[11]

Bem-sinalizado, com imagens, que transmitam de forma clara e objetiva o conteúdo, que traga exemplos, que seja dinâmico, com boa iluminação e sem muita informação visual.

Nos dados expostos nas falas dos professores surdos participantes (trechos 1 até 11), podemos observar que a produção de vídeos pelos professores surdos possui etapas e roteiros que são seguidos com base naquilo que eles construíram ao longo de sua prática profissional. Considerando que os cursos de formação de professores não possuem conteúdos específicos para a produção de vídeos, podemos inferir que esses passos podem ser reflexos de experiências vividas e indicam o longo caminho percorrido por essas profissionais, visto que possuem muitos anos de experiência docente. A partir dos elementos baseados no *design* editorial de Krusser (2019), que foram detalhados nesta pesquisa, é possível identificar que parece que os participantes estão preocupados em compor uma narrativa visual, em formato de vídeo, que contemple os aspectos culturais e linguísticos da língua em estudo, a língua de sinais, própria da cultura surda, sem comprometer as competências educacionais. Com base em elementos de manuseio mais acessível, Krusser (2019) utiliza sete etapas: 1. Formato; 2. Orientação; 3. Temporalidade; 4. Sequência; 5. Pontos de Pausa; 6. Ficha Catalográfica; e 7. Textos.

Vale destacar que as propostas de elaboração de roteiros para produção de vídeos por parte destes professores surdos participantes são possíveis devido aos diversos anos de experiência e pode estar pautado em autores, como os citados neste trabalho. Entretanto, não encontramos nenhum documento mais específico, disponibilizado aos professores do CAS-Goiânia com reflexões consistentes sobre o tema. Há pouco material orientador sobre a produção de vídeos em Libras. Podemos citar Rosado e Taveira (2022) que trazem orientações de produção e indicações de soluções visuais para os vídeos.

- Colegas/profissionais auxiliares de filmagem

A **segunda pergunta** feita aos participantes é sobre a existência de colegas e/ou profissionais que auxiliavam na filmagem dos vídeos para suas aulas de Libras. Estas respostas podem ser observadas nos trechos [12], [13] e [14] apresentados a seguir:

[12]

Sim, profissional surdo ou ouvinte me apoia para traduzir e verificar com as palavras do português, significado e criar um sinal.

[13]

Às vezes, sim ou não, porque horário impossível para apoiar e outro dia possível sim.

[14]

Alguns colegas me apoiam, devo procurar dúvida do português com as palavras significado sobre o texto, jornal ou conto de história, mas o surdo me apoia na sala de filmagem para acompanhar contexto e sinalização.

- Uso de tecnologias para produção dos vídeos

A **terceira pergunta** feita aos participantes é sobre a existência de tecnologias para produzir seus vídeos. As respostas podem ser observadas nos trechos [15], [16] [17] e [18] apresentados a seguir.

[15]

Sim, a minha experiência de usar o *Studio* de filmagem a minha imagem e tenho um pouco de medo de usar o vídeo, medo de alguém me criticar ou julgar com a minha tradução ou produção de material didático e depois me acostumei. Organizei os roteiros para usar meus vídeos.

[16]

Uma câmera para gravar as imagens; microfones para captar o áudio do seu vídeo.

[17]

Equipamentos de iluminação; suportes para os equipamentos e um computador com placa de captura.

[18]

Um *software* de edição de vídeos e uma plataforma de vídeos *online* para hospedar o conteúdo.

Desde as primeiras criações tecnológicas vem-se discutindo sobre a influência da tecnologia na sociedade, e muito ainda deve ser discutido sobre sua importância e implicações, uma vez que esse fenômeno ultrapassa as aplicações técnicas, pois tecnologia é tudo que o ser humano inventou e vem inventando para facilitar seu trabalho, para uma maior comodidade (GONÇALVES, 2006). Com o desenvolvimento tecnológico cada vez mais acelerado e a evolução cada dia maior das mídias, a vida da sociedade passou a ser cercada por informação e comunicação que “a todo momento nos traz um fato novo, mostrando-nos o que ocorre em qualquer lugar do mundo em tempo real, nos permitindo estar em dia com os acontecimentos gerados em todos os setores da sociedade” (NUNES, 2012, p. 18).

Tecnologia possui significados que se alteram de acordo com o período e contexto histórico de cada sociedade.

Na Idade Média continua-se a utilizar o mesmo termo surgido na Grécia. Na Idade Moderna houve uma nova reflexão e visão sobre a técnica. Francis Bacon descreve uma cidade que progride graças aos avanços técnicos. A enciclopédia Francesa incorpora técnica à ciência, isso abre um espaço de conhecimento da tecnologia usando métodos científicos, contribuindo na transformação de processos materiais. Por volta do ano 1950 o termo tecnologia já se definia como meio o qual a sociedade

usa para mudar ou manipular seu ambiente. É o homem cada vez mais dependente de suas invenções para sobreviver, como consequência pode-se observar uma transformação acelerada em seus comportamentos (SANCHO, 1998, p. 29).

O conceito de tecnologia foi se alterando durante as eras e foi aplicado de formas diferentes em cada uma delas.

O conceito de tecnologia é complexo, vem carregado de preconceitos e equívocos, com interpretações e significados que vão se transformando conforme a evolução social. [...]. E esse imaginário das pessoas, que vem carregado de valores e significados, influência e contribui transformando o termo tecnologia, que ora está associado a um elevado grau de evolução e ora está relacionado a uma ameaça para a continuidade da vida humana (BETETTO, 2011, p. 12).

O que os professores fazem a cada dia de sua vida profissional para enfrentar o problema de ter de ensinar a um grupo de estudantes determinados conteúdos, durante certo tempo, com o fim de alcançar determinadas metas, é conhecimento na ação, é tecnologia (SANCHO, 1998, p. 40). Nessa visão, fica claro que a utilização da tecnologia está intrinsicamente ligada às ações costumeiras e cotidianas da sala de aula. Por isso, a compreensão dessas ações precisa superar os desafios para chegar ao entendimento dos problemas educacionais.

Existem duas posturas extremas em relação ao conhecimento tecnológico no processo de ensino. O termo tecnofilia e tecnofobia são formas que muitos utilizam, ocultando a problemática da educação. Tecnófobos são aqueles que consideram uma ameaça a seus valores o uso de qualquer tecnologia que eles não tenham usado desde pequenos, ou seja, não aceitam conhecer ou testar novas descobertas (DEMO, 2009). O termo tecnofilia é empregado por aqueles que acreditam que as novidades tecnológicas têm a resposta para os problemas do ensino e aprendizagem. Somente, tecnologia as máquinas e aparelhos e desconsidera o conhecimento prático teórico acumulado durante os anos de estudo (DEMO, 2009).

Os avanços tecnológicos reforçam a necessidade de descobrir a melhor forma de utilizar para que a tecnologia possa contribuir para o enriquecimento do processo de ensino e aprendizagem, pois “a tecnologia na educação necessita de estratégias, metodologias e atitudes com o objetivo de superação, pois uma aula mal estruturada mesmo com o uso do mais moderno recurso passa a não fazer sentido pedagógico para o aluno” (BETETTO, 2011, p. 15).

O desenvolvimento de tecnologias digitais acentua a necessidade de um pensamento criativo, pois a tecnologia desenvolve um espírito empreendedor, inovador e uma maior produtividade capaz de beneficiar a sociedade (RESNICK, 2006).

Moran complementa:

É possível criar usos múltiplos e diferenciados para as tecnologias. Nisso está o seu encantamento, o seu poder de sedução [...]. Podemos fazer coisas diferentes com as

mesmas tecnologias [...] cada tecnologia modifica algumas dimensões da nossa inter-relação com o mundo, da percepção da realidade da interação com o tempo e o espaço [...]. Posso morar em um lugar isolado e estar sempre ligado aos grandes centros de pesquisa, às grandes bibliotecas, aos colegas de profissão, a inúmeros serviços. Posso fazer boa parte ao trabalho sem sair de casa [...] (MORAN, 2009. p. 3).

A sociedade atual já é alterada pela tecnologia constantemente, no CAS-Goiânia ou em qualquer ambiente didático é um retrocesso a não existência da tecnologia para o processo de aprendizagem. Por isso, as instituições de educação devem estar atentas às novidades tecnológicas e os docentes devem se adaptar à essas novidades, pois, com certeza, os alunos estarão. Segundo Libâneo (1998, p.15), “o mundo contemporâneo [...] está marcado pelos avanços na comunicação e na informação e por outras tantas transformações tecnológicas e científicas”.

E os trechos [15], [16], [17] e [18] demonstram que sem o uso de tecnologias, os vídeos não podem ser produzidos pelos professores participantes, sendo um importante meio a ser oferecido como meio de trabalho aos docentes surdos.

