

Visualidade, Acessibilidade e Narrativas: Roteiros Cinematográficos para e com Pessoas Surdas

Visuality, Accessibility, and Narratives: Screenplays for and with Deaf People

Oscar Raimundo dos Santos Júnior¹; Soeli Francisca Mazzini Monte Blanco²; Fabíola Sucupira Ferreira Sell³; Tatiana Bolívar Lebedeff⁴

Resumo

Com os avanços na educação inclusiva e da modalidade de educação bilíngue para Surdos, junto da crescente demanda por materiais pedagógicos adequados às necessidades específicas desses estudantes, esta pesquisa investiga o desenvolvimento de roteiros cinematográficos com ênfase na acessibilidade e no reconhecimento linguístico e cultural Surdos. Através de um grupo focal, discutiu-se os desafios enfrentados na compreensão dos formatos tradicionais de roteiros cinematográficos, evidenciando a necessidade de formatos integrando elementos visuais e linguísticos adequados à cultura Surda. Como resultado do diálogo foi proposto um modelo de roteiro que combina elementos imagéticos, textos em português e vídeos em língua de sinais numa proposta de textualidade diferida, proporcionando uma ferramenta que visa facilitar a criação, revisão e apropriação de roteiros cinematográficos por pessoas Surdas. Essa abordagem visa não apenas promover a inclusão, mas também respeitar e valorizar a identidade cultural Surda no processo de criação de filmes.

Palavras-chave: Bilinguismo bimodal; Roteiro cinematográfico; Língua de sinais; Textualidade diferida.

Abstract

With advances in inclusive education and bilingual education for the Deaf people, alongside the growing demand for pedagogical materials tailored to the specific needs of these students, this research investigates the development of screenplays with an emphasis on accessibility and the recognition of Deaf linguistic and cultural identity. Through a focus group, the challenges faced in understanding traditional screenplay formats were discussed, highlighting the need for formats that integrate visual and linguistic elements appropriate to Deaf culture. As a result of this dialogue, a screenplay model was proposed, combining imagery, Portuguese text, and sign language videos in a deferred textuality approach, providing a tool designed to facilitate the creation, revision, and appropriation of screenplays by Deaf individuals. This approach aims not only to promote inclusion but also to respect and value Deaf cultural identity in the filmmaking process.

Keywords: Bimodal bilingualism; Screenplay; Sign language; Deferred textuality.

¹ Instituto Federal de Santa Catarina, Campus Palhoça Bilingue; oscar.raimundo@ifsc.edu.br, <https://orcid.org/0009-0008-0698-0755>

² Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Educação a Distância, soeli.francisca@udesc.br, <https://orcid.org/0000-0003-1427-1445>

³ Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Tecnológicas, fabiola.sell@udesc.br, <https://orcid.org/0000-0002-2315-7073>

⁴ Universidade Federal de Pelotas, Centro de Letras e Comunicação, tblebedeff@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-0586-349X>

Introdução

A educação na perspectiva inclusiva tem alcançado importantes conquistas, impulsionadas por movimentos sociais e eventos globais e nacionais, como a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura [UNESCO], 1990), a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), a Convenção de Guatemala (Decreto 3.956, 2001) e a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Decreto 6.964, 2009). Esses marcos vêm ao encontro de um maior respeito às diversidades culturais, religiosas, linguísticas e sociais. Para a comunidade Surda, essa atenção está relacionada à acessibilidade e ao reconhecimento linguístico e cultural desse grupo, com ênfase na utilização da língua de sinais como meio de comunicação e expressão.

Nesse contexto, é importante destacar a escolha do termo “Surdo” com a primeira letra em maiúscula, seguindo os pressupostos assinalados pela comunidade Surda estadunidense (Strobel, 2008; Gertz & Boudreault, 2016) que utiliza o termo *Deaf* (Surdo, em inglês) da mesma forma. Essa grafia simboliza a identidade cultural e linguística dos Surdos, que vai além da condição auditiva, abrangendo uma experiência visual de mundo e o uso de uma língua de sinais como primeira língua (Ribeiro, 2020).

No Brasil, em conjunto com as reivindicações históricas dos movimentos sociais Surdos (Cesar Machado, 2025), os avanços na educação de Surdos estão associados à Educação Bilíngue (Libras-Português), que prioriza o ensino em Libras, utilizando o português escrito como segunda língua. Essa abordagem é respaldada por legislações como o Plano Nacional de Educação (Lei 13.005, 2014), a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei 13.146, 2015) e a Lei 14.191/2021, que reconhece a Educação Bilíngue de Surdos como modalidade educacional e a insere na Lei de Diretrizes e Bases - LDB (Lei 9.394, 1996; Lei 14.191, 2021).

A modalidade de Educação Bilíngue de Surdos reitera a preocupação com a utilização de “material didático bilíngue, específico e diferenciado” (Lei 14.191, 2021, Art. 79-C, §2º) além da necessária infraestrutura física adequada, professores bilíngues, intérpretes de línguas de sinais e metodologias de ensino condizentes, entre outros aspectos.

Dentro das pesquisas sobre educação inclusiva, uma temática que é pouco investigada é o campo do cinema (Pereira et al., 2019). Ao focar na produção de vídeos e filmes por pessoas Surdas a escassez é ainda maior (Santos Júnior, 2022).

O roteiro cinematográfico é uma etapa crucial na produção cinematográfica, e há uma lacuna de conhecimentos que contemple a perspectiva visual dos Surdos. Diante disso, esta pesquisa debate a produção criativa deste gênero textual, investigando elementos que contribuam para a construção de roteiros cinematográficos na perspectiva do bilinguismo bimodal.

Bilinguismo Bimodal

A educação de Surdos perpassa a compreensão da surdez como uma experiência visual (Skliar, 2013) abrangendo, assim, a surdez como uma diferença linguística e de acessibilidade, não de deficiência (Lebedeff, 2014; Martins, 2024).

O primeiro artefato da cultura surda é a experiência visual em que os sujeitos surdos percebem o mundo de maneira diferente, a qual provoca as reflexões de suas subjetividades: De onde viemos? O que somos? E para onde queremos ir? Qual é a nossa identidade? (Strobel, 2013, p. 44)

As pessoas Surdas vivenciam e interagem com o mundo por meio de aspectos visuais, e, em meio à diversidade de perspectivas Surdas, este artigo enfoca o estudo das pessoas Surdas que utilizam como meio de comunicação uma língua de sinais e as implicações culturais decorrentes desse fato (Karnopp, 2010; Campello, 2023).

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

Compartilhar uma língua de sinais possibilita a produção de artefatos culturais próprios, formando uma comunidade Surda composta não somente por sujeitos Surdos, mas também por seus familiares, amigos e por intérpretes de língua de sinais (Karnopp, 2010).

Para Kyle & Allsop (1982), a comunidade surda é diferente de outras comunidades linguísticas em muitos aspectos, já que os surdos não estão geograficamente em uma mesma localidade, mas estão espalhados em várias partes do mundo.... Considerando a descrição do parágrafo anterior, as comunidades surdas têm como principal marcador identitário o uso da língua de sinais (Karnopp, 2010, p. 162).

Portanto, uma abordagem pedagógica direcionada à educação de Surdos deve estar inserida no contexto de uma educação bilíngue. Esse fato também está expresso na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, modificada a partir da Lei 14.191 de 2021, que insere na Lei a Modalidade de Educação Bilíngue para Surdos. Além disso, a regulamentação da profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - TILS (Lei 12.319, 2010) busca atender às questões de acessibilidade e de inclusão das pessoas Surdas.

