

## A educação de surdos durante o ensino remoto emergencial: artes e visualidades em uma pesquisa-formação

*Deaf education during remote learning: arts and visualities in a research-training*

*Educación para sordos durante la educación remota de emergencia: artes y visualidades en una investigación-formación*

Vivian Martins  
Instituto Federal do Rio de Janeiro  
vivian.lopes@ifrj.edu.br  
<https://orcid.org/0000-0001-7239-1619>

Milena Quattrer  
Instituto Nacional de Educação de Surdos  
mquattrer@ines.gov.br  
<https://orcid.org/0000-0001-6941-8008>

### RESUMO

A pandemia da Covid-19 ressignificou a educação mundial, demandando novas táticas para promoção do ensino e da aprendizagem em atividades pedagógicas não presenciais. A presente pesquisa busca compreender como elaborar atividades remotas que auxiliem os docentes com estratégias específicas para a educação de surdos na área de Artes, e quais saberes uma professora de Artes precisa mobilizar para colaborar com a aprendizagem surda? A pesquisa-formação é a metodologia escolhida, por proporcionar a possibilidade de pesquisar os processos formativos e suscitar reflexões sobre a experiência. Dividimos as discussões do artigo em duas partes: apresentação do dispositivo de pesquisa e a narrativa da autoformação da professora-pesquisadora. Os resultados giraram em torno do compartilhamento de atividades pedagógicas com foco nas visualidades e das aprendizagens construídas ao longo desse processo, como a ampliação dos conhecimentos sobre educação online, Libras, gravação e edição de vídeos.

**Palavras-chave:** Educação de surdos. Educação artística. Ensino remoto emergencial. Pesquisa-formação. Visualidade surda.

## ABSTRACT

*The COVID-19 pandemic gave a new meaning to global education, demanding new tactics to promote teaching and learning in online courses. This research seeks to understand how to develop remote activities that have specific strategies for deaf education in the field of Arts and what knowledge an Art teacher needs to mobilize to collaborate with deaf learning. Research-training is the chosen methodology that provides the possibility of researching during the training processes and raising reflections on the experience. We divided the discussions in this article into two parts: research and training practices and the teacher-researcher's self-training narratives. The results are the sharing of pedagogical activities focused on visualities and the expansion of teachers' knowledge about online education, Brazilian sign language, recording and editing videos.*

**Keywords:** Deaf education. Artistic education. Remote learning. Research-training. Deaf Visuality.

## RESUMEN

*La pandemia Covid-19, trajo consigo un nuevo significado a la educación global, exigiendo nuevas técnicas para promover la enseñanza y el aprendizaje de las actividades pedagógicas no presenciales, mediante la educación virtual. Ésta investigación buscó entender cómo se desarrollaron las actividades remotas que tuvieron estrategias específicas para la educación de personas sordomudas en el campo de las Artes y también, comprender cuáles son los conocimientos que necesita un docente de Artes para colaborar con el aprendizaje de sordomudos. La metodología escogida fue la formación-investigación, debido a que brinda la posibilidad de investigar los procesos de formación e impulsar reflexiones sobre la experiencia. Las discusiones del artículo fueron divididas en dos partes: 1. Presentación del dispositivo de investigación y formación, y 2. La narrativa de la autoformación del profesor-investigador. Los resultados giraron entorno al intercambio de actividades pedagógicas enfocadas en la visualización y los aprendizajes construidos a lo largo de este proceso, como también la expansión de conocimientos sobre educación virtual, la relación con las familias, el lenguaje de señas brasileño, la grabación y edición de videos.*

**Palabras clave:** Educación para sordos. Educación artística. Enseñanza remota de emergencia. Investigación-formación. Visualidad sorda.

## Introdução

A pandemia ocasionada pela COVID-19 alterou significativamente a vida do brasileiro e da população de todo o mundo, impondo um distanciamento social que afetou diretamente o cotidiano escolar. Na tentativa de conter a propagação do vírus e resguardar a saúde de alunos e funcionários, escolas foram fechadas e muitas instituições implantaram o ensino remoto emergencial, como forma de dar continuidade aos processos educativos. De acordo com a UNESCO (2021, p.12), em grande parte dos países, a pandemia da COVID-19 provocou importantes desafios aos sistemas educacionais e impulsionou a transformação digital.

Quando o fechamento total ou parcial das escolas não pôde ser evitado, os governos e as comunidades escolares se mobilizaram para garantir a manutenção da educação à distância de qualidade, inclusiva e acessível para todos, na medida do possível. No entanto, tem sido particularmente difícil construir um sistema de educação à distância eficaz com tantas incertezas e em muitos países com restrições de recursos (por exemplo, Gabão). Muitos países relataram a falta de acesso a uma conexão confiável à Internet em todo ou parte de seu território como um grande problema para permitir que professores e alunos continuem trabalhando juntos em boas condições. Além disso, alguns alunos não tinham acesso aos dispositivos necessários para acessar o ensino à distância (por exemplo, computadores ou smartphones). As dificuldades de acesso à Internet atingiram particularmente as populações mais vulneráveis, geograficamente remotas e pobres. (UNESCO, 2021, p.4 – Tradução nossa)

A pandemia e todos os seus desdobramentos no Brasil como, por exemplo, o aumento nos índices de desemprego, fome e exclusão digital, contribuíram significativamente para o aprofundamento dos desafios e desigualdades no ensino brasileiro em diferentes níveis. De modo que a UNESCO alerta para um grande desafio que a educação enfrenta na pandemia, a dificuldade de acesso à internet, atingindo particularmente as populações mais vulneráveis. Esse era um problema que afligia os professores constantemente.

