

COLÉGIO PEDRO II

Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura
Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica

FABIO RODRIGUES PEREIRA

**A GEOGRAFIA PARA ALUNOS SURDOS A 24
QUADROS POR SEGUNDO**

Rio de Janeiro
2019



Fabio Rodrigues Pereira

A GEOGRAFIA PARA ALUNOS SURDOS A 24 QUADROS POR SEGUNDO

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Práticas de Educação Básica.

Orientador (a) Professor (a): Dr. Rogério da Costa Neves.

Rio de Janeiro
2019

COLÉGIO PEDRO II
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA
BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER
CATALOGAÇÃO NA FONTE

P436 Pereira, Fabio Rodrigues
A geografia para alunos surdos a 24 quadros por segundo / Fabio Rodrigues
Pereira. – Rio de Janeiro, 2019.
150 f.

Inclui produto educacional: “GUIA DE FILMES:
A GEOGRAFIA NA TELA DE CINEMA PARA ALUNOS SURDOS”.

Dissertação (Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica
sica) – Colégio Pedro II. Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e
Cultura.

Orientador: Rogério da Costa Neves.

1. Geografia – Estudo e ensino. 2. Educação de surdos. 3. Cinema. 4.
Recurso didático. I. Neves, Rogério da Costa. II. Título.

CDD 910

Fabio Rodrigues Pereira

A GEOGRAFIA PARA ALUNOS SURDOS A 24 QUADROS POR SEGUNDO

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Práticas de Educação Básica.

Aprovado em: ____/____/____.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Rogério da Costa Neves (Orientador)
Colégio Pedro II, Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica

Prof^a. Dr^a. Edite Resende Vieira
Colégio Pedro II, Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica

Prof^a. Dr^a. Aline Fernanda Alves Dias
Instituto Nacional de Educação de Surdos

Rio de Janeiro
2019

Dedico essa dissertação a meu pai, Rui Pereira (*in memoriam*), que acompanhou o início dessa jornada, mas não está mais aqui para assistir sua conclusão. Saudades.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de utilizar esse espaço para agradecer muita gente que direta ou indiretamente ajudou na construção dessa dissertação. Muitas dessas pessoas contribuíram sem ter a exata noção de sua participação nesse trabalho, seja por sua colaboração e participação direta ou por pequenas ações e palavras de incentivo. Durante todo o tempo de produção dessa dissertação essas pessoas, que mencionarei aqui, foram importantes para a sua conclusão.

Agradeço primeiramente a minha companheira de vida, Isabelle, pela parceria, incentivo, apoio incondicional, participação direta e indireta no resultado final desse trabalho e a compreensão permanente com a diminuição do nosso tempo em comum. Te amo.

Aos meus filhotes amados, Bruno, Mariana e Julia, que abriram mão da permanente presença do seu pai compreendendo a importância desse momento em nossas vidas e me iluminando nos momentos mais difíceis. Amo vocês demais!

Ao meu pai, Rui (*in memoriam*), pelo incentivo ao estudo, o permanente apoio, a busca do aprofundamento do conhecimento, a inquietação com o mundo e por debater e apontar caminhos possíveis para a Educação e a Ciência. Te amo. Muitas saudades.

Ao amigo e tradutor intérprete Felipe Oliver pela atenção, disponibilidade e trabalho em parte fundamental da pesquisa.

Ao meu orientador Rogério Neves pelas aulas no curso de mestrado incentivadoras ao pensamento, pelo carinho e tranquilidade com que foram enfrentadas as dificuldades durante o processo de construção dessa dissertação.

Aos amigos da turma de mestrado pela força, união, companheirismo e solidariedade durante todo o nosso percurso. Ganhei novos e importantes amigos.

Aos professores do mestrado que abriram novas portas e janelas sobre os caminhos da educação básica em nosso país. Debates, leituras e provocações relevantes em tempos sombrios.

Aos funcionários da PROPGPEC/CPII pela disponibilidade e atenção aos alunos.

Aos alunos do INES, que foram a fonte de inspiração desse trabalho.

Aos professores de Geografia do INES pela compreensão e permanente incentivo ao estudo da temática de nosso trabalho.

“É isso o cinema. O que interessa, e o que interessa ao cinema, é o espírito em estado infantil, que traz em si, ainda indistinta e misturada, toda a totalidade humana” (MORIN, 2014, p. 236).

RESUMO

PEREIRA, Fabio Rodrigues. **A Geografia para alunos surdos a 24 quadros por segundo**. 2019. 150 f. Dissertação (Mestrado) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, Rio de Janeiro, 2019.

A presente pesquisa teve como objetivo geral compreender de que forma o cinema, por seu conteúdo imagético, oferece condições propícias a alunos surdos de ampliar a interação e a percepção de conceitos da Geografia. Investigamos e discutimos nesta pesquisa a seguinte questão: de que maneiras a utilização do cinema nas aulas de Geografia, como meio facilitador, pode ampliar as perspectivas de inclusão do aluno surdo e ajudar no desenvolvimento e construção de conceitos da Geografia? É uma pesquisa do tipo estudo de caso observacional, exploratória e de abordagem qualitativa. Nela, utilizamos a observação, a entrevista e a análise da percepção de conceitos geográficos por meio do cinema como instrumentos de pesquisa. Para tal, durante a pesquisa, foram realizadas aulas para os alunos surdos onde os conceitos geográficos foram abordados por meio do cinema. A aplicação da pesquisa foi conduzida com alunos do 3º ano do ensino médio do Colégio de Aplicação do Instituto Nacional de Educação de Surdos (CAp/INES) que fica localizado em Laranjeiras, bairro da zona sul da cidade do Rio de Janeiro, mas atende a alunos surdos de demais bairros da cidade e até de outros municípios fluminenses. Os resultados de nossa pesquisa mostraram que os múltiplos caminhos existentes com a presença do cinema em sala amplificaram as possibilidades de compreensão dos conceitos disciplinares, em particular, os geográficos. O uso do cinema permitiu a troca de sentimentos, sensações e entendimentos conjuntos que podem e devem permear a construção de significações importantes nas disciplinas escolares.

Palavras-chave: Cinema, Geografia, Surdos, Recurso didático.

ABSTRACT

PEREIRA, Fabio Rodrigues. **A Geografia para alunos surdos a 24 quadros por segundo.** 2019. 150 f. Dissertação (Mestrado) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, Rio de Janeiro, 201X.

The present research had as general objective to understand how the cinema, due to its imagetic content, offers favorable conditions to deaf students to broaden the interaction and the perception of Geography concepts. We investigate and discuss in this research the following question: in what ways can the use of cinema in geography classes, as a facilitating medium, broaden the perspectives of inclusion and help in the development and construction of concepts of geography? It is an observational, exploratory and qualitative approach case study. In it, we use observation, interview and analysis of the perception of geographical concepts through cinema as research tools. For this, during the research, classes were held for deaf students where the geographical concepts were approached through the cinema. The application of the research was conducted with students of the 3rd year of high school of the College of Application of the National Institute of Deaf Education (CAp / INES) which is located in Laranjeiras, southern district of Rio de Janeiro, but serves students. deaf people from other neighborhoods of the city and even other municipalities of Rio de Janeiro. The results of our research showed that the multiple paths with the presence of cinema in the classroom amplified the possibilities of understanding the disciplinary concepts, in particular the geographical ones. The use of cinema has allowed the exchange of feelings, sensations and joint understandings that can and should permeate the construction of important meanings in school subjects.

Keywords: Cinema, Geography, Deafness, Didactic resource.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Metodologia aplicada.....	75
Gráfico 2 – Trajeto para a utilização do cinema em sala ...	101
Gráfico 3 – Índice de conteúdos e filmes.....	103

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 – Fragmento do filme Curriculum	93
Fotografia 2 – Fragmento do filme Curriculum	94
Fotografia 3 – Fragmento do filme Curriculum	94
Fotografia 4 – Fragmento do filme Curriculum	95
Fotografia 5 – Fragmento do filme Curriculum	95
Fotografia 6 - Fragmento do filme Curriculum	96

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	13
1.1 Caminhos e Perspectivas.....	13
1.2 Justificativa e objetivos.....	17
1.3 Contextualização.....	20
2. IMAGEM E LÍNGUA DE SINAIS: A EDUCAÇÃO DE SURDOS.....	22
2.1 O INES, o multiculturalismo e o bilinguismo.....	22
2.2 O olhar na educação de surdos.....	27
2.3 A importância da imagem como recurso didático.....	28
3. MODERNIDADE: A IMAGEM SE MOVIMENTA.....	33
3.1 Tempo, espaço e visualidade: o ideário da modernidade.....	33
3.2 O cinema e a modernidade.....	37
3.3 A modernidade líquida e o cinema.....	41
3.4 Cinema, uma linguagem.....	43
4. O CINEMA COMO RECURSO DIDÁTICO.....	52
4.1 O cinema na escola.....	52
4.2 A Geografia, a imagem e o cinema.....	63
4.3 Conteúdos e desafios da Geografia através do cinema.....	65
5. O ENQUADRAMENTO DO OLHAR: EXPERIÊNCIAS E PROPOSTAS.....	70
5.1 Aspectos teórico-metodológicos da pesquisa.....	70
5.2 O estudo de caso.....	73
5.3 O Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica (MPPEB).....	76
5.4 A perspectiva dos professores de Libras e de Geografia do INES.....	79
5.5 Percepção e sentido do aluno surdo.....	88
5.6 A Geografia vista pelas lentes da câmera.....	92

6. UM GUIA DE FILMES PARA ENSINAR GEOGRAFIA.....	98
6.1 Introdução.....	98
6.2 Descrição dos objetivos e resumo das atividades propostas.....	98
6.3 Desenvolvimento do projeto: uma experiência de sala de aula no INES....	102
6.4 Lista de filmes.....	102
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	114
REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS.....	117
APÊNDICES E ANEXOS.....	126
APÊNDICE A - Roteiro de entrevistas com a professora surda de Libras.....	126
APÊNDICE B - Roteiro de entrevista semiestruturada com professores de Geografia.....	127
APÊNDICE C - Roteiro de entrevista semiestruturada com alunos surdos.....	128
APÊNDICE D - Entrevista com os professores de Geografia.....	129
APÊNDICE E - Entrevista com a professora de Libras.....	138
APÊNDICE F - Entrevistas com os alunos surdos.....	140
ANEXO A - Termo de consentimento livre e esclarecido – maiores de idade.....	148

1. INTRODUÇÃO

1.1 Caminhos e Perspectivas

Em 1992, estava me formando em Geografia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e muitas dúvidas surgiam para mim. Naquele momento, já desempenhava algumas atividades remuneradas em diferentes campos de atuação. Era atleta profissional de basquete e começava a trabalhar como monitor em um curso pré-vestibular. Além dessas atividades, fazia parte de uma equipe de professores convidada para escrever um livro didático de Geografia e participava de um grupo de pesquisa de Geografia Urbana também na UFRJ. Alguns anos depois, passei a ser técnico de basquete das categorias de base do Fluminense. Com esta nova função, minhas dúvidas sobre que carreira seguir aumentavam. Ser professor de escola de nível fundamental e médio, com todas as dificuldades que já eram do meu conhecimento? Conciliar as múltiplas atividades que se apresentavam ou escolher uma das profissões?

Achando essa diversidade de atuação enriquecedora, comecei, em 1998, a cursar Cinema na Universidade Federal Fluminense (UFF) pensando em aprofundar meus conhecimentos sobre o audiovisual e, talvez, trabalhar realizando documentários. Mas, ao passar em um concurso para professor da Prefeitura do Rio de Janeiro, em 1999, a necessidade financeira de conciliação das atividades se impôs. Passei a desempenhar ao mesmo tempo as funções de professor da rede municipal, técnico e jogador de basquete. Para aqueles que me cercavam parecia algo incompreensível, para outros, algo muito interessante, pois permitia uma ampliação “horizontal” do conhecimento e da prática profissional.

Este cenário se ampliou ainda mais, depois de concluir o curso de cinema, com o reingresso na faculdade de jornalismo da UFF, curso que não consegui concluir, faltando apenas um período. Durante aproximadamente 15 anos, todas essas atividades faziam parte da minha vida profissional. Uma correria alucinada que praticamente todos os professores conhecem por uma razão bastante clara para todos: a desvalorização da carreira. A partir de 2004, me aposentei como atleta e, em 2008, deixei o cargo de técnico do clube de basquete. Nesse mesmo ano mudei de escola na rede municipal e passei a atuar em escolinhas de basquete, em troca de bolsa de estudos para meus filhos, numa escola particular. Nessa última ministrei aulas sobre a questão ambiental e ajudo em projetos sobre o mesmo tema na própria escola.

Em 2014, soube do concurso para professor de Geografia no Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES)¹. Uma instituição federal que, possivelmente, apresentava condições de trabalho melhores do que as oferecidas pelo município do Rio de Janeiro. Logo me interessei pela possibilidade de trabalhar próximo a minha residência e ter “apenas” uma escola como local de trabalho. Poderia diminuir o ritmo frenético das seguidas viagens entre diferentes escolas. Ao ingressar na instituição, me deparei com algo com que, até então, não me preocupava: como seria a aula de Geografia para surdos? De que maneira um professor com bastante experiência poderia atuar numa escola exclusivamente de alunos surdos?

Tudo era novo naquele espaço, da quantidade de alunos em sala (15 no máximo), número bem menor do que tinha no município do Rio de Janeiro (45 no máximo), à possibilidade da presença de um intérprete de Língua Brasileira de Sinais (Libras) em sala. A observação de tais diferenças, de início, poderia nos levar a crer em maiores facilidades na prática docente. As profundas diferenças seguiam ao observar aspectos como: a disposição das carteiras dos alunos em sala e o tipo de material didático a ser utilizado.

Porém, após algum tempo trabalhando nesta instituição, foi fácil compreender, em primeiro lugar, o porquê da sala de aula ter 15 alunos no máximo. Esta imposição respeita a possibilidade de todos os estudantes conseguirem enxergar o professor, o quadro ou a tela da televisão. E, além disso, diferentemente dos alunos ouvintes², é fundamental que todos estejam, ao mesmo tempo, concentrados na aula, o que, mesmo com um número reduzido de estudantes surdos, é difícil. Percebi, assim, o imenso desafio que se apresentava a minha frente. A começar pela diferença linguística. O INES é uma escola bilíngue³, onde Libras é a L1 (primeira língua) e, o Português escrito a L2 (segunda língua)⁴.

Ao tomar posse, passei meses acompanhando as aulas dos professores de Geografia mais antigos do INES que já trabalhavam desde o início do ano letivo com suas turmas. Esse

¹ Na seção contextualização apresento o instituto e alguns dados sobre os surdos no Brasil.

² “O termo 'ouvinte' refere a todos aqueles que não compartilham as experiências visuais enquanto surdos” (SKLIAR, 2000, p. 45).

³ “Educação bilíngüe envolve, pelo menos, duas línguas no contexto educacional [...] Ao optar-se em oferecer uma educação bilíngüe, a escola está assumindo uma política linguística em que duas línguas passarão a co-existir no espaço escolar, além disso, também será definido qual será a primeira língua e qual será a segunda língua, bem como as funções que cada língua irá representar no ambiente escolar” (QUADROS, 2006, p. 19).

⁴ A L1, Libras, no caso dos alunos surdos, é a chamada língua de instrução – aquela que se pretende que seja a primeira língua dos alunos -, e o Português é a segunda língua a ser aprendida, na sua modalidade escrita. O processo de aquisição da linguagem em crianças surdas filhas de pais surdos aponta a necessidade do contato precoce com a Libras para o desenvolvimento da língua em condições iguais as que crianças ouvintes têm a uma língua oral-auditiva, um privilégio para poucos. “Privilégio porque representam apenas 5% das crianças surdas, ou seja, 95% das crianças surdas são filhas de pais ouvintes e que, portanto, na maioria dos casos, não dominam uma língua de sinais” (QUADROS, 2006, p. 19/20). Portanto, a maioria dos surdos, no Brasil, não tem as condições ideais para o desenvolvimento natural da Libras.

tempo me ajudou muito a pensar e, de certa forma, planejar minhas aulas para o ano letivo seguinte. Nesse período, fiz três cursos de Libras, com professores surdos do próprio instituto que muito me auxiliaram a começar a entender a língua e a compreender a “identidade surda”⁵. Pude assim, me aproximar daquela realidade muito diferente que encontrava em meu cotidiano de trabalho anterior.

Esse pequeno tempo de aprendizado em Libras não era garantia de comunicação com meus novos alunos. Por isso, entrei em um estágio de preocupação permanente. Preocupação essa ligada à comunicação propriamente dita e à capacidade de abordar conteúdos disciplinares em sala. Assim, durante praticamente cinco meses, me flagrava fazendo Libras na rua, por exemplo, ao agradecer as pessoas ou, em casa, conversando com meus filhos e sinalizando em Libras ao mesmo tempo em que falava. Até em sonhos eu já começava sinalizar com outras pessoas, tamanha a preocupação que tinha em relação ao aprendizado de Libras, a língua dos meus futuros alunos.

Aprender qualquer língua que não seja sua língua materna é muito difícil. Demanda tempo, trocas e, de certa forma, a utilização constante e o contato com quem se utiliza dessa mesma língua. Se isso serve para línguas orais, como inglês, espanhol ou italiano e naquelas que costumamos pensar ser mais complicadas para nós como japonês, russo ou árabe, por exemplo, imaginem uma língua cuja a modalidade é espacial e, portanto, diferente da sua própria língua materna? Ou seja, mesmo hoje trabalhando no INES com alunos surdos, com professores surdos, já tendo amigos surdos, há quatro anos, ainda estou longe de ter um domínio linguístico capaz de me dar segurança absoluta no contato que tenho com os que me cercam, sejam eles alunos ou colegas de trabalho.

O fato de poder ser acompanhado por um intérprete de Libras em sala, que são profissionais fundamentais em nosso dia a dia, é uma segurança que garante a comunicação. Porém, quando iniciei meu primeiro ano letivo, em 2015, já com turmas de sétimo, oitavo e nono anos, optei por contar com o apoio dos intérpretes apenas em alguns dias de aula. Essa opção se deveu, fundamentalmente, ao fato de que, como professor, necessito da plena interação com os alunos. Então, me parecia, que ao contar com o trabalho do intérprete em sala, essa troca e interação com os alunos tão caras ao professor seriam “intermediadas” por um outro profissional.

⁵ A questão da identidade será aprofundada na seção de contextualização. Identidade, entendida aqui como “um processo de construção de significado com base em um atributo cultural, ou ainda um conjunto de atributos culturais inter-relacionados, o(s) qual(ais) prevalece(m) sobre outras fontes de significado” (CASTELLS, 1999, p. 22).

Seria um risco considerável, já que, àquela altura, meus conhecimentos de Libras eram mínimos e me garantiam apenas uma troca bastante genérica na comunicação. Minha estratégia foi, portanto, contar com os alunos para que, numa troca bem interessante, meu domínio da Libras ganhasse consistência. Assim, durante todo o ano letivo, dava minhas aulas em Libras e, em datas específicas, convidava um intérprete para me auxiliar nas revisões de conceitos importantes da disciplina. Em 2016, meu segundo ano como professor de surdos, passei a não convidar mais os intérpretes para as aulas. Hoje, eles me auxiliam demais quando existem dúvidas específicas sobre determinados conceitos sem, necessariamente, estarem presentes em sala de aula.

No meu primeiro ano letivo, que foi o de 2015, me integrei à já existente escola de cinema do INES e comecei a dar aula também sobre esse tema como uma oficina extracurricular. Essas aulas acontecem ainda hoje no contraturno e não são obrigatórias. Essa experiência tem sido tão importante e enriquecedora quanto as aulas de Geografia. Minha formação em Cinema possibilitou a percepção e a ampliação da importância do audiovisual na educação e formação da cidadania deste grupo de alunos. Também foi possível perceber e entender, com a ajuda dos professores de outras disciplinas que trabalham na escola, a importância fundamental da imagem na educação de surdos.

A partir de então, comecei a notar, por um lado, a imensa dificuldade existente na utilização do material didático tradicional, como, por exemplo, o livro didático em Português, distribuído para as escolas públicas em todo Brasil por meio do Plano Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) e, por outro lado, também a imensa necessidade da produção de material didático extremamente rico em imagens voltado para o alunado surdo. Ou seja, toda a experiência como professor de ouvintes que trazia, incluindo a relativa ao uso do material didático, ao formato de aula, à abordagem de conceitos, por exemplo, não eram suficientes neste novo contexto. Tudo era novo, de certa forma. A partir desta constatação comecei a indagar, junto aos meus pares, professores de Geografia com mais experiência no ensino de alunos surdos, as possíveis formas da utilização das imagens como material didático e como parte do processo ensino-aprendizagem.

Desta forma, tentei juntar a necessidade da produção de materiais didáticos de Geografia para alunos surdos ao cinema como parte integrante e indissociável desse processo, refletindo sobre as possibilidades de aplicação e do entendimento da importância do audiovisual nesse contexto. A utilização do cinema e, portanto, da imagem em movimento pode ser capaz de auxiliar, complementar ou até mesmo integrar plenamente esse desenvolvimento. Como saber se quando o cinema e a construção cinematográfica são incorporados às aulas de Geografia o

ensino-aprendizagem⁶ se torna mais significativo?

Pretendemos, assim, com o produto dessa dissertação aprofundarmos ao máximo a compreensão da possibilidade da utilização do cinema como recurso didático e, sobretudo, entender seu impacto no processo de ensino-aprendizagem de Geografia. Desse modo, pretende-se experimentar propostas e práticas que poderão auxiliar na utilização do cinema como um recurso robusto no ensino de Geografia e, conseqüentemente, na educação de surdos.

1.2 Justificativa e objetivos

A presente pesquisa traz um debate relevante e pertinente aos dias atuais sobre as possibilidades da utilização do cinema como recurso didático para alunos surdos. Esta questão é abordada de forma a propiciar a reflexão, a criação e apontar possibilidades no processo de ensino-aprendizagem desse grupo. A necessidade desta pesquisa parte da percepção da existência de uma lacuna na produção de materiais didáticos e paradidáticos voltados para o aluno surdo, não apenas de Geografia, mas de todas as disciplinas. No contexto escolar e, principalmente, na educação de alunos surdos, esses materiais assumem grande importância como forma de ampliar as possibilidades de troca entre o aluno e o professor.

O cinema pode assumir o papel de facilitador na construção desse material, assim como, parte constituinte do processo ensino-aprendizagem desses alunos. Investigamos e discutimos nesta pesquisa a seguinte questão: de que maneiras a utilização do cinema nas aulas de Geografia, como meio facilitador, pode ampliar as perspectivas de inclusão e ajudar no desenvolvimento e construção de conceitos da Geografia?

⁶ “O processo ensino-aprendizagem é um nome para um complexo sistema de interações comportamentais entre professores e alunos. Mais do que “ensino” e “aprendizagem”, como se fossem processos independentes da ação humana, há os processos comportamentais que recebem o nome de “ensinar” e de “aprender”. Processos constituídos por comportamentos complexos e difíceis de perceber. Principalmente por serem constituídos por múltiplos componentes em interação. Os próprios comportamentos são passíveis de percepção e de definição científica a partir da identificação dos seus componentes e das interações que estabelecem entre si, os quais constituem os fenômenos que recebem os nomes de “ensinar” e de “aprender”. A interdependência dos dois conceitos é fundamental para entender o que acontece sob esses nomes (KUBO e BOTOMÉ, 2001, p. 11). Para Paulo Freire não existe ensino sem aprendizagem, ensinar é parte de um processo dialógico. “Ensinar inexiste sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. Foi assim, socialmente aprendendo, que ao longo dos tempos mulheres e homens perceberam que era possível – depois, preciso – trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar. Aprender precedeu ensinar ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender. Não temo dizer que inexiste validade no ensino de que não resulta um aprendizado em que o aprendiz não se tornou capaz de recriar ou de refazer o ensinado, em que o ensinado que não foi apreendido não pode ser realmente aprendido pelo aprendiz” (FREIRE, 1996. P. 12, 13).

Por meio de uma busca no banco de dados da CAPES, foi possível encontrar muitas pesquisas relacionadas a temáticas semelhantes (ou de cinema ou de educação de surdos), no entanto, poucos trabalhos possuem foco que, ao menos, tangencie o tema proposto nesta dissertação: a utilização do cinema como ferramenta na educação de surdos. Isso já indica a originalidade do tema abordado, bem como sua relevância, dada a carência de materiais nessa área, como já dissemos.

Ao realizar essa busca, dividimos os descritores desta forma:

- Cinema e educação, com filtros que nos levaram a 34 trabalhos, entre dissertações e teses, de 2013 a 2017;
- Cinema e surdos, com 6 trabalhos filtrados;
- Ensino de Geografia e surdo, surdos, surdez, com 9 trabalhos destacados depois de longa filtragem.

Em nossa busca, procuramos parâmetros que incluíssem a Educação, o Ensino, a Geografia e a Comunicação como áreas de interesse comum. Assim, foi possível observar teses e dissertações com abordagens sobre o surdo e o ensino para surdos, assim como o ensino de Geografia para surdos e, também, o cinema como parte do processo de ensino. Não foram encontrados trabalhos, contudo, que abordassem o cinema como meio de ampliação de perspectivas e oportunidades na construção de conceitos da Geografia para o aluno surdo.

Tal proposta mostra-se relevante na medida em que amplia as possibilidades de troca entre o aluno surdo e o professor, por meio de uma estratégia visual, o que é muito cara à pessoa portadora de surdez. Muitos estudos (QUADROS, 1997; ARRUDA, 2015; SKLIAR, 1998; REILY, 2004) apontam e debatem a importância da utilização de material didático em Libras e a utilização da imagem como recurso didático fundamental. Porém, poucos abordam o cinema como instrumento na construção desse material, como parte integrante do processo ensino-aprendizagem de alunos surdos. É justamente nesse sentido que consideramos nosso estudo como algo a contribuir na educação dessa parcela da população.

Tentamos, assim, pensar, criar e apontar estratégias que possam ajudar o processo de ensino-aprendizagem através de recursos imagéticos, no caso, o cinema, reconhecendo que o audiovisual e o material didático em Libras podem favorecer domínios comunicativos, emocionais e sensoriais do aluno surdo (GESSER, 2009).

A vivência, com alunos surdos, foi determinante para que meu olhar sobre todo o processo escolar mudasse. A percepção da necessidade de trilhar outros caminhos ampliou minha curiosidade sobre questões que já permeavam meu trabalho. Uma delas, a possibilidade que a construção cinematográfica preenche ao aproximar a escola da complexidade do processo

de ensino-aprendizagem.

Partimos assim, da seguinte questão: de que formas a utilização do cinema como elemento didático fundamental na construção de conceitos disciplinares, como os da Geografia, pode ser percebido? Para responder a essa questão, partimos da premissa de que a utilização do cinema como recurso didático, muitas vezes empregado por professores somente como complemento de conteúdo ou como elemento motivacional, pode ser ampliada dentro da escola. É justamente essa possibilidade que foi estudada e debatida nessa dissertação.

Dessa forma, essa pesquisa tem como objetivo geral:

- compreender de que forma o filme e as imagens podem ampliar a comunicação e a percepção do aluno surdo na construção de conceitos interdisciplinares e mais especificamente os conceitos da Geografia.

Como objetivos específicos:

- apresentar ideias para a construção de práticas, com a utilização da linguagem cinematográfica, que ajudem a promover meios para o desenvolvimento de estratégias que facilitem a construção desses conceitos;
- ampliar a participação dos alunos surdos de forma autônoma em suas aulas;
- permitir a co-construção e negociação dos sentidos de conceitos geográficos a partir do uso de materiais audiovisuais.

Esperamos com esse trabalho contribuir para o aprofundamento do debate da utilização do cinema como possibilidade da ampliação da comunicação e da percepção do aluno surdo na construção de conceitos geográficos. Para isso, analisamos de que formas a utilização do cinema nas aulas de Geografia, como meio facilitador, pode ampliar as perspectivas de inclusão e ajudar no desenvolvimento e construção de conceitos geográficos.

A presente pesquisa visa, portanto, propor, como meio de suprir não só a grande lacuna na produção de materiais didáticos e paradidáticos de Geografia e de outras disciplinas como também apresentar uma metodologia nova, que é o uso do cinema como ferramenta nesse processo de ensino-aprendizagem de educandos surdos.

1.3 Contextualização

A pesquisa foi realizada no INES, onde sou professor de Geografia desde 2014 e se enquadra como parte da linha de pesquisa: prática docente e formação continuada, do Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica (MPPEB), do Colégio Pedro II (CPII), no grupo do Professor Dr. Rogério da Costa Neves. Na pesquisa, debatemos as possibilidades da utilização do cinema como recurso didático para o ensino de Geografia para alunos surdos.

O INES, portanto, se mostrou um lócus adequado para nossa pesquisa, já que apresenta todas as características necessárias para o aprofundamento do estudo. Uma escola para alunos surdos onde a estrutura pedagógica se assemelha às demais escolas “regulares” no que tange a divisão disciplinar, carga horária e divisão por turnos. O grande destaque é a utilização, por parte de funcionários, professores e alunos, da Libras como língua de comunicação e instrução e do bilinguismo como princípio de ensino. Ou seja, utilizamos Libras para ministrar aulas e, além disso, utilizamos o Português, em sua forma escrita nas aulas.

Mesmo com a utilização de Libras em sala de aula, muitos desafios se apresentam para um professor, que ainda não possui a fluência desejada nessa língua, assim como para aqueles professores que já são fluentes. Assim, com o apoio de outros professores do instituto, inclusive aqueles que são surdos, pude perceber a importância da utilização das imagens como ferramenta relevante neste processo bastante complexo que é o ensino de Geografia para alunos surdos. Com isso em mente, antes de ministrar qualquer aula, passei a pensar e formatar os conteúdos a serem trabalhados com base em imagens.

As aulas, todas em slides, incluem diversos recursos gráficos e visuais, com pequenas frases em Português e muitas imagens que auxiliam e dão suporte à explicação de um determinado conceito. Esse material foi sendo criado durante estes anos de trabalho no INES, estando sempre de acordo com as necessidades impostas pelas trocas diárias entre os discentes e o docente e, por esse motivo, sujeito a mudanças diárias. Isso se deve, principalmente, à parca oferta de material didático específico para surdos, aumentando as dificuldades já relatadas anteriormente. O material didático disponível na escola é o mesmo distribuído a todas as escolas de alunos ouvintes no país e, portanto, inadequado para o aluno surdo⁷. A escola recebe os livros dentro do programa do PNL D e, diante da falta de alternativas de diferentes materiais

⁷ Esse material é inadequado por não apresentar uma preocupação maior com o visual. As experiências de vida do surdo perpassam pela questão do olhar. A importância da visualidade na educação de surdos será aprofundada na seção 2.2 e a relevância da utilização das imagens no ensino de Geografia na seção 4.2.

didáticos em muitas disciplinas, alguns professores recorrem a esses livros que são disponibilizados pelas editoras.

Em Geografia, muitos conceitos não possuem um sinal⁸ em Libras. Para que pudesse abordar questões como densidade demográfica, desigualdade social, entre (muitos) outros conceitos, foi necessário que recorresse a imagens como recursos didáticos que se mostravam imprescindíveis para que os alunos conseguissem depreender minimamente seus sentidos. Portanto, é possível compreender o papel de destaque da imagem neste processo, a qual auxilia e motiva trocas entre os envolvidos.

A importância de uma educação bilíngue, assim como a fundamental complementação de materiais didáticos, no caso da Geografia produzidos em Libras, são fatores de grande importância na educação de alunos surdos (OLIVEIRA; ARRUDA, 2012). Esta necessidade do material didático em Libras não diminui a relevância de práticas diferenciadas na educação de surdos que auxiliem na percepção de conceitos geográficos como, por exemplo, a utilização de diferentes estratégias, atividades, formatos de aula e recursos didáticos. Minha prática, na Escola de Cinema do INES, ajudou a observar o cinema como atividade escolar que apresentava recursos que poderiam ser utilizados e incorporados ao processo de ensino dos surdos. Neste contexto, apresentamos nesse trabalho, como já abordado, a seguinte questão: de que formas o cinema pode ampliar a comunicação e a percepção do aluno surdo na construção de conceitos interdisciplinares e, mais especificamente, conceitos da Geografia?

A utilização de pequenos filmes de animação em sala abriu muitas possibilidades que me permitiram ampliar viabilidades. Filmes sem diálogos e sem legendas pareceram motivadores e suscitaram dúvidas e questionamentos até então não observados. O cinema, portanto, poderia ter um papel central no processo educativo por seu caráter universal, constituindo o que Morin (2014, p.233) nomeia como “um esperanto natural”, capaz de ser compreendido por qualquer pessoa, de qualquer idade, em qualquer lugar do planeta. Sendo assim, dentro de um contexto multicultural e, ao mesmo tempo, particular, como em uma escola de alunos surdos, o cinema poderia vir a representar mais que uma possibilidade, uma realidade necessária ao complexo processo ensino-aprendizagem, pois, o cinema, que parte de um campo, por vezes real, por outras, abstrato, que povoa o imaginário coletivo, talvez seja capaz de atrair e colocar no centro deste processo tão complexo, como o é do ensino-aprendizagem, o aluno.

⁸ O sinal, em Libras, corresponde à palavra na língua portuguesa.

2. IMAGEM E LÍNGUA DE SINAIS: A EDUCAÇÃO DE SURDOS

2.1 O INES, o multiculturalismo e o bilinguismo

A questão da acessibilidade na escola, muitas vezes negada em algumas instituições, é direito básico garantido pela constituição brasileira (BRASIL, 1988) a todos os estudantes e reforçada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996). No caso do aluno surdo, esse é realmente um grande problema em diversas instituições de ensino que não estão estruturadas para oferecer a acessibilidade necessária a esse estudante. Quando abordamos a questão da acessibilidade nos referimos aqui à questão linguística posto que muitas vezes esses alunos, que sabem Libras, são inclusos em escolas regulares mas faltam intérpretes ou, quando há, não são funcionários permanentes da escola. Ou seja, são contratados somente para um determinado período, e, por essa razão, não têm o tempo necessário para a vivência pedagógica e a importante troca com os professores na construção dos conceitos disciplinares.

Com a aprovação da Lei Federal 10.436 (BRASIL, 2002), de 24 de abril de 2002, que reconheceu a Libras como língua oficial do país, a visibilidade da questão linguística ganhou destaque. Contudo, ainda encontramos muitas barreiras no processo educacional referentes, por exemplo, à produção de materiais educacionais que contemplem as duas línguas, Libras e Português, e, portanto, possibilitem maior autonomia ao aluno surdo.

O INES, instituição fundada em 1857 (ROCHA, 2008, p. 31), sendo uma escola exclusiva para alunos surdos, atende desde sua fundação à famílias pobres, segundo Huet⁹, “sem condições de arcar com as despesas relativas à educação” (ROCHA, 2008, p.28), mesmo com diferentes gradações de surdez¹⁰, é um lugar de pertencimento desse grupo de estudantes. Segundo Esdras e Galasso (2018), o Ministério da Educação e Cultura (MEC), divide em duas categorias as gradações de surdez, que são o deficiente auditivo e o surdo. Assim, temos o deficiente auditivo, com surdez leve, ou seja, o indivíduo que apresenta perda auditiva de até 40 decibéis, e o deficiente auditivo, com surdez moderada, cujo indivíduo apresenta perda auditiva entre 40 e 60 decibéis. A pessoa surda, com surdez severa, que apresenta perda auditiva

⁹ E. Huet, professor francês, diretor do Instituto de Surdos-Mudos de Bourges, que ficou surdo aos 12 anos de idade depois de contrair sarampo, foi o responsável pela criação de uma escola para surdos no Brasil. Foi Huet o idealizador do atual Instituto Nacional de Educação de Surdos (ROCHA, 2008, p.28).

¹⁰ O decreto nº 5.626 de 2005 em seu artigo 2º, considera pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras e em seu parágrafo único, considera deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz (BRASIL, 2005).

entre 70 e 90 decibéis e o surdo, com surdez profunda, em que o indivíduo apresenta perda auditiva superior a 90 decibéis (ESDRAS e GALASSO, 2018, p. 9-10).

O Brasil tinha, segundo o censo de 2010, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 9.717.318 pessoas com alguma deficiência auditiva, ou seja, 5,1% da população (IBGE, 2010, p.76). A maior parte delas nas camadas mais pobres da população, que, segundo a Pesquisa Nacional de Saúde de 2013, do IBGE, estão representadas por pessoas que apresentam menor nível de instrução. Além disso, a pesquisa traz dados que mostram que a grande maioria dos deficientes auditivos no país não nasceu com a deficiência auditiva, esta é resultado de diversos tipos de doença ou diferentes tipos de acidente (IBGE, 2013, p. 27).

No INES, busca-se oferecer um ambiente de aprendizado acessível às especificidades do surdo, por meio do bilinguismo. Isso significa que a língua de instrução é a Libras – todo processo educacional é intermediado por ela – e a língua portuguesa é empregada como a segunda língua na modalidade escrita. O INES recebe alunos surdos, que têm aulas em Libras, da creche até o Ensino Médio. Em alguns casos como, por exemplo, o de professores contratados que não sabem Libras, existe a possibilidade da participação de um intérprete em sala. Já na Faculdade de Pedagogia do instituto, que faz parte do Departamento de Ensino Superior (DESU), as turmas possuem surdos e ouvintes. A acessibilidade é garantida pela presença constante de intérpretes nas salas de aula.

As turmas da escola são muito heterogêneas. Nelas, temos estudantes com idades muito diferentes, além de níveis desiguais de compreensão das duas línguas, Português e Libras. Existem alunos que ingressaram no instituto sem que tivessem tido contato anteriormente com a Libras e todos têm dificuldades com a língua portuguesa. Alguns só utilizam Libras, outros a dominam e oralizam um pouco ao passo que alguns, por terem sido oralizados apenas, só começam a adquirir Libras no INES. E ainda temos alunos que têm dificuldades com os conteúdos. Ou seja, alunos muito diferentes entre si dentro de uma escola para surdos, no que tange à idade por série e o nível de domínio da Libras e do Português. Além disso, a grande maioria dos alunos é de classe social menos privilegiada e moram muito distante da escola.

O material didático recebido pelos alunos do INES é o mesmo das escolas de ouvintes, ou seja, em língua portuguesa – como língua materna -, e isso é um problema para os alunos surdos, já que, na proposta de proporcionar a aquisição de Libras como primeira língua, a língua portuguesa não é a língua materna, mas, a segunda língua, o que muda completamente no que tange à abordagem e ao tratamento linguístico.

A percepção de identidade do surdo não exclui os diferentes grupos de alunos do pertencimento a outras identidades. Para Castells, “não é difícil concordar com o fato de que,

do ponto de vista sociológico, toda e qualquer identidade é construída” (CASTELLS, 1999, p. 23). Portanto, a noção de pertencimento a um grupo que partilha conteúdos simbólicos constrói essa identidade coletiva. O sentimento de identidade é diverso e se apresenta de diferentes formas em todo o mundo. Essa diversidade é apresentada pelo Relatório de Desenvolvimento Humano (PNUD, 2004), como sendo:

[...] importante para as pessoas terem um sentido de identidade e de[*sic*] pertença a um grupo com valores partilhados e outros laços culturais. Mas cada pessoa pode identificar-se com muitos grupos diferentes. As pessoas têm uma identidade de cidadania (por exemplo, ser francês), de gênero[*sic*] (ser mulher), de raça (ser de origem oeste-africana), de língua (ser fluente em tailandês, chinês e inglês), de política (ter ideias de esquerda) e de religião (ser budista) (PNUD, 2004, p. 3).