A mediação de TILS é essencial para garantir comunicação entre Surdos e ouvintes quando não há proficiência linguística por parte do/a professor/a. No entanto, somente a presença destes profissionais, por si só, não é suficiente para transformar o ambiente educacional em bilíngue. É fundamental adequar os conteúdos apresentados, além de promover uma mudança de atitude entre todos os envolvidos no ambiente escolar, que devem assumir, coletivamente, a responsabilidade de garantir uma formação adequada destes alunos (Pinheiro, 2018; Ribeiro, 2020).

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

Mas de que tipo de educação bilíngue que estamos falando? A sociedade é, em sua maioria, ouvinte e, conseqüentemente, falante de uma ou mais línguas de modalidade oral-auditiva. Nas comunidades Surdas é comum a adoção de um bilinguismo entre a língua de sinais local, de modalidade visuoespacial, e a língua oral local, de modalidade oral-auditiva.

Nesse sentido, pode-se compreender a Libras, para o surdo brasileiro, como sua Língua 1, L1 em Modalidade 1, M1, e, a Língua Portuguesa como, como uma Língua 2 em Modalidade 2, ou L2M2. A sigla L2M2 foi proposta pelo Relatório sobre a Política Linguística da Educação Bilíngue para surdos (MEC/SECADI, 2014), que evidencia as diferenças de aquisição e aprendizagem do par linguístico Libras e Língua Portuguesa (Duarte et al., 2021, p. 53).

Esse tipo de bilinguismo também é conhecido como *bilinguismo bimodal* ou *bilinguismo surdo* (Silva, 2017; Cruz & Quadros, 2018; Duarte et al., 2021). Ou seja, podemos definir que a educação bilíngue de Surdos propõe o uso da língua de sinais como primeira língua (L1) e da língua oral na modalidade escrita como segunda língua (L2). Além disso, nos ambientes escolares, é necessário conceber e trabalhar com materiais dentro da perspectiva bilíngue bimodal para melhor atender as necessidades educacionais dos estudantes Surdos.

A falta de registros escritos em língua de sinais e a predominância de materiais baseados na língua oral representam um desafio para a preservação e disseminação da cultura Surda e da educação de Surdos. Campello (2008) compara esta questão com as línguas indígenas:

A ausência de escrita contribuiu para que a cultura das tribos fosse praticamente dizimada. É como se não houvesse possibilidade de atestar a autenticidade da língua nativa dos índios, como produto simbólico de seus conhecimentos. A preservação da cultura Surda continuava e ainda continua em grande parte, persistindo por causa dos signos imagético-visuais, em memória, que perpetuam e embasam a constituição dos sujeitos Surdos. Do mesmo modo que os signos da narrativa oral dos índios que, mesmo sem a língua escrita, perpetuava, e ainda perpetua, a cultura dos mesmos por milhares de anos, mesmo com as guerras com os brancos, doenças adquiridas e escravidão (Campello, 2008, p. 132).

Sobre as formas de registro, Peluso (2014) argumenta que, atualmente, com as tecnologias digitais, as pessoas Surdas têm um grande acesso à internet e às videogravações. Dessa forma, é possível utilizar vídeos em língua de sinais cumprindo funções equivalentes às dos textos escritos.

É muito importante destacar que, ao falar de videogravações como substituto da escrita, refere-se a uma especialização que está ocorrendo nas estruturas e funções da gravação em língua de sinais; que se diferenciam em forma e função do conjunto geral de produtos gravados, como pode ser o cinema ou um produto audiovisual.

Por outro lado, as videograções como escrita são um tipo de gravação em que o centro absoluto é o texto linguístico (Peluso, 2014, p. 18, tradução nossa⁵).

Peluso (2019) complementa a definição de *textualidade diferida*, na qual o texto está sujeito a interpretação:

É uma textualidade que se produz para ser compreendida num contexto diferente daquele em que foi produzida. Para que isso ocorra, essa textualidade deve ser afetada por uma tecnologia da língua, ou seja, por uma tecnologia que vise retirar o texto do seu contexto de enunciação, e com isso transformá-lo em um objeto físico independente do enunciador (Peluso, 2019, p. 04, tradução dos autores⁶).

Peluso (2019) assume que os Surdos produzem textos sinalizados cujo registro se dá pelas novas tecnologias de captura e compartilhamento da imagem em movimento, ou seja, pelo vídeo. Esses textos produzidos pelos Surdos compreendem diferentes gêneros textuais. Marcuschi (2010) explicita que os gêneros são:

os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sócio-comunicativos caracterizados pela composição funcional, objetivo enunciativo e estilo realizados na integração de forças históricas, sociais e institucionais. Os gêneros se expressam em designações diversas constituindo em princípio listagens abertas, por exemplo: *telefonema, sermão, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem, aula expositiva, reunião de condomínio, notícia jornalística, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio, resenha, piada, conversação, conferência* etc (Marcuschi, 2010, p. 14).

Para Marcuschi (2002) os gêneros são formas de organização social e expressões típicas da vida cultural. O autor considera o gênero textual como um fenômeno social e histórico pois

surtem em determinados momentos na História da Humanidade.... numa relação muito estreita com mudanças institucionais, novas exigências e formas de relacionamento e novas tecnologias (Marcuschi, 2002, p. 2).

Deste modo, compreende-se que os textos produzidos em vídeo, por Surdos e que se inserem na compreensão do conceito de gêneros textuais podem ser denominados de *textos videossinalizados* (R. Silva, 2019; Ferreira et al., 2024).

Infere-se, portanto, que a produção audiovisual é uma ferramenta poderosa para a expressão e disseminação da cultura Surda, da textualidade produzida em línguas de sinais. Além de garantir que os materiais audiovisuais sejam acessíveis às pessoas

⁵ No original: Es muy importante resaltar que, cuando se habla de videograbaciones como sustituto de la escritura, se hace referencia a una especialización que está ocurriendo en las estructuras y funciones de la grabación en lengua de señas; que se diferencian en forma y función del conjunto general de productos grabados, como puede ser el cine o un producto audiovisual. Por el contrario, las videograbaciones como escritura son un tipo de grabación en el que el centro absoluto es el texto lingüístico.

⁶ No original: Se trata de una textualidad que se produce para ser comprendida en un contexto diferente del cual se produjo. Para que esto pueda ocurrir, esta textualidad debe estar afectada por una tecnología de la lengua, es decir, por una tecnología que tiene por objetivo sacar al texto de su contexto de enunciación, y con ello transformarlo en un objeto físico independiente del enunciador.

Surdas, é fundamental que elas tenham cada vez mais oportunidades de produzir e compartilhar suas próprias narrativas, contribuindo assim para a construção de uma sociedade mais inclusiva e diversa. Este tema será aprofundado nas seções a seguir.

Filmes, Roteiros e Produções Ficcionalis

Neste momento, é necessário detalhar duas opções conceituais presentes no decorrer deste trabalho. Ao buscar as definições de *cinema*, *filme*, *vídeo* e *audiovisual* em dicionários (Michaelis, s.d.), observa-se que, embora apresentem diferenças em seus conceitos, este artigo optou por utilizá-los de maneira semelhante. Ou seja, imagens em movimento organizadas de forma intencional.

