



Universidade de Brasília
Instituto de Letras
Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas
Programa de Pós-Graduação em Linguística

ISABELLA VASCONCELOS GURGEL

LETRAMENTO NA ESCRITA DA LUZ: A VEZ E A VOZ DO OLHAR SURDO

BRASÍLIA

2015

ISABELLA VASCONCELOS GURGEL

LETRAMENTO NA ESCRITA DA LUZ: A VEZ E A VOZ DO OLHAR SURDO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* do Departamento de Linguística Português e Línguas Clássicas – UnB, como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Linguística.

Orientador: Prof. Dr. Kleber Aparecido da Silva.

BRASÍLIA

2015

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

V9781 Vasconcelos Gurgel, Isabella
LETRAMENTO NA ESCRITA DA LUZ: A VEZ E A VOZ DO
OLHAR SURDO / Isabella Vasconcelos Gurgel;
orientador Kleber Aparecido da Silva. -- Brasília,
2015.
218 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Linguística) --
Universidade de Brasília, 2015.

1. Surdos. 2. Fotografia. 3. Linguagem Escrita.
4. Letramento. 5. Linguagem. I. Silva, Kleber
Aparecido da, orient. II. Título.

ISABELLA VASCONCELOS GURGEL

LETRAMENTO NA ESCRITA DA LUZ: A VEZ E A VOZ DO OLHAR SURDO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* do Departamento de Linguística Português e Línguas Clássicas – UnB, como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Linguística.

Orientador: Prof. Dr. Kleber Aparecido da Silva.

Aprovada em 06 de agosto de 2015.

Prof. Dr. Kleber Aparecido da Silva (Presidente)
Universidade de Brasília (PPGL/UnB)

Prof.^a Dra. Leiva de Figueredo Leal Manso (Primeira Examinadora)
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

Prof.^a Dra. Orlene Lúcia de Sabóia Carvalho (Segunda Examinadora)
Universidade de Brasília (PPGL/UnB)

Prof. Dr. Dionei Moreira Gomes (Suplente)
Universidade de Brasília (PPGL/UnB)

Este trabalho é fruto da nossa convivência com a comunidade surda do Distrito Federal, então, o dedicamos a eles: os surdos com quem interagimos durante os últimos vinte e cinco anos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, na realização desta pesquisa:

Ao Criador, pela inspiração, fé e saúde;

Ao professor Kleber, pela orientação;

À minha família, pelo apoio;

Aos meus amigos, pela cumplicidade;

Muito especialmente: à Margot, Elke e Ângela, pelo carinho e atenção na leitura compartilhada do meu texto;

Ao Juscelino e ao Rubens, pelo estímulo e apoio;

À Família Surdo Foto, que compreendeu a minha ausência;

Ao grupo participante deste estudo e seus professores, pela acolhida e contribuição ativas para a realização desta *“pesquisaventura”*;

E, finalmente, a cada surdo que eu encontrei e que contribuiu para fazer de mim uma cidadã participante do Mundo das Imagens.



Isabella Gurgel

RESUMO

Este trabalho, concebido a partir de indagações construídas por nós durante a convivência como professora na comunidade surda, apresenta, como objetivo maior, investigar a atuação da fotografia como ponte para a compreensão do texto produzido na modalidade escrita da Língua Portuguesa. Nessa perspectiva, estabelecemos como metas a serem alcançadas na realização desta pesquisa: a) iniciar o processo de sistematização do letramento visual dos leitores surdos participantes desse estudo por meio da linguagem fotográfica; b) despertar ou resgatar, nas pessoas surdas, o prazer pela leitura e produção de imagens fotográficas, leitura e produção de textos na modalidade escrita da Língua Portuguesa; e c) elaborar e aplicar um programa de atividades envolvendo a linguagem fotográfica, leitura e compreensão de textos na modalidade escrita da Língua Portuguesa em um grupo de jovens surdos. Realizamos uma pesquisa qualitativa, de natureza pesquisa-ação, envolvendo cinco participantes, os quais eram jovens surdos e alunos regulares em uma escola pública de Ensino Médio situada em Brasília. Para a coleta de dados, elaboramos um programa de atividades denominado por nós “Olhar que ouve”, integrado por atividades concernentes à linguagem fotográfica e escrita. Como principais resultados emergentes desse trabalho, identificamos que: a) a literatura concernente à linguagem fotográfica se constitui como importante recurso para a construção da identidade leitora dos surdos, posto que promove a ampliação de sua compreensão linguística como leitor (REILY, 2003) e, por consequência, contribui para a expansão de seus recursos para a compreensão de textos escritos; b) a compreensão da fotografia como linguagem visual, artística, atua como ferramenta para a produção e divulgação da cultura surda; e c) o conhecimento dos elementos que compõem a linguagem fotográfica e o estabelecimento de um paralelismo entre ela e a linguagem escrita podem atuar como ponte para que o leitor surdo envolva-se com a leitura do texto escrito e, por conseguinte, amplie suas possibilidades para a compreensão deste.

Palavras chave: Surdos. Fotografia. Linguagem Escrita. Letramento. Linguagem.

ABSTRACT

This work, conceived from our inquiries along our experience as a teacher in a deaf community, aims mainly at investigating how the photography can act as a bridge to understanding the produced text in the Portuguese language written modality. From this perspective, we have set as goals to be accomplished in this research: a) to start the recording process of deaf readers visual literacy who act as participants of this study through the photographic language, b) to arouse or rescue on deaf people, the reading pleasure and the interest by the photographic images production, as well to develop reading and text production in the Portuguese language written modality; c) to develop and implement an activity program involving the photographic language, reading and comprehension text in the Portuguese language written modality, in an specific group of young deaf people. We accomplish qualitative research in this study, whose nature is action research, involving five deaf young participants, who are regular students in public high school education located in Brasilia. To collect data, we prepared a program of activities entitled for us as Olhar que ouve, which is integrated for activities related to the photographic and written language. As more relevant results of this work, we identify that: a) the literature regarding the photographic language constitutes an important resource for the deaf reader identity construction process, once it promotes the reader linguistic comprehension expansion (Reily, 2003) and consequently, it contributes to the resources expansion needed for reach written texts comprehension; b) understanding photography as visual and artistic language, works as a tool for the production and dissemination of deaf culture; c) the knowledge of the photographic language range of elements contributes to establishing a parallel between this and the written language, and it can act as a bridge for the deaf reader, in order to able him/her to access the written text reading and, therefore, expand their possibilities to understanding it.

Keywords: Deaf. Photography. Written Language. Literacy. Language.

SUMÁRIO

1 DO UNIVERSO DA SURDEZ AO MUNDO DA FOTOGRAFIA: O PLANO DE VIAGEM	10
2 MÚLTIPLOS OLHARES A PARTIR DE OUTROS PONTOS DE VISTA	20
2.1.1 A linguagem do olhar: seus significados e nuances	23
2.1.2 Zoom in: surdez & linguagem– reflexões e questionamentos	25
2.2 LETRAMENTO(S) – UM OLHAR EPISTEMOLÓGICO E FILOSÓFICO	29
2.2.1 Motivação e letramento	32
2.2.2 Linguagens visual e escrita: encontro casual ou casamento promissor?.....	33
2.2.3 Letramento e surdez – A visualidade em foco.....	36
2.2.3.1 O olhar do surdo sobre a escrita,.....	39
2.2.3.3 Nossa significação a respeito do letramento dos surdos	42
2.2.3.4 Letramento visual – Olhando também se aprende?	43
2.2.3.5 Aprendendo a olhar surdamente – O olhar do surdo e a percepção do texto imagético	46
2.3.1 A fotografia e sua gênese	50
2.3.2 Em realidade, o que é fotografia? Enigma, sedução, verdade, ilusão?.....	52
2.3.4 Fotografia contemporânea: a virada tecnológica e suas implicações- o letramento na escrita da luz como demanda	57
2.3.5 Projetos Fotolibras e Surdo Foto – A voz do olhar que ouve na fotografia.....	65
2.3.5.1 Fotolibras: fotoarte em ação	66
2.3.5.2 Surdo Foto: coletivo de amantes da fotografia	67
3 JORNADA METODOLÓGICA	70
3.2 O CONTEXTO: ONDE? QUANDO?	73
3.3 A COLETA DE DADOS: COMO?.....	74
3.4 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA: QUEM?	77
4 ANÁLISE DOS DADOS: GARIMPANDO E ENCONTRANDO PRECIOSIDADES ..	84
4.1 AS UNIDADES DE ANÁLISE	85

4.2 LINGUAGEM FOTOGRÁFICA: A CONCEPÇÃO DOS PARTICIPANTES	113
5 TUDO NOVO DE NOVO.....	162
REFERÊNCIAS	165
APÊNDICE A – Programa Olhar que ouve: Planejamento de Atividades	174
APÊNDICE B – Questionário Inicial	185
APÊNDICE C – Entrevista: Questões para debate	187
APÊNDICE D – Fotografias produzidas e analisadas na metodologia dessa pesquisa	189
APÊNDICE E – Melhores Momentos (Fotos – Isabella Gurgel).....	196
APÊNDICE F – Poesia haikai	201
APÊNDICE G – Slides apresentados no 7º Encontro	203
APÊNDICE H – Grupo Focal Programa Olhar que ouve	206
APÊNDICE I – Entrevistas transcritas	208

1 DO UNIVERSO DA SURDEZ AO MUNDO DA FOTOGRAFIA: O PLANO DE VIAGEM

Tive outras visões naquela madrugada.
 Preparei minha máquina de novo.
 Tinha um perfume de jasmim
 No beiral do sobrado
 Fotografei o perfume.
 Vi uma lesma pregada na existência
 Mais do que na pedra
 Fotografei a existência dela.
 Vi ainda um azul perdão
 No olho de um mendigo
 Fotografei o perdão.
 Olhei uma paisagem velha a desabar
 Sobre uma casa
 Fotografei o sobre.
 Foi difícil fotografar o sobre (BARROS, 2000, p.11).

Neste capítulo, apresentaremos o tema deste estudo, sua questão motivadora, nossos objetivos ao realizá-lo, os fatores que justificam a sua relevância e descreveremos, ainda, a organização do trabalho. Significamos esta pesquisa como uma viagem aos universos da surdez e da fotografia. Deste modo, a iniciamos pela elaboração de seu planejamento. Dessa forma, descrevemos, a seguir, o nosso ponto de partida.

A curiosidade em relação à leitura e à produção de imagens fotográficas por surdos surgiu em nós a partir do trabalho com essa comunidade em classes especiais de alfabetização e na sala de literatura do Centro de Apoio ao Surdo (CAS/DF), na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEDF), entre os anos de 1993 e 2012. Nesse período, compartilhamos com outros educadores e famílias dos alunos nossas angústias e impressões sobre o processo de letramento dos surdos na modalidade escrita da Língua Portuguesa e o reflexo deste aspecto em suas vidas acadêmica e profissional. Assim, refletimos, de forma coletiva, naquele momento, sobre o processo de conquista da autonomia das crianças e jovens surdos. Nesse sentido, inferimos a importância da aquisição da fluência no português em sua modalidade escrita para a ampliação da independência dessa população.

Em nossa prática como professora atuante em classes de alfabetização e Sala de Literatura, àquela época, buscamos alternativas para apoiar os surdos em seu processo de letramento, tanto na modalidade escrita do português como em Língua Brasileira de Sinais, doravante também citada como Libras. Então, realizamos uma pesquisa, no primeiro semestre de 2009, em um curso de Especialização na Universidade de Brasília (UnB),

buscando investigar o uso da imagem, da dramatização e da língua de sinais como estímulo à leitura e à interpretação de textos em Língua Portuguesa por surdos (GURGEL, 2009).

A partir de então, sentimos a necessidade de experimentar em nós o processo de letramento visual. Para Duchemin (2009), a jornada fotográfica (prática da fotografia, constituição do letramento visual) promove a descoberta da própria visualidade, permitindo que esta amadureça e se expresse por meio da linguagem fotográfica. A nossa jornada se deu com a participação em cursos de fotografia, no *Candango Foto Clube*¹, e, ainda, exercendo a coordenação no *Surdo Foto Clube*², ainda vigente, que proporciona a jovens e adultos surdos o contato com a linguagem fotográfica. A coordenação desse foto clube ofereceu-nos a oportunidade de perceber o prazer em ler e produzir imagens, manifestado pelo grupo a cada encontro. Assim sendo, focalizaremos este foto clube no âmbito desta pesquisa.

Durante a nossa convivência com a comunidade surda, foi possível observar, nas expressões faciais, na postura dos alunos e, ainda, na avaliação de suas produções escritas, a dificuldade em relação ao domínio da Língua Portuguesa e o alto índice de abandono da vida acadêmica. Fundamentamos tais percepções em estudiosos³ como Skliar (1998a) e Botelho (2005), bem como na experiência particular ao compartilhar, com pais de surdos, a ansiedade em relação ao futuro profissional e à autonomia de seus filhos. Nesse sentido, várias mães solicitavam, frequentemente, cursos voltados para o ensino da Língua Portuguesa, pois seus filhos, jovens surdos, que haviam concluído o Ensino Médio, não conseguiam um lugar no mercado de trabalho, nem ingresso no Ensino Superior. Tal situação desperta, em uma família e no educador, o sentimento de frustração. Assim, surgiu a necessidade de uma pesquisa que pudesse contribuir para a transformação da referida realidade.

Nessa oportunidade, observamos o contexto pouco estimulante em que ocorre o desenvolvimento linguístico das pessoas surdas. De acordo com Bernardino (2000), 95% dos surdos são filhos de pais ouvintes que (no contexto brasileiro) não conhecem a Libras. Assim, esta população teve poucas oportunidades de interagir com outros surdos proficientes em sua Língua 1 e, portanto, não apresenta a plena constituição desta. Logo, evidencia uma

¹ Candango Foto Clube – foto clube situado em Brasília, coordenado, atualmente, por Gisele Porcaro. Para saber mais informações, podemos entrar em contato pelo e-mail candangogooglegroups@gmail.com.

² Surdo foto Clube – foto clube, sediado em Brasília – DF, destinado ao público surdo. Coordenado por Isabella Gurgel, Cristiano Carvalho e Madalena Schnabel. Mais informações serão dadas no capítulo “Sobre fotografia e seus arrabaldes”, integrante desse estudo.

³ “[...] os efeitos devastadores do fracasso escolar massivo, produto da hegemonia de uma ideologia clínica dominante na educação dos surdos” (SKLIAR, 1998a, p. 7). “[...] o letramento como uma construção de natureza política, com a utilização social da leitura e da escrita, como forma de tomar consciência da realidade e transformá-la, o que não tem acontecido no caso dos surdos, inseridos em uma pedagogia que os imobiliza politicamente. E que não se compromete com sua inserção em uma sociedade cada vez mais dependente e centrada na escrita e na leitura” (BOTELHO, 2005, p. 64).

defasagem no desempenho do aprendizado da Língua 2, no caso dos surdos brasileiros, a Língua Portuguesa (BERNARDINO, 2000). Ao encontro deste pensamento, Quadros e Schmiedt (2006) declaram a necessidade de os alunos surdos constituírem-se leitores em Língua de Sinais para que se tornem leitores em Língua Portuguesa. Concebemos da mesma forma que as autoras que o aprendizado da Libras pode atuar como ponte para que leitores surdos aprendam a Língua Portuguesa e acrescentamos que o caráter visoespacial da Língua de Sinais (BERNARDINO, 2000) a configura como linguagem visual. Sendo assim, entendemos como necessidade desta população a sistematização do seu processo de letramento visual.

Nesse sentido, Reily (2003, p. 179) assevera que: “para o aluno surdo, aprender a perceber as interfaces dos signos, compreender o humor e o absurdo na imagem pode servir mais tarde como ponte para fazer o mesmo na segunda língua que ele vai precisar aprender na escola”. Dessa forma, buscamos conhecer alternativas que demonstrassem a capacidade de atuar como pontes para o processo de letramento dos surdos e, assim, o destino do nosso estudo é a constituição de uma pesquisa sobre a atuação da linguagem fotográfica como ponte para que leitores surdos alcancem a compreensão de textos escritos.

Conforme o título desse estudo, pesquisamos a respeito do **letramento na escrita da luz**. Consideramos fundamental esclarecer o significado deste termo. Encontramos o olhar de Soares (1998), ao significar letramento como estado daquele que para além do domínio da mecânica da leitura e escrita, faz uso social dessas e protagoniza a sua mudança de papel social e inserção na cultura. Vejamos o que expressa o termo escrita da luz. A palavra grega para escrita é grafia e para luz, foto (GUIMARÃES, 2010). Dessa forma, constitui-se a palavra fotografia, escrita da luz.

Desse modo, nosso estudo propõe o letramento (mudança de papel social e inserção na cultura) por meio da linguagem da fotografia como forma de apoiar as pessoas surdas na construção do seu processo de letramento(s). Grafamos no plural por compactuarmos com as ideias de Street (1984) e Rojo e Moura (2012). O primeiro nos afirmou, na década de 80, a existência de diversas linguagens, escritas, níveis de habilidade, conhecimentos e crenças em cada língua. Estes últimos apontam-nos, na contemporaneidade, “a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica” (ROJO; MOURA, 2012, p.12) Por consequência, as possibilidades de leitura e textos multiplicam-se de forma rápida em nosso tempo, de forma que percebemos a necessidade de adaptar nossas concepções e práticas relacionadas à leitura e à escrita no

sentido de atender às demandas da sociedade atual no que concerne aos processos de letramento.

Nessa perspectiva, identificamos a compreensão do texto imagético como uma necessidade do mundo contemporâneo e, portanto, o letramento visual como alternativa para expandir a nossa compreensão da sociedade atual. Encontramos no olhar de Martins e Martins (2006) uma definição afinada com o nosso conceito a respeito do letramento visual. As autoras argumentam que o letramento visual configura-se como uma forma de experimentar as práticas culturais/sociais por meio da visão e contextualizam este processo no âmbito da surdez afirmando que há uma singularidade no corpo do surdo que o coloca em outra relação com as questões do cotidiano. Por conseguinte, a visão adquire um espaço de destaque na vida dos surdos. Assim sendo, os educadores atuantes na comunidade surda devem estar atentos à visualidade desta população e “criar estratégias que mobilizem um aprendizado crítico daquilo que é olhado” (MARTINS; MARTINS, 2006, p. 7). Compactuamos com as autoras e observamos que existe uma importante discussão a respeito da aprendizagem da linguagem visual e, por isso, vamos considerá-la.

De acordo com Santaella (2012, p. 21): “A ideia que as imagens se assemelham, de maneira geral, a seus objetos de referência é não somente senso comum, mas foi compartilhada por filósofos como Platão, sem ser questionada por muito tempo”. Desta forma, não se cogitava a configuração de uma linguagem visual, portanto não se considerava a necessidade do processo de letramento para compreensão das imagens. Para Joly (1996, p. 42) reconhecer alguns motivos da imagem não significa alcançarmos o nível da interpretação desta. Então, o objetivo do leitor, analista de imagens, em realidade é “decifrar significações que a ‘naturalidade’ aparente das mensagens visuais implica”. Nosso objetivo é proporcionar aos surdos a oportunidade da construção do seu processo de letramento visual na perspectiva daquele autor: contemplar, examinar, compreender o que as imagens suscitam em nós e comparar com outras concepções.

Ao refletirmos sobre o pensamento de alguns teóricos que afirmaram a importância do *input* visual para a aprendizagem dos surdos (REILY, 2003; SACKS, 1990; SKLIAR, 1998a), percebemos a urgência na priorização deste recurso no processo de letramento desta comunidade. Segundo Reily (2003), o letramento visual não ocorre de forma espontânea. Kress e Van Leeuwen (1996) reafirmam esse pensamento ao declarar que os professores concebem a produção de imagens como autoexpressão, não priorizando seu caráter interativo. Assim, concebem a produção e leitura de imagens como processo espontâneo, porém, a escola

faz cada vez mais uso das imagens e, em seu cotidiano, os alunos interagem com o universo imagético por meio das mais diversas mídias eletrônicas.

Nesse sentido, consideramos importante contribuir para que haja um olhar mais atencioso dos educadores sobre essa questão e a sistematização do letramento visual no âmbito educacional. Assim, acreditando na sistematização do letramento visual como demanda expressa pela sociedade contemporânea, decidimos vivenciá-lo. Para tanto, decidimos frequentar cursos de fotografia a fim de experimentar em nós a sistematização do letramento visual a partir do contato com a linguagem fotográfica. Acreditamos que esta vivência nos tornaria mais sensíveis e hábeis para a realização deste estudo.

A opção pela fotografia como fundamento para o nosso processo de letramento visual e objeto de estudo desta investigação se deu por compactuarmos com Salkeld (2014) ao afirmar que tudo o que se refere à fotografia tem relação com o olhar e compreender o que é olhado, em nossa concepção, configura-se como urgente em nossa sociedade atual. Nesta perspectiva, entendemos que a fotografia se apresenta como testemunha e ficção. Este fato reflete-se tanto na produção quanto na leitura de seu texto. Assim, por meio desta, tornamo-nos capazes de tomar contato com um documento ou com um sonho e aprendemos a perceber quão tênue pode ser o limite entre estes. Consideramos ainda em nossa opção pela fotografia, o seguinte pensamento de Dantas (2013, p. 31) ao conceituar a fotografia como “[...] um texto híbrido que ao emudecer as palavras, desafia a construção do seu significado, exigindo a ‘fabricação’ de um texto relacional entre imagem e palavra”.

Assim, entendemos que a união das imagens (fotografia) e palavra (texto escrito) constitui-se como ponte para o processo de letramento(s) das pessoas surdas. Nesse contexto, vislumbramos a multimodalidade⁴ textual, espaço de convivência das palavras e imagens. Vale ressaltar que esta pesquisa trata da fotografia como texto, na concepção de Tiburi e Achutti (2013, p.53): portadora de um discurso e, ainda como integrante de textos multimodais.

Para Gonçalves (2013), o contexto contemporâneo demanda a criação de ambientes discursivos e práticas educacionais que favoreçam a percepção da interface entre a palavra e a imagem. Contemplemos, portanto, as palavras de Barthes (1964, p. 38): “Será que a imagem é

⁴ De acordo com Rojo e Moura (2009, p. 168): fator relacionado à multiplicidade de linguagens e mídias presentes hoje na criação de textos e à diversidade cultural concernente aos leitores e produtores destes aproximados também em razão das novas tecnologias.

simplesmente uma duplicata de certas informações que um texto contém e, portanto, um fenômeno de redundância, ou será que o texto acrescenta novas informações à imagem?”. A dicotomia apresentada pelo autor suscitou em nós uma reflexão a respeito das semelhanças, diferenças e a relação estabelecida entre essas duas linguagens. Da mesma forma que ocorre entre casais, esse par (palavra/imagem), em certas ocasiões, necessita debater a respeito do relacionamento. Esse processo habitualmente suscita polêmicas. Portanto, buscaremos assumir uma postura mediadora ao abordá-lo em nosso estudo.

De fato, na contemporaneidade, convivemos diariamente com uma profusão de imagens (SONTAG, 2004) e, sem fundamentação para compreendê-las, desenvolvemos um comportamento descrito pela autora como consumismo estético. Configura-se, por conseguinte, a relevância de se refletir a respeito da sistematização do letramento visual. Entretanto, ainda não tivemos a oportunidade de observar, em ambiente escolar, o desenvolvimento de um programa de atividades com o objetivo de sistematizar o letramento visual de alunos surdos. Nesse sentido, Rouillé (2013) afirma que, na atualidade, o mundo encontra-se submerso pelo excesso visual. De fato, constatamos, em nosso cotidiano, uma profusão de imagens a invadir-nos por meio da televisão, celular, redes sociais.

Apesar de sermos, atualmente, bastante estimulados por meio das imagens, percebemos a ausência de interesse por parte do sistema educacional em relação ao processo de letramento visual. Na visão de Kress e Van Leeuwen (1996), no início da escolarização, o uso do desenho está presente, porém, a partir do momento em que o processo de aquisição da modalidade escrita da língua evolui, a linguagem imagética afasta-se do contexto escolar, restringindo-se, frequentemente, ao ensino do desenho técnico. Os autores argumentam, ainda, que as habilidades envolvidas na produção de textos multimodais não são trabalhadas no âmbito da escola, portanto temos uma geração de iletrados em linguagem visual.

Entendemos que esse cenário constitui uma limitação para a nossa leitura e compreensão do mundo contemporâneo. Lembramos que a visualidade apresenta-se como marca da cultura surda (LOPES; VEIGA-NETO, 2006) e observamos, ainda, que há uma geração de surdos que não apresenta fluência no português escrito (BOTELHO, 2005), carente de um espaço privilegiado e seguro para compreender e sentir-se compreendida. Por consequência, deduzimos a lacuna existente no desenvolvimento linguístico das pessoas surdas e pretendemos oferecer a estes, por meio da interação com a linguagem fotográfica, a vez (espaço seguro) para a afirmação de sua voz (conceito) em relação à realidade.

Então, percebendo a urgência de uma intervenção para a mudança do contexto relativo ao processo de letramento das pessoas surdas, elaboramos um programa de atividades

denominado Olhar que ouve⁵, no qual constituímos um grupo de cinco surdos, alunos de uma escola pública de Ensino Médio em Brasília. As atividades propostas nesse projeto envolvem o conhecimento de elementos básicos na composição de textos escritos e imagéticos e suas principais funções. Buscamos motivar os participantes desse estudo a experimentar a interação nas linguagens fotográfica e escrita e observamos o seu ponto de vista no que concerne a esta experiência.

O tema desta pesquisa conduziu o nosso olhar por uma via composta de curvas e retas. Ao percorrê-la, nos deparamos com indagações (curvas?) a respeito de como estruturar o processo de letramento visual. Vislumbramos a realização de projetos audaciosos (retas!) que pretendem estimular, por meio da linguagem fotográfica, o olhar que ouve. Interagir com esta questão de forma verdadeira, reconhecendo as dificuldades e as possibilidades observadas durante a realização do presente estudo, constitui-se como uma das metas aqui almejadas.

Assim, acreditamos que, ao alcançarmos nosso destino “quase final”, pois sabemos que a estrada da pesquisa não tem fim, nosso olhar sobre o letramento dos surdos e a fotografia se encontrará mais amadurecido e, portanto, mais sereno. Conduziremos em nossa bagagem nessa excursão aos universos da surdez e da linguagem fotográfica a seguinte asserção e a recitaremos como mantra a cada limitação encontrada em nosso percurso: **“É possível reverter o quadro de apatia e de fracasso em que parece estar mergulhada a educação de surdos (FREIRE, 1991, p. 33, grifo nosso)”**.

No sentido de colaborar para a constituição do processo de transgressão descrito pela autora, constituímos a seguinte questão motivadora dessa pesquisa: Como a fotografia pode motivar o processo de letramento das pessoas surdas em Língua Portuguesa na modalidade escrita, nos aspectos leitura e compreensão de textos e no seu processo de letramento visual?

Vislumbrando encontrar possíveis respostas à questão anteriormente apresentada, delineamos o seguinte objetivo geral: Investigar a respeito da importância da visualidade e da interação com a linguagem fotográfica para as pessoas surdas no que concerne ao seu processo de letramento visual e na modalidade escrita do português.

Como objetivos específicos, propusemos a) propor a linguagem fotográfica como ponte para o processo de letramento das pessoas surdas na modalidade escrita do português, nos aspectos de leitura e compreensão de textos; b) iniciar o processo de sistematização do letramento visual dos leitores surdos participantes desse estudo por meio da linguagem

⁵ Denominamos assim o nosso Programa de Atividades por entendermos o olhar das pessoas surdas como um olhar capaz de ouvir, ou seja, acolher e buscar compreender a mensagem emitida por seu interlocutor. Sendo assim, doravante no contexto dessa pesquisa utilizaremos o termo olhar que ouve como significado para o olhar das pessoas surdas.

fotográfica; c) despertar ou resgatar, nas pessoas surdas, o prazer pela leitura e produção de imagens fotográficas, leitura e produção de textos na modalidade escrita da Língua Portuguesa; e d) elaborar e aplicar um programa de atividades envolvendo a linguagem fotográfica, leitura e compreensão de textos na modalidade escrita da Língua Portuguesa, em um grupo de jovens surdos.

Desse modo, sentimos necessidade de expor os motivos concernentes à realização do nosso trabalho e sua importância em âmbito social. Assim, justificamos a relevância deste estudo na possibilidade do encontro entre as pessoas surdas e ouvintes no mundo das imagens – espaço possível para ambos – com as duas culturas linguísticas interagindo e promovendo a convivência plena e respeitosa.

Entendemos que, na sociedade contemporânea, somos frequentemente expostos às imagens, porém, não temos constituído o processo de letramento visual. Dessa forma, a nossa interação com o universo imagético encontra-se empobrecida. Vivenciamos um processo de intoxicação pela enxurrada de imagens que nos avassalam, sem instrumentos para reconhecê-las e compreendê-las (SONTAG, 2004). Para as pessoas surdas, tal fato adquire proporções maiores, pois a visualidade é o fundamento do seu processo de comunicação. Nesse sentido, é possível identificar a necessidade da sistematização do letramento visual citada por alguns autores no referencial teórico deste estudo. Nossa proposta consiste em iniciá-lo por meio do letramento na escrita da luz. Portanto, faz-se importante considerar um programa de atividades como alternativa para o preenchimento dessa lacuna existente na sociedade atual.

Diante do exposto, este estudo busca demonstrar a importância do letramento visual para a comunidade surda, por meio da linguagem fotográfica. Assim, desejamos contribuir para a) a constituição ou resgate da sensação de prazer relacionada à leitura e compreensão de textos escritos na Língua Portuguesa, em surdos jovens; b) a constituição ou resgate da sensação de prazer relacionada à produção e à leitura de imagens pelas pessoas surdas; c) a conscientização dos educadores de surdos sobre a necessidade da sistematização do processo de letramento visual para o desenvolvimento linguístico dos surdos; d) a ampliação dos recursos comunicativos e, por consequência, da competência linguística das pessoas surdas.

A lacuna existente na literatura a respeito do tema abordado por nós (surdez e linguagem fotográfica) nos motivou a sair da *zona de conforto* em que nos encontrávamos e investigar, proporcionando a nós, a concepção de uma imagem mais elaborada dos universos da surdez e das imagens. Então, ousamos focalizar a linguagem do olhar como alternativa para estimular o desenvolvimento linguístico dos surdos.

Simbolizamos, metaforicamente, pesquisar como viajar, descobrir, desbravar. Por conseguinte, como pesquisadora-viajante, necessitamos organizar nossa expedição por meio de um roteiro. Iniciamos nossa pesquisa introduzindo o tema em um capítulo onde argumentamos a respeito do nosso ponto de vista a respeito do tema abordado por nós. Nessa perspectiva, traçamos um breve panorama a respeito de questões linguísticas relativas à surdez, linguagem fotográfica e suas adjacências e expusemos nossas perguntas de pesquisa, objetivos geral e específicos e justificativa referente ao nosso estudo. Em síntese, apresentamos ao leitor o nosso plano de estudo-excursão aos mundos da surdez e da fotografia.

Em um segundo capítulo, apresentamos o nosso referencial teórico denominado **“Múltiplos olhares a partir de outros pontos de vista”**, no qual buscamos nos informar, refletir e dialogar com autores a respeito do tema abordado por nós nesse estudo. Priorizamos conhecer vários olhares no sentido de construir e reconstruir nossa concepção a respeito da surdez, letramento, fotografia e suas adjacências.

Dedicamos o segundo subcapítulo ao processo de letramento e o denominamos *“Letramentos- um olhar epistemológico e filosófico”*. Abordamos o significado deste termo, seu papel no contexto contemporâneo, a relação entre motivação e aprendizagem, a interface estabelecida entre texto imagético e escrito em textos multimodais, o processo de letramento no contexto da comunidade surda, a nossa concepção sobre este tema e o letramento visual.