Este aspecto é salientado por Candau (2008, p.50) ao afirmar que “[...] o multiculturalismo é uma das características das sociedades atuais. Vivemos em sociedades multiculturais”. Os surdos, apesar de terem suas próprias características, o que requer que se respeitem suas demandas, fazem parte de um contexto maior, que é multicultural e no qual estamos todos inseridos, surdos e ouvintes. A identidade surda parece ser construída fundamentalmente pela língua de sinais, quando esta é a primeira língua adquirida, a qual emerge espontaneamente quando há contato entre pessoas surdas sinalizantes. Portanto, é importantíssima, no que diz respeito à possibilidade de interação¹¹ com o outro, visto que a aquisição de uma língua oral só ocorre por meios de instrução formal. É, dessa maneira, adequada, e necessita de total atenção no processo de ensino-aprendizagem numa escola de surdos.

Diante desse quadro bastante complexo em que a igualdade e as diferenças caminham conjuntamente no espaço escolar é preciso refletir de que forma devemos e podemos abordar, tratar e “trabalhar a igualdade na diferença” (CANDAU, 2008). O cinema, como elemento inspirador, pode cumprir um papel relevante na aproximação, construção e/ou mediação dessas diferenças já que consegue, de maneiras distintas, atingir a todos. É o que afirma Migliorin, segundo o qual:

No nosso entender, o cinema, e todo seu entorno, é um espaço privilegiado para esse tipo de encontro e para esse tipo de experiência. Encontro em que um indivíduo qualquer, vindo de qualquer lugar, pode sentir e fruir com o

¹¹ Porém, existem surdos que são exclusivamente oralizados, por algumas razões específicas, dentre as quais a opção feita pela família quando se é bem pequeno. Tal processo é possível, mas não se caracteriza como um processo natural à semelhança do que ocorre com o desenvolvimento das demais línguas naturais humanas.

outro na imagem, com o outro da sala e com os múltiplos outros que o habitam, em uma experiência na qual a sua própria fruição já é um tipo de criação (MIGLIORIN, 2010, p. 109).

A importância de práticas diferenciadas que possam ajudar a promover sentidos e significados permanentemente não diminuem a necessidade e a relevância de uma educação bilíngue, cuja língua escrita deve ser a língua portuguesa, conforme previsto no Decreto nº 5.626 de 22/12/2005, que regulamenta a Lei nº 10.436/2002, em seu capítulo VI, artigo 22 (BRASIL, 2005). O que se deseja dar relevância aqui é à fundamental complementação que materiais didáticos produzidos em Libras desempenham, no contexto do bilinguismo a que nos referimos.

O trabalho realizado no INES, assim como em todas as demais escolas, deve passar por um processo que busque incessantemente a inclusão de todos os envolvidos no processo educativo, ou seja, que respeite o multiculturalismo existente em cada contexto de ensino. Isso é significativo para o desenvolvimento de práticas que garantam a todos um papel central no processo de ensino-aprendizagem. Assim como acontece em escolas de alunos ouvintes, temos, no INES, uma grande heterogeneidade na composição das diversas turmas da escola. Esse caráter heterogêneo se configura de diferentes formas e em diversos níveis, que vão desde o domínio da língua portuguesa e da Libras até a inclusão de alunos com múltiplas deficiências.

A educação do futuro deverá ser o ensino primeiro e universal, centrado na condição humana. Estamos na era planetária; uma aventura comum conduz os seres humanos, onde quer que se encontrem. Estes devem reconhecer-se em sua humanidade comum e ao mesmo tempo reconhecer a diversidade cultural inerente a tudo que é humano (MORIN, 2000, p. 47).

Cabe ao professor, procurar por diversos meios, recursos e possibilidades, para dialogar com estas múltiplas diferenças, buscando proporcionar um sentimento de pertencimento, assim como a multiplicação dos diversos conhecimentos que podem e devem fazer parte do cotidiano escolar, a todos os seus alunos. Para tal, é necessário compreender os diversos aspectos que envolvem as diferenças, mesmo que, aparentemente, pareçam possuir caráter homogêneo. Numa instituição como o INES, essa aparente homogeneidade não deve nos levar a crer em uma única possibilidade no processo de ensino-aprendizagem, e sim em uma ampliação das práticas educativas.

O debate sobre as formas de abordagem e tratamento destas diferenças se configura como de grande relevância dentro deste contexto no qual a homogeneidade é apenas aparente. Temos que procurar estabelecer princípios da diferença já que, em qualquer lugar, e em especial

dentro de uma instituição de ensino, mesmo que só para alunos surdos, caracterizada por uma suposta homogeneidade, a diferença existe e deve ser encarada visando respeitar as identidades de seus integrantes, em nosso caso, dos alunos. Candau (2008) aborda esta questão ao afirmar que:

Todas essas premissas estão voltadas para essa grande questão da articulação entre igualdade e diferença, isto é, da passagem da afirmação da igualdade ou da diferença para a da igualdade na diferença. Não se trata de, para afirmar a igualdade, negar diferença, nem de uma visão diferencialista absoluta, que relativize a igualdade. A questão está em como trabalhar a igualdade na diferença (CANDAU, 2008, p.5).

É neste sentido que destacamos a necessidade da educação bilíngue para os alunos surdos, posto que, nessa abordagem, se contemplam as especificidades desse universo, sem que, com isso, esses alunos deixem de ter acesso ao que é amplamente ensinado nos demais contextos de escolarização regular. Assim, tem-se como importante ferramenta o emprego da língua de sinais como língua de instrução, destacada por Gesser (2009), garantindo não só a comunicação entre ouvintes (professores e funcionários) e surdos, como também que a garantia de uma L1, nesse caso a Libras, possibilita o indivíduo se desenvolver cognitivamente e, nesse caso, aprender uma segunda língua, na modalidade escrita.

A criança surda que adquire Libras como L1 se desenvolve a ponto de poder, a partir dela, ter acesso a outras línguas, incluindo aí a língua portuguesa em sua forma escrita. O Português, assim, é sua segunda língua, caracterizando, portanto, o contexto bilíngue da escola. Mas, como citado anteriormente, a maioria dos alunos surdos não teve acesso à Libras no contexto familiar, vindo a ter somente com sua entrada no contexto bilíngue de ensino, ampliando, assim, a importância do bilinguismo na escola.

O bilinguismo é uma proposta de ensino usada por escolas que se propõe a tornar acessível à criança duas línguas no contexto escolar. Os estudos têm apontado para essa proposta como sendo mais adequada para o ensino de crianças surdas, tendo em vista que considera a língua de sinais como língua natural e parte deste pressuposto para o ensino da língua escrita (QUADROS, 1997, p. 27).

Quadros (1997) segue afirmando que o bilinguismo, no caso dos alunos surdos, deve levar em consideração que o desenvolvimento da língua portuguesa tem que ser baseado em técnicas de ensino de segunda língua que partam de habilidades cognitivas e interativas já possuídas pela criança surda através da Libras. Porém, como já abordado anteriormente, a

maioria dos alunos não tem acesso precoce a Libras. Assim, é possível destacarmos o permanente debate sobre a importância da educação bilíngue, existente no INES, como parte do processo educacional do aluno surdo. Nesse sentido, mesmo com todas as limitações como verbas insuficientes, a formação imperfeita dos profissionais de ensino ou a falta de proficiência em Libras de profissionais recém-contratados, o INES é um espaço de pertencimento e desenvolvimento das duas línguas. A busca por um bilinguismo que contemple as peculiaridades do aluno surdo deve levar em consideração as diferenças e as demais possibilidades de interação entre todos os envolvidos no processo ensino-aprendizagem. Entram, portanto, as estratégias que se buscam para o ensino desses educandos, dentre as quais estão aquelas que exploram os aspectos visuais dos materiais empregados.

2.2 O olhar na educação de surdos

Como já apontamos anteriormente, muitos estudos (cf. QUADROS, 1997; ARRUDA, 2015; SKLIAR, 1998; REILY, 2004; BUZAR, 2009) destacam a visualidade do surdo como fator preponderante na compreensão do mundo. Assim, o olhar do surdo é diferenciado e muito importante na comunicação que estabelece com o outro. A fonte de comunicação do sujeito surdo são os olhos e não os ouvidos. O surdo desenvolve uma maneira extremamente visual e espacial para apreender o que está à sua volta (BUZAR, 2009). É o olhar que percebe e sente o mundo em que vive. É a partir do olhar que se concretizam relações e aprendizados. Assim, devemos ampliar o papel de tudo que é visual nas relações estabelecidas com esses sujeitos, principalmente na escola, locus de múltiplas trocas e permanente comunicação que fazem parte do processo de ensino-aprendizagem.

O olhar assume importância sem igual. É o primeiro e mais importante meio de comunicação dos sujeitos surdos com o mundo. Pelo olhar, é possível perceber afeto, medo, preconceito, indiferença. E é pela via do olhar que esses sujeitos desenvolvem a sua mediação semiótica com o mundo (BUZAR, 2009, p. 45).

A relevância do olhar do surdo nos remete a refletir sobre as amplas possibilidades da utilização das imagens como recurso didático no ensino. Se as experiências de vida do surdo perpassam pela questão do olhar com suas relações visuais e espaciais, a escola deve se debruçar de maneira concreta sobre a ampliação dessas alternativas. Devemos, portanto, entender a imagem como parte integrante da experiência visual do sujeito surdo e, assim, propiciar a maior

riqueza visual possível na escola. É importante destacar a relevância do ensino da língua portuguesa escrita e da Libras, já mencionadas aqui, mas isso não diminui a busca pela ampliação de recursos capazes de impulsionar e agregar elementos da visualidade no ensino. Por isso, é necessário incrementar no ensino de Geografia, por exemplo, a maior quantidade possível de artifícios imagéticos devido a relevância da visualidade do sujeito surdo.

O visual é o que importa. A experiência é visual desde o ponto de vista físico (os encontros, as festas, as estórias, as casas, os equipamentos...) até o ponto de vista mental (a língua, os sonhos, os pensamentos, as idéias...). Como consequência é possível dizer que a cultura é visual. As produções lingüísticas, artísticas, científicas e as relações sociais são visuais (SKLIAR, 2000, p. 21).

Sendo a experiência visual um elo das múltiplas identidades surdas¹², a dita cultura visual (PERLIN, 2005), devemos apostar na ampliação de elementos da visualidade no ensino de surdos, já que esta é a conexão entre as diferentes identidades surdas. Portanto, a utilização de recursos visuais no ensino, que já é uma prática comum, deve seguir sendo ampliada e desenvolvida como instrumento de destaque no complexo processo educacional. A imagem, assim, terá sua relevância debatida aqui. Inicialmente abordaremos questões sobre as imagens fixas e, posteriormente, sobre a imagem em movimento: o cinema.

2.3 A importância da imagem como recurso didático

O ensino de Geografia para esse aluno surdo deve utilizar a maior gama de recursos e materiais possíveis, justamente por conta de suas especificidades. Logo, tais materiais ampliam as possibilidades de interação entre o aluno surdo e o professor, e entre o aluno surdo e o próprio material. Além disso, é possível refletir e debater o processo educativo como um todo, já que o INES, escola somente para alunos surdos, reproduz a mesma estrutura pedagógica de escolas regulares. Isso pode ser verificado, por exemplo, no que diz respeito ao conhecimento compartimentado com as diversas disciplinas isoladas e o domínio reprodutivo de conteúdo.

¹² Perlin (2005) apresenta uma diferenciação das identidades surdas relativas as suas diversas posições na sociedade, em resumo temos: identidades surdas, surdos com a experiência visual; identidades surdas híbridas, surdos que nasceram ouvintes e depois ficaram surdos; identidades surdas de transição, surdos que estão em reconhecimento de sua condição de surdo; identidade surda incompleta, que nega a condição surda vivendo sob a condição dos ouvintes; identidades surdas flutuantes, que não se sentem nem sob identidade surda e nem sob a ouvinte.

Conhecimento e aprendizagem são atividades humanas que expressam processos não lineares. São fenômenos tipicamente complexos (DEMO, 2002). Ou seja, se a escola não leva em consideração essa complexidade e aposta num processo retilíneo de aprendizagem em que o professor fala, o aluno escreve e devolve a prova, ela é, em suma, uma escola reprodutiva. “A escola reprodutiva considera o conhecimento um processo linear, por isso aposta em sua simples transmissão” (DEMO, 2002, p. 124).

Assim, a introdução da imagem, como recurso didático, tem papel importante no processo ensino-aprendizagem, pois ela incorpora signos, relações e construções que ajudam a solidificar as relações não lineares do conhecimento. A escola, pois, deve ampliar a utilização desses recursos e enxergá-los como sua parte constituinte. A imagem na escola sempre foi vista como algo importante somente até a alfabetização das crianças. A partir desse momento, ela começa a perder seu valor e é substituída aos poucos pela escrita até desaparecer dos materiais didáticos (REILY, 2004, p. 25). A imagem que, deveria ter sua importância destacada no âmbito escolar, é ao contrário diminuída durante os anos escolares. Algo inimaginável em tempos de permanente exposição a estímulos visuais em nosso cotidiano. Na era da linguagem visual a imagem não deve permanecer fora da escola. A vivência permanente dos alunos com as imagens só reforça a necessidade de sua presença no meio escolar. Conforme Reily (2004, p. 26), “A linguagem visual é um sistema com potencial riquíssimo a ser desenvolvido na escola. Os meios tecnológicos já se deram conta disso e estão investindo muito na exploração dessa mina quase virgem” (REILY, 2004, p. 26).

A imagem, assim, aparece em nosso mundo pós-moderno, digital e imagético não como possível coadjuvante nos processos educacionais, mas dividindo o papel principal na cena educativa com a linguagem oral e escrita. É possível perceber a presença constante da imagem em nosso cotidiano e ela está em toda parte: nas ruas, em casa, nas mídias digitais e nas televisões.

Não podemos ignorar que as imagens são parte do processo de aprendizagem e apresentam características de linguagem que têm papel destacado no desenvolvimento de nossos processos cognitivos (SANTAELLA, 2015, p. 12-13). Assim, as imagens merecem destaque que as diferencie das outras formas de linguagem sem por isso substituí-las.

Com pequenas distinções que não vem ao caso aqui explicitar, o campo do visual é evidentemente o campo da imagem. De acordo com o argumento exposto no livro, a imagem não é apenas uma forma de linguagem, mas também se constitui em uma matriz do pensamento e da inteligência humana. As matrizes são irreduzíveis. Cada uma delas – o som, a imagem e o verbo – não é substituível pela outra. O que uma realiza cognitivamente, a outra não

pode igualmente realizar. Portanto, são matrizes que se complementam, se cruzam, se enroscam, se juntam e se separam. Cada uma delas sobrevive na sua autonomia, com características, potenciais e limites que lhe são próprios. (SANTAELLA, 2015, p. 13)

A apreensão da imagem não ocorre da mesma forma que o entendimento da língua oral ou escrita e isso é parte relevante no processo ensino-aprendizagem. Para se aprender a ler imagens é necessário desenvolver olhares sob os aspectos que constituem essa imagem, perceber o que existe no interior dela. Assim, dominar os conhecimentos que envolvem a imagem e ampliar a sensibilidade para compreender como elas se apresentam, como indicam o que querem indicar, quais suas especificidades de representação (SANTAELLA, 2015, p.17). A percepção e a leitura de uma imagem não ocorrem da mesma forma que a leitura de um texto. A diferença está no tempo. O texto e a linguagem oral demandam uma sequência temporal que a percepção da imagem não necessita, ela é simultânea (REILY, 2004, p. 27). Observamos, assim, uma complementaridade entre as diversas linguagens que estão presentes em nosso cotidiano. Suas diferenças favorecem o entendimento e a apreensão das demais e, por essa razão, são formas de conhecimento ao mesmo tempo distintas e complementares. As imagens, assim como todas as linguagens, necessitam de um processo de “alfabetização”. Desde o nosso nascimento começamos aos poucos a diferenciar significados presentes em diversos tipos de imagens que nos ajudam, com o tempo, a compreender mais facilmente o mundo a nossa volta.

As imagens não são apenas formas de conhecimento. Elas criam modelos de conhecimento. Para chegar a isso, é preciso transitar entre o visível e o legível, aquilo que, na imagem, se deixar ver e ler. Em outras palavras, imagens também se leem, o que implica aprendizagem, atenção e respeito à sua especificidade de linguagem, sem asfixiá-la em categorias logocêntricas extraídas do verbal-discursivo. (SANTAELLA, 2015, p.16).

A enorme diversidade dos tipos de imagem que se fazem presentes em nosso cotidiano só reforça a necessidade de sua presença na escola. Do reflexo no espelho ao mapa, passando pela fotografia, desenho, gravuras, gráficos, esquemas ou ilustrações, entre tantas outras, as imagens são instrumentos que utilizamos em diferentes funções. Cada tipo de imagem, portanto, amplia possibilidades instrumentais de acordo com nossas necessidades. “A imagem se apresenta como modalidade espaço-visual; por isso, é um instrumento muito mais adequado para representar aspectos que se referem ao espaço e que ocorrem na simultaneidade” (REILY, 2004, p. 30). Mas, a escola, de forma geral, subaproveita a imagem como recurso pedagógico não dando a ela a mesma importância potencial que a linguagem escrita ou oral. Hoje, essa resistência da escola em relação à imagem tem diminuído, o dito mundo virtual tem acelerado

esse processo, e, por isso, possibilitado não só a ampliação de seus recursos como alternativas para sua utilização. Com os meios digitais, as imagens fixas ou em movimento já estão dentro da escola por meio dos aparelhos celulares e computadores portáteis utilizados por uma grande parte dos alunos. Porém, a utilização dessas imagens, diante do imenso volume disponível, ainda é relativamente pequena em muitas instituições de ensino quando se refere a sua aplicação pedagógica.

Se a imagem fixa representa aspectos que se referem ao espaço, a imagem em movimento extrapola esse limite ao unir, através do cinema, aspectos temporais por meio de uma narrativa. Ou seja, o cinema transborda a importância das imagens fixas ao incorporar uma narrativa com alternativas espaço-temporais.

Enquanto na imagem fixa o máximo que se pode ter é a representação do tempo, no cinema tem-se a ilusão do tempo. No vídeo, entretanto, entramos no universo das imagens em movimento-tempo real, quando começam a se ampliar enormemente as possibilidades de manipulação temporal das imagens (SANTAELLA, 1998, p. 150).

E, com os computadores e as possibilidades criadas a partir da digitalização como processo de construção cinematográfica, o tempo passou a estar introjetado dentro da imagem (SANTAELLA, 1998). Assim, a questão temporal transborda todos os limites por meio de uma cronologia muito particular.

Portanto, ao refletirmos sobre a importância da imagem na educação e, particularmente o cinema, é necessário que destaquemos de que forma esse cinema é visto e entendido por todos. “Imagens se tornam símbolos quando o significado de seus elementos só pode ser entendido com a ajuda do código de uma convenção cultural” (SANTAELLA, 1998, p. 150). Entendendo que existe uma necessidade de alfabetização imagética, ou seja, que a leitura dessas imagens pode ser apurada na escola, sua relevância ganha mais destaque. “Mediar o contato do aluno com conteúdos diversos é tão necessário quando o texto é apresentado por via escrita quanto por via cinematográfica” (REILY, 2004, p. 41).

Dentro desta perspectiva do uso do cinema para o ensino, Gesser (2009) defende que o audiovisual pode favorecer domínios comunicativos, emocionais e sensoriais do aluno surdo, podendo auxiliar e ampliar oportunidades de aprendizado para este aluno, que possui disponibilidade restrita de materiais didáticos em Libras. Desta forma, é possível ampliar essas alternativas por meio do cinema, que “fervilha com todas as virtualidades do espírito humano” (MORIN, 2014, p. 236)?

O cinema, como a música, encerra a percepção imediata da alma por ela mesma. Como a poesia, mais que a pintura e a escultura, ele opera por e através de um mundo de objetos dotados de determinação prática, e expõe narrativamente um encadeamento de acontecimentos [...] (MORIN, 2014, p.236).

O cinema é capaz de atingir a alma de todos nós, de diferentes maneiras, e, pode nos levar a refletir sobre suas imensas possibilidades dentro da escola. O olhar de professores e alunos como parte integrante das muitas trocas e aprendizados coletivos ganham força com a complexidade da linguagem cinematográfica. Ao mesmo tempo em que a compreensão de grande parte dessa linguagem já faça parte de nosso cotidiano.

3. MODERNIDADE: A IMAGEM SE MOVIMENTA

3.1 Tempo, espaço e visualidade: o ideário da modernidade

Discutir o que seja o ideário da modernidade parece ser relevante neste trabalho, uma vez que, foi nesse contexto histórico que surgiu o cinema. A modernidade representou modificações econômicas, sociais e também profundas transformações nos sentidos, inclusive em relação às percepções de tempo e espaço, como os aspectos visuais relativos a novas realidades e ao cinema. Os aspectos da modernidade aqui considerados se enquadram na terceira fase da modernidade (BERMAN, 2007), que vai do final do século XIX ao início do século XX, o que possibilitou o surgimento e a difusão do cinema como a arte da modernidade.

Partimos da ideia da modernidade caracterizada por Bauman (2001) como modernidade sólida, que coincide com o surgimento do cinema, apresentando aspectos que se diferenciam da vida pré-moderna, principalmente no que diz respeito à estabilidade praticamente imutável das relações espaço-temporais.

A modernidade começa quando o espaço e o tempo são separados da prática da vida e entre si, e assim podem ser teorizados como categorias distintas e mutuamente independentes da estratégia e da ação; quando deixam de ser, como eram ao longo dos séculos pré-modernos, aspectos entrelaçados e dificilmente distinguíveis da experiência vivida, presos numa estável e aparentemente invulnerável correspondência biunívoca (BAUMAN, 2001, p.9).

O debate sobre a modernidade possibilita um aprofundamento teórico para a compreensão da invenção do cinema e do seu papel, em todo o mundo, como parte integrante e fundamental de uma nova ordem que se estabelece a partir de meados do século XIX.

A segunda metade do século XIX e a primeira década do século XX foram, para Berman (2007), um período marcado pela efervescência e pela expansão do ideário de modernidade que abarca virtualmente todo o mundo e a cultura mundial com marcas profundas na arte e o pensamento.

Para Berman (2007), a modernidade está relacionada a um conjunto de experiências vitais compartilhadas por homens e mulheres em todo o mundo, envolvendo um ambiente que promete aventura, poder, alegria, crescimento, autotransformação e transformação, mas que traz simultaneamente em seu bojo a ameaça da destruição. A modernidade anula as fronteiras geográficas, raciais, de classe e de nacionalidade e, assim, une a espécie humana. Mas é uma

unidade paradoxal que lança todos em um redemoinho de permanente desintegração e mudança, de luta, contradições e ambiguidades (BERMAN, 2007). Harvey (1989), por sua vez, destaca esse caráter dual da modernidade: a conjugação entre o efêmero e o fugidio, e o eterno e o imutável. Ela traz uma sensação avassaladora de fragmentação, efemeridade e mudança caótica.

A modernidade inaugura uma era em que tudo está em movimento e em constante mutação (COELHO, 1990). É uma mutação técnica, uma vez que as novas descobertas vão se tornando cada vez mais comuns e vão sendo incorporadas ao cotidiano, alterando radicalmente o modo de vida das populações, sobretudo das populações urbanas.

O maior dinamismo em contraposição à morosidade da velha ordem é também identificado com uma maior mobilidade, privilegiando o visual, dando lugar, portanto, à efemeridade e à fugacidade (CHARNEY e SCHWARTZ, 2001). Ao mesmo tempo, como afirmam Charney e Schwartz, “as formas modernas de experiência dependiam não apenas do movimento, mas dessa junção de movimento e visão: imagens em movimento” (CHARNEY e SCHWARTZ, 2001, p.26).

A cidade moderna e a reprodução da imagem em movimento inaugurada pelo cinema são partes integrantes desta ideia de circulação e de progresso. A chamada cultura emergente ou da modernidade - da qual fazem parte diversas modificações da e na sociedade, inclusive a cultura de consumo e a cultura do espetáculo - vão integrar as mudanças da modernidade.

A mobilidade inaugurada na modernidade é também social. Há uma modificação progressiva nas relações de trabalho: surge o operário; acabam os escravos. A mulher e a criança começam a ter seus papéis sociais modificados. Como decorrência da mobilidade surge outra característica moderna: a descontinuidade. Até então a noção que vigorava era a de um *continuum*. A mobilidade moderna rompe com essa noção de continuidade.

De acordo com Berman (2007), já se pode falar em modernidade no velho mundo desde o início do século XVI, quando as pessoas começavam a experimentar a vida moderna, apesar de terem pouca ideia do que isto significava. Em fins do século XVIII, com a grande onda revolucionária que tomou conta da Europa Ocidental, já se partilhava o sentimento de viver em uma era de revoluções, na qual explosivas convulsões se desenrolam em todos os níveis da vida pessoal, social e política. Aqueles que vivem no século XIX passam então a ter a sensação de viver em dois mundos simultaneamente: um moderno e outro que guarda reminiscências do passado. A partir do século XX, este processo de modernização se estende por todo o mundo (BERMAN, 2007).

A modernidade é marcada, sobretudo a partir de meados do século XIX, por uma ideia crescente de utilitarismo, em que a possibilidade de ação do homem sobre a natureza passa a

ser considerada como ilimitada. O utilitarismo veio se juntar à ideia de progresso que está entranhada na noção de modernidade. A fé no progresso da humanidade, que tem como referência fundamental a civilização ocidental, tornou-se uma religião praticamente universal. As noções de utilitarismo, progresso e civilização estão intimamente relacionadas à questão da ciência.

Durante o século XIX, as atividades científicas incorporavam, de forma cada vez mais ampla, novas áreas de investigação e tinham uma penetração cada vez mais forte, tanto nos meios intelectuais como no que se pode chamar de “mentalidade do mundo ocidental”. O avanço da ciência garantia a possibilidade de suplantar os desafios das forças da natureza, assim como permitia a produção de tecnologia baseada no desenvolvimento científico, que era incorporada à indústria como parte do desenvolvimento capitalista (COELHO, 1990).

Dessa forma, a ciência, ao proporcionar resultados práticos e aplicáveis, passa a integrar o cotidiano do “homem moderno”. O fato de a ciência ter se tornado visível, palpável e presente no dia a dia permite que as pessoas de um modo geral - e não somente os eruditos - se deixem seduzir cada vez mais pelas “maravilhas” criadas pela atividade científica (COELHO, 1990). Dentre essas maravilhas da modernidade encontramos a eletricidade, os bondes e trens, o telefone e o cinema¹³, objeto do nosso estudo.

O avanço tecnológico passou a identificar as mudanças na modernidade. O cinema era um entre muitos destes “avanços” que incorporava a tecnologia e criava, inicialmente, um instrumento científico para reproduzir o movimento que acabou se constituindo em um entretenimento com a cara da época. Posteriormente, o cinema acabaria por se constituir como a arte da modernidade através de uma magnífica combinação entre a técnica e a reprodução do movimento, uma arte que se apoiava na máquina. Desta forma, juntava-se a técnica e a arte para realizar o sonho de reproduzir a realidade (BERNARDET, 1985).

O projeto da modernidade previa a utilização do acúmulo de conhecimento gerado por muitas pessoas, que trabalhariam livre e criativamente, em busca da emancipação humana e do enriquecimento da vida diária (HARVEY, 1989). Harvey (1989) ilustra bem o que significava a ciência e a técnica como busca da emancipação do homem.

O domínio científico da natureza prometia liberdade da escassez, da necessidade e da arbitrariedade das calamidades naturais. O desenvolvimento de formas racionais de organização social e de modos racionais de pensamento prometia a libertação das irracionalidades do mito, da religião, da superstição,

¹³ O cinema é o maior símbolo da modernidade, um emblema, que só poderia ser resultado da sociedade industrial do século XIX. Uma arte que só existe devido a soma de fatores e mudanças deste período.

liberação do uso arbitrário do poder, bem como do lado sombrio da nossa própria natureza humana. Somente por meio de tal projeto poderiam as qualidades universais, eternas e imutáveis de toda a humanidade ser reveladas (HARVEY, 1998, p.23).

A modernidade, nesse sentido, busca a desmistificação e dessacralização do conhecimento (e da organização social) por meio da ciência. O século XIX - sobretudo sua segunda metade - foi o período de coroamento desse ideário otimista da modernidade. Seria o momento em que se acreditava que as artes e as ciências promoveriam não só o controle das forças da natureza, o progresso moral e a justiça das instituições, mas garantiriam a felicidade dos seres humanos (HABERMAS, 1998).

A consciência do moderno trazia a ideia de uma ruptura radical com a história e o começo de uma nova era (SUBIRATIS, 1986). Viver no ambiente moderno significava viver em uma atmosfera inteiramente nova, aberta a novas potencialidades não só na ciência, mas também na arte e na cultura. Dessa forma, o cinema se consolida como um elemento genuinamente moderno, já que é ao mesmo tempo uma inovação tecnológica que posteriormente se consolidará como uma forma de arte e cultura.

O turbilhão moderno de criação e destruição tem sua maior representação na grande cidade povoada pela multidão de miseráveis proletários que aterrorizavam as classes dominantes. A modernidade é, nesse sentido, sem dúvida um fenômeno urbano. A consolidação do capitalismo como modo de produção impõe novas formas não só produtivas (a máquina, a fábrica, o salário), como também de circulação (novos sistemas de transporte e comunicação - a ferrovia, o telégrafo) e consumo (ampliação dos mercados consumidores - inauguração do consumo de massa), impondo o surgimento de uma nova forma urbana.

A cidade enquanto *locus* por excelência da modernidade abriga diversos tipos de pessoas, sendo, portanto, local de convivência, trocas e conflitos permanentes de todo tipo de gente e classes sociais. Nesse sentido, o progresso e a civilização, ícones da modernidade, têm na cidade, o local ideal, como parte e resultado de todo esse processo, onde a aglomeração de pessoas e habitações transforma-se também no espaço ideal para o surgimento do cinema como parte do ideário da modernidade.

3.2 O cinema e a modernidade

A segunda metade do século XIX e o início do XX marcam um período de inovações tecnológicas, até então, sem precedentes. E o mais importante é que essas inovações passam a invadir o cotidiano das cidades, rompendo definitivamente com velhas práticas. Segundo Hobsbawm (1988), a tecnologia moderna, além de inegável e triunfante, era extremamente visível, estando presente nas ferrovias, nos telégrafos, nos navios a vapor e nas inúmeras invenções do período: telefone, gramofone, lâmpada elétrica incandescente, automóvel, cinematógrafo¹⁴. Os serviços básicos também se aprimoram e incorporam técnicas para dar conta de cidades que cresciam cada vez mais e estavam inseridas no modo de produção capitalista. Nesse contexto é que surgem o gás canalizado, a iluminação elétrica, os bondes elétricos, os telefones e também os encanamentos de esgotos.

Os elementos modernos que chegavam à cidade também eram percebidos nos movimentos artísticos de forma geral e através de uma forma muito particular: o cinema. O ideário de modernidade traz consigo uma inovação artística resultante da tecnologia moderna. Tanto a fotografia, inicialmente, como o cinema, logo em seguida, foram resultados diretos deste período de grandes transformações econômicas, sociais e culturais. Para Charney e Schwartz (2001), dos emblemas da modernidade, nenhum personificou e ao mesmo tempo transcendeu esse período inicial com mais sucesso do que o cinema.

A cidade é com certeza o lugar de maior expressão da vida moderna. É no espaço urbano que a vida moderna se materializa de forma muito clara. As metrópoles passaram a “exportar” um estilo de vida que se identificava, de forma cada vez mais profunda, com a modernidade. Um estilo de vida que agregava um aumento da população urbana com um ritmo cada vez mais frenético e veloz da sociedade. Com isso, o comportamento social também se modifica, provocando novas sensações, novos estímulos e novas maneiras de interação social. Como afirmam Charney e Schwartz (2001):

Nesse ambiente, o corpo tornou-se um ponto cada vez mais importante da modernidade, fosse como espectador, veículo de atenção, ícone de circulação ou local de desejo insaciável. Essa experiência sensual da cidade foi expressa na figura do ‘flâneur’, o personagem emblemático da Paris do século XIX, que perambulava pelas ruas, olhos e sentidos ligados nas distrações que o cercavam. A atividade do ‘flâneur’, ao mesmo tempo corporal e visual,

¹⁴ O cinematógrafo é um equipamento de fotografia e de projeção capaz de colher, em rápida sequência, uma série de instantâneos de objetos que se movem e de projetá-los numa sucessão igualmente rápida e intermitente de modo a produzir a ilusão de cenas em movimento. Essa invenção foi patenteada pelos irmãos Lumière em fevereiro de 1895. “O cinematógrafo Lumière foi o estopim da explosão planetária do cinema [...]” (LABAKI, 1995, p. 20).

estabeleceu os termos para o público do cinema e para outras formas de audiência que dominaram as novas experiências e entretenimentos do período (CHARNEY e SCHWARTZ, 2001, p. 25).

Estas possibilidades de novas sensações também marcavam uma outra maneira de olhar o espaço. Para os autores, “as formas modernas de experiência dependiam não apenas do movimento, mas dessa junção de movimento e visão: imagens em movimento” (CHARNEY E SCHWARTZ, 2001, p. 26). O melhor exemplo deste fato está na descrição da estrada de ferro como precursora da junção de tempo, espaço e movimento. O trem era a máquina que melhor resumia a união destes três aspectos e uma viagem de trem concretizava com seu movimento o deslocamento espaço-temporal assistido e vivido por um passageiro (CHARNEY e SCHWARTZ, 2001).

Não foi à toa que o cinema foi parte e resultado de todo este processo. A imagem em movimento produzida pelo cinematógrafo possibilitava não só o reconhecimento, como a participação do público com algo diretamente ligado ao ‘novo’ modo de vida. “O cinema pertence inteiramente a essa concepção moderna do Movimento [...]” (DELEUZE, 1983, p. 12).

Portanto, esta circulação de pessoas, objetos, sons e imagens promoveu experiências significativas no reconhecimento e na observação desses novos fenômenos da modernidade. O cinema surge, assim, como mais um dos elementos que vão ajudar a compor este espectro de sensações e instrumentos que fizeram parte desta época. O surgimento do cinema neste período é parte de um processo que combina a circulação, a tecnologia, a indústria de entretenimento e a sociedade de consumo. Gunning (2001) explica essa interação de fatores.

O cinema instala-se nessa rede de circulação como tecnologia e indústria e também como uma nova forma de experiência. Como uma indústria de entretenimento produzida em massa, com um sistema nacional de distribuição em 1909, o comércio cinematográfico explorou as redes de estrada de ferro antes percorridas pelos circuitos de ‘vaudeville’ e trens de circos. [...] Os primeiros filmes de atualidades apresentavam com frequência um simulacro de viagem não apenas ao apresentar paisagens estrangeiras mas também ‘passeios fantasmas’, que eram filmados da parte dianteira de trens ou da proa de barcos e que davam aos espectadores, sentados e parados, uma sensação palpável de movimento (GUNNING, 2001, p. 40, 41).

O cinema já se espalhava pelas principais cidades do mundo como parte de uma nova maneira de ser ver o mundo. Uma das características que se apresentava como parte deste “novo” modo de ver era uma diferença na forma de representação. A fotografia, precursora do cinema, transformou-se em um dos símbolos deste momento, já que tinha a capacidade para ‘transportar e reproduzir’ imagens ampliando assim a circulação e se transformando num

produto de representação e símbolo da tecnologia moderna. Isso, para Gunning (2001), é fundamental aspecto da modernidade.

A fotografia coloca-se na interseção de diversos aspectos da modernidade, e essa convergência a torna um meio moderno e singular de representação. Produto da tecnologia moderna, a fotografia suscita tanto admiração quanto opróbrio como um meio mecânico objetivo de criar uma imagem com apenas a mínima intervenção humana (GUNNING, 2001, p. 45).

A sociedade ocidental, entre 1870 e 1914, apresentava uma crise de identidade que foi percebida nas artes, a chamada cultura erudita perde espaço para uma combinação explosiva: a tecnologia e a descoberta do mercado de massas. E o cinema foi, para Hobsbawm (1988), um dos principais representantes desta transformação para uma cultura moderna.

O cinema, que dominaria e transformaria todas as artes do século XX (finalmente também via televisão e vídeo), era totalmente novo em sua tecnologia, em seu modo de produção e em sua maneira de apresentar a realidade. Trata-se, de fato, da primeira arte que não poderia ter existido a não ser na sociedade industrial do século XX e que não tinha paralelo ou precedente nas artes anteriores – nem sequer na fotografia, que podia ser considerada apenas uma alternativa ao desenho ou à pintura (HOBSBAWM, 1988, p.332).

Portanto, o cinema foi a arte da sociedade de consumo, das mudanças tecnológicas, da urbanização, dos mais variados ritmos das imagens, da velocidade da vida, do hiperestímulo sensorial, enfim, da modernidade.

A ampliação dos mercados consumidores, necessária para a expansão capitalista em voga, marcou profundamente o cinema como um produto para o consumo das massas. Desta forma, o cinema passou a ser parte integrante do processo de mudanças no modo de produção capitalista e parte do consumo emergente do espetáculo. O cinema era, portanto, um elemento fundamental para todas as transformações na lógica capitalista que se ampliava então.

Tudo, nesta lógica do capital, passou a ser considerado como mercadoria, inclusive o entretenimento e a cultura. O cinema se encaixaria perfeitamente na padronização de uma indústria cultural e de uma arte para o consumo das massas. Tal mercadoria, completamente identificada com as mudanças da época, era consumível e de certa forma identificada com seus espectadores.

A arte cinematográfica, desta forma, era um verdadeiro emblema da modernidade não simplesmente por atrair e representar as massas, mas por constituir a mais avançada instituição

cultural em que as massas, como forma de coletividade relativamente heterogênea, indefinida e desconhecida, podem se fazer representar como público (HANSEN, 2001).

O cinema é uma mercadoria peculiar, já que possibilita uma multiplicação do produto através das cópias e do número de espectadores, com a venda dos lugares em diversas sessões, o que amplia suas possibilidades de comercialização. Este fato permitiu que se firmasse como um produto lucrativo e com rápido retorno de investimento, se adequando desta forma à nova lógica do capital, que demandava cada vez mais e de forma mais acentuada lucros rápidos e imediatos.

Todas estas mudanças que vêm ocorrendo no período da dita modernidade implicaram também transformações sensoriais e das experiências humanas. O que Singer (2001) resume como um bombardeio de estímulos. Segundo o autor:

A modernidade implicou um mundo fenomenal – especificamente urbano – que era marcadamente mais rápido, caótico, fragmentado e desorientador do que as fases anteriores da cultura humana. Em meio à turbulência sem precedentes do tráfego, barulho, painéis, sinais de trânsito, multidões que se acotovelam, vitrines e anúncios da cidade grande, o indivíduo defrontou-se com uma nova intensidade de estimulação sensorial (SINGER, 2001, p. 116).

O cinema, nesse sentido, é consequência de todo esse progresso técnico que faz parte do turbilhão moderno como também vai se transformar em uma das maiores expressões da modernidade.