Ademais, com a suspensão das aulas presenciais no Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES no Rio de Janeiro/RJ, uma das grandes preocupações da comunidade escolar foi o isolamento linguístico do aluno surdo em um contexto de pandemia. Em especial, o aluno surdo em famílias ouvintes, sem domínio da Língua Brasileira de Sinais – Libras. Segundo Goldfeld (2002, p.166-167),

Aquilo que a criança ouvinte pode aprender informalmente, ouvindo os pais conversando, assistindo à televisão ou por intermédio de outros informantes, a criança surda deve aprender pelo diálogo direto ou observando outras pessoas conversando em Libras. Os pais e profissionais devem sempre informar a criança sobre os eventos que ela participa, as situações vividas, lembrar de fatos ocorridos e falar sobre assuntos referentes ao futuro.

Cabe ressaltarmos que, em um primeiro momento, o calendário escolar foi suspenso. Diante dessa situação, com o objetivo de manter o contato com os alunos surdos, estabelecer um diálogo e informá-los sobre a pandemia da COVID-19 e outros assuntos importantes para a comunidade escolar, o Departamento de Educação Básica –

DEBASI/INES desenvolveu um site e um canal no YouTube específicos para esse fim. Dessa forma, caminhamos em consonância com as proposições de Goldfeld (2002) sobre manter a manutenção do diálogo.

Nesta perspectiva, o contexto dessa pesquisa é o desenvolvimento do ensino remoto emergencial na educação de surdos estudantes da educação básica, especificamente na disciplina de artes. Para elaboração do artigo utilizamos a metodologia da pesquisa-formação, em que a investigação se desenvolve ao longo de processos formacionais. A investigação será desenvolvida pelo viés da autoformação e das narrativas autobiográficas. Inicialmente, será realçada a narrativa da experiência de formar, delineando o dispositivo de pesquisa e os materiais didáticos elaborados ou selecionados. Avançamos narrando a experiência de autoformação, com os questionamentos, as reflexões e as aprendizagens ocasionadas por esse processo. Consideramos que esse relato poderá contribuir para o fazer docente de outros colegas em situações similares.

A presente pesquisa suscitou dois problemas de pesquisa: como elaborar atividades remotas que contem com estratégias específicas para a educação de surdos na área de artes? E quais saberes uma professora de artes precisa mobilizar para colaborar com a aprendizagem surda?

## **JA importância da visualidade na aprendizagem surda**

O INES vem consolidando a proposta de educação bilíngue para surdos. Isto é, promover o ensino da Libras como primeira língua e o ensino da língua portuguesa (modalidade escrita) como segunda língua para sujeitos surdos. Para Colacique (2018, p. 112) “educação de surdos não basta ser bilíngue, é preciso ser visual”. Como para o surdo, seus olhos são os seus ouvidos, as práticas pedagógicas precisam ser idealizadas considerando a visualidade. Em consonância, Belaunde e Sofiato (2019, p. 77) acreditam que “a visualidade é um traço constitutivo do surdo”, tendo em vista o fato da visualidade participar tanto do processo de produção quanto da apropriação cultural, a chamada cultura visual dos sujeitos surdos de Campello (2008, p.91).

A cultura visual vem da “experiência visual” (PERLIN, 1998), que na teoria cultural e de Estudos Surdos, a língua de sinais vem construída e absorvida visualmente juntamente com a cultura do sem som. As percepções visuais e suas experiências visuais, no dia a dia, com seus “próprios significados não-sonoros” transportam aquilo o que foi

vivenciado por meio da língua de sinais, e acabam selecionando o — final “da história para dar ao — ponto de partida” no começo da fragmentação da experiência visual.

Neste viés Colacique (2018) destaca a importância que a visualidade possui para a construção da aprendizagem surda, ponderando que pessoas surdas possuem mecanismos mentais e características intelectivas próprias, ocasionando em uma inteligência visual, fundamental para sua percepção e apreensão de mundo.

Os processos visuais de percepção de mundo originarão mecanismos mentais distintos daqueles apresentados pelas pessoas ouvintes, uma vez que as estratégias intelectivas e os esquemas de pensamento estarão atrelados, inerentemente, aos modos visuais de operação cognitiva dos surdos. Esses processos visuais estruturarão as representações mentais, conferindo à percepção da realidade características intelectivas próprias (COLACIQUE, 2018, p. 105).

Nesse sentido, Campello (2008, p.21) afirma:

A visualidade supõe exercícios imagéticos semioticamente mediados, uma vez que não se realiza sem a presença de signos, ou seja, não se realiza como atividade direta dos órgãos dos sentidos. Pode constituir-se como discurso justamente pela possibilidade de ser produzida por signos e por produzir signos.

A experiência da visualidade produz subjetividades marcadas pela presença da imagem e pelos discursos viso-espaciais provocando novas formas de ação do nosso aparato sensorial, uma vez que a imagem não é mais somente uma forma de ilustrar um discurso oral. O que captamos sensorialmente pelos olhos é apenas uma pista que é enviada aos sistemas neuronais e, posteriormente, esses dados, através de operações mais complexas informam nosso cérebro, produzindo sentido do que estamos vendo. Por isso, as formas de pensamento são complexas e necessitam a interpretação da imagem-discurso. Essa realidade implica ressignificar a relação sujeito-conhecimento principalmente na situação de ensinar e aprender.

Assim, contamos com um artefato curricular de suma importância para a educação online: o vídeo. Sejam eles videoaulas, hipervídeo, videoconferências, microvídeos e outros, provocando sensações, significações e sentidos que potencializam os processos de ensino e aprendizagem. Visto que as possibilidades dos vídeos são inúmeras: “pode-se exemplificar uma situação não imaginável ou disponível, a ilustração de conteúdos curriculares, a comunicação midiática como método de trabalho pedagógico e o desenvolvimento de habilidades cognitivas” (MARTINS, 2019, p. 395). Exemplificação, ilustração e comunicação com estudantes são algumas das possibilidades do trabalho com vídeos.