O terceiro subcapítulo, *“Sobre fotografia e seus arrabaldes”*, focaliza a linguagem fotográfica. Neste espaço, abrangemos a origem da fotografia e a desconstruímos, no sentido de investigar seu significado, signo, sua configuração como linguagem e o seu significado no contexto contemporâneo.

O terceiro capítulo desse estudo, **“Jornada Metodológica”**, configura nosso planejamento para a execução do trabalho de campo e análise de dados. Portanto, caracterizamos o estudo, identificamos os instrumentos de pesquisa utilizados neste trabalho, descrevemos a coleta de dados, constituímos as unidades de análise, apresentamos o grupo participante e o local da pesquisa.

Elaboramos um quarto capítulo onde procedemos à análise de dados. Para tanto, buscamos triangular dados emergentes dos diversos instrumentos de pesquisa utilizados na coleta de dados desse trabalho. Desse modo, buscamos dialogar com autores que integram o referencial teórico deste estudo sobre os dados coletados a fim de elaborar nosso ponto de vista sobre eles e constituir os resultados desse estudo. Então, cientes de que a jornada da pesquisa segue sendo construída por nosso desejo de saber, elaboramos nossas considerações

finais (?). Logo após, citamos as referências da literatura utilizada na elaboração desta pesquisa e apresentamos, nos apêndices, atividades realizadas no Programa Olhar que ouve, a transcrição das entrevistas, roteiro e imagens utilizadas no desenvolvimento do Grupo Focal, os questionários e fotografias realizadas durante a coleta de dados.

2 MÚLTIPLOS OLHARES A PARTIR DE OUTROS PONTOS DE VISTA

[...] as pessoas que se envolvem com livros-escritores, editores, livreiros, compradores, são, em 90% dos casos, apaixonados por leitura. Donde, os livros transpiram esse amor. (SEIXAS, 2011, p. 37)

A seguir, apresentamos o referencial teórico da pesquisa, organizado em três momentos, a saber: linguagem, letramento e fotografia.

Inicialmente, focalizamos a linguagem, abordando o seu significado, a importância de sua constituição e o seu relevante papel da interação no cenário do desenvolvimento linguístico para o ser humano. Em seguida, temos a questão do desenvolvimento linguístico dos surdos. A terceira seção tratará da percepção do mundo por meio dos sentidos e a postura da escola em relação à aprendizagem por meio dos sentidos. Abordaremos, então, a questão do olhar, com ênfase no campo da Filosofia, buscando refletir sobre este sentido tão relevante para as pessoas surdas.

No segundo momento – sobre a questão do letramento, encontramos a abordagem em três seções, a saber: letramento(s), onde discorreremos a respeito do significado deste processo na visão de alguns autores, abordando o letramento das pessoas surdas; letramento visual, com a apresentação de sua conceituação, descrição de habilidades estimuladas pelo processo e recursos capazes de colaborar na promoção de sua constituição e desenvolvimento; e a direção do letramento visual na comunidade surda, buscando refletir sobre o significado da leitura e a produção de imagens para esta comunidade.

No último momento – sobre a linguagem fotográfica – vislumbraremos o significado do termo “fotografia”, a sua história, a fotografia como linguagem e a possibilidade do letramento na linguagem fotográfica; trataremos, ainda, da descrição de dois projetos envolvendo fotografia, elaborados para o público surdo jovem e adulto.

2.1 LINGUAGEM, TECELÃ DA LEITURA E ESCRITA DO MUNDO: UM OLHAR SOBRE SEU O SIGNIFICADO

Um galo sozinho não tece uma manhã:
ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro; de um outro galo
que apanhe o grito de um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzem

os fios de sol de seus gritos de galo,
 para que a manhã, desde uma teia tênue,
 se vá tecendo, entre todos os galos.
 E se encorpando em tela, entre todos,
 se erguendo tenda, onde entrem todos,
 se entretendo para todos, no toldo
 (a manhã) que plana livre de armação.
 A manhã, toldo de um tecido tão aéreo
 que, tecido, se eleva por si: luz balão.
 (MELO NETO, João Cabral, 1999).

Nosso olhar assume aqui a forma de *zoom out*. De acordo com o Cambridge Dictionaries on line, *zoom in* significa fazer com que a imagem de alguém ou alguma coisa pareça maior ou mais perto, e *zoom out* significa fazer com que a imagem de alguém ou alguma coisa pareça menor ou mais distante. Apontamos duas possibilidades na execução deste: aproximar um pedaço da imagem – movimento de dentro para fora desta (*zoom out*) ou fechando o *zoom* como em um mergulho na imagem para tentar captar uma maior parte dela (*zoom in*). Nossa proposta abrange a reflexão a respeito da linguagem em relação ao seu caráter social de forma maior, ampliada (*zoom out*). Em seguida, mergulharemos no desenvolvimento linguístico de um determinado grupo social: a comunidade surda (*zoom in*). Assim sendo, focalizemos de forma ampliada o significado da linguagem.

O que é linguagem? Questionamento insistentemente formulado por linguistas e interessados no assunto. Segundo Saussure (1972), a linguagem é multiforme e heteróclita, transitando sobre os nossos corpos físico e psíquico, abrangendo tanto a esfera social quanto a individual. Assim, a linguagem configura-se como algo bastante singular. Encontramos em nossa busca pelo significado deste elemento essencial às nossas vidas, o pensamento de (MATEUS, 2013, p. 94)

[...] o mais importante artefato produzido pela cultura humana e que, ao mesmo tempo em que é utilizado na comunicação entre homens e mulheres, forja as consciências daqueles envolvidos nesses processos de (re)produção.

Compactuamos com a autora ao afirmar ser a linguagem responsável por tecer as “consciências” dos envolvidos no processo de produção linguística e artefato produzido pela cultura. Observamos que, ao significar a linguagem como tecelã de consciências, a autora ressalta o aspecto social desta. Inferimos, ainda, a partir deste texto, o fato de a linguagem produzir a cultura por meio da formação da consciência humana e do estabelecimento do processo de comunicação. O pensamento de Mateus (2013) nos remete ao de Melo Neto (1999) apresentado no início deste capítulo. O poema traz a ideia de que as manhãs são

tecidas a partir do canto de vários galos. Assim, o poeta constrói uma bela imagem do papel da interação social para a constituição e desenvolvimento da linguagem.

Nesta direção encontramos o pensamento de Bakhtin (2003) ao afirmar que “[...] a experiência discursiva individual de qualquer pessoa se forma e se desenvolve em uma interação constante e contínua com enunciados individuais dos outros.” Assim, entendemos a relação intrínseca entre a linguagem e as atividades humanas e que para configurá-las, utilizamos a linguagem em forma de enunciados. Este importante filósofo da linguagem concebe como enunciado: unidade da comunicação discursiva. Segundo o autor trocamos enunciados, pois estes estão relacionados ao contexto. Ocorre que o contexto é mutante, pois desta forma são os atores do processo de comunicação. Assim, dois enunciados nunca têm o mesmo significado, ainda que sejam idênticos verbalmente (MARSON; EMERSON, 2008). Sintetizando, na perspectiva de Bakhtin, ser significa comunicar-se dialogicamente (BUBNOVA, 2011, p.270).

Deste modo, para Aguiar (2004), a linguagem existe em função da nossa necessidade de comunicação. Precisamos da comunicação para garantir a subsistência e perpetuar a espécie. Para além dessa necessidade básica, ao trocar pensamentos e emoções, tecemos novos conceitos e compreendemos a realidade. Nas palavras dessa autora:

Para formar frases e longos períodos que exponham nossas ideias ou sentimentos organizamos as palavras segundo as regras da língua de modo que possamos ser compreendidos. O código daí resultante é, pois, de natureza social, indispensável para que os sujeitos do mesmo grupo se entendam. (AGUIAR, 2004, p. 12).

Compreendemos, assim, o caráter social do código e identificamos seu relevante papel no processo de comunicação: padronizar significados, tornando possível a compreensão do discurso. Nesse sentido, Bruner (1997) também afirma o quanto as transações são importantes para o desenvolvimento da linguagem. Esse autor define o termo “transações” como negociações estabelecidas e partilhadas a respeito do significado da realidade, do funcionamento da mente sobre as ações empregadas e como a comunicação deveria acontecer, vale dizer: o que se concebe a respeito dos interlocutores em geral, de nós mesmos e da realidade que nos cerca. O fato é que no contato com o outro, a linguagem se constitui e seu desenvolvimento é estimulado (REILY, 2003). Desta forma, compreendemos ser a interação um elemento essencialmente relacionado à linguagem.

Nossas tentativas no processo de comunicação têm por objetivo a interação com o interlocutor ou leitor. Nesse contexto, ocorre o estabelecimento de regras e convenções entre

os envolvidos em atos linguísticos. Logo, compreendemos que não há ato linguístico aleatório. Aquele que emite a mensagem espera receber o reflexo de seu ato de linguagem ou uma resposta à informação nele contida (MACHADO, 2006). Ao fazer uso dos mais variados modos semióticos, compomos textos com a finalidade de organizar e registrar o discurso. Enfim, dessa forma, compreendermos e somos compreendidos, ou seja, atingimos a referência conjunta.

Segundo Bruner (1997, p. 67), “atingir a referência conjunta é atingir um tipo de solidariedade com alguém”. De acordo com Aguiar (2004), as diversas comunidades humanas apresentam múltiplas formas de existir e conceber a realidade. Portanto, os códigos criados para suprir as diversas formas de comunicação também apresentam uma grande diversidade.

Entendemos que, dentro da grande diversidade linguística, cada comunidade, ao criar a sua língua ou linguagem, estabelece a referência conjunta descrita por Bruner (1997). Para esse autor, a referência conjunta geradora da identidade e do sentimento de pertencer ao grupo gera, assim, a cultura. Portanto, no trânsito de informações e sentimentos por meio dos sentidos e da cognição, a linguagem brota a todo instante onde quer que dois seres humanos se encontrem.

A reflexão sobre a identidade e o sentimento de pertencer a um grupo nos remete ao grupo focalizado no presente estudo: a comunidade surda, pois esta pode ser concebida como produtora de uma cultura linguística (FARIAS, 2006). Nesse contexto, as pessoas surdas necessitam da convivência com outros que se comuniquem da mesma forma, a fim de constituírem sua identidade e tonarem-se capazes de propagar sua forma peculiar de compreender o mundo. Dessa forma, focalizaremos um modo semiótico peculiarmente utilizado na interação entre pessoas surdas: a linguagem do olhar.

2.1.1 A linguagem do olhar: seus significados e nuances

“Ah! Se eu pudesse entender, o que dizem os seus olhos.”. (Tom Jobim, fragmento- Letra da música “Esse seu olhar”)

Em nossa busca por conhecer linguagens que expressem, silenciosamente, o sentir e pensar, à moda surda, vislumbramos a linguagem do olhar, matriz das linguagens visuais. Novaes (1998) organizou, a partir de um ciclo de palestras promovido pelo Serviço Social do Comércio (SESC) e pela Universidade de Brasília (UnB), um livro com textos dedicados ao olhar. Trata-se de reflexões de cunho filosófico a respeito do tema.

Em Novaes (1998, p. 15), encontramos a seguinte citação de Epicuro⁶: “Os sentidos são mensageiros do conhecimento”. Entretanto, percebemos, em nosso cotidiano no mundo ocidental pós-moderno, o distanciamento do contato com os sentidos. O ser humano se comunica cada vez menos por meio de olhares, toques, sabores, odores. É verdade que se fala muito, por meio da voz e da modalidade escrita da língua (mensagens de celular e *e-mails*). Mas, o quanto se ouve? Destacamos aqui a escuta sensível, o prazer de sentir aquilo que chega aos ouvidos. O deleite que está associado à voz de um ente querido, à música, contemplação de obras de artes visuais, paisagens, aromas agradáveis, texturas apazíveis.

Entendemos que, para além da escuta biológica realizada por nosso aparelho auditivo, existe a escuta como acolhimento, recepção da voz e ou da imagem (presença, concepção) do outro. Essa escuta pode ser realizada pelo olhar. Então, escutemos e/ou vejamos o que dizem Lopes e Veiga Neto (2006, p. 90) sobre o significado do olhar para as pessoas surdas:

O olhar para o surdo muito mais do que um sentido é uma possibilidade de SER outra coisa e de ocupar outra posição na rede social. O olhar entendido como marcador surdo é o que permite o contemplar-se, é o que permite ler um modo de vida de diferentes formas, é o que permite o cuidado de uns sobre os outros, é o que permite o interesse por coisas particulares, é o que permite interpretar e ser de outra forma depois da experiência surda, enfim o olhar como uma marca, é o que permite a construção de uma alteridade surda.

De acordo com Guimarães (2010), a sociedade atual é denominada sociedade da imagem. Reiterando este pressuposto, Kress e Van Leeuwen (1996) afirmam que a visualidade é uma marca da sociedade contemporânea e, ainda, que a escrita tradicional estaria cedendo espaço para a imagem. Vale dizer que cada vez mais a imagem encontra espaço para criar, reproduzir e comunicar valores, crenças e ideologias. Conclui-se, então, que, apesar da enxurrada de imagens a que somos expostos diariamente, observamos a falta do exercício do sentir por meio da visão.

Logo, na contemporaneidade, observamos que a presença ostensiva de imagens fotográficas gera poluição mental e, conseqüentemente, o consumismo estético a que todos estamos expostos (SONTAG, 2004). Raramente se logra, de fato, abrir as janelas da alma, permitindo, simplesmente, o deleite de olhar aquilo que o mundo oferece. Neste sentido, vale observar as palavras de Chauí (1988, p. 33):

Porque estamos certos que a visão se faz em nós pelo fora, e, simultaneamente, se faz de nós para fora, olhar é, ao mesmo tempo, sair de si e trazer o mundo para

⁶ Epicuro de Samos – filósofo grego 341 a.C – 270 a.C.

dentro de si. Porque estamos certos de que a visão depende de nós e se origina em nossos olhos, expondo nosso interior e exterior, falamos em janelas da alma.

Expor o interior e receber o que o outro abriga em seu íntimo é a oportunidade que o olhar oferece. Vale ressaltar que este sentido nos oferta ainda a habilidade de direcionar o nosso espectador para o foco (MARINHO, 2011).

Retornamos a Bruner (1997) ao afirmar que, por volta de um ano, já demonstramos ser capazes de seguir o olhar de outro a fim de compartilhar com o ele o foco de sua atenção. Nesse sentido, percebemos que, por meio do olhar, experimentamos primordialmente a troca. Ensaíamos a argumentação, seduzimos e somos seduzidos. Percebemos, em nossa práxis, que demonstramos mais acanhamento na interação com esta linguagem à medida que avançamos no desempenho da linguagem oral, mais relacionada ao aspecto cognitivo que ao sensorial.

Porém, existe um grupo, considerado minoritário do ponto de vista linguístico (KAUCHAKJE, 2003, p. 58), que interage, primordialmente, por meio da visualidade. Nosso foco, durante a realização deste estudo, situa-se exatamente nesse grupo: a comunidade surda. Buscaremos, portanto, assumir o seu ponto de vista. E se a vida nos oferecesse a oportunidade de silenciar a voz e vivenciar primordialmente a visualidade?

Nesse sentido, faz-se importante observar como se manifesta o olhar em uma comunidade que o tem como marca. Nas palavras de Perlin (apud SKLIAR, 1998a, p. 54), “os surdos são surdos em relação à experiência visual e longe da experiência auditiva”. Aquela autora surda define o significado do olhar do surdo de forma simples e muito clara.

De fato, a cultura surda é transmitida por meio da linguagem visual (SUTTON-SPENCE; QUADROS, 2006). Observa-se, então, a necessidade do estímulo à leitura e produção de imagens, bem como a sistematização do processo de letramento na linguagem visual para esta comunidade. Dessa forma, pretendemos que o olhar do surdo encontre uma via capaz de conduzi-lo na construção de seu processo de letramento.

2.1.2 Zoom in: surdez & linguagem– reflexões e questionamentos

“Então, assim como o ouvinte, o surdo precisa interagir com e sobre seu conhecimento linguístico e, para isso, a interação com os pais e a família deve ocorrer o mais rápido possível, pois a linguagem é importante para estabelecer e solidificar laços sociais e pessoais entre a criança e seus pais” (FINAU, 2006, p. 219).

Conforme expressa Reily (2003, p. 163), algum sistema semiótico faz-se necessário para significar o mundo, constituir linguagem e pensamento. O que determinará qual o mais adequado a cada ser é o ambiente social em que este encontra-se inserido.

No contexto da educação de surdos no Brasil, ainda não se alcançou a amplitude conforme o pensamento apresentado anteriormente. Não existe um único sistema semiótico capaz de satisfazer a necessidade de comunicação humana. Pessoas surdas acessam o mundo por meio do olhar – esta é a sua possibilidade. Assim, a linguagem visual se apresenta como alternativa para seu processo de constiuição da linguagem e da comunicação.

Nesse sentido, Reily (2003) acrescenta que, enquanto alguns defendem a língua de sinais e outros a oralização, a ênfase ainda está situada na palavra. A autora apresenta a linguagem imagética como alterantiva semiótica para surdos. Vale destacar que as imagens devem ser encaradas como parte integrante da significação do texto, e não como uma motivação, um adorno para atração do leitor. Nesta mudança de paradigma, encontra-se o fundamento para revolucionar a educação de surdos. Assim, questionamos: como focar a linguagem verbal, mesmo que registrada de forma escrita para o letramento, em uma comunidade sinalizante de uma língua viso espacial?

Conforme Sutton-Spence e Quadros (2006), no caso das pessoas surdas, a transmissão do conhecimento ocorre visualmente. Desta forma, essa comunidade criou uma sistema de registro escrito para sua língua denominado *SignWriting*.

Segundo Gesser (2009), tal sistema é considerado um bem valioso para a cultura surda. No Brasil, a referência no estudo do *SignWriting* é a pesquisadora surda Marianne Stumpf, que muito tem colaborado para que este torne-se mais acessível à comunidade surda. Para Stumpf (2005, p. 54), “o trabalho de adaptação do *SignWriting* à Libras foi a primeira etapa de uma caminhada que a comunidade surda brasileira, com apoio de pesquisadores, deverá empreender para conseguir uma escrita que dê conta de todas as suas necessidades em sua própria língua”.

Consideramos de fundamental importância este movimento dos surdos em prol do desenvolvimento do registro escrito de sua Língua. Entretanto, segundo a pesquisadora, ainda é pequeno o percentual de surdos que conhecem e fazem uso do *sign writing* no Brasil e, por conseguinte, faz-se necessário pesquisar também outras linguagens que atuem na expansão dos recursos comunicativos das pessoas surdas. Nessa perspectiva, optamos por investigar a escrita da luz. Pensamos deste modo por identificarmos que o desenvolvimento linguístico dos surdos está relacionado ao seguinte contexto: em realidade, “[...] 95% das crianças surdas são filhas de pais ouvintes, sendo muito pequeno o percentual de surdos filhos de pais surdos”

(FERNANDES, 2004, p. 5). Em sua maioria, estes pais não são usuários de língua de sinais; portanto, estas crianças crescem em meio a uma linguagem fragmentada, pois não estão em contato com falantes de língua de sinais, sua língua um (L1), natural ou materna, naturalmente adquirida por meio do contato com usuários desta língua, própria de uma comunidade que faz uso dela para se comunicar (BERNARDINO, 2000).

Por outro lado, falta-lhes a audição para que possam apropriar-se da linguagem oral à qual estão expostas cotidianamente. Então, o que normalmente acontece entre a criança surda e sua família é o estabelecimento de um código que possibilita alguma comunicação. Assim, este ser apresentará, em seu desenvolvimento, a carência de um ambiente linguístico estimulante em sua língua natural.

Segundo Silva (2003), caso a interiorização da linguagem se constitua, o surdo é capaz de comunicar seus pensamentos e desejos. Coadunamos com esta afirmação e entendemos que a partir da interiorização da linguagem constitui-se a conversa interior, precursora da capacidade de dialogar com outros. Dialogar com outros, no caso das pessoas surdas, significa aprender uma segunda língua, pois, frequentemente, a maioria dos seus familiares e amigos comunica-se, no caso dos surdos brasileiros, em português.

Chegado o momento da aquisição de uma segunda língua para o surdo do Brasil, a Língua Portuguesa, este não tem a sua L1 estruturada. Consequentemente, o processo de aquisição da L2⁷ torna-se bastante árduo (GRASSI; PEREIRA, 2009). Encontramos em Skliar (1998a) fundamento para uma concepção a respeito do desenvolvimento linguístico das pessoas surdas. Aquele autor declara que a experiência prévia com uma língua contribui para a aquisição de outra, pois, a partir da interação com uma língua, a criança adquire competência para organizar dados linguísticos e conhecimentos tanto gerais quanto específicos a respeito da linguagem.

Assim, compreendemos a fundamental importância da interação com falantes proficientes em língua de sinais para o desenvolvimento linguístico dos surdos e deduzimos que, por apresentar característica visoespacial, o letramento em linguagens visuais como a fotografia podem estimular seu aprendizado e, consequentemente, o desenvolvimento linguístico dos surdos. Ao encontro deste conceito, encontramos o de Aguiar (2004), a qual concebe que, ao conhecer os elementos envolvidos no processo de comunicação, nosso desempenho neste aspecto é ampliado e, portanto, conhecer a linguagem e suas diversas

⁷ Língua dois – Língua aprendida formalmente, de forma sistemática (BERNARDINO, 2000, p. 33).

modalidades constitui-se como uma prática bastante estimulante para a nossa formação enquanto comunicadores.

Sintetizando...

Apresentamos, a seguir, um quadro em que configuramos os principais teóricos e seu pensamento sobre a linguagem:

Quadro 1 – Linguagem – os múltiplos olhares

AUTOR	CONCEITO
Bakhtin (2003)	Ser – comunicar-se dialogicamente linguagem/atividades humanas mantém uma relação intrínseca- produção de enunciados
Mateus (2013)	Artefato da cultura-produtora de significados.
Bruner (1997)	Interação fundamental para o desenvolvimento da linguagem.
Aguiar (2004)	Linguagem surge da necessidade de comunicação inerente ao ser humano. Conhecer os elementos envolvidos no processo de comunicação é um exercício enriquecedor para a nossa formação enquanto comunicadores- (autores e leitores de textos)
Reily (2003)	Algum modo semiótico é necessário para significar o mundo.
Skliar (1998a)	Língua de Sinais- fundamental para o desenvolvimento linguístico dos surdos.
Silva (2003)	Caso a interiorização da linguagem se constitua, o surdo é capaz de expressar seus pensamentos e desejos.

Fonte: A autora (2015)

Observando este quadro, deduzimos que os teóricos eleitos por nós para compor o referencial teórico desta pesquisa, entendem linguagem e comunicação como processos vinculados e os atores deste processo (autores e leitores de enunciados) como mutantes. Assim, a interação apresenta-se como fundamental para o desenvolvimento da linguagem.

Neste sentido, entendemos que as pessoas surdas apresentam uma necessidade que de fato é inerente à espécie humana: a interação social. Sendo assim, naturalmente, manifesta-se a comunicação por meio da visualidade. A Língua de Sinais apresenta-se como instrumento fundamental para o desenvolvimento linguístico desta comunidade e, caso o surdo tenha a oportunidade de interagir com outros falantes desta, ocorrerá a interiorização da linguagem e o desenvolvimento da capacidade de comunicação de suas concepções e sentimentos.

2.2 LETRAMENTO(S) – UM OLHAR EPISTEMOLÓGICO E FILOSÓFICO

[...] Penetra surdamente nos reino das palavras [...]
Carlos Drummond de Andrade (2000, p.12)

A proposta de imersão no processo de letramento tanto assusta quanto seduz o leitor interessado na referida temática. Nossa concepção a respeito deste tema fundamenta-se na teoria sociointeracionista que apresenta como principal teórico Vygotsky. O autor postula que a aprendizagem se dá em contextos histórico, social e cultural, enfatizando assim o papel da mediação para este processo e estabelecendo a dimensão social do desenvolvimento humano. Todavia, em nossa sociedade, é usualmente reconhecido como leitor aquele que demonstra ser capaz de ler e reproduzir textos predominantemente escritos. Desta forma, o leitor iniciante é estimulado a parafrasear as leituras realizadas (DELL'ISOLA, 1996), assumindo, assim, um segundo plano, outras estratégias como apoio à compreensão do texto escrito, tais como: dramatização dos textos lidos, a leitura de textos imagéticos como forma de oferecer informações sobre o texto escrito e outras linguagens artísticas. Segundo a autora, cria-se um condicionamento a reproduzir a leitura de modo que o leitor não se sente motivado a imergir no texto durante a leitura, por não se sentir seguro. Ao encontro deste pensamento, encontramos o de Savioli e Fiorin (2006, p. 5):

É consensual o reconhecimento de que a escola brasileira não tem cumprido o compromisso de ensinar o aluno a compreender e produzir textos com proficiência. Ao final de oito anos de ensino fundamental e três de ensino médio, o estudante não tem se mostrado capaz de extrair do texto sentidos que ele transporta nem de redigir que produzam o resultado desejado.

Compreendemos, assim, que, para além das pessoas surdas, a população estudantil, em nosso país, apresenta uma carência de estímulo às habilidades de: escrever, ler e compreender textos na modalidade escrita da língua portuguesa. Por conseguinte, faz-se necessária uma reflexão a respeito de como se dá o processo de aquisição da leitura e escrita. Nessa direção, Grossi (1990, p. 34) afirma que:

Para escrever, o aluno necessita ter à sua disposição, a nível de representação mental, os elementos do sistema de escrita para organizá-los no papel. Para ler, ele deve tomar os elementos já organizados, num texto, e dar uma explicação para esta organização.

Observamos que o ato de escrever envolve o conhecimento dos elementos do sistema da escrita e a leitura, a representação de tais elementos já organizados. Reconhecemos como elementos principais da escrita: letras, sinais de pontuação, a organização espacial do texto, ou seja, o seu significante e o significado que é concebido a partir da composição destes elementos. Assim, o produto tanto da leitura quanto da escrita constitui um texto. De acordo com Infante (1998), texto significa “tecido, entrelaçamento”. Inferimos que, ao tecer os elementos envolvidos no texto, criamos uma trama capaz de envolver o outro que, ao recebê-la, acrescentará um ponto ao texto.

Nesse sentido, iniciamos o *zoom in* observando o significado da palavra “letramento”:

O termo atual da palavra letramento proveio da palavra *literacy* da língua inglesa. *Literacy* vem do latim *littera* que quer dizer letra, mais o sufixo *cy* que denota qualidade, condição, estado, fato de ser. Portanto, *literacy* é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e a escrever (CRUZ, 2009, p. 1).

Na década de 1980, Mary Kato inaugura a utilização do termo “letramento” em sua obra *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. Surge, então, uma nova concepção em relação ao significado do processo de aquisição da leitura e escrita. Quanto a este fato, Soares (2004) observa que, curiosamente, na mesma época (meados dos anos 1980), em diferentes espaços geográficos, em diferentes contextos sociais, econômicos e culturais, surge a necessidade de reformular conceitos e nomenclatura das práticas de leitura e escrita. A necessidade surgiu a partir do reconhecimento de que tais práticas encontram-se inseridas em um contexto social, ultrapassando a mera decodificação do código escrito.

A mudança de paradigma fundamenta-se no uso social da leitura e da escrita e no que concerne à sua função de modificar o indivíduo, tornando-o consciente da realidade e capaz de transformá-la. Neste sentido, encontramos as palavras de Soares (1998, p. 36-37):

Letramento é o estado daquele que não só sabe ler, mas também faz uso competente e frequente da leitura e da escrita, e que, ao tornar-se letrado, muda seu lugar social, seu modo de viver na sociedade, sua inserção na cultura.

Neste aspecto, a definição da autora nos influenciou, pois ela considera a transgressão do papel social e a inserção na cultura como fundamento para o processo de letramento. Focalizando os leitores surdos, observamos que nossa concepção a respeito desta população coaduna com Kauchakje (2003) e compreendemos como primordial para o processo educacional dessa população a seguinte mudança de paradigma: da deficiência à minoria linguística.

Entendemos, portanto, da seguinte forma a temática aqui apresentada: capacidade de um indivíduo de se apropriar das diversas modalidades escritas, fazendo uso destas em diversas situações de seu cotidiano, promovendo, assim, a construção e reconstrução de sua subjetividade. Concebemos a escrita em suas diversas manifestações, a saber: escrita com som, formas, cores, texturas, luz e outras. Assim, produzimos e lemos textos nas mais diversas linguagens e por isso Rojo e Moura (2009, p. 168) nos falam sobre a multimodalidade textual, evidente em textos com circulação social na contemporaneidade. Os autores a definem como fator relacionado à multiplicidade de linguagens e mídias presentes hoje na criação de textos e à diversidade cultural concernente aos leitores e produtores de textos aproximados também em razão das novas tecnologias. Como mencionamos na introdução deste estudo, por etimologia, significamos fotografia como escrita da luz (GUIMARÃES, 2010). Portanto, consideramos o processo de ensino-aprendizagem em linguagem fotográfica, a expressão corporal, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e as artes visuais como processos de letramento e assim consideramos o conceito de letramentos múltiplos de Street (1984). Este autor considera que “os sujeitos estão imersos em um armazém de conceitos, convenções e práticas”, portanto as práticas letradas são produto da cultura, da história e dos discursos. Assim, o processo de letramento deve estar vinculado ao contexto das práticas sociais (BUNZEN, 2014, p. 9).

Sobre o caráter múltiplo relacionado ao processo de letramento, vale observar as palavras de Street (1984, p. 47):

Seria provavelmente, mais apropriado referirmo-nos a letramentos do que a um único letramento e devemos falar de letramentos, e não de letramento, tanto no sentido de diversas linguagens e escritas, quanto no sentido de múltiplos níveis de habilidades, conhecimentos e crenças, no campo de cada língua.

Admitindo a possibilidade de o processo de letramento ocorrer em múltiplas linguagens (ROJO; MOURA, 2012) na Língua Portuguesa como segunda língua dos surdos brasileiros e na significação de esta ocorrer na modalidade escrita do português (QUADROS; SCHMIEDT, 2006), voltamos nosso olhar para o letramento dos surdos na modalidade escrita do português e na escrita da luz.

Então, compreendemos o letramento na escrita da luz a partir da etimologia da palavra fotografia como escrita da luz (GUIMARÃES, 2010), ressaltamos o valor da linguagem visual para o seu desenvolvimento linguístico (SUTTON-SPENCE; QUADROS, 2006) e, conseqüentemente, avaliamos como profícua a reflexão a respeito do letramento das pessoas surdas na perspectiva da modalidade escrita da Língua Portuguesa e na linguagem fotográfica.

2.2.1 Motivação e letramento

“O prazer de ler, é como alguém já disse, como ser inoculado por um vírus” (SEIXAS, 2011, p.8).

Investigamos o letramento dos surdos (processo que envolve a aprendizagem da leitura e escrita) e concebemos que a motivação tem fundamental importância para a constituição desse processo (GROSSI, 1990). Botelho (2005) relata a existência de estigmas relacionados às pessoas surdas, tais como: alienação e negação das dificuldades, preocupação com aprovação, certeza de incapacidade e autodepreciação. Segundo a autora, as dificuldades enfrentadas por esta comunidade durante o processo de letramento na modalidade escrita da língua portuguesa contribuem para uma autoimagem relacionada a “menos valia”, portanto, na comunidade surda, esta impressão é assimilada como uma marca (BOTELHO, 2005).