Contudo, o advento de um mundo novo – representado pelo moderno - pressupunha a destruição, pelo menos parcial, daquilo que havia antes. É a imagem que Nietzsche formulou da destruição criativa (HARVEY, 1989), que se estende pelo século XX e é retratada de forma genial no filme *Meu Tio (Mon oncle, FRA, 1958)*. Nesta película, uma produção francesa de 1958, do diretor Jacques Tati, todos os aspectos da modernidade estão presentes. Segundo Lucas (1998), o filme mostra as tensões sociais diante do projeto de modernidade constituído a partir de um discurso e de parâmetros burgueses de desenvolvimento de uma nova ordem capitalista. Para o autor:

Essa tensão ganha visibilidade na maneira como é constituído o filme, marcado por uma oposição entre um mundo arcaico e um mundo moderno, no qual se distinguem tanto um cotidiano e uma nova organização espaço-temporal quanto relações sociais diferenciadas (LUCAS, 1998, p. 13).

O bombardeio de estímulos, gerado pelo espetáculo cinematográfico, a que se refere Singer (2001), é muito bem retratado no filme de Walther Ruttmann, *Berlim: Sinfonia de uma*

Grande Cidade, ALE, 1928¹⁵. O ritmo da modernidade é acompanhado pelas imagens que atuam com a música de uma forma complementar. É por meio da constituição de diferentes ritmos em diferentes atos, que o filme nos aproxima de seu tema. Com variações musicais combinadas às variações de imagens, o filme cria uma sinfonia audiovisual. O documentário apresenta uma cidade que acorda e lentamente começa a se transformar em uma urbe frenética: uma Berlim de fábricas, bondes, automóveis e pessoas em seus mais diversos tipos de atividade. A divisão em atos proporciona uma composição em diferentes ritmos (musicais e de imagens), que nos mostram um dia em uma grande cidade como Berlim e um exemplo da vida moderna.

O cinema figura como parte da violenta reestruturação da percepção e da interação humana promovida pelos modos de produção e pelo intercâmbio industrial-capitalista: enfim, pela tecnologia moderna, como os trens, a fotografia, a luz elétrica, o telégrafo e o telefone, e pela construção em larga escala de logradouros urbanos povoados por multidões anônimas e prostitutas, bem como por *flâneurs*¹⁶ não tão anônimos assim (HANSEN, 2001).

3.3 A modernidade líquida e o cinema

A reestruturação da percepção e da interação humana por meio da tecnologia moderna e, em particular, por meio do cinema não se esgota com o advento da modernidade. Essa reestruturação e interação vêm sendo ampliadas na chamada pós-modernidade, destacada por Harvey (1989, p. 258) como uma aceleração generalizada do capital que influenciou maneiras de pensar, sentir e agir das pessoas e, como consequência, acentuou a volatilidade e a efemeridade de produtos, ideias, valores, etc. Essa mudança, que caracteriza os dias atuais, revela uma velocidade ainda maior nas mudanças do nosso cotidiano. Tais modificações são balizadas na rapidez das comunicações, relações e trocas cada vez mais dinâmicas e instantâneas.

A instantaneidade (anulação da resistência do espaço e liquefação da materialidade dos objetos) faz com que cada momento pareça ter capacidade infinita; e a capacidade infinita significa que não há limites ao que pode ser extraído de qualquer momento - por mais breve e "fugaz" que seja (BAUMAN, 2001, p. 145).

¹⁵ Apesar do filme ter sido produzido posteriormente à época retratada nesta parte da dissertação, sua contribuição é fundamental para a compreensão das mudanças na forma e no ritmo de vida de uma cidade moderna.

¹⁶ *Flâneur*, significa "errante", "vadio", "vagabundo", "caminhante" ou "observador". *Flânerie* é o ato de passear. A figura do *flâneur* e seu significado aqui utilizado, foi cunhado por Charles Baudelaire e, posteriormente, trabalhado por Walter Benjamin. O *flâneur* é um observador, uma pessoa que anda pela cidade a fim de experimentá-la, um símbolo e produto da vida moderna. "Mas o que faz o *flâneur*? Olha e descreve" (ORTIZ, 2000, p. 1).

O fugaz é algo presente em toda a sociedade e nos remete à noção de um momento definido como modernidade líquida ou fluida, em que a vida apresenta uma dinâmica nova onde a durabilidade não é privilegiada e sim trocada por algo transitório. “Um espectro paira sobre os cidadãos do mundo líquido – moderno e todos os seus esforços e criações: o espectro da superfluidez. A modernidade líquida é uma civilização do excesso, da redundância, do dejetivo e do seu descarte” (BAUMAN, 2013. p. 23). A passagem da modernidade sólida para a modernidade líquida, relativa à vida individual, é marcada por uma transição das condições das estruturas e instituições que asseguravam a repetição de rotinas e padrões de comportamento que não podem mais manter a mesma forma por muito tempo, pois se decompõem e se dissolvem mais rápido que o tempo necessário para sua construção (BAUMAN, 2007).

Dentro dessa perspectiva, que abarca uma Revolução digital que vivemos, o cinema acompanha e é parte das modificações nessas mudanças de relações, valores e símbolos cada vez mais instantâneos. E, por essa razão, a importância do cinema dentro do ambiente escolar se reafirma cada vez mais. Tal necessidade é compreendida a partir da percepção de que o mundo da modernidade líquida é parte de uma rede encarada como uma matriz de conexões e desconexões aleatórias com infinitas possibilidades de permutações (BAUMAN, 2007). Sendo assim, vivemos em um mundo digital em que a comunicação é permanente e ao mesmo tempo fugaz, uma realidade que as novas gerações dominam com extrema propriedade. “Nossos estudantes de hoje são todos ‘falantes nativos’ da linguagem digital dos computadores, vídeo games e internet” (PRENSKY, 2001, p. 1). Os Nativos Digitais¹⁷, portanto, têm uma relação com o vídeo, resultado direto do cinema e de sua linguagem, mais do que cotidiana, maior que todas as gerações anteriores, na verdade uma vivência de troca permanente por meio da linguagem do audiovisual. O cinema, assim, também se insere nesse contexto digital, e tem papel destacado na educação, podendo se transformar em parte permanente do cotidiano escolar. É o que destaca Greenaway (1996) em sua entrevista.

Estou seguro de que a revolução digital vai interferir na elaboração de imagens e dar aos cineastas a possibilidade de trabalhar como verdadeiros animadores. Quando se liberar da escravidão da fotografia o cinema entrará no domínio que lhe é próprio, o da invenção de imagens. O *cinema Casablanca* tende a

¹⁷ Conceito criado por Prensky, define a geração digital e a diferencia dos Imigrantes Digitais, nascidos antes da chegada e rápida difusão da tecnologia e do mundo digital nas últimas décadas do século XX. Já os Nativos Digitais “representam as primeiras gerações que cresceram com esta nova tecnologia. Eles passaram a vida inteira cercados e usando computadores, vídeo games, tocadores de música digitais, câmeras de vídeo, telefones celulares, e todos os outros brinquedos e ferramentas da era digital” (PRENSKY, 2001, P 1).

desaparecer. Quando a geração Nintendo se apoderar dos meios de produção não irá se contentar em ficar sentada quieta numa sala escura com o olhar fixo numa tela plana, bidimensional, coberta de sombras. A imaginação humana vai querer algo mais (GREENAWAY, 1996, p.3).

A potencialidade do cinema nesse contexto como parte integrante da escola é inegável, pois o cinema é reflexo e, ao mesmo tempo, protagonista desse mundo digital. Assim, a geração Nintendo¹⁸, que estabelece relações e trocas cada vez mais profundas tendo como base a estrutura da narrativa audiovisual, está na escola cada vez mais sedenta por experiências que possibilitem sua participação e interação com o mundo ao qual pertence, o mundo visual e digital. Veremos, então, como o cinema é considerado uma linguagem, como essa linguagem evoluiu e que nuances ela nos apresenta. A noção da construção e evolução dessa linguagem que permeia nosso cotidiano e é universal, como veremos adiante, será a base de sua importância nas salas de aula.

3.4 Cinema, uma linguagem

O cinema, surgido na modernidade, que figura, ainda nos tempos atuais de modernidade líquida, como um dos principais movimentos artísticos que permeiam a vida de imensa parcela da população, não é visto apenas como arte. Muitas são as abordagens sobre o cinema como linguagem, suas possibilidades e seus limites dentro e fora da escola. Para tanto, dialogamos com autores que abordam os elementos constituintes do cinema, de seu significado na vida cotidiana, além da discussão do simbolismo como parte integrante da vida de grande parte da população mundial desde sua invenção.

O que nem os semiólogos e nem seus críticos nunca compreenderam é que o cinema, qualquer que seja ele, não é o resultado de processos linguísticos, mas de processos que são a um só tempo imagéticos e narrativos. Fora desses processos, o cinema seria apenas um conjunto de técnicas visuais e sonoras sem interesse (PARENTE, 2000, p. 146).

Portanto, tratamos aqui, da ideia, corroborada por Bazin (1991) de que o cinema é uma linguagem. E, para tal, recorreremos ao debate sobre a importância que o cinema adquiriu na formação, na visão e na compreensão do mundo que temos hoje. Partindo do princípio que o

¹⁸ Termo utilizado nos anos 90 (STRAUSS e HOWE, 1997) para designar a geração de crianças que se transformaram nos estudantes universitários da época que cresceram cercados pela tecnologia da comunicação.

cinema é uma linguagem, estabelecemos relações de sua construção, bem como da sua compreensão e de sua importância na educação. O cinema, então, como parte de nossas vidas, é algo que não podemos mais dissociar de nosso cotidiano. Diferenciamos, portanto, o cinema das demais artes visuais, como parte de um processo ao mesmo tempo composto por narrativas e imagens (PARENTE, 2000).

Segundo Morin (2014), “É nesse nível que se pode acertadamente comparar o cinema ao próprio veículo de todas as comunicações humanas: a linguagem, simplesmente” (MORIN, 2014, p. 222). Sendo assim, partimos desses princípios, explorados por Bazin (1991), Parente (2000), Morin (2014) e Deleuze (1983; 2005), de que o cinema é uma linguagem com características ímpares, baseadas em narrativas que incluem o espaço e o tempo.

Para Deleuze (2005, p. 38):

Substituindo a imagem por um enunciado, ele pode e deve aplicar-lhe certas determinações que não pertencem exclusivamente à língua, mas condicionam os enunciados de uma linguagem, ainda que essa linguagem não seja verbal e opere independentemente de uma língua. O princípio segundo o qual a linguística é apenas uma parte da semiologia realiza-se, pois, na definição de linguagens sem língua (semies), que compreende tanto no cinema quanto na linguagem gestual, a do vestuário ou mesmo a musical [...] (DELEUZE, 2005, p. 38).

É importante abrirmos, assim, um parêntese teórico sobre a questão bastante complexa no âmbito do debate a da diferenciação entre língua e linguagem. Apesar desse não ser nosso objeto de pesquisa, faz-se necessário ampliar tais fundamentos já que nos alimentam nas relações que o cinema proporciona. Essa abordagem teórica que não apresenta uma resposta absoluta nos remete a uma saída pela tangente no que se refere a uma concepção fechada dos dois conceitos. “Em linhas muito amplas e sintetizando, poderíamos dizer que as concepções de língua variam em conformidade com as teorias linguísticas que também mudam através do tempo” (PINHEIRO, 2011, p. 8). Trilhando esse caminho é possível nos aproximarmos do entendimento da linguagem como algo mais amplo que a língua.

A linguagem do cinema é oriunda da mesma gênese, conhece a mesma continuidade dialética que a linguagem das palavras, mas é muito mais diferenciada. É por isso que ela se assemelha à linguagem arcaica. Uma se exprime por imagens (metáforas analógicas) e a outra é feita de imagens (MORIN, 2014, p. 223).

A linguagem abrange todas as línguas e todos os sistemas simbólicos humanos e não humanos. É nesse sítio que situamos o cinema, com tudo que, simbolicamente, representa, todos

os seus signos e significados construídos no tempo e no espaço. “[...] A semiologia do cinema será a disciplina que aplica às imagens modelos da linguagem, sobretudo sintagmáticos, como constituindo um dos seus principais ‘códigos’” (DELEUZE, 2005, p. 37/38). Marcado por essas diferenças de construção teórica, Marques (2011) afirma que cada teórico trata a questão da língua e da linguagem de maneira peculiar. Segundo ele:

Isso evidencia que nos estudos linguísticos, ao se definir língua, é preciso, a preço de um cuidado teórico, contemplar os diversos traços que constituem o objeto do pesquisador. De tal sorte, para quem se situa fora desse campo do saber, a definição de língua poderia ser objetiva e simplista; para nós, linguistas, é um conceito complexo, pois como já bem disse Saussure, dependerá do enfoque dado pelo pesquisador; é este olhar que cria o objeto (MARQUES, 2011, p. 18).

A linguagem compreendida como a capacidade de produção, desenvolvimento e compreensão de múltiplas manifestações como o cinema, entre outras, se diferencia, assim, do entendimento de língua. Pois, para Morin (2014, p. 207), “em outros termos, o cinema desenvolve a partir de si mesmo um sistema de abstração, de ideação. Ele secreta uma linguagem, ou seja, uma lógica e uma ordem – uma razão”. A linguagem a que se refere Morin e muitos outros vem sendo construída desde os primórdios do cinema. No início, se limitava a registrar imagens que podiam ser captadas por uma câmera fixa. Assim, os filmes, incluindo os de ficção, eram basicamente uma sucessão de quadros. Portanto, uma linguagem incipiente que se parecia com um teatro filmado. Aos poucos, a linguagem cinematográfica foi sendo construída e isso ocorreu devido a diversos cineastas ao redor do mundo que forjaram essas bases até aproximadamente 1915 (BERNARDET, 1985). A transformação da “mera” máquina de filmagem, o cinematógrafo, em uma das engrenagens da linguagem do cinema é descrito por Morin (2014) como uma metamorfose:

Ao nos reportarmos a Méliès, a essa passagem do cinematógrafo para o cinema, *vamos encontrar no engendrar de seus filmes a prestidigitação (trucagem) e, no resultado final, a fantasia; mas, mais que isso, descobriremos que o primeiro truque, a operação que inicia a transformação do cinematógrafo em cinema é uma metamorfose* (MORIN, 2014, p. 74. Grifo do autor).

A linguagem desenvolvida até então e que predominou no cinema foi a linguagem da ficção, ou seja, o cinema como um grande contador de histórias. O que marca essa linguagem são as estruturas narrativas e sua relação com o espaço. Em seus primórdios, o cinema apresenta quadros separados onde se entende cada quadro como situações distintas que se sucedem no

tempo. A grande transformação ocorre quando o cinema constrói uma relação entre os quadros em que conseguimos ver e entender situações que ocorrem alternadamente no tempo e no espaço.

[...]É neste sentido que o cinema é o sistema que reproduz o movimento *em função do instante qualquer*, isto é, em função de momentos equidistantes, escolhidos de modo a dar a impressão de continuidade. É estranho ao cinema qualquer outro sistema que porventura reproduza o movimento através de uma ordem de poses projetadas de modo a passarem umas através de outras, ou a "se transformarem" (DELEUZE, 1983, p. 10).

A conquista dessa estrutura narrativa foi demorada, criada e construída aos poucos à medida que o público se familiarizava com essas formas de descrição mais complexas. Tais narrativas ou “linguagens” ainda hoje permanecem em construção. Determinados filmes, considerados mais herméticos, que fogem do “padrão” da linguagem dominante do cinema, são, muitas vezes, considerados como filmes “experimentais” ou voltados aos especialistas do cinema.

Outro fator importante na construção da linguagem cinematográfica foi o movimento de câmera. Inicialmente fixa ao solo, a câmera era estática captando cenas que se passavam a sua frente. Os primeiros movimentos, ainda com as enormes câmeras fixas em relação ao lugar em que se apoiavam, surgem com a fixação delas em navios e trens em movimento. Porém, os movimentos, que constituiriam, mais tarde, parte importante da linguagem, ocorrem quando a câmera se movimenta horizontalmente e verticalmente. Os chamados *travelings* e *panorâmicas*, são hoje partes constituintes da estrutura narrativa no cinema. Hoje se combinam em múltiplas formas, incluindo a câmera na mão, possibilitando uma enorme mobilidade espacial que antes não existia.

Esses movimentos então ampliam as construções narrativas ao modificarem a relação no e com o espaço. “A câmera não só se desloca pelo espaço, como ela o recorta. Ela filma fragmentos de espaço, que podem ser amplos (uma paisagem) ou restritos (uma mão)” (BERNARDET, 1985, p.35). Os diferentes ângulos de posição da câmera (alta ou baixa, por exemplo) também são elementos constituintes dessa linguagem. Assim, os diferentes recortes das imagens e a angulação da câmera na captação delas são importantes partes da linguagem do cinema que o público, de maneira geral, foi “educado” a entender e compreender como parte “natural” da narrativa.

A linguagem cinematográfica não é construída somente com as diferentes maneiras de captar as imagens. Existe outro componente essencial nessa construção: a montagem. “A

montagem é a arte de expressar ou significar pela contribuição de dois planos justapostos, de modo que essa justaposição dá origem à ideia ou expressa algo que não está contido em nenhum dos dois planos tomados separadamente”¹⁹ (BETTON, 1983, p. 75, tradução nossa). A montagem, que organiza cenas gravadas anteriormente em uma ordem, que pode ser também uma “desordem”, é pensada e realizada pelo cineasta. Assim, o diretor pensa, constrói e seleciona as imagens, desde o começo das filmagens, que estarão em sua obra, e, assim, determina o ritmo, a forma, o olhar, os sentimentos, enfim, sua concepção do filme. “Chega-se à conclusão de que os elementos constitutivos da linguagem cinematográfica não têm em si significação predeterminada: *a significação depende essencialmente da relação que se estabelece com outros elementos*” (BERNARDET, 1985, p. 40. Grifo do autor).

É possível destacarmos a importância da montagem desde os primórdios do cinema, quando passou a exercer papel preponderante na construção da linguagem cinematográfica. D. W. Griffith, Porter, Eisenstein e Kulechov (CANELAS 2010), por exemplo, entre outros, são considerados alguns dos precursores da utilização da montagem em suas obras, apesar de seguirem caminhos distintos quanto a significação e utilização dessa montagem. “O instante qualquer é o instante equidistante de um outro. Definimos assim o cinema como o sistema que reproduz o movimento reportando-o ao instante qualquer” (DELEUZE, 1983, p. 11). Com o trabalho de Porter, por exemplo, foi a ideia e a percepção cronológica dos acontecimentos que se destacou. “Outra vantagem, também fundamental, do método de ligação de planos adotado por Porter é que o diretor podia transmitir ao espectador a sensação da cronologia dos eventos” (REISZ e MILLAR, 1968, p. 7).

A experiência de Kulechov, também conhecido como “efeito Kulechov”, em que ele filma o rosto de um homem sem expressão, um prato de sopa, um caixão, uma mulher e uma criança brincando com um boneco para, depois, montar as imagens intercalando as cenas apontam para a importância da montagem na construção de determinados significados. A maioria dos espectadores que assistiu à experiência de Kulechov fez uma leitura do rosto do homem - o mesmo plano - de maneira distinta toda a vez em que era intercalada com as demais cenas. As pessoas viam o homem com uma expressão de fome, quando o prato era o plano seguinte, enxergavam uma expressão de desejo quando a cena seguinte era a da mulher, viam o homem com um ar de luto quando o caixão aparecia depois de seu rosto e, por fim, entendiam como uma expressão feliz aquele rosto antes do menino que brincava (CANELAS, 2010). A

¹⁹ “*Le montage est l’art d’exprimer ou de signifier par l’apport de deux plans juxtaposés, de telle sorte que cette juxtaposition fasse naître l’idée ou exprimer quelque chose qui n’est contenu dans aucun des deux plans pris séparément*”

montagem favorece, assim, o aprofundamento da constituição de significados no cinema. Para Morin (2014):

É, de fato, no momento em que Eisenstein descobre e coloca em prática sua concepção de imagens que provocam emoções, as quais provocam ideias, que termina a transformação do cinematógrafo em cinema. Esse, certamente, ainda evoluiria. Mas, desde aí, estava formado, *sendo um sistema coerente onde o aprofundamento e a utilização da potência afetiva das imagens atingia um logos* (MORIN, 2014, p. 219).

É possível, assim, falarmos de linguagens cinematográficas que, como vimos começaram a ser construídas no início do cinema e foram “evoluindo” com o tempo. Essa “evolução” continua presente na estética do cinema ou, podemos falar, nas diferentes estéticas do cinema. As linguagens cinematográficas, portanto, variam com o tempo, com a “educação” do público e com as mais variadas intenções de diversos autores e “tipos” de filmes. Assim como as línguas, consideradas “vivas”, o cinema continua sua construção como linguagem. “No cinema não há lógica senão lógicas, não existe uma verdade senão verdades, não há opostos, não há contradições, o chamado pensamento racional se desvanece [...]”²⁰ (BETTON, 1983, p. 104, tradução nossa).

Para Parente (2000), mesmo as diferentes estéticas existentes nos filmes clássicos, narrativos e nos de vanguarda, artísticos acabam constituindo uma forma narrativa constituinte do cinema.

Com efeito, se os filmes artísticos são constituídos, para os semiólogos, da mesma maneira que os filmes veiculares, é porque existe, para eles, uma sintaxe narrativa preexistente, independentemente dos diversos tipos de imagens e de montagens, que variam segundo autores, escolas e movimentos cinematográficos (PARENTE, 2000, p.26).

Sendo assim, ao abordarmos a linguagem do cinema como algo permanentemente construído, podemos também analisar sua formação através dos elementos que a constituem como parte de uma determinada gramática cinematográfica. “O cinema nos mostra como certas imagens tendem a se constituir em instrumentos gramaticais (fusão, sequência, sobreposição) ou retóricos (os mesmos, além das elipses, metáforas e até as perífrases citadas anteriormente)” (MORIN, 2014, p. 208). Ou seja, o cinema tem uma “gramática” que é compreendida pelo

²⁰ “*Au cinema il n’y a pas une Logique mais des logiques, il n’y a pas une Vérité mais des vérités, il n’y a pas d’opposés, de contradictions, la pensée dite rationnelle s’évanouit, [...]*”

público e constitui sua linguagem. É por meio dessa linguagem que são formados diferentes significados que passam pela subjetividade de cada espectador.

Se o cinema não tem de modo algum como modelo a percepção natural subjetiva, é porque a mobilidade de seus centros, a variabilidade de seus enquadramentos o levam sempre a restaurar vastas zonas acentradas e desenquadradas: ele tende, então, a encontrar o primeiro regime da imagem-movimento, a variação universal, a percepção total, objetiva e difusa. Na verdade ele percorre o caminho nos dois sentidos. Do ponto de vista que nos interessa por enquanto, vamos da percepção total objetiva, que se confunde com a coisa, a uma percepção subjetiva, no que dela se distingue por simples eliminação ou substituição. É esta percepção subjetiva unicentrada que denominamos percepção propriamente dita. E é este o primeiro avatar da imagem-movimento: quando a reportamos a um centro de indeterminação, ela se torna *imagem percepção* (DELEUZE, 1983, p. 77).

A percepção subjetiva do cinema permitiu, com o tempo, possibilidades criativas capazes de extrapolar o real ou a “reprodução do real” na construção de significados. Isso só foi possível por meio da consolidação de uma linguagem cinematográfica que aprofundou possibilidades de reconhecimento, percepção e imaginação sem limites. A fantasia, a magia e a imaginação ajudaram a construir determinados significados no cinema. Georges Méliès, por exemplo, com seu filme *Viagem à Lua* (*Le Voyage dans la lune*, Fra, 1902), criou personagens até então inimagináveis e, além disso, mesmo com sua câmera estática, apresentou um ilusionismo que utilizava cortes onde os personagens desapareciam e retornavam ao mesmo cenário, eram experimentações de linguagem.

Os filmes de Georges Méliès são lembrados hoje em dia principalmente devido à habilidade de suas trucagens e ao seu encanto primitivo. Mas, na época em que foram produzidos, constituíram importante progresso em relação a trabalhos anteriores por levarem a narração cinematográfica além do passo inicial de um só plano (REISZ; MILLAR, 1968, p. 5).

Assim, no cinema tudo passou a ser possível e, Morin (2014) amplia o entendimento dessas diversificadas possibilidades estéticas como uma percepção criativa. Essa percepção criativa possibilita, portanto, para ele, um animismo. “Para os primitivos, assim como para as crianças, os fenômenos subjetivos ficam alienados nas coisas, que se tornam portadoras de alma. A impressão do espectador de cinema tende para esse animismo” (MORIN, 2014, p. 91).

E é, evidentemente, o desenho animado que consoma, expande e exalta o animismo implicado no cinema; e a tal ponto que esse animismo se expande até o antropomorfismo. No galinheiro, as aves falam e cantam, as flores

saltitam com suas perninhas, as ferramentas abrem os olhos, distendem-se e entram na dança. (MORIN, 2014, p. 92).

O antropomorfismo, a tendência a atribuir as coisas um perfil humano, está presente nas animações, mas não é limitado a elas. Ele pode ser observado em diversas produções que misturam e combinam filmes e animações ou, até mesmo, em filmes que utilizam “efeitos especiais” para que animais falem, árvores andem, entre outras possibilidades criativas, todas aceitas e compreendidas pelos espectadores como parte desse universo de “encantamento” que pertence à linguagem do cinema. Como vemos, o cinema, constituído por diversos elementos permanentemente construídos através dos anos, é uma linguagem fundamentada na composição de imagens em movimento. “O cinema é fundamentalmente onírico, é fisicamente onírico, em virtude da elementaridade dos seus arquétipos e da predominância da pré-gramaticalidade dos objetos como símbolos da linguagem visual” (PASOLINI, 1997, p.4).

Assim, a linguagem visual do cinema que desde a modernidade é parte integrante da vida da grande maioria das pessoas ao redor do mundo e, conseqüentemente, parte de nossas vidas, é percebida e compreendida por meio de seus códigos, signos e significados por todos. Portanto, é parte constituinte da vida das pessoas que desde muito cedo já têm algum contato com a linguagem cinematográfica. O entendimento dessa linguagem que é levada a maioria da população muito cedo, através, por exemplo, das animações para as crianças, reforça a ideia de sua utilização na escola como mais do que um recurso pedagógico. Afinal, se temos uma linguagem reconhecida pelos espectadores e, todos somos espectadores, o cinema é pedagógico no mais amplo sentido do termo. “O cinema se tornou pedagogia através de sua linguagem de imagens e de imagens sozinhas” (MORIN, 2014, p. 220).

É possível reafirmar a necessidade e a importância do cinema na escola como parte integrante de nossas vidas, sendo conhecido e reconhecido por todos que fazem parte do processo educacional. O cinema, assim, como uma linguagem cotidiana, permite e promove um adensamento de ricas possibilidades a serem vivenciadas no universo escolar, o lócus perfeito para a promoção de experiências no processo ensino-aprendizagem. Segundo Deleuze (1983):

“Ele não se confunde com as outras artes, que visam antes um irreal através do mundo, mas faz do próprio mundo um irreal ou uma narrativa: com o cinema, é o mundo que se torna sua própria imagem, e não uma imagem que se torna o mundo” (DELEUZE, 1983, p. 69).

A facilidade comunicativa e sua presença constante no cotidiano das pessoas propicia um reconhecimento de toda sua potencialidade dentro da escola. O encantamento, a magia, a criatividade e a imaginação pertencem a um conjunto simbólico muito importante no processo

educacional e é o cinema que, por meio de sua linguagem, atinge e toca todas as pessoas. Portanto, o cinema deve ser visto como parte indissociável do processo educativo como um todo, garantindo aos envolvidos no processo a percepção de pertencimento e reconhecimento desse mundo mágico, como destaca Morin (2014):

E como a imagem de cinema é simbólica, o cinema é portador de todas as riquezas do espírito humano em estado nascente. É próprio do símbolo reunir a magia, a emoção e a abstração. O símbolo está ligado “realistamente”, no sentido escolástico, mágico do termo, à coisa simbolizada. Ele fixa sua presença afetiva; é, enfim, um signo abstrato, um meio de reconhecimento e de conhecimento. O símbolo está na origem de todas as linguagens, que não são senão um encadeamento de símbolos efetuando a comunicação, ou seja, a evocação de uma realidade total por fragmentos, convenções, atalhos ou pertencimentos (MORIN, 2014, p. 218).

Compreendendo a importância da linguagem cinematográfica em nossa formação e o reconhecimento existente por todos de suas “regras”, que continuam a se desenvolver, não podemos nos furtar a debater o destaque que o cinema apresenta como importante veículo de comunicação, inclusive por meio de suas extensões, como o audiovisual. Esse enorme poder comunicativo do cinema se deve a sua capacidade de ser compreendido por qualquer pessoa. “O cinema respeita as formas ditas objetivas: assim ele é inteligível; as palavras são convenções arbitrárias, o cinema não se baseia em convenções arbitrárias: por isso ele é universalmente inteligível” (MORIN, 2014, p. 226). Portanto, a universalidade do cinema deve ser considerada como fator imprescindível para a educação como um todo e para a escola em particular.

A ampliação do debate sobre a importância da presença do cinema na escola não é um mero acaso ou capricho de todos aqueles envolvidos com o processo educacional. O cinema não deve ser visto como algo fechado e enrijecido, ele, pelo contrário, é aberto e, por conseguinte, apresenta diversas possibilidades dentro do processo de ensino-aprendizagem. “O cinema é essencialmente indefinido, aberto como o próprio homem [...]” (MORIN, 2014, p. 250). É parte integrante de um longo caminho de debates, questionamentos e conhecimentos cada vez mais necessários, já que o cinema continua tendo grande destaque em um mundo mais fragmentado, caótico, conectado e veloz. Assim, veremos de que maneiras o cinema esteve e ainda está presente na escola como recurso didático e como ele foi e é visto, compreendido e trabalhado dentro de diversas visões e possibilidades.

4. O CINEMA COMO RECURSO DIDÁTICO

4.1 O cinema na escola

A utilização do cinema como recurso didático não é exatamente uma “novidade” para professores e alunos. Já na década de 1930, no Brasil, alguns educadores e intelectuais ligados ao movimento Escola Nova apontavam o cinema como forte potencial educativo e enalteciam as possibilidades didáticas e pedagógicas do cinema (NASCIMENTO, 2008, p.3). O cinema, então, passa a ser visto, nessa época, como um possível aliado das políticas públicas que envolviam a educação e o cinema, todas elas influenciadas pelo forte caráter nacionalista que dominava o cenário político nacional.

Entendendo o cinema como um instrumento ideológico, o governo brasileiro cria o Instituto Nacional de Cinema Educativo (INCE), em 1937, que tem como principal responsabilidade a produção de filmes educativos (MORETTIN, 1995, p.17). Na ocasião, o debate sobre a utilização do cinema na educação era pautado em suas possibilidades de caráter moral e cívico, como instrumentos de propaganda e influência sobre as massas, além, da “modernização” do país, como afirma Catelli (2008).

O cinema educativo, além de ser uma proposta vinculada ao projeto de modernização do Brasil via educação, pode ser também analisado como um projeto de modernização do próprio cinema, ou mais especificamente, uma proposta de ‘padronização’ das formas de retratar o Brasil por meio, principalmente, dos documentários (CATELLI, 2008, p. 1-2).

A utilização do cinema como ferramenta ideológica, tema detalhado por Ferro (1992) em seu livro, deixa clara a importância, para muitos, de colocar o cinema a serviço dos Estados. Em muitos casos, com cineastas produzindo filmes de caráter submisso, em outros, permanecendo autônomos, questionando o poder estabelecido. No caso da educação no Brasil, um conjunto de produções com temáticas voltadas para reforçar uma identidade nacional, baseadas em produções do INCE sobre as riquezas naturais do país, o folclore brasileiro, entre outras, eram distribuídas nas escolas, já que o governo Vargas entendia o cinema como poderoso instrumento de divulgação da cultura e de uma formação de identidade nacional (NASCIMENTO, 2008, P.4).

A partir de 1967, com a extinção do INCE, a questão do cinema na escola passa a ser debatida em âmbito acadêmico, com poucos espaços de exibição nas escolas. Afinal, além de já não fazerem parte do projeto de governo, eram necessários espaços e estruturas que poucas

escolas possuíam. Durante muito tempo, existiu uma grande dificuldade técnica relacionada à projeção dos filmes. Tudo era muito complicado, dos equipamentos necessários (projetores enormes e filmes em película) ao espaço para a exibição dos filmes. Com o surgimento do videocassete (VHS), as possibilidades se multiplicaram, já que passou a ser possível a utilização do recurso audiovisual na própria sala de aula. Para isso, bastava um aparelho de videocassete, um televisor e o interesse do professor em ampliar as possibilidades didáticas em sua sala de aula.

Nesse contexto, no âmbito da política pública, o governo FHC distribuiu parabólicas, televisores e videocassetes – *o kit tecnológico* – para as escolas, com o fim de inseri-las no ‘mundo moderno da tecnologia’ e facilitar o trabalho pedagógico dos professores (NASCIMENTO, 2008, p.5).

Apesar da exploração ainda modesta desse recurso em salas de aula, o debate em torno de sua ampliação na escola vem se multiplicando. Atualmente, já passado o tempo do DVD, o pen drive e a internet seguem aumentando e facilitando o acesso a obras audiovisuais em sala de aula para as escolas com o mínimo de estrutura. Várias políticas públicas, nos anos 2000/2010, foram voltadas para a distribuição de computadores nas escolas, entre eles o *Um Computador por Aluno* (UCA) (BRASIL, 2005) e o *Programa Um Computador por Aluno* (PROUCA) (BRASIL, 2010), que se apresentaram, de certa forma, como alternativas tecnológicas para o acesso do cinema na sala de aula. Tais iniciativas não têm como objetivo direto a utilização do cinema como parte do processo pedagógico, porém, são ações que, dentro de suas limitações, possibilitam, também de formas desiguais, o acesso ao filme e à sua utilização em sala de aula. Para Bergala (2008):

As implicações dessa generalização do digital constituem uma pequena revolução nas relações da escola com o cinema: pela primeira vez na história da pedagogia, podia-se dispor de um material leve, de utilização ultra simples e relativamente pouco oneroso (BERGALA, 2008, p.22)

A presença do cinema na escola, já na era digital, é, no caso brasileiro, apoiada por lei, desde 2014. Nesse ano, foi aprovada a lei 13.006/2014 (BRASIL, 2014), de autoria do senador Critóvam Buarque, complementar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que obriga a exibição, nas escolas, de, no mínimo, duas horas de cinema brasileiro, por mês. As produções, portanto, passam a compor proposta pedagógica de ensino básico das escolas. Para o senador, em entrevista para o portal do governo federal (BRASIL, 2014): “a ausência de arte na escola reduz a formação dos alunos e impede que sejam usuários de bens e serviços culturais na vida

adulta.” Nesse caso, apontando para a necessidade de composição pedagógica do ensino básico sem afirmar com exatidão que tipo de composição seria essa, é possível acreditar que a lei caminhe no sentido da inclusão e da possibilidade de acesso a uma enorme quantidade de alunos ao cinema nacional. Nesse sentido, o debate sobre a importância do cinema na escola é indispensável sob qualquer ótica. Seja ela a da acessibilidade à cultura, parte integrante das grades curriculares, como recurso pedagógico ou, até mesmo como ilustração ou material de apoio de determinadas disciplinas.

Cabe aqui, portanto, o debate sobre qual ou quais papéis o filme pode desempenhar na escola, pois, como vimos, as possibilidades são cada vez maiores e diferenciadas. O filme, que vem, paulatinamente, sendo incorporado como parte do processo didático de muitas escolas não atinge a todos da mesma forma. É importante e necessário observar que muitas escolas mais tradicionais apresentam pouco espaço para o cinema em sala de aula. Também é bom ressaltar uma questão muito comum às escolas no que tange à utilização de filme em sala: servir como mera ilustração, fato criticado por diversos autores.

Napolitano (2011), por exemplo, aponta a necessidade de um aprofundamento analítico do filme em diversas formas. A utilização do cinema como ilustração, por si só, não representa um problema na escola, pelo contrário, é apenas um desperdício diante de todo seu potencial pedagógico, mas pode e deve ser encarado como uma pequena abertura para o aprofundamento e a inclusão do cinema como parte integrante do processo ensino-aprendizagem que deve ser incentivado. Para Araújo (2007, p. 1), “Ao considerarmos os conhecimentos e saberes contidos nos filmes, transcendemos o uso do cinema e do audiovisual como ilustração, motivação e exemplo. Cinema é arte.”

Mesmo com todas as barreiras existentes nas escolas diante das muitas possibilidades da utilização do cinema, esse quadro tem se transformado, mesmo que de forma gradual. Muitos trabalhos têm debatido a importância do cinema como parte do processo político-pedagógico, porém, com vieses diferenciados na atribuição ao papel do cinema na escola. A reflexão comum a todos se refere ao fato das múltiplas possibilidades existentes na utilização do cinema na escola e, por isso, sua enorme importância. O filme, assim, não seria um mero apetrecho ou um anteparo para os “tempos livres” e sim uma rica fonte de possibilidades para a educação.

Importância destacada por Napolitano (2011):

Trabalhar com o cinema em sala de aula é ajudar a escola a reencontrar a cultura ao mesmo tempo cotidiana e elevada, pois o cinema é o campo no qual a estética, o lazer, a ideologia e os valores sociais mais amplos são sintetizados numa mesma obra de arte (NAPOLITANO, 2011, p.11/12).

Essa arte, na escola, deve ser encarada como parte do cotidiano complexo do universo educacional. A experiência do cinema na escola deve extrapolar os limites disciplinares buscando ampliar leques de possibilidades múltiplas que só ele pode oferecer com toda sua potencialidade em forma de arte. Essa experiência deve ser uma relação estabelecida em sala de aula a partir da permanente troca entre aluno e professor cheia de questionamentos e perspectivas que propiciarão novos saberes. “Saberes demandados pela prática educativa em si mesma [...]” (FREIRE, 1996, p.12).

O cinema, construído na escola, permite a quebra de muitos conceitos consolidados e facilita uma constante construção criativa e coletiva. As práticas, utilizando o cinema ou fazendo cinema na escola, abrem muitas janelas que, anteriormente nos pareciam fechadas. Para Migliorin (2016, p.11), “No cinema e na educação, os princípios que orientam estas práticas jamais antecedem o próprio fazer: são inventados simultaneamente.” Sendo assim, é possível vislumbrarmos imenso potencial na presença do cinema na escola e, principalmente, no processo de educação como um todo.

Assim, o cinema se apresenta potencialmente como o lócus de novas descobertas e perspectivas. Ao considerarmos a linguagem cinematográfica ímpar e rica em possibilidades, podemos estabelecer relações dentro da escola que nos permitam ampliar os sentidos. Quando o cinema é um elemento da escola, as possibilidades se multiplicam e são transformadoras.

Com o cinema na escola aprendemos que as práticas são sempre transformadoras e criativas, pois o mundo que se filma está em constante mudança. Aquele que o filma está sempre inventando um novo lugar para a câmera, um novo corte ou a sobreposição de dois sons que nunca estiveram juntos. No cinema e na educação, os princípios que orientam estas práticas jamais antecedem o próprio fazer: são inventados simultaneamente (MIGLIORIN, 2016, p.11).