Esta pesquisa tem como foco as produções ficcionais, considerando que: “A ficção é uma forma de discurso que faz referência a personagens ou a ações que só existem na imaginação de seu autor e, em seguida, na do leitor/espectador” (Aumont & Marie, 2003, pp. 124-125). Temos grande contato com diversas produções ficcionais como filmes longas-metragens, novelas, séries, entre outros. No entanto, quando a gravação em vídeo consistir em informações em língua de sinais cumprindo a função de texto - ou seja, um gênero textual em uma perspectiva de textualidade diferida (Peluso, 2014) será denominada, como já justificado, de *texto videossinalizado*.

O cinema é uma das grandes invenções do século XIX. As primeiras imagens em movimento registravam cenas cotidianas, como veículos em trânsito, ruas e fábricas movimentadas, entre outros (Gunning, 1990; Machado, 1997). Desde então expandiu-se e ganhou ampla popularidade, desempenhando um papel significativo na sociedade contemporânea. A linguagem do cinema também é utilizada nos materiais televisivos e mais recentemente no conteúdo para redes sociais e dispositivos móveis.

Diferentes grupos sociais apropriam-se das linguagens e formatos audiovisuais para expressar suas visões de mundo, e a comunidade Surda não é exceção. Desde os primórdios do cinema, pessoas Surdas mostraram interesse pelo meio, em especial pela

possibilidade de registro da sua língua de sinais - muito importante como ação de resistência ... e de fundamental importância na consolidação e divulgação da chamada cultura surda (Bubniak, 2016, p.11).

O barateamento dos equipamentos e os avanços tecnológicos permitiram maior acesso aos meios de criação e produção audiovisual. No entanto, ainda há uma falta significativa de espaços que promovam a participação ativa de sujeitos Surdos na construção de conteúdos audiovisuais (Bubniak, 2016; Silva, 2018).

A produção de um filme ficcional envolve múltiplas etapas e abrange diversas funções em sua equipe, caracterizando-se como um trabalho colaborativo. Mesmo em produções menores ou amadoras, um elemento central na organização para a produção de um filme é o roteiro cinematográfico. O roteiro, de acordo com Panno (2023) é um gênero textual versátil, amplamente utilizado em diversas áreas, como cinema, canais de *streaming*, teatro, *games*, publicidade, entre outras. Jean-Claude Carrière afirma que

o “roteiro é a posição-chave na fabricação de um filme, pois é a partir dele que se decide o filme” (apud Rodrigues, 2002, p. 50).

Em um roteiro cinematográfico consta a estrutura narrativa a ser transformada em filme. Constando escrito onde se passa a história, as personagens com os seus diálogos e suas ações, permitindo que a equipe técnica e artística compreenda a visão criativa do projeto (Comparato, 2009; Mota, 2018).

Dos formatos de roteiro cinematográfico mais utilizados profissionalmente destacam-se o formato *Master Scene* e o formato em colunas. O formato *Master Scene*, também conhecido como *Roteiro Literário*, é composto por (Field, 2001):

- Cabeçalho - indica o geral ou específico onde a cena se desenrola.
- Descrição da ação - descreve os personagens, lugares ou ação que está ocorrendo.
- Personagens - o nome do personagem que fala é indicado em caixa alta.
- Diálogos - texto centralizado com as falas do personagem.

Esse formato *Master Scene* obedece também a um regramento sobre fonte e espaçamentos priorizando a fluidez para a leitura da narrativa “sem incidir excessivamente sobre as questões de planificação técnica, tais como movimentos de câmera, iluminação, pormenores de som etc” (Comparato, 2009, p. 28), conforme podemos observar no exemplo a seguir:

Figura 1

Recorte do roteiro do filme Cidade de Deus.

```

6      EXT. RUAS DO CONJUNTO - DIA                                6

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

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

Os bandidos se metem pelas ruelas do local.

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

Os bandidos param um instante. Tiram as camisetas vermelhas,
jogando-as por trás do muro de uma casa. Todos agora estão de
camiseta branca. Eles continuam correndo até o...

7      EXT. CAMPINHO - DIA                                        7

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

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

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

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

Marreco se aproxima de Busca-Pé.

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

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

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

Cabeleira atira dinheiro para o alto.

```

Fonte: Mantovani (2013)

Já o formato em colunas é composto por:

... duas colunas verticais, onde a coluna esquerda indica as informações visuais (imagens, geradores de caracteres, animações, fotos) e a coluna direita indica as informações sobre a trilha sonora (diálogos, locução, música e ruídos), sendo mais utilizados nas produções de documentários e telejornalismo (Cabral Junior & Carneiro, 2015, pp. 4-5).

Elementos que podemos observar no exemplo a seguir.

Figura 2

Exemplo de roteiro em colunas

"Casualty", BBC1, 4 de julho de 1992	
Dimensão visual	Dimensão verbal
Uma mulher com o braço em uma tábua sentada MCU, um homem andando, salta sobre ela, o homem CU, depois ECU, a ataca, ela luta	O homem: ... diabo, querida essas são coisas horríveis, demônios pretos escuros. Você sabe o que gostaria de fazer com eles? Gostaria de morder as cabeças dos desgraçados e colocá-los
A mulher se levanta, o homem a agarra, a morde, ECU, ataca	Entre meu
Os funcionários chegam correndo WA	Mulher1: Afaste-se de mim.
Enfermeira em um pequeno compartimento com mulher2, entra uma segunda enfermeira, saem as duas enfermeiras	Homem: Resmungo. Grita.
Os funcionários lutando com o homem, WA, mulher1 é levada, perturbada, todos gritando	Enfermeira: Ah, depressa, há um sujeito aqui saindo fora de si. Venham.
Cena de tracking – câmera acompanhando a ação	Mulher1: Oh, meu braço, meu braço, oh, oh, meu Deus, oh.
A mulher1 e duas enfermeiras passam para o compartimento ocupado pela mulher2, MCU, ela sai, caminha pelo corredor e pega uma garrafa sentando em um vagonete. Cruza pelo local da cena anterior com um homem que agora tem um lençol na sua cabeça	Enfermeira de plantão (Charlie): Calma, calma.
	Enfermeira: Sossega.
	Charlie: Não fique ali de pé.
	Homem: Está me faltando ar.
	Charlie: Tudo bem, tudo bem. Devagar.
	Tudo bem, tudo bem

Fonte: Bauer & Gaskell (2008, p. 352, como citado em Cabral Junior & Carneiro, 2015, p. 6)

Apesar de bem diferentes, ambos os formatos fornecem as informações necessárias para informar a equipe e elenco, além de orientar as gravações.

Como gênero discursivo, é calcado no modo escrito e com isto proporciona diversas facilidades criativas, pois é possível por meio de um editor de texto fazer as alterações que achar necessárias a qualquer tempo. Mas para sujeitos Surdos, que têm uma língua de sinais como primeira língua, o formato convencional de roteiros cinematográficos, que é exclusivamente no formato escrito, não abrange os aspectos da visualidade da cultura Surda. É uma temática quase exclusivamente pensada por sujeitos ouvintes para sujeitos ouvintes enraizados pela perspectiva oral-auditiva (Santos Júnior, 2022, p. 23).

Gutierrez (2011) conduziu uma oficina de produção audiovisual com adolescentes. Durante o processo de escrita dos roteiros cinematográficos, os estudantes observaram que o modelo de roteiro escrito não abordava as especificidades da língua de sinais, uma vez que estavam trabalhando com o modelo de roteiro em duas colunas.

Convencionou-se utilizar uma tabela dividida em dois lados. No direito estavam especificadas as imagens e o esquerdo destinava-se à descrição do som, incluindo a fala das pessoas, as músicas e os ruídos. Uma vez que o som da fala e os outros sons compartilhavam o mesmo espaço, os alunos indicaram a necessidade de adaptar o roteiro para que nele a língua de sinais estivesse identificada (Gutierrez, 2011, p. 81).