Alertamos que há especificidades para o trabalho com vídeos na educação de surdos. “Os vídeos quando destinados para os surdos precisam ser caracterizados pela capacidade de atrair a atenção desses sujeitos, com seus componentes lúdicos agregados e potencialidades que este recurso oferece” (PIMENTEL et al., 2018, s.p.). Os autores agregam o fator ludicidade na elaboração dos vídeos e acrescentam que a “qualidade de um vídeo engloba a compreensão sobre o material, edição, imagens, efeitos adequados e emprego de uma estruturação adaptada em linguagem e estética” (PIMENTEL et al., 2018, s.p.).

Adicionamos ainda, a necessidade do discurso em Libras, fundamental para o processo de significação do artefato curricular, como apontado por Colacique (2018): “Lembrando que surdos e ouvintes possuem línguas diferentes, embora compartilhem alguns signos, não é difícil imaginar a grande barreira comunicativa que pode se estabelecer entre os grupos” (COLACIQUE, 2018, p. 178).

Com relação à adequação das legendas usadas nos vídeos, os participantes também foram unânimes em concordar com as mesmas. Os vídeos priorizaram o discurso em Libras, mas não deixaram de inserir as legendas em português para os ouvintes também pudessem acompanhar. De acordo com Rodrigues (2014, p. 2) na confecção de vídeos (DVD) bilíngues, produzidos em Libras e Português, abordando a incorporação de legendas tem um grande desafio, além de suma importância (PIMENTEL et al., 2018, s.p.).

Nesta perspectiva, Pimentel e colaboradores (2018) apontam para a importância de incluir legendas nos vídeos, para que ouvintes também possam acompanhar. No ensino remoto emergencial desenvolvido na pandemia esse fator é fundamental, tendo em vista o trabalho colaborativo com as famílias no processo educacional. Diante de tais fatos, concluímos que os vídeos são muito importantes para pensar a educação de surdos e são o recorte que estabeleceremos nessa pesquisa.

## Pesquisa-formação e a autoformação em destaque

Especificamente, a partir da segunda metade do século XX despertou-se o interesse de conciliar pesquisa e formação de professores. Tais iniciativas foram alavancadas pelo pensamento de alguns teóricos que se dedicaram a estabelecer os pontos de encontro e os entrecruzamentos existentes entre pesquisa e formação. A questão fundamental envolta nesses processos era a de incentivar a realização de intervenções no contexto escolar, que partissem dos próprios professores, com vistas a transformar sua realidade e assegurar que essas mudanças se efetivassem e tivessem prosseguimento (ANDRÉ,

2002; BUENO, 2000; RAUSCH, 2012). (LONGAREZI; SILVA, 2013, p. 215)

Com o histórico das pesquisas modernas, em que o pesquisador deveria se distanciar do objeto de pesquisa para que ela fosse confiável, muitas pesquisas em educação realizavam trabalhos em que se separava o fazer técnico da pesquisa e o fazer prático das salas de aula. Não só o fazer, mas os espaços também eram distintos, com as universidades produzindo ciência e as escolas formando, “legitimando a escola como espaço do fazer e a universidade como espaço do pensar” (LONGAREZI; SILVA, 2013, p. 215). Em um movimento de assumir os riscos da pesquisa como princípio formativo e socialmente referenciada há a criação da pesquisa-formação. Buscando transformar as pesquisas científicas sobre a escolas e professores em pesquisas com a escola e professores ou pela escola e por professores. Com a intenção de que o conhecimento científico também pudesse ser produzido por aqueles que vivenciam a educação cotidianamente.

Pensar no ensino sem pesquisa é uma visão fragmentada do fazer docente. Freire (1996) alerta para o fato de que “Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando” (FREIRE, 2011, p. 29). O autor pondera que a finalidade de sua pesquisa é realizar uma constatação. A partir disso ele intervém e então educa e se educa. “Com base nisso, a pesquisa-formação é definida como sendo uma metodologia que contempla a possibilidade de mudança das práticas, bem como dos sujeitos em formação. Assim, a pessoa é ao mesmo tempo objeto e sujeito da formação (NÓVOA, 2004).” (ALVARADO-PRADA; LONGAREZI, 2012, p. 10).

A pesquisa-formação é um método que não isola a docência da investigação científica, compreendendo o outro e a si mesmo em processo contínuo de formação. Para Josso (2004), a pesquisa-formação busca o desenvolvimento de uma “teoria da formação” (p. 213) em que pessoas se formam na utilização da abordagem autobiográfica. É um método de pesquisa que possui como tema central a reflexão sobre a formação e os sentidos atribuídos para que ela aconteça, congregando a dimensão formativa como elemento primordial da investigação.

Ao longo da pesquisa-formação há investigação sobre formadores e sujeitos em formação, pois é uma metodologia de pesquisa em que aprendemos ao ensinar e pesquisar. Josso (2010, p. 133) aponta para “explorar a abordagem biográfica como um instrumento ao mesmo tempo de formação e de pesquisa, de prática de Pesquisa-formação como apoio a uma pedagogia de autoformação e do projeto que se baseia na experiência de vida dos

aprendentes”. Então formadores também podem fazer parte do objeto de estudo e é por esse caminho que aprofundaremos a presente pesquisa, buscando compreender a autoformação. A esse respeito, pode-se perceber nas reflexões de Macedo (2010) a necessidade de autoavaliação das práticas por professores-pesquisadores, em “um esforço para examinar o sentido do lugar ocupado pelo prático pesquisador” (MACEDO, 2020, p. 167). A autoformação é essencial no processo formativo do profissional da educação.

De acordo com Vidal e Silva (2019), a ética da pesquisa sobre a própria prática ou no ambiente de trabalho pode “se configurar como objetos legítimos de investigação, se observados certos protocolos, reconhecidos no seio do campo acadêmico que asseguram a validação da pesquisa como de caráter científico” (p. 68). Questões como transparência, respeito aos direitos individuais, atribuição dos devidos créditos aos autores, preocupação com o autoplágio e acesso público da produção científica devem ser observados com atenção durante a pesquisa.