O cinema, portanto, tem um papel central no processo educativo por suas práticas transformadoras que demandam constantes mudanças de forma e de conteúdo. Sendo assim, o cinema representa mais que uma possibilidade, uma realidade necessária ao complexo processo ensino-aprendizagem que inclui do real ao abstrato, que povoa o imaginário coletivo e que pode ser capaz de atrair e colocar no centro deste processo tão complexo, o aluno.

Não se trata ainda de encarar a linguagem imagética como um recurso com características próprias, nem de propor método de trabalho pedagógico com a exploração de imagens. Como elas têm suas próprias regras de funcionamento e atualizam um conjunto de configurações significantes especificamente

icônicas, ao serem analisadas permitem que se compreenda melhor os aspectos que os currículos escolares propõem. Processam, ainda, outros símbolos amplamente culturais e sociais, mediante os quais apresentam uma certa imagem do mundo, que devem possibilitar ao aluno que desenvolva a análise crítica do mundo no qual vive (ABUD, 2003, p.188).

Portanto, o cinema por ser uma linguagem inteligível independente da língua e por seu conteúdo imagético, nos oferece condições propícias para que os alunos surdos possam ampliar a comunicação e a percepção de quaisquer conceitos, inclusive os da Geografia. Cabe, assim, uma observação que deve permear todo o debate sobre a utilização do cinema na escola. O das diversas possibilidades que o cinema pode gerar a partir de sua participação no processo ensino-aprendizagem. O filme, para muitos professores, autores e educadores, pode promover o desenvolvimento de abordagens diferenciadas que superam a questão do conteúdo disciplinar. Esse fato é destacado por Rodrigues, Santana e Erthal (2012, p. 8), que apontam o cinema como um “importante aliado da educação geográfica que tem sido negligenciado pela escola tradicional”. Isso se deve ao fato de que o cinema extrapola os limites do conteúdo e pode ser um grande aliado no processo ensino-aprendizagem.

Sendo assim, é necessário que observemos o uso do cinema na escola não apenas como mais um dos múltiplos recursos didáticos possíveis como o livro ou o PowerPoint, mas como um estímulo aos sentidos, uma provocação aos sentimentos, que podem motivar novas experiências e sensações dentro do cotidiano escolar. Percepções destacadas por Migliorin (2010):

Em essência, o cinema é uma transformação contínua do que há, pelo menos os bons filmes, os filmes que interessam. Eis o primeiro risco do cinema na escola. Com o cinema na escola, não se ensina mais isso ou aquilo, e sim o abandono; a potência de não ser mais isso ou aquilo. A experiência com o cinema instala-se na insegurança, estranhamento e instabilidade da criação (MIGLIORIN, 2010, p. 106).

É preciso, diante das infinitas possibilidades que o cinema potencializa na escola, experimentar alternativas ao tradicionalismo instrumental, que tende a perpetuar a visão sobre o filme como apenas um objeto lúdico, de pura diversão, que, por essa razão, não faria parte do processo ensino-aprendizagem. Sendo assim, a abordagem do cinema na escola não deve ser retilínea, única e com regras extremamente definidas. Existem, nesse sentido, diversos caminhos possíveis, descobertas incríveis e surpresas agradáveis que fazem parte da experiência cinema em sala de aula. Trabalhos como o de Napolitano (2011, p. 28) propõem um roteiro de trabalho com os filmes, já que os caminhos, por se apresentarem múltiplos,

necessitam de guias. Para Napolitano (2011, p. 28), “[...] o cinema na sala de aula pode ser abordado pelo conteúdo, pela linguagem ou pela técnica, três elementos que estão presentes nos filmes”.

É possível, então, diante da divisão proposta por Napolitano (2011), que inúmeras questões se apresentem viáveis através do cinema. Entre elas, o aproveitamento do filme pelo conteúdo disciplinar, a Revolução Francesa, uma epidemia, o processo de colonização e etc., ou o emprego do filme com a intenção de exercício do olhar, a percepção das formas narrativas, a linguagem do cinema, enfim, aquilo que cerca a sua construção. Importância corroborada por Garcindo (1998):

A utilização da imagem como recurso didático pedagógico não só viabiliza objetivos relacionados a questões dessa ordem, como aproxima alunos e professores no esforço comum de preparação e treinamento para enfrentar o mundo das imagens, ou seja, o mundo contemporâneo em que estamos imersos e muitas vezes perplexos. As imagens não falam por si. É necessário decodificá-las, questioná-las, verificar entre outras evidências técnicas de produção, reprodução, de onde vem, como se distribuem, a que objetivos se propõem, quando e como são enfim construídas (GARCINDO, 1998, p. 72).

Assim sendo, nosso trabalho aponta uma construção pedagógica com o cinema que nos possibilita exercitar todos os aspectos da utilização do filme na sala de aula. Nesse sentido, referimo-nos, por exemplo, à sua construção coletiva, em que professores e alunos se permitam refletir, criar e experimentar a partir do cinema como elemento integrante do processo ensino-aprendizagem.

Para isso, é importante enxergarmos a presença do cinema na escola como componente curricular. O cinema deve ser parte da escola e não apenas um membro das disciplinas isoladas. Talvez, o cinema pudesse ser o amálgama entre as disciplinas, o elo que convide à interdisciplinaridade. Assim, assume um papel de provocação, invenção coletiva, criatividade, etc., que são parte dos princípios de processos educacionais. Dessa forma, “Nenhuma política séria do cinema na escola teria chance de ser eficaz sem que os filmes estejam permanentemente na escola, como os livros e discos.” (BERGALA, 2008, p. 101)

Bergala (2008), em seu livro, que impulsionou o debate sobre o cinema na escola em vários países, nos apresenta fundamentos importantes para compreensão da abordagem do cinema na escola como arte. Ou seja, o filme não deve ser meramente utilitário, no sentido de servir a determinadas disciplinas. Para ele, a arte cinematográfica deve ser compartilhada e fazer parte do universo escolar permanentemente. O filme não deve ser apenas mais um dos

materiais didáticos, deve ser visto como parte do processo educativo, em que alunos e professores tentem construir e compreender o cinema.

Essa proeminência do aspecto linguageiro do cinema muitas vezes foi promovida por professores bem intencionados, legitimamente preocupados em evitar a ameaça permanente de instrumentalização do cinema nas salas de aula, que consiste em escolher os filmes e assisti-los unicamente em função da possibilidade de explorar seus temas nas aulas de História ou de literatura, por exemplo (BERGALA, 2008, p. 38).

É através do ensino de cinema na escola que sua maior potencialidade poderá ser alcançada e esse ensino estará presente em todas as disciplinas já que o ensino de cinema nos provoca conexões, desperta percepções que, sem ele, estariam mais distantes. Não se trata, pois, de um filme para a aula de Geografia ou um filme para a aula de História, tratamos aqui da importância coletiva que o cinema apresenta como linguagem e, portanto, algo que mexe com o cotidiano escolar provocando mais descobertas e perguntas do que respostas. Nesse sentido, afirma Migliorin (2010):

O cinema não se encontra na escola para ensinar algo a quem não sabe, mas para inventar espaços de compartilhamento e invenção coletiva, colocando diversas idades e vivências diante das potências sensíveis de um filme. Digamos assim: a democracia é o acontecimento que provoca o encontro não organizado de diversas inteligências, uma ação em si emancipatória (MIGLIORIN, 2010, p. 108).

Essa ação emancipatória é bastante estimulada se o cinema for uma referência artística na prática escolar. Bergala (2008) e Migliorin (2010) buscam, em seus trabalhos, apontar a necessidade do ensino de cinema nas escolas como parte integrante de seus currículos. O filme, para eles, não seria, portanto, apenas um recurso didático, seria, na verdade, uma ampliação de possibilidades dentro da escola. Seus trabalhos não buscam apontar filmes como recursos didáticos das disciplinas, mas apontam o cinema como algo enriquecedor para o desenvolvimento criativo e para a ampliação do processo de invenção. Tais características devem ser centrais na escola, local em que o incentivo à curiosidade tem que ser permanente, logo, o cinema, pode ser um aliado desse processo. Essa proposição pode ser confrontada em Migliorin (2010):

Assim, resumiríamos essas proposições em três crenças. A primeira crença é no cinema e na sua possibilidade de intensificar as invenções de mundo. A segunda é na escola, como espaço em que o risco dessas invenções é possível e desejável. O terceiro é na criança, como aquela que tem a criar com o mundo,

com os filmes. Necessidade da arte, urgência da democracia (MIGLIORIN, 2010, p. 109).

Diante da necessidade da arte, que é capaz de ampliar e enriquecer as relações escolares devemos enxergar o cinema com todo potencial que lhe diz respeito. Para isso, é preciso encarar o cinema como parte permanente da vida escolar que terá um papel desafiador para todos os envolvidos no processo. O cinema, portanto, apresenta esse caráter de construção coletiva que promove uma permanente interlocução entre professores e alunos. Assim afirma Mocellin (2009) ao comparar as relações entre a educação e o cinema através construção da socialização.

Longe de tratar o cinema apenas como mais um recurso didático-pedagógico, entretanto, a escola precisa assimilar a ideia de que a educação e o cinema são formas similares de socialização: há um paralelo entre as relações construídas por alunos e professores e as relações construídas entre espectadores e filme (MOCELLIN, 2009, p.11).

Como vemos, é possível destacar três variáveis relativas ao cinema na escola. A primeira nos remete a utilização do cinema como recurso pedagógico das diversas disciplinas, ou seja, sendo utilizados como um auxílio aos conceitos trabalhados pelo professor para tentar reforçar determinados conteúdos. A segunda é o incentivo ao cinema na escola como algo que, de certa maneira, extrapola as disciplinas e, portanto, pertence a um campo mais próximo da criatividade, de todas as trocas possíveis, do estímulo aos sentidos e do encorajamento à inventividade. Acreditamos que não exista uma fórmula pré-determinada para a utilização do cinema na escola. Sendo assim, diversas oportunidades podem emergir por meio do cinema no ambiente escolar e não se deve renegá-las. A terceira variável é voltada para a utilização do cinema como ferramenta didática de ensino de Geografia para surdos, o que será aprofundado no capítulo 4.

O ensino do cinema como espaço de compartilhamento de emoções, sensações e construções ou sua mera aplicação como instrumento substituto de livros deve ser observado como um constante estímulo ao amadurecimento do cinema como componente do processo ensino-aprendizagem. Entretanto, devemos reafirmar a importância que assume o ensino do cinema na escola como parte do processo de entendimento e aprofundamento da linguagem. É, portanto, necessário que a linguagem cinematográfica faça parte do conhecimento dos alunos que, assim, estariam melhor instrumentalizados para mergulhar com maior profundidade em todas as possibilidades ofertadas pelo cinema.

Ensinar a partir do cinema significa, enfim, provocar o olhar do sujeito, estimular seus sentidos com a imagem em movimento; despertar o seu olhar crítico, na perspectiva de que ele possa perceber que aquilo que vê é uma representação de uma dada realidade social, construída ideologicamente por alguém que detém uma determinada visão de mundo (NASCIMENTO, 2008, p.22).

Ao provocar e estimular o olhar do sujeito, o cinema pertence ao grupo de elementos que devem pertencer e permanecer no ambiente escolar, local da curiosidade e da inventividade. O cinema deve, portanto, extrapolar as atividades escolares cotidianas sem renegá-las e, para isso, conta com o professor como incentivador desse processo. É o professor que pode e deve ampliar e aprofundar as questões que envolvem a utilização do cinema em sala de aula. Para isso, deve criar elos entre a linguagem cinematográfica e o conteúdo escolar, podendo ampliar as ricas possibilidades que o cinema oferece.

É preciso que a atividade escolar com o cinema vá além da experiência cotidiana, porém sem negá-la. A diferença é que a escola, tendo o professor como mediador, deve propor leituras mais ambiciosas além do puro lazer, fazendo a ponte entre emoção e razão de forma mais direcionada, incentivando o aluno a se tornar um espectador mais exigente e crítico, propondo relações de conteúdo/linguagem do filme com o conteúdo escolar. Este é o desafio (NAPOLITANO, 2011, p. 15).

Não é possível, nos dias atuais, imaginarmos a escola à margem do mundo conectado pelas imagens. Imagens que são compartilhadas em grande escala por todos os que têm acesso aos meios de comunicação mais modernos. Essas imagens em movimento são resultado do cinema e, portanto, partilham regras da linguagem cinematográfica reconhecidas por todos a que essa arte é acessível. E, mais do que nunca, podemos perceber a relevância que o cinema deve ter no ambiente escolar, afinal, o audiovisual está presente permanentemente na vida de todos. Dessa forma, o filme tem que estar em sala de aula como parte de um ato criativo que facilite e amplie infinitas construções e significados que possam favorecer conexões entre o espectador/aluno e o conhecimento.

Para Abud (2003), porém, a utilização do filme não é voltada para a formação, que acontece quando existe uma relação entre a informação e o conjunto de esquemas e estruturas mentais que transformam a informação em conhecimento, enriquecendo, assim, o repertório cognitivo ou simbólico de quem aprende (ABUD, 2003, P.189). Ou seja, a presença do filme na escola reforça perspectivas relativas à construção do conhecimento em todas as áreas e deve ter sua presença garantida na escola, um dos diferentes lugares de formação. O cinema transcenderia o conhecimento específico, sendo reconhecido como uma linguagem capaz de

construir conexões que incorporam diversos saberes. A utilização das imagens em movimento na escola vai além da ideia de um espectador passivo, que não existe nem fora da escola. Quem assiste a um filme mantém conexões permanentes entre outras imagens, informações, conteúdos, sentimentos, sensações e saberes que se complementam.

As imagens merecem estar em sala de aula porque sua leitura nunca é passiva. Elas provocam uma atividade psíquica intensa feita de seleções, de relações de elementos da mesma obra, mas também com outras imagens e com representações criadas e expressas por outras formas de linguagem. A imagem fílmica situa-se em relação à outra, ausente, que se relaciona com a realidade que se supõe representada (ABUD, 2003, p. 188).

Todas as relações e possibilidades destacadas em relação ao cinema apontam para caminhos pedagógicos de sua utilização em sala de aula. Nosso foco, portanto, não se resumirá ao emprego do cinema como um simples meio de interposição e apresentação de conteúdos específicos da Geografia, por exemplo. O cinema na escola deve ser visto como algo muito mais amplo que pode favorecer múltiplas conexões. O ato de ver um filme é uma prática criativa que aprofunda relações, sensações e sentimentos que propiciam a composição de determinados conhecimentos. E isso pode ser aprofundado por meio da compreensão da estrutura da linguagem cinematográfica que pode proporcionar uma ampliação dessas possibilidades.

Transcendendo os possíveis elementos que se relacionam ao ensino de Geografia, os filmes carregam uma bagagem de significações. A percepção dos diversos componentes que integram o filme, como roteiro, trilha sonora, figurino, locações, fotografia, crítica e biografias, promove não somente um maior aproveitamento das obras, mas, sobretudo, possibilita uma educação voltada à linguagem cinematográfica e imagética (RODRIGUES; SANTANA e ERTHAL, 2012, p.9).

Uma educação voltada à linguagem imagética parte do princípio do ensino do cinema na escola, ou seja, do melhor entendimento e compreensão dos diversos elementos presentes no filme. Assim, os professores, desde a educação infantil até o ensino médio, mesmo sem uma formação específica, podem incentivar a educação cinematográfica. É por meio desse conhecimento sobre a construção e linguagem dos filmes que penetramos em um campo rico e cheio de alternativas que perpassa por construções de sentidos, significados e signos capazes de fortalecer todos os diferentes saberes escolares. Isso se deve ao fato de que assistir a um filme é, por si só, uma prática que inventa significados e conteúdos particulares sendo sua mensagem mediada por combinações e ajustes que permeiam a compreensão do papel do espectador numa abordagem pedagógica (MARTINS, 2007, p.5).

Partindo da premissa da relevância do ensino do cinema na escola é importante frisar a ausência de fórmulas fechadas. Deve-se ter sempre um norte, um objetivo e um planejamento que venham a auxiliar o ato de ensinar com cinema. Mas, não será possível prever seu resultado.

Assim, o que está dado para se ensinar com o cinema é um *não-sei-o-quê* de possibilidades. Ensinar com o cinema passa, justamente, por um “não saber” das partes que se preparam para o acontecimento, ou seja, para a invenção intempestiva consigo e com o outro, com as imagens, mundos e conexões que o cinema nos permite, nos autoriza. Mas só o cinema pode isso? Certamente não. Mas talvez nenhuma arte ou meio de expressão o possa com tanta intensidade (MIGLIORIN, 2010, P. 107).

A coletiva invenção intempestiva do cinema na escola não deve criar ou suscitar preocupação quanto ao seu caráter crítico. Muitas vezes, o cinema foi visto como um instrumento ideológico, o que já abordamos aqui anteriormente, que acabou gerando dúvidas, por parte de muitos profissionais da educação quanto a seu valor na formação crítica dos alunos. O desenvolvimento do espírito crítico dos alunos não deve se limitar ao entendimento do cinema como algo ruim, que traz em si pressupostos conceituais amarrados e vinculados a determinados postulados ideológicos. O professor que, nesse caso, é o mediador da introdução do cinema como instrumento didático, deve estar aberto a inúmeras possibilidades de trocas com seus alunos, reforçando, assim, uma reflexão conjunta. “Ao alcançarem, na reflexão e na ação em comum, este saber da realidade, se descobrem como seus refazedores permanentes” (FREIRE, 1987, P. 32). Segundo Bergala (2008), o cinema deve ser entendido como arte.

A ideia da resposta ideológica, de uma pedagogia que visa prioritariamente desenvolver o espírito crítico, está ligada a uma concepção do cinema como *mau* objeto. A introdução ao cinema será uma boa oportunidade para a escola com a condição de que ele seja aí tratado como bom objeto, isto é, antes de tudo como arte (BERGALA, 2008, P. 44/45).

A utilização do cinema como ferramenta ideológica não incapacita o cinema como matéria-prima extremamente rica na construção da criticidade. Pelo contrário, ele será capaz de impulsionar educadores e educandos a práticas mais humanas e libertárias em sala de aula porque pode ser um estímulo a trocas que anteriormente não eram possíveis. O cinema, portanto, é capaz de abrir janelas, anteriormente fechadas, para a riqueza das contradições, percepções adormecidas, trocas coletivas, emoções e sentimentos que perpassam pelo estímulo de sua presença em sala de aula. “A imagem em movimento torna o conhecimento acessível a alunos que aprendem melhor por matrizes não-verbais” (REILY, 2014, p.40). Assim, a

Geografia, como disciplina escolar, deve trabalhar em parceria permanente com o cinema, ampliando possibilidades que incluam conceitos geográficos e o aprofundamento das percepções geradas pela linguagem cinematográfica. No caso dos alunos surdos – em que o visual é o que importa -, esse fato pode amplificar muitas das relações estabelecidas nas trocas de conhecimento realizadas no ambiente escolar.

4.2 A Geografia, a imagem e o cinema

A Geografia, como disciplina escolar, tem o desafio de apresentar, desenvolver e debater conceitos abstratos e concretos em diferentes graus de complexidade. O currículo da Geografia escolar, comum a todos os estudantes brasileiros, envolve questões e temas extremamente diversificados e que se multiplicam cada vez mais para dar conta da complexidade do mundo contemporâneo. “A Geografia, nesse contexto, tem também se reestruturado, tornando-se uma ciência mais plural” (CAVALCANTI, 2010, p. 18) e passou a ter um olhar ainda mais aberto às outras áreas do conhecimento que se mostram cada vez mais necessárias aos “saberes geográficos”. Nossa intenção aqui não passa pelo aprofundamento do debate sobre os paradigmas da Geografia e sim sobre o papel que a Geografia escolar cumpre em nossos dias.

Desse modo, cabe uma diferenciação entre a Geografia acadêmica e a Geografia escolar, nosso foco principal. “A Geografia escolar é o conhecimento geográfico efetivamente ensinado, efetivamente veiculado, trabalhado em sala de aula (CAVALCANTI, 2010, p.28). É importante frisar que trataremos aqui dos conceitos trabalhados em sala de aula que constituem o currículo de Geografia dos ensinos fundamental e médio. Diante disso, o ensino de Geografia deve, entre muitas outras questões importantes, incorporar outras formas de linguagem, que ajudem a propiciar o processo de significação de conteúdos e a diversidade de manifestação dos sujeitos (CAVALCANTI, 2010). Refletir sobre a construção de sentidos nos conteúdos de Geografia nos remete a diferenças nos temas trabalhados em sala de aula, que vão desde “crosta terrestre” à “globalização”, por exemplo. Os conteúdos geográficos que fazem parte da grade curricular são extremamente diferentes entre si e tem diversos graus de abstração.

A importância das imagens no ensino de Geografia é uma questão que pode parecer simples em princípio, afinal esta ciência, que investiga o espaço em suas múltiplas dimensões, possui temáticas extremamente visuais, além da forma geográfica tradicional de espacialização através dos mapas (ARRUDA, 2015, p. 71).

Dependendo do grau de abstração de um conteúdo, este necessita de uma demanda maior por parte dos professores e dos alunos. E, no caso dos alunos surdos, essa demanda é aumentada, uma vez que as representações imagéticas que poderiam auxiliar a significação de alguns sentidos, não existem ou são poucas. “Globalização”, “Guerra Fria”, “sociedade de consumo”, questões econômicas, entre tantos outros temas ou conceitos apresentam uma grande necessidade de abstração e de aprofundamento para a construção de sua significação. A Geografia escolar também tem muitos conceitos ou temas visuais, como tipos de paisagem, de lugar ou de relevo, que podem e devem estar apoiados na utilização de imagens, assim como os estudos espaciais, caso particular da Geografia, que são apresentados por meio dos mapas. “Na prática, é difícil imaginar a realização deste trabalho, seja com surdos ou ouvintes, sem a utilização de recursos visuais (OLIVEIRA e ARRUDA, 2018, p. 176).

Dada a importância do debate sobre a utilização de recursos visuais no ensino de Geografia devemos lembrar que a utilização das imagens não é banal. Toda imagem, como vimos anteriormente, é carregada de sentidos e simbolismos que demandam a atenção dos professores para que consigam dar maior efetividade a seu uso e aos conceitos trabalhados. “Dessa forma, o processo de transformação do espaço geográfico é mais facilmente percebido pelos alunos a partir das imagens” (OLIVEIRA e ARRUDA, 2018, p. 176).

Portanto, quando falamos de imagem e visualidade no ensino de Geografia para surdos a questão estética se torna fundamental devido à relevância que a visualidade assume para esses estudantes, uma vez que a visão é o principal canal de apreensão do mundo e de estabelecimento de comunicação com o outro (OLIVEIRA e ARRUDA, 2018, p. 177).

Tendo a imagem um papel muito importante no ensino de Geografia e, particularmente, no ensino da disciplina para alunos surdos, podemos destacar a relevância da visualidade desses alunos na percepção do espaço geográfico. Assim, a orientação, localização, a análise das paisagens, a interpretação dos múltiplos territórios do dia-a-dia e até mesmo as relações de poder estabelecidas serão percebidas pelo aluno surdo por meio de sua visualidade (ARRUDA, 2015).

Se a imagem fixa, a fotografia, as charges, os desenhos, etc., podem auxiliar o processo de percepção, troca e construção de conceitos geográficos, a imagem em movimento, no caso o cinema, pode reforçar ainda mais essas possibilidades. Assim, o ensino de Geografia deveria adotar o cinema como parte integrante de seus conteúdos propiciando novas possibilidades de trocas e aprendizagem por matrizes não-verbais. O cinema, com sua vasta obra, com mais de um século, é um meio repleto de alternativas que podem contribuir com a Geografia escolar.

Os filmes são referências possíveis que podem auxiliar as percepções, as análises socioespaciais, os sentidos e muito mais do que somente o conteúdo. Por meio do cinema, a Geografia é reinventada, promovida ao status da arte, com todas as suas contradições, sensações e possibilidades.

4.3 Conteúdos e desafios da Geografia através do cinema

A Geografia como disciplina escolar, pode e deve utilizar o cinema como sua matéria-prima e transformá-lo em uma manufatura de grande qualidade. A alma artística do cinema é capaz de promover interações que transbordam os conteúdos programáticos da disciplina e, portanto, auxiliam um processo permanente de trocas, sensações, sentimentos e descobertas que não se limitam a um tema. Assim, é possível utilizar o cinema em todos os anos do ensino básico e médio associado aos diversos temas e conceitos abordados na disciplina. Afinal, tentamos, aqui, aprofundar o debate sobre como usar o cinema em sala de aula apontando caminhos possíveis sem, obrigatoriamente, criar um roteiro ou um manual a ser seguido.

Tantas são as possibilidades de usar o cinema na escola que o debate sobre a questão não se esgota aqui. Mas apontamos alguns exemplos da utilização do cinema no ensino de Geografia. Napolitano (2011), por exemplo, apresenta em seu livro atividades baseadas nos conteúdos por disciplinas, em temas transversais ou até mesmo nos conteúdos, na técnica e na linguagem dos filmes. Em sua análise, o autor, inclui propostas de procedimentos e de planejamento relativo à utilização dos filmes em sala que variam desde a idade e adequação até o gênero do filme apresentado pelo professor.

Assim, Napolitano (2011) propõe vários caminhos que auxiliam o aprofundamento das formas de utilização do cinema na escola, como um todo, e nas diversas disciplinas como a Geografia. Cita em seu trabalho filmes propostos na área de Geografia, com uma breve sinopse e cria um roteiro de perguntas sobre o filme em questão. Seu livro traz sugestões de atividades baseadas no conteúdo de filmes para a Geografia como: *Montanhas da lua*, *Costa do mosquito*, *Pão e rosas*, *O gato sumiu*, *Marvada carne*, *Central do Brasil* e *Ilha das flores*.²¹ Em suas atividades propostas, o autor não limita os filmes a uma única disciplina, visto que os filmes

²¹ *Montanhas da lua*. Bob Rafelson. EUA. 1990, 135 min.; *Costa do mosquito*. Peter Weir. EUA. 1986, 118 min.; *Pão e rosas*. Ken Loach. Inglaterra/México. 1999, 100 min.; *O gato sumiu*. Cédric Klapisch. França. 1996, 95 min.; *Marvada carne*. André Klotzel. Brasil. 1985, 80 min.; *Central do Brasil*. Walter Salles Jr. Brasil. 1998, 112 min.; *Ilha das Flores*. Jorge Furtado. Brasil. 1988, 13 min.

não são criados e nem pensados por fronteiras disciplinares. Em outro capítulo, por exemplo, traz filmes incluídos em temas transversais, que incluem, também a Geografia, tais como: *Mera coincidência*, *Show de Truman*, *Fargo*, *Crimes e Pecados*, *Nove rainhas*, *Erin Brockovich*, *Síndrome da China*, *Adivinhe quem vem para jantar*, *Faça a coisa certa*, *Morango e chocolate*, *Germinal*, *Tempos modernos*, *Ou tudo ou nada*, *Domésticas*,²² entre outros.

Já Rodrigues; Santana e Erthal (2012), selecionam, inicialmente, dez filmes que abordam temas variados que possibilitam sua aplicação no ensino de Geografia e a partir deles, cria fichas de orientação com referências sobre o filme, uma sinopse, temas da Geografia e de outras disciplinas correlatas apresentadas no filme, atividades interdisciplinares e a indicação de outros filmes, músicas, livros e materiais que podem subsidiar o trabalho do professor. O livro cria, a partir dos filmes, fichas completas de análise que intercalam comentários e conteúdo da Geografia. Algo bastante comum e “natural” para os iniciados nas práticas educativas que envolvem o audiovisual, mas muito importante para todos aqueles que pensam e repensam constantemente suas práticas escolares e necessitam de algum norte ou referências que auxiliem a busca desses caminhos. Os filmes dissecados pelos autores são: *Um dia sem mexicanos*, *Adeus Lênin!*, *Era uma vez...*, *Abril despedaçado*, *Cidade de Deus*, *Platoon*, *Profissão de risco*, *Terra de ninguém*, *Tiros em Columbine* e *Tucker: um homem e seu sonho*.²³

Esse é um campo de estudo que vem crescendo e merece toda a nossa atenção. Poderíamos citar outros trabalhos sobre a utilização do cinema como recurso didático para ensinar Geografia, além dos dois livros descritos acima. Nós mesmos temos alguns registros sobre centenas de filmes que podem ser explorados como recursos didáticos em Geografia e que tem como objetivo principal propiciar aos educadores a ampliação de recursos pedagógicos. Tais filmes, que apresentaremos em parte, reúnem uma grande quantidade de temas e, por essa razão, muitas possibilidades pedagógicas que podem servir como fonte de pesquisa para outros trabalhos.

²² *Mera coincidência*. Barry Levinson. EUA. 1997, 97 min.; *Show de Truman*. Peter Weir. EUA. 1998, 102 min.; *Fargo*. Joel Coen. EUA. 1996, 97 min.; *Crimes e pecados*. Woody Allen. EUA. 1989, 104 min.; *Nove rainhas*. Fabián Belinski. Argentina. 1999, 114 min.; *Erin Brockovich*. Steven Soderbergh. EUA. 2000, 131 min.; *Síndrome da China*. James Bridge. EUA. 1979, 121 min.; *Adivinhe quem vem para o jantar*. Stanley Kramer. EUA. 1967, 103 min.; *Faça a coisa certa*. Spike Lee. EUA. 1989, 120 min.; *Morango e chocolate*. Tomás Gutiérrez Alea e Juan Tabío. Cuba/Espanha/México. 1993, 110 min.; *Germinal*. Claude Berri. Bélgica/França/Itália. 1993, 155 min.; *Tempos modernos*. Charles Chaplin. EUA. 1936, 87 min.; *Ou tudo ou nada*. Peter Cattaneo. Inglaterra. 1996, 91 min.; *Domésticas*. Nando Olival e Fernando Meirelles. Brasil. 2001, 85 min.

²³ *Um dia sem mexicanos*. Sergio Arau. EUA/Espanha/México. 2004, 100 min.; *Adeus Lênin!*. Wolfgang Becker. Alemanha. 2003, 121 min.; *Era uma vez...*. Breno Silveira. Brasil. 2008, 118 min.; *Abril despedaçado*. Walter Salles. Brasil. 2001, 105 min.; *Cidade de Deus*. Fernando Meirelles. Brasil. 2002, 135 min.; *Platoon*. Oliver Stone. EUA. 1986, 120 min.; *Profissão de risco*. Ted Damme. EUA. 2001, 124 min.; *Terra de ninguém*. Danis Tanovic. Bósnia-Herzegovina/Eslovênia/França/Itália/Reino Unido. 2001, 98 min.; *Tiros em Columbine*. Michael Moore. EUA. 2002, 120 min.; *Tucker: um homem e seu sonho*. Francis Ford Coppola. EUA. 1988, 110 min.

Quando reunimos uma grande quantidade de filmes não ficamos limitados às suas características técnicas ou artísticas. Portanto, a lista de filmes tem desde clássicos do cinema, passando por filmes de experimentação estética e inclui também os chamados “blockbuster”²⁴. Caberá ao interessado pela obra apreciar, ou não, o filme que selecionar, desse modo estará construindo uma cultura audiovisual cada vez mais ampla.

Por mais que o cinema entre na escola com um fim didático de ilustrar um conteúdo e que não consigamos dimensionar objetivamente seu impacto afetivo, social e psicológico sobre os sujeitos, seria no mínimo empobrecedor reduzi-lo a simples recurso ilustrativo. (GOMES, 2015, p. 87)

Em alguns casos, os filmes se apresentam num contexto histórico importante, ou, até mesmo, tocam diretamente em determinado assunto, mas sem a preocupação didática direta. Em *Tempos Modernos*²⁵, clássico de Chaplin, por exemplo, é possível apontar críticas ao modelo industrial e à sociedade nos Estados Unidos na época do filme, mostrar a Grande Depressão ou abordar o fordismo como meio de produção. Mesmo filmes como *Malcom X*²⁶ ou *Maria Antonieta*²⁷, obras sobre importantes personagens históricos ou os documentários trazidos aqui, não são aulas sobre os temas e nem são filmes didáticos. Portanto, é possível para o professor, para o aluno, para o cinéfilo ou até mesmo para um curioso aproveitar ao máximo as obras indicadas como parte do processo permanente de formação, a qual podemos chamar de formação continuada da cultura audiovisual.

Dentre os filmes pesquisados, assistidos e analisados por nós, temos desde curta metragens a longas mais conhecidos. Portanto, cabe ao professor analisar o que pode ser mais adequado ao seu trabalho. Filmes de apenas um minuto de duração, como: *Curriculum*, *Vida de gado* e as animações *Viva a Democracia*, *Urbanização* e *Galileu Galilei*²⁸ são exemplos de

²⁴ A tradução de blockbuster significa “arrasa-quarteirão”. O termo era utilizado para designar as bombas lançadas durante a Segunda Guerra Mundial que eram capazes de explodir quarteirões inteiros. No âmbito da indústria cinematográfica, a palavra começou a ser usada graças a filmes como *Tubarão* (EUA, 1975, 124 min.) de Steven Spielberg, que conseguiu mais de 100 milhões de dólares na venda de bilhetes de cinema. Os blockbusters são filmes considerados comerciais que, em sua maioria, têm custos elevados e lucros absurdos (cf. MASCARELLO, Fernando (Org.). História do cinema mundial. Campinas, São Paulo. Ed. Papirus, 2006.)

²⁵ Tempos modernos. Charles Chaplin. EUA. 1936, 87 min.

²⁶ Malcom X. Spike Lee. EUA. 1992, 192 min.

²⁷ Maria Antonieta. Sofia Copolla. EUA. 2006, 123 min.

²⁸ Curriculum. Beto Sporkens. Brasil. 1996, 1 min. Disponível em: < <http://www.festivaldominuto.com.br/pt-BR/contents/99> >. Acesso em: 20/07/2019. Vida de gado. Thalís Ribeiro. São Paulo, Brasil. 2013 (1 minuto). Disponível em: < http://www.festivaldominuto.com.br/pt-BR/contents/32385_ >. Acesso em: 16 Abr 2019. Viva a Democracia. Carlos Eduardo Bauer Pereira. Curitiba, Brasil. 2010, 1 min. Disponível em: < <http://www.festivaldominuto.com.br/pt-BR/contents/19447> >. Acesso em: 20/07/2019. Disponível em: < <http://www.festivaldominuto.com.br/pt-BR/contents/28814> >. Acesso em: 20/07/2019.; Urbanização. Luana Brito. São Paulo, Brasil. 2011, 1 min.; Galileu Galilei. Jean Carlos Galvão. Brasil. 1996, 1 min. Disponível em: < <http://www.festivaldominuto.com.br/pt-BR/contents/102> >. Acesso em: 20/07/2019.

nano²⁹ filmes que cumprem também um papel didático e são muito adequados ao curto tempo das aulas de 50 minutos. Animações de até 5 minutos como *Man*, *Wake up call* ou *Happiness*³⁰ também são curtas que, pelo tamanho, possibilitam a repetição do filme, sua análise mais detalhada e uma disponibilidade que, talvez não seja possível com os longa metragens. Deixamos aqui outros exemplos de longas que foram trabalhados em sala, no município do Rio de Janeiro, em outros momentos da vida profissional e que mostraram a relevância de sua presença em sala. Filmes como: *Sangue negro*, *Mississipi em chamas*, *Corações e mentes*, *A cor púrpura* e *As bruxas de Salem*³¹ fazem parte dessa lista de centenas de filmes já apreciados e utilizados por nós nessa conexão entre a Geografia e o cinema. A lista nunca será completa, uma vez que a cada semana surgem novos filmes e nem é esse nosso objetivo aqui. Uma lista parcial será apresentada como nosso produto educacional.

A este ponto, cabe destacar alguns problemas enfrentados na utilização dos filmes para alunos surdos nas aulas de Geografia. Em primeiro lugar, devemos lembrar que as obras nacionais, em sua grande maioria, não são produzidas com legendas em Português. Esse é um fato que complica demais a escolha de produções nacionais para serem utilizadas em sala de aula para alunos surdos. Poucas são as produções existentes que têm legenda ou foram legendados posteriormente em língua portuguesa. Destacamos, entretanto, o filme *Nós que aqui estamos por vós esperamos*³², um documentário de Marcelo Masagão, com uma linguagem pouco usual e sem diálogos ou voz do narrador, que apresenta um fragmento da História do mundo com música, imagens, frases e partes de outros filmes, trazendo um grande recorte sobre importantes acontecimentos mundiais e seus personagens. Uma aula de História sem nenhum didatismo e, claro, uma aula de Geografia, com todos os temas abordados pelo diretor. Em nossa experiência, foi possível perceber que a utilização desse filme em sala de aula motivou os alunos surdos, suscitou muitas dúvidas, permitiu uma imensa troca de sensações e sentimentos trazidos por cada um de nós.

²⁹ Nano significa algo de dimensão reduzida. “O prefixo nano descreve uma ordem de grandeza, vem do grego e quer dizer essencialmente um bilionésimo de alguma coisa” (SCHULZ, 2005, p.58). No cinema passou a ser utilizado para se referir a filmes de até 45 segundos, chamados de nano metragens ou nano filmes.

³⁰ *Man*. Steve Cutts. Reino Unido/Irlanda do Norte. 2012, 4 min. Disponível em: < <http://www.stevecutts.com/animation.html> >. Acesso em: 20/07/2019. *Wake up call*. Steve Cutts. Islândia. 2014, 5 min. Disponível em: < <http://www.stevecutts.com/animation.html> >. Acesso em: 20/07/2019. *Happiness*. Steve Cutts. EUA. 2017, 5 min. Disponível em: < <http://www.stevecutts.com/animation.html> >. Acesso em: 20/07/2019.

³¹ *Sangue negro*. Paul Thomas Anderson. EUA. 2007, 158 min.; *Mississipi em chamas*. Alan Parker. EUA. 1988, 128 min. *Corações e mentes*. Peter Davis. EUA. 1974, 112 min.; *As bruxas de Salem*. Nicholas Hytner. EUA. 1996, 124 min.; *A cor púrpura*. Steven Spielberg. EUA. 1985, 154 min.

³² *Nós que aqui estamos por vós esperamos*. Marcelo Masagão. Brasil. 1999, 73 min. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=gmqXVwfUHxE> >. Acesso em: 20/07/2019.

Mesmo os filmes nacionais ou estrangeiros que têm legendas em Português não são de fácil aceitação pelos alunos surdos. Isso se deve às dificuldades, já relatadas aqui, no que se refere ao entendimento da língua portuguesa e, para piorar, a velocidade dos diálogos dificultam ainda mais a possibilidade de leitura. Por isso, nossa pesquisa utiliza um filme nacional, sem diálogos e sem legendas, que propicia um maior conforto para os alunos surdos e permite o trabalho em sala com tempo suficiente para análise e debate sobre nossas conclusões. O filme escolhido para a pesquisa foi *Curriculum*, um nano filme ou curta metragem de pequena duração, de apenas 1 minuto porque cabem no pouco tempo de aula. Assim, descrevo, no próximo capítulo, o filme, a forma de trabalho e os resultados alcançados.