Considerando que “inteligência e afetividade não acontecem em compartimentos estanques” (GROSSI, 1990, p. 71), inferimos que o desempenho dos surdos na aprendizagem da leitura e da escrita encontra-se, de fato, relacionado à sua baixa autoestima enquanto leitores e autores de texto em Língua Portuguesa.

Ao encontro desta concepção, encontramos os pensamentos de Góes (2002) e Botelho (2005). Estas pesquisadoras, investigando junto aos professores a respeito de aspectos

relacionados à surdez e à linguagem, concluíram que esses acreditam que a maior dificuldade de seus alunos surdos está relacionada ao conhecimento do vocabulário da língua portuguesa. Logo, transmitem a esta comunidade a concepção de que aprender uma língua está relacionado ao aprendizado de palavras, portanto, não ter acesso por meio da audição ao léxico do português, nessa visão, constitui uma barreira a ser ultrapassada por surdos.

Configura-se, assim, a crença no surdo como alguém que necessita adquirir competência por meio do domínio do léxico, para aprender o português. Segundo Finau (2006), a crença que o aprendiz tem na sua competência linguística e na sua inserção à cultura está intrinsecamente relacionada à visão que ele construirá de seu aprendizado. Logo, compreendemos que a comunidade surda percebe-se pouco competente em relação ao aprendizado da modalidade escrita da língua portuguesa, configurando de si mesmo uma imagem de mau comunicador. Tal asserção reflete-se em seu desempenho neste aspecto.

Para Botelho (2005, p. 53) em realidade: “falta [...] aos surdos o acesso a uma língua que dominem e que lhes permita pensar com todas as complexidades necessárias, disponíveis como são para qualquer um”. Compactuamos com essa ideia e observamos que existe uma população de surdos carente de acesso à língua de sinais (FERNANDES, 2004, p. 5) e expressando um sentimento de menos valia (BOTELHO, 2005) em relação ao seu desempenho no que concerne à leitura e à escrita. Por conseguinte, identificamos a urgência de uma mudança de paradigma em relação ao processo de letramento dos surdos na modalidade escrita da língua portuguesa.

Nesse sentido, para Reily (2003), enquanto teóricos e educadores debatem a respeito da polêmica: uso da Língua de Sinais em contraponto à Língua Portuguesa em sua modalidade oral, o foco situa-se na palavra. Propomos, como alternativa para motivar as pessoas surdas em sua interação com a leitura do português em sua modalidade escrita, o letramento visual, na perspectiva que esse processo deve ser sistematizado.

2.2.2 Linguagens visual e escrita: encontro casual ou casamento promissor?

O texto não “comenta” as imagens, as imagens não ilustram o texto: cada um foi, para mim, somente a origem de uma espécie de vacilação visual, análoga, talvez, àquela perda de sentido que o Zen chama de *satori*; texto e imagens em seus entrelaçamentos, querem garantir a circulação, a troca destes

significantes: o corpo, o rosto, a escrita, e neles ler o recuo dos signos (BARTHES, 2007, p. 5).

Para este filósofo da linguagem, a escrita e a imagem entrelaçam-se nos textos, estabelecendo uma relação de troca. Cabe ao leitor mediar esta relação que tanto pode acontecer como um encontro casual, agradável, porém supérfluo; quanto pode apresentar a solidez, a força e serenidade de alguns casamentos. Pensamos que, no caso de o leitor envolver-se na leitura com apenas uma das linguagens, não atingirá a significação emergente da união estabelecida entre as duas linguagens traduzida na transposição de significados mencionada por Barthes (2007). Assim, a sua compreensão do texto multimodal atinge apenas as suas camadas mais superficiais. Logo, significamos, neste caso, um encontro casual.

Entretanto, se a postura do leitor, ao proceder à leitura de texto composto por imagem e escrita, envolver a imersão neste, buscando compreender significados em ambas e transpondo significados construídos a partir da leitura de ambos, então se constitui uma relação estável, na qual os significados das imagens e palavras multiplicam-se. Para tanto, identificamos ser necessário algum conhecimento a respeito das duas linguagens envolvidas na composição do texto e uma reflexão a respeito dos novos letramentos que envolvem a leitura do texto multimodal.

Nesse aspecto, Joly (1996) nos elucida a respeito de crenças concernentes à relação estabelecida entre palavras e imagens: exclusão/interação – a imagem atualmente excluiria a linguagem verbal; verdade/mentira – avaliamos uma imagem como falsa ou verdadeira, a partir daquilo que nos é dito ou escrito sobre ela.

Aquela autora apresenta algumas formas de relação entre textos escritos e imagéticos (suspensão, alusão e contraponto) em que o texto escrito é utilizado basicamente para informar sobre a imagem. Entretanto, a estudiosa da linguagem visual considera relevante focalizar a interação entre as duas linguagens. Vejamos como classifica as relações entre imagem e palavra onde predomina a complementaridade.

O revezamento – “[...] dizer apenas o que a imagem não pode mostrar”, ou seja, as relações temporais ou causais (JOLY, 1996, p.119);

O símbolo – conferir à imagem uma significação que parte dela. Por exemplo, à imagem de uma pomba, alia-se a palavra paz;

Imagem/imaginário – “a complementaridade das imagens e palavras também reside no fato de que se alimentam umas das outras”. (JOLY, 1996, p. 121). Como exemplo deste

tipo de relação entre palavras e imagens, observamos os filmes sobre a fotografia. Nestes, a história é contada por meio da linguagem verbal e das fotografias que o compõe.

Desta forma, acordamos com a mesma autora quanto à sua concepção a respeito do poder de interação, revezamento que as linguagens verbal e imagética manifestam ao se relacionar. Assim, esperamos contribuir para que leitores surdos, ao interagir com textos multimodais, construam casamentos sólidos, fundamentados na complementaridade. Para tanto, vislumbramos a necessidade do conhecimento a respeito das linguagens escrita (verbal) e visual. Por conseguinte, a seguir, abordamos características apresentadas por estas.

De acordo com Santaella (2012), as imagens fixas (escrita ou imagem) compartilham a necessidade de uma superfície para sua existência. Mais comumente são registrados em superfícies bidimensionais, páginas. Aquela autora aponta diferenças cognitivas importantes entre as linguagens escrita e imagética. A percepção dos elementos no texto imagético ocorre de forma simultânea, enquanto na modalidade escrita, de forma sucessiva. A representação na imagem se dá por semelhança; na escrita, é arbitrária (não se observa semelhança física entre as palavras e aquilo que representam). Imagens representam de forma mais significativa o espaço-visual; a escrita, a passagem do tempo. A mesma autora conclui que as imagens representam o percebido por meio da visão, e a escrita busca a descrição de todos os sentidos. Assim, entendemos que imagem e escrita são complementares.

A comunidade surda expressa em seu contexto a necessidade da vivência nestes dois mundos atraentes: imagem e palavra escrita juntas podem atrair e guiar o olhar dos surdos na leitura do mundo. Para tanto, torna-se necessário que, ao mediar a aprendizagem das duas linguagens, o educador perceba que ambas têm valor relevante e creiam na possibilidade da elaboração de um trabalho em que o significado do texto escrito encontre-se impresso em imagens e vice-versa.

Santaella (1987) afirma que são múltiplas as linguagens participantes da constituição do processo particular de representação do mundo. De fato, constatamos que cada vez mais nos deparamos com textos multimodais em nosso cotidiano. Nesse sentido, nosso olhar, pesquisador e curioso, encontrou o de Rojo e Moura (2012, p. 12), que afirmam a necessidade de as instituições escolares considerarem e assumirem a sua responsabilidade na construção dos novos letramentos “emergentes da sociedade contemporânea”. Os autores identificam, como um dos fatores relacionados a esta demanda, as novas tecnologias da informação e da comunicação e apontam como essencial na construção dos processos de letramento, pois são múltiplos (STREET, 1984) os enfoques na multiplicidade cultural, pois, na sociedade globalizada, esta se apresenta cada vez mais presente no contexto escolar.

Assim sendo, observamos que os jovens leitores surdos (população investigada nessa pesquisa) encontram-se inseridos neste contexto e, por não ouvirem, interagem mais frequentemente com textos multimodais compostos por escrita e imagem.

Desse modo, consideramos fundamental abordar os componentes visuais presentes em textos escritos. Concebemos que também as pessoas ouvintes se beneficiariam no caso de os educadores se fundamentarem para utilizar os componentes visuais como ferramenta para a compreensão de textos. Propomos a exploração da forma do texto escrito, território estranho ao leitor surdo, como estratégia a ser utilizada por professores no processo de letramento desta comunidade.

Field (2004) identifica como componentes visuais do texto escrito: fotografias, ilustrações, desenhos, cor, fontes (letras), gráficos, negrito, bordas, legendas, marcadores, preenchimento ou fundo, itálico e outros. A mesma autora descreve ainda suas funções: ativar conhecimentos anteriores, esquematizar os pontos principais e secundários do texto, resumir informações, organizar itens em uma lista, oferecer reforço visual para um assunto, explicar visualmente um conceito por meio da fotografia, gráfico ou diagrama, apresentar informações suplementares e apresentar um resumo dos assuntos principais. Portanto, avaliamos que o conhecimento de aspectos visuais do texto escrito deve compor o processo de letramento visual das pessoas surdas.

Nesse sentido, abordaremos, a seguir, o tema do processo de letramento no contexto desta comunidade.

2.2.3 Letramento e surdez – A visualidade em foco

Letramento nas crianças surdas, enquanto processo, faz sentido se significado por meio da língua de sinais brasileira, a língua usada na escola para aquisição das línguas, para aprender por meio dessa língua e para aprender sobre as línguas. A língua portuguesa, portanto será a segunda língua da criança surda sendo significada pela criança na sua forma escrita com as funções sociais representadas no contexto brasileiro (QUADROS; SCHMIEDT, 2006, p. 17).

A questão do letramento das pessoas surdas é bastante controversa. Por isso, diversos estudiosos como Quadros e Schmiedt (2006), Bernardino (2000) e Botelho (2005) voltaram sua atenção sobre esta temática. Focalizemos o construto elaborado por Quadros e Schmiedt (2006) encontrado como epígrafe ao início desta seção. Compartilhamos seu ponto de vista

em relação ao processo de letramento de surdos, pois nossa prática como educadora em classes de alfabetização exclusivas para crianças surdas nos indica a fundamental importância da constituição da Libras, Língua 1 das pessoas surdas, para o aprendizado da Língua 2 (SKLIAR, 1998a). Percebemos ainda no texto escrito, um cenário propício ao exercício da visualidade, pois a linguagem escrita constitui-se como imagem. Logo, identificamos a língua brasileira de sinais e a linguagem escrita como pontes para o processo de letramento(s)⁸ das pessoas surdas.

Refletir a respeito do processo de letramento no contexto da comunidade surda nos remete à questão instigante dessa pesquisa: a dificuldade enfrentada por pessoas surdas em relação à vida acadêmica e profissional.

Nesse sentido, encontramos o pensamento de Bernardino (2000). Segundo a autora, os surdos possuem certas características que os tornam especiais. Portanto, embora vivam no mesmo ambiente que os ouvintes, parecem não pertencer ao mesmo mundo. Aquela autora justifica tal afirmativa demonstrando que a língua natural dos surdos, língua de sinais, na maioria das vezes, não é aceita pela família e pelos profissionais que convivem com ele. Ocorre, dessa forma, uma barreira na comunicação entre este e as pessoas mais próximas. Por consequência, os processos de alfabetização e letramento nesta comunidade são iniciados de forma mais frequente no Brasil, em Língua Portuguesa, por professores ouvintes e não proficientes em língua de sinais.

O fato é que encontramos descritos na literatura duas questões importantes, pois limitam o processo de letramento das pessoas surdas na modalidade escrita da Língua Portuguesa: não compreender as metáforas integrantes do texto escrito e a crença no domínio do léxico como única alternativa para alcançar a compreensão deste. Então, sentimos a necessidade do envolvimento com esses dois fatores no contexto da coleta de dados da nossa pesquisa.

Para Skliar (1998b), os educadores buscam adaptar os surdos para a convivência com a comunidade ouvinte. O autor relaciona esse processo a um fenômeno maior ocorrido na educação de surdos denominado *ouvintismo*. Voltemos nosso olhar para os significados apresentados por este termo. Para Martins e Klein (2012, p. 2), havia uma frase comentada de forma recorrente, na comunidade surda: “*Ouvintismo* é como ouvintes dominam surdos, surdos precisam copiar a identidade ouvinte”, porém não se havia constituído um olhar crítico

⁸ Letramento(s), segundo Street (1984, p. 47): “Seria provavelmente, mais apropriado referirmo-nos a letramentos do que a um único letramento e devemos falar de letramentos, e não de letramento, tanto no sentido de diversas linguagens e escritas, quanto no sentido de múltiplos níveis de habilidades, conhecimentos e crenças, no campo de cada língua”.

sobre essa relevante questão. Então, os surdos lutaram e a sua língua conquistou espaço. Martins e Klein (2012) citam como principais conquistas: o uso de sua língua, as escolas bilíngues para surdos, a oficialização da Libras, a criação do Dia do Surdo, professores surdos trabalhando nas universidades públicas e privadas, inserção de maior número de surdos no mercado de trabalho e a abertura das instituições para a presença do profissional intérprete de Libras. Compreendemos que todos estes fatores colaboraram para o empoderamento desta comunidade, fortalecimento de sua identidade e divulgação de sua cultura. Sendo assim, percebemos a demanda do registro da produção cultural dos surdos, ampliada pelo uso da Libras, e identificamos a fotografia como recurso para atendê-la. Contudo, não podemos deixar de observar que este processo ainda se encontra em sua fase inicial, pois se apresenta diante de nós um longo caminho a percorrer. Compartilhemos do olhar da pesquisadora surda Rezende (2010, p. 87) sobre esse aspecto:

Acredito que, dessa forma, a norma padrão ouvinte seja uma verdade legitimada sobre os sujeitos surdos, constituindo-os como corpos a corrigir modelando-os para a normalização. Os surdos ficam aos caprichos da norma, e entram em cena as estratégias do corpo a corrigir, a ser normalizado, fora dos padrões normalizadores. São “entornados” neste sujeito a ser corrigido: a família, a escola, as clínicas e as instituições hospitalares (REZENDE, 2010, p. 87).

Nossa percepção, a partir da análise desses dois construtos elaborados por membros comunidade surda (MARTINS e KLEIN (2012) e REZENDE (2010) é de que a comunidade surda amadureceu no que concerne à concepção da sua relação com o universo ouvinte. Identificamos, na segunda narrativa, a introdução de elementos importantes como: família, escola e medicina, ou seja, a comunidade surda tornou-se capaz de perceber o fenômeno da *ouvintização* como parte de um contexto.

Vale ressaltar que, nesse cenário, as pessoas surdas vivenciam seu processo de letramento sem a constituição de sua Língua 1. Tal fato apresenta relação direta com o árduo processo enfrentado pelo surdo em direção à constituição do letramento na modalidade escrita do português.

Nessa perspectiva, para Quadros e Schmiedt (2006), a interação com a língua brasileira de sinais deve ocorrer o mais prematuramente na criança surda para que esta seja capaz de imprimir significados em seu processo de letramento em segunda língua. Para as autoras, atualmente, a filosofia bilíngue já concebe o processo de letramento do surdo em Libras como fundamental para o seu desenvolvimento cognitivo e a visão como o principal meio pelo qual este percebe o mundo, aprende e se comunica. Portanto, as duas línguas (Português e Libras) devem conviver no ambiente escolar. Ao encontro dessa asserção,

Botelho (2005) afirma que a ausência de uma língua plenamente constituída e a falta de contato com outros falantes desta estimula na comunidade surda, sentimentos bastante conflitantes em relação à sua autoimagem. Nesse sentido, centramos nosso olhar sobre a motivação e o seu reflexo no processo de leitura e escrita.

2.2.3.1 O olhar do surdo sobre a escrita, e a escrita dos sinais

“[...] no caso do aluno surdo, a percepção da sua produção é diferente de uma criança que ouve e fala uma língua falada. [...] Assim, ter a oportunidade de explorar a própria produção lendo a si próprio é fundamental para o desenvolvimento cognitivo que sustentará o processo de aprendizagem da leitura e escrita na Língua Portuguesa”. (QUADROS; SCHMIEDT, 2006, p. 32).

De acordo com Gesueli (2003), crianças surdas significam a escrita primordialmente a partir de seu aspecto visual. A prática como professora em classes de alfabetização para surdos nos aponta nesse mesmo sentido e observamos, inclusive, que as línguas de sinais apresentam-se como visoespaciais, logo, os *falantes* dessas línguas demonstram afinidade com a interação por meio das linguagens visuais (desenho, fotografia, cinema e outras).

Dessa forma, observamos a concepção de sistemas de registro escrito das Línguas de Sinais. Encontramos, em nossa pesquisa, dois sistemas de escrita das Línguas de Sinais: *SignWriting* e Sistema de Escrita para as Línguas de Sinais (SEL). Tal fato, em nosso ponto de vista, apresenta-se como fator de propagação e empoderamento das Línguas de Sinais e da cultura surda, além de oferecer aos surdos a possibilidade da interação com a linguagem escrita da Língua 1.

Considerando a importância da constituição de uma língua para o aprendizado da segunda (SKLIAR, 1998a), compreendemos que, desta forma, o letramento em *SignWriting* e SEL estimulariam o processo de letramento das pessoas surdas na modalidade escrita do português. Portanto, focalizaremos a proposta do letramento de surdos a partir do sistema de registro da Língua de Sinais na modalidade escrita. Vejamos a proposta da pesquisadora surda Stumpf (2005) em relação ao letramento de surdos em *SignWriting*.

Segundo a autora, este sistema foi criado por Valerie Sutton nos Estados Unidos, há aproximadamente 30 anos, fundamentada em outro sistema de notação anteriormente criado por ela para representar movimentos de dança. Esse sistema funciona como a escrita alfabética. De acordo com Gesser (2009), os estudos a respeito do *SignWriting* no Brasil

foram iniciados por pesquisadora surda Marianne Stumpf . Como resultado de seus estudos, Stumpf (2005) aponta que as crianças surdas sinalizadoras, ao aprenderem *SignWriting*, apresentaram mais facilidade em escrever também na modalidade escrita da Língua Portuguesa.

Entretanto, aquela autora acrescenta que o sistema ainda é conhecido por uma pequena parcela da população de surdos e conclui que o *SignWriting* representa um bem cultural, contribuindo, portanto, para o fortalecimento e emancipação linguística dessa comunidade.

Observamos que a criação da escrita de sinais possibilitou a publicação da literatura ficcional produzida para surdos, inclusive por autores surdos. Abordaremos essa questão de forma mais detalhada na próxima seção.

Quanto ao SEL⁹, de acordo com Lessa-de-Oliveira (2012), este foi criado pela professora Adriana Lessa-de-Oliveira, na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) a partir de pesquisas iniciadas em abril de 2009. O sistema foi criado para transcrição da Libras, porém, com adaptações, tornou-se possível a grafia de outras línguas de sinais. Esta autora argumenta que os surdos apresentam dificuldades em relação à alfabetização em línguas orais e argumenta que poucos chegam a usar o português escrito de forma fluente. Então, propõe a alfabetização em SEL como alternativa para mudança desse contexto.

Este sistema focaliza a tridimensionalidade da língua, observando que esta característica apresenta-se não só nos sinais, mas em frases expressas em Libras. Para essa pesquisadora, os sistemas de escrita das Línguas de Sinais devem ser aperfeiçoados até que demonstrem ser capazes de: a) representar qualquer item lexical e frase da língua na modalidade escrita; b) promover a automatização da leitura fluente e c) ser grafado de forma mecânica ou manuscrita de forma fácil e rápida (LESSA-DE-OLIVEIRA, 2012).

Diante do exposto, concluímos que os sistemas de registro escrito da língua de sinais, ao contribuir para o processo de letramento dos surdos, assume um papel significativo na promoção da mudança de um paradigma primordial para o processo educacional dessa população: da deficiência à minoria linguística (KAUKCHAKJE, 2003, p. 58).

2.2.3.2 Literatura ficcional surda: a construção da identidade

⁹ Para mais informações sobre o Sistema de Escrita em Línguas de Sinais, acesse: <http://sel-libras.blogspot.com.br/p/o-que-e-escrita-sel.html>

“O prazer é um elemento muito importante da poesia em Língua de Sinais que precisa ser considerado. Entretanto, muito da poesia é também – em algum nível - empoderamento dos povos surdos. Mesmo o prazer e o entretenimento proporcionados pela poesia podem ser vistos como um tipo de fortalecimento para essa comunidade linguística”. (SUTTON-SPENCE; QUADROS, 2006, p. 115).

Para o pesquisador surdo Mourão (2011), a literatura ficcional surda não apresenta uma única definição. Segundo ele, esta nasceu nas trocas estabelecidas nas comunidades surdas e da necessidade de se registrar essas trocas. O mesmo autor afirma que, se os surdos conquistassem a oportunidade de uma maior interação com a literatura ficcional por meio da *contação* de histórias (a partir da família e dos professores), essa comunidade teria mais possibilidades de imaginação, reflexão, emoção e se tornariam uma fábrica de histórias. O que este autor demonstra em seu texto, com grande conhecimento de causa, pois vivencia a surdez, é que existe um potencial criativo latente em um grande número de surdos. Compartilhamos com essa ideia, pois nossa atuação na Sala de Literatura do Centro de Apoio ao Surdo no Distrito Federal ofereceu-nos a oportunidade de presenciar os alunos surdos envolverem-se com a encenação de textos tanto escritos em português, quanto produzidos pelo grupo em Libras, de forma bastante entusiasmada.

Ao encontro dessa concepção a respeito da literatura ficcional surda, deparamo-nos com o olhar do professor surdo Rosa (2011), o qual afirma a importância da produção e interação com esta para o seu amadurecimento e ressalta o grande valor da literatura produzida por surdos e para surdos na produção e divulgação da cultura desse povo, além de identificá-la como importante ferramenta no ensino das línguas de sinais.

Quanto ao letramento de surdos em linguagem escrita da nossa língua pátria, Quadros e Schmiedt (2006) argumentam que o acesso da comunidade surda a recursos comunicativos em Língua Portuguesa escrita é restrito e que as estratégias utilizadas em sala de aula não são adequadas. Consequentemente, os surdos demonstram não ser capazes de perceber as nuances na mudança de sentido em contextos linguísticos diferentes, ou seja, não apresentam o mesmo desempenho que adultos imersos em um contexto linguístico mediado por uma língua acessível. Farias (2006, p. 281), por sua vez, aponta a necessidade de ampliação dos recursos comunicativos para a comunidade surda.

Para esta pesquisadora, as questões culturais incorporadas à Língua Portuguesa não são transmitidas aos surdos. Nosso construto a respeito do letramento envolve o uso social da leitura e da escrita. Assim, encontramos, na poesia composta em Língua de Sinais, uma

experiência interessante no que concerne ao letramento como uso social. Entendemos que o uso social da leitura envolve a tentativa de compreender e ser compreendido e que, ao compor poesia, as pessoas surdas exercem a comunicação de elementos subjetivos em sua Língua 1 e têm a oportunidade de incorporar elementos da sua cultura ao texto.

Ao comentar uma poesia de Cecília Meireles, Aguiar (2004, p. 6) argumenta que a poetisa “capta o inefável e o transforma em imagens passíveis de serem sentidas pelo leitor”. Concebemos que a poesia em Língua de Sinais também possibilita aos surdos a comunicação e a compreensão, ou seja, a significação de sentimentos e abstrações que dificilmente seriam elaboradas em segunda língua.

Sutton-Spence e Quadros (2006) destacam que a criação de poesias em língua de sinais na comunidade surda traz a visualidade para o primeiro plano, ressaltando o lado positivo da surdez e da experiência de viver intensamente a visualidade. As autoras indicam a poesia em língua de sinais como integrante do grande folclore dos povos surdos, posto que, desta forma, ao compor poesia em sua Língua 1, os surdos produzem as raízes surdas. Aquelas autoras apresentam a seguinte definição para esse termo: processo por meio do qual as pessoas surdas constituem a identidade surda e percebem-se como membros de uma comunidade coletiva-visual.

Compreendemos que a linguagem poética envolve a subjetividade. Nas pessoas surdas usuárias das línguas de sinais, a comunicação da subjetividade por meio de linguagem visual se dá de forma mais fluente, pois a natureza de sua L1 é visoespacial. Logo, buscaremos nos envolver com a poesia presente nas linguagens abordadas por nós nessa pesquisa (visual e escrita), pois focalizamos a comunidade surda, na qual o olhar está diretamente relacionado à comunicação, à concepção do mundo; portanto, à linguagem.

2.2.3.3 Nossa significação a respeito do letramento dos surdos

“[...] leitores surdos têm voz na interpretação de textos e [...] essa voz não é divorciada de sua concepção de mundo”. (FARIAS, 2006, p. 272).

Em nosso ponto de vista, consideramos que, primordialmente, a questão do letramento das pessoas surdas configura-se como um encontro entre imagens, palavras, gesto e olhar. Vale lembrar que, conforme Lopes e Veiga-Neto (2006), o olhar representa uma ferramenta na construção da alteridade surda. Cabe, portanto, ao educador, mediador desse

encontro, oferecer o espaço, a voz para que o ator protagonista: o olhar do surdo possa atuar na construção de sua *obra* (o processo de letramento).

Primordialmente, nós, educadores, precisamos internalizar o nosso papel nesse contexto. Atuamos como cenógrafos, ou seja, damos conta do cenário oferecendo instrumentos fundamentais para que o ator represente. Podemos conduzir o ator em sua atuação, sugerindo, oferecendo informações e avaliando a atuação deste. Porém, o protagonismo cabe ao olhar do surdo, somente a ele.

A seguir, vislumbramos, de forma atenta e curiosa, a necessidade de lidar com o processo de letramento visual, uma vez que relacionamos a língua de sinais (visoespacial) com a leitura e produção de imagens como estratégia para que os usuários dessa língua signifiquem a leitura.

2.2.3.4 Letramento visual – Olhando também se aprende?

“Ver as palavras. Delas chegar perto. Contemplá-las: antes do poema são todas coisas visuais e como todo visível, “tem mil faces secretas sob a face neutra”. (CHAUI, 1988, p. 34)

Consideramos importante iniciar a reflexão a respeito do letramento visual observando o significado da palavra “imagem”. Santaella (2012, p. 14-15) cita Platão ao definir imagens como “sombras, reflexos que vemos na água ou na superfície de corpos opacos, polidos, brilhantes, e todas as representações desse gênero”. Tal definição faz referência às imagens naturais. Quanto às imagens produzidas, aquela autora imprime o seguinte significado:

[...] artefato bidimensional (como em um desenho, pintura, gravura, fotografia) ou tridimensional (como em uma escultura), que tem uma aparência similar a algo que está fora delas – usualmente objetos, pessoas, situações – e que de algum modo, elas, as imagens, tornam reconhecível graças às relações de semelhança que mantêm com o que representam (SANTAELLA, 2012, p. 14-15).

As imagens tanto expressam a realidade quanto levam a sonhar. Portanto, merecem ser alvo de todo tipo de atenção, decodificação e interpretação. Souza, W.G.A. (2010) esclarece que as imagens oferecem a possibilidade de mediação da linguagem imagética. Ao compreender este universo, constitui-se uma das possibilidades de lançar sobre o mundo o olhar que o qualifica de forma crítica.

A concepção a respeito do significado do termo “letramento” aqui adotada é fundamentada na definição de Street (1984). Percebe-se, então, o letramento visual como processo de apropriação da linguagem imagética – perceber e compreender as imagens (sensações, emoções e pensamentos) e comunicar--se por meio destas em diversos contextos.

Nesse sentido, Martins e Martins (2006, p. 7) propõem a seguinte reflexão a respeito de letramento visual para os surdos:

Por letramento visual arriscaríamos dizer que é o modo de experimentar as práticas culturais/sociais por meio da visão. Ler os acontecimentos, fazer parte da dinâmica da vida aprendendo que há uma construção singular no corpo do surdo que o coloca em outra relação com as questões do cotidiano. Perpassam pela visão e por um modo outro de fazer em si os atos em acontecimento. Portanto, um educador de surdos deve estar atento à visualidade do surdo e criar estratégias que mobilizem um aprendizado crítico daquilo que é “olhado”.

Compreendemos ser necessária coragem para romper com crenças e valores transmitidos aos professores em sua formação acadêmica e profissional, além de buscar, de forma confiante, uma prática sintonizada com o olhar do surdo. A respeito desta questão, Skliar (2001) declara que a visualidade ainda não tem sido objeto de análise, não tem um espaço de destaque em projetos educacionais voltados para a surdez. Então, associamos a concepção daquele estudioso com o olhar de Kress e Van Leeuwen (1996) ao diagnosticar que, no início da vida escolar, as crianças são estimuladas a produzir imagens, porém, a escola passa a valorizar cada vez mais a modalidade escrita, afastando-se, assim, do universo imagético. Em contraposição, atualmente, percebe-se a presença das imagens cada vez mais próxima e frequente em nossas vidas (VIEIRA; ARAÚJO, 2012).

Joly (1996) complementa tal reflexão ao observar que, no cotidiano, as imagens acompanham e desafiam o ser humano, pois todos são instigados, a partir do contato cotidiano estabelecido com estas, a decifrá-las. Temos uma falsa ilusão de que se pode realizar este processo naturalmente, porém, uma iniciação mínima na compreensão da análise das imagens tornaria, então, o homem mais consciente e sensível à realidade. Esta autora acrescenta que o hábito da análise não detona o prazer estético, ao contrário, por meio do estímulo à habilidade de captar informações, é capaz de estimulá-lo. Portanto, compreendemos ser relevante focar, por meio de lente macro, os aspectos envolvidos no letramento visual.

Para a análise de imagens, Joly (1996) oferece como exemplo o objetivo estabelecido por Roland Barthes em seus estudos sobre a linguagem visual: desvendar o signo imagético. Assim como Joly (1996), acreditamos que o exercício da leitura de imagens propicia a

habilidade de análise e a formação do pensamento crítico advindo da consciência do contexto no qual a mensagem visual encontra-se e dos múltiplos significados por ela expressos.

Nessa perspectiva, Samain (2012, p. 23), afirma que existe uma questão a ser investigada: “Como pensam as imagens?” A proposta deste filósofo em relação à imagem é a descoberta de como se orientar diante e dentro da imagem; ele identifica ser difícil a orientação no mundo das imagens, pois estas revelam tanto o aspecto documental quanto o lúdico, o sonho, a fantasia.

Ainda conforme Samain (2012, p. 3), as imagens “oferecem algo para pensar”, são portadoras de significado (pensamento) e representam uma “forma que pensa”. Percebemos, então, as imagens como expectadoras dos nossos olhos e enigmas a serem decifrados. Então, consideramos profícuo iniciar qualquer tipo de investigação a respeito da temática aqui apresentada reconhecendo em que níveis o letramento visual desenvolve-se.

Bamhust (1991) descreve alguns níveis relacionados ao conhecimento visual: básico, a saber: apreciação das imagens; alfabetização visual: reconhecer, nomear e identificar o que constitui a comunicação visual, analisando seus elementos e estrutura; interpretar o que imagens expressam e habilidade de comunicar: dar forma às mensagens visuais; e fazer uso destas para a comunicação, escolhendo conscientemente um determinado estilo, buscando compreender também o aspecto da sistematização e estrutura do ensino na leitura de imagens. Por conseguinte, consideramos relevante conhecer a gramática e a sintaxe da linguagem visual, fundamentando nossas concepções neste aspecto em Kress e Van Leeuwen (1996) e Dondis (1997).