A tecnologia é ampla, com interpretações diversas que vão se modificando e se transformando conforme a evolução social. Segundo Almeida (2005) é normal que as pessoas, em seu imaginário, criem situações em que artefatos tecnológicos adquirem vida própria com elevado nível de inteligência e se tornam salvadores do mundo ou ameaçam aniquilar toda a espécie de vida e a tecnologia é um conceito com múltiplos significados que variam de acordo com o contexto, podendo ser visto como: artefato, cultura, atividade com determinado objetivo, processo de criação, conhecimento sobre uma técnica e seus respectivos processos (ALMEIDA 2005 *apud* REIS, 1995, p. 40).

Essa transformação influencia todo o cotidiano da sociedade e as escolas, também, devem acompanhar essas transformações. Ainda segundo Libâneo (1998, p. 15), “essas transformações provocam mudanças econômicas, sociais, políticas, culturais, afetando, também, as escolas e o exercício profissional da docência”.

- Embasamento teórico na produção dos vídeos

A **quarta pergunta** feita aos participantes é sobre a importância do embasamento teórico dos vídeos. As respostas podem ser observadas nos trechos [19], [20] e [21] apresentados a seguir.

[19]

Vídeo como recurso didático próprio *gifs* no site do CAS.

[20]

Os *links youtube* no CAS nas redes sociais e publicação no Instagram.

[21]

Os materiais de vídeo em Libras para os alunos ouvintes praticar a Libras/português ou tradução voz.

A escola prepara o aluno, de forma que este possua um entendimento da sociedade atual: [...] para atender às necessidades dessa sociedade contemporânea busca-se e espera-se da educação transformação e inovações para formar um sujeito competente não apenas capaz de aplicar técnicas, mas criativo, com um entendimento do mundo e da sociedade em que vivemos. (BETETTO, 2011, p. 16).

Maschetti (2011) completa que o CAS precisa deixar de ser meramente uma agência transmissora de informação e transformar-se em um lugar de análises críticas e produção da informação, onde o conhecimento possibilita a atribuição de significado à informação. Nessa concepção, os alunos aprendem a buscar a informação (nas aulas, no livro didático, na TV, no rádio, no jornal, nos vídeos, no computador etc.) e os elementos cognitivos para analisá-la criticamente dando a ela um significado pessoal.

O professor surdo deve estar preparado para lidar com a tecnologia, assim como deve estar preparado para incorporá-la ao ambiente. Isso passa pela formação de novos docentes e pela atualização dos que já exercem a profissão. Está posto o desafio: proporcionar uma formação aos alunos ouvintes, podendo assim, habilitá-los para explorar as potencialidades e limitações existentes nos diferentes recursos tecnológicos disponíveis no atual meio educacional.

Falando especificamente sobre o uso do vídeo:

O vídeo como material didático oferece grandes possibilidades pedagógicas, no entanto o educador precisa estar atento e ter uma boa percepção do que o vídeo oferece para enriquecer o trabalho pedagógico e principalmente analisar criticamente, enfocando os aspectos positivos e negativos que este enquanto recurso pode contribuir para desenvolver um bom trabalho em sala de aula. (NUNES, 2012, p. 12).

Segundo Souza e Bastos (2000, p. 11) “a realidade que envolve a tecnologia demanda do cidadão postura crítica e consciente para transformá-la em algo interpretativo com significados para os tempos que atravessamos e para a história que construímos”. Assim, O professor deve ser aberto para aprender a aprender; atuar a partir de temas emergentes no contexto e de interesse dos alunos; promover o desenvolvimento de projetos cooperativos; assumir atitude de investigador do conhecimento e da aprendizagem do aluno; proporcionar a

reflexão, a depuração e o pensar sobre o pensar; dominar recursos tecnológicos; identificar as potencialidades de aplicação destes recursos na prática pedagógica; desenvolver um processo de reflexão na prática e sobre a prática, reelaborando continuamente teorias que orientem sua atividade de mediação (BOZETTO, 2003).

A consciência dos professores surdos participantes sobre o vídeo produzido se tornar uma fonte (embasamento para outros) de consulta para a sociedade, expostos nos trechos [19], [20] e [21], demonstra que há certa consciência sobre a importância do que é produzido e como pode ser recursos realmente aplicados na prática pedagógica para além do CAS-Goiânia.

- Componentes considerados importantes nos vídeos

A **quinta pergunta** feita aos participantes é sobre a existência de componentes considerados importantes na produção dos vídeos para ensinar Libras. As respostas podem ser observadas nos trechos [22], [23] e [24] transcritos a seguir.

[22]

Sim, representante surdo é importante na língua para ensinar os alunos ouvintes aprender em Libras para comunicar com os surdos.

[23]

Sim, os alunos ouvintes têm dificuldades de aprender em Libras porque a primeira língua portuguesa e a segunda língua em Libras, eles precisam de convivência com os surdos para facilitar.

[24]

Não pode faltar material didático porque é visual, docentes qualificados para ensinar os alunos ouvintes e não pode faltar acesso à internet dentro do CAS é importante de divulgar nas Libras.

Para esta pergunta, sugerimos alguns componentes que poderiam ter nos vídeos no formato de quadro e pedimos que indicassem o grau de importância do componente, em uma escala de 0 à 10, sendo zero considerado menos importante e 10 seria com a escala que indica a máxima importância.

Os componentes que sugerimos foram construídos com base nos estudos teóricos expostos no Capítulo 1 e na experiência de professora surda de Libras que a pesquisadora deste estudo possui e estão disponíveis no quadro a seguir, seguida do grau de importância assinalado pelos professores surdos participantes:

Quadro 2 – Componentes importantes para produção do vídeo

	Componentes do vídeo	Importância 1 até 10
1	Sinalização e contexto (Fluência da Libras – respeitando sua cultura e aspectos linguísticos próprios da Libras)	8
2	Imagens e Efeitos (uso de cores, fundo, luz, qualidade da imagem do ator, nitidez)	8
3	Legenda (uso de legenda em português)	10
4	Tradução (uso de português e fazer a tradução para Libras no vídeo)	7
5	Temporalidade (duração do vídeo)	5
6	Orientação do vídeo na vertical	10
7	Orientação do vídeo na horizontal	10

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir de dados da pesquisa

Podemos observar que o uso de legenda em português foi considerado um dos componentes mais importantes nos vídeos que ensinam Libras para ouvintes. Seguido da orientação do vídeo. Ainda, a sinalização e a utilização de imagens e efeitos foram consideradas com atribuição 8 de importância. E, a tradução e o tempo do vídeo foram considerados como componentes menos importantes.

Os vídeos são utilizados por muitos professores no Estado de Goiás, pois nas cidades do interior os professores que trabalham com Libras se apoiam nas orientações do CAS-Goiânia. Por isso o formato, o tamanho, o tema são elementos importantes para o aprendizado da Libras. Os autores Rosado e Traveira (2022), apresentaram que os elementos de coesão devem ser uma das regras dos vídeos, pois eles podem ser um caminho alternativo para incentivar os outros surdos e tradutores intérpretes de Libras que estão nas escolas regulares da Rede Pública Estadual.

Foi solicitado que os professores surdos participantes justificassem a escolha e a atribuição da importância de determinados componentes e os trechos a seguir ilustram as respostas.

[25]

Libras precisa de contexto mais correto para o aluno ouvinte entender mais claro e traduzir para o português na escrita ou fazer a voz.

[26]

Responsabilidade de organizar a qualidade da imagem para o aluno visual melhor.

[27]

Edição mais fácil de colocar a legenda para os alunos ouvintes leem o português e sem áudio.

Os participantes do estudo, professores de Libras, que são surdos, destacaram o quanto os vídeos em Libras são importantes no desenvolvimento do processo de aprendizagem dos alunos ouvintes. Ressaltaram, ainda, que é preciso considerar a importância do conhecimento linguístico, é essencial que o aluno perceba que são duas línguas distintas (como no trecho 27), o Português e a Libras. Por isso, considera que o uso de vídeos em Libras seja um bom material didático para ensino de Libras como segunda língua para educandos ouvintes, uma vez que segue a metodologia adequada para estes indivíduos.

Outros trechos mostram a relação que os professores participantes possuem com o português no processo de produção dos vídeos.

[28]

O professor Surdo é difícil porque a minha é primeira língua e L2 português mais difícil porque sou surdo não ouço os sons das palavras do português

[29]

Muita dificuldade porque a Libras precisa sinalizar mais devagar ou agilidade mais rápido

Nas justificativas apontadas pelos professores surdos participantes, observamos que a sinalização (descrita no trecho 25) é considerada como aquela que deve ser clara pois traz o contexto que deve ser percebido pelo aluno ouvinte, para ele poder relacionar com a sua língua, o português. Ainda, no trecho [26] observamos que o uso de imagens é considerado como um componente que possibilita percepção visual melhor pelo aluno ouvinte. E os trechos [27] e [28] demonstram que a relação entre a Libras e a língua portuguesa a ser percebida pelo aluno ouvinte, por meio da legenda, é algo considerado importante no vídeo produzido e que os professores surdos consideram algo mais difícil quando estão produzindo.