5. O ENQUADRAMENTO DO OLHAR: EXPERIÊNCIAS E PROPOSTAS

5.1 Caminho teórico e metodológico

Os estudos sobre educação de surdos que aprofundam o debate sobre a importância da visualidade na educação de alunos surdos e buscam compreender o papel da imagem no processo de formação e do uso da língua no cotidiano do surdo serviram de pilar para esta pesquisa (cf. dentre outros, Quadros (1997), Gesser (2009), Buzar (2009), Perlin (2005), Reily (2004) e Skliar (1998a)). Abordamos ainda a questão da identidade surda³³ e a necessidade de ampliação das oportunidades num mundo multicultural, no qual se deve buscar a inclusão de todos e o seu desenvolvimento por meio da autonomia do aprendiz em seu processo de ensino-aprendizagem.

Trazemos nessa dissertação um debate que se inicia a partir da necessidade de utilização de recursos visuais na educação do aluno surdo, aprofundada por diferentes autores do campo da educação de surdos e outros autores do campo do Multiculturalismo e do cinema. “Para o aluno surdo [...] o caminho da aprendizagem necessariamente será visual, daí a importância de os educadores compreenderem mais sobre o poder constitutivo da imagem, tanto no sentido de ler imagens quanto no de produzi-las” (REILY, 2003, p. 169). As crianças surdas precisam de referências de linguagem visual para que possam interagir e construir significados. A leitura da imagem, assim, é muito importante porque atravessa as fronteiras culturais, como o conhecimento numérico e a informática. Conceitos como distância, proximidade no tempo ou no espaço, por exemplo, são difíceis de explicar em linguagem verbal e no texto escrito para o surdo, mas com a imagem esse processo é facilitado já que ela é parte da representação de natureza visual, sendo sua significação processada pelo olhar e não por meios auditivos (REILY, 2004).

Os apontamentos abordados na referida bibliografia serviram de base teórica para as questões empíricas destacadas em relatos de experiência e atividades realizadas por mim e por outros profissionais do INES. Assim, refletimos sobre estratégias que nos aproximem de possíveis práticas inclusivas e multiculturais que se utilizem do cinema como ferramenta para

³³ Perlin (2005) cita algumas das várias identidades comuns entre as pessoas surdas, abrangendo assim todos os surdos, independentemente da utilização da Libras ou de sua oralização, assim como, sua participação ou não em comunidades surdas. Entre as diferentes identidades surdas, a autora destaca os diversos grupos de sujeitos que têm em comum um vínculo identitário ligado a uma série de pontos comuns de práticas simbólicas, de resistência e reconhecimento da reafirmação da especificidade surda, o ser Surdo. “Trata-se de uma identidade que se sobressai na militância pelo específico surdo” (PERLIN, 2005, p. 63).

o ensino de Geografia para surdos. Neste aspecto, Ponte (2002, p. 19) corrobora essa expectativa:

Dito de outro modo, na investigação não nos ocupamos só de obter certezas, mas prosseguimos diversos fins – a compreensão de uma situação ou a resolução de um problema concreto, associados ou não à nossa prática. Os critérios de qualidade da investigação devem estar alinhados com essa diversidade de finalidades e não apenas centrados na questão da validade e certeza (PONTE, 2002, p. 19).

Candau (2008), ao discutir as oportunidades e o respeito às diferenças, nos ajuda a ampliar a compreensão do outro e de suas necessidades individuais. Os estudos sobre o cinema na escola conduzidos por Alain Bergala (2008) e Cezar Migliorin (2010) parecem corroborar a ideia de que o uso do cinema como ferramenta de ensino para este grupo específico de alunos aumenta as possibilidades de inclusão, podendo ser um recurso capaz de transpor barreiras e contribuir na construção de conceitos disciplinares. O cinema, de fato, aparece na literatura como importante forma de ampliação de oportunidades, sendo apresentado por autores que abordam a história da construção da imagem e do cinema como parte da vida moderna, parte da vida desses alunos, portanto (cf., MORIN, 2014; CHARNEY e SCHWARTZ, 2001).

A perspectiva sócio histórica na negociação dos sentidos é referenciada através dos trabalhos de Vygotsky (1991). Entendemos, assim, o sentido como parte da formação dinâmica e complexa do ser humano, que é formado a partir de relações diretas entre o novo e o prévio. Sua negociação se daria, portanto, com uma posição de abertura do professor em relação aos elementos que o aluno construiu anteriormente para ressignificar os sentidos reconstruindo conceitos de forma mais ampliada (VYGOTSKY, 1991).

A partir da reflexão das necessidades específicas desses alunos foram criadas estratégias, por meio de questionários, apresentação de conceitos da Geografia e atividades com o cinema que possibilitassem uma ressignificação desses mesmos conceitos. Dessa forma, tínhamos como objetivo favorecer o processo ensino-aprendizagem por meio da utilização de recursos imagéticos. A opção por este tipo de material é reforçada por inúmeros estudos sobre a importância da imagem na educação de surdos (REILY, 2004) e no fato de que o audiovisual e o material didático em Libras podem favorecer a comunicação e a troca entre professor e aluno surdo, conforme já apontado (ARRUDA, 2015; GESSER, 2009).

O ensino voltado para o aluno surdo, no caso da Geografia, deve, dessa forma, utilizar a maior gama de recursos possíveis, as imagens, o material didático em Libras e o cinema (ARRUDA, 2015; GESSER, 2009; REILY, 2004). Assim, a utilização desses materiais pode

criar condições propícias ao debate e à reflexão sobre a divisão disciplinar que se faz presente no INES por serem seguidas as mesmas orientações curriculares das escolas para ouvintes. Este trabalho oferece, portanto, possibilidades para uma ação interdisciplinar já que o conteúdo dos filmes abrange, em sua grande maioria, temas e questões oriundos das mais diversas áreas do conhecimento.

Minha experiência docente com alunos surdos mudou muito o meu olhar sobre todo o processo escolar. Esta vivência em um instituto dedicado à educação, exclusivamente, de alunos surdos fez com que minha percepção mudasse e que sentisse a necessidade de trilhar outros caminhos, além de ampliar minha curiosidade sobre algumas questões que já permeavam meu trabalho. Dentre essas questões, encontra-se a indagação sobre a forma na qual a construção cinematográfica, que possibilita ver, interpretar, compreender e realizar, pode contribuir no permanente processo de ensino-aprendizagem.

A utilização do cinema como ferramenta de aprendizagem parece guardar especial importância com este grupo específico de alunos e potencialidade de uso que vai além da simples utilização como complemento, ampliando seu papel como facilitador do ensino de Geografia. O cinema foi a metodologia empregada por acreditarmos que a imagem em movimento³⁴ colabora para a percepção dos alunos sobre os conteúdos.

Ao estudarmos os problemas gerados pela concentração de pessoas nos grandes centros urbanos, por exemplo, podemos utilizar um filme que apresente determinadas características típicas dessa concentração, como o curta metragem *Vida de gado* (Brasil, 2013) de Thalís Ribeiro³⁵, que em apenas um minuto nos apresenta o cotidiano dos passageiros do metrô de uma grande cidade brasileira e fez parte de minhas aulas sobre os problemas nas metrópoles. Ao abordar este tema com meus alunos apresentei o conceito geográfico em Libras e, posteriormente, mostrei o curta. Assim, foi possível ver e rever a obra com o olhar direcionado ao assunto em destaque. Experiências como essa reforçaram a necessidade do desenvolvimento dessa pesquisa.

³⁴ Como já apontado anteriormente, a imagem em movimento, por meio do cinema, pode ampliar alternativas que não se limitam ao uso da imagem fixa devido às possibilidades espaço-temporais que apresenta (cf., SANTAELLA, 1998; REILY, 2004; GESSER, 2009; MORIN, 2014).

³⁵ Disponível em: <<http://www.festivaldominuto.com.br/pt-BR/contents/32385>>

5.2 O estudo de caso

A pesquisa caracteriza-se como um tipo estudo de caso observacional, exploratório, de abordagem qualitativa (GIL, 2010), que nos permite estudar questões pertinentes ao ensino de Geografia para surdos utilizando o cinema como recurso didático. Nosso estudo de caso aconteceu numa turma de 3º ano do Ensino Médio do INES e nos permitiu investigar, através da observação, participação e entrevistas, o caso, “pelo lado de dentro” (GIL, 2009, p. 17). “Em resumo, o estudo de caso permite uma investigação para se preservar as características holísticas e significativas dos eventos da vida real [...]” (YIN, 2001, p. 21). Esse, pois, é o rumo que buscamos para tratar as questões da pesquisa aqui proposta. Garantindo, assim, uma abordagem que se caracteriza na busca pela compreensão de questões que permeiam permanentemente o cotidiano do trabalho do professor. Para Minayo (2012, p.22), “[...] a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas”.

A pesquisa do tipo estudo de caso, segundo Yin (2001, p. 21), “[...] contribui de forma inigualável, para a compreensão que temos dos fenômenos individuais, organizacionais, sociais e políticos.” Este tipo de pesquisa nos permite uma investigação do fenômeno apontado de forma muito aproximada, viabilizando uma análise mais aprofundada do nosso objeto de pesquisa (TRIVIÑOS, 1987).

As entrevistas são semiestruturadas, ou seja, com um roteiro de perguntas abertas com flexibilidade em sua sequência de apresentação e incrementadas pela possibilidade de perguntas complementares, o que facilita a pesquisa com todo o grupo envolvido. A flexibilidade nas entrevistas permite compreender melhor as questões implicadas na pesquisa (MANZINI, 2012).

A metodologia utilizada seguiu os seguintes passos: foram realizadas entrevistas semiestruturadas no começo da pesquisa para posterior análise das respostas obtidas. Essas entrevistas são compostas por perguntas³⁶ sobre o interesse e as dificuldades de compreensão de conceitos da Geografia, já apresentados aos alunos, em anos anteriores, por outros professores, como parte do conteúdo programático. Portanto, tentamos compreender se os alunos acreditam que:

- as aulas somente em Libras são suficientes para a compreensão de conceitos

³⁶ As perguntas das entrevistas semiestruturadas estão disponíveis nos anexos 1, 2 e 3. As perguntas realizadas com a professora de Libras, no anexo 1. As perguntas feitas aos professores de Geografia, no anexo 2 e as perguntas feitas aos alunos, no anexo 3.

geográficos;

- o cinema ajuda a entender tais conceitos;
- exemplos de utilização do cinema em algum momento da vida escolar foram importantes;
- é possível ensinar Geografia por meio do cinema.³⁷

Outras entrevistas foram realizadas com os professores de Geografia e com uma professora de Libras. Nelas, as perguntas versam sobre a utilização somente de Libras em sala, a importância da utilização do cinema como recurso didático e as estratégias utilizadas com o cinema nas aulas de Geografia. Assim, buscamos nos aproximar do entendimento dos profissionais sobre a utilização do cinema como recurso didático e procuramos saber se os professores acreditam que:

- somente em Libras conseguem atingir seus objetivos quanto à compreensão e aprofundamento de conceitos;
- o cinema é importante na educação de surdos;
- estratégias de ensino de Geografia com a utilização do cinema se mostram relevantes no ensino de surdos;
- o cinema é um recurso didático que amplia as possibilidades de construção dos conceitos geográficos.

Posteriormente, escolhemos dois temas que fazem parte dos conteúdos programáticos de Geografia e já tinham sido estudados pelos alunos durante sua vida escolar, em anos anteriores. Os dois conceitos escolhidos foram: a exploração do trabalho³⁸ e o fordismo³⁹. Em outro momento, apresentei as palavras em Português e questionei se as conheciam ou lembravam do seu significado, já que foram conteúdos de Geografia trabalhados em anos anteriores. Mais tarde, expliquei os dois conceitos em Libras e, finalmente, passei o filme

³⁷ As perguntas das entrevistas semiestruturadas estão disponíveis no anexo 3.

³⁸ A exploração do trabalho é baseada no conceito de mais-valia de Karl Marx. Esse conceito, presente nos livros de Geografia, se refere ao processo de exploração da mão de obra assalariada que é utilizada na produção de mercadorias. É um processo de apropriação do valor do trabalho excedente na produção de produtos que fica com o dono dos meios de produção caracterizando seu lucro. (Cf. MARX, Karl. O capital, Volume I – Trad. J. Teixeira Martins e Vital Moreira, Centelha - Coimbra, 1974.)

³⁹ Fordismo é um modelo de produção, criado pelo empresário, Henry Ford, nos EUA, cuja principal característica é a produção em massa. Henry Ford criou este sistema em 1914 para sua indústria de automóveis, projetando um sistema baseado numa linha de montagem. (Cf. HARVEY, David, Condição pós-moderna, São Paulo: Ed. Loyola, 1989. Cap. 8)

escolhido que apresentava, entre outras questões, os conceitos abordados. O esquema abaixo apresenta a metodologia aplicada.

Figura 1 - Metodologia aplicada



Fonte: O autor, 2019.

As entrevistas foram aplicadas a oito estudantes do 3º ano do Ensino Médio do CAp/INES, localizado em Laranjeiras, bairro da cidade do Rio de Janeiro, que atende alunos surdos de muitos municípios do estado do Rio de Janeiro. Essa escolha se baseou em alguns fatores: o conhecimento prévio de fundamentos conceituais da disciplina e a experiência com a estrutura e linguagem cinematográfica. Os estudantes que participaram da pesquisa já haviam sido meus alunos, tanto de Geografia quanto de Cinema em anos anteriores. A turma escolhida, assim como as demais do instituto, apresenta grande diversidade quanto a sua origem, grau de surdez e o próprio domínio de Libras. Esta diversidade foi um fator de enriquecimento do projeto. Outras entrevistas também foram aplicadas aos demais professores de Geografia do INES - mais três - e a uma professora surda de Libras com o intuito de balizar as percepções dos profissionais em relação aos objetivos da pesquisa, formando, assim, uma espécie de grupo controle.

As entrevistas tiveram dois formatos: o primeiro, para os alunos e professores surdos, foi em Libras e, para tal, foram filmadas, e depois traduzidas para a língua portuguesa. Já o segundo, foi em Português, para os professores ouvintes de Geografia. Nessas entrevistas

abordamos duas questões relevantes para a pesquisa: a importância da imagem e da visualidade na educação de surdos e o cinema como ferramenta didática⁴⁰.

Nesta perspectiva, consideramos várias possibilidades relativas ao ensino de Geografia para surdos, dentre elas a Libras, a língua portuguesa, as imagens estáticas e as imagens trazidas pelo cinema, com seus diferentes temas e formatos, que nos auxiliaram na construção da pesquisa. Essa abordagem vai ao encontro do que Gil (2009, p.6) defende quando afirma que: “... o estudo de caso pode ser considerado um delineamento em que são utilizados diversos métodos ou técnicas de coletas de dados, como, por exemplo, a observação, a entrevista e a análise de documentos.” Em nossa pesquisa, utilizamos a observação, a entrevista e a análise da percepção de conceitos geográficos por meio do cinema.

5.3 O Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica (MPPEB)

Aproveitamos para ressaltar que a pesquisa proposta corrobora a importância da capacitação permanente de docentes e o papel crucial que o programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica (MPPEB) confere aos professores. A necessidade constante de entendermos o processo educacional no qual estamos inseridos, faz dos profissionais de ensino parte integrante do seu próprio objeto de pesquisa. E, assim, nos permite observar e participar intensamente desse processo por meio de reflexões sobre nosso cotidiano. É o que afirmam André e Princepe (2017):

Nossa posição é que a pesquisa tem um importante papel na formação dos mestres profissionais em educação, pois lhes dá oportunidade de analisar a realidade em que se inserem, localizar áreas críticas que possam ser esclarecidas por um processo sistemático de coleta de dados e de referenciais teórico-metodológicos, que lhes permitam atuar mais efetivamente nessa realidade. A pesquisa quando promove a reflexão crítica sobre a prática profissional em educação possibilita o desenvolvimento de indivíduos críticos e criativos. (ANDRÉ e PRINCEPE, 2017, p.105-106)

Porém, muitas questões são levantadas quanto ao caráter “científico” da pesquisa realizada por professores no meio acadêmico. Neste sentido, é possível reafirmar a importância da pesquisa como ferramenta indispensável no cotidiano escolar, mas para isso é necessário que sejam explicitados os caminhos teórico-metodológicos que deram base à pesquisa. O professor pode e deve investigar suas próprias ações, garantindo trocas que dialoguem entre teoria e

⁴⁰ As perguntas das entrevistas semiestruturadas estão disponíveis nos anexos 1, 2 e 3.

prática, aproximando o docente da ideia defendida por diversos autores, do “professor-pesquisador” e de uma docência reflexiva, como afirma Ludke (2009):

Não há dúvidas sobre o caráter essencial da reflexão no trabalho do professor, sem necessidade de adjetivação. A pesquisa, entretanto, não se reveste desse caráter essencial, ainda que seja sobremaneira importante e deva ser estimulada no trabalho e na formação do professor. Nem todo professor, por ser reflexivo, é também pesquisador, embora a recíproca seja, por força, verdadeira. A atividade de pesquisa implica uma posição reflexiva e ambas, a reflexão e a pesquisa, devem envolver um componente crítico [...] (LUDKE, 2009, p. 12.)

O professor, portanto, pode e deve ser um pesquisador de suas práticas (LUDKE, 2009), aproximando saberes empíricos e teóricos para assegurar cuidados metodológicos. A pesquisa tem um importante papel na educação e é a oportunidade que se tem de analisar uma realidade muito próxima e muito complexa como a do cotidiano escolar. Por meio dela, é possível aproximar prática e teoria que se retroalimentam na busca de questões, interpretações e ações a serem experimentadas. Como destacado por Nóvoa (2011, p.535): “Primeiro, é preciso passar a formação de professores para dentro da profissão”.

A partir destes princípios é possível imaginar a pesquisa “[...] como processo dinâmico, aberto, imaginativo, em articulação com os contextos profissionais e com contextos sociais, culturais e políticos, [...]” (NÓVOA, 2011, p. 541). Assim, a pesquisa aqui apresentada se entrelaça nesta perspectiva de construção de reflexões amparadas em conhecimentos vivenciados e estruturas teóricas, que formarão a base da dissertação.

Nosso estudo, como apresentamos, aborda o cinema e suas possibilidades no ensino de Geografia para alunos surdos. Para tal, durante o período de pesquisa, planejamos aulas em que os alunos surdos podiam por meio do uso do cinema em sala de aula criar outras possibilidades de construção de conceitos geográficos. Nelas, foram abordados conceitos geográficos trazidos para o contexto da sala de aula por meio do cinema. Caracterizamos, assim, as perspectivas do aluno surdo na construção de conceitos da Geografia através do cinema como objeto de estudo deste trabalho. Cabe salientar que o INES é o espaço mais adequado para esta pesquisa por ser uma escola de alunos surdos, com toda a estrutura de ensino, pesquisa e extensão voltadas para esse público.

Sendo professor do INES, ou seja, professor dos alunos e colega dos professores entrevistados, o distanciamento necessário ao processo de entrevistas poderia estar comprometido. Porém, entende-se que este “distanciamento” pode não ser necessário, já que o

envolvimento do pesquisador é permanente e, por essa razão, se mistura com seu “objeto”. Nesse sentido Prado (2005) considera que:

Quando os autores são profissionais já em exercício, a questão principal é tratar articuladamente da formação e da prática profissional, porque, nesse caso, quem está escrevendo o texto é um sujeito que ao mesmo tempo trabalha e está em processo de formação (PRADO, 2005, p.8).

Em resumo, a pesquisa é um estudo de caso observacional, exploratória, de abordagem qualitativa. Como não utilizamos uma grande quantidade de participantes no estudo, tentamos obter um conhecimento mais detalhado do próprio objeto de estudo. É uma pesquisa que proporciona maior familiaridade com o objeto, tendo um planejamento mais flexível, pois consideramos alguns aspectos do fenômeno estudado, como a proximidade dos participantes, seu interesse pelo próprio estudo e as possibilidades de trocas permanentes entre pesquisador e participantes. Para isso, fizemos um levantamento bibliográfico, entrevistas com os participantes e analisamos exemplos que estimulem nossa compreensão (GIL, 2010).

As atividades e geração de informações e dados se deram apenas durante as aulas de cinema, no contraturno, em oficina optativa, realizada uma vez por semana, com duração de duas horas. Participaram deste processo os alunos da turma de 3º ano do Ensino Médio que demonstraram interesse e curiosidade com a possibilidade da pesquisa. Toda a estrutura e material necessário à pesquisa, como projetores, câmeras, tripés, computadores e quadro branco se encontram na sala de cinema, na qual foram desenvolvidas as aulas e as atividades práticas sobre cinema e Geografia.

As entrevistas, realizadas no início da pesquisa, nos permitiram uma comparação junto aos participantes discentes sobre o uso do cinema em sala de aula e sobre a abordagem de conteúdos de Geografia sem a utilização do cinema. Sua avaliação se deu pela recorrência em relação ao tema e as falas foram selecionadas pela relevância apresentada diante da pesquisa. Para auxiliar na compreensão do processo de pesquisa foram feitas anotações de campo ao longo do processo. As entrevistas com os professores de Geografia foram analisadas a partir de suas respectivas percepções em relação ao processo de construção dos conceitos geográficos com o cinema. A entrevista da professora surda, no entanto, foi analisada sob a perspectiva da necessidade da utilização de recursos visuais na educação de surdos e sua importância na ampliação da ressignificação dos sentidos. Sendo professora surda de Libras das turmas da escola, sua análise foi pautada a partir da questão da importância da visualidade na educação do surdo e de que maneira essa questão é tratada por ela. Assim, o professor surdo com toda a

sua experiência e percepção pode colaborar na compreensão do grau de importância do processo de utilização dos recursos visuais em sala de aula.

Nosso produto educacional, parte integrante da dissertação, é um roteiro criado, a partir de nossa experiência, que auxilie os profissionais de ensino de Geografia a promover o cinema como uma ferramenta na significação dos sentidos e construção dos conceitos da Geografia.

Esse sistema metodológico, porém, exigiria um longo tempo de pesquisa para aprofundarmos seus objetivos. Levamos em conta, portanto, a limitação técnica imposta pelo tempo restrito de produção de uma dissertação de mestrado que, contudo, poderá suscitar outros estudos sobre temas semelhantes e apoiar pesquisas internas do grupo de estudos da equipe de Geografia do próprio INES.

5.4 A perspectiva dos professores de Libras e de Geografia do INES

As entrevistas realizadas com os professores de Libras e de Geografia do INES foram elaboradas a partir de um roteiro com dez questões⁴¹. Os demais questionamentos resultantes dos desdobramentos dessas perguntas iniciais resultaram num leque interessante de possibilidades descritas pelos entrevistados.

É importante destacar as diferenças metodológicas das entrevistas realizadas com os professores de Geografia, ouvintes, e as entrevistas realizadas com a professora de Libras, surda. As entrevistas com os professores de Geografia foram realizadas em língua portuguesa, ou seja, os quatro entrevistados receberam suas perguntas escritas e as responderam posteriormente também de forma escrita. Esse fato é relevante porque uma entrevista escrita apresenta características distintas da entrevista oral. Na entrevista escrita as respostas são pensadas, revistas e revisadas com mais tempo e, por isso, são mais reflexivas e apresentam um maior aprofundamento analítico. Por outro lado, a entrevista escrita é mais impessoal e, por essa razão, as trocas entre entrevistador e entrevistado são mínimas o que pode causar algumas lacunas nas respostas.

Já a entrevista com a professora de Libras foi realizada em Língua de sinais. Tanto as perguntas quanto as respostas foram filmadas e depois traduzidas, inicialmente pelo pesquisador e posteriormente chanceladas por um intérprete de Libras do INES. Em seguida, foi transcrita integralmente e faz parte dos anexos⁴² desta dissertação. A tradução procurou

⁴¹ O roteiro de perguntas semiestruturadas encontra-se nos anexos 2 e 3.

⁴² A entrevista completa da professora de Libras encontra-se no anexo 6.

manter um pouco da estrutura gramatical da Libras para não correr o risco de mudar o sentido das respostas. Frequentemente, nesse trabalho complexo, foi necessário rever diversas vezes os diálogos para que o sentido das frases fosse melhor compreendido.

Para preservar a identidade de nossos entrevistados, nos referimos a eles com codinomes em homenagem a diretores de cinema conhecidos. Nossos entrevistados foram: Sofia Copolla, Ettore Scola e Glauber Rocha, professores de Geografia, e, Lúcia Murat⁴³, professora de Libras. Nossa análise das entrevistas começa com a entrevista da professora de Libras. Essa separação se mostra necessária por dois motivos: primeiro, o formato das entrevistas, uma em Libras e a outra em Português escrito; e o segundo, a entrevista propriamente dita que, com perguntas diferentes para os dois grupos, evidencia os diferentes olhares para nossa questão.

As perguntas semiestruturadas das entrevistas percorreram algumas questões principais: a importância da imagem, da visualidade, do cinema na educação de surdos e como relacionar Libras, Português escrito, imagem e cinema no ensino de Geografia para surdos. Analisamos, em primeiro lugar a entrevista da professora Lúcia Murat.

A professora Lúcia Murat tem formação superior, é concursada, leciona em turmas regulares do INES, onde trabalha desde 2014. Tem uma experiência profissional anterior ao seu ingresso na instituição, ou seja, ministrava aulas de Libras em outros espaços de ensino para surdos e ouvintes. As perguntas para Lúcia Murat não se mantiveram exatamente iguais as que foram formuladas inicialmente, já que a entrevista se transformou em uma conversa sobre o tema. Isso pode ser percebido ao compararmos as perguntas iniciais, formuladas em Português, em anexo, e as perguntas efetivamente realizadas, também em anexo. Essas modificações foram necessárias devido ao formato da entrevista, gravada em vídeo e realizada em Libras, o que possibilitou a reformulação de perguntas ou novas questões a partir das novas respostas da entrevistada.

Iniciamos perguntando a entrevistada o que achava sobre o ensino que só utiliza a língua de sinais para surdos. Lúcia Murat destacou a importância da utilização da Libras no ensino de surdos, mas também frisou a importância da utilização de outros materiais de apoio como, por exemplo, as imagens. Assim, buscamos saber de que modo a imagem pode ser utilizada no ensino de surdos. Para Murat:

⁴³ A adoção de nomes de cineastas conhecidos é uma homenagem ao cinema. A ideia, que não é original, surgiu a partir da leitura da tese de doutorado de Alessandra Gomes (GOMES, 2015), que utiliza o mesmo recurso, e modificada aqui com a utilização de outros nomes. Assim, esperamos facilitar a leitura e tentamos dar um caráter menos impessoal às entrevistas.

Eu acho muito importante a língua de sinais para os alunos surdos, mas você pode mostrar outras coisas, imagens, ter o apoio de outros materiais e usar isso como exemplo.

Há uma concordância da entrevistada sobre a relevância da imagem no ensino dos surdos, reforçando assim, as questões trazidas por nós na parte teórica da dissertação. A entrevista com a professora de Libras também procurou estabelecer relações das experiências da professora com a utilização dos recursos imagéticos em sala de aula. E, mais uma vez, suas experiências corroboram a necessidade complementar entre Libras e imagens na educação de surdos. Lúcia Murat destaca:

A imagem vai ajudar para que os alunos consigam compreender melhor, uma fotografia, comparar também a língua de sinais com essa imagem para eles assimilarem esse conteúdo e esses conhecimentos e entender esse conceito.

Nesse sentido, tentamos aprofundar a questão sobre a relevância da visualidade e, por consequência, do uso das imagens para alunos surdos. Dessa forma, nos aproximamos das experiências surdas relativas a suas relações com a imagem, tanto como professora quanto como aluna.

Nossa “conversa” foi ampliada no sentido do entendimento do cinema no contexto da visualidade surda e a viabilidade de sua utilização como recurso didático. Vimos que a professora também destaca o cinema como algo diferente da imagem estática e reconhece seu valor no ensino de surdos. Lúcia Murat, destaca que:

[...] o cinema parece que é verdade, a história, parece que você entra naquele universo que está lá. Então, isso é muito importante para a percepção melhorar e é uma tentativa.

Murat apresenta a diferença entre a imagem fixa e o cinema como recurso didático e suas possibilidades:

A imagem você pode mostrar só a fotografia que é uma imagem mais estática, o cinema você pode mostrar como os acontecimentos vão surgindo a toda hora dentro do filme, uma ideia. Você pode pensar na questão do filme e aí com essa reflexão que você está fazendo, da ideia de que está surgindo alguma coisa, num filme recente que posso dar

como exemplo, isso pode servir para essa compreensão porque aí tem as árvores, enfim, ele verá a cena acontecendo, o filme tendo aquele movimento. E uma foto não, ela está só sendo representada de uma maneira parada. É uma ideia mesmo, então você tem que pensar para que exista essa compreensão.

Por meio de suas percepções e experiências vividas, a professora de Libras nos apresenta questões que reforçam o que a parte teórica de nossa pesquisa já aponta como alternativas importantes como recursos didáticos no ensino de surdos: que a imagem é parte integrante do processo ensino-aprendizado dos surdos e que o cinema pode ser um elemento que permite maior aprofundamento nesse processo de apreensão dos conteúdos.

Os professores de Geografia entrevistados têm uma grande experiência no ensino de alunos surdos. Dois são mestres e uma é doutora em Educação, todos concursados e já ministram aulas de Geografia há mais de dez anos, e, para surdos há no mínimo seis anos. Ao analisarmos as entrevistas dos professores de Geografia do INES, percebemos que todos, por sua experiência com os alunos surdos, revelam perspectivas muito aproximadas quanto as questões centrais levantadas pelas entrevistas. Reconhecem a importância da Libras, mas não acreditam que somente a língua de sinais seja suficiente no ensino de surdos, a imagem, portanto, aparece como recurso didático importante nos relatos dos professores. Sofia Copolla, por exemplo, compara a importância do uso das imagens no ensino de surdos e ouvintes, para ela:

Apesar da língua constituir o principal sistema sógnico no processo comunicativo e elaboração de pensamento, creio que não podemos afirmar que somente seu uso seja suficiente na construção de conceitos com alunos surdos. Tal afirmativa corresponderia o mesmo de dizer que aulas para ouvintes, ministradas em língua portuguesa (primeira língua de alunos e professores) apenas, cumpriria seu fim pedagógico. Não construímos sentidos apenas por meio da língua, mas também por meio de diversos meios semióticos. No caso dos surdos, os meios que se constituem pela visualidade - aliados ao uso da língua de sinais - ganham relevância no processo de instrução, tendo em vista a experiência visual de mundo dos alunos.

O relato de Copolla é corroborado pelos demais profissionais que reforçam os aspectos da visualidade dos alunos surdos, como exposto aqui na parte teórica da dissertação. E, nesse

sentido, Glauber Rocha aponta para alternativas no ensino que incluam a imagem. Para Glauber, é possível que aulas expositivas em Libras alcancem seus objetivos, assim como algumas aulas expositivas em Português e cita como exemplo aulas dadas ao ar livre onde a interação se dá com o diálogo e a observação e reafirma o valor que as diversas linguagens apresentam em sala de aula. Segundo Glauber Rocha:

A sala de aula comporta múltiplas linguagens artísticas, que podem tornar a aprendizagem mais interessante e efetiva. Teatro, desenho, filmes, quadrinhos, charges, música, fotografia permitem um processo de construção do conhecimento em que os alunos se tornam agentes ativos em sua formação.

Reconhecendo a importância da utilização de outras linguagens em sala, os entrevistados abordaram, particularmente, a questão do cinema no ensino de Geografia para alunos surdos. Assim, Ettore Scola afirma que o cinema é uma ferramenta de grande valia no ensino de Geografia. Porém, reconhece algumas dificuldades na utilização do cinema com alunos surdos, uma vez que diminuiu sua utilização se comparada ao anterior ensino de ouvintes. Scola destaca, mesmo assim, a grande relevância que observa no cinema como recurso didático nas aulas de Geografia. Para ele:

É nítida a atração que a arte cinematográfica desperta nas mais diferentes faixas etárias. O surdo tem, principalmente no mundo atual, uma ligação muito direta com a produção de imagens. O surdo é um produtor nato de recursos visuais, tendo uma relação muito próxima, mesmo que não se dê conta, com a arte cinematográfica.

A relevância do cinema se mostra como unanimidade entre os professores de Geografia do INES. Todos acreditam na necessidade de um lugar de destaque para o cinema nas aulas de Geografia. Sofia Copolla vai além da relação do cinema com os conteúdos geográficos ao afirmar que:

O uso do cinema, em aulas com estudantes surdos, revela-se em uma possibilidade de construção de conhecimento que explore a visualidade dos alunos. Além disso, pode promover outras experiências em sala de aula, suscitando emoções importantes, do ponto de vista psicológico, para o desenvolvimento e aprendizagem. Algumas possibilidades

de realizar a interface com o cinema, em sala de aula, pode ser o uso de curtas, animações ou que os próprios alunos construam seus filmes – acerca da temática abordada em Geografia.

Ou seja, para ela, o cinema, como linguagem, extrapola a condição disciplinar e pode ampliar horizontes fora das fronteiras da Geografia. Essa condição artística do cinema é percebida por Glauber Rocha. Para ele:

O cinema é uma forma expressão artística que pode ser muito bem aproveitada nas aulas de Geografia. Especialmente na educação de surdos, onde a visualidade das questões é muito importante para os alunos.

Sendo assim, os professores relataram suas experiências com o cinema em sala de aula, exemplificando algumas delas. Ettore Scola utilizou *Tempos Modernos*, de Charles Chaplin, e se impressionou com o interesse despertado pelo filme em seus alunos. Chaplin também é citado por Sofia Copolla como um exemplo tradicional para desenvolver o conceito de fordismo. Copolla afirma que:

O filme, além de promover um rápido entendimento das relações de trabalho da lógica fordista, suscitou interesse dos estudantes, que realizaram perguntas acerca deste modo de produção. Além disso, os estudantes desenvolveram uma relação de prazer com temática estudada.

Essa experiência, com o cinema, é mais detalhada por Glauber Rocha que tem em sua prática, revelada na entrevista, diversos exemplos de utilização do audiovisual como recurso didático. Além de citar o clássico *Tempos modernos*, uma referência para todos os professores, visto que grande parte da obra de Chaplin é constituída por filmes mudos, Glauber Rocha aponta uma grande diversidade de experiências na utilização do audiovisual. Entre as obras citadas estão: “*Baraka*”, “*Inteligência Artificial*”, “*Os sem floresta*”, “*Matrix*”, “*Avatar*”⁴⁴,

⁴⁴ Baraka. Ron Fricke. EUA. 1992, 96 min.; A. I. – Inteligência Artificial. Steven Spielberg. EUA/Reino Unido/Irlanda do Norte. 2001, 146 min.; Os sem floresta. Karey Kirkpatrick e Tim Johnson. 2006, 83 min.; Matrix. Lana Wachowski e Lilly Wachowski. Austrália/EUA. 1999, 136 min.; Avatar. James Cameron. EUA/Reino Unido/Irlanda do Norte. 2009, 162 min.; Black Mirror (Série). Brian Welsh, Euros Lyn e Otto Bathurst. Reino Unido/Irlanda. 2011, 153 min.

documentários, filmes e séries do Netflix (“*Black Mirror*”) e vídeos curtos encontrados no Youtube.

O uso do cinema na educação de surdos é considerado por todos os entrevistados como peça-chave na construção de sentidos e significados.

Sofia Copolla considera interessante que o aluno surdo realize suas próprias produções audiovisuais que podem impactar diretamente na construção de narrativas e na organização do pensamento. Glauber Rocha, por sua vez, destaca o cinema como a linguagem artística mais utilizada pelos alunos surdos e, sendo assim, é preciso pensar em formas de utilização do filme nas aulas. Nesse ponto, Glauber e Sofia concordam que os alunos devem produzir seus próprios filmes.

As entrevistas também abordaram a relação entre cinema e Geografia pensando nas estratégias utilizadas pelos professores ao associar os filmes ao ensino da disciplina. Ettore Scola eleva o cinema como primeira estratégia na elaboração de suas aulas.

Talvez tenha sido justamente agora, respondendo a essa pergunta, que eu tenha me dado conta de que o Cinema é a primeira ferramenta da qual lanço mão na hora de elaboração das minhas aulas. Acredito que esse fato deva a uma característica que tornem Cinema e Geografia tão próximos, a dinamicidade, a fluidez e a heterogeneidade desses campos do conhecimento humano.

Sofia Copolla acredita que a articulação entre cinema e Geografia pode ocorrer de várias maneiras. Ela destaca a espacialidade da Geografia, como ciência, e, portanto, a facilidade em perceber as diversas associações possíveis. Assim, Copolla afirma que:

O uso do cinema pode estar relacionado ao trabalho de diversos conceitos - como paisagem, território, região – e também na discussão dos fenômenos socioespaciais mais complexos.

É possível perceber entre os entrevistados que a relação entre cinema e Geografia não chega a ser uma novidade. Todos trazem experiências em maior ou menor escala na utilização do cinema e sua relação com a Geografia. E, nesse sentido, exploramos suas experiências acerca

do tipo de relação que o cinema possibilita na construção de conceitos de Geografia que não têm um sinal em Libras.

Sofia Copolla afirma que a construção desses conceitos deve se materializar por outros meios semióticos ou por uma comunicação multimodal. Assim, a linguagem cinematográfica pode auxiliar na construção desses conceitos que, segundo Copolla, serão realizados por meio de associações.

O transcurso, sempre dialógico, passa ser o contrário, tratando do fenômeno por meio de exemplos, acontecimentos veiculados pela mídia e relações com a vida dos estudantes - em que os filmes e animações podem promover excelentes associações - para aos poucos apresentar as noções científicas. O processo seria “finalizado” com a apreensão da palavra em Português – considerando a inexistência de um sinal referente.

Glauber Rocha aponta para o cinema como protagonista na relação da construção dos sentidos para os conteúdos de Geografia que não têm sinal em Libras.

O cinema atua justamente na construção dos conceitos, não só de forma auxiliar ao processo pedagógico, mas sendo ele mesmo um agente nesta construção.

A percepção do cinema como construtor de sentidos para os conteúdos de Geografia é exemplificada por Glauber ao destacar conceitos geográficos complexos e mais abstratos e que não têm sinais em Libras, como: placas tectônicas, urbanização, migração, densidade populacional, entre tantas outras. Esses conceitos e tantos outros exigem estratégias que devem levar o cinema em consideração. Para Ettore Scola, o cinema é a primeira opção diante de tamanho desafio.

A possibilidade do cinema ser considerado um substituto do livro didático em Português se mostrou viável a nossos entrevistados. Mesmo surpreendido pela pergunta, Ettore Scola percebe que tem, em vários momentos, maior facilidade na utilização do cinema do que o livro didático em Português.

Tenho uma experiência muito positiva com a utilização dos filmes de Charlie Chaplin. Fico surpreendido (todas as vezes) com a empatia, a receptividade e afinidade que os alunos surdos tem com a linguagem utilizada por Chaplin.

Glauber Rocha amplia as possibilidades ao perceber na narrativa cinematográfica possibilidades reais de construção de uma plataforma audiovisual mais ampla capaz de conter os diversos conteúdos da disciplina. Glauber Rocha afirma que este é um caminho possível.

Por este caminho, podemos pensar os conceitos, categorias e teorias que compõem o conhecimento geográfico e sua aplicação no espaço escolar; o cinema pode auxiliar muito este processo, na construção de significados permitindo aos alunos melhor conhecer e estar no mundo, vivenciando as múltiplas escalas do dia a dia a partir da perspectiva geográfica.