A esse respeito, Kress e Van Leeuwen (1996) descrevem três metafunções da linguagem visual: ideacional, interpessoal e textual. De acordo com os autores, todo modo semiótico deve ser apto para representar aspectos do mundo como são percebidos pelos seres humanos (metafunção ideacional); todo modo semiótico deve ser capaz de representar a relação existente entre o criador do signo, seu receptor e a coisa representada (metafunção interpessoal) e todo modo semiótico deve ter a capacidade de formar textos com signos que estabeleçam relação e componham um contexto (metafunção textual).

Para aqueles autores, diferentes composições criam a possibilidade de diferentes significados no texto imagético. Nossa afinidade com este enfoque está relacionada ao fato de a análise acontecer fundamentada na própria imagem e não mais no estabelecimento de uma comparação com as palavras. Os autores nos contemplam ao propor uma análise global do texto imagético, pois, em sua gramática do design visual, objetivam descrever o valor da estrutura composicional para a leitura e produção de imagens e analisar como, na composição,

os produtores de imagens atraem o olhar do leitor. Assim, preveem que, no futuro, o letramento visual será questão de sobrevivência na vida profissional.

Kress e Van Leeuwen (1996) observam, ainda, que, nos primeiros anos de escolarização, as crianças são constantemente encorajadas a produzir imagens, porém, com o passar do tempo, esta prática quase desaparece do contexto escolar. Por fim, concluem que, atualmente, a escola vem fazendo uso das imagens de forma mais frequente, porém, sem o compromisso com a sistematização do processo de letramento visual, paradoxo da sociedade atual que pretendemos trazer para o contexto da surdez neste estudo.

A direção do nosso olhar volta-se, neste momento, para a sintaxe da linguagem visual. Vamos conhecê-la adotando o ponto de vista de Dondis (1997), que utiliza o termo alfabetismo visual em sua obra. Atraiu-nos, especialmente, um dos objetivos elaborados na produção da obra deste autor: desenvolver uma metodologia que possibilite o despertar de um novo canal que, como a escrita, seja capaz de estimular a interação social. Este pensamento coaduna com o de Benjamim (1994, p. 107), ao afirmar que “o analfabeto do futuro não será quem não sabe escrever, e sim quem não sabe fotografar”. Concebemos que o futuro vislumbrado por este filósofo da fotografia bate a nossa porta. Por conseguinte, observamos, atualmente, a necessidade não apenas do aprendizado relativo à técnica da fotografia, mas da criação de metodologia para o ensino da leitura e produção de imagens, pensamento também expressado por Kress e Van Leeuwen (1996) entre outros.

Encontramos, na sintaxe da linguagem visual (DONDIS, 1997), a descrição dos elementos básicos integrantes da linguagem imagética: ponto, linhas, forma, direção, tonalidade, cor, textura, escala, dimensão, movimento. Encontramos como pensamento comum entre os autores da gramática e da sintaxe da linguagem visual a necessidade de se estudar e sistematizar a leitura de imagens, pois estas estão, atualmente, mais próximas de nós. Tanto Kress e Van Leeuwen (1996) quanto DONDIS (1997) concebem que o significado do texto imagético encontra-se no todo e surge da composição das partes.

Concluimos percebendo a possibilidade desta sistematização e elegendo a linguagem fotográfica como meio para realizá-la. Desse modo, a seguir, refletiremos acerca da necessidade da sistematização do processo de letramento visual para a comunidade surda.

2.2.3.5 Aprendendo a olhar surdamente – O olhar do surdo e a percepção do texto imagético

“Para o aluno surdo [...] o caminho da aprendizagem necessariamente será visual, daí a importância de os educadores compreenderem mais sobre o poder constitutivo das imagens, tanto no sentido de ler imagens como de produzi-las”. (REILY, 2003, p.169).

Farias (2006) argumenta que surdos compartilham, visualmente, experiências de mundo por meio de imagens e movimentos que os cercam. Concordamos e entendemos, a partir desta premissa, a necessidade específica de esta comunidade atingir o uso social da linguagem imagética: compartilhar leituras e produções de imagens reconhecendo objetivos e características (gramaticais e sintáticas) envolvidas neste processo. De acordo com Reily (2003), as seguintes habilidades estão envolvidas na leitura e produção de imagens: construção de significados, exercício da imaginação (pensamento abstrato), coesão e coerência do pensamento, percepção de sequência lógica dos fatos, percepção da intertextualidade (imagens remetem a outras já conhecidas, criando uma rede de conexões). Ao perceber este processo, o leitor tem a oportunidade de identificar a função intertextual na linguagem visual. Lendo imagens, tornamo-nos mais capazes, então, na leitura do mundo, pois esta nos requer semelhante desempenho.

Outro aspecto relevante quanto ao letramento visual de surdos diz respeito à cultura. “Pessoas surdas fazem parte de um grupo visual, de uma comunidade surda, que pode se estender além da esfera nacional, a nível mundial” (SUTTON-SPENCE; QUADROS, 2006, p. 111). O conhecimento, neste caso, é transmitido visualmente (SUTTON-SPENCE; QUADROS, 2006), portanto, consideramos que conhecer os elementos envolvidos no processo de letramento visual é fundamental para que educadores de surdos tornem-se capazes de estimulá-los na compreensão do mundo imagético, tão próximo e atraente a todos os envolvidos no silencioso e rico universo surdo.

Aceitamos o desafio de buscar rota alternativa para o processo de comunicação do olhar que ouve, neste percurso, encontramos a linguagem da fotografia. Elegemos a fotografia entre as pontes para o letramento visual das pessoas surdas. Sim, existem outras como as línguas de sinais. Medeiros et al (2010) nos recordam que estas acontecem por meio de gestos no espaço, enquanto lemos os sinais no corpo do outro; ou, ainda, impressos, quando significamos imagens e as contextualizamos, de modo que as línguas de sinais estimulam o letramento visual.

Nesse sentido, Santaella (2012, p. 11) menciona a existência de um “leitor-espectador da imagem em movimento, no cinema, televisão e vídeo”. Concluimos que, se existem leitores interessados nestas mídias, as tecnologias são também pontes para o letramento

visual. A autora afirma também a existência de leitores na linguagem das artes plásticas e, portanto, entendemos as artes plásticas como pontes para o letramento visual. Finalmente, esta estudiosa da linguagem confirma a preferência de um grupo de leitores pela linguagem fotográfica.

Nossa opção por envolver-nos com esta para impulsionar o letramento visual dos surdos fundamenta-se em decorrência da percepção de que a foto é um referente, afirma a existência. Parece estar sempre a dizer: é isto (BARTHES, 2012). Assim, a fotografia se constitui de uma referência real. De outra forma, Tiburi e Achutti (2012, p. 53) afirmam que “a fotografia guarda, porta na sua essência, uma capacidade discursiva”. Os autores definem discurso como gesto de convencimento, ainda que não autoritário.

Entendemos, portanto, que a fotografia é capaz de representar a realidade sob o ponto de vista do autor da imagem e, desse modo, atua como veículo para a elaboração do texto elaborado por ele.

Assim, pensamos que, ao construir um discurso e elaborá-lo por meio da linguagem fotográfica, vivenciamos a escrita e leitura do mundo, necessidade básica humana, mas, frequentemente, inacessível às pessoas surdas, como já mencionamos anteriormente neste texto.

Coadunamos, ainda, com Gonçalves (2013, p. 31) ao conceituar a fotografia: “[...] um texto híbrido que ao emudecer as palavras, desafia a construção do seu significado, exigindo a ‘fabricação’ de um texto relacional entre imagem e palavra”. Deduzimos, por conseguinte, que esta se apresenta como linguagem adequada para estimular tanto a compreensão, quanto a criação de significados na produção e leitura de textos (escritos, fotográficos, gestuais e outros) por autores e leitores surdos. Nessa perspectiva, vejamos o que nos diz o leitor surdo *Marte* (membro do grupo participante deste estudo): **“No momento em que eu olho, eu me acalmo. Parece que posso usar as informações. Eu associo e consigo responder, interagir”**. (Entrevista nos Apêndices). Nossa percepção é de que o insumo deste jovem para a compreensão de textos é o olhar. De acordo com Salkeld (2014, p. 45), a abordagem semiótica propõe que “tratemos tudo como um texto a ser lido”. Acordamos com este autor e entendemos que, de fato, para as pessoas surdas, o olhar configura-se como recurso para a compreensão na leitura dos textos em que se constitui o mundo. Portanto, a seguir, voltamos nosso olhar sobre a linguagem fotográfica, essencialmente relacionada ao olhar, posto que “qualquer coisa que se diga sobre fotografia tem necessariamente relação com o ato de olhar” (SALKELD, 2004, p. 106) e a comunidade surda (focalizada em nosso estudo) faz uso da linguagem do olhar de forma essencial para se comunicar.

Sintetizando...

Apresentamos, abaixo, o pensamento dos principais autores integrantes desta seção do nosso estudo e organizamos em um quadro:

Quadro 2 – Letramento(s) e surdez: os múltiplos olhares

Autor	Conceito
Soares (1998)	Uso social da leitura e escrita; inserção na cultura.
Street (1984)	Letramento(s) – diversidade de linguagens e escrita e multiplicidade de níveis de habilidades, conhecimentos e crenças, no campo de cada língua.
Rojo e Moura (2012)	Multiplicidade cultural, semiótica e textual (novas formas pelas quais as populações se informam e se comunicam).
Gesueli (2003)	Surdos significam a escrita a partir do seu aspecto visual
Reily (2003)	Necessidade da sistematização do letramento visual para os surdos
Guimarães (2010)	Letramento na escrita da luz (linguagem fotográfica)

Fonte: A autora (2015)

Vislumbramos a mutação sofrida pelo processo de aquisição da escrita na atualidade e, hoje, concebemos a(s) escrita(s) da Língua, do corpo (dança), da luz (fotografia) e outras mais... Desse modo, identificamos a relevância de se refletir a respeito da diversidade de linguagens e culturas que se aproximam de nós, primordialmente por meio das novas tecnologias. Logo, configura-se como urgente a renovação das práticas relativas ao processo de letramento. Focalizando este processo no âmbito da surdez, consideramos a demanda da sistematização do letramento visual para a população surda. Assim, apontamos o uso social da escrita da luz para os surdos como forma de promover a leitura e a compreensão da cena contemporânea no âmbito desta comunidade.

2.3 SOBRE FOTOGRAFIA E SEUS ARRABALDES

Louca ou séria? A fotografia pode ser ambas as coisas: séria, se o seu realismo permanecer relativo, temperada por hábitos estéticos ou empíricos (folhear uma revista

no cabeleireiro, no dentista); louca se esse realismo for absoluto e, se assim se pode dizer original, fazendo regressar à consciência amorosa e assustada a própria marca do Tempo: movimento propriamente revulsivo, que altera o curso da coisa, e que chamarei para concluir o êxtase fotográfico”. (BARTHES, 2012, p. 130).

Como surgiu a fotografia? O que significa? Como se constitui? Quais são as suas funções? Em que direção caminha? Quais são as suas possibilidades como ferramenta de apoio na formação de leitores surdos? Muitas são as interrogações... Focalizamos estas ao construir este capítulo do nosso estudo, pois as consideramos significativas para nos conduzir a algumas respostas e várias outras indagações a respeito do tema por nós abordado nesta pesquisa. Então, vamos nos envolver com cada uma das questões acima expostas à luz do pensamento daqueles que nos referenciam teoricamente.¹⁰

2.3.1 A fotografia e sua gênese

Figura 1 – “Vista da janela em Le Gras” Niepce -1ª foto apresentada ao público em 1839



www.manualdomundo.com.br

“Discussões em torno de conceitos como verdade e realidade rondam a fotografia desde sua origem. A fotografia é capaz de descrever literalmente a aparência visual de uma coisa, mas também pode ser construída ou manipulada de maneira subjetiva, conceitual e técnica para apresentar um ponto de vista ou ideia particular”. (SHORT, 2013, p.10).

¹⁰ Sabemos que existe uma distinção teórica entre os diversos estilos identificados na linguagem fotográfica (poética, documental, publicitária, jornalística, paisagem e outros), entretanto, no contexto deste estudo, adotamos o conceito de Freeman (2013, p.6): “[...] especialmente agora que os vários tipos de fotografia parecem estar migrando. Os museus fazem coleção de moda, a publicidade emprega o fotojornalismo, a fotografia de paisagem mexe em questões sociais. Como um número cada vez maior de pessoas, prefiro pensar na fotografia como uma coisa só.” Pensamos assim por considerarmos prioritariamente nesta pesquisa a linguagem da fotografia como ponte para o letramento visual.

Como surgiu a fotografia? De acordo com Campany (2012, p. 8), em janeiro de 1839, foi anunciado ao mundo que “era possível capturar a imagem vista na câmera obscura”. O autor define como câmera obscura: “um equipamento de desenho que projetava o que o artista via numa superfície a partir da qual ele poderia copiar a cena [...]”. Segundo o autor, Louis Jacques Mandré Daguerre criou, na França, àquela época, a daguerreotípia. Para Borges (2008, p. 38), esse processo consiste, basicamente, em tomar uma camada fina de pratas polidas e sensibilizá-las com vapor de iodo. Logo, a imagem é impressa em uma pequena placa de metal e o resultado é uma imagem rica em detalhes.

De acordo com aquela Borges(2008) , desde 1826, o também francês Nicéphore Niépce desenvolvia a heliografia, “processo químico para fixar em uma câmera escura, a luz emanada dos objetos”. Ocorre que Niépce e Daguerre associaram seus estudos. Vale ressaltar que Niépce é o autor da primeira fotografia, intitulada “Vista da janela em Le Gras¹¹”(HACKING, 2012). Então, em 1839, o astrônomo e político Francois Arago, membro da Academia de Ciências e Belas Artes da França, divulgou as experiências dos dois pesquisadores, apresentando a imagem criada por Niépce e anunciando ao mundo (BORGES, 2008, p. 117) “a possibilidade da reprodução de imagens por método automático”.

Ocorre que, neste mesmo período (1820 – 1860), segundo a autora, outros pesquisadores investigavam processos físico-químicos objetivando captar e fixar imagens na câmera escura. Em seu texto, a pesquisadora da história da fotografia cita, como exemplo destes, William Henry Fox Talbut e Antoine Hercule Romuald Florence. O primeiro criou, em 1835, o calótipo ou talbótipo, técnica que consistia em reproduzir a imagem em papel albuminado. Quanto ao segundo, apesar de francês, residia no Brasil, em Vila São Carlos – atualmente Campinas, em São Paulo. Este pesquisador, desde 1832, focalizava suas investigações na reprodução de imagens por meio de processos químicos que denominou *photographie* (BORGES, 2008).

Diante do exposto, compreendemos que a invenção da fotografia resulta de um conjunto de investigações realizadas pelos cientistas anteriormente mencionados, o que nos faz considerar injusto creditar a algum deles a criação da fotografia. A verdade é que, a partir da criação da sua criação, houve uma mudança de paradigma importante (TIBURI; ACHUTTI, 2012): mudou a nossa forma de ver o mundo, a relação com a nossa autoimagem e, por consequência, com nosso corpo, agora transformado em imagem técnica. Concordamos com os autores e entendemos que, de fato, a cada dia, em nossa sociedade, parecemos mais

¹¹ Figura apresentada no início desta seção.

atentos ao que aparentamos ser (nosso corpo físico), pois este se encontra cada vez mais exposto pela reprodução técnica de sua imagem. Sendo assim, a fotografia nos revela. Para Tiburi e Achutti (2012, p. 72), revelar significa “trazer à luz, mostrar, arriscar, inventar, escrever, traçar”. Percebemos, por conseguinte, o grande potencial da imagem fotográfica e arriscamo-nos a indagar: O que é mesmo fotografia?

2.3.2 Em realidade, o que é fotografia? Enigma, sedução, verdade, ilusão?

“[...] O milagre é que essa emoção que emana de uma fotografia muda testemunha um fato que foi fixado num instantâneo e que vai ser sentido por outras pessoas, revelando assim um fundo comum de sensibilidade. Frequentemente não expresso, mas revelador de sentimentos profundos quase sempre ignorados”. (VERGER, 1999, p. 2) Apud (Achutti, 2004, p.109)

“Não poderia ser a fotografia da ordem da poesia? Por isso a confusão, por isso ela nos escapa o tempo todo, a vida inteira” (TIBURI; ACHUTTI, 2012, p. 57). A interrogação destes autores sobre a essência da linguagem fotográfica aponta-nos o seu caráter fluido. Ao encontro desse olhar, encontramos o pensamento de Barthes (2012), que nos revela que a fotografia esquivava-se e afirma que, se há uma essência nesta linguagem, esta se constitui como o NOVO que ela representa, ou seja, o instante único capturado.

Em verdade, ao lidarmos com a fluidez, a experiência nos indica que convém não buscar retê-la em nossas mãos, pois a probabilidade que o elemento aprisionado escorregue, nos escapando, é alta. Então, não temos a pretensão de enquadrá-la, aprisionando-a em um conceito. Arriscaremos, após conhecer e expor a concepção de autores eleitos por nós para compor o referencial teórico deste estudo, elaborar um sentido referente ao que a fotografia poderia significar, da mesma forma que fizeram a filósofa e fotógrafo (Márcia Tiburi e Luís Eduardo Achutti) ao dialogar sobre o nosso objeto de estudo em sua obra citada por nós nessa pesquisa.

Assim sendo, não pretendemos oferecer uma resposta exata a respeito do significado da fotografia, mas reconhecer “as diferentes piscadelas” (BOTELHO, 2005, p. 11) expressas pelos autores que nos inspiram e elucidam na produção desse texto e então oferecer nossa concepção a respeito do devir da fotografia. Portanto, abordaremos diversas concepções a seu respeito.

Inicialmente, a fotografia foi concebida como uma forma de registrar a realidade (HACKING, 2012). Nesse sentido, encontramos em Barthes (2012, p. 96) afirmação de que

esta não inventa, pois constitui a própria autenticação. Este filósofo e estudioso da linguagem fotográfica, conclui sua reflexão afirmando que “[...] toda fotografia é um certificado de presença. [...] ela pode mentir sobre o sentido da coisa, sendo por natureza *tendenciosa*, mas nunca sobre a sua existência”.

Nessa perspectiva, para Sontag (2004), o realismo fotográfico indica uma crença de que a realidade está oculta, logo deve ser desvelada. Assim, afirma a mudança deste paradigma a respeito da fotografia: o que realmente existe, o que eu realmente percebo.

Corroboramos este pensamento e o associamos ao de Adams (2000). Este, ao filosofar sobre fotografia, elucida que, ao fazê-la, não usamos apenas a câmera. Ao ato de fotografar trazemos, ainda, os livros que lemos, os filmes que vimos, as músicas que ouvimos e as pessoas que amamos. Então, uma fotografia não constitui uma mera representação da realidade, mas consideramos que esta porta os significados de seu autor ao representá-la. Daí emerge o seu encanto.

Assim, Sontag (2004, p. 14) afirma que fotografias são: “talvez, os mais misteriosos de todos os objetos que compõe e adensam o ambiente que identificamos como moderno”. Esta pensadora da fotografia acrescenta que todas as imagens fotográficas apresentam múltiplos significados, de modo que contemplá-las significa interagir com algo potencialmente fascinante. Nesse processo, para Tiburi e Achutti (2012, p. 62), a câmera torna-se capaz de captar “o invisível ao olho”.

Dessa forma, Barthes (2012) relaciona a escrita da luz à aventura. De fato, em nossa concepção, frequentemente a primeira leitura que o autor faz de sua imagem traz o inesperado em elementos não percebidos no momento de sua captura. E, ainda, a própria concepção do fotógrafo, usualmente associada ao caçador; a captura da cena; inclui a aventura como elemento presente no ato de fotografar.

Identificamos, assim, a dualidade da linguagem fotográfica: “Toda fotografia circunstancia um tempo e um espaço, mas também é a arte da transcendência espacial e temporal” (GONÇALVES, 2013, p. 25) e, o “tempo coagulado” (TIBURI; ACHUTTI, p. 28). Compreendemos que, ao fazer uma fotografia, realmente fixamos um determinado tempo e espaço e, ao contemplá-la, nosso olhar o ressignifica e transgride. Assim, em nosso ponto de vista, constituímos e expressamos discursos por meio da escrita da luz e promovemos um diálogo com os leitores das imagens criadas por nós. Aqueles autores significam discurso como “gesto de convencimento” (TIBURI; ACHUTTI, 2012, p. 52) e afirmam que a linguagem da fotografia porta em si uma capacidade discursiva. Portanto, entendemos a

existência de um diálogo entre autor e leitor do texto (discurso) impresso na imagem fotográfica. Desta forma, indicamos a fotografia como linguagem.

Salkeld (2014, p. 45-46) define a linguagem como “recurso surpreendente; oferece a oportunidade de pensar, expressar e comunicar ideias e sentimentos extremamente sutis e complexos”. Nesse sentido, assevera que, a partir da semiótica¹², devemos interagir, concebendo tudo no mundo como “texto” a ser lido, incluindo a nós mesmos, fotografias e inclusive cachorros. Este autor compreende que não encontramos, mas construímos significados em nossas interações com o mundo e conclui que: “Fazer uma fotografia é uma forma de dar significado” (SALKELD, 2014, p.46).

Sendo assim, na seção seguinte, focalizamos como a fotografia possibilita-nos a criação de significados, conhecendo o signo constituinte de sua linguagem, a composição de seu texto e suas funções.

2.3.3 Desconstruindo a linguagem fotográfica: seu signo, os elementos que envolvem o seu texto, e suas funções

No fundo, a fotografia é subversiva não quando assusta, perturba ou até estigmatiza, mas quando é pensativa. (BARTHES, 2012, p. 47).

Concebida a fotografia como linguagem, prossigamos investigando seu signo, sabendo que um signo é composto por significante e significado, sendo capaz de referir-se a algo diferente de si mesmo. Entendemos como significante o componente concreto do signo, sua forma física e, por seu turno, o significado como conceito, ideia construída pelo leitor a partir da interação com o significante (SALKELD, 2014). Para o autor, vários tipos de signo se constituem a partir da forma como é estabelecida a relação entre os seus componentes.

Assim, para aquele autor, encontramos signos: arbitrários, indiciais e icônicos. No primeiro, não encontramos nenhuma relação natural entre o significante e eu significado (como exemplo deste encontramos as letras e sons). Os indiciais são produzidos pelo que significam, indicam a presença de algo (como exemplo: fumaça – fogo; pegada – presença de alguém). Quanto aos icônicos, representam o significante por semelhança com a sua forma.

Então, como classificar o signo constituído pela fotografia? Salkeld (2012) elucida que esta se constitui como signo indicial, uma vez que “são produzidas pelos efeitos da luz”

¹² Semiótica: De acordo com Santaella (1987, p. 12-17) é “[...] ciência de toda e qualquer linguagem. [...] a semiótica busca divisar e deslindar seu ser de linguagem, isto é, sua ação de signo. Tão só e apenas. E isso já é muito”.

sobre um material sensível a ela. Entendemos que a imagem, nesse caso, indica a presença de algo que foi exposto à luz. Quanto ao seu caráter icônico, fotografias representam de fato, lemos a imagem fotográfica por semelhança em relação ao que representa. Quanto à arbitrariedade, esta se faz presente ao incluirmos texto escrito na composição da imagem. Por conseguinte, identificamos as várias possibilidades de representação e compreensão do mundo que nos cerca, ofertadas pelo texto imagético e a sua riqueza. Como já citamos anteriormente, concebemos que a linguagem fotográfica configura-se em textos e/ou discursos, então nos interrogamos: Quais são os elementos que compõem esse discurso?

Na tentativa de responder a esta questão, identificamos que, para Sontag (2004, p. 41), “fotografar é atribuir importância”. De maneira mais usual, iniciamos a composição do texto da fotografia referenciando, ou seja, elegendo o objeto da nossa atenção. A seguir, organizamos aquilo que predicaremos a seu respeito. Trazemos, dessa forma, a seguinte indagação: qual é o papel da composição no processo de produção e leitura do texto da fotografia? Que elementos participam da composição da fotografia? Vale ressaltar que alguns fotógrafos, como Präkel (2010) e Tarnoczy (2013) dedicaram-se à reflexão a respeito deste tema. Elegemos o primeiro para nos conduzir a respeito. Como fundamento para a composição fotográfica, este autor define a compreensão de que o olho e a câmera veem as coisas de forma diferente e que a imagem precisa ser bem composta para que o leitor a compreenda.

Para este fotógrafo, a primeira regra concernente à composição do texto da fotografia é que não existem regras. Assim, o que esta quer do fotógrafo é discernimento e bom gosto, ou seja, não existe um conjunto de regras e técnicas prontas a padronizar o processo de composição de uma imagem, o que, de acordo com Präkel (2010), deve ser holístico.

As regras de composição atuam, segundo aquele pensador da fotografia, como princípio e meio de organização da imagem, entretanto, elas podem-se tornar uma “camisa de força artística”, inibidora do potencial criativo. Portanto, consideramos importante que, no processo de letramento em linguagem fotográfica, tomemos contato com estas. Como exemplo dessas regras, citamos: a) seleção e organização (tornar a imagem simples); b) razão áurea; c) regra dos terços. Faz-se necessário, desta forma, conhecer os elementos integrantes da linguagem visual.

Segundo Präkel (2010), participam da composição do texto imagético: ponto de vista, perspectiva, escala, ponto, linha, textura, formato, forma e cor.

Focalizaremos dois desses elementos: cor e forma. Santaella e Nöth (2012, p. 50) mencionam que todo objeto percebido visualmente é constituído de cor e forma. Assim, as

unidades de percepção da linguagem visual (perceptemas) são caracterizadas como corema e formema. O corema são todas as cores identificadas por meio da visão, enquanto o formema refere-se à forma, aos elementos geográfico-topológicos tais como: pontos, linhas, áreas ou corpos. Quanto às cores, Präkel (2010) assevera que estão associadas a aspectos psicológicos e culturais. Como exemplo, ele cita: o vermelho-raiva, branco-pureza, azul-espaço, amarelo-calor, verde-segurança, marrom-terra-harmonia. Acrescentamos que, no Oriente, o branco está associado ao luto, enquanto no Ocidente este encontra referência no preto. Observamos, ainda, que, em nosso contexto social, o verde concerne à esperança; o azul, ao masculino; e o rosa, ao feminino.

Ao buscar identificar elementos conhecidos em uma imagem, avaliamos formatos e formas conhecidas (SANTAELLA, 2012). O formato pode ser definido por linhas, mudanças de cor, textura. Quanto à forma, o que a constitui é a presença do sombreamento dentro dos seus limites. Deduzimos, portanto, que, ao proceder à leitura de uma fotografia, as cores nos envolvem, despertando emoções, enquanto as formas e formatos informam-nos a respeito do tema abordado pelo fotógrafo.

No que concerne à composição fotográfica, existe outro aspecto relevante: a escolha do tema e, portanto, vamos considerá-lo. Para Short (2013, p. 41-42), “uma história contada por meio de fotografias pode assumir muitas formas, e a apresentação ou visualização de uma imagem em um determinado contexto dará forma à maneira como a imagem é lida”. Entendemos, desse modo, que o contexto e, por seu turno, os elementos da cultura que o integram, participam de forma ativa da produção e leitura das fotografias.

Short, 2013 argumenta que “se você sabe por que está fotografando seu tema, então pode escolher como fotografar seu tema, o que por sua vez, deve ajudar seu público a interpretar a imagem”. Assim, concebemos que o fotógrafo, da mesma forma que outros artistas, imprime, na composição de suas imagens, a própria subjetividade, sua morada interior (LORIERI, 2008) e, nesse sentido, revela novos significados a respeito da realidade capturada em sua fotografia. Vale ressaltar que compactuamos com Tiburi e Achutti (2012, p. 72) a respeito do sentido do revelar, que, para eles, é “trazer à luz, mostrar, arriscar, inventar, escrever, traçar, inventar mapas para os outros nascerem, viverem, fotografarem..”. Então, por que nos revelamos por meio da escrita da luz? Quais são as funções da fotografia?

Para Barthes (2012, p. 37), a fotografia é capaz de informar, representar, surpreender, dar significação e provocar desejos. Realmente, ao visitar nossa coleção de fotografias atualmente, em grande parcela, armazenada em mídia eletrônica, observamos o uso das potencialidades descritas por ele. Esta experiência proporcionou-nos um reconhecimento da

nossa intenção ao conceber imagens fotográficas e, para além, um novo olhar sobre a nossa própria história. Desse modo, deparamo-nos com o olhar de Gonçalves (2013, p. 60) sobre a função primordial da fotografia contemporânea: “[...] dispositivo afetivo e relacional, um instrumento disparador de encontros, capaz de nos abrir ao Outro, ao imponderável de toda alteridade”.

Lembramos que a linguagem, conforme Saussure (1966) é multiforme e heteróclita. Identificamos o seu caráter transgressor do tempo e do espaço (GONÇALVES, 2013, p. 25) e, como linguagem, a fotografia ultrapassa os seus próprios limites, tornando-se portátil e mais acessível, de modo que, na atualidade, convivemos com ela de forma quase onipresente. Assim sendo, vamos focalizá-la em contexto contemporâneo.

2.3.4 Fotografia contemporânea: a virada tecnológica e suas implicações- o letramento na escrita da luz como demanda

“Entre seu passado recente e seu futuro próximo, a atualidade da fotografia reside, portanto, na sua oscilação de um regime químico industrial a um regime digital informacional, na sua passagem do universo do papel às telas e redes, no seu deslocamento do registro da expressão-representação ao da informação-comunicação”. (ROUILLÉ, 2013, p. 19).

Fotografia e contemporaneidade. Ao vislumbrar este par, perguntamo-nos: como se deu este encontro? Para Freeman (2013, p. 6), os agentes causadores desta associação foram: “a tecnologia digital e a introdução do conceito como direção válida para a fotografia”. Segundo este autor, a partir da década de 1970, o conceito tornou-se cada vez mais presente na linguagem fotográfica. Desta forma, amplia-se o quantitativo de pessoas que se dedicam à fotografia como forma de expressão da criatividade.

Por seu turno, o avanço da tecnologia proporcionou aos fotógrafos a aplicação de “técnicas que alteram a substância da imagem”. Tal foi o nível de aprimoramento destas que frequentemente torna-se difícil reconhecer quando uma imagem passa por processo de pós-produção. Rouillé (2013, p. 21) complementa esse pensamento ao afirmar que a fotografia analógica, hipoteticamente capta a realidade por contato, enquanto, na digital, a verdade seria tão somente “um suplemento alegórico, uma espuma produzida pela agitação do falso”.

Entendemos que se a primeira parece encontrar-se mais associada ao caráter documental e a segunda, à ficção, a fotografia segue representando a verdade a partir do ponto

de vista do seu autor, parafraseando o poeta Caetano Veloso: dizendo a verdade, e a verdade é o seu dom de iludir.

Entretanto, encontramos outro aspecto muito relevante concernente à linguagem fotográfica na contemporaneidade. Conforme Sontag (2004, p. 34):

A onipresença de fotos produz um efeito incalculável em nossa sensibilidade ética. Ao munir este mundo já abarrotado, de uma duplicata deste mundo feita de imagens, a fotografia nos faz sentir que o mundo é mais acessível do que na verdade é.

Concebemos que de fato, atualmente, interagimos com uma grande quantidade de imagens todos os dias e, portanto, faz-se necessário refletir a respeito da seguinte questão: o que consumir dentro desse vasto universo imagético oferecido ao nosso olhar? Entendemos que cada leitor de imagens construirá sua resposta a esta questão. Como fundamento para tanto, vislumbramos o letramento na escrita da luz. Entendemos que o processo de letramento envolve o uso social da leitura e da escrita (SOARES, 1998). Nesse sentido, inferimos o imperativo do conhecimento em âmbito educacional: dos elementos compositores da linguagem fotográfica, suas funções e ainda a reflexão sobre sua natureza.