- Ser ou não ator ou atriz nos vídeos

A **sexta pergunta** quis saber se os professores eram eles mesmos os atores/atrizes dos vídeos que produziam.

[30]

Sim, as surdas são atrizes que usam os vídeos nas aulas para os alunos ouvintes terem a percepção da língua de sinais própria dos surdos, com sinais, contextualização e expressão facial. Para mostrar os perfis dos autores surdos é importante para divulgar nas redes sociais e mostrar sociedade como é o trabalho no CAS.

O objetivo é discutir as questões de autores da produção de vídeos, apontando também os impactos que a cultura digital trouxe na produção do professor surdo, com base nos estudos

de Carvalho e Alves (2020), estimulando as criações coletivas e individuais de forma mais autônoma. Os autores surgiram no nosso estudo a partir das observações dos vídeos cedidos pelas professoras surdas. Percebemos que alguns deles foram produzidos em conjunto com outros colegas e uma parte foi produzida individualmente. Parece que foram criados conforme preveem Freine (2012) e Chartier (2012), com autonomia e intencionalidade.

Dos vídeos que apresentam autoria conjunta [1, 2 e 3] observamos que foram criados como forma de sensibilização de uma temática específica (Dia Internacional da Mulher, Dia das Mães, Dia do Índio, Setembro Azul e Festas de fim de ano), respectivamente. A produção colaborativa, conforme Martins (2012), a forma de produção multifacetada, com base em temáticas já conhecidas, permite produzir um material coletivo, possibilitando o compartilhamento direto com os alunos de temas que estavam sendo vivenciados nas aulas.

Os autores Rosado e Taveira (2022) consideram os seguintes elementos importantes: definição do tema, ambiente, gestual das mãos e envolvimento corporal, autor/atriz sinalizante usar a língua de sinais para comunicar com os surdos ou ouvintes e também inclui os tradutores-intérprete de Libras e a vocalização em português para que os ouvintes acompanhem o sinal com seu correspondente sonoro. Tais vídeos poderão, depois, ser publicados, como nas redes sociais.

Para além disso, o ator/atriz surdo serão referências e um modelo para a criança surda e, também, como incentivo para os ouvintes sinalizarem com elegância, pertinência e sensibilidade, esta é uma forma também de aprender.

- Como se dá o uso de vídeos nas aulas

A **sétima pergunta** versava sobre como se dá o uso dos vídeos nas aulas e se utilizam vídeos seus ou de outros colegas.

[31]

Sim, uso a mesma no plano de aula para acompanhar os conteúdos na aula.

[32]

Depende de usar os meus vídeos ou outros colegas e principalmente dentro no plano de aula.

[33]

Sim, uso todos os vídeos e quem manda é coordenação pedagógica que manda escala de planejamento tem os professores ficar com responsável no plano de aula.

Os vídeos produzidos pelos professores surdos, individual ou coletivamente, constituíram narrativas diversas nas possibilidades de ensino que tem o CAS-Goiânia enquanto

instituição. Parece que são vídeos que certamente circularam entre os alunos ouvintes e, também, alunos surdos, produzindo e consolidando discursos, corroborando com o discutido por Almeida e Bianco (2021) sobre a difusão de conteúdos autônomos nos espaços virtuais, que ocorre de forma horizontal e nômade, trazendo aos professores possibilidades de produzirem informação coletivamente.

Os dados demonstram que são as estratégias de ação em sala de aula, de acordo com a percepção do professor surdo e orientações da instituição que vão determinar dentre os temas a serem abordados, quais vídeos podem estar mais próximos do repertório dos alunos ouvintes e como utilizar esse vídeo ao longo da proposta de ensino de Libras.

- Mudança de estratégia devido à experiência

A **oitava pergunta** procurou avaliar se experiências anteriores com a produção de vídeos levou o professor a mudar suas estratégias. Os trechos [34], [35] e [36] ilustram:

[34]

Sim, fiz o vídeo primeiro tenho de assistir o vídeo, contexto certo antes, se errar contexto e tem que filmar de novo e depois divulgar para os alunos ouvintes.

[35]

A estratégia de vídeo de Libras a produção e utilizar tanto de vídeos curtos quanto mais longos, dependendo da necessidade para terminado o trabalho.

[36]

Mudei a estratégia fiz o vídeo de glossário de sinais e contexto de texto para facilitar os alunos ouvintes.

De acordo com o relato dos professores surdos participantes, as estratégias mudam conforme observam na interação com os alunos ouvintes como está a aprendizagem da Libras. Quando citam que mudam, inserindo um vídeo de glossário (trecho 36), pode estar demonstrando que estão atentos às necessidades dos alunos, quando se trata de uso de vídeos nas aulas.

Observando alguns vídeos feitos pelos professores, percebemos a diversidade quanto ao tipo (há glossários, narrativas sensibilizadoras, avisos), o que nos remete aos estudos de Sofiato (2018), que reconhece a diversidade tecnológica como fator disseminador da língua de sinais, facilitando o uso do vídeo, em ambientes, como no caso, o CAS- Goiânia. O vídeo glossário, por exemplo, pode auxiliar os alunos na ampliação de vocabulário; os vídeos que buscam conscientizar e sensibilizar quanto a uma determinada temática, concordando com Lopes (2016)

e Vieira (2016), podem contribuir com a construção de compreensão teórica sobre a língua de sinais e temas importantes, aproximam o aluno de questões culturais, identitárias e linguísticas

- Dificuldades para a produção de vídeos

A **nona pergunta** quis saber quais são as principais dificuldades que os professores surdos sentem para produzir seus próprios vídeos.

[37]

Sim, tenho um pouco dificuldade de filmar sozinho porque tem um texto é português e tem significado

[38]

Sim, difícil de editar o vídeo, colocar a legenda e precisa de ajuda com ouvinte para corrigir o português

[39]

Sim, preciso de apoio de filmagem, organizar a máquina, acompanhar, colega ouvinte ajudar o significado do português.

Podemos fazer um comparativo das respostas descritas nos trechos [25 ao 29] com o que trazem nestes trechos [37 ao 39] e o que diz sobre a Lei 10.436/2002, conhecida como “Lei de Libras” a qual reconhece, a Libras como meio oficial de comunicação das pessoas surdas do Brasil, além disso, o Decreto 5.626/2005 no Art. 15 cita que “o ensino de Libras e o ensino da modalidade escrita da língua portuguesa, como segunda língua para alunos surdos, devem ser ministrados em uma perspectiva dialógica, funcional e instrumental” (BRASIL, 2005 p. 29). Ou seja, os participantes reconhecem que a língua portuguesa é difícil para os surdos, inclusive é percebida por eles na produção dos materiais didáticos que constroem.

A produção do vídeo para os professores do CAS pode ter relevância no sentido de minimizar as dificuldades do contexto atual. O importante é a compreensão de sentido por parte do aluno ouvinte; e ressaltamos que conteúdos que versam sobre os surdos e sua cultura e construção linguística nos cursos de Libras são absolutamente necessários, devido às demandas desses sujeitos em relação à sociedade, sejam eles educacionais, culturais, linguísticos ou identitários.

- Estratégias utilizadas

A **décima pergunta** era sobre as estratégias utilizadas na produção dos vídeos para ensinar ouvintes e se estas estratégias são diferentes daquelas utilizadas para crianças surdas.

[40]

Sim, ensinar Libras para ouvintes é diferente porque é segunda língua aquisição da linguagem com professor surdo.

[41]

Sim, a criança surda é primeira língua como L1 na Libras aquisição da linguagem convivência com professor surdo e crianças surdas na sala de aula é diferente ouvinte porque é outra língua que vai aprendendo a Libras e contato com a criança surda é uma estratégia diferente.

[42]

Sim, precisa fazer os materiais didáticos, com estratégias diferentes, uma para ouvinte que usa mais legenda e contexto na Libras com uso de imagens, e outra para criança surda usa mais imagem e conto de história com a imagem.

Nesse tema, das estratégias utilizadas, os participantes ressaltaram que é necessário pensar estratégias diferentes e próprias. Ressaltam que no vídeo para ensinar Libras para ouvintes, deve ter uso de imagens, associada à Libras, legendas em português e a contextualização com histórias.

- Processo de tradução de português para Libras

A **décima primeira** visava a conhecer o processo de tradução de português para Libras nos vídeos produzidos pelos professores surdos.

[43]

A língua portuguesa é a base que permite a aprendizagem e aquisição da segunda língua e dificuldade está relacionada ao fato de que a língua portuguesa possui estrutura diferente da Libras.