Entendemos que a experiência “é produzida por uma vivência que escolhemos ou aceitamos como fonte de aprendizagem particular ou formação de vida. Isto significa que temos de fazer um trabalho de reflexões sobre o que foi vivenciado e nomear o que foi aprendido” (JOSSO, 2009, p. 137). Sendo assim, de acordo com Macedo (2010) desenvolvemos a pesquisa trilhando os passos a seguir: formulação da problemática, consulta das fontes, emergência dos dados, análise dos dados e apresentação dos resultados.

a) Formulação da problemática ou dilemas docentes: a inquietação causada pela prática do educador promove a necessidade de pesquisas. Os dilemas podem surgir da relação com os alunos, bem como, das tensões das práticas curriculares, dos processos políticos e das preocupações contemporâneas. Elaboramos questões, que depois se transformaram em processos educativos e ações de pesquisa.

b) Consulta das fontes e desenvolvimento do dispositivo de pesquisa e formação: os “pesquisadores implicados e engajados vão procurar as fontes válidas dos dados a serem coletados” (MACEDO, 2010, p. 161). Dispositivos são os métodos e meios que pesquisadores e praticantes criam para levantar noções que contribuam para melhor compreender os fenômenos de pesquisa (ARDOINO, 2003). Os professores-pesquisadores ativam pesquisas e práticas educacionais que proporcionem a emergência de narrativas dos praticantes e registros do pesquisador sobre os acontecimentos;

c) Emergência dos dados: os dados emergem a partir de métodos ativos elaborados no dispositivo de pesquisa, “como discussões em grupo, jogos de papéis e entrevistas em profundidade” (MACEDO, 2010, p. 161). As interações decorrentes desses



procedimentos também são consideradas no momento de análise. Nesse relato, com foco na autoformação da professora-pesquisadora, os diários, as experiências e os procedimentos desenvolvidos também serão considerados;

d) Análise dos dados: nesse momento, a professora-pesquisadora avalia suas experiências do campo, diários de formação e as criações dos participantes da pesquisa relacionados com os referenciais bibliográficos e as questões que originaram a pesquisa, redirecionando a problemática inicial para encontrar novas soluções que contribuam para a formação dos envolvidos.

e) Apresentação dos resultados da pesquisa: construção dos resultados finais da pesquisa para elencar “estratégias de ação formativa” (MACEDO, 2010, p. 162). Atribuímos sentido aos dados a partir do envolvimento dos pesquisadores com a investigação e seu objeto. Desenvolveremos esses passos de forma mais contextualizada em conjunto com a narrativa da experiência de formar e me formar nos tópicos seguintes.

## Narrando a experiência de formação de surdos

A problemática central da pesquisa manifestou-se com a pandemia da Covid-19, ocasionando a migração das atividades presenciais para o ensino remoto emergencial e diversos dilemas docentes emergiram. Podemos somar as dificuldades de acesso enfrentadas pela comunidade escolar, ocasionando múltiplas estratégias pedagógicas para dirimir essas dificuldades e proporcionar aos estudantes o melhor processo de ensino e aprendizagem possível.

Com o início da oferta do ensino remoto emergencial fez-se necessária a adoção de instrumentos e estratégias para o desenvolvimento de atividades pedagógicas bilíngues não presenciais, a fim de garantir o direito de aprendizagem do aluno surdo na Libras como primeira língua (L1) e na Língua Portuguesa como segunda língua (L2) na modalidade escrita. Diante desse quadro, a instituição reorganizou o calendário e a carga horária dos segmentos da Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e da Educação de Jovens e Adultos – EJA e deu início ao ensino remoto emergencial com os Módulos de Atividades Não Presenciais impressos distribuídos aos alunos com os Kits Alimentação (Figura 1).



**Figura 1** - Módulos de Atividades Não Presenciais – Artes (2020)

**Fonte:** elaboração própria.

Posteriormente, com o empréstimo de tablets e chips com acesso à internet aos alunos, e de modem com acesso à internet aos docentes, adotamos a plataforma Google Classroom e da ferramenta Google Meet. Os Módulos de Atividades Não Presenciais impressos passaram então a ser produzidos e trabalhados em consonância com as atividades e conteúdos propostos no Google Classroom.

Tendo em vista os possíveis imprevistos que poderiam ocorrer em um cenário de pandemia e a importância da visualidade para a aprendizagem surda, recorremos à produção de vídeos para apresentar e trabalhar os conteúdos da disciplina com as turmas ao longo dos anos letivos de 2020 e 2021. O desenvolvimento do dispositivo de pesquisa e formação que será destaque no presente artigo contou com materiais disponibilizados pela TV INES; videoguias elaborados por museus e centros culturais, como o Museu de Arte Moderna e o Itaú Cultural; e a utilização de visitas virtuais a museus no Google Arts&Culture e no Tour Virtual 360. Podemos considerar a pesquisa de materiais e o desenvolvimento do desenho didático como o segundo momento metodológico, a consulta das fontes e desenvolvimento do dispositivo de pesquisa e formação.

Nós tivemos a oportunidade de colaborar por meio da criação e edição de vídeos com propostas de atividades simples, adaptadas para o contexto de isolamento social, que poderiam ser realizadas em casa tanto pela comunidade escolar quanto pelo público em geral (Figuras 2 e 3). Cabe ressaltarmos que foi a primeira vez que produzimos vídeos para tal finalidade. Até então, nossa experiência com a produção de vídeos no contexto escolar abarcava as propostas desenvolvidas no subprojeto de Artes Visuais do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, em que trabalhamos a produção artística visual por meio do cinema em oficinas (presenciais) de gravação e edição de curtas-

metragens produzidos com os alunos e bolsistas do programa (PFÜTZENREUTER; QUATTRER; DELAGRACIA, 2014). Os vídeos foram disponibilizados no Canal da instituição no YouTube. Posteriormente, alguns desses vídeos foram também incorporados ao material produzido para o ensino remoto emergencial.