Em síntese, compactuamos com Benjamin (1994, p. 107) ao asseverar: que “[...] o analfabeto do futuro não será quem não sabe escrever e sim quem não sabe fotografar”. Mas um fotógrafo que não sabe ler as suas imagens não será pior que um analfabeto? Não se tornará a legenda a parte mais essencial da fotografia? Deduzimos, nesse sentido, que este filósofo da linguagem fotográfica foi capaz de perceber a ampliação da proximidade estabelecida entre as duas linguagens abordadas por nós nesse estudo.

Entendemos que esse fato deve-se, em parte, aos novos textos multimodais (ROJO; MOURA, 2012) produzidos e propagados atualmente de forma profusa em mídias tecnológicas, pois frequentemente em sua composição apresentam fotografias e escrita. Assim, a interface entre estas, criada por autores contemporâneos por meio de textos em que estas convivem, constitui um cenário proveitoso para o processo de letramento(s) das pessoas surdas e, portanto, devem protagonizá-lo.

Pensamos desta forma, pois concordamos com Botelho (2005, p. 65) ao afirmar que as práticas escolares que envolvem a educação de surdos imprimem pouca ou nenhuma ênfase ao seu processo de letramento como prática social. Entendemos, fundamentados em Aguiar (2004) que, fora do contexto social, a leitura e a escrita apartam-se de seu significado primordial: a comunicação.

Retornando o nosso olhar ao pensamento de Botelho (2005, p. 80), refletimos a respeito de alternativas para resgatar ou introduzir o conceito de letramento como prática social no contexto educacional das pessoas surdas. A autora elucida-nos que se encontrar motivado em relação à leitura e à escrita concerne primordialmente a ter uma língua disponível, compartilhada com outros que representem “modelos de socialização”, ou seja, referência como autores e leitores de texto com quem possam efetivamente compartilhar “estórias e experiências”. No caso da comunidade surda, sabemos que lhes falta a convivência com falantes proficientes de sua Língua¹ (BERNARDINO, 2000) para que sejam capazes de compartilhar leituras e, assim, alcançar e construir a sua hipótese a respeito do significado desta atividade.

Acreditamos como essencial para que a leitura e a escrita alcancem o âmbito social, o envolvimento do leitor com a literatura ficcional, pois nesta reside a ludicidade, o encantamento do código escrito. Logo, deduzimos o valor de um objeto que se encontra em processo de mutação atualmente: o livro. Assim, centramos nosso olhar mais uma vez no pensamento de Sontag (2004, p. 35) ao filosofar sobre a fotografia contemporânea: “Mallarmé, o mais lógico dos estetas do século XIX, disse que tudo no mundo existe para acabar num livro. Hoje tudo existe para acabar numa foto”. Assim, questionamo-nos: É possível unir passado e presente resgatando o livro, como portador da linguagem escrita e a imagem fotográfica como portadora da linguagem visual? Consideramos que, especialmente para o leitor surdo, primordialmente visual (REILY, 2003), a interação com livros de imagem é bastante produtiva no que se refere à compreensão e produção de significados na leitura de um texto. Segundo Reily (2003, p. 176):

[...] o contato com livros de imagem ampliam as perspectivas culturais da criança como apreciadora desse tipo de literatura, pois ela adquire fôlego para a leitura. Além disso, o conhecimento de outros textos/imagens vai contribuir para sua compreensão linguística¹³ como leitora.

Assim, identificamos que a linguagem da fotografia, de fato, é capaz de impulsionar os surdos em seu processo de letramento na modalidade escrita do português por meio da literatura, ao oferecer um modelo de leitura possível. Dessa forma, observamos o processo de resgate do valor da imagem como “recurso cultural que permeia todos os campos do

¹³ Significamos compreensão linguística no contexto desse estudo como: conhecimento das características do signo, elementos compositores e funções concernentes à determinada linguagem.

conhecimento e que traz consigo uma estrutura capaz de instrumentalizar o pensamento” (REILY, 2003, p. 164).

Portanto, afirmamos que a linguagem da fotografia demonstra ser capaz de apoiar os surdos em seu processo de letramento ao contribuir para a sua compreensão linguística como leitores e observamos que leitores ouvintes, também habitantes da “sociedade das imagens” em que se transformou o nosso mundo, se beneficiariam do processo de letramento na escrita da luz.

Sendo assim, entendemos que, ao penetrar no texto fotográfico e perceber que este oferece camadas a serem desvendadas, surge a oportunidade de se fazer o mesmo por meio de um paralelismo com a produção textual escrita. Desse modo, a seguir, apresentamos uma atividade elaborada por nós com o objetivo de demonstrar como a fotografia pode atuar como estímulo à compreensão do texto escrito.

Ressaltamos que nossa intenção é criar/desenvolver um programa de atividades envolvendo leitura e produção de fotografias, leitura e compreensão de textos escritos. Nesse sentido, sentimos a necessidade de elaborar uma atividade piloto com o objetivo de apresentar ao leitor alguns elementos presentes na composição do texto escrito e imagético e suas características.

Vejamos o seguinte exemplo elaborado por nós a partir de uma fotografia produzida em atividade do Surdo foto Clube com o objetivo de estimular a percepção da estrutura das linguagens escrita e fotográfica, a identificação de alguns elementos que as compõem e reflexão a respeito das relações estabelecidas entre textos imagético e escrito.

Penetrando surdamente no mundo das palavras



Maria (Ela)



João(Ele)



Maria e João fotografam no Conic.

Eles fotografam no Conic.

Ela usa câmera digital.

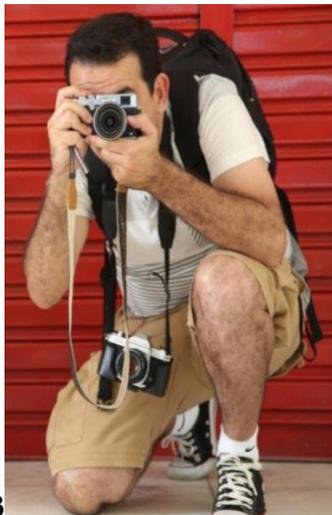
Ele usa câmera analógica.



2

Maria fotografa no Conic.

Ele fotografa



3

João fotografa no Conic.

Ela fotografa

1) Qual é o tema da foto 1?

2) E o tema das fotos 2 e 3?

3) Qual é o elemento principal da primeira fotografia?

4) E na segunda fotografia, qual é o elemento principal?

5) Na terceira fotografia, o elemento principal é?

6) O que está em primeiro plano na primeira fotografia?

7) E no segundo plano, o que você vê?

8) Quanto ao texto escrito que acompanha a primeira fotografia, qual é o elemento principal?

9) No segundo texto, o que você identifica como elemento principal?

10) E no terceiro?

11) Quanto ao texto escrito, o primeiro trata a respeito de quê?

12) O segundo texto escrito apresenta como tema:

13) No terceiro texto, identificamos como tema:

14) Observe as três imagens, o que percebeu de semelhante e diferente nas três fotografias?
Existe alguma relação entre essas imagens?

15) Agora observe os três textos escritos. Existe alguma relação entre eles? Se você percebeu alguma relação entre esses textos, explique como ela se apresenta.

16) Você identifica alguma relação entre as fotografias e os textos escritos? Explique qual é essa relação.

17) O que você concluiu a respeito da relação que os textos escritos e fotografias apresentam. Escreva a respeito das semelhanças e diferenças encontradas por você ao lidar com essas duas linguagens.

Realizamos um corte na primeira fotografia por meio de um programa de tratamento de imagens. Esse procedimento gerou uma mudança no contexto do texto imagético. Por consequência, o texto escrito relacionado à imagem e o seu significado também foram alterados. Ao cortar a imagem, nesse caso, transformamos uma ação realizada por eles (fotografam) em duas ações distintas: Ela fotografa / Ele fotografa. Observamos, ao analisar os dados, que dois dos nossos participantes (Terra e Marte – entrevista nos Apêndices) declaram ter dificuldade em relação à conjugação verbal. Percebemos, na execução da atividade, a oportunidade do enfoque na flexão verbal quanto ao número (ele, ela, eles). Assim, demonstramos aos leitores surdos que:

- Ao compor texto tanto imagético quanto escrito, elegemos um objeto ou personagem e predicamos a seu respeito.
- Os verbos na modalidade escrita do português são flexionados em relação ao tempo, número e pessoa.
- O pronome pode substituir o nome e indica o gênero e número de elementos aos quais nos referimos.

Por meio do corte realizado na fotografia, demonstramos aos leitores surdos que textos imagéticos geram outros textos imagéticos, da mesma forma que textos escritos geram outros textos escritos.

Tal fato oportuniza-nos a realização de um paralelismo entre a estrutura dos textos produzidos nas duas linguagens. Dessa forma, o leitor inicia a preparação do alicerce na construção de seu processo de letramento.

Sintetizando...

Abaixo, expomos em um quadro os principais conceitos que nortearam nossa reflexão sobre a linguagem fotográfica.

Quadro 3 – Fotografia: linguagem, arte, técnica e outras mais

AUTOR	CONCEITO
Niepce e Daguerre (1839)	Reprodução de imagens
Barthes (2012)	Representa o novo, o instante único capturado
Sontag (2004)	Fotografia – o que eu realmente percebo
Tiburi e Achutti (2012)	Capacidade discursiva
Gonçalves (2013)	Superexposição às imagens na contemporaneidade

Fonte: A autora (2015)

Concebemos, a partir da análise dos conceitos expostos anteriormente, que a fotografia surgiu com o objetivo de representar a realidade, porém, faz parte da sua natureza instalar o novo, o peculiar, capturar um determinado espaço e tempo único. Assim sendo, o fotógrafo, ao criar e capturar uma imagem, imprime a sua referência social, histórica e cultural, logo a fotografia de fato porta o discurso de seu autor. Entretanto, na atualidade, observamos a superexposição às imagens, proporcionada pela sua propagação por meio das novas tecnologias. Para Sontag (2004), faz-se necessário refletir a respeito da ecologia das imagens e a nossa pesquisa propõe como alternativa para tanto o letramento visual.

2.3.5 Projetos Fotolibras e Surdo Foto – A voz do olhar que ouve na fotografia

“A melhor foto que eu fiz foi no Museu da República com uma menina andando de patins. Eu olhei, abaixei e rapidamente... Fiz a foto. [...] Foi a primeira vez que eu consegui fazer uma foto rapidamente, espontaneamente”. (Terra – membro do grupo participante desta pesquisa. Entrevista nos Apêndices).

Centramos agora nosso olhar na direção de dois projetos sociais envolvidos com surdez e linguagem fotográfica. Ambos desejam que os participantes construam coletivamente seu processo no letramento na escrita da luz. Vale lembrar que o significado da palavra fotografia corresponde à escrita da luz e que, portanto, ao fotografar, escrevemos com luz.

Contemplando estas iniciativas, vamos conhecer um pouco das suas histórias, objetivos e metodologias. Concluiremos identificando semelhanças entre Fotolibras e Surdo Foto e analisando o percurso adotado por ambos para alcançar o letramento na escrita da luz com o grupo participante do projeto.

2.3.5.1 Fotolibras: fotoarte em ação

O projeto Fotolibras surgiu em 2006, na cidade de Recife, em Pernambuco, com a percepção da fotografia como ferramenta de comunicação para a comunidade surda (QUEIROGA et al, 2009). Participam da coordenação do projeto: Eduardo Queiroga, Mateus Sá, Rachel Ellis, Vlândia Lima e Gisele Silgon. A coordenação é composta por fotógrafos (um deles com experiência na execução de projetos sociais) e cientistas sociais. O grupo conta com uma coordenadora surda, Tatiana Martins, e dois intérpretes para a Língua Brasileira de Sinais.

O grupo conquistou a publicação de um guia em que, além de contar sua história e descrever seus objetivos e metodologia, orienta a criação de outros grupos de fotografia envolvendo a comunidade surda. O guia foi fundamental para o nosso estudo. A publicação foi organizada por Eduardo Queiroga (coordenador do grupo) e outros em 2009.

De acordo com Queiroga et al (2009), o conceito de fotografia participativa orienta, do ponto de vista filosófico, o trabalho do grupo. Esta concepção vem sendo construída por diversas entidades no mundo. Como exemplo, citamos o *Photo Voice*¹⁴, instituição que busca a inclusão social por meio da fotografia. Em verdade, a fotografia participativa concebe a linguagem fotográfica como “ferramenta para promover a voz de pessoas e grupos, capacitando-os com habilidades para documentar e divulgar suas próprias ideias e percepções sobre o mundo” (QUEIROGA et al, 2009, p. 21).

¹⁴ Para conhecer melhor esta entidade, consulte: www.photovoice.org

Nesse sentido, o grupo aponta como metas: dar visibilidade à comunidade surda, promover o uso da fotografia como ferramenta transformadora, valorizar as diferenças e reconhecer as contribuições de todos, criar oportunidades de aproximação entre surdos e ouvintes para que os surdos ganhem espaço para seus trabalhos artísticos e discursos políticos, estimular o surgimento de jovens surdos protagonistas, administradores de projetos, fotógrafos e educadores e promover o ensino de surdo para surdo (QUEIROGA et al, 2009, p. 37).

Desse modo, os autores descrevem no guia os seguintes resultados obtidos até o momento da publicação deste: desenvolvimento na comunicação entre surdos participantes do projeto e seus familiares; crescimento no desempenho dos participantes em relação à capacidade de expressão; compreensão da fotografia como meio de expressão; desenvolvimento da autoestima dos participantes; visibilidade da comunidade surda e surgimento de iniciativas de projetos envolvendo a fotografia para surdos em alguns locais do Brasil.

Percebemos que o Fotolibras cresceu interagindo em uma linguagem comum aos coordenadores ouvintes e surdos: a linguagem fotográfica. Parece-nos que a participação da comunidade surda na elaboração e execução de cada ponto do projeto é o foco deste corajoso coletivo. cremos que grande parte da nossa aprendizagem ocorre em uma atividade conjunta, na partilha da cultura. Observamos, ao conhecer a experiência do Fotolibras, a importância da criação conjunta para a constituição do aspecto da humanidade (BRUNER, 1997), portanto, consideramos relevante a contribuição do trabalho realizado por este grupo junto à comunidade surda pernambucana para a sua inclusão na cena cultural brasileira.

2.3.5.2 Surdo Foto: coletivo de amantes da fotografia

O grupo nasceu em 17 de março de 2012, em Brasília, Distrito Federal, constituindo-se como foto clube destinado ao público surdo interessado por fotografia. É fruto do sonho de um fotógrafo e uma pedagoga, professora atuante na educação de surdos. Cristiano Carvalho ministrava aulas em curso de fotografia para surdos e Isabella Gurgel, amante da fotografia, idealizava oferecer à comunidade surda a oportunidade da comunicação por meio da arte e percebeu na linguagem fotográfica o solo fértil para suas aspirações, vivenciando a verdade profetizada por Miguel de Cervantes e Raul Seixas “Sonho é o que se sonha só. O que se sonha a dois é realidade”. A dupla iniciou a elaboração do projeto associando elementos da

técnica e linguagem fotográfica. Três meses após, a cineasta Madalena Schnabel veio unir-se ao grupo, acrescentando o olhar da imagem em movimento ao coletivo.

Como aporte filosófico, este foto clube concebe a fotografia como ponte para a inclusão social das pessoas surdas por meio da comunicação de sua cultura. Assim como o Fotolibras, o Surdo Foto inspira-se no conceito da fotografia participativa disseminado pelo *Photo Voice*. Nessa perspectiva, pretende-se promover a **voz** da comunidade surda por meio da linguagem fotográfica. Para Queiroga et al (2009, p. 21), a palavra voz pode constituir-se como metáfora para significar o poder que as pessoas têm para expressar suas ideias, dialogar e participar do contexto social, político e cultural que as envolve.

Compartilhamos este construto com os autores e acrescentamos que dessa forma a comunidade surda pode constituir-se como “local da gestação e política da identidade surda”. (PERLIN, 1998, p. 69). Assim, a fotografia revela-se como recurso comunicativo, de natureza visual, capaz de estimular a voz (poder de comunicação) do olhar que ouve.

No sentido de potencializar as diversas vozes presentes neste coletivo, promove-se, no Surdo Foto, o diálogo por meio da produção e leitura de fotografias. Como integrante deste grupo, acreditamos que a fotografia, como ferramenta de inclusão social dos surdos, pressupõe a sua função participativa no processo de letramento visual. Considerando que o letramento envolve o uso social de determinada língua ou linguagem, concluímos que, ao planejar as atividades do ensino da leitura e produção de imagens fotográficas, devemos priorizar o seu aspecto promotor da comunicação. Partindo desse pressuposto, o coletivo delineou os seguintes objetivos para o desenvolvimento de seu trabalho: a visibilidade da comunidade surda, proporcionar a oportunidade da descoberta do prazer na produção e leitura de imagens fotográficas e a comunicação do sentir e pensar por meio da linguagem fotográfica.

Quanto à metodologia, houve a opção por eixos temáticos. O primeiro escolhido foi o cinema surdo. O grupo assistiu junto a filmes do cinema mudo e desenvolveu atividades relativas ao tema. Outro elemento focado neste projeto foi a leitura de imagens, aqui estimulada por meio de livros de fotografia, visitas a exposições e projeção de imagens fotográficas. Duas coordenadoras visitaram Recife – PE com o objetivo de trocar experiências com o Grupo Fotolibras. A experiência foi proveitosa e resultou no planejamento da troca de postais produzidos pelos grupos a ser concretizada no próximo ano.

O coletivo registra como conquistas: o desabrochar da profissionalização de um dos participantes como fotógrafo, duas exposições na Câmara dos Deputados e o prazer expresso pelo grupo na criação e execução das atividades. Um dos desafios encontrados é a formação

de monitores surdos. O grupo ainda não atingiu este objetivo. Neste projeto, observamos também a busca por integração com outros coletivos surdos atuantes na área da cultura. Assim foi promovida a atividade envolvendo Surdo Foto e Surdodum (grupo de música percussiva integrado por surdos) com o objetivo de dar voz à cultura surda. Inferimos que o coletivo acredita no poder que emana da união de forças e decidiu não esperar por avanços na área da saúde e educação de surdos. A proposta consiste na execução de programa capaz de oferecer outros acessos a esta comunidade com objetivo de juntos ultrapassarmos as barreiras atitudinais impostas aos surdos em nossa sociedade (MARIN; GÓES, 2009).

Concluindo, encontramos em comum nos projetos Fotolibras e Surdo Foto os objetivos de oferecer aos participantes a oportunidade de conhecer a linguagem fotográfica, apropriar-se dela e empoderar esta comunidade por meio da comunicação consciente de seus anseios. Em verdade, os coletivos parecem compartilhar do pensamento exposto por Freire (1991, p. 33): “É possível reverter o quadro de apatia e de fracasso em que parece estar mergulhada a educação de surdos”. Assim, optamos por adotar o trabalho destes projetos como um dos referenciais para a elaboração do programa de atividades proposto no presente estudo.

3 JORNADA METODOLÓGICA

Esse movimento de notar a realidade, perceber suas ambiguidades, transcender o óbvio, captar sentidos dos gestos, das palavras e dos silêncios é dependente de uma descrição densa da realidade [...] implica em aprender a distinguir quando um movimento de contração de pálpebras para piscar representa um sinal conspiratório, um tique nervoso, ou alguém que imita uma das duas piscadelas [...] em outros termos, fazer pesquisa é saber reconhecer as diferentes piscadelas. (BOTELHO, 2005, p. 11).

Neste capítulo, focalizamos a jornada empreendida por nós em busca da construção da metodologia desse estudo. Esta se constituirá de dados coletados em campo e, posterior, discussão com a bibliografia pesquisada.

Iniciaremos pela sua caracterização e apresentação de um plano geral para sua realização. A seguir, abordaremos o contexto relativo a este estudo. Objetivamos, assim, descrever o cenário vislumbrado por nós ao realizá-lo. Concluindo este capítulo, delinearemos a coleta de dados. Constituiremos, ao trilhar esta jornada, a análise dos dados coletados. Certos de encontrar neste percurso mais indagações, alimento à nossa ânsia por desvendar horizontes e transgredir fronteiras, esperamos compartilhá-las com pares deparados neste caminho.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA - A COMPOSIÇÃO DA IMAGEM DO NOSSO ESTUDO

[...] o ambiente natural é o ideal para a coleta dos dados e o pesquisador é considerado o principal instrumento para essa coleta, os dados coletados em campo são, na sua maioria, descritivos, há, então, maior preocupação com o processo em si do que com os resultados, onde a atenção do pesquisador deve estar voltada para os significados das ações dos pesquisados (TEZANNI, 2004, p. 24).

A partir de estudos realizados em curso de Pós-Graduação e convivência com a comunidade surda do Distrito Federal, surgiu a questão primordial do nosso estudo: buscar, por meio da linguagem fotográfica, estimular o processo de letramento das pessoas surdas nos aspectos da produção e leitura de imagens fotográficas e modalidade escrita do português. Em nossa busca por respostas ao questionamento proposto por nós, optamos por adotar a linha de pesquisa qualitativa. Então, certos de que lidaremos com dados sociais, construídos no processo de comunicação, priorizaremos o quê e não quanto os dados nos revelam a respeito da realidade observada. Segundo Flick (2009 p. 20), este tipo de estudo apresenta relevância especial nas últimas décadas, fato relaciona pelo autor à “pluralização das esferas da vida”.

Dessa forma, os pesquisadores têm sido desafiados a lidar com novos contextos e configurações sociais, de modo que as pesquisas, atualmente, tendem a assumir caráter indutivo. O autor firma, ainda, a necessidade da elaboração de conceitos sensibilizantes no estudo de questões sociais e esclarece que esses se configuram “essencialmente influenciados por um conhecimento teórico anterior” (Flick, 2009, p. 21). Concordamos com essa concepção, pois, em nosso ponto de vista, investigar um determinado contexto envolve a nossa sensibilidade, iluminada por tudo o que já conhecemos tanto de forma teórica quanto prática.

Encontramos, também no pensamento daquele autor, a descrição de características da pesquisa qualitativa que coincidem com as nossas expectativas e concepções a respeito da questão filosófica norteadora do processo metodológico desse estudo: reconhecimento e análise de diferentes perspectivas, reflexão dos pesquisadores a respeito da importância de seus estudos enquanto integrantes do processo de produção e divulgação do conhecimento e variedade de abordagens e métodos.

Nossa pesquisa focaliza tema relacionado à questão social, pois centramos nosso olhar em determinado grupo social: a comunidade surda e o contexto em que se desenvolve o nosso processo de letramento. Entendemos que, por apresentar caráter contemporâneo e social, este estudo demanda, na construção do seu percurso metodológico, a constituição de um olhar qualitativo.

Optamos por investigar uma comunidade com cultura própria, na concepção de Karnoop, Klein e Lunardi-Lazzarin (2011). Estas autoras esclarecem que as pessoas surdas interagem também, cotidianamente, com a cultura do país onde vivem. Logo, cada um desses grupos, a partir de suas diversas experiências de vida, constitui a sua língua de sinal e sua cultura. Entendemos, a partir desse fundamento, o cunho etnográfico do presente estudo.

Segundo Moreira e Caleffe (2006), é objeto de estudo da etnografia o comportamento social do sujeito em seu cotidiano. Complementando esse pensamento, Flick (2009, p. 214) afirma que, na pesquisa etnográfica, “observação e participação misturam-se a outros procedimentos”. De fato, percebemos, ao desenvolver essa pesquisa, a impossibilidade do estabelecimento de fronteiras entre essas duas posturas.

Na realidade, convivemos com diversas pessoas surdas durante cerca de vinte anos atuando como educadora em classes de alfabetização e na Sala de Literatura do Centro de Apoio ao Surdo (CAS). De tal forma, encontramos-nos bastante envolvidos com essa comunidade, primordialmente no que diz respeito aos aspectos sociocultural e educacional. Desta forma, optamos por conviver em âmbito do cotidiano escolar, durante

aproximadamente um ano letivo (2014) com um grupo de cinco surdos, alunos do Ensino Médio em uma escola pública de Brasília, a fim de dialogar com eles a respeito do seu processo de letramento.

Realizamos pesquisa-ação, pois esta metodologia apresenta traços em comum com a concepção do nosso estudo. De acordo com Becker (1987), na pesquisa-ação, o pesquisador participa das ações investigadas e tem como objetivo transformar situações ou resolver problemas concernentes ao seu grupo participante, asserção confirmada por Moraes (2010, p.75). Esta pesquisadora aponta como aspecto positivo deste tipo de estudo para o professor-pesquisador a construção de sentidos sobre o fazer docente e uma autoavaliação de sua postura, configurando um espaço para a reconstrução das estratégias por ele utilizadas.

Nossa própria jornada rumo ao letramento na escrita da luz (mencionada na introdução dessa pesquisa), bem como nossa prática na educação de surdos, demonstrou-nos a importância da transgressão de paradigma em relação aos conceitos de ensino e aprendizagem. Atualmente, entendemos a troca de saberes e crenças como primordial nesse processo e seus atores como mutantes. Percebemos o quanto aprendemos com o nosso grupo participante em cada um dos nossos encontros, marcados por inquietações e reconhecimentos.

Nesse sentido, concluímos, a partir da convivência com esses jovens surdos alunos do Ensino Médio, a professora, o fotógrafo e os membros do Surdo Foto Clube entrevistados, que pertencemos a determinado grupo. Observamos como característica comum dessa comunidade a curiosidade por linguagens geradas a partir do olhar, especialmente a fotografia. Os diálogos a respeito dela enquanto linguagem, dos conflitos vivenciados por pessoas surdas ao longo de sua convivência em ambiente linguístico pouco estimulante e dos reflexos desse contexto em seu processo de letramento contribuíram para o amadurecimento do nosso olhar sobre a fotografia, a surdez e suas adjacências.

Como já citamos anteriormente, a pesquisa-ação focaliza a transformação de situações ou solução de problemas concernentes ao grupo participante de seu estudo. Apresentamos como problema em nossa pesquisa o contexto em que ocorre o processo de desenvolvimento linguístico das pessoas surdas. Por consequência, encontramos reflexos dessa realidade em seu processo de letramento. Logo, nos propomos a investigar a fotografia como ponte desse processo nas linguagens visual e escrita. Configuramos, pois, nosso estudo como pesquisa-ação.

3.2 O CONTEXTO: ONDE? QUANDO?

A pesquisa foi desenvolvida no decorrer dos anos de 2014 e 2015.

Elegemos uma escola de Ensino Médio frequentada pelo grupo participante como ambiente para este estudo por identificá-lo como ambiente natural, definido por Creswell (2010) como local onde os participantes da pesquisa vivenciam o problema estudado. Complementando esse conceito, Becker (1986) define que os pesquisadores qualitativos estudam pessoas que fazem coisas juntas nos lugares em que essas atividades acontecem. Assim sendo, acreditamos que, para a nossa pesquisa, participativa de cunho etnográfico, este seria o contexto ideal. Ressaltamos que nossa investigação está relacionada ao processo de letramento e que este ocorre, de forma mais usual, em ambiente escolar.

Desse modo, elegemos como campo da nossa pesquisa uma escola pública de Ensino Médio localizada em Brasília, na qual observamos que se encontram matriculados o maior número de alunos surdos cursando o Ensino Médio em Brasília, o que faz com que se ampliem a chance de compormos nosso grupo participante no que concerne ao número de participantes e compatibilidade com horários para o desenvolvimento das atividades. Considerando que necessitamos transportar equipamentos de alto custo como: câmera fotográfica profissional, tripé e *notebook* para garantir a realização dos instrumentos de pesquisa propostos por nós nesse estudo, nossa locomoção para localidades distantes do Plano Piloto se tornaria bastante árdua e insegura.

No decorrer do ano letivo de 2014, vinte e dois alunos surdos foram matriculados nesse estabelecimento de ensino. A distribuição da carga horária das aulas é feita da seguinte forma: no turno matutino ou vespertino, os alunos surdos frequentam a classe regular com o apoio de um intérprete de Libras. Em turno contrário, o atendimento desse mesmo aluno se dá na Sala de Recursos com o apoio de professores especialistas em educação de surdos. O grupo de docentes atuante na Sala de Recursos divide-se por área de disciplinas no atendimento ao grupo de alunos.

Também escolhemos para cenário da nossa pesquisa em entrevistas o Parque da Cidade Dona Sarah Kubitschek, onde um dos participantes desse estudo, um fotógrafo, coordenador do Surdo Foto Clube, preparava-se para realizar o ensaio fotográfico de uma família com membro surdo, em um jardim situado na SQN 409, em frente à residência de um dos membros do surdo Foto Clube e a Unidade Mista de Saúde, situada na 508/509 sul, em Brasília, ambiente de trabalho de mais um dos participantes do Surdo Foto. Compactuamos com o seguinte pensamento de Tezani (2004, p. 24): “[...] o ambiente natural é o ideal para a

coleta dos dados. [...]”. Então, priorizamos, ao escolher o cenário para realização da coleta de dados dessa pesquisa, ambientes familiares aos seus participantes.

Vale ressaltar que tanto a comunidade deste estabelecimento educacional, quanto os membros do Surdo Foto Clube, ao participarem desta pesquisa, demonstraram bastante atenção e respeito pelo nosso trabalho durante todo o período em que se deu a nossa convivência.

3.3 A COLETA DE DADOS: COMO?

Para a coleta dados, utilizamos alguns instrumentos, descritos por vários pesquisadores (LÜDKE; ANDRÉ, 1986; GIL, 1999) dos quais destacamos: as notas de campo, fotografias, a entrevista semiestruturada gravada também em vídeo, o questionário semiestruturado. Também aplicamos, como ferramenta para a coleta de dados nesse estudo, o grupo focal. A seguir, apresentaremos os instrumentos que viabilizaram nossa coleta de dados no desenvolvimento desse estudo.

Notas de Campo – Nas palavras de Creswell (2009, p. 214): “observações qualitativas são aquelas em que o pesquisador faz anotações de campo sobre o comportamento e as atividades dos indivíduos no local da pesquisa”. Adotamos a citada prática na execução desse estudo, de modo que registramos as narrativas e eventos mais significativos contemplados por nós durante o desenvolvimento do Programa Olhar que ouve em bloco de notas.

Entrevistas – Este instrumento foi utilizado após a aplicação e análise do questionário inicial. Nossa intenção foi elaborar as questões propostas para a entrevista a partir das respostas expressadas no questionário. Para Bauer e Gaskell (2002), a avaliação dos interesses e linguagem e da linguagem expressados pelo grupo em foco possibilita a elaboração de questões adequadas. Dessa forma, produzimos entrevistas face a face filmadas com cada um de nossos participantes, focalizando aspectos mencionados como interessantes no que concerne ao tema dessa pesquisa e questionando a falta de motivação em relação a outros. Os participantes surdos foram entrevistados em Libras. O tópico guia das nossas entrevistas também foi delineado a partir das respostas emergentes do questionário inicial, aplicado anteriormente. Assim, consideramos que o grupo participante dessa pesquisa interage cotidianamente com a fotografia e a escrita.

Entretanto, segundo o pensamento de Flick (2009), cada um dos participantes configura uma teoria subjetiva a respeito do significado destas linguagens. Com o objetivo de conhecê-las, elaboramos as questões relativas às entrevistas de forma semiestruturada.

Manzini (1990/1991) aponta como características da entrevista semiestruturada: encontrar-se centrada em determinado tema, a presença de um roteiro com questões primordiais, existe flexibilidade para o enfoque em questões surgidas no momento da execução da entrevista. De tal modo, almejamos evitar a padronização de respostas e criar um ambiente propício à elaboração de significados e sentimentos a respeito do tema abordado por nós. Logo após a produção das entrevistas, realizamos a transcrição delas.