Assim, durante a oficina desenvolveram um modelo para o trabalho contendo quatro colunas, duas para a dimensão de imagética (visual e verbal/sinalização) e duas para dimensão sonora (verbal/fala e sonora/ruídos/música). Contudo persistiram dúvidas entre os estudantes sobre onde colocar a sinalização, se junto das falas na dimensão sonora ou dentro da dimensão imagética.

Em outra oficina, desta vez com professores Surdos (Gutierrez, 2022), adotou-se o modo escrito complementado por *Storyboards*⁷. A oficina foi realizada de maneira virtual devido às restrições impostas pela pandemia. Durante a mesma discutiram a ideia central, passando para o desenvolvimento de onde e quando a história iria se passar, até chegar ao conflito a ser resolvido, e colocarem tudo no formato escrito e desenhado.

Já em uma experiência com turma de universitários Surdos e ouvintes (Rosado; Sousa & Nejm, 2017), os roteiros cinematográficos foram elaborados diretamente em português escrito. A falta de compreensão da narrativa, porém, só se tornou evidente durante as gravações.

Era comum, nas primeiras cenas gravadas, os alunos surdos apresentarem improvisos em diálogos ou mesmo a introdução de cenas diferentes daquelas previstas no roteiro, sendo que com o passar do tempo a importância do planejamento prévio (o roteiro) ia sendo compreendida (Rosado, Sousa, Nejm, 2017, p. 208).

Davies (2020) colaborou na escrita de um roteiro de curta-metragem britânico com uma roteirista Surda. A pesquisadora relata que adotaram uma metodologia visual, criando uma parede de *post-its* coloridos e móveis com personagens, cenários, ações, emoções e motivações. A partir dessa abordagem, diferente da rigidez comum nesse gênero, a história conseguiu prosseguir.

Diante disso, a intenção desta pesquisa foi construir um formato de roteiro cinematográfico que atendesse às especificidades dos estudantes Surdos, ou seja, uma formatação de roteiro bilíngue e bimodal. Para o trabalho com gêneros textuais nesta perspectiva faz-se necessário trabalhar lado a lado com informações em língua escrita e informações em língua de sinais.

É salutar pontuar que:

Não existe nenhuma barreira intrínseca à criatividade dos surdos: a investigação demonstra pontos fortes no pensamento divergente e visual, que são competências essenciais para a produção cinematográfica (Stanzione; Perez & Lederberg, 2013, p. 228 apud Davies, 2019, p. 87, tradução nossa⁸).

As proposições trabalhadas serão apresentadas nas seções a seguir.

⁷ Storyboard são ilustrações, desenhos ou esboços que retratam os principais planos e enquadramentos do filme proposto e o movimento dos atores.

⁸ No original: There is no intrinsic barrier to Deaf creativity: research demonstrates strengths in divergent and visual thinking, which are key skills for filmmaking.

Metodologia

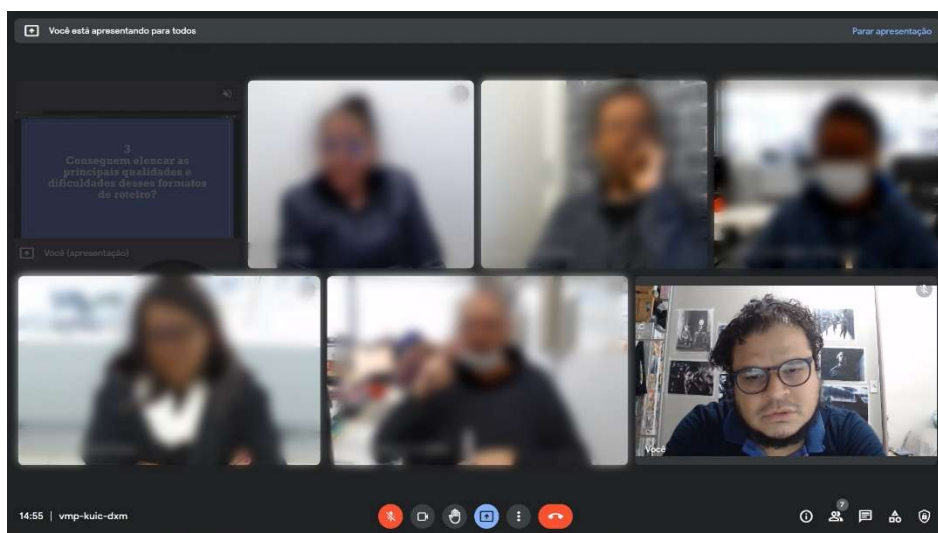
Para a elaboração desta proposta de formato de roteiro bilíngue e bimodal, optou-se pela realização de um grupo focal com membros da comunidade Surda. Conforme Gomes (2025, p. 60),

Grupo focal é um grupo de discussão informal e de tamanho reduzido, com o propósito de obter informações de caráter qualitativo em profundidade. É uma técnica rápida e de baixo custo para avaliação e obtenção de dados e informações qualitativas sobre vários temas.

Essa escolha metodológica justifica-se por reunir um pequeno grupo de pessoas que, a partir de perguntas pré-estruturadas, discutem os temas propostos, permitindo que os participantes interajam livremente (Paiva, 2024; Gomes, 2025).

Figura 3

Interação online do grupo focal.



Fonte: (arquivo pessoal, 2022).

Para o estudo, foram convidados professores Surdos e profissionais Tradutores e Intérpretes de Língua de Sinais - TILS, todos com experiência na educação de alunos Surdos no ensino médio da Educação Básica. Os participantes precisaram concordar com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE e com o Termo de Consentimento para registro de Fotografia, Vídeos e Gravações. Ambos os documentos foram informados anteriormente no projeto submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da universidade vinculada ao pesquisador. Os encontros ocorreram no segundo semestre de 2022, de forma remota, ainda em decorrência das ações de saúde pública relacionadas à pandemia de Covid-19.

Ocorreram quatro encontros contando com sete participantes ao todo, sendo quatro professores Surdos e três TILS. As interações ocorreram diretamente em Libras já que uma parte dos participantes utilizava a Libras como primeira língua, e a outra parte possuía proficiência linguística como segunda língua. Foi utilizada a plataforma Google

*Meet*⁹ para a interação virtual. Para a coleta de dados, além das anotações feitas durante os encontros, foi utilizado o *software* de gravação de tela *ocam*¹⁰, que gravou toda a tela e, por consequência, registrou tudo o que foi sinalizado. Estas gravações, conforme informado no TCLE, foram unicamente para conferência de informações pelo pesquisador, sem divulgação pública. Os participantes serão nomeados como P1 a P7 e serão tratados no gênero feminino, a fim de manter o anonimato dos mesmos.

Por se constituir como uma língua de modalidade visuo-espacial, a Libras não permite uma transcrição exata do que foi discutido para o português escrito. Apenas seria viável mediante o uso de sistemas de escrita de sinais, como o SignWriting, ou com a regravação dos depoimentos em vídeossinalizados por atores, sendo possível reproduzir trechos das conversas de forma mais fidedigna. A escolha pela tradução para o português escrito envolve necessariamente uma etapa de interpretação do conteúdo sinalizado, o que implica não se tratar de uma transcrição literal. Dessa forma, em respeito aos participantes da pesquisa, as informações coletadas são apresentadas de modo a deixar claro que se tratam de citações indiretas, e não de citações diretas do que foi sinalizado durante os encontros do grupo focal.