**Figura 2** - Vídeo "Encontro com Arte: Brincando com as cores" desenvolvido para o Canal no Youtube e Site da instituição (2020).

**Fonte:** elaboração própria.

Os vídeos contavam com discurso em Libras (a fim de dirimir a barreira comunicativa e proporcionar o processo de significação do artefato curricular) e legendas conforme o alerta de Pimentel e colaboradores (2018). Afinal, o vídeo precisa ser para todos, é importante que ouvintes, pessoas com diferentes perdas auditivas ou reabilitadas também possam acompanhar.



**Figura 3** - Vídeo "Encontro com Arte: Brincando de desenhar as sombras" desenvolvido para o Canal no Youtube e Site da instituição (2020).

**Fonte:** elaboração própria.

Para tanto, pesquisamos e definimos grandes temas que pudessem ser trabalhados com as diferentes turmas e que contemplassem os conteúdos de Artes previstos nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (1997) e na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018), bem como o ensino das histórias e culturas Afro-Brasileira e Indígena – em acordo com a Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008.

De modo a criar uma identidade visual para as aulas e colaborar no acolhimento dos alunos em um momento tão difícil e delicado, desenhamos um modelo de vinheta para os vídeos usando a ferramenta Adobe Spark (Figura 4) e padronizamos a sua estrutura. Para a edição dos vídeos, narração e legenda, utilizamos o software Adobe Premiere Rush, também disponível em formato de aplicativo para smartphones (Figura 5).



**Figura 4** - Ferramenta Adobe Spark  
**Fonte:** elaboração própria.



**Figura 5** - Software Adobe Premiere Rush  
**Fonte:** elaboração própria.

Assim, cada vídeo produzido recebeu um título (“Aula 1”, “Aula 2”, etc.), um tema a ser estudado e uma proposta de atividade a ser realizada com ou sem entrega (“Atividade 1”, “Atividade 2”). Por orientação superior, inserimos a vinheta da instituição em todos os vídeos. Optamos também por desenvolver, junto com os demais colegas professores do Núcleo de Artes, uma vinheta específica para o núcleo que passou a ser inserida nos vídeos produzidos (Figura 6). Muitos dados emergiram desse processo e possibilitaram uma análise que contribuiria para o desenvolvimento da pesquisa e da consequente autoformação dos envolvidos. Tais movimentos proporcionaram reflexões a respeito da prática docente e a apresentação dos resultados da pesquisa e da formação no presente artigo.



**Figura 6** - Imagens do vídeo "Aula 3 – SEME: Museu do Amanhã - Parte 1" com as vinhetas da instituição e do Núcleo de Artes.

**Fonte:** elaboração própria.

Os materiais audiovisuais disponibilizados no YouTube como, por exemplo, “A vida em Libras” da TV INES, tours virtuais produzidos por museus, as filmagens de obras e exposições, além de ferramentas como ImagineRio.org foram importantes recursos usados na produção dos vídeos (Figuras 7, 8, 9, 10, 11 e 12). Considerando as recomendações que Pimentel e seus colaboradores (2018) anunciam, a produção de vídeos que atraíam a atenção e contem com componentes lúdicos.



**Figura 7** - Imagens do vídeo "Aula 3 – SEME: Museu do Amanhã - Parte 1" com trechos do vídeo "A vida em Libras - Museu do Amanhã", da TV INES.

**Fonte:** elaboração própria.



**Figura 8** - Imagens do vídeo "Aula 3 – SEME: Museu do Amanhã - Parte 1" com trechos do vídeo "Cosmos - Museu do Amanhã", da 02 Filmes.

**Fonte:** elaboração própria.



IMAGENS DO VÍDEO "AULA 3 - SEME" TEMA "MUSEU DO AMANHÃ - PARTE 1"

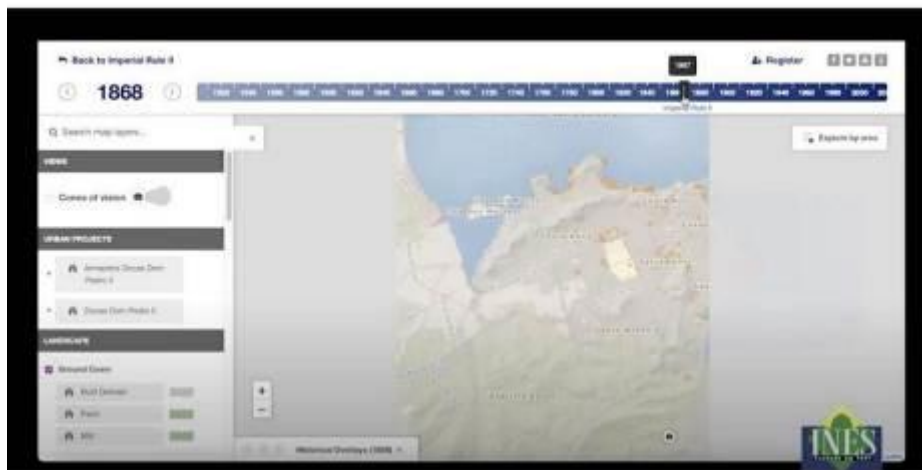
**Figura 9** - Imagens do vídeo "Aula 3 –SEME: Museu do Amanhã - Parte 1" com imagens de obras de Anna Boghiguan, Chiharu Shiota e Osgêmeos selecionadas por nós para a Atividade 3.

**Fonte:** elaboração própria.



**Figura 10** - Imagens do vídeo "Aula 3 – SEME: Museu do Amanhã - Parte 1" com imagens de obras de Yacuna Tuxá e Abduirazaq Awofeso selecionadas por nós para a Atividade 3.