A linguagem audiovisual assumindo o lugar do livro didático também é considerada por Sofia Copolla. Ela afirma que se a visualidade é a principal via de construção dos sentidos dos alunos surdos, o cinema, ou, no caso a linguagem audiovisual, pode se parecer com o livro ao conter falantes de Libras. Assim, os materiais audiovisuais não substituiriam as alternativas existentes, seriam novas possibilidades na ampliação da construção do conhecimento. Copolla afirma ainda que:

A ideia seria não substituir os materiais já existentes, mas criar possibilidades que atendam às especificidades visuoespaciais dos alunos para a construção de conhecimento.

As entrevistas são unânimes ao referenciar o cinema e todas as possibilidades audiovisuais no ensino de Geografia para alunos surdos. Evidenciam, também, a inexistência de fórmulas na utilização do cinema em sala e exaltam a relevância das inúmeras alternativas existentes. Ettore Scola afirma:

Não creio que exista uma forma. Percebo que teremos tantas formas de utilização do Cinema quanto as diversidades existentes nos discursos do próprio Cinema e da Geografia.

Na realização das entrevistas, reforçamos algumas ideias já descritas anteriormente, a importância das imagens, da visualidade dos alunos surdos, a questão do bilinguismo e o cinema

como instrumento possível na construção de sentidos. Mas algumas questões permaneceram em aberto. Entre elas, se o cinema é capaz de ampliar a significação de conceitos geográficos. Portanto, a pesquisa, descrita a seguir, sugere caminhos possíveis nessa perspectiva.

5.5 Percepção e sentido do aluno surdo

As entrevistas com os alunos receberam o mesmo tratamento metodológico que as entrevistas realizadas com a professora Lúcia Murat. Tanto as perguntas quanto as respostas foram gravadas por mim em vídeo e depois traduzidas. As entrevistas realizadas em Libras foram filmadas e depois traduzidas, inicialmente pelo pesquisador, e posteriormente chanceladas pelo mesmo intérprete de Libras do INES que traduziu a entrevista da referida professora. Em seguida, foram transcritas integralmente e fazem parte dos anexos desta dissertação.

O cuidado com a tradução foi o mesmo, procurando manter a estrutura gramatical da Libras e, por essa razão, foi necessário rever diversas vezes os diálogos para garantir nossa compreensão. Por esse mesmo motivo, algumas entrevistas têm menor número de perguntas que outras e seu conteúdo parece, inicialmente, diferente, porém caracterizam o mesmo tema. Além disso, algumas entrevistas foram realizadas em duplas. Esse fato ocorreu por um pedido de alguns alunos que se sentiam envergonhados ao serem entrevistados sozinhos. Portanto, como é possível observar nos anexos, das oito entrevistas realizadas com os alunos, duas foram individuais e três em duplas. Acreditamos que esse fato não modificou a estrutura metodológica proposta e ainda permitiu maior participação nas entrevistas, o que possibilitou diálogos complementares, enriquecendo nosso material final.

Para preservar a identidade de nossos entrevistados, nos referimos a eles com codinomes em homenagem a atores de cinema conhecidos. Portanto, nossos entrevistados foram: Isabella Rossellini, Marcello Mastroianni, Alain Delon, Robert De Niro, Meryl Streep, Zezé Motta, Wagner Moura e Sônia Braga.

As entrevistas com os alunos reforçaram elementos destacados aqui, nessa dissertação, sobre o ensino de surdos, entre eles a importância da utilização de Libras, a visualidade como fator de relevância na apreensão de conteúdos e a importância das imagens como base e apoio visual que podem favorecer a construção do conhecimento. A importância da utilização de Libras em sala é uma unanimidade entre os alunos. Segundo Robert De Niro:

Alguns professores de Geografia sabem a língua de sinais, isso é muito bom. Quando sabe a língua de sinais eu consigo compreender bem.

A importância, destacada por De Niro, também é realçada por Isabella Rossellini e Alain Delon:

O surdo, culturalmente, é relacionado a aprender mais com a imagem e não com a língua portuguesa. Então tem que ser um passo a passo. Primeiro a língua de sinais apresentando os sinais, por exemplo, o sinal de casa, o que significa casa, a imagem de casa e nós vamos associando isso mentalmente. Aí isso será mais fácil, então a língua de sinais, a língua portuguesa tendo essa ideia de comunicação total, as duas línguas juntas o aprendizado acontece de maneira gradativa.

Todos os alunos entrevistados apontam uma dificuldade na compreensão dos conteúdos de Geografia se o professor utilizar somente a língua portuguesa escrita como base de suas aulas. Porém, afirmam também que ao explicar os conteúdos por meio da Libras e do Português, como parte do processo, seu entendimento é facilitado. O que é destacado por Wagner Moura e Sônia Braga:

Porque tem que ter a explicação em língua de sinais. A língua de sinais e o contexto explicando para a gente entender de maneira mais clara.

A resposta dos dois é reforçada por Meryl Streep e Zezé Motta ao comentarem o ensino de Geografia utilizando Português e Libras:

Só o Português para os surdos é mais difícil. Porque só o Português é mais complicado entender o significado, os conceitos. Com a língua de sinais é melhor. Então, precisa explicar em língua de sinais porque para os surdos que não conhecem as palavras em língua portuguesa é mais difícil. Agora, com a língua de sinais ajuda. Com a língua portuguesa e a língua de sinais juntas é mais fácil. Porque com o texto em Português podem aparecer algumas dúvidas e essas dúvidas serão explicadas em língua de sinais.

Ao abordarmos a importância das imagens no ensino como um recurso didático, perguntamos aos alunos qual é a sua percepção relativa ao uso de imagens no ensino de Geografia. Segundo Wagner Moura e Sônia Braga:

A palavra, a língua de sinais, precisamos associar a palavra com a imagem, com a língua.

E, em outra parte da entrevista reforçam a questão da visualidade como parte relevante no aprendizado. Para eles:

Conseguiríamos entender melhor, visualizar melhor, porque somos mais visuais e isso é mais visual também.

Essa percepção de maior facilidade na compreensão de conceitos também é frisada por Isabella Rossellini e Alain Delon:

Para aprender melhor com a imagem, a imagem junto com o Português, associada a palavra, como isso se relaciona e qual é o contexto. A imagem é muito importante. A palavra Egito, por exemplo, posso não conhecer, mas tem o sinal de Egito, vou escrever Egito com o sinal associado a imagem que pode estar contextualizada numa frase. O lugar, que envolve a Geografia, os países, enfim, tudo isso é importante.

Outra questão relevante que investigamos com os alunos surdos foi como percebiam o cinema como parte do processo ensino-aprendizagem. Assim, perguntamos quais eram as percepções, opiniões e sensações que tinham quando o cinema fazia parte das aulas. Também tentamos perceber quais seriam suas limitações, caso existam, e suas possibilidades de uso. Todos os alunos são unânimes ao perceber o cinema como instrumento de destaque na escola. Para Marcello Mastroianni, por exemplo:

Sem o cinema eu não ia imaginar e ter uma ideia, com o filme e com o cinema os conhecimentos anteriores ficam mais compreensíveis.

As percepções são variadas entre os alunos, mas todos destacam questões pertinentes que se relacionam a um processo de apreensão de conteúdos. Esse fato é relatado por Isabella

Rossellini ao relembrar uma prova de História que envolveu um filme sobre o conteúdo que seria exigido. Segundo Isabella Rossellini e Alain Delon, ao utilizar o cinema seu entendimento fica facilitado:

Porque mostra os movimentos da imagem, dá para entender de maneira mais clara, as expressões faciais, tudo isso. Por exemplo, o filme “Olga”, a história, eu tinha muita dúvida. Mas, quando vi o filme entendi de maneira mais clara e consegui fazer a prova.

Ao abordar a utilização do filme em sala de aula alguns alunos evidenciam uma boa percepção sobre os assuntos trazidos pelo cinema. Assim, Meryl Streep e Zezé Motta relatam sua experiência:

Porque conseguimos entender o movimento, o que acontece nesse filme, as ações e aí temos uma boa percepção do que se passa. Tanto surdo quanto ouvinte conseguem ter essa percepção.

Já Robert De Niro aprofunda sua análise sobre a utilização do filme na sala de aula e nos apresenta sua experiência do cinema como recurso didático:

Com o cinema, com as imagens aparecendo, se tenho alguma dúvida pode ter uma explicação. Por exemplo, aqui está tal personagem, ou alguma palavra aparece no meio do filme. Aí com a explicação, por exemplo: não sei se você conhece aquele filme do meteoro, uma matéria do sexto ano. Então, essa questão do meteoro cair na Terra, a gente fica preocupado, se tem um meteoro ou não que possa cair na Terra um dia e como isso pode acontecer. Aí você acha que é verdade, não sabe como é isso. Mas, com o filme ajuda a entender que isso pode acontecer um dia ou que o mundo pode explodir, se é possível acontecer. Então a gente pode pensar coisas e construir coisas para tentar entender.

Na realização dessas entrevistas, reforçamos e percebemos alguns apontamentos aqui realizados, como a relevância das imagens e da visualidade na educação de surdos e a importância do bilinguismo em sala de aula. Além disso, foi possível identificarmos uma relação muito interessante entre o cinema e os alunos. O cinema se mostrou, para todos, como

uma possibilidade real de ampliação dos sentidos na escola quando relacionado aos conteúdos disciplinares. No entanto, suscitaram algumas dúvidas relativas ao processo de utilização do mesmo. Neste sentido, procuramos refletir sobre alguns aspectos técnicos, estéticos e metodológicos que envolvem o ensino de Geografia por meio do cinema no desenvolvimento da pesquisa. Na subsecção seguinte, apontamos alguns caminhos possíveis para semear e preservar o cinema como parte de destaque do processo de ensino-aprendizagem.

5.6 A Geografia vista pelas lentes da câmera

As discussões teóricas levantadas aqui, assim como as experiências vividas no INES, além das provocações surgidas nas disciplinas do mestrado do CPEI e a interlocução com o orientador enriqueceram minha reflexão sobre os desafios do ensino de Geografia para alunos surdos. Além disso, as pessoas que dividem e debatem os espaços de ensino permanentemente, me ajudaram a repensar e ponderar práticas pedagógicas que indicam alternativas ricas. Dessa forma, nos aventuramos aqui a explorar algumas possibilidades de utilização do cinema como recurso didático para o ensino de Geografia. Nosso objetivo, portanto, é o de elaborar um roteiro, a partir de nossa experiência, que auxilie os profissionais de ensino de Geografia a promover o cinema como uma ferramenta na significação dos sentidos e construção dos conceitos da Geografia.

Assim, a apresentação de nossa pesquisa será detalhada nos próximos parágrafos. Apresentamos um filme, até então desconhecido, aos alunos como parte de nossos encontros para a pesquisa. Esses encontros ocorreram na sala da Escola de cinema do INES, uma vez por semana, com a duração de duas horas, durante o período de um semestre, sempre no contraturno das aulas regulares do CAP/INES.

Ao longo deste período, procuramos compreender algumas dificuldades apontadas pelos alunos no entendimento de conceitos geográficos e junto com eles apresentar um ou dois desses conceitos por meio do cinema. Sugerimos o filme *Curriculum*, um curta metragem de um minuto, dirigido por Beto Sporkens e premiado no festival do minuto, como nosso interlocutor. Descrevemos, então, nosso passo a passo na pesquisa que começou com uma conversa em Libras sobre a questão da exploração do trabalho e da produção fordista⁴⁵. Os alunos revelavam

⁴⁵ Conceitos apresentados nos livros didáticos de Geografia: BOLIGIAN, L. e ALVES, A. Geografia: espaço e vivência. Vol. 1. São Paulo: Saraiva, 2013. P. 170 e GOETTEMS, Arno Aloísio. Geografia: leituras e interação. Vol. 2. São Paulo: Leya, 2016. P. 17.

dúvidas sobre os dois temas e alguns afirmavam não conhecer ou não lembrar. Fiz uma breve exposição em Libras, e, posteriormente, passei o filme escolhido.

O filme em questão apresenta uma linha de montagem, com uma câmera fixa, com o enquadramento permanente nas mãos de um operário, em close, plano de detalhe ou primeiríssimo plano. A câmera fixa e o plano permanecem os mesmos do início ao fim do filme, como vemos na imagem abaixo.

Fotografia 1: Fragmento do filme “Curriculum”.



Fonte: Imagem copiada do filme Curriculum. Beto Sporkens. Brasil. 1996, 1 min. Disponível em: <<http://www.festivaldominuto.com.br/pt-BR/contents/99>>. Acesso em: 20/07/2019.

As mudanças durante o filme ocorrem por meio do ritmo das mãos, da música e dos caracteres com os nomes dos trabalhadores. O primeiro trabalhador tem seu “curriculum” apresentado pelos caracteres enquanto trabalha na linha de montagem. Ele é identificado por seu nome completo, data de nascimento e profissão (operário). Seu trabalho, repetitivo, rápido e extenuante é visto de perto pelos espectadores graças ao plano bem fechado das mãos do operário. Durante todo o filme os rostos nunca aparecem, apenas as mãos.

Fotografia 2: Fragmento do filme “Curriculum”.



Fonte: Imagem copiada do filme Curriculum. Beto Sporkens. Brasil. 1996, 1 min. Disponível em: < <http://www.festivaldominuto.com.br/pt-BR/contents/99> >. Acesso em: 20/07/2019.

Poucos segundos depois, o ritmo das mãos e da música diminuem e as imagens revelam as mãos um pouco mais envelhecidas do mesmo trabalhador. Porém, os caracteres aparecem mais desgastados, mostrando o ano em que estão. A palavra operário aparece bem mais fraca, representando o desgaste com o trabalho repetitivo e com o avanço da idade.

Fotografia 3: Fragmento do filme “Curriculum”.



Fonte: Imagem copiada do filme Curriculum. Beto Sporkens. Brasil. 1996, 1 min. Disponível em: < <http://www.festivaldominuto.com.br/pt-BR/contents/99> >. Acesso em: 20/07/2019.

O curta segue mostrando o trabalho na linha de montagem, apenas com o plano de detalhe das mãos que tem um ritmo cada vez menor e um desgaste cada vez maior. Podemos ver o envelhecimento e o cansaço das mãos, além da diminuição do ritmo dos movimentos do operário. Também é possível atentarmos para os caracteres que aparecem, agora, só com o nome do trabalhador.

Fotografia 4: Fragmento do filme “Curriculum”.



Fonte: Imagem copiada do filme Curriculum. Beto Sporkens. Brasil. 1996, 1 min. Disponível em: < <http://www.festivaldominuto.com.br/pt-BR/contents/99> >. Acesso em: 20/07/2019.

Neste ponto, o filme já apresenta um ritmo bem mais lento do que o do começo. As mãos completamente envelhecidas de Jurandir, o trabalho realizado de forma bem mais vagarosa e, por fim, as mãos do operário parando de exercer suas funções na linha de montagem. Os caracteres aparecem bem desgastados e só mostram o nome do antigo operário.

Fotografia 5: Fragmento do filme “Curriculum”.



Fonte: Imagem copiada do filme Curriculum. Beto Sporkens. Brasil. 1996, 1 min. Disponível em: < <http://www.festivaldominuto.com.br/pt-BR/contents/99> >. Acesso em: 20/07/2019.

A obra termina com uma cena semelhante à do início do filme, mostrando as mãos de um novo operário, acompanhadas pelos caracteres apresentando seu “curriculum”, ou seja, tudo começa outra vez com outro trabalhador bem mais novo do que Jurandir.

Fotografia 6: Fragmento do filme “Curriculum”.



Fonte: Imagem copiada do filme Curriculum. Beto Sporkens. Brasil. 1996, 1 min. Disponível em: < <http://www.festivaldominuto.com.br/pt-BR/contents/99> >. Acesso em: 20/07/2019.

Ao final da primeira sessão, pedimos a impressão dos alunos⁴⁶ sobre o curta metragem, o que acharam, se gostaram, o que entenderam. Todos disseram que apreciaram o filme e começaram a trocar ideias sobre o que tinham assistido. Inicialmente, os comentários abordavam um reconhecimento sobre a dureza do trabalho apresentado e as possíveis dificuldades daquele trabalhador. Posteriormente, já com mais interação com o professor, aprofundamos o debate sobre as formas de trabalho e a exploração do trabalhador. A riqueza de análise dos alunos foi bastante gratificante. Suas observações sobre detalhes do curta incluíam questões que não estavam, inicialmente, elencadas como parte do conceito abordado. Entre elas, o trabalho de parentes, a percepção de um trabalho enfadonho, maçante e repetitivo.

Alguns relatos dos alunos apontavam percepções que não estavam diretamente ligadas ao conceito geográfico proposto, mas ampliavam sentimentos e conhecimentos sobre o que víamos. Falavam sobre a impressão de que o operário só trabalhava e não tinha vida. Outros comentavam o rápido envelhecimento e a sensação de que a vida passa muito rápido e que o salário do trabalhador deveria ser baixo. Tudo isso foi amplificado por exemplos pessoais em que pais, avós e tios eram lembrados a todo tempo. Assim, por meio desses exemplos, nos aproximamos de questões cotidianas percebidas pelos estudantes por meio do filme apresentado.

⁴⁶ Os alunos aqui citados foram os mesmos alunos entrevistados e participaram de todo o processo da pesquisa descrito nessas páginas.

Repetimos a exibição do curta exaustivamente, durante todo o período da pesquisa e, assim, conseguimos dissecá-lo, analisando conjuntamente todos os seus aspectos e detalhes. Além de apresentar uma percepção mais completa sobre as questões e conceitos propostos pelo pesquisador, que incluíam a exploração do trabalho e o fordismo, como meio de produção, os alunos teceram comentários que incluíam impressões sobre a forma do filme, seu tempo, sua estrutura e a posição de câmera. Desse modo, compreenderam e debateram as razões das escolhas estéticas e estruturais do autor do filme, relacionando-as ao tema abordado e percebendo que tais escolhas não foram aleatórias.

Por todo o caminho trilhado nesta pesquisa, pensamos no cinema como parte integrante do ensino de Geografia. A perspectiva da utilização do filme, não apenas como recurso didático, mas com um papel ampliado na possível construção de significados de conceitos geográficos se mostrou viável. Foi com o aprofundamento da obra em questão que as alternativas extrapolaram os conceitos geográficos. Foi possível, assim, ampliar a significação dos conceitos propostos, a exploração do trabalho e o fordismo, como modo de produção, que foram construídos a partir do curta.

Portanto, nossa análise, nos leva a afirmar que os múltiplos caminhos existentes com a presença do cinema em sala amplificaram as possibilidades de compreensão dos conceitos disciplinares, neste caso, os geográficos. O uso do cinema permitiu a troca de sentimentos, sensações e entendimentos conjuntos que podem e devem permear a construção de significações importantes nas disciplinas escolares. Nosso exemplo é apenas um caminho entre tantos outros possíveis que se revelou como experiência ímpar, transcendendo a compreensão de conceitos geográficos e nos apresentando conexões diversas e múltiplas. As questões artísticas e estéticas também se destacaram e se revelaram integrantes de nossa pesquisa. Nossa mediação, sempre necessária, percebeu e suscitou conexões, por meio do cinema, atingindo dimensões que extrapolaram a construção de conteúdos.

6. UM GUIA DE FILMES PARA ENSINAR GEOGRAFIA

6.1 Introdução

O roteiro a seguir apresenta o produto educacional, resultante dessa pesquisa e dissertação de mestrado. O produto é um guia de atividades para a utilização do cinema no ensino de Geografia para alunos surdos. Nele, desenvolvemos os procedimentos adotados nessa pesquisa, ampliando as alternativas apresentadas. Assim, esse “manual” servirá como guia para que outras experiências se agreguem a nossa e, possibilitem a ampliação da utilização do cinema como recurso didático no ensino de Geografia para alunos ouvintes e surdos.

O primeiro passo consiste em uma longa pesquisa sobre os filmes relacionados aos conceitos que serão abordados por meio do cinema. Uma lista com centenas de filmes será disponibilizada para que o professor possa avaliar que conceitos deseja trabalhar em sala de aula com seu ou seus alunos surdos.

Ao selecionar o filme, o professor deve levar em consideração o tempo para a projeção, a preparação e os desdobramentos gerados pela exibição. Posteriormente, os possíveis conceitos presentes no filme devem ser apresentados em uma concepção bilíngue, em Libras e Português. Por fim, o professor, junto aos alunos pode optar em apresentar toda a obra audiovisual e depois mostrar e destacar partes de maior interesse ou que tenham suscitado dúvidas. Acreditamos que a obra deva ser, inicialmente, apresentada em sua integridade para, posteriormente, a partir de uma nova projeção, debater questões, dúvidas, pontos de interesse, escolhas do diretor, enfim, um amplo leque de possibilidades que caracterizam o cinema.

Nosso produto educacional, portanto, terá como base a metodologia utilizada em nossa pesquisa e apresentada no capítulo referente aos caminhos teóricos e metodológicos da dissertação. O produto contém uma extensa lista de filmes com sua ficha técnica e uma breve sinopse, visando facilitar a pesquisa e aplicação do professor.

6.2 Descrição dos objetivos e resumo das atividades propostas

Aproveitamos aqui as discussões que realizamos sobre as questões teóricas, assim como as experiências vividas no INES, para escrevermos um guia ou uma orientação que possibilite

a abertura de novas janelas no ensino de Geografia para surdos. Assim, ao repensar e ponderar práticas pedagógicas alternativas com base no cinema, apontamos caminhos que possam agregar valores ao processo ensino-aprendizagem. Portanto, nos aventuramos ao propor possibilidades de utilização do cinema como recurso didático para o ensino de Geografia. Nosso objetivo, ao elaborar um roteiro como parte de nossa experiência, é que esse possa auxiliar os professores de Geografia a incluir o cinema como instrumento inseparável de seu trabalho.

Iniciamos assim com uma sugestão aos interessados no cinema como parte integrante do ensino de surdos que a curiosidade e a pesquisa sobre filmes tenham bastante destaque. Um professor cinéfilo e, portanto, grande conhecedor de obras audiovisuais, tem em suas mãos excelentes chances de sucesso nessa empreitada.

- Os conteúdos

O professor munido dos tópicos a serem apresentados deve observar e conhecer a estrutura de sua grade curricular para poder selecionar e adequar os conteúdos dos filmes, utilizando-os como recurso didático. A partir desse momento, é importante adequar os conteúdos dos filmes e dos temas a serem abordados de acordo com o calendário escolar.

- As escolhas

A lista de filmes disponibilizada aqui tem como objetivo facilitar o trabalho do professor na escolha de filmes apropriados a cada tema a ser abordado em aula.

- O tempo

É importante que o professor avalie o filme em função do tempo disponível (um tempo de aula, dois tempos, etc.) e coloque o filme a ser exibido: curta, média, longa (parcial ou integral).

- O filme

A escolha, no caso de alunos surdos, pode ser determinada por questões técnicas que facilitem a interação desses alunos com a obra escolhida. Por exemplo, se o professor conhece diversas obras sobre o mesmo tema e entre elas encontram-se duas: uma com enorme quantidade de diálogos e outro com poucos diálogos e legendas em Português, a escolha deve levar em conta essa questão.

- A sessão

Antes da exibição é interessante que a turma tenha, no mínimo, um pequeno apanhado sobre o assunto a ser tratado. As trocas podem ser bastante ampliadas quando o conteúdo já foi apresentado aos alunos. Isso não é uma regra. Experiências em que a projeção do filme precede à apresentação dos temas já se mostraram bem interessantes também quando se quer criar um impacto, por exemplo.

- Pós-exibição

Cabe ao professor decidir se o filme deve ser mostrado por inteiro ou em partes. No entanto, acreditamos que o filme, primeiramente, deva ser exibido por completo. As análises e discussões sobre o tema e a obra audiovisual devem ser realizadas depois da sessão. Ao perceber dúvidas, interesses e comentários sobre determinadas cenas, situações, planos e etc., o professor pode voltar a exibir trechos e partes para continuar suas trocas com o filme e a turma.

- Análise

Aos comentários e à participação de alunos e professor, devemos associar alguns conhecimentos sobre a produção do filme em questão, assim como as escolhas estéticas do diretor. Isso garante um enriquecimento ao trabalho realizado até aqui, já que realçamos o olhar sobre a obra.

- Avaliação

Turma e professor devem avaliar suas percepções sobre o filme, agregando informações, situações, percepções e diferentes entendimentos sobre a atividade. Assim, é possível ampliar a qualidade do trabalho em outras oportunidades.

Figura 2 - Trajeto para a utilização do cinema em sala



6.3 Desenvolvimento do projeto: uma experiência de sala de aula no INES

Nossa pesquisa começou com uma conversa em Libras sobre dois temas que fazem parte da grade curricular da Geografia. Os alunos, então, apontavam suas dúvidas e, em alguns casos, afirmavam não conhecer ou não lembrar dos temas. Assim, apresentei o assunto, em Libras, e posteriormente, passei o filme escolhido.

O filme escolhido foi *Curriculum*, que apresenta uma linha de montagem, com uma câmera fixa e um enquadramento permanente nas mãos de um operário, como em um close, plano de detalhe ou primeiríssimo plano. A câmera fixa e o plano permanecem os mesmos do início ao fim do filme e as mudanças ocorrem por meio do ritmo das mãos, da música e dos caracteres com os nomes dos trabalhadores. O primeiro trabalhador tem seu “curriculum” apresentado pelos caracteres enquanto trabalha na linha de montagem. Ele é identificado por seu nome completo, data de nascimento e profissão (operário). Seu trabalho, repetitivo, rápido e extenuante é visto de perto pelos espectadores graças ao plano bem fechado das mãos do operário. A obra segue mostrando o cansaço e o envelhecimento do operário e termina com a mesma cena do início do filme, mostrando as mãos de um novo operário, acompanhadas pelos mesmos caracteres apresentando seu “curriculum”.

Nossa avaliação foi a melhor possível. Identificamos uma riqueza na análise realizada pelos alunos que extrapolavam as questões relacionadas ao conceito apresentado. Suas percepções incluíam relações sobre suas próprias vidas e seus olhares sobre a sociedade, assim, enxergaram pais, avós e tios e seus diferentes tipos de trabalho. Os alunos também abordaram impressões sobre a forma do filme, seu tempo, sua estrutura e a posição de câmera. Desse modo, ampliaram seu entendimento sobre as escolhas estéticas do autor do filme, relacionando-as ao tema abordado e percebendo que tais escolhas não foram aleatórias.

6.4 Lista de filmes

Apresentamos aqui apenas parte da lista de filmes que estão em nosso guia. Essa lista contém mais de uma centena de filmes e, por essa razão, não está completa nessa dissertação. Seguem, abaixo, alguns desses filmes e o modelo de sua apresentação que está completo em nosso manual. A lista de filmes é apresentada em uma tabela com sugestões de conteúdos a serem trabalhados e, para facilitar a pesquisa, inclui uma ficha técnica com o gênero do filme (documentário, animação ou ficção). Portanto, ao escolher, por exemplo, um documentário

nacional para utilizá-lo nas aulas com alunos surdos, é necessário saber se a obra tem legenda ou se, ao menos, a legenda eletrônica está disponível em alguns sites da internet.

O índice abaixo é uma pequena amostra da organização do produto educacional e, por essa razão, não apresenta todos os temas e nem aponta todos os filmes da lista final.

Figura 3: ÍNDICE de sugestão de conteúdos a serem trabalhados e os filmes correlatos.

1 – Colonização	Filmes 1, 12, 13, 19, 112, 245
2 – Fordismo	Filmes 118, 140, 146
3 – Mobilidade urbana	Filmes 155, 157, 219, 220
4 – Questões ambientais	Filmes 9, 50, 56, 59, 110, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 135, 159, 160, 161, 166, 192, 196, 217
5 – Escravidão	Filmes 10, 169
6 – Questões da terra	Filmes 2, 229, 237, 238
7 – Ditadura	Filmes 5, 31, 34, 36, 38, 54, 82, 138, 168, 171, 187, 194, 203, 244
8 – Direitos Humanos	Filmes 49, 75, 87, 206, 214
9 – Fascismo	Filmes 2, 151, 173, 214, 240
10 – Racismo	Filmes 6, 26, 74, 92, 108, 116, 143, 154, 162, 169, 182, 191, 212

Fonte: O autor, 2019.

Lista de filmes: (1)

Título em Português: 1492, A Conquista do Paraíso

Título original: 1492, Conquest of Paradise

Diretor: Ridley Scott

Atores: Gerard Depardieu, Sigourney Weaver

País: EUA/ ING/ FRAN/ ESP.

Duração: 150 minutos

Ano de Produção: 1992

Gênero: Ficção

Comentário: A viagem de Cristóvão Colombo, que acreditava ser possível atingir "el levante por el poniente", ou seja, o Oriente navegando para o Ocidente, é o cenário épico desse filme de Ridley Scott. A odisséia de Colombo está presente no filme através do cotidiano desgastante, dos motins da tripulação e de toda incerteza que cercava uma expedição daquela época quanto ao rumo e ao prosseguimento da viagem. O filme focaliza também espírito vanguardista de Colombo, suas negociações com a coroa espanhola e a tentativa de estabelecer colônias na América, retratando até a velhice, aquele que é considerado um dos navegantes mais ousados de sua época.

Lista de filmes: (2)

Título em Português: 1900

Título original: Novecento

Diretor: Bernardo Bertolucci

Atores: Robert de Niro, Gerard Depardieu, Burt Lancaster, Dominique Sanda, Alida V.

País: ITA/ FRA/ ALE

Duração: 243 minutos

Ano de Produção: 1976

Gênero: Ficção

Comentário: O filme faz uma retrospectiva histórica da Itália desde o início do século XX até o término da Segunda Guerra Mundial, com base na vida de Olmo, filho bastardo de camponeses, e Alfredo, herdeiro de uma rica família de latifundiários. Apesar da amizade desde a infância, a origem social fala mais alto e os coloca em pólos política e ideologicamente antagônicos. Através da vida de Olmo e Alfredo, o filme retrata o intenso cenário político que marcou a Itália e o mundo nas primeiras décadas desse século, representado pelo fortalecimento das lutas trabalhistas ligadas ao socialismo em oposição à ascensão do fascismo. "Novecento" tornou-se um épico aclamado no mundo inteiro, sendo considerado pela crítica internacional como uma das principais obras do grande cineasta italiano Bernardo Bertolucci.

Lista de filmes: (3)

Título em Português: 1941 – Uma Guerra Muito Louca

Título original: 1941

Diretor: Steven Spielberg

Atores: Dany Aykroyd, Ned Beatty, John Belushi

País: EUA

Duração: 117 minutos

Ano de Produção: 1979

Gênero: Ficção

Comentário: O pânico toma conta de Los Angeles seis dias depois do ataque de Pearl Harbor, durante a Segunda Guerra Mundial. A cidade é supostamente o próximo alvo dos japoneses. As Forças Armadas e as equipes responsáveis pela segurança tentam defender a população dos possíveis ataques, enquanto todos gritam desesperados. Um submarino japonês chega à cidade e provoca muita confusão.

Lista de filmes: (4)

Título em Português: 32 A Guerra Civil

Título original: 32 A Guerra Civil

Diretor: Eduardo Scorel

País: Brasil

Duração: 52 minutos

Ano de Produção: 1992

Gênero: Documentário

Comentário: Segundo episódio da trilogia idealizada pelo produtor Cláudio Kahns e pelo cientista político André Singer, o filme se concentra na guerra civil de 1932, com a luta pela constitucionalização. Cerca de 35 mil homens paulistas se mobilizaram contra o governo de Getúlio Vargas. O filme traz depoimentos de cientistas sociais e historiadores e ainda cenas curiosas de arquivo, como a zombaria de soldados mineiros contra os paulistas em pleno front.

Lista de filmes: (5)

Título em Português: Ação Entre Amigos

Título original: Ação Entre Amigos

Diretor: Beto Brant

Atores: Leonardo Villar, Zé Carlos Machado, Cacá Amaral, Carlos Mecen

País: Brasil

Duração: 76 minutos

Ano de Produção: 1998

Gênero: Ficção

Comentário: 25 anos após terem sido torturados pelo regime militar, quatro amigos se reúnem e partem para um ajuste de contas contra o homem que os torturou na época da ditadura.

Lista de filmes: (6)

Título em Português: Adivinhe Quem Vem Para Jantar

Título original: Guess Who's Coming To Dinner

Diretor: Stanley Kramer

Atores: Spencer Tracy, Sidney Poitier, Katharine Hepburn

País: EUA

Duração: 103 minutos

Ano de Produção: 1967

Gênero: Ficção

Comentário: Um casal de classe média americana precisa reavaliar seus princípios quando descobre que sua filha está namorando um rapaz negro inteligente e de promissora carreira.

Lista de filmes: (7)

Título em Português: Agenda Secreta

Título original: Hidden Agenda

Diretor: Ken Loach

Atores: Frances Mc Dormand, Brian Cox, Brad Dourif

País: Inglaterra

Duração: 108 minutos

Ano de Produção: 1990

Gênero: Ficção

Comentário: Nos anos do Tacherismo. Na violenta Belfast dos anos 1980, ativista norte-americano e policial inglês juntam suas forças para tentar revelar o mistério em torno do assassinato de um advogado dos direitos humanos.

Lista de filmes: (8)

Título em Português: Além Da Linha Vermelha

Título original: The Thin Red Line

Diretor: Terrence Malick

Atores: Sean Penn, Adrien Brody, Jim Caviezel, Ben Chaplin, George Clooney,

País: EUA

Duração: 170 minutos

Ano de Produção: 1998

Gênero: Ficção

Comentário: Adaptado da obra de James Jones, datada de 1962, o filme foca o conflito de Guadalcanal, durante a 2a Guerra Mundial.

Lista de filmes: (9)

Título em Português: Amazônia Em Chamas

Título original: Burning Season, The

Diretor: John Frankenheimer

Atores: Raul Julia, Sônia Braga, Kamala Danson

País: EUA

Duração: 128 minutos

Ano de Produção: 1994

Gênero: Ficção

Comentário: A visão, em forma de ficção, de um filme dos Estados Unidos sobre a vida de Chico Mendes. O papel principal é interpretado pelo ator porto-riquenho Raúl Julia em sua penúltima atuação (ele ainda faria o filme *Street Fighter* no mesmo ano).

Lista de filmes: (10)

Título em Português: Amistad

Título original: Amistad

Diretor: Steven Spielberg

Atores: Morgan Freeman, Anthony Hopkins, Djimon Hounsou, Matthew McConaughey

País: EUA

Duração: 154 minutos

Ano de Produção: 1997

Gênero: Ficção

Comentário: A história remonta ao ano de 1839 e é baseada em fatos verídicos que ocorreram a bordo do navio homônimo deste filme. Amistad relata a luta de um grupo de escravos africanos em território americano, desde a sua revolta até o seu julgamento. Ao chegar em território americano, eles são levados a um grande julgamento que cria polêmica entre os abolicionistas e os conservadores do país.

Lista de filmes: (11)

Título em Português: Anahy De Las Misiones

Título original: Anahy De Las Misiones

Diretor: Sérgio Silva

Atores: Marcos Palmeira, Araci Esteves, Dirá Paes, Paulo José, Giovanna Gold

País: Brasil

Duração: 115 minutos

Ano de Produção: 1997

Gênero: Ficção

Comentário: Anahy de Las Misiones narra a luta de uma mulher e seus filhos para sobreviver durante a Revolução Farroupilha. Juntos, arrastando um velho carroção, enfrentam a guerra, a morte e o medo. Mulher corajosa, Anahy só tem um objetivo: manter sua família unida - a qualquer custo. Para se manter vivos, perambulam pelo Rio Grande do Sul recolhendo os pertences dos combatentes mortos e negociando-os com os soldados de ambas as facções.

Lista de filmes: (12)

Título em Português: A Culpa é do Fidel!

Título original: La Faute á Fidel!

Diretor: Julie Gavras

Atores: Nina Kervel, Julie Depardieu, Stefano Accorsi, Benjamin Feuillet.

País: França

Duração: 99 minutos

Ano de Produção: 2006

Gênero: Ficção

Comentário: Anna tem 9 anos, mora em Paris e leva uma vida regrada e tranquila, dividida entre a escola católica e o entorno familiar. O ano é 1970 e a prisão e morte do seu tio espanhol, um comunista convicto, balança a família. Ao voltar de uma viagem ao Chile, logo após a eleição de Allende, os pais de Anna estão diferentes e a vida familiar muda por completo: engajamento político, mudança para um apartamento menor, trocas constantes de babás, visitas inesperadas de amigos estranhos e barbudos. Assustada com essa nova realidade, Anna resiste à sua maneira. Aos poucos, porém, realiza uma nova compreensão do mundo.

Lista de filmes: (13)

Título em Português: Anna e o Rei

Título original: Anna and the King

Diretor: Andy Tennant

Atores: Jodie Foster, Chow Yun-Fat

País: EUA

Duração: 148 minutos

Ano de Produção: 1999

Gênero: Ficção

Comentário: A história do antigo Sião, atual Tailândia. Em 1860, a inglesa Anna Leonowens, que está viúva, viaja até o Sião para ser responsável pelos 58 filhos do rei Mongkut. Divergências, choque de culturas, mal-entendidos e até o início de um romance marcam o relacionamento entre Anna e Mongkut.

Lista de filmes: (14)

Título em Português: Os Anos JK

Título original: Os Anos JK

Diretor: Silvio Tendler

País: Brasil

Duração: 110 minutos

Ano de Produção: 1980

Gênero: Documentário

Comentário: O filme conta a trajetória do presidente brasileiro Juscelino Kubitschek, desde sua estréia como político, passando pela construção de Brasília e indo até a perda dos direitos políticos.

Lista de filmes: (15)

Título em Português: O Auto da Compadecida

Título original: O Auto da Compadecida

Diretor: Guel Arraes

Atores: Matheus Nachtergaele, Selton Mello, Denise Fraga, Rogerio Cardoso, Lima Duarte, Marco Nanini

País: Brasil

Duração: 104 minutos

Ano de Produção: 2000

Gênero: Ficção

Comentário: Auto da compadecida é uma peça de teatro, em forma de auto, em três atos escrita e em 1955 por Ariano Suassuna. Sua primeira encenação foi em 1956, em Recife, Pernambuco. É uma comédia de tipo sacramental que põe em relevo problemas e situações peculiares da cultura do Nordeste do Brasil. Insere elementos da tradição da literatura de cordel, apresenta traços do barroco católico brasileiro, mistura cultura popular e tradição religiosa.

Lista de filmes: (16)

Título em Português: Asas da Liberdade

Título original: Birdy

Diretor: Alan Parker

Atores: Matthew Modine, Nicolas Cage.

País: EUA

Duração: 120 minutos

Ano de Produção: 1984

Gênero: Ficção

Comentário: Birdy (Matthew Modine) enlouqueceu com os traumas sofridos na Guerra do Vietnã, e agora acredita ser um pássaro – animal pelo qual sempre foi fascinado. Ele é mantido num hospital militar, onde recebe diariamente a visita de seu amigo Al (Nicolas Cage), que também lutou no Vietnã e agora se esforça em trazer Birdy de volta à realidade. Elogiadas atuações de Matthew Modine e Nicolas Cage neste filme que aborda loucura e amizade de forma densa e humana.

Lista de filmes: (17)

Título em Português: 35 O assalto ao Poder

Título original: 35 – O assalto ao poder

Diretor: Eduardo Scorel

País: Brasil

Duração: 100 min.