Resultados e Discussões

O grupo focal, com a interação diretamente em Libras, proporcionou relatos espontâneos das participantes. Ao discutirem o contato prévio com roteiros cinematográficos, as participantes relataram experiências heterogêneas. P1, P2, P4 e P6 destacaram a dificuldade de acompanhar roteiros tradicionais em português. P1, que mais teve contato e experiência, afirma que prefere o roteiro em glosa¹¹ ou Libras em vídeo. Ela também relata que já atuou em uma produção com um diretor Surdo, e não havia roteiro escrito. O próprio diretor explicava o que desejava, ensaiavam e gravavam.

Por considerar complexa a compreensão de um roteiro elaborado por outra pessoa, P2 prefere trabalhar com roteiros que ela mesma ajudou a construir. Como apoio, tem preferência pela glosa e classificadores¹² desenhados para alguns elementos específicos, como os nomes das personagens. Assim, podiam consultar caso esquecessem na hora da gravação.

⁹ *Google Meet* é um serviço de comunicação por vídeo desenvolvido pelo *Google*.

¹⁰ *oCam* é um programa desenvolvido pela *ohsoft.net* e que permite fazer gravações diretamente da tela do seu computador, registrando tudo o que você está acessando (áudio e vídeo). A interface de trabalho é única e traz botões autoexplicativos.

¹¹ Podemos definir glosa como “uma interlíngua escrita em português do texto em Libras que confere suporte ao procedimento de tradução” (Souza, 2010, p. 19). Em outras palavras, consiste em textos em português que buscam representar os sinais, mas que não seguem as estruturas gramaticais nem da língua portuguesa nem da Libras. Trata-se de uma ferramenta utilizada bastante por intérpretes de Língua de Sinais.

¹² Classificadores são elementos linguísticos visuais e icônicos que representam formas, tamanhos, características e movimentos de objetos, pessoas ou animais específicos.

P5 complementa que um roteiro com apoio visual e glosa poderia beneficiar tanto as pessoas Surdas quanto as ouvintes. P3 relata que já participou de uma produção em que todo o roteiro estava gravado em Libras por um TILS, e que, durante a gravação, o TILS ia dando orientações.

Situações que exigiram a intermediação de profissionais intérpretes também foram relatadas por P1 e, para nós, evidenciam que os roteiros foram concebidos dentro de uma cultura ouvinte, o que dificulta sua plena compreensão por parte das pessoas Surdas.

No que se refere a esse tipo de intermediação por TILS, Campelo (2008) e Pinheiro (2018) destacam a necessidade de um suporte ampliado de visualidade, enfatizando que a tradução, por si só, revela-se insuficiente para assegurar a plena acessibilidade comunicativa.

Quanto ao processo criativo com estudantes, P1 enfatiza a necessidade de conectar as narrativas às vivências dos alunos Surdos. Ela sugere que, ao final das conversas para definição da história, um dos estudantes faça um rascunho (texto videossinalizado). P6 reitera que assistir a um videossinalizado é melhor do que ler algo em glosa. P2 relembra que pessoas ouvintes podem gravar em áudio ou ler para auxiliar no processo, enquanto, para pessoas Surdas, o videossinalizado, sem preocupação com iluminação ou outros detalhes, pode suprir essa necessidade.

P5 considera que os videossinalizados podem ser complementados com ilustrações das cenas, já que, em determinadas situações, é necessário assistir ao vídeo completo para localizar uma informação específica. Os desenhos funcionam como uma estratégia de resumo visual, ajudando a lembrar da cena apenas com a observação da imagem.

De maneira geral, todos os participantes apontam o registro em vídeo como essencial para revisão e ajustes das narrativas, embora este processo exija mais tempo em comparação com a edição de textos escritos. Para P1, iniciar a construção de histórias diretamente no papel é ruim para o desenvolvimento. Ela relembra que já ter presenciado uma pessoa Surda escrever uma informação no papel e depois não lembrar direito o que queria dizer.

P6 salienta que jovens estudantes, e adultos também, podem não ter paciência para assistir e reassistir a vídeos longos em busca dos trechos que precisam de alterações. Isso porque, ao contrário do texto escrito, em que é possível editar facilmente trechos específicos, uma alteração em vídeo pode exigir a regravação completa do mesmo. Uma pessoa ouvinte, ao perceber um erro no texto, corrige rapidamente em qualquer editor. No vídeo, esse processo é mais trabalhoso.

A flexibilidade no uso de diferentes estratégias foi considerada crucial por P4, a fim de atender à diversidade de habilidades e preferências dos alunos, pois haverá grupos que compreendem somente em Libras, enquanto outros podem compreender melhor o português escrito, entre outras combinações possíveis.

Quanto à formatação e ao leiaute do roteiro, os participantes foram unânimes ao afirmar que o formato em colunas torna as informações mais diretas e abre a possibilidade de uso de ilustrações e vídeos em conjunto com o texto escrito.

Entre um encontro e outro encontro com o grupo focal foi sendo construída e apresentada uma proposta de formatação para roteiro cinematográfico que possa ser mais adequada às questões linguísticas e de visualidade Surdas. Visando uma maior facilidade para serem feitos ajustes menores pelos próprios estudantes, o modelo de roteiro foi construído em *slides*, no modo paisagem, para comportar o texto em português e os textos videossinalizados dispostos lado a lado.

Ao apresentar o primeiro protótipo do modelo em desenvolvimento, P7 levantou questionamentos sobre as informações escritas, ressaltando a importância de deixar claro o que está em português e o que está em glosa. Essa preocupação visa evitar que os estudantes fiquem em dúvida quanto à correção gramatical do conteúdo escrito.

Já P5 discorda dessa abordagem. Ela defende que é melhor não usar glosa, preferindo o uso do português escrito com frases simples, porém gramaticalmente corretas, para não confundir os alunos. Complementa dizendo que a glosa é um recurso utilizado por TILS, mas que os estudantes devem aprender o uso adequado da língua, pois é isso que enfrentarão no cotidiano.

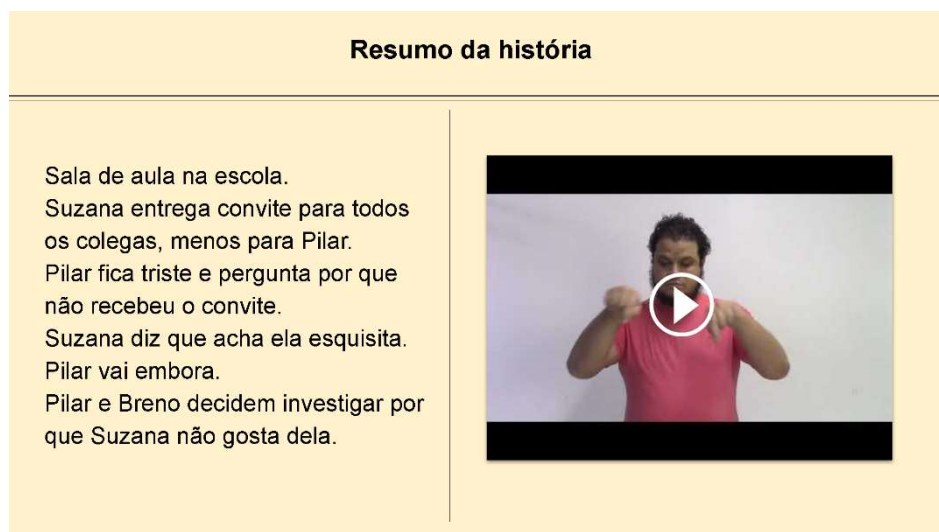
P3 sugere que os nomes dos personagens apareçam na tela com cores distintas, nos momentos em que estiverem falando ou sinalizando, para facilitar a identificação. P7 também aponta a necessidade de diferenciar as ações das personagens dos momentos de fala ou sinalização.