A seguir focalizaremos os instrumentos de pesquisa utilizados por nós na realização deste trabalho:

Fotografias – Segundo Flick (2009), as fotografias têm uma longa tradição como instrumento utilizado em pesquisas envolvendo a antropologia e a etnografia. Atualmente, as fotografias estão em evidência tanto como fonte de dados, quanto como linguagem, sua forma genuína. Assim, vislumbramos a necessidade de uma reflexão a respeito da sua atuação enquanto instrumento de coleta de dados em estudos com temática social, pois, neste cenário, centra-se o foco dessa pesquisa.

Mead (1963) descreve alguns objetivos para o uso da fotografia em pesquisa social: a) permitir gravações detalhadas dos fatos; b) apresentar de forma mais abrangente e holística condições de vida e estilos observados; c) transportar elementos observados por meio da representação de sua imagem e apresentá-los ao leitor em forma de retrato; d) observar um determinado evento ou expressão em um tempo e espaço congelado pela imagem fotográfica; e e) Permitir uma reanálise de determinada situação em um tempo futuro por leitores interessados.

Entendemos que os objetivos descritos pelo autor incorporam-se de forma adequada à prática da fotografia em nosso cotidiano, portanto reconhecê-los e considerá-los no processo da elaboração desse estudo proporcionou a ampliação do nosso ponto de vista em relação a essa linguagem. Nesse sentido, observamos a perspectiva de Barthes (1996) a respeito da relação estabelecida entre pesquisadores e pesquisados, mediada pela linguagem da fotografia: Tipo I – o pesquisador pode atuar como demonstrador, ao mostrar fotos ao pesquisado (espectador) e questioná-los em relação ao material analisado. Tipo II – o pesquisador tem a possibilidade de assumir o papel de espectador, ao propor que o pesquisado aja como demonstrador, apresentando-lhe fotografias sobre determinado tema. Tipo III – o pesquisador, como espectador, contempla os pesquisados ao fotografar determinado tema e estimula uma reflexão ou debate a respeito dele.

Concebemos, ao refletir sobre a classificação estabelecida pelo filósofo da fotografia, a tenuidade da linha estabelecida na atuação dos papéis de demonstrador e espectador na interação com a fotografia em contexto de estudos sociais. Experimentamos em nossa prática, no desenvolvimento do Programa Olhar que ouve, a alternância na atuação desses papéis. Como exemplo, podemos citar uma atividade em que propusemos que os participantes realizassem um autorretrato e, logo após, um retrato. Nesse momento, fomos espectadores, contemplando a atuação dos participantes ao demonstrar a sua interação com a fotografia. Em contraponto, assumimos a postura do demonstrador, em contexto de grupo focal, ao oferecer fotografias e textos escritos, propondo ao grupo que realizasse a sua leitura e debatesse a esse respeito. Nesse momento, encontramos nas fotografias instrumento para estimular os participantes da dinâmica proposta por nós a perceber e refletir acerca das mensagens intrínsecas expressadas por meio do texto imagético oferecido por nós, identificar elementos estruturais e funções das linguagens fotográfica e escrita e, ainda, formular e comunicar inferências sobre os papéis feminino e masculino em nossa sociedade. Logo, entendemos que ocorreu, durante a discussão mediada por nós, uma contribuição à formação da subjetividade daqueles que participaram descrevendo seu ponto de vista a respeito das questões propostas.

Grupo Focal – Segundo Bauer e Gaskell (2002), pesquisas demonstram que, independentemente do número de participantes que o integram, grupos significam para além da soma de suas partes, uma entidade em si mesmo. Nesse sentido, associamos o pensamento daqueles autores a Bruner (1997) ao definir a referência conjunta como fruto da interação e associá-la à prática solidária. Compactuamos com estes pesquisadores e acrescentamos que, em nosso ponto de vista, voltar a escuta ou olhar para alguém se constitui como ato solidário.

Nosso estudo investiga o processo de letramento das pessoas surdas e focaliza as linguagens escrita e fotográfica. Abordamos a linguagem de forma mais abrangente no primeiro capítulo ressaltando o valor da interação para a sua constituição e desenvolvimento, então consideramos essencial a utilização de um instrumento de pesquisa capaz de proporcionar a interação de ideias e sentimentos no grupo participante dessa pesquisa. Nesse sentido, elegemos o grupo focal como ferramenta para nos auxiliar em nossa investigação.

Para realizá-lo, constituímos o que Flick (2009, p. 183) denomina como grupo natural, ou seja, “existente na vida cotidiana”. De fato, os participantes do grupo focal realizado para a coleta de dados desse estudo convivem cotidianamente em contexto escolar e na comunidade surda. Assim, pretendemos minimizar os efeitos emocionais proporcionados por meio do

contato com pessoas estranhas em contexto de filmagem, proporcionando um ambiente mais seguro aos participantes dessa pesquisa.

Intencionamos, ainda, ao realizar o grupo focal, promover a práxis dos conceitos abordados por nós no aporte teórico desse estudo relacionados à linguagem e à interação.

Questionário – Elaboramos dois questionários para a coleta de dados dessa pesquisa. O primeiro, intitulado questionário sociocultural, tem como objetivo conhecer aspectos associados à história de vida dos cinco participantes do Programa Olhar que ouve no que concerne aos aspectos social e cultural. Elaboramos questões fechadas, em sua maioria de múltipla escolha. Esse instrumento gerou dados referentes ao local de residência, núcleo familiar, situação econômica e hábitos relativos à leitura de textos escritos e fotografia. Em um segundo questionário semiestruturado, tivemos o intuito de observar o ponto de vista do grupo participante acerca da fotografia e leitura de textos escritos. Nesse sentido, pretendemos associar dados dos dois questionários utilizados por nós para investigar quais são as significações, os hábitos, o nível de motivação e experiências relacionados à interação com as linguagens fotográfica e escrita nos aspectos de leitura e compreensão de textos.

3.4 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA: QUEM?¹⁵

Optamos pela realização da coleta de dados e observações entre surdos jovens e adultos, alunos de uma escola pública do Distrito Federal. Buscamos participantes no Ensino Médio. Também elegemos para integrar o grupo participante um fotógrafo e coordenador do Surdo Foto Clube, dois membros do Surdo Foto Clube e a professora de Língua Portuguesa, atuante em classes onde estão inseridos alguns dos participantes da nossa pesquisa. Para a participação no Programa Olhar que ouve, contamos com cinco surdos, cursando o Ensino Médio. Utilizamos como critério para seleção dos participantes o conhecimento da Libras em

¹⁵ A coleta de dados aconteceu com a assinatura dos seguintes documentos: termo de compromisso livre e esclarecido, autorização do uso de imagem dos participantes e com o preenchimento de um questionário sociocultural (anônimo). Procuramos o Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas (CEP/IH), da Universidade de Brasília para submissão da pesquisa, mas não conseguimos emissão do parecer. Ao cadastrar o projeto na Plataforma Brasil, ambiente virtual onde os projetos são detalhados e analisados, ocorreu um erro e a página não registrou a instituição proponente (Universidade de Brasília). Apesar de tentarmos contato por telefone, *e-mail* e atendimento online na própria plataforma e, ainda, pessoalmente, não conseguimos concluir o processo de submissão, pois houve a realização de uma reforma nas instalações do Comitê de Ética e, em seguida, a mudança de endereço. Desta forma, não conseguimos localizá-lo. Acrescentamos, também, a ocorrência da greve de servidores da UnB no ano de 2014. Nesse contexto, configurou-se a impossibilidade da retificação necessária para a conclusão da análise e submissão do nosso estudo junto ao citado Comitê de Ética. Mesmo assim, adotamos todas as medidas éticas previstas em trabalhos acadêmicos desta natureza.

nível de comunicação fluente com o grupo de surdos participante desse estudo. Consideramos primordialmente a clareza e fluência na comunicação entre os participantes do Programa Olhar que ouve para garantir a compreensão das narrativas e, conseqüentemente, a coerência em sua análise.

A seguir, apresentaremos cada participante do grupo participante desse estudo. No sentido de garantir o seu anonimato, decidimos utilizar codinomes relativos a planetas e astros celestes. Os dados para elaboração do perfil dos participantes foram coletados a partir dos questionários sociocultural e inicial, observações registradas por nós em bloco de notas, entrevistas e grupo focal. Os instrumentos de pesquisa mencionados encontram-se nos Apêndices desse estudo.

Prazer em apresentar, eis o grupo participante!

“Parecia milagre! Nunca pensei que fosse tão bom ler. Parecia sonho! Queria entender o que estava escrito nos livros”. (Terra, questionário inicial nos Apêndices).

Terra – Jovem, dezoito anos, surda. É moradora de Águas Claras, onde vive com os pais e o irmão. cursou o Ensino Fundamental em escolas públicas do Distrito Federal inclusivas para surdos. Concluiu, no ano de 2014, o Ensino Médio em uma escola pública situada na Asa Sul, em Brasília. Terra frequenta dois programas (Círculo de Cultura Surda e Surdo Foto Clube) que têm por objetivo a promoção do letramento visual para jovens e adultos surdos, a produção e divulgação da cultura surda e o protagonismo dessa comunidade. Conseqüentemente, ela afirma estudar com frequência a respeito da linguagem da fotografia. Frequentemente, essa participante expressou entusiasmo com relação às atividades desenvolvidas por nós no Programa Olhar que ouve. Fotografamos a gincana promovida pela escola em que realizamos nossa pesquisa. Terra envolveu-se bastante nessa atividade, produzindo fotografias muito interessantes.

“Selfie, eu me arrumo toda, fotografo e posto” (Vênus, questionário inicial nos Apêndices).

Vênus – Surda, dezoito anos, moradora do Jardim Botânico, reside com seus pais. cursou o Ensino Fundamental em escola pública do Distrito Federal. Atualmente, cursa o segundo ano do Ensino Médio na escola eleita como campo dessa pesquisa. Vênus afirma nunca ter estudado a respeito da linguagem fotográfica. Entretanto, declara sentir-se bastante entusiasmada ao fotografar. Observamos em seu perfil no *facebook* e em sua narrativa na entrevista encontrada nos Apêndices dessa pesquisa a prática constante do autorretrato. Seu

cuidado na produção desse tipo de fotografia revela o prazer dessa participante em concebê-la. Portanto, ela nos apoiou ao realizar com o grupo *selfies* e retratos com o objetivo de contemplá-los, promovendo o autoconhecimento e a interação do grupo. A jovem teve, durante o desenvolvimento do Programa Olhar que ouve, a oportunidade de viajar à Itália e à França, produzindo diversas fotografias que foram postadas e compartilhadas em rede social por meio de textos escritos com seus amigos. Nesse contexto, encontramos a oportunidade de sugerir a impressão das fotos e dialogar com Vênus a respeito da importância da leitura e escrita, sugerindo-lhe que produza diários compostos por textos escritos e fotografias em suas viagens.

“[...] Os surdos têm pouco conhecimento sobre arte e não conseguem responder aos questionamentos. Não conseguem entender o contexto, nem as metáforas [...]”. (Marte, entrevista nos Apêndices).

Marte – Surdo, 19 anos, reside no Núcleo Bandeirante com os pais e uma irmã. Coursou o Ensino Fundamental em escolas públicas do Distrito Federal. Concluiu no ano de 2014 o terceiro ano do Ensino Médio em escola pública situada em Brasília. Frequenta o programa Cultura Surda, onde produz filmes de animação. Quanto às suas experiências concernentes ao processo de letramento na modalidade escrita do português, Marte relata que o início foi muito difícil, porém, a interação com o desenho e a leitura de gibis e *mangás* apoiaram-no na construção de seu processo de letramento. Não tem lembranças de a família contar histórias para ele, avalia sua motivação para a leitura de textos escritos como “algum entusiasmo”. Em relação à fotografia, afirmou sentir-se pouco entusiasmado para interagir com essa linguagem. Tal fato nos desafiou a apresentar a fotografia para esse participante e motivá-lo a participar das atividades do Programa Olhar que ouve. Observamos que esse participante nos ofereceu uma interessante definição a respeito da fotografia, significando-a como código, e avaliou a experiência de participar das atividades desenvolvidas em nosso programa como “BOM” (grupo focal nos Apêndices). Percebemos a evolução desse participante no que se refere à interação com a linguagem fotográfica. Identificamos como fator para a mudança de paradigma de Marte em relação ao prazer em fotografar a conscientização do valor da fotografia para a concepção do *stop motion*.¹⁶ Esclarecemos que ele lida com essa técnica de animação no projeto Cultura Surda, onde atua produzindo histórias bastante interessantes.

¹⁶ *Stop Motion* (que poderia ser traduzido como “movimento parado”) é uma técnica que utiliza a disposição sequencial de fotografias diferentes de um mesmo objeto inanimado para simular o seu movimento. Estas fotografias são chamadas de quadros e normalmente são tiradas de um mesmo ponto, com o objeto sofrendo uma

“Eu gostei de ver as fotografias interagindo”. (Lua, grupo focal nos Apêndices).

Lua – Surda, 20 anos, moradora do Guará, reside com os pais e irmãos. Cursou o Ensino Fundamental em escola pública do Distrito Federal, conclui no ano de 2014 o segundo ano do Ensino Médio. No início da sua participação no Programa Olhar que ouve, essa participante demonstrava em seu comportamento bastante timidez, a convivência com Vênus, que demonstra muita autoconfiança em seu comportamento a contagiou. Percebemos que, a partir da convivência proporcionada pela participação de ambas nas atividades do programa Olhar que ouve, os laços de amizade estreitaram-se entre essas duas participantes, beneficiando-as. No questionário inicial aplicado durante o desenvolvimento da nossa pesquisa, essa jovem declarou sentir prazer ao fotografar. Entretanto, quanto à leitura do texto escrito, afirmou sentir-se muito pouco entusiasmada. No decorrer do processo, realizamos uma entrevista, na qual Lua declarou ter a expectativa de sentir prazer em ver fotografias acompanhando o texto escrito. Ao final do processo, durante a execução do grupo focal, ela associou a experiência da participação no Programa Olhar que ouve ao sinal para Libras referente a prazer. Compreendemos que essa participante fez uso da ferramenta apresentada por nós, a linguagem fotográfica, para iniciar pelo alicerce (o prazer), a construção do seu processo de letramento nas linguagens da fotografia e escrita.

“Com o texto escrito junto com a fotografia, eu entendo”. (Urano, Grupo Focal nos Apêndices).

Urano – Jovem surdo, 18 anos, reside em Céu Azul, município de Goiás, situado no entorno do Distrito Federal, com seus pais e irmãos. Cursou o Ensino Fundamental em Escolas Públicas de Brasília. Declara nunca ter estudado a respeito da linguagem fotográfica e sentir algum entusiasmo em relação a ela. Entretanto, no que diz respeito à leitura do texto escrito, Urano expressa bastante entusiasmo, significando-a como desenvolvimento. Percebemos o desafio apresentado a nós enquanto pesquisadores: apresentar a linguagem fotográfica e estimular esse participante a conceber a linguagem da fotografia como ponte no seu processo de letramento. Nesse sentido, buscamos oferecer-lhe textos jornalísticos em que a imagem fotográfica significa de forma bastante direta o texto escrito. Também propusemos ao grupo fotografar um ambiente da escola campo onde desenvolvemos este trabalho, descrito por nós

em um texto escrito. Ao perceber a relação estabelecida entre as duas linguagens, o olhar desse participante foi seduzido. Outro fato que o estimulou a envolver-se com a fotografia foi a relação estabelecida entre ele e Vênus. Os dois enamoraram-se e, a partir de então, trocam mensagens e fotografias frequentemente por meio de redes sociais e e-mails. Como já mencionamos no perfil da Vênus, esta expressa sua predileção na linguagem da fotografia, especialmente por autorretratos, atualmente denominados como *selfies*. Tal opção foi adotada por Urano. Quando sua namorada viajou, esse participante contemplou as postagens produzidas por ela em rede social lendo textos escritos e fotografias. Ao seu retorno, conheceu um pouco mais a respeito de dois países europeus visitados pela namorada por meio da fotografia. Dessa forma, buscamos relacionar essas experiências relativas às linguagens visual e escrita, vivenciadas pelo grupo participante do nosso estudo, como fundamento para a descoberta de outros pontos de vista no olhar sobre a fotografia e a leitura.

“Quando eu vou dar um texto, logo perguntam: - Cadê a imagem?” (Estrela, entrevista nos Apêndices).

Estrela – Professora de português, especializada no ensino da Língua Portuguesa para surdos, ouvinte, 51 Anos. Reside com o marido em Águas Claras. Estrela solicitou a oportunidade de participar das atividades do Programa Olhar que ouve acompanhando seus alunos. Concordamos que seria bastante produtivo para o grupo, posto que a ela ministra aulas de Língua de Portuguesa para os cinco participantes do Programa Olhar que ouve. Essa professora expressou sua preocupação relacionada ao processo de letramento da população focalizada por nós nesse estudo. Assim, compartilhamos dúvidas e crenças relacionadas à educação de surdos. Essa interação foi fundamental para o planejamento e execução do programa de atividades elaborado por nós para essa pesquisa. Percebemos, ao dialogar com essa educadora, por exemplo, a importância do engajamento do grupo de docentes atuantes na área da surdez no letramento visual dessa comunidade. Por consequência, constituímos a intenção de investigar esse aspecto em um futuro próximo.

“Um dia eu estava mostrando os *slides*, dando aula e uma menina surda ficou observando, do lado de fora da sala, as imagens. Tentando aprender por meio das imagens. Aquilo me incomodou, de certa forma. Quando terminou a aula, eu a procurei e perguntei se ela queria aprender fotografia. Ela falou que queria, mas nunca tinha tido oportunidade, por ser surda”. (Sol, entrevista nos Apêndices).

Sol – Fotógrafo e professor de fotografia, ouvinte, 40 anos. Reside em Águas Claras com sua esposa e filho. Criou, no ano de 2012, o Surdo Foto Clube. Desenvolve diversas ações envolvendo a fotografia e a comunidade surda brasileira no desempenho da função de presidente desse foto clube. Como exemplo, citamos a organização do I Encontro de Fotógrafos Surdos no mês de março do ano de 2013, em Brasília. Seu interesse por ensinar a linguagem da fotografia para surdos surgiu a partir do momento em que percebeu uma surda olhando curiosamente enquanto ele ministrava aula sobre fotografia. A partir de então, ministrou cursos envolvendo essa temática para surdos em Brasília, Rio de Janeiro e João Pessoa. Esse participante, ao focalizar seu olhar na timidez da pessoa surda que o observava, descobriu um mundo em que o olhar tem vez e voz, campo fértil para o florescer da linguagem fotográfica.

“Fotografia... fazer arte, cultura”. (Júpiter, entrevista nos Apêndices).

Júpiter – 40 anos, surdo, profissional de uma firma de conservação e limpeza, estoquista em uma rede de drogarias e fotógrafo aos finais de semana. Reside na Asa Norte com a família. Esse participante é membro fundador do Surdo Foto Clube, onde atua no Conselho Fiscal. Júpiter participa ativamente de atividades relacionadas à linguagem fotográfica. Seu carro apresenta no vidro traseiro decalcado a imagem de uma águia e o título “Águia Fotografia”, acompanhado de seu contato telefônico e um texto descrevendo o tipo de fotografia realizada por ele. Ao observarmos Júpiter se distanciar dirigindo seu carro, contemplamos a divulgação de seu trabalho como fotógrafo e relembramos a jornada percorrida por este surdo pelo universo da fotografia. Assistimos esse participante da nossa pesquisa levar o filho, ainda um bebê, a palestras, sessões de fotografia e outras atividades relacionadas a esse tema. Sua concepção a respeito da linguagem fotográfica está relacionada à arte e à cultura. Compreendemos que, por meio desses dois elementos, a inclusão desse cidadão surdo encontra-se em processo de constituição e se desenvolverá de forma plena.

“[...] o surdo é visual. Então combina com a fotografia”. (Saturno, entrevista nos Apêndices).

Saturno – Surdo, 38 anos, reside no Guará com sua esposa e os filhos. Profissional da Secretaria de Saúde do Distrito Federal, membro do grupo de música percussiva Surdodum e do Surdo Foto Clube. Tatuou em um de seus braços a frase: “Surda é a alma que não ouve”. Essa afirmação norteia nossa relação com as pessoas que não ouvem, mas percebem, se emocionam e *escutam*, por meio do olhar atento, o que outros têm a dizer. Realizamos a

entrevista com esse participante da nossa pesquisa em seu local de trabalho e, nesse contexto, observamos a forma ele demonstra estar disponível para compreender o que lhe é comunicado em Língua Portuguesa na sua modalidade oral. Seu objetivo no exercício da fotografia é encontrar o futuro profissional. Percebemos que esse fotógrafo amador, bastante envolvido com a produção e divulgação da cultura surda, encontra-se determinado a alcançar esse objetivo e, para tanto, fotografou, auxiliado por uma das coordenadoras do Surdo Foto Clube, a cerimônia de casamento de um casal surdo. Aprendemos com esse participante a persistência na busca dos nossos objetivos.

4 ANÁLISE DOS DADOS: GARIMPANDO E ENCONTRANDO PRECIOSIDADES

Todo espaço de produção de sentido, seja no campo científico ou no campo das artes, engendra em si, um lapso inicial que se apresenta como um desafio: partir do branco para construir algo que tenha uma significação, que possa ser entendido e assimilado, para então cumprir sua razão de ser que é a de oferecer-se ao juízo e à crítica de outrem. (ACHUTTI, 2004, p. 72).

Ao analisar os dados coletados no âmbito deste estudo, idealizamos conhecer os significados implícitos e explícitos construídos pelo coletivo de participantes no seu desenvolvimento e, desta forma, pretendemos formular asserções que nos indiquem respostas ao questionamento primordial desta pesquisa. Para tanto, realizaremos a análise dos dados com fundamento na triangulação deles (LÜDKE; ANDRÉ, 1986; GIL, 1999).

Como instrumentos de pesquisa, utilizamos a observação e análise das atividades desenvolvidas e registradas por nós em bloco de notas, entrevistas, grupo focal e questionário. Em relação aos resultados concernentes à constituição ou resgate do prazer em ler imagens e textos em português, aspecto subjetivo, nossa intenção é utilizar a escala Likert. Portanto, elaboramos as questões 1 e 2 do Questionário Inicial (nos Apêndices) de acordo com os conceitos de Günther (2003) relativos a essa metodologia para interpretação de dados. Segundo aquele autor, essa técnica de mensuração é bastante utilizada em pesquisas sociais, especialmente quando se pretende levantar dados acerca de atitudes, opiniões e avaliações.

No contexto deste estudo, houve a necessidade de conhecer o nível de motivação do grupo participante no que se refere à interação com a leitura e a fotografia, assim optamos por utilizá-la. Günther (1999) apresenta como características da escala Likert: a formulação de um número ímpar de questões, incluindo uma delas como ponto neutro, atuando como opção para que o respondente não se comprometa e o balanceamento entre opções positivas e negativas nas respostas oferecidas. No Questionário Inicial utilizado nesta pesquisa (questões 1 e 2), indagamos a respeito da intensidade com que os alunos sentem-se envolvidos pelo ato de fotografar e ler textos produzidos na modalidade escrita da Língua Portuguesa, oferecendo como resposta as seguintes opções: **muito** entusiasmado; **algum** entusiasmo; **neutro**, pois não costumo fotografar; **pouco** entusiasmado; **muito pouco** entusiasmado.

Apresentamos, dessa forma, uma escala, no sentido de oferecer àquele que responde um cenário para a identificação do seu sentimento em relação à temática abordada por nós nessa questão. Pretendemos, por meio dessa metodologia, obter dados a respeito de um aspecto bastante subjetivo relacionado à temática focalizada por nós no desenvolvimento

desse estudo e, para isso, dedicamos uma atenção especial às questões 1 e 2 do Questionário Inicial que o integra.

4.1 AS UNIDADES DE ANÁLISE

Ao elaborar as unidades de análise desse estudo, objetivamos identificar em questões emergentes das narrativas do grupo participante resposta à questão primordial dessa pesquisa: De que forma a fotografia pode atuar como ponte para o processo de letramento das pessoas surdas no que concerne às linguagens visual e escrita? E, ainda, dar voz aos dados emergentes dos instrumentos de pesquisa por meio da escuta das narrativas construídas pelo coletivo de participantes desse estudo durante a sua produção. Nesse sentido, procedemos da seguinte forma: a) realizamos a leitura atenciosa dos instrumentos de pesquisa; b) selecionamos termos recorrentes e/ou significativos encontrados nas narrativas do grupo participante em cada instrumento de pesquisa; e c) classificamos os termos mais recorrentes. Vale dizer que a presença dos termos: fotografia e linguagem é frequente nas narrativas analisadas por nós, pois representam o tema abordado nesse estudo. Assim sendo, optamos por adotá-los para categorizar os dados coletados. Observamos a presença significativa de termos associados ao processo de letramento. Desse modo, decidimos criar uma unidade de análise relativa a esse tema. No sentido de imprimir organicidade à análise dos dados coletados nessa pesquisa, criamos subunidades para cada unidade de análise por nós concebida. A seguir, apresentamos os termos mais significativos e/ou recorrentes identificados ao analisar os dados coletados.

- **Questionário Inicial** – descobrir, leitura, mundo, futuro, entender, palavras, romance, sentimento, fotografia;

- **Entrevista** – emoção, conhecer, *facebook*, *selfie*, entusiasmo, cor, esperança, força, liberdade, olhar, fotografia, lembranças, arte, profissão, linhas, trocar, cultura, significado, texto, português, revista, romance, desenho, imagens, prazer, quadrinhos, texto, difícil, compreender, Libras, ouvinte, linguagem, comunicar, língua ;

- **Grupo focal** – regra dos terços, imaginação, poesia, imagem, texto escrito, contexto, código, linguagem, visual;

Por meio da utilização dos instrumentos de coleta de dados citados acima, inicialmente categorizamos os termos elencados em linguagem e fotografia:

Linguagem: Descobrir, conhecer, compreender, Libras, ouvinte, trocar, comunicar, língua, futuro, leitura, mundo, palavras, texto, quadrinhos, romance, poesia, contexto, sentimento, difícil, emoção, entusiasmo.

Fotografia: código, linguagem visual, *facebook*, *selfie*, regra dos terços, imaginação, olhar, imagens, prazer, lembranças, arte, profissional, significado.

Devido à dificuldade na compreensão do texto escrito elaborado pelos surdos participantes dessa pesquisa, abaixo de cada resposta transcrita elaboramos nossa tradução, fundamentada na interpretação da resposta em Libras, emitida pelos participantes, para o português, realizada por nós. Legendamos a tradução da Libras para o português escrito como “T”. No sentido de orientar o leitor quanto à fonte dos dados mencionados por nós, citamos entre parênteses o instrumento de pesquisa onde ele foi gerado. Os dados apresentados serão associados a concepções apresentadas no referencial teórico dessa pesquisa, promovendo um diálogo entre esses e orientando a elaboração do nosso ponto de vista sobre os dados coletados no desenvolvimento dessa pesquisa.

1) Linguagem- Escrita – a) concepção dos participantes; b) motivação para leitura do texto escrito; c) criação de estratégias para a leitura e compreensão do texto escrito.

2) Linguagem Fotográfica – a) concepção dos participantes; b) motivação para interagir com a linguagem da fotografia; c) estratégias utilizadas para a leitura e compreensão do texto fotográfico.

3) Processo de letramento dos participantes (limites e transgressões) – a) dificuldades identificadas pelo grupo participante em seu processo de letramento na modalidade escrita do português b) propostas dos participantes para o letramento dos surdos em Língua Portuguesa.

No que diz respeito ao primeiro item acima, trazendo a concepção dos participantes, consideramos, da mesma forma que Vygotsky (1984, p. 133), o letramento da escrita como processo a ser construído ao longo da vida e não um produto concluído ao final do Ensino Fundamental. Portanto, nossa concepção a respeito da leitura e escrita é constantemente remodelada por nossas crenças e experiências. Assim, optamos por conhecer as significações elaboradas pelo grupo participante da nossa pesquisa no atual contexto, no sentido de identificar como a linguagem da fotografia pode atuar para a ampliação dos significados expressados por este grupo sobre a leitura.

Com a palavra, o grupo participante...

Terra - “Ler para mim significar atravessa e descobrir coisas nova através da leitura e abrir a mente do seu pensamento”. (Questionário Inicial)

T- Ler para mim significa descoberta, abrir a mente e criar novos conceitos a respeito da realidade.

Vênus - “Eu gosto ler é mundo porque futuro quero conheci mundo eu ler, aprendi muito é ler”. (Questionário Inicial)

T- Gosto de ler para entender o mundo. No futuro quero viajar e conhecer o mundo. Lendo aprenderei muito.

Marte- “le nos mangás que utiliza emoticos, sentimentos que possa entender pela ação”. (Questionário Inicial)

T- Ler é entender sentimentos, como nos Mangás que usam emoticons¹⁷, assim por meio da imagem, da expressão facial, eu posso entender a ação, ou seja, o texto apresentado no mangá.

Lua- “difícil, pouco alguns palavras tem muito vários” (Questionário Inicial)

T- Difícil porque algumas palavras têm muitos significados e eu conheço poucos.

Urano - “Pra mim é bem melhor qualidade da vida desenvolvimento aprende a palavra”. (Questionário Inicial)

T- Para mim é melhorar a qualidade de vida, me desenvolver aprendendo as palavras.

Abaixo apresentamos um quadro onde podemos observar de forma resumida o pensamento dos participantes da pesquisa e de duas autoras integrantes do referencial teórico deste estudo a respeito do que significa leitura.

Quadro 4 – O que significa ler?

Grupo participante	Elaboração de novos conceitos, compreensão de sentimentos e ideias, desenvolvimento, dificuldade
Aguiar (2004) Botelho (2005)	Diálogo- autor /leitor (comunicação) A educação de surdos não focaliza a construção de sujeitos letrados.

Fonte: A autora (2015)

Observamos, ao analisar o quadro exposto acima, que o grupo participante desse trabalho identifica a leitura como recurso comunicativo, entretanto as instituições

¹⁷ Forma de comunicação paralinguística, um emoticon, palavra derivada da junção dos seguintes termos em inglês: *emotion* (emoção) + *icon* (ícone) (em alguns casos chamado *smiley*) é uma sequência de caracteres tipográficos, tais como: :), :(, ^-^, :3 e :-); ou, também, uma Imagem (usualmente, pequena), que traduz ou quer transmitir o estado psicológico, emotivo, de quem os emprega, por meio de ícones ilustrativos de uma expressão facial. (<http://pt.wikipedia.org/wiki/Emoticon>) acesso em 25, jan. 2015.

educacionais no âmbito da educação de surdos não prioriza, no que se refere ao ensino da Língua Portuguesa, o uso social da leitura e escrita. Sendo assim, a aprendizagem, neste aspecto, adquire para alguns leitores aprendizes surdos, um conceito bastante negativo: dificuldade.

A partir desta assertiva, apresentamos o nosso ponto de vista sobre os dados analisados:

Nosso Ponto de Vista: Observamos que uma parcela de membros do coletivo de participantes deste estudo expressa em suas respostas a concepção da leitura como possibilidade de descoberta. Deste modo, identificamos na resposta de Vênus que essa infere um sentido literal ao termo “conhecimento de mundo”, pois ela associa leitura à viagem, portanto, busca na leitura informações sobre outras culturas e instrumento para interagir com o povo local e transitar de forma mais fluente em lugares desconhecidos.