Ano de Produção: 2002

Gênero: Documentário

Comentário: Terceiro episódio, o filme aborda as insurreições militares de novembro de 1935, que tentaram derrubar o governo de Getúlio Vargas. Liderados por membros do Partido Comunista do Brasil, os levantes foram um fracasso militar e político. Apesar da rapidez com que foi derrotada, a chamada intentona comunista ocupa lugar de destaque no imaginário político dos vencidos e dos vencedores. Começado em 1994, o filme só foi concluído em 2000 por falta de recursos. O resultado, porém, foi o aprofundamento das questões dos filmes anteriores.

Lista de filmes: (18)

Título em Português: 1930 – Tempo de Revolução

Título original: 1930 – Tempo de Revolução

Diretor: Eduardo Scorel

País: Brasil

Duração: 48 minutos

Ano de Produção: 1990

Gênero: Documentário

Comentário: O filme é o primeiro de uma trilogia sobre as principais sublevações vividas pelo país. Reunindo imagens de arquivo, textos do jornalista Sérgio Augusto e narração em off, o filme remete a outros movimentos ocorridos antes da Revolução de 1930, como o do Forte de Copacabana, em 1922, e o tenentismo, em 1924, buscando elucidar esse momento importante e mal compreendido de nossa história.

Lista de filmes: (19)

Título em Português: A Batalha de Argel

Título original: La Battaglia de Algeri

Diretor: Gillo Pontecorvo

Atores: Brahim Haggiag, Jean Martin, Yacef Saadi, Samia Kerbash.

País: Argélia/ Itália

Duração: 117 minutos

Ano de Produção: 1965

Gênero: Ficção

Comentário: O épico revolucionário *A Batalha de Argel*, de Gillo Pontecorvo, aborda o movimento de libertação da Argélia. Condenado à guilhotina em 1957, por sua participação no movimento guerrilheiro, Saadi Yassaf foi libertado em 1962, quando a Argélia se tornou independente.

Lista de filmes: (20)

Título em Português: Diamantes de Sangue

Título original: Blood Diamond

Diretor: Edward Zwick

Atores: Leonardo Di Caprio, Djimon Hounsou, Jennifer Connelly.

País: EUA

Duração: 138 minutos

Ano de Produção: 2006

Gênero: Ficção

Comentário: Com o cenário da guerra civil da Serra Leoa, o filme conta a história do encontro do mercenário Danny Archer, que contrabandeia os *diamantes de sangue* (usados para financiar a compra de armas para a guerra), Solomon Vandy, um pescador que é separado da família em um dos ataques do grupo rebelde (Frente Revolucionário Unido) e vai para uma mina de diamantes, onde encontra um raro e grande diamante rosa, e da jornalista idealista Maddy Bowen, que investiga sobre os *diamantes de sangue* e seu comércio ilegal. Tudo isso envolto numa aventura perigosa da caça ao diamante com cenas reais sobre a guerra, mostrando as decapitações de membros dos civis pelos rebeldes, as barbaridades a que são sujeitas as crianças-soldados e o descaso do resto do mundo diante de tais atrocidades.

Lista de filmes: (21)

Título em Português: Curriculum

Título original: Curriculum

Diretor: Beto Sporkens

País: Brasil

Duração: 1 minuto

Ano de Produção: 1996

Gênero: Ficção

Comentário: O filme apresenta uma linha de montagem, com uma câmera fixa e um enquadramento permanente nas mãos de um operário, plano de detalhe ou primeiríssimo plano. A câmera fixa e o plano permanecem os mesmos do início ao fim do filme e as mudanças ocorrem por meio do ritmo das mãos, da música e dos caracteres com os nomes dos trabalhadores.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação pretendeu fazer um estudo sobre as formas de utilização do cinema, como meio facilitador, da ampliação das perspectivas de inclusão e do desenvolvimento da construção de conceitos geográficos. Ao observar todo o duro processo de realização do mestrado nesses últimos dois anos e meio, nossa análise sobre a educação e o ensino de Geografia sofreu transformações positivas. Nesse período, as questões levantadas nessa pesquisa fizeram parte das dúvidas permanentes e necessárias sobre nosso papel na educação. Em nosso caso, no atual momento, na educação de surdos.

Os objetivos que nos levaram a defender o cinema como instrumento de construção de significados no complexo processo de ensino-aprendizagem dos alunos surdos foram a percepção da necessidade da utilização do filme como material didático e a pequena produção teórica sobre o tema. Não defendemos, entretanto, o fim do material didático em Libras ou em Português. A ideia é enriquecer, com o cinema, os recursos já conhecidos e disponíveis, para ampliar e facilitar o processo ensino-aprendizagem.

O cinema como linguagem visual inteligível, independente da língua, é reconhecido por todas as pessoas, o que garante sua universalidade e realça sua importância no ensino de surdos.

Nossa análise é realizada a partir de uma escola especializada na educação de surdos, mas isso não limita nossa proposta de pesquisa ao INES. Ela pode ser utilizada em escolas regulares para alunos ouvintes e surdos. Como profissional do INES, compartilhei experiências, percepções, dificuldades e sentimentos sobre o imenso desafio da educação de alunos surdos. Essa experiência recente, de prática docente com surdos, relatada aqui, contribuiu para, junto a essa dissertação, provocar um permanente questionamento de práticas pedagógicas como um todo. Particularmente, o ensino de Geografia para alunos surdos se transformou em constante e cotidiano desafio. A busca por uma pluralidade de rotas ou caminhos não se esgota aqui. Ao pensar, criar, apontar e sugerir estratégias que ajudem a ampliação de alternativas no processo de ensino-aprendizagem de alunos surdos, acreditamos colaborar com um debate necessário e permanente.

Assim, ao dar a dimensão que o cinema exige no ensino de Geografia para surdos, reconhecemos facilitadores comunicativos, emocionais e sensoriais nesses estudantes. E, com isso, apresentamos um dos múltiplos caminhos possíveis que constituem uma rede de experiências e práticas na educação surda. Nossa proposta, portanto, se mostrou relevante ao debater meios de suprir, não só a grande lacuna na produção de materiais didáticos e

paradidáticos de Geografia e de outras disciplinas, como também apresentar uma ampliação de alternativas, com o uso do cinema, que pode ocupar um papel de destaque na escola.

A arte cinematográfica urge, portanto, como constituinte central na educação de surdos. O cinema é um caminho, uma alternativa, uma possibilidade, uma em muitas, mas aquela que assume grande importância e que deve ter seu lugar destacado nas escolas. Uma escola de alunos surdos, então, deve elevar o cinema aos espaços centrais de debate e experiências, já que é voltada para sujeitos extremamente visuais e espaciais, características ímpares ao cinema. Se é o visual que parece mais surtir efeito na facilitação do processo ensino-aprendizagem de alunos surdos, então, não é possível dissociar cinema e ensino de alunos surdos.

Se é impossível imaginarmos a separação entre o cinema e a educação de surdos, ao incorporarmos a Geografia nesse contexto, percebemos uma tríade inseparável. A Geografia escolar deve incorporar outras formas de linguagem, que ajudem a propiciar o processo de significação de seus conteúdos e viabilizar a diversidade de manifestação dos diferentes sujeitos. Isso nos serve como norte ao lembrarmos a importância do debate sobre a utilização de recursos visuais no ensino de Geografia. A imagem tem um papel muito importante nesse processo, particularmente no ensino para alunos surdos. Portanto, é relevante destacar a visualidade desses alunos e sua percepção do processo de transformação do espaço geográfico.

Dessa maneira, o ensino de Geografia e o cinema devem estar permanentemente ligados como um amálgama entre conteúdos, forma e linguagem, podendo revelar incontáveis possibilidades de trocas e aprendizagem. O cinema, ao se incorporar ao ensino de Geografia, proporciona uma reinvenção da disciplina que, pode alcançar, com sua nova condição, diversas alternativas em sua significação. Nesse sentido, nossa pesquisa contribui para o aprofundamento das percepções desse tripé: surdos, cinema e Geografia.

Nossas impressões corroboram todo debate realizado aqui e podem ajudar a impulsionar outras experiências semelhantes. Por meio das análises realizadas, foi perceptível que a participação e o engajamento dos alunos foram amplificados. A participação coletiva desenhou diferentes e ricas percepções e vivências poucas vezes observadas no ambiente escolar.

Por todo o caminho trilhado nesta pesquisa, percebemos o cinema como uma engrenagem do ensino de Geografia para surdos. A perspectiva da utilização do filme, não apenas como recurso didático, se mostrou possível ao investigarmos esse processo com o filme *Curriculum*, um exemplo de caminho entre tantos outros possíveis.

Esperamos, assim, que o presente trabalho seja mais uma janela a propiciar o debate sobre a importância do cinema na educação. Desejamos, ainda, com a sua contribuição

aprofundar o debate da inclusão do cinema como possibilidade da ampliação da comunicação e da percepção do aluno surdo na construção de conceitos geográficos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABUD, Katia Maria. A construção de uma Didática da História: algumas ideias sobre a utilização de filmes no ensino. **História** [online], vol.22, n.1, p.183-193, 2003. ISSN 0101-9074. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-90742003000100008>>. Acesso em: 02/09/2019.

ANDRÉ, M.; PRINCEPE, L. O lugar da pesquisa no Mestrado Profissional em Educação. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 63, p. 103-117, jan./mar. 2017.

ARAÚJO, Suely Amorim. Possibilidades pedagógicas do cinema em sala de aula. **Revista Espaço Acadêmico** n. 79, p. 1 - 4, Dez. 2007. Disponível em: <<http://espacoacademico.com.br/079/araujohtm>>. Acesso em 09/02/2019.

ARRUDA, Guilherme B. **Material didático de Geografia para surdos em uma perspectiva bilíngue**. 2015. 113f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001

_____. **Sobre educação e juventude: conversas com Riccardo Mazzeo/Zygmunt Bauman**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2013.

_____. **Tempos líquidos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007.

BAZIN, André. **O Cinema: ensaios**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1991.

BERGALA, Alain. **A hipótese-cinema: Pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola**. Tradução: Mônica Costa Netto, Silvia Pimenta. Rio de Janeiro: Booklink; CINEAD-LISE/FE/UFRJ, 2008.

BERMAN, Marshall, **Tudo que é sólido desmancha no ar**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

BERNARDET, Jean-Claude, **O que é Cinema**, São Paulo: Ed. Nova Cultural\Brasiliense, 1985.

BETTON, G., **Esthétique du cinéma**, Paris: Presses Universitaires de France, 1983.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em 02 abril 2019.

_____. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm>. Acesso em 07 abril 2019.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 02 abril 2019.

_____. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Brasília, 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm>. Acesso em: 02 abril 2019.

_____. Exibição dos filmes nacionais agora é lei. **Portal do Governo Federal**. Brasília, DF, 27 jun. 2014. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/noticias/educacao-e-ciencia/2014/06/exibicao-de-filmes-nacionais-nas-escolas-agora-e-lei>>. Acesso em: 09 fev. 2019.

_____. Lei nº 13.006, de 26 de junho de 2014. Altera a legislação educacional federal. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 27 jun. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13006.htm>. Acesso em: 09 fev. 2019.

_____. Projeto um computador por aluno. Ministério da Educação, **Fundo Nacional de desenvolvimento da Educação**, Brasília, DF, 2005. Disponível em: <<https://www.fnede.gov.br/programas/proinfo/eixos-de-atuacao/projeto-um-computador-por-aluno-uca>>. Acesso em: 12/02/2019.

_____. Programa um computador por aluno. Ministério da Educação, **Fundo Nacional de desenvolvimento da Educação**, Brasília, DF, 2010. Disponível em: <<https://www.fnede.gov.br/programas/proinfo/eixos-de-atuacao/programa-um-computador-por-aluno-prouca>>. Acesso em: 12/02/2019.

BOLIGIAN, L.; ALVES, A. **Geografia: espaço e vivência**. Vol. 1. São Paulo: Saraiva, 2013.

BUZAR, Edeilce. A. S. **A Singularidade Visuo-Espacial do Sujeito Surdo: implicações Educacionais**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

CANELAS, Carlos. Os Fundamentos Históricos e Teóricos da Montagem Cinematográfica: os contributos da escola norte-americana e da escola soviética. **Instituto Politécnico da Guarda**. Biblioteca on-line de Ciências da Comunicação, 2010. Disponível em: <<http://www.bocc.ubi.pt/pag/bocc-canelas-cinema.pdf>>. Acesso em: 03/05/2019.

CANDAU, Vera. **Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença**. Revista Brasileira de Educação, v. 13, n. 37, p. 45-56, jan./abr. 2008.

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CATELLI, Rosana Elisa. **Cinema Educativo, 1920-1930: a educação das massas e a educação do cinema nacional**. Disponível em: < <http://www.ufrgs.br/alcar/encontros-nacionais-1/encontros-nacionais/6o-encontro-2008-1/Cinema%20educativo-%201920-1930.pdf>>. Acesso em: 09/02/2019.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **A geografia escolar e a cidade: ensaios sobre o ensino de geografia para a vida urbana cotidiana**. Campinas, SP: Papirus, 2010.

CHARNEY, Leo; SCHWARTZ, Vanessa R. (Org.) **O cinema e a invenção da vida moderna**. São Paulo: Cosac e Naif Edições, 2001.

COELHO, T., **Moderno Pós-Moderno**. Porto Alegre: L&PM Ed., 1990.

DELEUZE, Gilles. **Cinema 1: A imagem-movimento**. São Paulo: Editora Brasiliense S.A., 1983.

_____. **Cinema II: A imagem-Tempo**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 2005.

DEMO, Pedro, **Complexidade e aprendizagem: a dinâmica não linear do conhecimento**. São Paulo: Ed. Atlas, 2002.

ESDRAS, Dirceu; GALASSO, Bruno. **A escolarização de estudantes surdos no Brasil: educação básica**. Rio de Janeiro: INES, 2018.

FERRO, Marc. **Cinema e História**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**, São Paulo: Paz e Terra Ed., 25ª Ed., 1996.

_____. **A pedagogia do oprimido**, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GARCINDO, E.; AZEVEDO, F. L. N. de. Ameríndia – memória, remorso e compromisso. In: SILVA, C. T. da (org.). **História e Imagem**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1998. p. 71-81.

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

GIL, Antonio Carlos. **Estudo de caso**. São Paulo: Editora Atlas, 2009.

_____. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Editora Atlas, 2010.

GOETTEMS, Arno Aloísio. **Geografia: leituras e interação**. Vol. 2. São Paulo: Leya, 2016.

GOMES, Alessandra. **Poéticas, cinema e educação: um estudo sobre experiências de aprendizagem com cinema na escola**. 2015. 290 f. Tese (Doutorado em Educação) UFSCar - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos - SP, 2015.

GREENAWAY, Peter. Cannes 1996, em entrevista ao crítico Leonardo Garcia Tsao. **Revista cinemais**, UENF, Campos dos Goytacazes, RJ, nº 1, p. 3, setembro/outubro 1996.

GUNNING, Tom, O retrato do corpo humano: a fotografia, os detetives e os primórdios do cinema, in: L. CHARNEY e V. R. SCHWARTZ, **O Cinema e a Invenção da Vida Moderna**, São Paulo: Cosac & Naify, 2001, p. 39-80.

HABERMAS, J., **Modernidad versus Postmodernidad**, in: J. PICÓ (org.), **Modernidad e Postmodernidad**, Madri: Alianza Ed., 1998.

HANSEN, Miriam Bratu, Estados Unidos, Paris, Alpes: Kracauer (e Benjamin) sobre o cinema e a modernidade, in: L. Charney e V. R. Schwartz, **O Cinema e a Invenção da Vida Moderna**, São Paulo: Cosac & Naify, 2001, p. 497-557.

HARVEY, David, **Condição pós-moderna**, São Paulo: Ed. Loyola, 1989.

HOBBSAWM, Eric, **A era dos impérios**, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, **Censo Demográfico**, Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/resultados_gerais_amostra/resultados_gerais_amostra_tab_uf_microdados.shtm>. Acesso em: 09 Abr 2019.

_____. **Pesquisa nacional de saúde : 2013 : ciclos de vida : Brasil e grandes Regiões**, Rio de Janeiro: IBGE, 2015. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv94522.pdf>>. Acesso em: 09 Abr 2019.

KUBO, Olga Mitsue; BOTOMÉ, Sílvia Paulo. Ensino-aprendizagem: uma interação entre dois processos comportamentais. **Interação em Psicologia**, Curitiba, v. 5, dez. 2001. ISSN 1981-8076. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/psicologia/article/view/3321/2665>>. Acesso em: 28 out. 2019.

LABAKI, Amir (Org.), **Folha conta 100 anos de cinema: ensaios, resenhas e entrevistas**, Rio de Janeiro: Imago Ed., 1995.

LUCAS, Meize Regina de Lucena, **Imagens do moderno: o olhar de Jacques Tati**. São Paulo/Fortaleza: Annablume/Governo do Estado do Ceará/Secretaria da Cultura e Desporto, 1998.

LUDKE, Menga (Coord.); OLIVEIRA, Ana Tereza de C.C. et al. **O que conta como Pesquisa?** São Paulo: Cortez, 2009.

MANZINI, E. José. Uso da entrevista em dissertações e teses produzidas em um programa de pós-graduação em Educação. NEMO Maringá - **Revista Percurso**, v. 4, n. 2, p. 149- 171, 2012.

MARQUES, W. Concepções de língua e linguagem em Chomsky, Benveniste e Labov. **Revista InterteXto**. V. 4, N° 01, p. 1-18, UFTM, 2011. Disponível em: <<http://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/intertexto/article/view/194/215>>. Acesso em: 23/04/2019.

MARTINS, A. L. L.. Cinema e Ensino de Sociologia: usos de filmes em sala de aula. **XIII Congresso Brasileiro de Sociologia**. UFPE, Recife, 2007. Disponível em: <file:///C:/Users/Fabio/Downloads/sbs2007_gt09_ana_martins.PDF>. Acesso em: 13/02/2019.

MARX, Karl. **O capital**, Volume I – Trad. J. Teixeira Martins e Vital Moreira, Coimbra: Centelha, 1974.

MASCARELLO, Fernando (Org.). **História do cinema mundial**. Campinas, São Paulo: Ed. Papirus, 2006. Disponível em: <https://www.academia.edu/36311582/Fernando_Mascarello_Historia_Do_Cinema_Mundial>. Acesso em: 06/09/2019.

MÉLIÈS, Georges. **Le Voyage dans la lune**. França, 1902, (13 minutos). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=a6f80XxlCZk>>. Acesso em: 03/05/2019.

MIGLIORIN, Cezar. Cinema e Escola, sob o risco da democracia, **Revista Contemporânea de Educação**. V. 5, Nº 9, Rio de Janeiro, 2010. 7 p. Disponível em: <<https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1604>>. Acesso em: 28/10/2017.

_____. [et al.] **Cadernos do Inventar**: cinema, educação e direitos humanos; Niterói (RJ); EDG, 2016.

MINAYO M.C.S. Ciência, Técnica e Arte: O Desafio da Pesquisa Social. In: MINAYO M.C.S. (Org.) **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes; 2012.

MOCELLIN, Renato. **História e cinema**: educação para as mídias. São Paulo: Editora do Brasil, 2009.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo, Brasil: Editora Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

_____. **O Cinema ou O Homem Imaginário**. Ensaio de Antropologia Sociológica. São Paulo: É Realizações Editora, 2014.

MORETTIN, E. V. Cinema educativo: uma abordagem histórica. **Comunicação e Educação**, São Paulo, (4), p. 13-19, set/dez 1995. Disponível em: <file:///C:/Users/Fabio/Downloads/36171-Texto%20do%20artigo-42580-1-10-20120805.pdf>. Acesso em 09/02/2019.

NAPOLITANO, M. **Como usar o cinema na sala de aula**. São Paulo: Editora Contexto, 2011.

NASCIMENTO, J. C. do. Cinema e Ensino de História: realidade escolar, propostas e práticas na sala de aula. **Revista Fênix**, v. 5, nº2, Ano V, p. 1-23, abril/maio/junho 2008. Disponível em: <http://www.revistafenix.pro.br/PDF15/Artigo_05_%20ABRIL-MAIO-JUNHO_2008_Jairo_Carvalho_do_Nascimento.pdf>. Acesso em: 09/02/2019.

NÓVOA, A. Pesquisa em Educação como Processo Dinâmico, Aberto e Imaginativo: uma entrevista com António Nóvoa. **Educação e Realidade**: Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 533-543, maio/ago. 2011.

OLIVEIRA, Thabata F.; ARRUDA, Guilherme B de. Desafio docente no contexto da surdez: a proposta de criação do Núcleo de Pesquisa e Ensino de Geografia para Surdos. **Revista Espaço**, n. 37, p. 78-82, Rio de Janeiro, 2012.

_____. Geografia, surdez e linguagem: apontamentos sobre a alfabetização geográfica de alunos surdos. In: KELMAN, Celeste A. et al (Orgs). **Surdez: comunicação, educação e inclusão**. Curitiba, PR: CRV, 2018.

ORTIZ, Renato. Walter Benjamin e Paris: individualidade e trabalho intelectual. In: **Tempo Social**, vol.12, nº.1, maio, São Paulo, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20702000000100002>. Acesso em: 31/08/2019.

PARENTE, André. **Narrativa e modernidade**: Os cinemas não-narrativos do pós-guerra, Campinas, SP.: Papyrus Editora, 2000.

PASOLINI, P. P. Roma, 1968, em conversa sobre a realização de Teorema. In: **Revista cinemas**, nº 6, p. 4, julho/agosto 1997.

PERLIN, Gladis. Identidades surdas. In: SKLIAR, Carlos (Org.). **A surdez – um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

PINHEIRO, L. S. Concepções de língua: uma breve análise. **Revista Travessias**, v. 5, n. 3, p. 1-11, 2011. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/5824/4446>>. Acesso em: 23/04/2019.

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. **Relatório do desenvolvimento humano 2004**: liberdade cultural num mundo diversificado. Lisboa: Mensagem, 2004.

PONTE, João Pedro. Investigar a nossa própria prática. In: **Reflectir e investigar sobre a prática profissional**. Lisboa: APM, 2002.

PRADO, G. do V. T.; SOLIGO, R. Memorial de formação – quando as memórias narram a história da formação... In: PRADO, G. do V. T.; SOLIGO, R. (Orgs.). **Porque escrever é fazer história**. Campinas, SP: Graf. FE, 2005, p.47-62.

PRENSKY, M. Nativos digitais, imigrantes digitais. **MCB University Press**, Vol. 9, nº5. Outubro, 2001. Disponível em: <http://www.colegiongeracao.com.br/novageracao/2_intencoes/nativos.pdf>. Acesso em: 20/06/2019.

QUADROS, Ronice Muller. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

_____. **Idéias para ensinar Português para alunos surdos** / Ronice Muller Quadros, Magali L. P. Schmiedt. – Brasília : MEC, SEESP, 2006.

REILY, Lucia. **Escola inclusiva: Linguagem e mediação**. Campinas, SP: Papirus, 2004.

_____. As imagens: o lúdico e o absurdo no ensino de arte para pré-escolares surdos. In: SILVA, I.; KAUCHAKJE, S.; GESUELI, Z. (Org.). **Cidadania, surdez e linguagem**. São Paulo: Plexus, 2003.

RIBEIRO, Thalís. **Vida de gado**. São Paulo, 2013 (1 minuto). Disponível em: <http://www.festivaldominuto.com.br/pt-BR/contents/32385_>. Acesso em: 16 Abr 2019.

REISZ, Karel e MILLAR, Gavin. **A técnica da montagem cinematográfica**. Rio de Janeiro: Ed. Civilização brasileira/Embrafilme, 1968.

ROCHA, Solange. **O INES e a educação de surdos no Brasil**. 2ª ed. Rio de Janeiro: INES, 2008.

RODRIGUES, Rejane; SANTANA, Fabio; ERTHAL, Leopoldo. **Aprendendo com filmes: o cinema como recurso didático para o ensino de Geografia**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012.

RUTTMANN, Walther. **Berlim: Sinfonia de uma Grande Cidade**, ALE, 1928 (122 min.). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=vPo3dzR9Mn8>>. Acesso em: 20/07/2019.

SANTAELLA, Lucia & NOTH, Winfried. *Imagem*: cognição, semiótica, mídia. São Paulo: Iluminuras, 1998.

_____. Uma imagem é uma imagem, é uma imagem, é uma imagem... **Tríade**: comunicação, cultura e mídia. Sorocaba, SP, v. 3, n. 5, p. 10-19, jun. 2015. Disponível em: <<http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/triade/article/download/2258/1965/>>. Acesso em: 20/06/2019.

SCHULZ, Peter A.B. O Que é Nanociência e para que serve a Nanotecnologia. In: Nanociência e Nanotecnologia. **Física na escola**, SBF, V. 6, n. 1, p. 58-62, maio 2005. Disponível em: <<http://www.sbfisica.org.br/fne/Vol6/Num1/nano.pdf>>. Acesso em: 13/11/2019.

SINGER, Ben, Modernidade, hiperestímulo e o início do sensacionalismo popular, in: L. CHARNEY e V. R. SCHWARTZ, **O Cinema e a Invenção da Vida Moderna**, São Paulo: Cosac & Naify, 2001, pp. 115-148.

SKLIAR, Carlos (Org.). **A Surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998 a.

_____. A forma visual de entender o mundo. **Educação para todos**. Revista especial, SEED/DEE Curitiba: Editora Expediente, 1998 b.

_____; QUADROS, Ronice Muller de. Invertendo epistemologicamente o problema da inclusão: os ouvintes no mundo dos surdos. **Estilos da Clínica**, São Paulo, v. V, n. 9, p. 32-51, 2000.

STRAUS, W., e HOWE, N. **The fourth turning**: An American prophecy. New York: Broadway Books. 1997.

SUBIRATS, Eduardo, **Da vanguarda ao pós-moderno**, São Paulo: Ed. Nobel, 1986.

TRIVIÑOS, Augusto N. **Introdução à pesquisa em ciências sociais** – a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Editora Atlas, 1987.

VYGOTSKY, Lev. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2001.

APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTAS COM A PROFESSORA SURDA DE LIBRAS

DADOS PESSOAIS (idade, formação acadêmica, tempo de magistério, é concursado ou contratado?)

1. Você acha que as aulas somente em Libras são suficientes para a construção de conceitos da Geografia? Por que? Explique.
2. Você considera que o uso do Cinema é importante na educação de surdos? Como? Por que? Explique.
3. Você acha importante para o estudante surdo utilizar o Cinema, como recurso didático, nas diferentes disciplinas? Por que?
4. Dê exemplos de como o Cinema foi importante em algum momento da formação de alunos surdos. Dê um exemplo de um material que você achou muito bom.
5. Pensando no Cinema como estratégia na ampliação de perspectivas na construção do ensino, como associar o Cinema e o ensino de Geografia?
6. Como você acha que deve ser trabalhado o Cinema nas aulas de Geografia? Como trabalhar os termos e conceitos para os quais não existem sinais?
7. Seria possível imaginar o Cinema como recurso didático com a mesma função de um livro?
8. Que sugestões poderia dar para a utilização do Cinema como material didático de Geografia para o estudante surdo?
9. De que forma o Cinema, em sua opinião, pode e deve ser utilizado em uma escola de alunos surdos?
10. Qual sua opinião sobre as ideias propostas nesta pesquisa?

APÊNDICE B - Roteiro de entrevista semiestruturada com professores de Geografia

DADOS PESSOAIS (idade, formação acadêmica, tempo de magistério, é concursado ou contratado?)

1. Você acha que as aulas somente em Libras são suficientes para a construção de conceitos da Geografia? Por que? Explique.
2. Você considera que o uso do Cinema é importante na educação de surdos? Como? Por que? Explique.
3. Você acha importante para o estudante surdo utilizar o Cinema, como recurso didático? Por que?
4. Dê exemplos de como o Cinema foi ou pode ser importante da formação de alunos surdos. Dê um exemplo de um material que você achou muito bom.
5. Pensando no Cinema como estratégia na ampliação de perspectivas na construção do ensino, como associar o Cinema e o ensino de Geografia?
6. Como você acha que deve ser trabalhado o Cinema nas aulas de Geografia? Como trabalhar os termos e conceitos para os quais não existem sinais?
7. Seria possível imaginar o Cinema como recurso didático com a mesma função de um livro?
8. Que sugestões poderia dar para a utilização do Cinema como material didático de Geografia para o estudante surdo?
9. De que forma o Cinema, em sua opinião, pode e deve ser utilizado em uma escola de alunos surdos?
10. Qual sua opinião sobre as ideias propostas nesta pesquisa?

APÊNDICE C - Roteiro de entrevista semiestruturada com alunos surdos

DADOS PESSOAIS (idade, ano de ingresso no INES)

1. Você acha que as aulas somente em Libras são suficientes para a construção de conceitos da Geografia? Por que? Explique.
2. Você acha fácil entender conceitos de Geografia só com aulas em Libras e Português? Por que?
3. Você acha que o Cinema pode ajudar a entender estes conceitos? Por que?
4. Dê exemplos de como o Cinema foi importante em algum momento da sua vida na escola. Dê um exemplo de um material que você achou muito bom.
5. Você acha possível utilizar o Cinema para ensinar Geografia?
6. Como você acha que deve ser trabalhado o Cinema nas aulas de Geografia? Como trabalhar os termos e conceitos para os quais não existem sinais?
7. O Cinema como recurso didático consegue substituir o livro? É melhor ou pior, na sua opinião?
8. O que você acha da proposta de uma aula sem o Cinema e outra com o Cinema sobre o mesmo conteúdo? Elas seriam iguais? Aponte algumas diferenças.
9. De que forma o Cinema, em sua opinião, pode e deve ser utilizado em uma escola de alunos surdos?
10. Qual sua opinião sobre as ideias propostas nesta pesquisa?

APÊNDICE D - Entrevistas com os professores de Geografia.

Entrevista com a professora Sofia Copolla.

Entrevistador: Você acha que as aulas somente em Libras são suficientes para a construção de conceitos da Geografia? Por que? Explique.

Sofia Copolla: Apesar da língua constituir o principal sistema sógnico no processo comunicativo e elaboração de pensamento, creio que não podemos afirmar que somente seu uso seja suficiente na construção de conceitos com alunos surdos. Tal afirmativa corresponderia o mesmo de dizer que aulas para ouvintes, ministradas em língua portuguesa (primeira língua de alunos e professores) apenas, cumpriria seu fim pedagógico. Não construímos sentidos apenas por meio da língua, mas também por meio de diversos meios semióticos. No caso dos surdos, os meios que se constituem pela visualidade - aliados ao uso da língua de sinais - ganham relevância no processo de instrução, tendo em vista a experiência visual de mundo dos alunos.

Entrevistador: Você considera que o uso do Cinema é importante na educação de surdos? Como? Por que? Explique

Sofia Copolla: Sim. Conforme abordado na questão anterior, é preciso considerar que os surdos constroem sentidos e se apropriam de significados culturalmente construídos por outras vias, que não sejam a auditiva. Desse modo, as experiências corpóreas e visuais destes estudantes precisam ser consideradas no processo de ensino-aprendizagem. O uso do cinema, em aulas com estudantes surdos, revela-se em uma possibilidade de construção de conhecimento que explore a visualidade dos alunos. Além disso, pode promover outras experiências em sala de aula, suscitando emoções importantes, do ponto de vista psicológico, para o desenvolvimento e aprendizagem. Algumas possibilidades de realizar a interface com o cinema, em sala de aula, pode ser o uso de curtas, animações ou que os próprios alunos construam seus filmes – acerca da temática abordada em Geografia.

Entrevistador: Você acha importante para o estudante surdo utilizar o Cinema, como recurso didático? Por que?

Sofia Copolla: Sim. (Dando continuidade à resposta anterior..) Além do uso de recursos cinematográficos pelo docente, para o aluno surdo, pode ser interessante que ele mesmo realize suas produções. Como? Alguns exemplos: Solicitando ao estudante que monte um

documentário sobre determinado fenômeno e entreviste colegas e professores; solicitando que o aluno realize gravações com seu próprio celular acerca de fenômenos socioespaciais da cidade, dentre outras possibilidades. Qual pode ser o impacto desta metodologia? Mobilizar a construção de narrativas e organização do pensamento do estudante surdo acerca da temática abordada, a partir do momento que pode se criar um roteiro que solicite uma introdução, desenvolvimento e uma sistematização e reflexão do que foi visto e registrado.

Entrevistador: Dê exemplos de como o Cinema foi ou pode ser importante da formação de alunos surdos. Dê um exemplo de um material que você achou muito bom.

Sofia Copolla: (Acho que a resposta anterior responde a primeira parte da pergunta). Em minha experiência, um exemplo tradicional, porém não menos interessante, do uso do cinema em aulas de Geografia com surdos consistiu em passar trechos do filme “Tempos Modernos”, do Charles Chaplin, para explicitar o modo de produção fordista. O filme, além de promover um rápido entendimento das relações de trabalho da lógica fordista, suscitou interesse dos estudantes, que realizaram perguntas acerca deste modo de produção. Além disso, os estudantes desenvolveram uma relação de prazer com temática estudada.

Entrevistador: Pensando no Cinema como estratégia na ampliação de perspectivas na construção do ensino, como associar o Cinema e o ensino de Geografia?

Sofia Copolla: Acredito que o cinema e ensino de Geografia podem se articular de diversas formas. O objeto de estudo da nossa ciência consiste, essencialmente, no estudo e análise do espaço geográfico e suas relações. O uso do cinema pode estar relacionado ao trabalho de diversos conceitos - como paisagem, território, região – e também na discussão dos fenômenos socioespaciais mais complexos. Isso não significa se utilizar de documentários sistematizados para tais assuntos, mas sim fazer uso das mais diversas produções cinematográficas, inclusive aquelas que mobilizam o lúdico, para fazer associações com os conteúdos geográficos abordados.

Entrevistador: Como você acha que deve ser trabalhado o Cinema nas aulas de Geografia? Como trabalhar os termos e conceitos para os quais não existem sinais?

Sofia Copolla: Os termos e conceitos que não possuem sinais referentes vão exigir que a construção destas noções se dê por diferentes meios semióticos ou até mesmo por uma comunicação multimodal. Nesse sentido, diversas linguagens podem ser utilizadas em associação com a Libras, inclusive a linguagem cinematográfica. Sem haver um sinal referente, não será possível que o início da explicação do conceito ocorra pela apreensão da palavra/sinal. O transcurso, sempre dialógico, passa ser o contrário, tratando do fenômeno por meio de exemplos, acontecimentos veiculados pela mídia e relações com a vida dos estudantes - em que

os filmes e animações podem promover excelentes associações - para aos poucos apresentar as noções científicas. O processo seria “finalizado” com a apreensão da palavra em Português – considerando a inexistência de um sinal referente.

Entrevistador: O Cinema como recurso didático consegue substituir o livro? É melhor ou pior, na sua opinião?

Sofia Copolla: Creio que sim. Como já foi abordado, para o surdo a visualidade consiste na principal via de construção de sentidos. O cinema como livro, para o surdo, pode contar com falantes da Libras – língua visuoespacial - nos filmes ou registros didáticos que sejam realizados. A ideia seria não substituir os materiais já existentes, mas criar possibilidades que atendam às especificidades visuoespaciais dos alunos para a construção de conhecimento.

Entrevistador: O que você acha da proposta de uma aula sem o Cinema e outra com o Cinema sobre o mesmo conteúdo? Elas seriam iguais? Aponte algumas diferenças.

Sofia Copolla: Sistematizando algumas sugestões já descritas ao longo do questionário e incluindo outras: a) uso de curtas e animações em aulas expositivas e também avaliações; b) uso de produções cinematográficas feitas por surdos, que possuirão perspectivas diferenciadas; c) produção de vídeos pelos próprios alunos acerca de temáticas da Geografia – pequenos documentários, entrevistas, registros urbanos e socioespaciais; d) elaboração de vídeos que contenham a Libras, imagens e legenda em língua portuguesa.

Entrevistador: De que forma o Cinema, em sua opinião, pode e deve ser utilizado em uma escola de alunos surdos?

Sofia Copolla: Creio que o cinema pode ser utilizado nas diversas perspectivas apresentadas – resposta 8 -, mas principalmente no incentivo à produção cinematográfica dos estudantes, como metodologia que auxilia na construção de narrativas, reelaboração e organização de ideias, captação da perspectiva dos surdos, registro da fala dos estudantes surdos – que se utilizam da língua de sinais, etc.

Entrevistador: Qual sua opinião sobre as ideias propostas nesta pesquisa?

Sofia Copolla: São ideias importantes para a ampliação de possibilidades pedagógicas na educação de surdos, uma vez que a aprendizagem ocorre por meio de diferentes meios semióticos. O aprofundamento da investigação do cinema no ensino para surdos pode nos dar pistas acerca dos processos de significação e construção de conhecimento que tais recursos podem suscitar neste público. Conhecendo melhor as especificidades das relações estabelecidas na interface cinema-aluno surdo, é possível melhor planejar a prática em sala de aula.

Entrevista com o professor Ettore Scola.

Entrevistador: Você acha que as aulas somente em Libras são suficientes para a construção de conceitos da Geografia? Por que? Explique.

Ettore Scola: Não. Confesso que encontro muita dificuldade para organização de aulas que esbarram em temáticas conceituais do conhecimento geográfico. Essa dificuldade ocorre hora pela ausência de sinais que traduzam com fidelidade algumas palavras chaves, hora pela complexidade da construção de um discurso que possa ser compreendido com clareza pelos alunos.

Entrevistador: Você considera que o uso do Cinema é importante na educação de surdos? Como? Por que? Explique.

Ettore Scola: O cinema é certamente uma ferramenta de grande valia no processo de construção do conhecimento geográfico. Devo admitir aqui que utilizava a produção cinematográfica com uma frequência muito maior no período em que lecionava para classes de ouvintes. Não consigo identificar com clareza se a diminuição da utilização de filmes nas aulas para alunos surdos está ligada a uma limitação minha ou da produção cinematográfica específica para surdos.

Entrevistador: Você acha importante para o estudante surdo utilizar o Cinema, como recurso didático? Por que?

Ettore Scola: Importantíssimo. É nítida a atração que a arte cinematográfica desperta nas mais diferentes faixas etárias. O surdo tem, principalmente no mundo atual, uma ligação muito direta com a produção de imagens. O surdo é um produtor nato de recursos visuais, tendo uma relação muito próxima, mesmo que não se dê conta, com a arte cinematográfica.

Entrevistador: Dê exemplos de como o Cinema foi importante em algum momento da sua vida na escola. Dê um exemplo de um material que você achou muito bom.

Ettore Scola: Posso utilizar como exemplo a minha última experiência em sala de aula utilizando Cinema. Preparei uma aula onde assistimos ao filme *Tempos Modernos*, de Charlie Chaplin. É impressionante como esse tipo de produção desperta um interesse imediato do aluno surdo.

Entrevistador: Pensando no Cinema como estratégia na ampliação de perspectivas na construção do ensino, como associar o Cinema e o ensino de Geografia?

Ettore Scola: Talvez tenha sido justamente agora, respondendo a essa pergunta, que eu tenha me dado conta de que o Cinema é a primeira ferramenta da qual lanço mão na hora de elaboração das minhas aulas. Acredito que esse fato de deva a uma característica que tornem

Cinema e Geografia tão próximos, a dinamicidade, a fluidez e a heterogeneidade desses campos do conhecimento humano.