[44]

Atividade, é importante consiga propor a mesma atividade para perfis diferentes de estudantes, considerando as características de interação e nível de produção. A proposta deve considerar as características da abordagem comunicativa e ter um formato de vídeo, para todos os perfis.

Os vídeos para as aulas de Libras no CAS-Goiânia não possuem legendas ou qualquer tipo de tradução. Somente quando os vídeos são disponibilizados publicamente no site da instituição, bem como no canal do Youtube, é que recebem a tradução e legenda/voz.

Vê-se nos comentários dos participantes que esta etapa na produção dos vídeos é considerada como uma dificuldade.

- Como fazer bons vídeos para ensinar Libras para ouvintes

Por fim, a **décima segunda pergunta** da entrevista queria conhecer o segredo para produzir bons vídeos para ensinar Libras para ouvintes. E a resposta foi a seguinte:

[45]

Fazendo a relação das imagens que ele já tem em mente com os sinais da Libras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, como pesquisadora surda, contamos um pouco da história que motiva o nosso trabalho e que reflete na pesquisa aqui realizada. Apresentamos a nossa relação com o tema de pesquisa e a preocupação com a educação de surdos e com a formação de professores para trabalhar com crianças surdas.

Se apresentou ao longo do trabalho uma forma de acesso do professor surdo ao conhecimento da realidade que o cerca. Esse processo se revela de duas formas: uma, quando o professor surdo proficiência em libras, com uma cultura e membro da comunidade surda, consegue superar os limites que a sociedade lhe impõe devido a sua deficiência e se transforma em educador de surdos e, também, de ouvintes, superando qualquer expectativa que seus antepassados com a mesma deficiência teriam. Outra, ao ter uma primeira língua social e culturalmente consolidada e constituída, inclusive sendo reconhecida legalmente, passa a ter acesso a todo o conhecimento produzido e podendo acessá-lo das mais variadas formas.

Dessa forma, esse processo de aprendizagem do professor surdo possibilitou que ele saísse de um processo de segregação para produtor de linguagem e conteúdo, assim, partindo de sua experiência de aprendizagem alcança níveis significativos para mediar o conhecimento de estudantes surdos e estudantes ouvintes para isso usa dos instrumentos atuais para ensinar. Ao produzir os vídeos os professores surdos, se afirmam como docentes ao mesmo tempo revelam a qualidade do material que é produzido, esse processo revela que o docente ensina, aprende e produz conhecimento.

O presente trabalho possui muitas camadas. Uma delas é partir de experiências realizadas e, de certa forma, validada pelos aprendizes. Os vídeos produzidos inicialmente eram utilizados como recursos didáticos para reforçar o conteúdo que seria trabalhado, mas ao se produzir os vídeos se percebeu que tal produto exige preparação, estudo, conhecimento, roteirização e isso gerou a criação de rotinas e procedimentos, inclusive a possibilidade de conhecer técnicas, formatos, esquemas para gerar eficiência no componente curricular trabalhado. De certa forma, ao produzir vídeos os professores passaram a construir conhecimentos antes não imaginados e nem planejados, especialmente, se for considerado que o vídeo usa sobretudo linguagem sonora que não compreendida pelo surdo. Assim, esta pesquisa parte de um procedimento prático de ensino para estabelecer conceitos básicos para os docentes em iguais condições possam produzir mais materiais nessa simbiose do mundo

atual: desafios históricos de melhoria da aprendizagem significativa e novas formas de linguagem.

O que se percebe, também, ao final desta pesquisa é que o vídeo é instrumento didático-pedagógico de aprendizagem e, que, no seu processo de produção torna os professores aprendizes e produtores, fazendo uma outra forma de tradução com vistas a aprendizagem de libras.

Ao apresentar os resultados da pesquisa percebe-se que para além dos dados alguns elementos conceituais estão implícitos:

O vídeo sempre pressupõe um trabalho de preparação, de delimitação do tema, do conteúdo estar previsto no componente curricular, da preparação de um roteiro, de discussão entre os professores que são docentes, atores e roteiristas ao mesmo tempo.

Para a produção de um vídeo os professores surdos que são docentes no curso do CAS-Goiânia fazem escolhem um tema, que pode ser mais bem compreendido se for um vídeo. Esse tema é roteirizado. O roteiro é um texto que se adequa a um tema e a um tempo, ele descreve todos os passos e falas para a produção audiovisual. Ela marca as falas, as intervenções, os atores e o desenvolvimento do tema, que tem partes mais relevantes e devem atingir um determinado ápice no tempo que durar o vídeo.

De posse do tema e do roteiro definido, estes necessariamente ligados a proposta pedagógica e aos componentes curriculares, os professores fazem uma reunião de pauta para decidir qual o papel de cada na produção do vídeo, neste momento pode-se até fazer uma pequena interpretação, comentários, definir motes, checar sinais, esse processo é chamado de reunião preparatória, mas num esquema de produção audiovisual é chamado de glosa.

O público-alvo são os alunos dos cursos de Libras do CAS-Goiânia mas ao longo do tempo se verificou que os vídeos produzidos são publicados no canal do CAS no youtube e eles são utilizados por todos os professores da Rede Pública Estadual em suas aulas de Libras, então, se verifica que os vídeos produzidos tem que estar ligados ao currículo dos cursos do CAS, mas também precisa ter caráter generalista para atender além de seu público-alvo.

A produção de um vídeo, parte de um conteúdo curricular, não é para entreter, mas um instrumento de aprendizagem. A instituição de ensino apresenta um currículo que é público e está expresso no Projeto Político Pedagógico validado pela comunidade escolar nos termos dos artigos 13 e 14 da LDB (Lei nº 9.394/1996). Assim, o currículo é a explanação do que será trabalhado no curso, assim são componentes definidos divididos em componentes curriculares, antigamente, chamados de disciplinas. O currículo é o disposto para o estudante, mas cada estudante acessa o currículo de forma particular e a partir de sua capacidade. Cada pessoa tem

uma forma de acessar e aprender os conteúdos, desse jeito, deve ser considerada também se o estudante tem ou não deficiência. A proposta curricular tem essa dupla dimensão é a proposta pública para trabalhar o conteúdo do curso proposta pela instituição de ensino, mas o acesso ao currículo é particular e individual.

O vídeo educativo se insere no currículo e nas disciplinas do curso proposto, assim o tema, o conteúdo e o roteiro já estão definidos previamente, por ele ingressará como parte dos procedimentos didáticos e metodológicos para gerar a aprendizagem. O processo de aprender é muito complexo porque é socialmente referenciado, depende da adesão do aprendiz, de metodologia específico, mas o que é consenso é que todo o aprendizado deve ser significativo, no sentido que deve gerar conhecimentos que sejam práticos e reflexivos e que tenham significado para o que se vive e como se vive.

Nesse sentido, o vídeo educativo que trata da aprendizagem de uma língua deve decorrer da proposta pedagógica, das questões dos componentes curriculares e objetivando uma apropriação da língua o mais significativo possível.

No CAS há um espaço físico que é um estúdio para a produção dos vídeos. Esse local utiliza do Chroma-key o que possibilita uma plasticidade bem livre para o vídeo a ser o que demanda uma preparação mais cuidadosa e uma edição posterior a gravação tão importante quanto a filmagem, esse processo de edição é fundamental para mensurar se os objetivos foram atingidos, se houver exploração adequada do tema, se a linguagem é correta e o tempo do vídeo deu conta do conteúdo proposto. O vídeo deve ser amigável e gerar aprendizagens.

Como apresentado no Capítulo III o vídeo é um conjunto: o tema, o conteúdo, o respeito ao público-alvo, o objetivo de gerar aprendizagem significativa, o docente surdo/ator, as vestimentas, a sinalização, a iluminação, a postura e o local que o ator docente deve estar e sua postura diante da câmera. O enquadramento é fundamental para um bom entendimento e preservando o foco da pessoa que verá o vídeo.

A primeira filmagem, com interrupções e relocações, gera um vídeo-rascunho que deverá ser editado, mas no caso não deve haver uma distinção entre quem produz e quem edita, pois para além do objetivo do componente curricular os produtores, que são os docentes surdos-atores, devem participar deste processo para verificar se os objetivos foram alcançados. A edição é muito importante e pode melhorar muito o que foi feito, mas ela está submetida aos objetivos pedagógicos do tema trabalhando no audiovisual.

O docente que produz os vídeos percorre todo o processo é produtor, roteirista, ator sinalizante e tradutor intérprete, isso tudo feito a partir de ser parte da comunidade surda e estar inserido nesta cultura.

O que se percebe na pesquisa é que esse processo deve ser aprofundado e inserido como parte das estratégias didático-metodológicas utilizadas na aprendizagem de Libras, para isso será necessário os participantes criarem as bases conceituais desse processo para começar a estruturar uma proposta pedagógica que possa ser validada na atividade docente.