**Fonte:** elaboração própria.



**Figura 11** - Ferramenta ImagineRio.org usada em um dos vídeos e no Plantão de Dúvidas pelo Google Meet.

**Fonte:** <[imagerio.org.br](http://imagerio.org.br)>



**Figura 12** - Tour virtual pelo Museu de Arte Indígena.

**Fonte:** <[www.tourvirtual360.com.br/mai/mai.html](http://www.tourvirtual360.com.br/mai/mai.html)>

Também criamos um canal no Youtube para armazenar e distribuir os vídeos por meio de link restrito, divulgado apenas nas postagens no Google Classroom. O desenho didático das aulas contou com uma orientação aos estudantes sobre os passos que poderiam seguir para o bom desenvolvimento das atividades; a disponibilização das aulas por meio de vídeo (descrito anteriormente), um vídeo de instruções; a proposição de duas atividades, como desenhos e fotografias; e um plantão de dúvidas por meio do Google Meet, com um horário específico para o encontro com os alunos no mesmo turno e dia.





**Figura 14** - Postagem da "Aula 3 – SEME: Museu do Amanhã - Parte 1" no Google Classroom.

**Fonte:** elaboração própria.

É possível observar na Figura 13, que o trabalho foi atribuído a 8 estudantes e 5 destes possuem notas. Os motivos de alguns alunos não acessarem o Google Classroom, ou acessarem e não responderem as atividades estão sendo estudados pela instituição<sup>1</sup>. Sabemos que mesmo com a distribuição dos tablets e chips com acesso à internet aos alunos, em um contexto de pandemia uma parte dos alunos e suas famílias teve problemas para acessar a plataforma, ou mesmo para se reorganizar o ensino remoto emergencial. Foram muitos desafios enfrentados e que não foram completamente superados, cabe ressaltar que há alunos que moram em locais em que o sinal de internet ou é muito fraco ou é inexistente.

Para além do acesso às videoaulas, com a distribuição dos tablets e chips com acesso à internet aos alunos, foi possível ampliar a interação em Libras com os alunos no plantão de dúvidas realizado por meio do Google Meet. Isto é, esclarecer as eventuais dúvidas, aprofundar as discussões trazidas pelas videoaulas e ampliar o repertório imagético com as interfaces mencionadas. Possibilitamos aos alunos experienciar atividades que envolvam a utilização de aparatos tecnológicos para que explorem, de modo criativo e ético, seus princípios e funcionalidades, como gravar um vídeo se apresentando (nome e sinal),

<sup>1</sup> Em comunicado divulgado pela Divisão Sócio-Psico-Pedagógica (DISOP- INES) em outubro/2022, os levantamentos realizados acerca do aumento da evasão escolar no INES nos últimos anos nos permitem apontar para alguns fatores importantes, tais como: (i) o empobrecimento da população do Rio de Janeiro; (ii) as políticas públicas mudaram o perfil dos estudantes; (iii) dificuldades de comunicação com responsáveis; (iv) a mobilidade urbana dos estudantes, que muitas vezes moram em regiões afastadas; (v) matrícula dos estudantes em escolas das regiões em que moram e outros.

fotografar diferentes objetos que eles gostavam, produzir retrato fotográfico de uma pessoa, fazer uma selfie para se apresentar.

Além do mais, pensamos em desenvolver atividades que fossem possíveis em contexto de isolamento social físico e com materiais que pudessem ser encontrados facilmente nas residências. A seguir, podemos observar alguns dos trabalhos realizados remotamente pelos alunos e postados no Google Classroom (Figura 15).



**Figura 15** - Trabalhos realizados remotamente pelos alunos e postados no Google Classroom.

**Fonte:** dados da pesquisa.

Disponibilizamos na tabela 1 uma descrição mais completa das atividades propostas durante o período de 21 de julho a 15 de setembro de 2021, de acordo com a reorganização do currículo e a BNCC (2018). A carga horária das atividades é de 2 horas.

<b>Data</b>	<b>Atividades</b>
21 de julho de 2021	Apresentação (nome e sinal). Arte e tecnologia. Explorar diferentes tecnologias e recursos digitais (gravações de vídeos) na comunicação.
28 de julho de 2021	Contaçõ de história. Autorretrato. Arte e tecnologia. Processos de criação. Dialogar com proposições temáticas, repertórios imagéticos e processos de criação nas suas produções visuais. Explorar diferentes tecnologias e recursos digitais (fotografia digital). Apreciar e analisar obras de artistas brasileiros.
04 de agosto de 2021	Fotografia e desenho. Processos de criação. Dialogar com proposições temáticas, repertórios imagéticos e processos de criação nas suas produções visuais. Experimentar e analisar diferentes formas de expressão artística (fotografia e desenho).
11 de agosto de 2021	Fotografia e desenho. Contextos e práticas. Apreciar e analisar obras de artistas brasileiros de diferentes épocas de modo a ampliar a experiência com diferentes contextos e práticas artístico-visuais e cultivar a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório imagético. Experimentar e analisar diferentes formas de expressão artística.
01 de setembro de 2021	Retrato e Autorretrato (Revisão Módulo I - impresso). Apreciar e analisar obras de artistas estrangeiros. Identificar e manipular diferentes tecnologias e recursos digitais para acessar, apreciar, produzir, registrar e compartilhar práticas e repertórios artísticos, de modo reflexivo, ético e responsável (Google Arts & Culture - Puzzle Party).
08 de setembro de 2021	Fotografia. Contextos e práticas. Ampliar a experiência com diferentes contextos e práticas artístico-visuais e cultivar a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório imagético. Desenvolver processos de criação em artes visuais com base em temas, de modo individual, fazendo uso de materiais e recursos digitais e alternativos.
15 de setembro de 2021	Setembro Azul. Utilizar as artes cênicas na conscientização sobre a acessibilidade para a comunidade surda e no reconhecimento das conquistas obtidas pelos surdos por meio de muitas lutas, valorizando-as como fenômeno social, cultural, histórico, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso. Apreciar esteticamente produções artísticas a partir do tema gerador. Apreciar e analisar obras de artistas brasileiros de diferentes épocas de modo a ampliar a experiência com diferentes contextos e práticas artístico-visuais e cultivar a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório imagético.