O modelo de roteiro cinematográfico bilíngue e bimodal desenvolvido foi exemplificado com a história presente no primeiro capítulo do livro infanto-juvenil “Diário de Pilar na Amazônia”, de Flávia Lins e Silva (2019).

O primeiro *slide* elaborado consiste no resumo da história. A intenção é que após um debate amplo entre os estudantes sobre a narrativa que desejam desenvolver, seja feito um resumo podendo conter elementos de onde se inicia a história, algo do seu desenvolvimento e principalmente o seu desfecho. Este resumo então deve ser escrito em português e texto videossinalizado, não necessariamente nesta ordem. Seu objetivo é permitir que os estudantes, de tempos em tempos, possam retornar ao mesmo e conferir se estão se mantendo no caminho pré-estabelecido da história ou não, realizando os ajustes necessários quando for o caso.

As figuras apresentadas a seguir correspondem à sua versão final, após serem discutidas pelo grupo focal e incorporarem as adequações sugeridas.

Figura 4
Slide do Resumo



Fonte: (Santos Júnior, 2022, p. 94).

Na Figura 4, as mesmas informações apresentadas em português escrito também constam no texto videossinalizado. A próxima etapa é a de definição dos personagens, no exemplo seus nomes são Pilar, Suzana e Breno. Nos *slides* de apresentação dos personagens há linhas separando as áreas. Cada personagem tem sua descrição em português escrito; a representação do seu sinal de nome por meio de imagens simples; e o texto videossinalizado contendo a apresentação da personagem em Libras, bem como o sinal de nome.

Um sinal de nome em língua de sinais é utilizado para identificar pessoas e são atribuídos quando uma pessoa é introduzida à comunidade Surda. Esses sinais podem ser descritivos ou totalmente arbitrários (Rech, 2022).

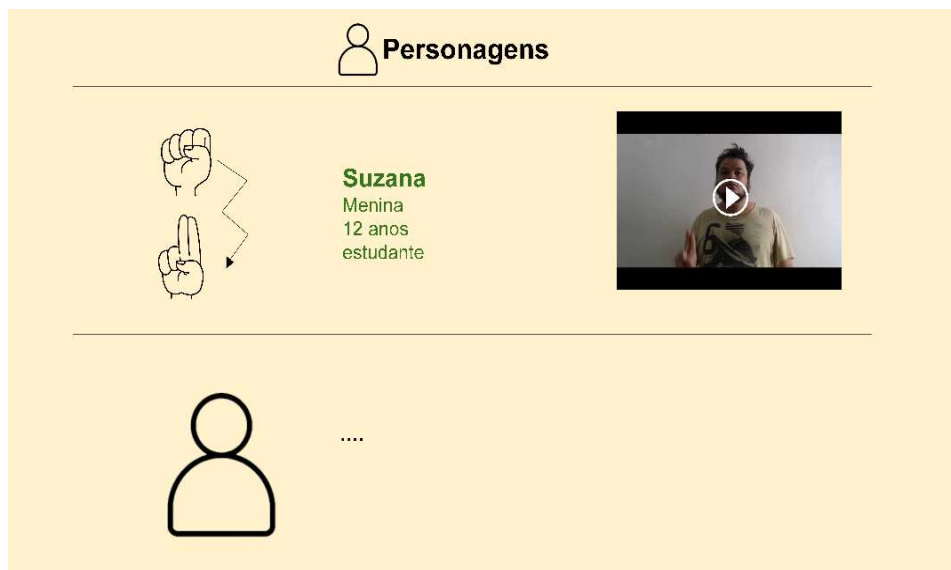
Figura 5
Slides dos Personagens



Fonte: (Santos Júnior, 2022, p. 97).

Figura 6

Continuação dos Slides dos Personagens



Fonte: (Santos Júnior, 2022, p. 98).

Nas Figuras 5 e 6 observa-se que os nomes dos personagens aparecem em cores diferenciadas. Esta marcação permite fazer a correlação com os diálogos nos *slides* das cenas que serão apresentadas a seguir. Percebe-se que neste caso há espaço para inserção de mais personagens, caso os estudantes julguem necessário.




Os *slides* das cenas contêm um número maior de elementos visuais em sua construção. Na parte superior é apresentado o local onde a cena transcorre. A informação é composta por uma parte em texto escrito e outro por imagens representativas encontradas na internet (Figura 7). Na parte abaixo há um código para as cores do texto escrito sendo o que está escrito em preto representa algo que os personagens estão fazendo. E o que está escrito colorido representa o que os personagens estão falando/sinalizando.


Outro recurso visual empregado foi o uso de um emoji de tristeza na personagem Pilar. Os *emojis* são ícones ilustrados utilizados para expressar ideias, emoções ou sentimentos, sendo muito populares em comunicações por redes sociais e aplicativos de comunicação instantânea.

O uso de *emojis* auxilia na percepção rápida de qual o sentimento que a personagem está sentindo. E a utilização variada de elementos como textos vídeossinalizados, português escrito, imagens e *emojis* foi considerado como uma estratégia muito importante para estar de acordo com a visualidade Surda e assim auxiliar a compreensão rápida pelos estudantes Surdos.

Figura 7

Modelo de formato de roteiro – Cena 1

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



Fonte: (Santos Júnior, 2022, p. 101).

Na Figura 7, encontra-se também o texto vídeossinalizado com a mesma informação em Libras do que está escrito nesta página. No detalhe da imagem do texto vídeossinalizado (Figura 8) observa-se que os nomes dos personagens foram escritos em papel e afixados na parede ao fundo (poderia ser utilizado o quadro escolar de uma sala de aula). Os papéis com os nomes dos personagens, Pilar e Suzana, possibilitam a utilização de mais recursos de apoio à sinalização em Libras, podendo por exemplo, apontar para os nomes ou estabelecendo uma localização espacial dos personagens na ação, contribuindo para a compreensão do que está sendo sinalizado.

Figura 8

Detalhes do texto vídeossinalizado da Cena 1



Fonte: (Santos Júnior, 2022, p. 104).

Uma possibilidade trabalhada com o grupo focal foi a de ter a representação da cena somente por desenhos (Figura 9). Esta forma pode servir tanto para auxiliar a compreensão de estudantes Surdos que tenham pouco domínio da Libras, ou servir também para agilizar o processo de relembrar o que ocorre naquela cena.

Figura 9

Modelo de formato de roteiro – Cena 1 desenhada



Fonte: (Santos Júnior, 2022, p. 105).

A cena 1 consegue ser representada por apenas um *slide* (Figura 7 ou Figura 9). Já a cena 2, por conter maior volume de diálogos e ações, demandou dois *slides* distintos para sua descrição completa no roteiro (Figuras 10 e 11).

É importante destacar que um roteiro cinematográfico completo é composto por várias cenas no decorrer da narrativa. As cenas poderão necessitar de mais que um *slide* e no decorrer da construção criativa da história poderá ser necessário alterar a posição de uma cena em relação às outras, processo esse agora facilitado pelos editores de *slides*.

Figura 10




Modelo de formato de roteiro – Cena 2



Fonte: (Santos Júnior, 2022, p. 107).