O ensino de Libras para ouvintes no CAS-Goiânia tem atendido muitos professores de escolas públicas que recebem alunos surdos. Assim, o foco no processo de produção de vídeos para o ensino de Libras tem um olhar para o professor surdo, pois compreendemos que este é o profissional que tem uma fluidez natural para a expressão em Libras de forma mais contextualizada e mais especializada. Ainda, compreendemos que dar voz ao professor surdo permite maior compreensão da sua relação com os ouvintes, visto que é muito importante que os alunos ouvintes, aprendizes de Libras, tenham contato com surdos, seja na sala de aula, seja pelos materiais tecnológicos, seja em situações cotidianas.

Muitas vezes, são esses alunos ouvintes que serão futuros intérpretes que irão atuar com as escolas públicas, com crianças surdas em sala de aula. Então, o contato com surdos é algo que precisa ser estimulado sempre.

Assim, essa pesquisa apresentou como objetivo geral: analisar a visão de professores surdos sobre a produção de materiais didáticos no formato de vídeo para suas aulas de ensino de Libras para ouvintes. Os objetivos específicos propostos são: descrever processos utilizados pelos professores surdos, que ensinam Libras para ouvintes, na produção de vídeos para suas aulas; e identificar as dificuldades e facilidades relatadas por estes professores no processo de produção de materiais didáticos no formato de vídeos para ensinar Libras para ouvintes.

Como resultado, apresentamos:

- Os professores surdos participantes demonstraram nas respostas que o processo de produção de vídeos para o ensino de Libras para ouvintes exige um processo de produção: preparação, escolha dos temas, escolha de estratégias, a construção de um roteiro, filmagem, edição com legendagem e validação dos conteúdos trabalhados;
- A produção de vídeo para o ensino de Libras é complexo e exige do docente ouvinte ou surdo uma série de habilidades que são conquistadas no exercício da profissão e exige disposição e abertura pessoal.
- Ainda, é preciso ter tecnologias diversas disponíveis;
- Os participantes consideram que é muito importante o uso de legendas em português;

- E, também, os professores surdos participantes, acreditam que é muito importante o uso de imagens e histórias para que se expresse uma Libras contextualizada que produzam aprendizagens significativas;
- Pelo motivo de darem valor à legenda, consideram que uma grande dificuldade é o uso da língua portuguesa no processo de produção dos vídeos, assim o trabalho de produção e edição é feito tanto por professores surdos quanto por docentes ouvintes;
- Com isso, os professores surdos participantes descrevem que dedicam muito esforço para o processo de produção dos vídeos para ensino de Libras para ouvintes, no processo ensinam e aprendem;
- Outra questão apresentada é que se o vídeo foi bem-produzido ele gera um bom uso no CAS, mas gera uma série de usos em diversas instituições do estado. Isso gera uma demanda para a produção de novos vídeos em que seja mantida a qualidade e a caracteriza de gerar aprendizagem significativa. Assim os professores surdos além da docência passam a ser produtores de conteúdo para o CAS-Goiânia.
- É interessante observar, também, que os professores surdos participantes se consideram como autores e que os seus vídeos são fonte de consulta disponibilizada no site do CAS-Goiânia e nas redes sociais em nome da instituição.

Entendemos que o roteiro é um documento importante que deve explicitar todas as orientações que devem conter no vídeo, que inclui não só o texto em Libras, os conteúdos, mas as questões visuais da edição, explicando o que vem na vertical, horizontal, cores, imagem, legenda, espaço e iluminação.

Sobre este resultado, é de se reconhecer que o CAS-Goiânia possui um Canal do Youtube com muita visitação, com várias pessoas do interior do Estado de Goiás que visualiza os diferentes vídeos que ali estão. Sendo, assim, de muita importância. Normalmente, as visitas para visualizar os vídeos do CAS-Goiânia são de pessoas que não sabem quase nada de Libras. Talvez, por isso, as legendas podem ser importantes para o site e acesso público. Mas, questionamos se realmente os vídeos para ensino de Libras precisam de legendas?

Para as aulas de ensino de Libras, as legendas não são utilizadas, mas são adicionadas quando se tornam públicos para acesso geral no canal da instituição. Essa situação parece que vincula certa dificuldade por parte dos professores surdos no processo de produção de seus vídeos. Será que não seria uma possibilidade deixar que os vídeos sejam exclusivos em Libras?

Ou, também, como é possível que os professores surdos superem esta dificuldade? São questionamentos que deixamos com a nossa pesquisa.

Para concluir, consideramos que esta pesquisa contribui com a sociedade à medida que deixa público a visão de profissionais surdos, a partir de uma pesquisadora surda. Também, esta pesquisa contribui com reflexões importantes sobre o uso de vídeos em aulas de Libras, reflexões importantes sobre o ensino de Libras para ouvintes e o uso de tecnologias. É relevante que os professores surdos tenham se apropriados dessa tecnologia para gerar a aprendizagem mais significativa acerca da Libras.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Clarisse de Mendonça e; BIANCO, Vittorio Leandro Oliveira L. *Autonomia, colaboração, autoria e docência na cibercultura*: questões sob a ótica de Freine e Bernstein. *Revista Docência e Cibercultura*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 3, set.-dez., 2021, p. 84-103. DOI: <https://doi.org/10.12957/redoc.2021.60097>
- ANDRADE, M. M. *Introdução à metodologia do trabalho científico*: elaboração de trabalhos na graduação. São Paulo, SP: Atlas, 2010.
- ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. *Etnografia da prática escolar*. 14. ed. Campinas-SP: Papirus, 1995. (Série Práticas pedagógicas).
- AUSUBEL, D. P. *A aprendizagem significativa*: a teoria de David Ausubel. São Paulo: Moraes, 1982.
- BANDEIRA, Denise. *Material didático*: conceito, classificação geral e aspectos da elaboração. Curso de Materiais didáticos para *smartphone* e *tablet*. Curitiba-PR: Iesde, p. 13-33, 2009.
- BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2002. 226p.
- BARROS, Mariângela Estelita. *ELiS*: sistema brasileiro de escrita das línguas de sinais. Porto Alegre: Penso, 2015.
- BASSO, S. P. S.; CAPELLINI, V. L. M. F. *Material didático para alunos surdos*: a literatura infantil em Libras. *Revista Eletrônica de Educação*, UNESP/Bauru, Brasil v. 6, n. 2, p. 491-512, 2012. nov. 2012.
- BASTOS, C. L.; KELLER, V. *Aprendendo a aprender*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- BETETTO, Joelma Ribeiro. *O uso do vídeo como recurso pedagógico*: conceitos, questões e possibilidades no contexto escolar. Trabalho de Conclusão de Curso – Curso de Pedagogia, Universidade Estadual de Londrina, Londrina-PR, 2011.
- BONI, Valdete; QUARESMA, Silvia Jurema. *Aprendendo a entrevistar*: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. *Revista Em Tese*, Florianópolis, v. 2, n. 1. p. 68-80, 2005.
- BORGES, Oto Neri: *Minha visão sobre a produção de uma unidade temática e o desenvolvimento profissional do professor*. Texto para circulação interna, Belo Horizonte: Cecimig/UFMG, 1997.
- BOZZETTO, Simone Carla. *A utilização de recursos tecnológicos na educação infantil*. *Revista de Pedagogia*, ano 3, n. 6, Notas de Pesquisa, 2003.
- BRAGA, Cleonice Miguez Dias da Silva. *O uso de modelos no ensino da divisão celular na perspectiva da aprendizagem significativa*. 2010. 173f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) – Universidade de Brasília, Brasília-DF, 2010.

BRASIL. Decreto 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento especializado e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 17 nov. 2011. Disponível em: Acesso em: 30 out. 2017.

BRASIL. Decreto nº 5626, 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. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, seção 1, 23/12/2005, p. 28 (Publicação Original).

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, seção 1, 25/4/2002, p. 23 (Publicação Original). Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=23&data=25/04/2002>. Acesso em: 16 jun. 2023.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, seção 1, 23/12/1996, p. 27833 (Publicação Original).

BRITO, Lucinda Ferreira. *A Língua Brasileira de Sinais*. In: BRASIL. Ministério da Educação. *Deficiência Auditiva*. Brasília: Seesp, 1997. (Série: Atualidade Pedagógicas, fascículo 7).

CAMPELLO, Ana Regina. *Pedagogia Visual; Sinal na Educação dos Surdos*. IN: QUADROS, Ronice M. & PERLIN, Gladis (Org.). *Estudos Surdos II*. Petropolis: Editora Arara Azul. 2007.

CAS-GOIÂNIA. CENTRO DE CAPACITAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO E DE ATENDIMENTO ÀS PESSOAS COM SURDEZ DE GOIÂNIA. Projeto Político-Pedagógico, 2021

CAS. CENTRO DE CAPACITAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO E DE ATENDIMENTO ÀS PESSOAS COM SURDEZ DE GOIÂNIA. Regimento Escolar, 2022.