**Tabela 1** - descrição das atividades (2021)

**Fonte:** elaboração própria.

A tabela 1 apresenta a descrição das atividades propostas não somente com vídeos, mas com a utilização de outros tipos de mídias, como fotografia, visitas virtuais do Google Arts & Culture e atividade gamificada no Puzzle Party. Lembrando que a visualidade vai além dos vídeos e podemos explorar outras possibilidades também. O compartilhamento

dessas experiências objetiva apresentar nossa contribuição a outros docentes e incentivar a troca, pois esperamos que nossos escritos causem reações e comunicações para além do texto.

O pensamento constante ao idealizar essas atividades era sobre a qualidade do que seria disponibilizado aos nossos estudantes e o acompanhamento de seus progressos, para que eles fossem atendidos em suas necessidades mais específicas. As devolutivas que os estudantes enviam, a participação ativa nas propostas e os resultados de suas atividades são sopros de esperança para continuarmos. Até as dificuldades e os silêncios são dados para análise e verificação de oportunidades de melhorias. Logo, o ensino remoto emergencial demandou reorganização curricular, didática e pedagógica para adequação às múltiplas realidades dos alunos surdos e suas famílias. Esse esforço proporcionou aprendizagens diferenciadas aos estudantes e promoveu novos deslocamentos aos professores. Sobre esses deslocamentos serão as próximas reflexões.

## **Narrando a experiência de autoformação**

Diante do dispositivo descrito anteriormente, pode-se perceber que múltiplas habilidades foram acionadas, tanto de professores, quanto de estudantes. Nesse momento, refletiremos sobre essas experiências pelo viés de uma professora-pesquisadora que se forma enquanto forma. Contamos com diários de formação, referenciais bibliográficos que nos ajudam a pensar a respeito dos acontecimentos que ocorreram e a retomada do olhar para as questões que originaram a pesquisa, de forma a socializar soluções que contribuam com outros professores leitores dessa narrativa.

Sem dúvidas, o ensino remoto emergencial acionou uma multiplicidade de aprendizagens, como gravação caseira, edição e legendagem de vídeos, efeitos do Rush (programa do Adobe) e gerenciamento de página e canal nas redes sociais digitais. Por conta do confinamento, a produção de vídeos foi adaptada para o contexto doméstico, isto é, foram usados materiais e recursos disponíveis em casa para a pesquisa, roteirização, gravação, edição e distribuição dos vídeos. Realizamos a produção de material bilíngue com legenda em língua Portuguesa e narração em decorrência dos pais ou responsáveis ouvintes que não dominam a Libras e demandam legenda ou narração para poder auxiliar seus filhos na elaboração das atividades, conforme alertado por Pimentel e colaboradores (2018).

Além das aprendizagens comuns a grande parte dos professores, também nos deparamos com aprendizagens que professores de alunos surdos precisam adquirir. Por

exemplo, o fato de o ensino remoto demandar uma perícia maior em Libras foi uma questão, tendo em vista estar com o curso de Libras em andamento em decorrência da recente inserção no órgão.

Outro ponto que merece ser abordado é a parceria direta com os pais ou responsáveis, por trabalhar com público muito diverso, a inclusão das famílias no processo é fundamental. Nesse sentido, o Google Classroom e o Google Meet possibilitaram uma interação maior com os pais ou responsáveis, em especial, com as famílias dos alunos da educação infantil e dos primeiros anos do ensino fundamental.

Um questionamento que povoa a mente de quase todos os professores é o fato de o conteúdo produzido ficar em rede, com possibilidade de ganhar destinos desconhecidos. Já que quando selecionamos e apresentamos uma obra de arte ou uma imagem na aula presencial, por exemplo, há até um certo ponto, por assim dizer, há um domínio sobre como essa imagem será abordada e contextualizada. Porém, no ensino remoto não há controle, nem como essa imagem, nem como essa informação será recebida pelas famílias e nem quais possíveis remixagens esses conteúdos poderão sofrer nas redes sociais, ou mesmo em que contexto serão discutidos.

Outro ponto importante se refere ao ritmo de estudos, que foi redimensionado com o ensino remoto emergencial. Visto que, não era possível pedir entregas de atividades semanalmente pela organização do tempo de dedicação em uma atividade remota e a alta demanda de atividades de outras disciplinas somadas. Como estratégia, desenvolvemos uma rotina de escalonamento de atividades, porém teve atividades com entrega e outras que não foram entregues, um exemplo de atividade com entrega foi quando solicitamos aos estudantes que tirassem fotos dos objetos que mais gostavam em suas residências e um exemplo de atividade sem entrega é a visita virtual a um museu. O critério de avaliação é realizado mediante as participações dos estudantes nas propostas desenvolvidas.

Para o ano letivo de 2021, a instituição estabeleceu uma rotina de postagens na plataforma Google Classroom, em que cada módulo corresponde a um trimestre. Instituíram horários de plantões de dúvidas e os módulos impressos foram conjugados com as atividades online. Os formulários de atividades não presenciais criados pela instituição contavam em qual era o segmento do estudante, a carga horária da atividade, o nome do docente, os objetivos de ensino e aprendizagem, os conteúdos e as estratégias de desenvolvimento, a estimativa da carga horária da interação prevista, formas de registro da participação dos estudantes a partir das atividades entregues e formas de avaliação com sete opções: questionário de autoavaliação das atividades, chat para os alunos comentarem

as atividades ou aula, exercícios com conteúdos abordados, acesso a videoaula (critério avaliativo de participação), pesquisas científicas sobre temas relacionados aos conteúdos estudados, avaliação em Libras a partir dos temas estudados, produção de texto a partir do conteúdo estudado: roteiro, história em quadrinhos e outros. Ocasionalmente múltiplas aprendizagens.