O fato é que Vênus viajou para a França e Itália e fotografou frequentemente durante a viagem. Assim, em conversa informal, na qual a língua utilizada foi a Libras, a jovem nos relatou sentir vontade de escrever textos sobre as viagens realizadas com a família. Então, dialogamos com ela a respeito dos diários de viagem e a incentivamos a produzi-los.

Entendemos que alguns participantes desse estudo associam leitura à apreensão do contexto e que esta pode melhorar a qualidade de suas vidas. Nessa perspectiva, observamos que o texto imagético é utilizado de forma frequente por leitores surdos como contexto (fonte de informações) para a compreensão do texto escrito. Entretanto, para Botelho (2005, p. 63), quando os surdos recorrem ao contexto para compreender o texto escrito, às vezes são desencorajados por seus professores, posto que estes o concebem como alternativa à falta de conhecimento do léxico e não como instrumento para a compreensão. Concordamos com a autora e deduzimos, portanto a necessidade do estímulo a uma reflexão no âmbito do coletivo de professores a respeito do papel do contexto no processo de leitura e compreensão de textos.

Compreendemos que a visualidade é uma marca cultural da população surda (LOPES; VEIGA-NETO, 2006) e que a interação com a multimodalidade textual por meio das novas tecnologias é um hábito contemporâneo (ROJO; MOURA, 2012). Então, identificamos, nas respostas de Marte, que ele percebe o texto imagético como contexto (instrumento de compreensão) do texto escrito. Nesse sentido, o jovem afirma que ler é entender sentimentos.

Então, percebemos que esse participante vislumbra a leitura a partir de uma lente macro, constituindo seu olhar sobre esse tema para além da mera decodificação de signos. Encontramos nessa narrativa o traço da subjetividade, pois, ao relacionar a leitura à compreensão de sentimentos, Marte demonstra perceber que a leitura envolve aventurar-se no

conhecimento do mundo interior de outro (autor do texto) e reconstruir o seu próprio mundo interior. Lorieri (2008) define a subjetividade como moradia interior que nos envolve e envolve nossas vivências. Nesse sentido, Aguiar (2004) afirma que, enquanto participa da organização social, o homem constrói a sua própria subjetividade. Encontramos em nosso estudo, indícios de que a leitura de imagens colabora para a construção do processo de formação da subjetividade neste jovem surdo.

Marte frequenta o Projeto Círculo de Cultura Surda desenvolvido no Departamento de Psicologia da Universidade de Brasília. Esse programa tem como foco a produção de histórias em *stop motion* por autores surdos (COELHO, 2015). Nesse contexto, entendemos que ocorreu a ampliação de seu repertório de informações a respeito das linguagens visual e escrita, pois a criação das imagens animadas é acompanhada da concepção de leitura de textos escritos no Projeto Círculo de Cultura Surda. Consequentemente, entendemos que esse participante expandiu seu ponto de vista em relação ao significado da leitura, envolvendo a subjetividade como parte integrante desse processo. Em contraponto, encontramos em nossos dados uma narrativa concernente ao significado da leitura focalizada no aspecto da dificuldade.

Focalizemos agora a resposta de Lua. Essa participante associa o significado da leitura à dificuldade enfrentada por ela na leitura de textos escritos. Percebemos que seu maior empecilho está relacionado à compreensão dos vários significados que uma palavra pode assumir (polissemia) na Língua Portuguesa e à visão de que a leitura, de modo geral, é árdua. Observamos a presença da polissemia em textos fotográficos (SALKELD, 2014). Entendemos que a percepção desse aspecto em linguagem visual torna-se mais acessível aos surdos, pois, como já citamos anteriormente, essa população tem a visualidade como fundamento de sua cultura.

Assim, pensamos que a troca de ideias com seus pares a respeito do significado da leitura pode atuar, nessa participante, como fator de estímulo para uma mudança de paradigma a respeito desse tema. Logo, observando que no grupo há outros participantes cujo conceito a respeito da leitura de textos escritos demonstra uma percepção mais positiva, promovemos um debate a respeito do significado da leitura, estimulando o grupo participante a dialogar a respeito da resposta oferecida no Questionário inicial (nos Apêndices) na questão de número 8: **O que significa ler para você?** Observamos que em entrevista realizada por nós posteriormente ao mencionado debate, a mesma participante declarou que as imagens poderiam ajudá-la na compreensão do texto escrito. Então, percebemos que Lua identificou uma alternativa para a dificuldade inicialmente relatada no questionário inicial dessa pesquisa.

Acreditamos que a leitura e produção de imagens pode oferecer a esta participante um contexto de leitura em que não exista a sua maior dificuldade: o significado das palavras. Nesta perspectiva, assistimos essa participante buscar a compreensão do texto jornalístico em foto associada a ele. Assim, observamos que Lua identificou a naturalidade da personagem focalizada no texto (tratava-se de uma atriz brasileira chamada Bruna Hamú). A atriz trabalhou na novela *Malhação*, exibida pela emissora de televisão Rede Globo. A jovem afirmou, em conversa informal, assistir a essa programação televisiva sempre que há tempo disponível. A participante expressou por escrito, em atividade proposta para o desenvolvimento do Programa Olhar que teve sua vontade de ser igual a essa atriz brasileira. Perguntamos à Lua se ela conhecia o nome da referida atriz e, como resposta, ela afirmou que já havia visto na televisão, mas não sabia o nome e local de seu nascimento. Logo, consideramos que, por meio da fotografia, Lua contextualizou a atriz em relação à sua atividade profissional e local de nascimento.

Inferimos que a concepção a respeito da linguagem escrita expressa pelo grupo de surdos estudado nessa pesquisa nos aponta para as seguintes conclusões: **a) leitura, para uma parcela desse grupo, significa descoberta e está relacionada à interação entre o autor e o leitor (AGUIAR, 2004); b) para outra parte do grupo, leitura encontra-se associada à dificuldade descrita por alguns dos participantes no que concerne à compreensão de textos lidos na modalidade escrita do português.**

Desse modo, percebemos a necessidade de uma reflexão a respeito do pensamento elaborado por essas duas parcelas do coletivo de participantes dessa pesquisa. Quanto ao primeiro segmento citado por nós, partimos do princípio que percebem a leitura de textos escritos como elemento de comunicação entre autor e leitor. Porém, é profícua a sistematização desse conceito a partir do desenvolvimento de atividades que demonstrem ao leitor surdo a função comunicativa da leitura. Consideramos importante conduzi-lo na investigação da mensagem expressa pelo autor em seu texto e na compreensão de um significado próprio a respeito desta. Nosso ponto de vista é que, desse modo, leitores surdos alcancem a compreensão de que o ato da leitura envolve o processo de comunicação.

Entendemos, da mesma forma que uma parcela do grupo participante da nossa pesquisa e ainda Infante (2008), que a construção do processo de letramento abrange a compreensão dos papéis de autor e leitor de um texto. Portanto, no ato de ler, encontra-se envolvida a troca de subjetividades e a reconfiguração dos mundos de autores e leitores.

Para Aguiar (2004), a leitura e a escrita encontram-se intrinsecamente relacionadas ao processo de comunicação. Concordamos com a autora e consideramos que os atores do

processo de letramento devem conhecer esse conceito e debater a seu respeito a fim de produzir um significado próprio sobre o que significa ler. Nesta perspectiva, Salkeld (2014) fundamenta-se na semiótica, afirmando que tudo no mundo configura-se como texto. Assim, a fotografia é concebida como texto e, então, indagamo-nos: de que forma a linguagem fotográfica pode atuar nos leitores surdos para a configuração e/ou reconfiguração de significados apreendidos na leitura de textos escritos e, desta forma, constituir-se como ponte para o seu processo de letramento?

Entendemos que, para tanto, o professor deve buscar estratégias no sentido de informar ao aluno surdo que tanto a leitura e escrita abrangem diversas linguagens e têm como função básica a comunicação. Deste modo, apresentam um código. O procedimento da leitura envolve a interação com este código e o conhecimento das principais características de sua natureza.

A seguir, apresentamos um quadro referente às características e funções básicas das linguagens escrita e fotográfica como forma de tornar mais visível o tema abordado:

Quadro 5 – Características e funções das linguagens fotográfica e escrita

Linguagem	Características do signo	Funções	Leitura
Fotográfica	Visual, natureza icônica, Analógico	Poética, referencial, indicial, documental, persuasiva	Global
Escrita	Visual, natureza simbólica, Digital,	Referencial, emotiva, conativa, fática, poética e metalinguística	Consecutiva

Fonte: A autora (2015), com base em Aguiar (2004) e Chalub (1999).

Compartilhamos com Aguiar (2004) a ideia de que a linguagem está relacionada à necessidade humana de comunicar-se. No processo de comunicação, a linguagem assume várias funções. Chalub (1999) cita as seis funções da linguagem, identificadas da mesma forma na linguagem escrita, e elucida que elas foram concebidas conforme a sua meta ou orientação. Quanto ao procedimento de leitura, observamos que ocorre de forma diversa nas linguagens estudadas (global/consecutiva), assim, consideramos importante que o leitor seja conscientizado sobre este fato durante o seu processo de letramento.

Quanto à linguagem fotográfica, esta se encontra, na atualidade, em acelerado processo de mutação, logo, às funções descritas na tabela acima podemos acrescentar, por exemplo, a função emotiva, apresentada em autorretratos usualmente publicados em redes sociais ou enviados por meio da internet na atualidade; e ainda o constante uso da função referencial, pois observamos, nos dias de hoje, o hábito de capturar e enviar fotos pelo celular para apresentar determinado objeto, no intuito de conhecer a opinião do outro (leitor da imagem), por exemplo, a respeito de determinada compra. Desta forma, observamos a ampliação das possibilidades do estabelecimento do diálogo entre autor e leitor do texto imagético em contexto contemporâneo e a oportunidade da linguagem fotográfica, bastante acessível em nosso cotidiano, participar do processo de letramento(s) das pessoas surdas.

Ao apresentar a estrutura da linguagem fotográfica (visual e, portanto, acessível aos surdos), proceder à leitura de imagens e então estabelecer um paralelismo com a linguagem escrita, o educador parte de algo familiar ao leitor surdo (linguagem visual), demonstra a possibilidade da leitura de imagens e o conduz na significação do ato de ler. A função da fotografia nesse processo é oferecer a sua estrutura para que o leitor surdo a conheça e adquira fundamento a fim de que, por analogia, amplie seus conhecimentos a respeito da modalidade escrita do português, oferecendo às pessoas surdas a oportunidade de reconfigurar seu ponto de vista sobre o sentido da leitura.

Neste processo, percebemos a fundamental importância da motivação. Nesta perspectiva, abordaremos a intrínseca relação estabelecida entre motivação e leitura.

Falaremos, nesse momento, a respeito do prazer em ler. Segundo Seixas (2011, p. 8), “o prazer de ler é, como alguém já disse, um fenômeno parecido com ser inoculado por um vírus. A partir do momento que isso acontece não há mais volta. Nunca mais, pelo resto de nossas vidas, conseguiremos ficar sem um livro por perto”.

Sabendo que “inteligência e afetividade não acontecem em compartimentos estanques” (GROSSI, 1990, p. 71), por consequência a não vivemos de forma isolada razão e emoção. Porém, a literatura ficcional apresenta-se como espaço para o encontro entre as linguagens analógica (relacionada às imagens e à emoção) e digital (relacionada à decodificação da escrita e à razão). Diante do exposto, consideramos relevante conhecer o grau de motivação do grupo participante desse estudo em relação à leitura de textos escritos, pois nossa intenção é identificar de que forma a fotografia pode atuar na motivação de seu processo de letramento (que envolve aprendizagem) em linguagens escrita e visual.

Assim, investigamos as primeiras experiências dos leitores surdos estudados nessa pesquisa. Pesquisamos ainda a respeito do quanto se sentem motivados a ler atualmente e suas

preferências em relação à leitura na modalidade escrita da Língua Portuguesa, no sentido de identificar alguma relação entre suas primeiras impressões e sentimentos em relação à leitura e o seu atual contexto como leitores.

Temos por princípio que as pessoas surdas não se emocionam por meio da leitura de textos escritos (BERNARDINO, 2000). Ao encontro desse pensamento, estudo realizado por Cárnio (1986) demonstra que a maioria dos surdos pesquisados não gosta de ler, realizando essa atividade tão somente por exigência da escola. Ao analisar dados referentes à motivação do grupo participante no que se refere à leitura na modalidade escrita do português, vamos ao encontro do pensamento desses pesquisadores. Intencionamos investigar se, e em que contexto, os leitores surdos sentem prazer em ler.

Consideramos relevante investigar essa questão, pois, segundo Botelho (2005), prolifera na comunidade surda uma certeza de incapacidade em relação ao seu desempenho no domínio da Língua Portuguesa, daí o sentimento de autodepreciação observado pela autora em alunos surdos. Para a pesquisadora, esse contexto reflete-se nestas pessoas em seu processo de aprendizagem e crescimento pessoal, causando-lhes danos.

No que concerne à relação estabelecida entre a motivação e o desempenho de leitores surdos, encontramos o pensamento de Silva, (2003, p.133). A autora observa que essa comunidade constitui a respeito de si uma imagem de “maus comunicadores”. O processo de leitura e escrita fundamenta-se na comunicação (AGUIAR, 2004), logo a percepção do seu desempenho no que concerne à comunicação reflete-se na leitura.

Para Góes (2002), existe uma crença relacionada à educação de surdos: a maior dificuldade relacionada ao desempenho escolar dessa população é o pouco conhecimento do léxico. Dessa forma, os professores transmitem aos seus alunos a concepção de que ler é conhecer o léxico. Não conhecendo o léxico da Língua Portuguesa, os surdos julgam-se incapazes para a leitura e compreensão de textos. Dessa forma, não se envolvem com o texto escrito. Nossa concepção a respeito de texto coaduna com a de Aguiar (2004, p. 17): “[...] todo e qualquer objeto cultural, verbal ou não em que está implícito um código social para organizar sentidos por intermédio de alguma substância física”. Nesse sentido, a fotografia é texto. Consideramos que a percepção da existência de textos de natureza visual e a possibilidade da leitura desses podem motivar leitores surdos a envolverem-se com a leitura. Então, o envolvimento com o ato da leitura pode significar um acesso para o resgate ou constituição do prazer em ler.

Assim, ao considerar os dados organizados nessa subunidade de análise, buscamos responder: como o texto da fotografia, de natureza primordialmente visual e icônica, pode

motivar o leitor surdo a se envolver com o texto escrito também visual, porém representado de forma simbólica? Vejamos, então, os dados emergentes dessa pesquisa concernentes a esta questão.

Com a palavra, o grupo participante...

Terra – **“Parecia milagre! Nunca pensei que fosse tão bom ler. Parecia sonho! Às vezes eu tentava entender as palavras soltas...Mas quando eu li de verdade, foi muito bom!”** (Entrevista). **“(Gosto de ler) Harry Potter” “Sim. Eu lia, perguntava quando não entendia o significado das palavras. Queria entender o que estava escrito nos livros”.** (Entrevista) **“[...] Às vezes eu começo a ler e me emociono porque o texto parece me lembrar outro texto. “Muito entusiasmado”** (Questionário Inicial) **“Sim. [As pessoas da minha família contavam histórias para mim.]”** (Entrevista).

Identificamos que essa participante distingue dois momentos em seu processo de letramento: a) compreensão da decodificação do código escrito (**“entender as palavras soltas”**) e b) compreender o texto. Compreendemos que o prazer pela leitura descrito por Terra encontra-se associado à compreensão do texto descrito por ela como “ler de verdade”. Assim sendo, associamos a concepção de Terra ao seguinte pensamento de Botelho (2005, p. 80):

Estar interessado em ler e escrever também depende intensamente de ter uma língua disponível, compartilhada com aquelas pessoas que são modelos de socialização, e, por conseguinte, modelos de leitura e de escrita, permitindo dividir estórias e experiências.

O prazer pela leitura, nessa jovem surda, nasceu a partir da compreensão do significado do texto escrito. Entendemos que a interação com este foi reforçada por seus pais ao contarem histórias a Terra. Portanto, deduzimos que os pais atuaram, nesse contexto, como modelo de socialização para essa jovem surda. Desse modo, atualmente, ela indica seu prazer pela leitura de vários tipos de texto, demonstrando sua disponibilidade para aventurar-se na diversidade da tipologia textual, posto que percebeu que textos remetem a outros textos e podem evocar emoções. Nesse sentido, Seixas (2011) compara o prazer pela leitura à contaminação por um vírus. Assim, percebemos que essa participante foi “contagiada” pelo vírus do *prazer em ler* por seus familiares, autores de textos e outros leitores, pois foi exposta à contaminação em suas experiências de vida.

Vênus- **“[Os surdos] conhecem pouco as palavras. Então não conseguem estudar e acham chato o português”.** (Entrevista). **“Eu gosto mais ou menos... [de ler]. Revistas legais, eu gosto. Caras e outras revistas eu gosto também”.** **“Preciso aprender o**

significado das palavras". (Entrevista). **"Muito entusiasmado"**. (Questionário Inicial). **"Não. [A família não me contava história na infância]. "Não sabem libras. Só falam e sabem poucos sinais"**. (Entrevista).

Identificamos que Vênus associa o prazer pela leitura ao conhecimento do léxico e observamos que esse mesmo conceito foi apontado como a maior dificuldade em relação ao aprendizado do português por Lua e Urano. Em verdade, de acordo com Góes (2002), esta é uma crença relacionada à educação de surdos confirmada por professores e assimilada pelos alunos. Compreendemos que, nesse contexto, não conhecer o significado das palavras implica considerar o aprendizado da Língua Portuguesa "*chato*", portanto, justifica-se, nesse cenário, o sentimento de desestímulo em relação à leitura, identificado por Cárnio (1986) e Bernardino (2000) nesta comunidade.

Quanto às suas primeiras experiências com leitura, Vênus afirma que os familiares não lhe narravam histórias, pois não sabem Libras. Deste modo, não identificamos em suas narrativas a respeito das primeiras vivências com a leitura, o contágio pelo vírus *prazer em ler*. Em contraponto, esta participante afirma sentir-se muito entusiasmada pela leitura de textos escritos, entretanto, em situação de entrevista individual, após alguma convivência conosco, expressou sentir-se "mais ou menos motivada".

Voltando nosso olhar na direção das escolhas de Vênus no que concerne à leitura, identificamos a sua opção por "revistas legais", citando a revista *Caras* como uma das leituras prediletas. Observamos que o gosto pela leitura dessa revista está relacionado aos seguintes elementos: a) fotos de atores e músicos famosos; b) novidades (esclarecemos que as novidades consistem em textos escritos que acompanham as fotos com tema relacionado à vida dos famosos fotografados). Identificamos que essa revista foi citada também por Terra e Lua como apreciada. Logo, deduzimos que essas jovens compartilham essa leitura entre si e ainda com outros colegas de classe. Consequentemente, fazem uso dos significados elaborados a partir da leitura desse texto em âmbito social. Portanto, elegemos esse periódico como material a ser utilizado no Grupo Focal realizado durante o desenvolvimento dessa pesquisa, como motivação para a leitura e compreensão de texto pelo grupo participante desse estudo.

Nossa estratégia consiste em utilizar material conhecido e apreciado pelo grupo. Entretanto, percebemos a necessidade de encontrar, nessa publicação, textos coerentes com os objetivos do nosso estudo. Encontramos nesse periódico uma seção denominada *Foco*, composta de uma fotografia e uma poesia, que consideramos um texto multimodal bastante adequado para o nosso trabalho, pois observamos, nos três exemplares que analisamos, que a

imagem aparece como parte integrante do significado do texto escrito. Ressaltamos que, para Reily (2003), precisamos abandonar a noção de que a imagem meramente ilustra o texto escrito e concebê-la como parte integrante de sua significação. Desse modo, concebemos que seria adequado o uso deste material com o objetivo de envolver o grupo participante desse estudo com a leitura de poesias. Por consequência, a partir da preferência de três das nossas participantes pela revista *Caras*, elegemos três exemplares da coluna FOCO (integrada a este periódico) como material de leitura para a atividade realizada no Grupo Focal, desenvolvido no âmbito dessa pesquisa.

Marte – Não. [Minha família não contava histórias para mim.] (Entrevista). **“No início era difícil, faltava adaptar o desenho”.** (Entrevista). **“Primeira vez lembro ABC..”.** [Quando percebeu o texto?] **“Quando percebi o desenho”.** (Entrevista). **Os surdos têm pouco conhecimento sobre arte e não conseguem responder aos questionamentos. Não conseguem entender o contexto nem as metáforas. Precisa esclarecer, a Libras ajuda.** (Entrevista). **“Algum entusiasmo”** (Questionário Inicial).

Entendemos que a concepção de Marte a respeito do seu despertar para a leitura encontra-se intrinsecamente relacionada à linguagem da arte. Esse jovem participa ativamente do Programa Círculo de Cultura Surda, onde produz, de forma coletiva, filmes de animação em *stop motion*. Nesse ambiente, as histórias são compartilhadas e Marte vivencia o uso social das linguagens escrita e visual em sua vida cotidiana. Portanto, identificamos a forte influência do desenho em seu processo de letramento.

Esse membro do grupo participante da nossa pesquisa, ao comunicar sua opinião sobre o pequeno grau de entusiasmo dos surdos em ler textos escritos, demonstrou amadurecimento em relação a esse tema. O jovem mencionou a falta de acesso às metáforas e ao contexto como fatores ao desestímulo pela leitura nessa população. Observamos que esse pensamento vai ao encontro da concepção de Farias (2006, p. 253), para quem “as metáforas são altamente produtivas nas diferentes línguas do mundo, nos mais diferentes contextos”. Dessa forma, aponta a necessidade de se estimular o leitor surdo a compreender a relação existente entre contexto e significado no âmbito da língua. Concordamos com a autora e deduzimos que não ter acesso ao significado das metáforas, presentes de forma bastante usual no texto escrito, constitui um fator de desestímulo à leitura desses.

De outra forma, constatamos que Marte identifica a Libras como ponte para a compreensão de textos produzidos em português. Relacionamos essa concepção à de Quadros e Schmmiedt (2006) e Skliar (1998a), os quais argumentam a importância de um ambiente

linguístico estimulante em Libras para que surdos constituam a sua primeira língua e, também, imprimam significado ao aprendizado de uma segunda língua.

Compreendemos que Marte não foi estimulado por meio da narração de histórias na infância a envolver-se com a literatura ficcional. Entretanto, a vida lhe ofertou a oportunidade de encontrá-lo na Universidade de Brasília, mais precisamente no Departamento de Psicologia. Esse espaço, denominado Círculo de Cultura Surda, ofereceu-lhe o estímulo para o seu desenvolvimento linguístico, pois esse ambiente é integrado por jovens surdos, estudantes do curso de psicologia, e um professor do mesmo Departamento, engajados no aprendizado da linguagem visual associada à escrita. Neste cenário, a língua prioritariamente usada no processo de comunicação é a Libras e o tema dos debates focaliza as linguagens imagética, escrita e a cultura surda (COELHO, 2013).

Dessa forma, observamos que Marte classificou o seu grau de motivação pela leitura de textos escritos como “algum entusiasmo”. Entretanto, observamos que a interação frequente desse jovem com a produção e leitura de textos em *stop motion* atrai, de forma sutil, o seu olhar na direção da leitura do texto escrito. Portanto, nossa percepção é de que, neste caso, a contaminação pelo vírus *prazer em ler* ocorreu, apesar de o leitor ainda não haver reconhecido seus sintomas.

Lua – “Não [lembro quando percebi que estava lendo], não [lembro do primeiro livro que li.]” (Entrevista). **“Ninguém da minha família contava histórias para mim”.** (Entrevista). **Li “Eles [os surdos] acham muito difícil [ler]”.** (Entrevista). **“Espero ter prazer em ver fotos junto com o texto”.** (Entrevista). **“Muito pouco entusiasmo”** (Questionário Inicial).

Compreendemos que a memória afetiva de Lua relacionada à descoberta da leitura parece bastante esvaziada, pois esta participante não expressa em suas respostas nenhuma referência a esse aspecto. Para Seixas (2011), as lembranças de histórias apreciadas na infância a influenciaram não só como leitora, mas também como escritora e, nessa perspectiva, descreve o prazer pela leitura como um vírus transmitido por contadores de história. Nossa concepção é de que a transmissão desse vírus se dá na partilha de textos.

No caso dessa participante do nosso estudo, percebemos que ela não foi *infectada* pelo vírus do prazer em ler, pois o ambiente em que se desenvolveu o seu aprendizado da leitura e escrita da Língua Portuguesa não se encontrava contaminado. Deste modo, sente-se pouco estimulada a envolver-se na leitura de textos escritos. Esse pensamento é reforçado pela aceção desta participante em relação à leitura: **dificuldade**.

Entretanto, essa participante expressa sua vontade de transgredir essa limitação, já que percebemos a falta de motivação em relação à linguagem escrita como limitante aos aspectos da vida acadêmica e profissional. Por observarmos, entendemos, assim, que na contemporaneidade, confere-se um grande valor à leitura e escrita (AGUIAR, 2004).

Identificamos a intenção de Lua em transgredir a dificuldade percebida em si na interação com a escrita expressa na seguinte narrativa: - **“Espero ter prazer em ver fotos junto com o texto”**. Ressaltamos que um dos nossos objetivos consiste em despertar ou resgatar, nas pessoas surdas, o prazer pela leitura e produção de imagens fotográficas e leitura e compreensão de textos na modalidade escrita da Língua Portuguesa. Percebemos que o prazer pela leitura é um objetivo comum entre nós, pesquisadores, e essa participante. Assim, esperamos trilhar juntos a jornada em direção à conquista dos nossos objetivos.

Urano – “Gostava de ler histórias em quadrinhos. Eu achava engraçado. Tinha piadas no texto”. (Entrevista). **“Na verdade, eu escolhia a história e a minha mãe lia para mim. Depois de ler junto, aí eu entendia”**. (Entrevista). **“Gosto de ler sobre cultura africana”**. (Entrevista). **“Muito entusiasmo”** (Questionário Inicial).

Encontramos nas respostas apresentadas por esse participante os seguintes indícios da contaminação pelo vírus *prazer em ler*: a) sua mãe compartilhava histórias com ele na infância, então percebemos que Urano experimentou o uso social da linguagem escrita ao compartilhar histórias com ela na infância (BONOMINO et al, 2002); b) na infância, era apreciador de histórias em quadrinhos e divertia-se com essa leitura; c) interagiu com a literatura referente ao tema abordado na gincana realizada em sua escola: cultura africana.

Por consequência, Urano demonstra, atualmente, ser capaz de trocar ideias com outros leitores (colegas de escola) sobre leituras realizadas a respeito de tema transversal vivenciado em sua comunidade escolar. Ressaltamos que, segundo Aguiar (2004), as motivações são individuais, porém, geradas com base nas interações sociais. Desse modo, concluímos que, ao interagir com sua mãe e seus pares por meio da leitura de textos, Urano foi contagiado pelo vírus do prazer em ler, ou seja, sente-se motivado por esta atividade.

Concebemos que sua autoavaliação no que concerne a seu grau de motivação pela leitura é bastante coerente. De fato, esse participante da nossa pesquisa demonstra, em sua prática, muito envolvimento com a leitura de textos escritos. Concluímos relatando uma anotação realizada por nós em bloco de notas. Solicitamos a Urano que escolhesse um tipo de texto como predileto. O jovem sorriu e comentou:

“- Difícil... Agora gosto de ler sobre cultura africana”. (Esclarecemos que a cultura africana é o tema de seu grupo na gincana promovida pela escola onde estuda).

Entendemos, dessa forma, que sua motivação para a leitura está relacionada às suas experiências de vida e, por consequência, ao uso social que faz desta.

Nosso Ponto de Vista:

Ao iniciar a análise dos dados emergentes desse estudo no que concerne à motivação pela leitura do texto escrito, partimos das afirmações de Bernardino (2000) e Cárnio (1986). A primeira autora postula que as pessoas surdas não se emocionam por meio da leitura de textos escritos. Quanto ao segundo pesquisador, este declara que a maioria dos surdos pesquisados não gosta de ler e que realiza essa atividade tão somente por exigência do sistema educacional.

Analisando os dados, observamos que Terra, Vênus e Urano declaram muito entusiasmo pela leitura de textos escritos, entretanto, como relatamos anteriormente, verificamos que há uma contradição nas respostas de Vênus em relação ao seu grau de motivação pela leitura. Entendemos que, em consequência do valor concedido à leitura e escrita em nossa sociedade (AGUIAR, 2004), ao responder à questão relacionada à sua motivação pela leitura de textos escritos, Vênus foi influenciada por meio do contexto social no qual se encontra inserida, a responder que sente muito entusiasmo por essa atividade.

Desse modo, consideramos que Vênus sente-se bastante estimulada em relação a interagir com um determinado tipo leitura: revistas, mais especificamente, periódicos com temática associada à vida de artistas contemporâneos atuantes na mídia televisiva.

Contemplando as narrativas daqueles participantes que afirmam sentir-se motivados pela leitura, encontramos os seguintes traços em comum:

- A narração de histórias realizada pelas mães à época em que se iniciou o processo de letramento (Terra e Urano);
- A compreensão de que o ato de ler, para além da decodificação do signo escrito, está relacionado à compreensão de significados (GROSSI, 1990);
- A socialização dos significados apreendidos em leituras realizadas;

Quanto à parcela do grupo que declarou sentir-se pouco entusiasmada em relação à escrita (Lua e Marte), identificamos em comum em suas narrativas o seguinte aspecto:

- Seus familiares não lhes contavam histórias durante a infância.

Entendemos, dessa maneira, que a) as primeiras experiências com a linguagem escrita são bastante significativas para os leitores estudados por nós nesta pesquisa; b) o coletivo de jovens surdos estudado nessa pesquisa frequentemente é motivado a ler textos escritos por meio da leitura de imagens que as acompanham; e c) significar a leitura como recurso comunicativo pode atuar como estímulo à realização dela.

Nesse contexto, deduzimos que os leitores surdos não se emocionam com a leitura do texto escrito se não o compreendem e, portanto, não se envolvem com ele. De tal modo, observamos que alguns leitores surdos encontram em suas experiências de vida formas de conviver com a dificuldade que sentem em compreender a linguagem escrita e o sentimento de menos valia (BOTELHO, 2005) despertado por este fato. Os dados coletados neste trabalho indicam-nos a fundamental importância da partilha de leituras e da leitura de imagens para a motivação do grupo participante deste estudo pela leitura de textos produzidos na modalidade escrita do português. Desta forma, considerando a fotografia como texto visual, indagamo-nos: Como a fotografia pode atuar em leitores surdos como elemento motivador para a leitura de textos escritos e, assim, significar uma ponte para a compreensão destes?

Consideramos que a interação com a literatura, especialmente a respeito da linguagem fotográfica e textos jornalísticos acompanhados de fotografias, pode atuar como fator para que as pessoas surdas sintam-se motivadas para interação com a leitura de textos escritos. Referimo-nos principalmente a livros, catálogos de exposição fotográfica e biografias de fotógrafos ilustradas por sua obra, matérias de jornais e revistas acompanhados da fotografia.

Justificamos nosso pensamento observando que livros sobre fotografia são, frequentemente, integrados por legendas com descrição de fotografias apresentadas, histórias de vida de pessoas que apresentam bastante afinidade com a linguagem visual, projeto gráfico elaborado de forma bem primorosa e informações a respeito da linguagem visual. Para Reily (2003, p. 167), “além de ler o texto e a imagem, o processo de comunicação compreende a disposição visual de todo projeto gráfico do livro”. Nesse sentido, um projeto gráfico atraente pode motivar o olhar do leitor.