Entrevistador: Como você acha que deve ser trabalhado o Cinema nas aulas de Geografia? Como trabalhar os termos e conceitos para os quais não existem sinais?

Ettore Scola: Prefiro sempre fazer a opção de seguir utilizando o Cinema toda vez que tenho conhecimento de alguma produção que tenha uma relevância para o contexto de sala de aula. A tradução se mostra o nosso principal desafio, principalmente quando percebemos que um determinado conceito ou termo não tem uma tradução direta para Libras. Devo admitir que sinto, em muitas dessas horas, uma ponta de frustração, principalmente quando percebo que não alcancei um retorno esperado por parte do aluno.

Entrevistador: Seria possível imaginar o Cinema como recurso didático com a mesma função de um livro?

Ettore Scola: Nunca havia pensado no cinema como um substituto direto para o livro didático, mas novamente, ao parar para elaborar essa resposta, me dou conta de que tenho, em vários momentos, uma facilidade muito maior de utilizar o Cinema como material didático do que propriamente o livro.

Entrevistador: Que sugestões poderia dar para a utilização do Cinema como material didático de Geografia para o estudante surdo?

Ettore Scola: Tenho uma experiência muito positiva com a utilização dos filmes de Charlie Chaplin. Fico surpreendido (em todas as vezes) com a empatia, a receptividade e afinidade que os alunos surdos tem com a linguagem utilizada por Chaplin.

Entrevistador: De que forma o Cinema, em sua opinião, pode e deve ser utilizado em uma escola de alunos surdos?

Ettore Scola: Não creio que exista uma forma. Percebo que teremos tantas formas de utilização do Cinema quanto as diversidades existentes nos discursos do próprio Cinema e da Geografia.

Entrevistador: Qual sua opinião sobre as ideias propostas nesta pesquisa?

Ettore Scola: Fiquei realmente surpreso com o fato de que, ao ser questionado sobre o uso do Cinema, percebi que a relação que possuía com essa ferramenta era muito maior do que eu tinha dado conta até então. Essa afinidade entre Geografia e Cinema, para mim, parece tão íntima que se apresenta de forma bastante natural. Tenho certeza de que pesquisas como esta trarão uma grande contribuição, não somente para a construção de uma série de debates acerca do ensino de Geografia para surdos, mas amplia horizontes que nos fazem refletir sobre as

ferramentas que utilizamos para a construção dos debates no campo do conhecimento geográfico.

Entrevista com o professor Glauber Rocha.

Entrevistador: Você acha que as aulas somente em Libras são suficientes para a construção de conceitos da Geografia? Por que? Explique.

Glauber Rocha: A Libras, enquanto uma língua espaço-visual, é dotada de toda a estrutura morfológica, semântica e gramatical necessárias para ser considerada uma língua oficial no Brasil. Portanto, entendo por “aulas somente em Libras” como aulas expositivas em língua de sinais, da mesma forma como poderiam ser aulas expositivas dadas somente em Português falado. Seriam essas aulas – em Libras ou em Português – “suficientes para a construção de conceitos de Geografia”? Bom, me parece até possível, imagino uma aula de geografia dada ao ar livre, sem lousa nem livros, onde o único caminho de aprendizagem é o diálogo e a observação. Enfim, se uma aula *somente* em Português for suficiente para a construção do conhecimento geográfico uma aula *somente* em Libras também o será. Mas, a sala de aula comporta múltiplas linguagens artísticas, que podem tornar a aprendizagem mais interessante e efetiva. Teatro, desenho, filmes, quadrinhos, charges, música, fotografia permitem um processo de construção do conhecimento em que os alunos se tornam agentes ativos em sua formação. Neste sentido toda escola deveria possuir recursos tecnológicos e visuais em sala, como televisão, computador, internet, mapas, globo terrestre e materiais para a construção de cartazes, maquetes, cenários, câmera para as filmagens.

Entrevistador: Você considera que o uso do Cinema é importante na educação de surdos? Como? Por que? Explique.

Glauber Rocha: Sim. O cinema é uma forma expressão artística que pode ser muito bem aproveitada nas aulas de geografia. Especialmente na educação de surdos, onde a visualidade das questões é muito importante para os alunos. Vejo duas formas de utilizar o cinema em sala de aula, ele pode, tanto ser uma fonte análise e interpretação de filmes ou um instrumento de realização própria dos alunos. Quando comecei a trabalhar no INES senti muita falta de trabalhar com música, interpretando letras que abordassem conteúdos geográficos. A visualidade da linguagem cinematográfica preencheu, um pouco, esta lacuna, podendo, assim, usar como base para reflexão e debate pequenos vídeos do Youtube, fragmentos de filmes e documentários. Ainda tento trazer a música para a sala de aula, na forma de videoclipes, já

tentei utilizar *The Wall* do Pink Floyd, e clipes com a legenda das letras como *O funeral de um lavrador* de Chico Buarque.

Entrevistador: Você acha importante para o estudante surdo utilizar o Cinema, como recurso didático? Por que?

Glauber Rocha: Sim. O cinema é, talvez, a linguagem artística mais utilizada pelos alunos surdos (assim como os quadrinhos e a poesia em Libras). Entre os alunos percebo uma preferência pelos gêneros de terror e aventura (super-heróis). Pensar o cinema como recurso didático na educação de surdos é uma questão muito importante. Já foram mencionadas duas formas de utilização do cinema, como recurso de interpretação e/ou criação: filmes e documentários – curtas e longas-metragens – como fonte de debates geográficos ou os próprios alunos produzindo seus filmes sobre assuntos relativos as aulas. Mas, podemos, também, pensar no cinema como parte de um material didático de geografia para alunos surdos, com conteúdos geográficos sendo filmados, explicados em Libras (por um professor ou ator surdo) e com imagens e vídeos explicativos. Difícil fugir daquela estética do *Telecurso 2000*, com aulas filmadas e um ator em tom professoral, mas é possível explorar outras formas de narrativa como os documentários, reportagens no estilo jornalístico e até mesmo a ficção, com dramatizações e cenas dos conteúdos geográficos.

Entrevistador: Dê exemplos de como o Cinema foi importante em algum momento da sua vida na escola. Dê um exemplo de um material que você achou muito bom.

Glauber Rocha: Tentando buscar na memória alguns exemplos de filmes utilizados para fomentar debates, me recordo de alguns: *Baraka*, *Inteligência Artificial*, *Os sem floresta*, *Matrix*, *Tempos Modernos*, *Avatar*, documentários, filmes e séries do Netflix (Black Mirror), vídeos curtos encontrados no youtube. Como no INES, temos acesso a internet em uma grande TV na sala de aula é possível acessar minhas contas no Netflix e Globosatplay. Às vezes, na correria do dia-a-dia, apresento somente trechos de documentários, reportagens da TV ou mesmo de filmes, para contextualizar algumas questões e assuntos.

Algumas vezes já realizei com os alunos do 9º ano um jornal filmado sobre os conflitos armados na atualidade. Achei o resultado muito positivo. Após trabalharmos alguns exemplos em sala, com filmes e reportagens, os alunos, em grupos de três, se reuniram para fazer uma reportagem sobre o conflito escolhido. Fizemos juntos o cenário do jornal e cada grupo elaborou o roteiro com dois apresentadores e o repórter de campo, que entra ao vivo no meio do conflito. Neste tipo de proposta, alguns ficam mais tímidos, outros se soltam mais. Tendo que fazer a filmagem, os alunos se dedicam mais a estudar e entender as questões, tendo assim uma postura mais ativa no processo de aprendizagem. Já tentei fazer este jornal geográfico com o 7º ano

quando trabalhamos os biomas brasileiros. O processo de elaboração e estudo foi produtivo, mas o resultado final não ficou tão bom, parecendo seminários, um tanto tradicionais, sobre o tema de cada grupo. Ficou faltando uma pegada mais artística, com um pouco de ficção para deixar mais divertido. Como ainda não me arrisquei em editar as filmagens, temos que fazer um plano-sequência para cada trabalho, o que dificulta um pouco o processo. A elaboração destes jornais geográficos é um caminho que possibilita abordar vários conteúdos em séries diferentes. Um dia ainda tentarei realizar com eles pequenos curtas-metragens sobre assuntos das aulas, questões da geografia urbana ou meio ambiente, por exemplo.

Entrevistador: Pensando no Cinema como estratégia na ampliação de perspectivas na construção do ensino, como associar o Cinema e o ensino de Geografia?

Glauber Rocha: Está na resposta anterior.

Entrevistador: Como você acha que deve ser trabalhado o Cinema nas aulas de Geografia? Como trabalhar os termos e conceitos para os quais não existem sinais?

Glauber Rocha: O cinema atua justamente na construção dos conceitos, não só de forma auxiliar ao processo pedagógico, mas sendo ele mesmo um agente nesta construção. Pensar na construção de sentidos para os conteúdos de Geografia, assim como na passagem dos conteúdos do Português para a língua de sinais são processos complexos. Mas tentemos exemplificar alguns aspectos da questão: quanto mais abstrato o conteúdo, mais difícil para trabalhá-lo em sala de aula por meio de seu apelo visual, uma vez que se encontram poucas imagens representativas de alguns assuntos. Sendo assim, podemos imaginar algumas questões mais difíceis de trabalhar com alunos surdos: aspectos da globalização, questões econômicas, escalas temporais longas (como os eventos geológicos), questões que envolvam conhecimentos ainda não aprendidos em outras disciplinas (História, Matemática, Biologia, Química). Muitos termos e expressões utilizadas nas aulas de geografia não possuem tradução para a Libras, o que exige uma constante contextualização, como por exemplo: placas tectônicas, urbanização, migração, densidade populacional, desigualdade social, entre tantas outras. A dificuldade vai além da ausência de sinais para isto ou aquilo, como o conhecimento científico é constituído na língua falada e escrita, por vezes é difícil a transposição integral destes conteúdos para a língua de sinais, o que pode vir a prejudicar a interlocução e a produção de sentidos pelos alunos. Mas, um aspecto interessante no INES é que as turmas são pequenas, com no máximo quinze alunos, permitindo ao professor dar uma atenção mais individualizada a cada um. Talvez a diferença esteja na forma e nas estratégias utilizadas para chegar aos objetivos propostos, que partem da língua de sinais e da visualidade dos conteúdos. Termos e conceitos estão no final do processo

de construção do conhecimento. Trabalhar o contexto é muito importante, sempre que possível, trazendo as questões para a realidade dos alunos.

Entrevistador: Seria possível imaginar o Cinema como recurso didático com a mesma função de um livro?

Glauber Rocha: Sim, certamente é possível trabalhar os conteúdos presentes nos livros didáticos de geografia na forma de cinema. Em diferentes “capítulos”, abordando os temas e assuntos nas variadas formas de narrativa cinematográfica, da ficção ao documentário, passando pela animação e, até mesmo, aulas filmadas no estilo telecurso. Talvez o cinema também poderia fazer parte de uma plataforma visual mais ampla, em um formato bilíngue, onde a Libras e o Português se auxiliem no processo de construção do conhecimento. Inserida na internet poderia comportar filmes, aulas, textos e imagens, sendo acessível aos surdos de todo país. Por este caminho, podemos pensar os conceitos, categorias e teorias que compõem o conhecimento geográfico e sua aplicação no espaço escolar; o cinema pode auxiliar muito este processo, na construção de significados permitindo aos alunos melhor conhecer e estar no mundo, vivenciando as múltiplas escalas do dia-a-dia a partir da perspectiva geográfica.

Entrevistador: Que sugestões poderia dar para a utilização do Cinema como material didático de Geografia para o estudante surdo?

Glauber Rocha: A utilização do cinema como forma de interpretação e debate, analisando filmes apresentados em sala de aula é importante adequar a série/idade dos alunos, pensando as atividades que antecedem ao filme e as que posteriormente vão estimular o debate e a reflexão. A utilização do cinema enquanto um instrumento de criação própria dos alunos é importante enfatizar o processo de construção coletiva, auxiliar os alunos nas etapas de elaboração, filmagem e edição. Dessa forma o professor deve ter algum conhecimento, mesmo que básico, dos meios necessários a produção de um filme.

Entrevistador: De que forma o Cinema, em sua opinião, pode e deve ser utilizado em uma escola de alunos surdos?

Glauber Rocha: Respondida na pergunta anterior.

Entrevistador: Qual sua opinião sobre as ideias propostas nesta pesquisa?

Glauber Rocha: É uma iniciativa muito importante, tendo em vista a relevância do tema em meio a poucas pesquisas que relacionam cinema, geografia e educação de surdos.

APÊNDICE E - Entrevista com a professora de Libras.

Entrevista com a professora Lúcia Murat.

Entrevistador: A quanto tempo você trabalha com ensino?

Lúcia Murat: 6 anos.

Entrevistador: Qual é a sua opinião sobre o ensino que só utiliza a língua de sinais para surdos?

Lúcia Murat: Eu acho muito importante a língua de sinais para os alunos surdos, mas você pode mostrar outras coisas, imagens, ter o apoio de outros materiais e usar isso como exemplo.

Entrevistador: Uma ideia que você possa dar sobre a utilização de imagem no ensino de Geografia? Você acha importante os dois, a utilização da língua de sinais e as imagens juntas?

Lúcia Murat: Acho importante sim. Porque, por exemplo, você é professor, você está lá pensando como explicar esse conteúdo dentro da aula. A imagem vai ajudar para que os alunos consigam compreender melhor, uma fotografia, comparar também a língua de sinais com essa imagem para eles assimilarem esse conteúdo e esses conhecimentos e entender esse conceito.

Entrevistador: Você acha que usando o cinema para ensinar Geografia é bom, é importante?

Lúcia Murat: Sim, é ótimo, porque o cinema parece que é verdade, a história, parece que você entra naquele universo que está lá. Então, isso é muito importante para a percepção melhorar e é uma tentativa.

Entrevistador: Você tem um exemplo de ter usado anteriormente o cinema para ensinar?

Lúcia Murat: Já! Por exemplo, uma parte que a gente pode pensar na questão dos surdos usando a língua de sinais e um filme sobre isso. Eu pergunto: vocês entenderam isso? E eles responderão aquilo que estarão vendo daquele conteúdo e aí vou lá, peço de novo para que eles me expliquem. Mas isso ajuda com a língua de sinais, mas é importante ter o recurso visual para melhorar essa percepção dos exemplos que estão lá para ajuda-los em relação a isso. É muito importante sim.

Entrevistador: Como você acha que posso trabalhar os conceitos de Geografia que não têm sinal específico com o cinema? Como posso pensar nisso?

Lúcia Murat: Boa pergunta! Difícil, não é? Se não tem um sinal específico é importante você pesquisar o que é, qual o conceito real, explicar, mostrar para que aja uma melhor compreensão com imagens também. E essa compreensão será melhor para que eles consigam

entender melhor o conteúdo e ir praticando com atividades que envolvam isso. Uma ideia que você tenha que você possa inventar com sinais, com vocabulário distintos, os alunos estarão refletindo sobre isso e podem utilizar e depende muito de como cada um estará conhecendo e compreendendo. Mas isso é muito importante para esses alunos.

Entrevistador: E se eu usar o filme é bom ou ruim?

Lúcia Murat: É bom,

Entrevistador: É bom, não é? Por quê?

Lúcia Murat: O cinema, no caso, não é? Tendo a imagem fica muito mais clara a compreensão e ajuda com a língua de sinais, então isso também é muito importante.

Entrevistador: E a diferença entre a imagem parada e a imagem em movimento?

Lúcia Murat: A imagem você pode mostrar só a fotografia que é uma imagem mais estática, o cinema você pode mostrar como os acontecimentos vão surgindo a toda hora dentro do filme, uma ideia. Você pode pensar na questão do filme e aí com essa reflexão que você está fazendo, da ideia de que está surgindo alguma coisa, num filme recente que posso dar como exemplo, isso pode servir para essa compreensão porque aí tem as árvores, enfim, ele verá a cena acontecendo, o filme tendo aquele movimento e uma foto não, ela está só sendo representada de uma maneira parada. É uma ideia mesmo, então você tem que pensar para que exista essa compreensão.

Entrevistador: Qual a sua opinião sobre a utilização do cinema para ensinar para os alunos surdos outras disciplinas como Libras, Geografia entre outras?

Lúcia Murat: Para a educação, um exemplo, temos poucos filmes com essas temáticas, precisa apresentar realmente. Eu lembro que lá atrás, quando aprendi, aprendia muito com imagem no livro, com gravuras, eu decorava, fazia isso. Mas, aprender mesmo só quando eu precisava sentir para absorver esse conhecimento. Para os alunos é importante essa reflexão, na hora do ensino, sempre dando exemplos com o cinema ou indo a museus, também para passear para eles conhecerem a História para que eles vejam. E tem a Geografia para que eles consigam. É um exemplo que posso dar.

APÊNDICE F - Entrevistas com os alunos surdos.

Entrevista com Robert De Niro

Entrevistador: Qual a sua opinião sobre o ensino de Geografia só com a língua portuguesa? E o ensino de Geografia com o Português e Libras? O que você acha?

Robert De Niro: Alguns professores de Geografia que sabem a língua de sinais, isso é muito bom. Quando sabe a língua de sinais eu consigo compreender bem. Agora, outros professores que são mais novos, que não têm a mesma comunicação que escrevem e não sabem sinalizar bem, aí é melhor chamar um intérprete para isso. Para explicar, para que a gente entenda melhor os conceitos, para que a gente reflita. Aí vou copiando e tendo as dúvidas com as palavras e é só isso.

Entrevistador: Se o professor de Geografia, de Espanhol, de Ciências ou de outras disciplinas, utilizar a imagem? É bom? É melhor? O uso de imagens é bom? Muitas imagens para que vocês consigam entender, compreender? O que você acha?

Robert De Niro: Por exemplo, com a imagem é melhor para ver, é mais visual, a questão do corpo, da área de Ciências fica mais legal. Matemática, que é mais difícil, com imagens relacionadas a números. O Português, por exemplo, quando você vai ao museu e você vê algumas coisas, uns desenhos, a parte histórica e tal. Então tudo isso é muito importante para esse conhecimento. E aí, não tendo legenda, tendo só a expressão a gente consegue contextualizar e entender isso de acordo com o contexto.

Entrevistador: Mas, por exemplo, se eu utilizar só uma imagem? Você compreende bem aquela imagem? Como você entende a imagem na Geografia? Se eu utilizar só imagens na aula de Geografia? Vou te dar um exemplo: mostro uma imagem de floresta, só a figura da floresta, uma imagem estática, e na imagem aparecem as árvores cortadas. Em seguida mostro o nome em Português, a imagem se refere ao desmatamento. É importante mostrar para você essa imagem? Isso te ajuda muito ou pouco?

Robert De Niro: É um pouco difícil. Tendo a imagem ali, por exemplo, as vezes tem o sol, algumas características do vento ou algumas características que a gente possa compreender e com a legenda em cima as vezes fica mais claro compreender. Aí tendo duas formas para poder ver pode ser mais interessante.

Entrevistador: E seu usar um filme? O filme, que é a imagem em movimento, com cenas que se sucedem. É melhor ou pior?

Robert De Niro: É melhor! Entrevistador: Por quê? Você se sente melhor? É mais interessante? O que você sente? Acha a compreensão mais fácil?

Robert De Niro: Com o cinema, com as imagens aparecendo se tenho alguma dúvida pode ter uma explicação. Por exemplo, aqui está tal personagem, ou alguma palavra aparece no meio do filme. Aí com a explicação, por exemplo: não sei se você conhece aquele filme do meteoro, uma matéria do sexto ano. Então, por exemplo, essa questão do meteoro cair na Terra, a gente fica preocupado, se tem um meteoro ou não que possa cair na Terra um dia e como isso pode acontecer. Aí você acha que é verdade, não sabe como é isso. Mas, com o filme ajuda a entender que isso pode acontecer um dia ou que o mundo pode explodir, se é possível acontecer. Então a gente pode pensar coisas e construir coisas para tentar entender.

Entrevistador: Você acha que pode ser melhor para os alunos surdos de sexto ano ao terceiro ano do ensino médio a utilização do cinema para ensinar Geografia?

Robert De Niro: Depende muito do interesse. Tem alunos que gostam muito da aula, gostam do filme, gostam da parte de cinema também. Depende muito dos alunos que assistem o filme e podem entender. Aí, só a explicação em língua de sinais.....o filme já dá para você pensar, relacionar, vai despertar mais interesse.

Entrevistador: O filme ajuda no despertar desse interesse?

Robert De Niro: Sim.

Entrevistador: Vamos, posteriormente, escolher juntos conteúdos mais difíceis, que vocês tenham maior dificuldade com as palavras para tentarmos, com o cinema, ampliar sua compreensão.

Entrevista com Marcello Mastroianni

Entrevistador: Eu gostaria de saber se você acha a Geografia difícil?

Marcello Mastroianni: Boa pergunta. Geografia tem dificuldades sim, depende muito de coisas que envolvem a língua portuguesa. As frases são mais complicadas, mas o contexto com a língua de sinais fica mais claro e em Português realmente fica mais difícil. E com a tradução e a significação das coisas fica mais fácil. Tendo um contexto que deixa mais fácil essa compreensão para que a gente entenda de maneira mais clara. Mas, o Português realmente é muito difícil para essa compreensão e nessa dificuldade do texto. E isso varia muito.

Entrevistador: E se o ensino de Geografia utilizar a língua de sinais e a língua portuguesa juntas você ainda acha difícil?

Marcello Mastroianni: Com a língua de sinais contextualizada é um pouco difícil também, mas depende muito. Alguns alunos, e aí cada aluno entende de maneira mais clara e outros não entendem de maneira mais clara terão mais dificuldades e vão ter que escrever, varia muito.

Entrevistador: E, em sua opinião, usando só o filme a compreensão seria melhor em Geografia?

Marcello Mastroianni: É bom ter o filme e a língua de sinais é melhor. Todos os surdos, de maneira geral, quando estão reparando, quando estão vendo, aprendendo o conteúdo podem não entender o conteúdo que está lá e eles vão tentar entender e escrever aquele conteúdo que está ali.

Entrevistador: Utilizando a Libras, o Português e o cinema juntos para ensinar Geografia o que muda? Como funciona para você?

Marcello Mastroianni: Sem o cinema eu não ia imaginar e ter uma ideia, com o filme e com o cinema os conhecimentos anteriores ficam mais compreensíveis.

Entrevista com Sophia Loren e Alain Delon

Entrevistador: Vocês acham difícil aprender a Geografia só com a língua portuguesa? E Geografia, se o professor só tem papéis em Português e trabalhar só com a língua portuguesa? Isso é bom ou não?

Sophia Loren e Alain Delon: Vai demorar até para aprender, até para conseguir entender. O surdo, culturalmente ele é relacionado a aprender mais com a imagem e não com a língua portuguesa, então tem que ser um passo a passo. Primeiro a língua de sinais apresentando os sinais, por exemplo, o sinal de casa, o que significa casa, a imagem de casa e nós vamos associando isso mentalmente. Aí isso será mais fácil, então a língua de sinais, a língua portuguesa tendo essa ideia de comunicação total, as duas línguas juntas o aprendizado acontece de maneira gradativa. No ensino de mapa, por exemplo, a América do Norte, América do Sul, América Central, relacionando isso com a imagem fica muito mais fácil para a compreensão. Na verdade, quando o surdo estará pensando esses conceitos e ele não conhecendo o mapa, tendo só o nome, por exemplo, aqui o Rio de Janeiro, o Brasil, o Rio dentro do Brasil, o Rio é

parte do Brasil, como isso é representado. Na hora de enxergar isso é muito complicado, é muita coisa para entender.

Entrevistador: Vocês entendem que a língua de sinais e a língua portuguesa juntas são muito importantes. Mas, muitos conceitos de Geografia são difíceis tanto para surdos quanto para ouvintes. E, por isso, tenho outra pergunta: o cinema pode ajudar vocês? Por exemplo, vou apresentar um conceito da Geografia para vocês e utilizo um filme para isso. Vocês assistirão ao filme e observando coisas sobre o filme, trocando ideias em Libras sobre o filme, isso pode ajudar? E vocês falaram da importância da utilização da imagem no ensino para surdos. Qual é a diferença entre uma imagem fixa e o cinema para o ensino de surdos? O cinema é melhor? Ajuda mais?

Sophia Loren e Alain Delon: Para aprender melhor com a imagem, a imagem junto com o Português, associada a palavra, como isso se relaciona e qual é o contexto.

A imagem é muito importante. A palavra Egito, por exemplo, posso não conhecer, mas tem o sinal de Egito, vou escrever Egito com o sinal associado a imagem que pode estar contextualizada numa frase. O lugar, que envolve a Geografia, os países, enfim, tudo isso é importante.

Entrevistador: A construção de um conceito em Geografia com a língua de sinais é suficiente?

Sophia Loren e Alain Delon: O professor precisa aprender Libras porque nas aulas de Geografia existem vários sinais de lugares no mundo. É bom saber a língua de sinais porque tem sinais que são importantes.

Entrevistador: Mas com a língua de sinais e a parte escrita em Português é mais fácil entender os conceitos de Geografia?

Sophia Loren e Alain Delon: Depende.

Entrevistador: Depende do que?

Sophia Loren e Alain Delon: Se a imagem é relacionada com o sinal, em Geografia, sabendo o que significa é melhor.

Entrevistador: Vocês acham que o cinema pode ajudar vocês a entenderem melhor esses conceitos de Geografia?

Sophia Loren e Alain Delon: Sim. Podem ajudar. Porque mostra os movimentos da imagem, da para entender de maneira mais clara, as expressões faciais, tudo isso. Por exemplo, o filme Olga, a história, eu tinha muita dúvida. Mas, quando vi o filme entendi de maneira mais clara e consegui fazer a prova.

Entrevistador: E em Geografia? Como seria se o professor utilizasse um filme? Vocês lembram do filme que as mulheres lutam pelo direito ao voto? O filme “As sufragistas”. Em Geografia e História relacionados. Como esses filmes podem ajudar na sala de Geografia a entender melhor esses conceitos?

Sophia Loren e Alain Delon: Sim. Acho que sim.

Entrevistador: Vocês acham que o filme pode substituir o livro em Português para ensinar Geografia?

Sophia Loren e Alain Delon: muitos alunos não conhecem as palavras em Português, então, os professores ajudam com o Português e com as imagens para entendermos melhor.

Entrevistador: E se trocássemos o livro didático em Português pelo cinema? Seria bom? É possível?

Sophia Loren e Alain Delon: Por exemplo, o livro tem as frases e imagens juntas, então é bom.

Entrevistador: Sim. Com a imagem junto, com os três é sempre melhor! Mas o que vocês acham melhor? Um ensino com cinema ou sem cinema? Vou dar um exemplo: se quero explicar um conceito de Geografia sem o cinema, e depois, explico o mesmo conceito com o cinema, será melhor? Ajuda? Seria um reforço? Vocês entenderiam mais rapidamente?

Sophia Loren e Alain Delon: Sim. É melhor com o cinema. Ajuda.

Entrevistador: Ensinando um conceito de Geografia só em Libras e comparando com a utilização do cinema junto com Libras, seria melhor?

Sophia Loren e Alain Delon: Sim. Seria melhor.

Entrevistador: Como o cinema pode ser utilizado para ensinar os alunos surdos?

Sophia Loren e Alain Delon: O cinema, a Geografia, tudo está misturado. E isso é importante. Porque o aluno surdo entende com o visual.

Entrevistador: O cinema deve estar na escola de surdos misturado com todas as disciplinas?

Sophia Loren e Alain Delon: Sim. É importante e ajuda os surdos. Um jornal de televisão ou o cinema ajudam o ensino dos surdos.

Entrevista com Wagner Moura e Sônia Braga

Entrevistador: Vocês acham que aprender Geografia é difícil?

Wagner Moura e Sônia Braga: É um pouco difícil, mas temos que nos esforçar para fazer isso, para treinar, compreender os conceitos, conhecer uma palavra, precisamos nos esforçar para conseguir compreender alguns conceitos que são mais complicados.

Entrevistador: Vocês conseguem aprender rápido?

Wagner Moura e Sônia Braga: Demora. Demora um pouco.

Entrevistador: Por quê?

Wagner Moura e Sônia Braga: Porque é muito confuso às vezes. A palavra, a língua de sinais, precisamos associar a palavra com a imagem, com a língua. E demora um pouco mais porque alguns conceitos a gente precisa quebrar a cabeça para entender isso e, pode demorar um pouco em relação à algumas palavras.

Entrevistador: E se o professor só utilizasse o Português para ensinar a Geografia? Seria mais difícil?

Wagner Moura e Sônia Braga: Mais difícil. É ruim. Porque tem que ter a explicação em língua de sinais. A língua de sinais e o contexto explicando para a gente entender de maneira mais clara.

Entrevistador: E se o professor utilizasse os dois: a língua portuguesa e Libras? Seria melhor? E se o professor utilizasse mais um elemento junto com os dois? O cinema, por exemplo, ajudaria a melhorar a compreensão?

Wagner Moura e Sônia Braga: Acho que melhoraria. Por que eu entenderia de maneira mais clara.

Entrevistador: Vocês teriam mais interesse em aprender?

Wagner Moura e Sônia Braga: Sim. Porque é Geografia. Conseguiríamos entender melhor, visualizar melhor, porque somos mais visuais e isso é mais visual também.

Entrevistador: Vocês teriam mais prazer, uma coisa com mais emoção? A palavra associada a imagem é melhor? Uma história, por exemplo, ajudaria a entender determinadas questões com o cinema?

Wagner Moura e Sônia Braga: Acho que sim.

Entrevistador: E se escolhêssemos um conceito, por exemplo, urbanização? Que ocorre quando a maioria das pessoas de um país passa a viver, em sua maioria, nas cidades. Se essa explicação que acabei de dar em língua de sinais se juntasse a língua portuguesa e o cinema, seria melhor para vocês compreenderem?

Wagner Moura e Sônia Braga: Sim. Seria melhor.

Entrevistador: E se o professor só utilizasse o cinema como recurso para ensinar esse conceito? Só o filme? Vocês prestando atenção só no filme que abordaria esse conceito, vocês

conseguiriam compreender bem? E, claro, depois com a língua de sinais e a língua portuguesa, vocês entenderiam?

Wagner Moura e Sônia Braga: Tem que ter legenda.

Entrevistador: Mas, estou falando em um filme sem legenda. Só o filme, vocês olhando, tentando entender e associando as imagens ao conceito.

Wagner Moura e Sônia Braga: Depende. Depende muito. Tendo o desenho e a explicação em língua de sinais, entenderíamos de maneira mais clara. Mas, se tem o desenho sem explicação?

Entrevistador: E com a língua de sinais, uma explicação anterior sobre o conceito, isso melhoraria?

Wagner Moura e Sônia Braga: Demora também.

Entrevista com Meryl Streep e Zezé Motta

Entrevistador: Vocês acham que aprender Geografia só com a língua portuguesa é bom ou ruim?

Meryl Streep e Zezé Motta: Só o Português para os surdos é mais difícil. Porque só o Português é mais complicado entender o significado, os conceitos. Com a língua de sinais é melhor. Então, precisa explicar em língua de sinais porque para os surdos que não conhecem as palavras em língua portuguesa é mais difícil. Agora, com a língua de sinais ajuda, então com a língua portuguesa e a língua de sinais juntas seria mais fácil. Porque com o texto em Português podem aparecer algumas dúvidas e essas dúvidas serão explicadas em língua de sinais.

Entrevistador: E aprender Geografia com a língua de sinais e a língua portuguesa é melhor ou pior?

Meryl Streep e Zezé Motta: É melhor.

Entrevistador: E se para ensinar o professor utilizasse, junto com a língua portuguesa e Libras, um filme? Usar o cinema para ensinar a Geografia, seria melhor?

Meryl Streep e Zezé Motta: É melhor sim. Porque com o vídeo, as palavras usadas na Geografia ficam mais claras. Ajuda a aprender essas palavras de maneira mais aprofundada. Com as imagens em movimento eu conseguiria aprender melhor.

Entrevistador: Como o cinema pode ajudar nisso?

Meryl Streep e Zezé Motta: Com as imagens e as explicações.

Entrevistador: Mas de que maneira? Será que com as imagens em movimento, as expressões faciais, as cenas, isso ficaria mais fácil? Se o professor utilizasse apenas o cinema, para começar, para mostrar um conceito geográfico, vocês entenderiam de forma mais clara?

Meryl Streep e Zezé Motta: Com legenda entenderíamos.

Entrevistador: Não. Sem legenda. Vocês conhecem os filmes do Chaplin, não é? Não têm legenda. Como vocês entendem?

Meryl Streep e Zezé Motta: Ele faz mímica.

Entrevistador: O Chaplin fala nos filmes dele?

Meryl Streep e Zezé Motta: Não. Ele não fala nada. Ele fica sempre calado. Só com as expressões faciais e do corpo dele e dos movimentos.

Entrevistador: Os filmes dele precisavam de legenda para vocês entenderem?

Meryl Streep e Zezé Motta: Não. Com os movimentos ele conseguia mostrar o que queria.

Entrevistador: Precisou de língua de sinais no filme?

Meryl Streep e Zezé Motta: Não.

Entrevistador: Precisou da língua de sinais para vocês entenderem o que se passava ali?

Meryl Streep e Zezé Motta: Porque conseguimos entender o movimento, o que acontece nesse filme, as ações e aí temos uma boa percepção do que se passa. Tanto surdo quanto ouvinte conseguem ter essa percepção.

Entrevistador: Tem alguma diferença entre surdo e ouvinte no entendimento do filme do Chaplin?

Meryl Streep e Zezé Motta: Tem diferença. Acho que o ouvinte está ligado com os canais auditivos e visuais. Já o surdo é só visual. E isso para aprender com o filme ajuda muito. Melhora o aprendizado.

ANEXO A - Termo de consentimento livre e esclarecido – maiores de idade

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – MAIORES DE IDADE

Você está sendo convidado (a) a participar como voluntário (a) da pesquisa denominada “CINEMA: a Geografia a 24 quadros por segundo para alunos surdos”, realizada no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica (MPPEB) do Colégio Pedro II (CPII) e que diz respeito a um (a) trabalho de dissertação de mestrado.

1. OBJETIVO: O objetivo do estudo é buscar estratégias para a ampliação de perspectivas e oportunidades na construção do ensino de Geografia com a utilização do Cinema para o estudante surdo.

2. PROCEDIMENTOS: a sua participação consistirá em entrevistas antes do começo da pesquisa e ao final da mesma com o intuito comparativo e interpretativo das respostas obtidas. Essas entrevistas serão compostas por perguntas sobre o interesse e a compreensão de um conceito da Geografia, já apresentado aos alunos como parte do conteúdo programático, e, posteriormente, depois da construção deste mesmo conceito através do recurso do cinema. Ou seja, nas aulas de cinema serão apresentados conceitos geográficos, inicialmente em Libras e Língua portuguesa e, posteriormente, com o recurso do cinema (exibição de filmes e debates), com o intuito comparativo. Analisaremos, assim, as perspectivas do aluno surdo na construção de conceitos da Geografia através do Cinema. As entrevistas terão dois formatos: o primeiro, para os alunos e professores surdos, será em Libras e, para tal, serão filmadas, acompanhadas e depois traduzidas para a língua portuguesa e depois traduzidas para a língua portuguesa por intérpretes profissionais fora do INES. Já o segundo, será em Português, para os professores ouvintes de Geografia. Nessas entrevistas abordaremos duas questões relevantes para a pesquisa: a importância da imagem e da visualidade na educação de surdos e o cinema como ferramenta didática. Além disso, participarão das aulas de cinema, no contra turno, como campo de estudo da pesquisa.

3. POTENCIAIS RISCOS E BENEFÍCIOS: Toda pesquisa oferece algum tipo de risco. Nesta pesquisa, o risco pode ser avaliado como mínimo. A pesquisa se dará no âmbito escolar, dentro da sala de Cinema, isto é, o participante pode apresentar algum tipo de mal estar ou não ficar a vontade diante da entrevista, ou até mesmo nas atividades propostas. Objetivando conter e sanar esses riscos, o participante tem a possibilidade de ser atendido pelo departamento médico da instituição, assim como responder a entrevista e participar das atividades quando se

sentir seguro e confortável. Por outro lado, são esperados os seguintes benefícios da participação na pesquisa: a participação na pesquisa será fundamentada no interesse dos próprios envolvidos, garantindo, assim, a livre participação no processo de coleta de dados. Se a pesquisa não apresentar resultados positivos, será garantida aos alunos a íntegra dos conteúdos de Geografia e cinema, mesmo que vistas como reforço das aulas cotidianas.

4. GARANTIA DE SIGILO: os dados da pesquisa serão publicados/divulgados em livros e revistas científicas. Asseguramos que a sua privacidade será respeitada e o seu nome ou qualquer informação que possa, de alguma forma, o (a) identificar, será mantida em sigilo. O (a) pesquisador (a) responsável se compromete a manter os dados da pesquisa em arquivo, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa.

5. LIBERDADE DE RECUSA: a sua participação neste estudo é voluntária e não é obrigatória. Você poderá se recusar a participar do estudo ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar. Se desejar sair da pesquisa você não sofrerá qualquer prejuízo.

6. CUSTOS, REMUNERAÇÃO E INDENIZAÇÃO: a participação neste estudo não terá custos adicionais para você. Também não haverá qualquer tipo de pagamento devido a sua participação no estudo. Fica garantida indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, nos termos da Lei.

7. ESCLARECIMENTOS ADICIONAIS, CRÍTICAS, SUGESTÕES E RECLAMAÇÕES: o(a) pesquisador(a) garante a você livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências. Você poderá ter acesso ao(a) pesquisador(a) Fabio Rodrigues Pereira pelo telefone (21) 997750025 ou pelo e-mail: fabiorp7@hotmail.com. Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Colégio Pedro II (CEP/CPII), situado no Endereço: Campo de São Cristóvão nº 177, prédio da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura (PROPGPEC), sala 202-B – São Cristóvão – Rio de Janeiro, CEP 29921-903, pelo telefone: 21 3891-0020 ou pelo e-mail: cep@cp2.g12.br e/ou com o Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Nacional de Educação de Surdos (CEP/INES), situado no Endereço: Rua das Laranjeiras, 232, Laranjeiras. Rio de Janeiro – RJ, o CEP/INES está localizado atualmente em prédio próprio e garante atendimento ao público na sala em frente do estacionamento interno do Instituto ao lado direito da Faculdade do Departamento de Ensino Superior

–

DESU/INES.

CEP 22240-003, pelo telefone (21) 2285-7546, ramal 126 ou pelo e-mail: cepines@ines.gov.br e o cep.ines@hotmail.com.

CONSENTIMENTO

Eu, _____ acredito ter sido suficientemente esclarecido (a) a respeito das informações sobre o estudo acima citado que li ou que foram lidas para mim. Eu receberei uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e a outra ficará com o (a) pesquisador (a) responsável por esta pesquisa. Além disso, estou ciente de que eu e o (a) pesquisador (a) responsável devemos rubricar todas as folhas desse TCLE e assinar na última folha. Declaro que concordo em participar da pesquisa.

Assinatura	Data: ___/___/____
------------	--------------------

Eu, _____ obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido do (a) participante da pesquisa.

Assinatura	Data: ___/___/____
------------	--------------------