## Considerações Finais

A prática docente no ensino remoto emergencial demonstrou que a construção e a adaptação de práticas pedagógicas em Artes são fundamentais. Bem como a visualidade é um ponto importante e constituinte da cultura surda. Nesse contexto, optamos por abordar neste artigo a produção de vídeos para as aulas de Artes, pois pode ser um importante recurso (mas não o único) diante de um cenário de mudanças e desafios provocados pelos desdobramentos da pandemia no Brasil.

Diante de todas essas reflexões, retornamos com a questão: e quais saberes uma professora de artes precisa mobilizar para colaborar com a aprendizagem surda? O uso das tecnologias foi extremamente necessário diante do contexto pandêmico, a reorganização pedagógica demandou de nós, docentes, adaptação, estudo, flexibilidade e coragem para encarar o novo. Diante disso, afirmamos que desenvolvemos conhecimentos sobre educação online no manejo dos ambientes virtuais de aprendizagem e a reflexão sobre a aprendizagem mediada pelas tecnologias, acrescentamos reflexões sobre visualidades, em especial sobre gravação e edição de vídeos e amplificamos o nosso conhecimento em Libras.

Além disso, narrar nossa própria prática não é um exercício fácil, é difícil olhar para o que foi feito com um olhar crítico, mas foi importante para reconhecermos pontos a melhorar e acertos que devem permanecer. Nem tudo deu certo, os índices de participação dos estudantes nas atividades propostas foram medianos, a falta de conectividade de alguns e a baixa presença no plantão de dúvidas são inquietações que demandam a continuidade do estudo para outros lugares. Sugerimos aos professores que realizem esse exercício avaliativo com constância. É fundamental para o nosso fazer docente aprender com nossas experiências, aprendizagens contínuas que visam o aperfeiçoamento de nossas práticas. Dessa rotina intensa e ameaçadora que a pandemia tem nos imposto, tiramos muitas aprendizagens e reflexões positivas das práticas desenvolvidas. Que seja um momento de crescimento para todos nós e as experiências construídas sejam pontos de partida para novos usos ciber culturais no período após a pandemia.

## Referências

- ALVARADO-PRADA, L. E.; LONGAREZI, A. M. . Metodologias de pesquisa-formação de professores nas dissertações, teses: 1999-2008. In: **IX Seminário de pesquisa em educação da Região Sul-IX ANPED SUL**, 2012, Caxias do Sul, 2012.
- ARDOINO, Jacques. **Para uma pedagogia socialista**. Brasília: Editora Plano, 2003.
- BELAUDE, C. Z. ; SOFIATO, C. G. O visual na educação de surdos. **Revista Espaço**, v. 2, p. 1-18, 2019.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte: Ensino de primeira à quarta série**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília: MEC/SEB, 2018.
- CAMPELLO, A. R. **Aspectos da visualidade na educação de surdos**. 245 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.
- COLACIQUE, Rachel. **Visualidades surdas na cibercultura: aprendizagens em rede**. 242 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo, SP: Paz e Terra, 2011.
- GOLDFELD, M. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista**. 2ª ed. São Paulo: Plexus Editora, 2002.
- JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.
- \_\_\_\_\_. O caminhar para si: uma perspectiva de formação de adultos e de professores. Entrevistador: Margaréte May Berkenbrock-Rosito. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 2, n.2, p. 136-139, ago./dez. 2009.
- LONGAREZI, A. M.; SILVA, J. L. Pesquisa-formação: um olhar para sua constituição conceitual e política. **Revista Contrapontos (On-line)**, v. 13, p. 214-225, 2013.
- MACEDO, Roberto S. **Etnopesquisa crítica, etnoPesquisa-formação**. 2. Ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2010. 179p.
- MARTINS, Vivian. A educação online e a formação para a videodocência na cibercultura. **Revista Educação - Unisinos**, Rio Grande do Sul, v.23, n. 3, 390-407, jul-set/2019.

PFÜTZENREUTER, E. P.; QUATTRER, M.; DELAGRACIA, G. D. Produção de vídeos na aula de artes – uma experiência em mídia literacy. In: PRADO, G. V. T.; AYOUB, E. (Orgs.) **Coleção: Formação docente em diálogo III**. Campinas: Edições Leitura Crítica, 2014. (p.93 – 109) Disponível em:  
[https://drive.google.com/file/d/1tnaDCz2UqjYeancumHu\\_JgEO3CMAU5d2/view](https://drive.google.com/file/d/1tnaDCz2UqjYeancumHu_JgEO3CMAU5d2/view) Acesso em: 19 set. 2022.

PIMENTEL, K.; CONDE, I.; MENDES, R.; FEITOSA, C.; PAIXÃO, G.; PANTOJA, L. Produção e Avaliação de Vídeos em Libras para Educação em Saúde. **Revista Educação Especial**, v. 31, p. 181-196, 2018.

QUADROS, R. M. Situando as diferenças implicadas na educação de surdos: inclusão/exclusão. **Ponto de vista**, n.05, p. 81-111, 2003.

UNESCO. **One year into COVID**: prioritizing education recovery to avoid a generational catastrophe. UNESCO, 2021. Disponível em:  
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000376984.locale=en> Acesso em: 24 set. 2021.

VIDAL, Diana Gonçalves; SILVA, José Cláudio Sooma. Questões éticas na pesquisa sobre a própria prática ou no ambiente de trabalho. In: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Comissão de Ética (org.). **Ética e pesquisa em Educação**, v. 1. 1ed. Rio de Janeiro, 2019.

**Revisores de línguas e ABNT/APA:** Larissa Rodrigues Paes Costa, Jones de Sousa e Fabián Erazo.

**Submetido em 06/10/2021**

**Aprovado em 20/09/2022**

Licença *Creative Commons* – Atribuição NãoComercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0)