CERQUEIRA, J. B.; FERREIRA, M. A. *Os recursos didáticos na educação especial*. Revista Benjamin Constant, Rio de Janeiro, n. 5, p.15-20, dez. de 2020.

CHARTIER, A. M. (2012). *1980-2010: trinta anos de pesquisas sobre história do ensino da leitura*. In M. R. L. Mortatti (Org.), *Alfabetização no Brasil - uma história de sua história* Marília, SP: Editora Unesp.

DAVIS, F. *A comunicação não-verbal*. 6. ed. São Paulo: Summus, 1979.

DEMO, P. 2009. Educação Hoje- “Novas” tecnologias, pressões e oportunidades. Altas, São Paulo.

DIONÍSIO, A. P. ; MACHADO, A. R. ; BEZERRA, M. A. *Gêneros textuais e ensino*. 2 ed. Rio de Janeiro, Lucerna: 2003.

DIZEU, Liliane Correia Toscano de Brito; CAPORALI, Sueli Aparecida. *A língua de sinais constituindo o surdo como sujeito*. Educação & Sociedade, Ago 2005, vol.26, no. 91, p.583-597.

FERNANDES, Mariana de Oliveira; PORTELLA, Roberto; BASSO, Sabrina Pereira Soares. *Higiene pessoal na perspectiva da educação inclusiva*. Revista Eletrônica de Educação [publicação online]. Disponível em: <http://riut.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/16616/1/>. Acesso em: 10 abr. 2023.

FIGUEIREDO, F. J. Q. (org.). *A aprendizagem colaborativa de línguas*. Goiânia: Ed. da UFG, 2006.

_____. *Aprendendo com os erros: uma perspectiva comunicativa de ensino de línguas*. 3. ed. rev. e ampl. Goiânia: Editora UFG, 2015.

FLICK, W. *Introdução à pesquisa qualitativa*. Tradução: Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FLÔRES, Onici; SILVA, Mozara Rosseto da. *Da oralidade à escrita, uma busca da mediação multicultural e plurilinguística*. Canoas-RS: Ed. Ulbra, 2005.

FOGGETTI, Fernanda. *A libras é universal? Como ela surgiu e qual é a importância?* In: <https://www.handtalk.me/br/blog/linguas-de-sinais-universal/> acesso em 04 de novembro de 2022.

FONSECA, J. J. S. *Metodologia da pesquisa científica*. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

GALINDO NETO, Nelson Miguel. *Efetividade do vídeo educativo no conhecimento e habilidade acerca da ressuscitação cardiovascular: ensaio randomizado controlado*. 2018. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018.

GESSER, A. (2006). *“Um olho no professor surdo e outro na caneta”*: Ouvintes aprendendo a Língua Brasileira de Sinais. Tese de doutorado inédita, Campinas: Unicamp.

_____. *Libras? Que língua é essa? Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda*. São Paulo: Parábola, 2009.

_____. *O ouvinte e a surdez: sobre ensinar e aprender a Libras*. São Paulo: Parábola, 2012.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2002.

GOETTERT, N. *As tecnologias como ferramentas auxiliares na comunicação em língua portuguesa para usuários de Língua Brasileira de Sinais*. In: CORRÊA, Y; CRUZ, C.R (Orgs.) *Língua Brasileira de Sinais e tecnologias digitais*. Porto Alegre: Penso, 2019, p. 125-142.

GOMES, Paulo César; BASSO, Sabrina Pereira Soares. *O ensino de biologia mediado por Libras: Perspectivas de licenciandos em Ciências Biológicas*. Revista Trilhas Pedagógicas, p. 40-63, 2014.

GONÇALVES, A.S. *Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral*. Cadernos Cenpec, v. 1, n. 2, ago. 2006. Disponível em: <Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/136> >. Acesso em: 26 jun. 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18676/cadernoscenpec.v1i2.136>

KRASHEN, S. D. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon Press.

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

LACERDA, C. B. F. *Intérprete de Libras em atuação na educação infantil e no ensino fundamental*. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2009.

LEBEDEFF, T. B. (org.). *Letramento visual e surdez*. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2017.

LIBÂNIO, José Carlos. *Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

LEFFA, V. J. *Língua estrangeira: ensino e aprendizagem*. Pelotas: Educat, 2016.

LOPES, A. C.; BORGES, V. Formação Docente: Um projeto impossível. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 45, n. 157, p. 486-507, 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010015742015000300486&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 23 mar. 2016. DOI <https://doi.org/10.1590/198053143065>.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U, 2020.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. *Fundamentos de Metodologia Científica*. São Paulo, SP: Atlas 2003

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

MASCHETTI, Raquel. *Pedagogia online*. 2011. Disponível em: https://pedagogiaonlinead.blogspot.com/2011_06_01_archive.html. Acesso em 28 dez. 2017.

MASINI, Elcie F. Salzano; MOREIRA, Marco Antônio. *Aprendizagem significativa: condições para ocorrência e lacunas que levam a comprometimentos*. São Paulo: Vetor, 2008.

MCCLEARY, L. E.; VIOTTI, E. *Transcrição de dados de uma língua sinalizada: um 288 Alfa*, São Paulo, 54 (1): 265-289, 2010 estudo piloto da transcrição de narrativas na língua de sinais brasileira (LSB). In: SALLES, H. (Org.). *Bilinguismo e surdez: questões linguísticas e educacionais*. Goiânia: Cãnone Editorial, 2007. p.23-96.

MEDEIROS, Daniela; GRÄFF Patrícia. Instituto de Desenvolvimento Educacional do Alto Uruguai - IDEAU Vol. 7 – Nº 16 - Julho - Dezembro 2012 Semestral ISSN: 1809- 6220 *Artigo: Bilinguismo: uma proposta para surdos e ouvintes*. Disponível em: Acesso em 04/05/2016.

MORAN, José Manuel. *A educação que desejamos: Novos desafios e como chegar lá*. Papirus, 2007, p. 101-111, 2009.

MOREIRA, Marco Antônio. *Teoria de aprendizagem*. 2. ed. ampl. São Paulo: E.P.U, 2014.

NÓVOA, A. (org.). *Vida de professores*. Porto: Porto Editora, 1992.

_____. (coord.). *Os professores e a sua formação*. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote/Instituto de Inovação Educacional, 1995.

NUNES, Sônia Maria Serrão. *O vídeo na sala de aula: um olhar sobre essa ação pedagógica*. Monografia – Curso de Especialização em Mídias na educação, Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2012.

QUADROS, R. M. *O tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa*. Secretaria de Educação Especial. Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos. Brasília-DF: MEC, 2004.

REIS, Flaviane. *Professor Surdo: A política e a poética da transgressão pedagógica*. Florianópolis, 2006. Dissertação de Mestrado em Educação e Processos Inclusivos- Universidade Federal de Santa Catarina.

REIS, V. P. F. (1992). *A criança surda e seu mundo: O estado da arte, as políticas e intervenções necessárias*. Dissertação de mestrado, Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 1992.

RESNICK, Mitchel. *Repensando o aprendizado na era digital*. In: WORKSHOP: Scratch e Cricket: Novos ambientes de aprendizagem e de criatividade Bradesco Instituto de Tecnologia – Campinas, fevereiro de 2006.

ROCHA, A. L. C. *Elaboração de material didático: uma necessidade na educação de surdos*. Monografia – Universidade de Brasília, Brasília-DF, 2012.

RODRIGUES, Carlos Henrique; QUADROS, Ronice Müller. *Estudos da Língua Brasileira de Sinais*. Florianópolis-SC: Ed. Insular, 2020.

RODRIGUES, Cristina Carneiro. *Tradução e diferença*. São Paulo: Ed. Unesp, 2000. (Coleção Prismas/PROPP)

ROSADO, Luiz Alexandre da Silva; TAVEIRA, Cristiane Correia. *Gramática visual para os vídeos digitais em língua de sinais*. Rio de Janeiro: INES, 2022.

SANCHO, J.M.. *Para uma Tecnologia educacional*. Porto Alegre: Editora ArtMed, 1998.

SEGALA, R. R. *Tradução intermodal e intersemiótica/interlingual: português brasileiro escrito para Língua Brasileira de Sinais*. 2010. 74 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis-SC, 2010.

SILVA, Dheimy Tarllyson Santos; BRITO, Kelly Francisca da Silva. *Tecnologias e a educação bilíngue dos surdos*. In: FARIA, Juliana Guimarães; BRITO, Kelly Francisca da Silva; OLIVEIRA, Waléria Corcino de. *Metodologias ativas e educação 4.0 na educação bilíngue para surdos* [E-book]. Goiânia: Cegraf UFG, 2020. Disponível em: <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/688/o/m.pdf> Acesso em: 10 ago. 2022.