Figura 11

Modelo de formato de roteiro – Cena 1 desenhada

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

Fonte: (Santos Júnior, 2022, p. 109).

Na cena 2 o local onde a cena acontece é outro, conforme ilustrado na parte superior dos *slides*. E agora temos somente a conversa entre Breno e Pilar, onde nos textos videossinalizados temos novamente a utilização dos nomes escritos em papel para o apoio na sinalização.

Conclusões

A utilização de um grupo focal composto por membros da comunidade Surda mostrou-se fundamental para refletir sobre as necessidades educacionais na modalidade de educação bilíngue de Surdos nesta temática da produção de roteiros cinematográficos. Essa abordagem alinha-se aos princípios da experiência visual e da diferença linguística Surdas (Skliar, 2013; Strobel, 2013; Lebedeff, 2014). Os participantes do grupo focal fizeram proposições de estratégias que foram determinantes para o desenvolvimento do modelo de roteiro. Suas experiências prévias em produções audiovisuais qualificaram o progresso da proposta.

O modelo desenvolvido não se limita à acessibilidade do material final, pois a acessibilidade está presente em todo o processo criativo. Dessa maneira, o formato proposto possibilita a incorporação de elementos da cultura Surda de forma mais qualificada, contribuindo para a criação e compartilhamento de suas próprias narrativas, expressando sua maneira de ver e interagir com o mundo.

Essa abordagem de produção narrativa, apoiada no suporte bimodal e bilíngue, pode contribuir para o aprimoramento das competências comunicativas tanto no português escrito quanto em Língua de Sinais dos estudantes.

Apesar desta construção ser focada para o trabalho junto a estudantes Surdos, estas estratégias podem ser trabalhadas junto a outros grupos que podem se beneficiar desta abordagem diferenciada. Grupos como pessoas com deficiência intelectual, pessoas não alfabetizadas, entre outros, podem, a partir deste modelo de roteiro, produzir e “ler” roteiros mais visuais que utilizam o vídeo como ferramenta de registro de texto.

Além disso, a utilização deste modelo independe do segmento de escolarização e da faixa etária, podendo ter ou mais vídeo, ou mais texto, de acordo com as características e nível de alfabetização/letramento dos estudantes.

Cabe ressaltar que o instrumento apresentado não deve ser visto como um modelo rígido a ser seguido. É somente uma proposta que pode, e deve, ser adaptada às especificidades de cada contexto local.

Referências

- Aumont, J. & Marie, M. (2003). *Dicionário teórico crítico do cinema* (E. A. Ribeiro, Trad.). Papirus.
- Bubniak, F. P. (2016). *Cinema surdo: uma poética pós-fonocêntrica*. [Dissertação de Mestrado, Universidade do Sul de Santa Catarina]. Repositório Universitário da Ânima. <https://repositorio.animaeducacao.com.br/handle/ANIMA/3476>
- Cabral Junior, P. A. F. & Carneiro, M. L. F. (2015). Comparação de processos de produção de vídeos educacionais. *TICs & EaD em Foco*, 1(1). <https://www.uemanet.uema.br/revista/index.php/ticseadfoco/article/view/13>
- Campello, A. R. S. (2008). *Aspectos da visualidade na educação de surdos*. [Tese de Doutorado, Universidade Federal de Santa Catarina]. Repositório Institucional da UFSC. <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/91182>
- Campello, A. R. S. (2023). Estudo de imagem: visualidade na educação de surdos. In G. S. A. M. Francisco & G. Castro Junior (Orgs.), *Formação de Professores e Intérpretes Educacionais para Produção de Materiais Bilíngues* (1a ed., pp. 47-70). Editora Arara Azul. <https://editora-arara-azul.com.br/formacao-de-professores-e-interpretres-educacionais-para-producao-de-materiais-bilingues/>
- Cesar Machado, P. (2025). Educação Bilíngue de Surdos e Sua Validação Pelas Comunidades Surdas no Contexto Brasileiro. *Revista Veritas De Difusão Científica*, 6(1), 3948–3965. <https://doi.org/10.61616/rvdc.v6i1.606>
- Comparato, D. (2009). *Da Criação ao Roteiro: teoria e prática*. Summus Editorial.
- Cruz, C. & Quadros, R. (2018). Bilinguismo Bimodal. In E. Ortiz-Preuss & I. Finger (Orgs.), *A dinâmica do processamento bilíngue* (pp. 337-367). Pontes Editores.
- Davies, A. (2019). Developing new Deaf screenwriting talent. *Avanca Cinema Journal*, 10. <https://doi.org/10.37390/ac.v0i0.10>

- Davies, A. (2020). Expanding practice: Script development with new Deaf screenwriting talent. *Journal of Screenwriting*, 11(2), 157-174.
https://doi.org/10.1386/josc_00023_1
- Decreto Nº 3.956, de 08 de outubro de 2001. (2001). Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Presidência da República.
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm.
- Decreto Nº 6.964, de 25 de Agosto de 2009. (2009). Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Presidência da República. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm.
- Duarte, A. B.; Aires, D. M. R. & Lebedeff, T. B. (2021). O que significa ser bilíngue para surdos usuários de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa: uma investigação sobre bilinguismo bimodal e ideologias linguísticas. *Revista (Con)Textos Linguísticos*, 15(32), 01-09. <https://doi.org/10.47456/cl.v15i32.35903>
- Ferreira, J. B. N., Araújo, D. L. de, & Porto, S. B. das N. (2024). Retextualização X Tradução no ENEM em Libras. *Revista Foco*, 17(3), e4666.
<https://doi.org/10.54751/revistafoco.v17n3-095>
- Field, S. (2001) *Manual do roteiro: os fundamentos do texto cinematográfico*. Objetiva.
- Gertz, M. & Boudreault, P. (2016). Introduction. In G. Gertz & P. Boudreault (Orgs.), *The Sage Deaf Studies Encyclopedia* (Vol. 1, pp. xxix-xxxiii). SAGE.
- Gomes, M. B. (2025). Epistemologia da Comunicação e Metodologia: Pensando dentro e fora da caixa. In: F. A. T. Queirós & S. L. Souza (Org.), *Metodologias em pesquisas acadêmico-científicas: subjetividades, afetações e práticas* (pp. 49-65). Edufac.
- Gunning, T. (1990). The Cinema of Attractions: Early Film, Its Spectator and the AvantGarde. In T. Elsaesser (Ed.), *Early Cinema: Space, Frame, Narrative* (pp. 56-62). British Film Institute Publishing.
- Gutierrez, E. O. (2022). *A Produção de Textos Audiovisuais por Professores Surdos*. [Tese de Doutorado, Universidade Federal do Espírito Santo]. PPGE UFES
<https://educacao.ufes.br/pt-br/pos-graduacao/PPGE/detalhes-da-tese?id=16441>
- Gutierrez, E. O. (2011). *A visualidade dos sujeitos surdos no contexto da educação audiovisual*. [Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília]. Repositório Institucional da UFSC. <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/188357>
- Karnopp, L. B. (2010). Produções culturais de surdos: análise da literatura surda. *Cadernos De Educação*, (36), 155-174.
<https://doi.org/10.15210/caduc.v0i36.1605>
- Lebedeff, T. B. (2014). Experiência Visual e Surdez: discussões sobre a necessidade de uma “Visualidade Aplicada”. *Revista Fórum*, 29e30, 13-25.
<https://seer.ines.gov.br/index.php/revista-forum/issue/view/79>