SOFIATO, Cássia Geciauskas. *A educação de surdos no século XIX: currículo prescrito e modelo de educação*. Caderno de Pesquisa, São Luís, v. 25, n. 2, p.207-224, abr. 2018. DOI: <https://doi.org/10.18764/2178-2229.v25n2p207-224>

SOUZA, João Augusto de.; BASTOS, Leão de Almeida. (Org). *Educação tecnológica: imaterial & comunicativa*. In: _____ *A imaterialidade da tecnologia*. Curitiba: CEFET-PR, 2000.

SOUSA, Rafaela. *Educação: Brasil escola*. Disponível em: <https://brasilescola.uol.com.br/educação>. Acesso em: 08 ago. 2022.

STOKOE, Willian C. *Sign Language Structure*. Silver Spring: Linstok Press, 1960.

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

STUMPF, M. R. *Aprendizagem de escrita de língua de sinais pelo sistema SignWriting*. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

TAVEIRA, Nayara Costa. *Inclusão educacional de surdos: um estudo sobre o ensino de ciências biológicas na E.E.M Danísio Dalton da Rocha Corrêa*. Barreira-CE/Acarape, 2016.

TIMBANE, Alexandre António; FERREIRA, Liliana Bispo. *A família, a escola e o aluno: quem ensina o que e para quê?* In: JORGE, Welington Junior (org.). *Abordagens teóricas e reflexões sobre a educação presencial a distância e corporativas*. Maringá: Uniedusul, 2019. p.198-214.

TRAVAGLIA, Neuza Gonçalves. *Tradução e retextualização: a tradução numa perspectiva textual*. Uberlândia: Edufu, 2003.

VIEIRA, M.A.F. de O. *Educação infantil do campo e formação continuada dos educadores que atuam em assentamentos*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016. Disponível em: . Acesso em: 27 ago. 2016.

VASCONCELOS; M. L. *Estudos da tradução I*. Curitiba: UFSC, 2008.

APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA

ETAPA 1: IDENTIFICAÇÃO E CARACTERÍSTICAS

- 1.1 Seu nome:
- 1.2 Idade:
- 1.3 Sexo:
- 1.4 Qual a sua formação:
- 1.5 Há quanto tempo você trabalha como professor de Libras?

ETAPA 2: ESTRATÉGIAS DE PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO PARA ENSINO DE LIBRAS NO FORMATO DE VÍDEO

- 2.1 Como você faz seus vídeos? Pode explicar os passos que você utiliza? Primeiro você escolhe o que? Depois, como faz?
- 2.2 Há apoio, ou ajuda, ou parceria de outros profissionais e colegas? Qual? Em que outras pessoas o apoiam? São ouvintes ou surdos?
- 2.3 Você utiliza roteiros para produzir seus vídeos? Se sim, conta um pouco sobre essa experiência.
- 2.4 Você utiliza algum embasamento teórico para produzir seus vídeos? Se sim, cite algumas dessas referências?
- 2.5 Indique componentes que você acha importantes nos vídeos para ensinar Libras e o nível de importância. Pode explicar e justificar...
- 2.6 Você é ator ou atriz nos vídeos que são utilizados como material didático nas suas aulas?
- 2.7 Como é o uso de vídeos nas suas aulas? Você usa vídeos produzidos por você ou vídeos de outros colegas?
- 2.8 Em algum momento você fez alguns vídeos... E agora, depois de mais experiência, mudou sua estratégia? Por quê?
- 2.9 Quais as suas dificuldades para fazer os vídeos? Explique.
- 2.10 Quais estratégias você utiliza para fazer os vídeos para ensinar Libras para ouvintes? É diferente de ensinar Libras para crianças surdas? O que é diferente?
- 2.11 Você já precisou usar materiais em português e fazer materiais didáticos no formato de vídeo em Libras? Como você fez? Como é o processo de tradução de português para Libras nos seus vídeos?
- 2.12 Seus vídeos são ótimos... Pode explicar para outras pessoas surdas qual o seu segredo de fazer bons vídeos para ensinar Libras para ouvintes?

	Componentes do vídeo	Importância? 1 até 10 Qual?	Explique/Justifique
1	Sinalização e contexto (Fluência da Libras – respeitando sua cultura e aspectos linguísticos próprios da Libras)		
2	Imagens e Efeitos (uso de cores, fundo, luz, qualidade da imagem do ator, nitidez)		
3	Legenda (uso de legenda em português)		
4	Tradução (uso de português e fazer a tradução para Libras no vídeo)		
5	Temporalidade (duração do vídeo)		
6	Orientação do vídeo na vertical		
7	Orientação do vídeo na horizontal		
8	Outro:		
9	Outro:		
10	Outro:		

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E
LINGUÍSTICA (PGLL)



1 Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE)

Você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), da pesquisa intitulada **A visão de professores surdos sobre o processo de produção de materiais didáticos para o ensino de libras para ouvintes no formato de vídeos**. Meu nome é Cleidiane Alves da Silva, sou a pesquisadora responsável e minha área de atuação é o ensino de Libras. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra ficará comigo. Esclareço que em caso de recusa na participação, em qualquer etapa da pesquisa, você não será penalizado (a) de forma alguma. Mas se aceitar participar, as dúvidas sobre a pesquisa poderão ser esclarecidas pelo (a) pesquisador (a) responsável, via e-mail: cleidainealves@gmail.com e, através do(s) seguinte(s) contato(s) telefônico(s): (62) 99306-9719, inclusive com possibilidade de ligação a cobrar. Ao persistirem as dúvidas sobre os seus direitos como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa** da Universidade Federal de Goiás, pelo telefone (62)3521-1215, que é a instância responsável por dirimir as dúvidas relacionadas ao caráter ético da pesquisa. O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás (CEP-UFG) é independente, com função pública, de caráter consultivo, educativo e deliberativo, criado para proteger o bem-estar dos/das participantes da pesquisa, em sua integridade e dignidade, visando contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos vigentes. A presente pesquisa tem como objetivo geral a análise das estratégias de tradução utilizadas por professores surdos e ouvintes da Língua Brasileira de Sinais (Libras) quando produzem seus próprios materiais didáticos para suas aulas, quando estes materiais exigem tradução de Português para Libras. Além disso, fazem parte dos objetivos: (a) Descrever as características linguísticas específicas no processo de tradução de Português para Libras que são estabelecidas por professores de Libras no processo de produção dos próprios vídeos utilizados no material didático das suas aulas; (b) Identificar a percepção desses professores sobre o *feedback* dos alunos na aprendizagem da Libras por meio dos materiais didáticos produzidos por eles mesmos, sobretudo no aspecto da tradução de Português para Libras. Você será convidado a participar de uma entrevista e para isso deverá reservar um período de até 30 minutos. Você tem direito ao ressarcimento das despesas decorrentes da cooperação com a pesquisa, inclusive transporte e alimentação, se for o caso.

Em caso de danos, você tem o direito de pleitear indenização, conforme previsto em Lei. Se você não quiser que seu nome seja divulgado, está garantido o sigilo que assegure a privacidade e o anonimato. As informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas. Espera-se que a pesquisa não cause possíveis riscos psicossociais (ex.: cansaço para executar as atividades propostas pela pesquisa,

constrangimento, intimidação, angústia, insatisfação, irritação, mal-estar entre outros riscos emocionais, como os potenciais, individuais ou coletivos, sendo que os benefícios acadêmicos e sociais decorrentes da participação do(a) participante na pesquisa contribuirão para ações pedagógicas que pontuem caminhos alternativos para atuar com professores surdos e ouvintes. O acompanhamento e encaminhamento na ocorrência de algum risco será realizado pela professora pesquisadora.

Durante todo o período da pesquisa e na divulgação dos resultados, sua privacidade será respeitada, ou seja, seu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de alguma forma, identificar-lhe, será mantido em sigilo. Todo material ficará sob minha guarda por um período mínimo de cinco anos. Para condução da entrevista é necessário o seu consentimento para utilização de um gravador, faça uma rubrica entre os parênteses da opção que valida sua decisão:

- Permito a utilização de gravador durante a entrevista.
 Não permito a utilização de gravador durante a entrevista.

As gravações serão utilizadas na transcrição e análise dos dados, sendo resguardado o seu direito de ler e aprovar as transcrições. Pode haver necessidade de utilizarmos sua voz em publicações. Faça uma rubrica entre os parênteses da opção que valida sua decisão:

- Autorizo o uso de minha voz em publicações.
 Não autorizo o uso de minha voz em publicações.

Pode haver também a necessidade de utilizarmos sua opinião em publicações, faça uma rubrica entre os parênteses da opção que valida sua decisão:

- Permito a divulgação da minha opinião nos resultados publicados da pesquisa.
 Não Permito a divulgação da minha opinião nos resultados publicados da pesquisa.