- Machado, A. (1997). *Pré-cinemas e Pós-cinemas*. Papirus.
- Mantovani, B. (2013, maio 10). 12º tratamento Cidade de Deus (dezembro 2001). *Estudos Audiovisuais*.
<https://estudosaudiovisuais.wordpress.com/2013/05/10/roteiro-cidade-de-deus/>
- Marcuschi, L. A. (2002) gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. *Texto da Conferência pronunciada na 50ª Reunião do GEL – Grupo de Estudos Lingüísticos do Estado de São Paulo, USP, São Paulo, 23-25 de maio de 2002*.
https://conteudo.catolica.edu.br/conteudos/nbt_cursos/textos_praticas_digitais/tema_04/leituras/Tema%204%20-%20Saiba%20mais%20-%20G%C3%AAneros%20textuais%20emergentes%20no%20contexto%20das%20tecnologias%20digitais.pdf
- Marcuschi, L. A. (2010). O Papel da Atividade Discursiva no Exercício do Controle Social. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, 7, 07–33.
<https://doi.org/10.26512/les.v7i0.9697>
- Martins, M. A. L. & Lacerda, C. B. F. (2013). O professor surdo: prática em sala de aula/sala de atendimento educacional especializado. In L. C. da Silva, M. Danelon & M. P. Mourão (Orgs.), *Atendimento educacional para surdos: educação, discursos e tensões na formação continuada de professores ao exercício profissional* (pp. 39–52). EDUFU. <https://edufu.ufu.br/catalogo/ebooks-gratuitos/atendimento-educacional-para-surdos-educacao-discursos-e-tensoes-na>
- Martins, V. R. O. (2024). Educação de Surdos em Perspectiva Bilíngue: Considerações acerca da teoria à prática de ensino. In: M. D. Lima. (Org.), *Educação de surdos em perspectiva bilíngue: teoria à prática de ensino - uma nova reflexão/discussão sobre a formação dos professores*. (pp. 99-131). Navegando Publicações. <https://www.editoranavegando.com/educacao-de-surdos>
- Michaelis On-Line. (n.d.). Michaelis Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/>
- Mota, M. A. S. (2018). *O roteiro cinematográfico na escola: uma proposta de ensino e aprendizagem*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Ceará]. Repositório Institucional UFC. <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/31837>
- Paiva, V. L. M. O. (2024). *Pesquisa: projeto, geração de dados e divulgação* (1ª ed.). Parábola.
- Panno, I. P. (2023). *Tecendo caminhos: análise reflexiva do gênero textual roteiro a partir de experiências dos participantes da Faculdade de Letras*. [Trabalho de Conclusão de Graduação, Universidade Federal do Rio de Janeiro]. <http://hdl.handle.net/11422/22503>
- Peluso, L. (2014). Textualidad diferida y videgrabaciones en LSU: un caso de política lingüística. *Revista Digital de Políticas Lingüísticas*, 6(6), 16-37.
<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/RDPL/article/view/8699>
- Peluso, L. (2019). Considerações teóricas sobre a educação de surdos: especial, bilíngue, inclusiva. *Revista Educação Especial*, 32, e87/1–22.
<https://doi.org/10.5902/1984686X38329>

- Pereira, G., Barbosa, M. I. B. & Rezende Filho, L. A. C. (2019). Ouvindo imagens: ensaio sobre uma oficina audiovisual inclusiva de cinema e educação. *Pro-Posições*, 30, 1–25. <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2018-0041>
- Pinheiro, L. M. (2018). *Adaptações curriculares na 'inclusão' escolar de alunos surdos: intervenções colaborativas*. [Tese de Doutorado, Universidade Federal de São Paulo]. Repositório Institucional da UFSC. <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/212904>
- Presidência da República. (1996). *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996)*. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm
- Presidência da República. (2010). *Regulamenta a profissão de tradutor, intérprete e guia-intérprete da Língua Brasileira de Sinais (Libras) (Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010)*. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12319.htm
- Presidência da República. (2014). *Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências (Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014)*. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm
- Presidência da República. (2015). *Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) (Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015)*. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm
- Presidência da República. (2021). *Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos (Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021)*. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/Lei/L14191.htm
- Rech, G. C. (2022). *Estudo dos nomes próprios de pessoas na Libras: Onomástica e Linguística Cognitiva em diálogo*. [Tese de Doutorado, Universidade Estadual do Oeste do Paraná]. Sistema de Bibliotecas da Unioeste. <https://tede.unioeste.br/handle/tede/6406>
- Ribeiro, L. L. (2020). *O tradutor intérprete de libras: análise da legislação vigente*. [Dissertação de Mestrado, Universidade de Uberaba]. Repositório Institucional da UFSC. <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/220793>
- Rodrigues, C. (2002). *O cinema e a produção*. DP&A.
- Rosado, L. A. da S., Sousa, A. M., & Nejm, V. C. B. (2017). A produção de vídeo no contexto da surdez: relato de uma experiência mídia-educativa na disciplina TICs do curso bilíngue de Pedagogia do INES. *Revista Espaço*, 1 (48), 197-217. <https://seer.ines.gov.br/index.php/revista-espaco/article/view/1208>
- Santos Júnior, O. R. (2022). *Roteiro Cinematográfico: proposta para o ensino que contemple as especificidades da cultura Surda e sua visualidade*. [Dissertação de mestrado, Universidade do Estado de Santa Catarina]. ReserarchGate. https://www.researchgate.net/publication/386045844_Roteiro_Cinematografico_Proposta_para_o_ensino_que_contemple_as_especificidades_da_cultura_Surda_e_sua_visualidade

- Silva, G. M. da. (2017). O bilinguismo dos Surdos: acesso às línguas, usos e atitudes linguísticas. *Revista Leitura*, 1(58), 124–144. <https://doi.org/10.28998/2317-9945.201758.124-144>
- Silva, Y. L. (2018) *TV INES: O protagonismo surdo na produção de conteúdo audiovisual que promove informação, cultura e língua*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Pelotas]. Repositório Institucional da UFPel - Guaiaça. <http://guaiaaca.ufpel.edu.br:8080/handle/prefix/4077>
- Silva, F. L. (2019). *Diário de Pilar na Amazônia* (3a ed.). Pequena Zahar.
- Silva, R. C. da. (2019) *Gêneros emergentes em Libras da esfera acadêmica: a prova como foco de análise*. [Tese de Doutorado, Universidade Federal de Santa Catarina]. Repositório Institucional da UFSC. <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/214869>
- Skliar, C. B. (2013). Os Estudos Surdos em Educação: problematizando a normalidade. In: C. B. Skliar (Org.), *A surdez: um olhar sobre as diferenças* (6a ed., pp. 7-32). Mediação.
- Souza, S. X. (2010). *Performances de tradução para a Língua Brasileira de Sinais observadas no curso de Letras-Libras*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina]. Repositório Institucional da UFSC. <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/94642>
- Strobel, K. L. (2008). *Surdos: vestígios culturais não registrados na história*. [Tese de Doutorado, Universidade Federal de Santa Catarina]. Repositório Institucional da UFSC. <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/91978>
- Strobel, K. L. (2013). *As imagens do outro sobre a cultura surda* (3a ed.). Editora da UFSC.
- Unesco - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. (1990, 9 de março). Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, Jomtien, 1990. *Unesco Digital Library*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por
- Unesco - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. (1994, 10 de junho). Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, 1994. *Unesco Digital Library*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>

Recebido 30/03/2025

Aceite 07/07/2025

Publicado 05/11/2025

Este artigo está disponível segundo uma licença [Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)