Pode haver também a necessidade de utilizarmos sua imagem em publicações, faça uma rubrica entre os parênteses da opção que valida sua decisão:

- Permito a divulgação da minha imagem nos resultados publicados da pesquisa.
 Não Permito a divulgação da minha imagem nos resultados publicados da pesquisa.

Pode haver necessidade de dados coletados em pesquisas futuras, desde que seja feita nova avaliação pelo CEP/UFG. Assim, solicito a sua autorização, validando a sua decisão com uma rubrica entre os parênteses abaixo:

- Permito a utilizar esses dados para pesquisas futuras.
 Não Permito a utilizar esses dados para pesquisas futuras.

Declaro que os resultados da pesquisa serão tornados públicos, sejam eles favoráveis ou não.

2 Consentimento da Participação na Pesquisa:

Eu, _____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo intitulado: **A visão de professores surdos sobre o processo de produção de materiais didáticos para o ensino de libras para ouvintes no formato de vídeos.** Informo

ter mais de 18 anos de idade e destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pelo (a) pesquisador (a) responsável Cleidiane Alves da Silva sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

Goiânia, ___ de ____ de

Assinatura por extenso do(a) participante

Assinatura por extenso do(a) pesquisador(a) responsável

APÊNDICE C – TERMO DE ANUÊNCIA



CAS - Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas Surdas

TERMO DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO

O CAS - Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas Surdas está de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado *A TRADUÇÃO PORTUGUÊS- LIBRAS NA PRODUÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS: ESTRATÉGIAS UTILIZADAS PELOS PROFESSORES*, coordenado pelo(a) pesquisador(a) *Cleidiane Alves da Silva*, desenvolvido em conjunto com a pesquisadora *Juliana Guimarães Faria* na **Universidade Federal de Goiás**.

O CAS - Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas Surdas assume o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa pela autorização da coleta de dados durante os meses de JUNHO/2022 até DEZEMBRO/2022.

Declaramos ciência de que nossa instituição é coparticipante do presente projeto de pesquisa, e requeremos o compromisso do(a) pesquisador(a) responsável com o resguardo da segurança e bem-estar dos participantes de pesquisa nela recrutados.

Goiânia, 30 de Março de 2022

[Assinatura/Carimbo]

Assinatura/Carimbo do responsável pela instituição pesquisada

Endereço: 6ª Avenida, Rua 217 - Setor Leste Universitário, Goiânia - GO, 74603-040
Telefone: (62) 98122-9951

APÊNDICE D – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A TRADUÇÃO PORTUGUÊS-LIBRAS NA PRODUÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS: ESTRATÉGIAS UTILIZADAS PELOS PROFESSORES

Pesquisador: CLEIDIANE ALVES DA SILVA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 60160422.7.0000.5083

Instituição Proponente: Faculdade de Letras

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.556.780

Apresentação do Projeto:

Esta pesquisa pretende analisar estratégias de tradução para produção de material didático de Português para Libras. Será realizada no CAS/Goiânia- Centro de capacitação de profissionais da educação e de atendimento às pessoas surdas.

Previsão de início da coleta de dados: 15/09/22 ou 10/10/2022.

Previsão do término da pesquisa: 01/03/2023

Objetivo da Pesquisa:

O objetivo desta pesquisa é analisar "as estratégias de tradução utilizadas por professores surdos e ouvintes de Libras quando produzem seus próprios materiais didáticos para suas aulas, quando estes materiais exigem tradução de Português para Libras".

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

No TCLE, a proponente explicou sobre os riscos e benefícios da pesquisa e garantiu sigilo e anonimato. Porém, no documento "informações básicas da pesquisa" e no "projeto" afirma que a pesquisa não oferece riscos. Assinale-se que toda pesquisa oferece riscos, mesmo que sejam mínimos, essas informações devem constar em todos os documentos da pesquisa.

Endereço: Alameda Flamboyant, Qd. K, Edifício K2, sala 110
Bairro: Campus Samambaia, UFG **CEP:** 74.690-970
UF: GO **Município:** GOIANIA
Telefone: (62)3521-1215 **E-mail:** cep.prpi@ufg.br



UFG - UNIVERSIDADE
FEDERAL DE GOIÁS



Continuação do Parecer: 5.556.780

Benefícios: Esta pesquisa pretende "entender melhor as estratégias de tradução da Língua Portuguesa para a Língua Brasileira de Sinais dos professores no processo de tradução da Língua Portuguesa para a Língua Brasileira de Sinais, produzir o material didático para professores, a Libras. Os resultados esperados contribuirão para ações pedagógicas que pontuem caminhos alternativos para atuar com professores surdos e ouvintes".

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Esta pesquisa é pertinente para a área de Linguística.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O protocolo foi instruído com os seguintes documentos:

- 1) Projeto;
- 2) Folha de rosto;
- 3) Cronograma;
- 4) TCLE;
- 5) Questões nortedoras da entrevista;
- 6) Termos de compromisso assinado pela proponente e sua orientadora;
- 7) Termo de Anuência do CAS- Centro de capacitação de profissionais da educação e de atendimento às pessoas surdas.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O presente protocolo não apresenta óbice ético. Entretanto, os documentos apresentados devem estar alinhados e adequados. Sendo pela aprovação do p.p. protocolo, mas determina-se que a pesquisadora efetue as seguintes adequações, que devem ser enviadas na forma de notificação:

A) Cronograma

No documento "informações básicas da pesquisa" constam duas datas para início da coleta de dados: 15/09/22 e 10/10/2022. Definir uma dessas datas como início para a coleta e padronizar

Endereço: Alameda Flamboyant, Qd. K, Edifício K2, sala 110

Bairro: Campus Samambaia, UFG

CEP: 74.690-970

UF: GO **Município:** GOIANIA

Telefone: (62)3521-1215

E-mail: cep.prpi@ufg.br



Continuação do Parecer: 5.556.780

esta informação em todos os documentos deste protocolo.
No projeto consta outubro de 2022.

B) Não utilizar o termo "sujeito" nos documentos da pesquisa. Utilize "participante".

C) O TCLE apresenta os riscos e benefícios da pesquisa. Porém, no "projeto" e no documento "informações básicas da pesquisa" afirma-se que a pesquisa não oferece riscos. Assinale-se que toda pesquisa oferece riscos, mesmo que sejam mínimos, essas informações devem constar em todos os documentos da pesquisa. Por isso, solicita-se alinhamento desta informação em todos os documentos deste protocolo.

Considerações Finais a critério do CEP:

Informamos que o Comitê de Ética em Pesquisa/CEP-UFG considera o presente protocolo APROVADO. O mesmo foi considerado em acordo com os princípios éticos vigentes. Reiteramos a importância deste Parecer Consubstanciado, e lembramos que o(a) pesquisador(a) responsável deverá encaminhar ao CEP-UFG o Relatório Final baseado na conclusão do estudo e na incidência de publicações decorrentes deste, de acordo com o disposto na Resolução CNS n. 466/12 e Resolução CNS n. 510/16. O prazo para entrega do Relatório é de até 30 dias após o encerramento da pesquisa, previsto para abril de 2023.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1923297.pdf	29/06/2022 09:00:45		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	perguntanorteadorascleidiane.pdf	29/06/2022 08:57:07	CLEIDIANE ALVES DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Humanidadecleidiane.pdf	29/06/2022 08:54:48	CLEIDIANE ALVES DA SILVA	Aceito
Projeto Detalhado	Projetocleidiane1.pdf	29/06/2022	CLEIDIANE ALVES	Aceito

Endereço: Alameda Flamboyant, Qd. K, Edifício K2, sala 110

Bairro: Campus Samambaia, UFG CEP: 74.690-970

UF: GO Município: GOIANIA

Telefone: (62)3521-1215

E-mail: cep.prpi@ufg.br



UFG - UNIVERSIDADE
FEDERAL DE GOIÁS



Continuação do Parecer: 5.556.780

/ Brochura Investigador	ProjetoCleidiane1.pdf	08:53:00	DA SILVA	Aceito
Solicitação Assinada pelo Pesquisador Responsável	TermodeAnuencia.pdf	25/05/2022 10:01:39	CLEIDIANE ALVES DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TermoCompromisso.pdf	25/05/2022 09:56:01	CLEIDIANE ALVES DA SILVA	Aceito
Folha de Rosto	folharosto.pdf	25/05/2022 09:47:55	CLEIDIANE ALVES DA SILVA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

GOIANIA, 02 de Agosto de 2022

Assinado por:

Rosana de Moraes Borges Marques
(Coordenador(a))

Endereço: Alameda Flamboyant, Qd. K, Edifício K2, sala 110
Bairro: Campus Samambaia, UFG CEP: 74.690-970
UF: GO Município: GOIANIA
Telefone: (62)3521-1215

E-mail: cep.prpi@ufg.br