Quanto ao texto jornalístico, percebemos a presença de fotojornalistas e repórteres trabalhando de forma coletiva na sua produção. Assim, concebemos que, nesse gênero textual, o texto escrito apresenta-se como parte da significação do texto escrito e vice-versa.

A questão fundamental é apresentar textos escritos acompanhados de fotografias que se constituam como parte integrante de sua significação e não simplesmente o ilustrem (REILY, 2003). Entendemos que, dessa forma, a linguagem da fotografia pode conduzir o olhar do surdo ao mundo das palavras, tornando-se uma ferramenta capaz de atuar na

ampliação do processo de letramento dos surdos na modalidade escrita do português. A seguir, descreveremos as estratégias utilizadas pelo grupo participante deste estudo na busca pela compreensão do texto escrito.

Com a palavra, o grupo participante...

Terra – “Eu usei a estratégias para compreender a matéria lida foi a foto da paisagem no lago”. (Atividade Lendo, olhando, compreendendo...).

T – A estratégia que eu usei para compreender a matéria de jornal lida foi olhar a **foto** do lago. **“As mudanças que surgem no texto escrito [por causa do corte na foto], era duas pessoas, depois cortou e virou uma só e também o texto escrito mudou, era leem, depois virou lê. Terra** (Atividade Manhã de Domingo).

Marte – “Sentimentos, uns tratamentos e artes mostra” (Atividade Lendo, olhando, compreendendo...).

T – Percebi os sentimentos expressados na **foto** da reportagem. As crianças estão fazendo arte e a arte mostra os sentimentos. Lembrei a minha infância.

Lua – “Sinal palavra de ver imagem”. (Atividade Lendo, olhando, compreendendo...).

T – Traduzi as palavras para a **Língua de Sinais** e vi as imagens.

Urano – “Eu vi o youtube tinha a guerra antigamente”. (Atividade Lendo, olhando, compreendendo...).

T – Eu procurei mais informações sobre a guerra no **youtube** e descobri que essa guerra é histórica.

Nosso Ponto de Vista:

Ao proceder à análise dos dados apresentados acima, buscamos responder a seguinte indagação: **De que forma a fotografia pode atuar como estratégia para a ampliação do desempenho do leitor surdo na compreensão de textos lidos em Língua Portuguesa?**

Identificamos que o grupo participante dessa pesquisa relatou a utilização das seguintes estratégias ao buscar a compreensão do texto escrito: a leitura da fotografia, o paralelismo entre as linguagens fotográfica e escrita, a Libras, a internet. Dentre estas, a fotografia foi a escolha mais recorrente. Consideramos que esse fato está relacionado ao contexto social em que estão inseridos os jovens surdos participantes desse estudo. O grupo apresenta faixa etária entre 18 e 51 anos, reside em ambiente urbano e interage com a fotografia em seu cotidiano, principalmente por meio das novas tecnologias.

Focalizemos outra estratégia utilizada pelo grupo participante para compreender o texto escrito: a **Língua de Sinais**. Quanto à Libras, destacamos seu relevante papel como língua (GESSER, 2009) e a concebemos como um recurso capaz de apoiar leitores surdos na compreensão de textos escritos (QUADROS; SCHMIEDT, 2006).

Em relação ao uso da **internet** como estratégia para a compreensão do texto escrito, esta se apresenta atualmente, segundo Aguiar (2004), como mídia amplamente utilizada para diversão, envio de mensagens e busca de informações. A mesma autora acrescenta que, apesar do amplo acesso às novas tecnologias e de estas ocuparem espaço cada vez maior no contexto social contemporâneo, observa-se uma relação complementar entre a leitura em tela e no papel. Ressaltamos que esse novo suporte para leitura (tela) deve ser integrado às práticas educacionais, pois está integrado ao cotidiano dos alunos.

Quanto à leitura de fotografias, pensamos que esta deve ser apresentada em âmbito escolar, da mesma forma que a escrita, em vários suportes (tela, impressão, livro e outros), pois, desta forma, o leitor aprendiz encontra a oportunidade de experimentar o mesmo texto imagético com diversas texturas e tonalidades e, então, optar pela mais agradável, construindo assim, passo a passo, a sua identidade leitora.

Entretanto, entendemos que, em realidade, os jovens leem constantemente na tela de notebooks e celulares. Pesquisamos em escola pública, onde os recursos tecnológicos ainda estão presentes de forma modesta. Todavia, percebemos, de forma clara, a presença das novas tecnologias como forma de comunicação entre os surdos pesquisados. Desse modo, compreendemos a possibilidade do uso da internet como um recurso na motivação dos leitores surdos pelo texto escrito.

Nessa perspectiva, identificamos que Terra, ao descrever a estratégia utilizada para compreender o texto escrito que integra a “Atividade Manhã de Domingo”, observou que a imagem associada ao texto escrito (fotografia de duas pessoas lendo) foi cortada, gerando outras duas imagens onde cada uma das pessoas aparece lendo isoladamente. Desse modo, o texto escrito que acompanha a primeira imagem também foi transformado, do plural ao singular. Na primeira imagem, “Elas leem”. Na segunda e terceira, “Ela lê”.

Identificamos que esta participante do nosso estudo, ao realizar essa atividade, observou a estrutura da linguagem fotográfica, percebeu que havia semelhanças e diferenças entre as três imagens e deduziu a realização do corte na primeira. A seguir, focalizou os textos escritos que acompanham as fotografias e percebeu que, a partir da mudança ocorrida na imagem (o corte de um dos personagens), o texto escrito que a descreve apresentou uma alteração quanto à concordância verbal.

Desta forma, entendemos que Terra realizou, conduzida pelas questões propostas na atividade, uma analogia entre as duas linguagens e percebeu a possibilidade de buscar, na fotografia, recurso para expandir suas possibilidades de compreender elementos da gramática da Língua Portuguesa. Vale ressaltar o seguinte comentário da jovem ao concluir a realização da atividade: **“Agora acho que sei porque o verbo muda no plural. Falta decorar como escreve... Afff!!!”** (Anotação em bloco de notas).

Concluimos que o olhar dos participantes desta pesquisa encontra-se bastante familiarizado com a linguagem da fotografia por meio das novas tecnologias, posto que observamos na Entrevista (Apêndice “H”) que todos os participantes postam e apreciam fotos na rede social *Facebook*. Vale ressaltar que, de acordo com Chaves (2013), diariamente mais de 350 milhões de fotos são postadas no *facebook*. Entretanto, nas palavras de Sontag (2004, p. 34), “a necessidade de confirmar a realidade e de realçar a experiência por meio de fotos é um consumismo estético em que todos, hoje, são viciados”. Portanto, nosso grupo participante também se encontra exposto ao “consumismo estético” concebido por Sontag (2004). Como exemplo, citamos a seguinte narrativa de Vênus em resposta à questão: Que tipo de foto você costuma postar (na rede social *facebook*)? (Entrevista Apêndices “J”). Como resposta, tivemos: **“Selfie. Eu me arrumo toda, fotografo e posto”**.

Logo, identificamos a necessidade de estimulá-los em relação ao estabelecimento de uma interação mais consciente com a linguagem da fotografia. Nesse sentido, buscamos identificar em que contexto os jovens surdos pesquisados interagem com a fotografia. Então, percebemos, analisando as respostas apresentadas no questionário e entrevistas, que esse grupo de leitores surdos lida com a fotografia de forma mais frequente em textos multimodais, pois uma grande parcela das fotos postadas no *facebook* é enviada por meio do WhatsApp¹⁸ (também bastante utilizado pelo grupo participante dessa pesquisa) são compostos por texto escrito e imagético.

Assim, acordamos com o pensamento de Rojo e Moura (2012), que falam da necessidade de a escola envolver-se com as novas tecnologias e seus ambientes de aprendizagem. Nesse sentido, identificamos a presença constante das fotografias em textos multimodais associadas ao texto escrito. Identificamos o envolvimento dos leitores surdos participantes desse estudo com a multimodalidade textual e deduzimos que existe o envolvimento destes com o texto da fotografia. Entretanto, percebemos uma lacuna neste processo: a sistematização da leitura e produção de textos imagéticos (fotografias).

¹⁸ Aplicativo para telefone móvel celular.

Acreditamos que, ao utilizar a fotografia como estratégia para atingir a compreensão do texto escrito, o leitor surdo amplia sua percepção a respeito do ato de ler, percebe que as linguagens escrita e imagética têm semelhanças e diferenças e que podem se complementar. Então, entendemos que o letramento na escrita da luz pode contribuir para a ampliação das possibilidades do surdo na compreensão de textos escritos, Nesse sentido, elaboramos as seguintes sugestões aos professores atuantes na educação de surdos:

1) Promovam de forma sistemática a leitura de textos multimodais compostos por fotografias e textos escritos;

2) Ao propor a leitura de texto a seus alunos, motivem a identificação das linguagens presentes na composição dele;

3) Observem que a construção de significados, no caso de textos multimodais, também acontece de forma multimodal (ROJO; MOURA, 2012). Desse modo, significados apreendidos no texto da fotografia constituem insumo para a construção de significados na leitura do texto escrito. Assim, os leitores surdos devem ser estimulados a transpor e não substituir os significados apreendidos na leitura do texto imagético pela leitura do texto escrito.

Nessa direção, entendemos que a linguagem da fotografia é capaz de atuar como estratégia para apoiar os leitores surdos na compreensão de textos escritos, ao participar da composição do texto multimodal. Entretanto, cabe ao mediador do processo de letramento demonstrar ao leitor surdo a possibilidade de se transportar significados apreendidos na leitura de uma linguagem a outra. Nessa perspectiva, faz-se necessário conhecer algumas características presentes nestas duas linguagens.

Segundo Aguiar (2004), podemos considerar a maioria das linguagens visuais como analógicas, ou seja, representam, por analogia, a realidade. Quanto à linguagem escrita, esta apresenta também características visuais, porém, não se constitui de forma icônica, posto que sua natureza é simbólica. Podemos considerá-la como digital por não apresentar semelhança com a forma do seu significante. Logo, justifica-se a afinidade dos surdos com a linguagem fotográfica, de natureza icônica, pois, de acordo com Brito (1995, p. 108), a iconicidade, na Língua de Sinais, apresenta-se de forma convencional e sistemática. Deste modo, entendemos também sua dificuldade em relação à escrita, de natureza digital. Compreendemos, desse modo, a necessidade da elaboração de estratégias que visem à transposição dos significados elaborados a partir da leitura do imagético à leitura do texto escrito, porque acreditamos que, assim, o leitor surdo imprimirá significado à leitura que hoje se configura como leitura(s), já

que são múltiplas, se sentirá mais motivado na leitura do texto escrito, ampliando suas possibilidades para compreendê-lo.

Conseqüentemente, a fotografia configura-se como estratégia adequada para este processo, pois se configura como linguagem presente na vida contemporânea. Nesse sentido, os dados emergentes desse trabalho apontam que, mesmo o voluntarioso Marte, que nos informou sentir-se pouco motivado; e o próprio Urano, ao declarar “algum entusiasmo” em relação à fotografia em Questionário Inicial (Apêndice B), no decorrer do nosso convívio, demonstraram, em suas atitudes e respostas aos nossos questionamentos, a constante interação com essa linguagem primordialmente por meio da rede social *facebook* e do telefone celular. Portanto, entendemos que o grupo participante desse estudo a utiliza como estratégia para atingir a compreensão do texto escrito.

Todavia, falta-lhes a percepção desse ato e conhecimento acerca da linguagem fotográfica. Assim, concebemos como de substancial importância que os professores atuantes na educação de surdos utilizem com seus alunos a fotografia como estratégia para a leitura e compreensão de textos escritos. Para tanto, apresentamos, a seguir, algumas sugestões a esses professores, na intenção de orientar a sua prática no que se refere a esse aspecto:

- Demonstrem aos seus alunos que na leitura frequentemente realizada por eles, em redes sociais, as linguagens imagética e escrita convivem e se complementam. Por consequência, precisamos refletir a respeito da forma como procedemos à leitura desses novos textos classificados como multimodais (KLEIMAN, 2008; ROJO; MOURA, 2012);
- Pesquisem estratégias de leitura adequadas aos textos multimodais;
- Promovam discussão a respeito da propulsão de imagens a que somos expostos cotidianamente na contemporaneidade por meio das novas tecnologias (ROUILLÉ, 2013) e as consequências desse fato em nosso senso estético e interação com a linguagem da fotografia;
- Criem estratégias com o objetivo de apoiar o leitor surdo no processo de transposição de significados apreendidos na leitura de textos imagéticos à leitura e compreensão de textos escritos.

Como exemplo, elaboramos e aplicamos atividade com o objetivo descrito acima. Trata-se da atividade Manhã de Domingo.

Manhã de domingo



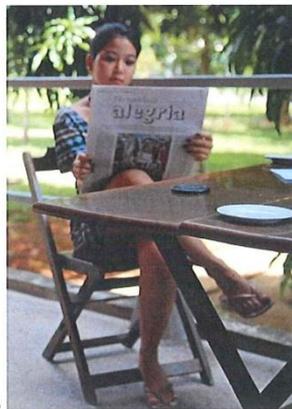
1

Isabella e A. leem o jornal no restaurante.



2

Isabella lê o jornal no restaurante.



3

A. lê o jornal no restaurante.

O que a Isabella lê no jornal? A. fotografa e ela comenta.



4

Renê Sampaio, cineasta brasiliense, dirigirá um filme inspirado na letra da música "Eduardo e Mônica". A música foi composta por Renato Russo e o roteiro da história acontece em Brasília. A capital do Brasil será estrela de cinema!

Isabella e A. conversam sobre o texto do jornal. A. registra sua concepção a respeito do tema:

Achei bom para cultura de Brasília porque aqui mostra a realidade da cidade e o local mais belo ponto turística de Brasília. Um ponto negativo para cidade que falta uma boa estrutura na local.

O que A. lê no jornal? Isabella fotografa e ela comenta.



Sobre a crise da economia no país e também sobre a crise da população. E também as disputas com o governo da Dilma.

Isabella e A. conversam sobre o texto do jornal. Isabella registra sua concepção a respeito do tema:

Acho que vamos enfrentar uma crise econômica e política. O que parece dificultar a situação é que os representantes do governo não chegam a um consenso a respeito de que atitude tomar mediante essa crise.

Aprecie a primeira foto

- 1) Qual é o elemento principal?

O gonais.

- 2) O que mais você consegue perceber olhando a foto?

Durios pessoas bem os gonais.

- 3) Agora aprecie a foto 2. Onde a Isabella está? Que estratégia você usou para responder essa questão?

Sentada numa cadeira lendo o jornal. Que o local tem um ar de observação da imagem.

- 4) Quanto à foto 3, ao apreciá-la, você conseguiria responder aonde A. está? Por quê?

Sim, porque eu vi uma mesa com os pratos. Então o local provavelmente é um restaurante.

- 5) Observe as fotos 1, 2 e 3. Existe alguma relação entre elas? Comente o que você observou.

A primeira foto foi cortada e ficou mais de uma foto.

- 6) Observe a foto 4. Qual é o elemento principal dessa fotografia? O que mais essa imagem revela?

O tema escrito que mostra na imagem
 como: Brasília como estrela de cinema.
 E também aparece uma mão de uma
 menina segurando o jornal.

- 7) Quanto à foto 5. Qual é o elemento principal dessa fotografia? O que mais essa imagem revela?

Rescalada da crise. Uma mão de uma
 menina e uma onda.

- 8) Agora, vamos conversar sobre o texto escrito.

Leia o texto que acompanha a primeira foto. Esse texto ofereceu alguma informação que a fotografia não foi capaz de informar? Faça esse mesmo exercício com os demais textos e fotografias e registre a seguir as suas impressões.

① Desse aí cortejo que era no restaurante.

- 9) Analise que mudanças surgiram no texto escrito a partir do corte feito na primeira foto.

As mudanças que surgem no texto escrito
 feita no corte era duas pessoas e
 depois cortou e virou uma só e também
 o texto escrito mudou as palavras que
 mudou era bem depois virou lá.

10) Que estratégias você usou para realizar essa atividade?

Leitura de imagens fotográficas e texto escrito (fase).

11) O que você percebeu observando a relação existente entre textos fotográficos e escritos?

Pode perceber que existe sim uma relação entre textos fotográficos e escritos para evidenciar a mensagem que está quando produz para o público.
Se dois textos como escrito ou fotográfico de usar.

Para a atividade, realizamos um passeio com Terra. Fomos a um restaurante e, ao chegar, propusemos que folheássemos o jornal *Correio Braziliense* e escolhêssemos um texto. Solicitamos ao garçom que fizesse uma fotografia nossa enquanto líamos o jornal e fotografamos o texto lido no jornal por Terra. Propusemos a ela que fotografasse o texto lido por nós.

Logo após, editamos, em programa de tratamento de imagem, junto com essa participante do nosso estudo, a primeira fotografia produzida durante o evento descrito. Realizamos, nessa, um corte. Dessa forma, compusemos três textos escritos e imagéticos: 1) Isabella e Terra leem o jornal no restaurante; 2) Isabella lê o jornal no restaurante; e 3) Terra lê o jornal no restaurante.

Então, produzimos uma atividade compondo texto multimodal. Na composição desse texto, utilizamos as fotografias produzidas durante o evento e texto escrito produzido por nós.

Questionamos a opinião de cada uma das leitoras a respeito do texto jornalístico lido e apreciado e a estrutura de cada uma das linguagens apresentada nesse texto multimodal (fotográfica e escrita).

Compreendemos que, ao realizar essa atividade, o leitor foi estimulado a 1) perceber o contexto (Isabella e Terra leem o jornal no restaurante); 2) identificar que a nossa intervenção no texto da fotografia (o corte realizado por meio de programa de tratamento de imagens) provocou uma alteração no significado do texto escrito; 3) perceber que essa modificação envolveu a concordância verbal quanto ao número (Elas leem – Ela lê); 4) identificar que informações foram apreendidas por meio do texto escrito ou do texto imagético; e 5) ler e debater a respeito de leituras realizadas com outros leitores.

Ressaltamos que, no desenvolvimento dessa atividade, partimos da análise do texto da fotografia em direção ao texto escrito e, em seguida, percorremos o trajeto inverso. Assim, demonstramos ao leitor que significados encontram-se expressos tanto na escrita quanto na fotografia. Como exemplo dessa prática, indicamos que, ao perceber a presença da palavra *restaurante* no texto escrito, apesar de a fotografia não apresentar elementos que evidenciassem o significado dessa palavra, entendemos que o referente apontado pelo autor do texto encontra-se em um restaurante.

De outra forma, por meio do texto da fotografia, a leitora identificou que um dos referentes escolhidos pelo autor tem cabelos curtos e o outro, cabelos compridos. Por meio da linguagem visual, inferimos que cada uma das leitoras interagiu, no momento da captura da imagem, com um texto diferente (imagens 2 e 3) e, ainda, que o jornal era lido por uma figura feminina, pois suas unhas estão pintadas. Por seu turno, a escrita informou o nome do leitor e

do fotógrafo de cada texto. Assim procedendo, apontamos às pessoas surdas uma alternativa para transportar os significados constituídos na leitura de imagens à leitura da modalidade escrita da Língua Portuguesa.

Diante do exposto, entendemos que a fotografia pode atuar em leitores surdos como estratégia para a compreensão do texto escrito.

4.2 LINGUAGEM FOTOGRÁFICA: A CONCEPÇÃO DOS PARTICIPANTES

Consideramos importante conhecer a concepção do grupo participante dessa pesquisa sobre a linguagem da fotográfica, pois, no desenvolvimento do Programa Olhar que ouve, compartilharemos olhares sobre a linguagem da fotografia, no sentido de promover a ampliação do conceito do grupo sobre a fotografia como linguagem. Pensamos também que, ao propor o letramento na escrita da luz, nos comprometemos com a interação do grupo participante desse estudo com esta linguagem e acreditamos que esse processo envolve o seu desvendar.

Nessa direção, compactuamos com Ferreiro (1989) ao argumentar que a questão central do processo de letramento constitui-se em compreender a natureza do sistema de representação relacionada a determinada linguagem ou língua. Assim, na perspectiva do letramento na escrita da luz (fotografia), pretendemos promover, no âmbito do coletivo de participantes do nosso estudo, uma reflexão a respeito do significado da linguagem fotográfica. Compreendemos que, dessa forma, os leitores surdos são estimulados na construção e reconstrução do seu próprio conceito sobre a linguagem e fotografia e, nesse processo, adquirem competência para estruturar o alicerce de seu processo de letramento(s).

De acordo com Grossi (1990), as crianças, muito antes de realizarem a leitura formal de textos escritos, elaboram hipóteses bastante interessantes a respeito do significado da leitura e escrita. Portanto, consideramos relevante conhecer o que pensam nossos participantes a respeito do significado da escrita da luz.

Com a palavra, o grupo participante...

Terra – “**Tudo que posso sentir através do que eu estou sentindo que me faz emocionar através do retrato**”. (Questionário Inicial).

T – “Fotografia é sentimento, emoção. Percebo isso principalmente ao contemplar retratos”.

Terra – “**Mais importante na fotografia é organizar a foto. Olhar e perceber**”. (Entrevista).

Vênus – “Mostrar as pessoas é o que eu mais gosto. Também gosto muito de olhar fotografias”. (Entrevista).

Vênus – “É melhor fotografia porque pessoas look é muito criativo perfeito, primeiro vez 11 anos eu aprendi fotografia é significa fotografia é muito mundo”. (Questionário Inicial).

T – “O melhor da fotografia é o *look* das pessoas: criativo, perfeito. Aos onze anos eu fotografei pela primeira vez e aprendi que a fotografia significa perceber o mundo”.

Marte – “Código” (questionário inicial) “[Código para mim significa] significado apresentado na linguagem”. “A fotografia mostra um segredo, uma verdade”.

Marte – “[...] Fotografia para mim é guardar lembranças”. (Entrevista).

Lua – “As lembranças... Os anos vão passando e eu quero ter as lembranças”. (Entrevista).

Lua – “Profissão fazer fotografia vários pessoas muito”. (Entrevista).

T – Profissão, fotografar várias pessoas.

Urano – “Na fotografia podemos expressar pensamentos e também associar o texto escrito”. (Entrevista).

Urano – “[...] fotografia como a vida melhor sentimento e pensa percebe muito rosto cada pessoa tem diferente próprio depressão, sorrir, tristeza, etc..”. (Questionário).

T – A fotografia é como a vida. Mostra os sentimentos e pensamentos. Por meio da linguagem fotográfica, podemos perceber as peculiaridades de cada pessoa, a depressão, o sorriso, a tristeza...

Sol – “[...] eu acho que a fotografia é uma forma de se expressar”. (Entrevista).

Júpiter – “Fotografia... fazer arte, cultura”. (Entrevista).

Saturno – “Encontrar meu futuro profissional”. (Entrevista).

Saturno – “É o foco, não importa se é retrato, natureza..”.

Nosso Ponto de Vista: Encontramos, nas narrativas de Terra, Vênus e Urano, referência ao significado da fotografia como emoção, percebida primordialmente em retratos. Para Sontag (2004, p. 26), “como fogo da lareira num quarto, as fotos – sobretudo, as de pessoas, de paisagens distantes e de cidades remotas, do passado desaparecido – são estímulos para o sonho”. Concordamos com essa ideia e percebemos sua associação com o construto elaborado por estes jovens sobre o significado da fotografia. De fato, observamos que os participantes manifestaram durante todo o processo de desenvolvimento da nossa pesquisa,

especialmente ao contemplar e produzir retratos, o aspecto emocional expresso na linguagem fotográfica.

De acordo com Freeman (2013, p. 10), a fotografia apresenta como característica peculiar a seguinte dicotomia: “Ela é da vida real e ao mesmo tempo separada”. O autor conclui que essa distinção confere a essa linguagem muitas possibilidades de interação. Entendemos que a ambiguidade apresentada na fotografia a torna também instigante. Logo, compreendemos a atração exercida pela fotografia sobre o coletivo de participantes deste estudo.

Terra, Vênus e Urano, especialmente, associaram o retrato à leitura de elementos implícitos (por meio da expressão facial e corporal dos retratados) como significado da fotografia. Vale lembrar que as pessoas surdas realizam essa leitura a cada momento na comunicação por meio da Libras. Assim, argumentamos que os leitores surdos emocionam-se com a leitura de imagens. De fato, pudemos constatar essa afirmação ao oferecer o livro *“Portraits in the presence of Marina Abramovich”* para que o grupo participante apreciasse. Esta publicação é composta por retratos realizados durante a *performance* realizada pela artista visual Marina Abramovich. As pessoas foram convidadas individualmente a sentarem-se em frente à artista e mirá-la nos olhos. Ressaltamos que, ao apresentar o livro, propusemos aos pesquisados um minuto de silêncio diante das imagens contempladas. Então, os participantes dessa pesquisa emocionaram-se com esses retratos simples e muito reveladores da alma humana. Vênus declarou no momento em que contemplava os retratos integrantes desse livro: “- **Parece que podemos ver dentro deles [retratados]**”. (observação registrada pela pesquisadora em bloco de notas).

Em contraponto, como já citamos anteriormente, Bernardino (2000) aponta que leitores surdos não se emocionam na leitura de textos escritos. Nossa concepção, constituída a partir da análise de dados dessa pesquisa, é de que realmente alguns surdos não se envolvem com o texto escrito em nível da percepção de aspectos subjetivos que o integram.

Porém, a linguagem da fotografia demonstra ser capaz de apresentar ao leitor e autor de imagens surdo significados intrinsecamente relacionados à emoção.

Dessa forma, concebemos que, ao associar o texto escrito (não emocionante para alguns leitores surdos) ao texto da fotografia em textos multimodais, atraímos, por meio desta, o olhar do leitor surdo para a leitura do texto escrito. Para tanto, faz-se necessário que o professor ofereça a esses leitores texto multimodal elaborado de forma que as fotografias integrem o significado do texto escrito, pois entendemos que, desta maneira, tornam-se mais atraentes. Acordamos com Reily (2003) ao afirmar que os docentes atuantes na comunidade

surda devem identificar a diferença entre integrar a imagem ao texto escrito como mera ilustração, apenas para motivar a sua leitura e compreender que a fotografia (linguagem visual) pode ser parte integrante do processo de significação do texto multimodal composto por linguagem escrita e fotográfica. Deduzimos, então, a necessidade do processo de letramento visual para os professores atuantes na educação de surdos, a fim de que reconstruam sua concepção a respeito do processo de letramento dessa comunidade e reformulem suas práticas, sobretudo as concernentes à leitura, pois os jovens surdos de fato interagem atualmente com múltiplas linguagens e concebem hipóteses bastante interessantes a respeito destas.

Observemos, como exemplo, o significado atribuído por Vênus à fotografia. Esta a concebe como ferramenta para “mostrar as pessoas”. Vale ressaltar que a jovem anteriormente declarou realizar autorretratos, precedidos de uma elaboração de seu figurino e maquiagem e afirma apreciar o mesmo aspecto (*look*) em retratos de outras pessoas: **“É melhor fotografia porque pessoas *look* é muito criativo perfeito [...]”**. (Questionário Inicial – Apêndice B). De tal modo, identificamos que um dos fatores relacionados à motivação de Vênus no que concerne à leitura de fotografias é o consumismo estético. Concebemos que existem outros jovens inseridos nesse contexto, a propósito para Sontag (2004) uma grande população estaria afetada por esse fenômeno na contemporaneidade. A mesma autora nos aponta como objetivos da fotografia: ampliar a nosso conceito do que seja beleza e explicar o homem para o homem. Entendemos que Vênus, ao conhecer a visão de teóricos sobre as funções que a linguagem fotográfica, pode identificar-se com o pensamento desta autora. Assim, Sontag (2004) propõe a ecologia do mundo das imagens como forma mais adequada de o mundo real promover a inclusão do mundo imagético e sanar o consumismo estético. Então, acreditamos que o letramento visual, compreensão e uso social do texto imagético apresenta-se como alternativa para a promoção da ecologia visual, demanda da contemporaneidade.

Observemos o significado da palavra ecologia para Santiago-Almeida (2011): ciência que estuda as relações entre os seres vivos e o seu ambiente natural. No contexto abordado por nós, entendemos ecologia como o estudo das relações das imagens com o seu ambiente natural. O fato é que as imagens têm como ambiente natural tanto a nossa mente (imagem mental) quanto o plano impresso e as mídias eletrônicas. Logo, sugerimos como alternativa para sanar o consumismo estético a que somos submetidos por meio da superexposição às imagens na contemporaneidade, o estudo da relação das imagens com a nossa mente, a mídia impressa e tecnológica.

Nessa perspectiva, identificamos a importância do conhecimento de elementos integrantes da linguagem visual e suas relações. Mais especificamente, no contexto dessa pesquisa, da linguagem fotográfica como forma de promover a consciência da intenção do autor da imagem ao produzi-la e a compreensão do texto da fotografia por possíveis leitores desta. Nesse sentido, vejamos o que nos mostram os dados coletados nessa subunidade de análise a respeito do significado atribuído à fotografia por membros do coletivo de participantes desse estudo.

Identificamos que Saturno, ao eleger o foco como elemento principal da linguagem da fotografia, refere-se à escolha de um referente e expressa a importância deste para a compreensão do leitor do texto expresso na fotografia. Associamos a concepção desse leitor surdo ao pensamento de Marinho (2011). Esta autora afirma que o foco direciona o olhar do espectador. Assim, deduzimos o seu poder de convencimento no discurso elaborado por meio da linguagem fotográfica, posto que, para Sontag (2004), fotografar significa conferir importância, de modo que o foco indica aquilo que desejamos referenciar e colabora para que influenciemos o leitor das nossas imagens a respeito da importância do elemento principal, eleito por meio da área focalizada na imagem. Nesse processo, o leitor, caso considere relevante, procede à leitura da imagem; do contrário, a abandona.

Destarte, compreendemos por que Saturno conceituou o foco como elemento mais significativo da linguagem da fotografia, associando-o à sua concepção sobre a escrita da luz. Observamos que este participante da nossa pesquisa, referindo-se ao ato de focalizar, remete-nos a uma das funções da fotografia citadas por Barthes (2012): dar significação. Por meio da focalização, o fotógrafo pode imprimir um significado mais ou menos relevante a determinado elemento na composição de sua imagem. Desta forma, observamos que Saturno imprime significado à linguagem fotográfica a partir da identificação de suas funções. Encontramos nas narrativas do coletivo de participantes desse estudo referência às seguintes funções desta linguagem: representar a realidade, constituir um código, expressar a subjetividade do fotógrafo (seu ponto de vista, sua cultura e potencial artístico), preservar e resgatar a história de vida (memória) e a realização profissional.

Focalizemos, agora, a significação concernente à linguagem da fotografia elaborada por Marte: “código”. Santiago- Almeida (2011) define esse termo como sistema de sinais que contém uma mensagem. Assim sendo, entendemos que a fotografia é composta por código, logo, portadora de uma mensagem. Ocorre que, para além de constituir-se como código, esta se configura como signo (SALKELD, 2014) e, como tal, atua como recurso comunicativo.

Vale ressaltar que Farias (2006) aponta a necessidade de ampliação dos recursos comunicativos das pessoas surdas. Concordamos com esse pensamento e entendemos que, ao interagir com a multiplicidade de linguagens, códigos e signos (escrito, gestual, imagético, oral, entre outros) a que somos expostos atualmente, as pessoas surdas têm a possibilidade de ampliar o seu aporte para comunicar-se. Ressaltamos que, para tanto, há necessidade de que os atores do processo de letramento em Língua Portuguesa nessa comunidade expandam a sua visão sobre esse processo, no sentido de se envolverem com a diversidade de linguagens, textos e códigos presente em nosso cotidiano, de modo a considerar a possibilidade do letramento visual bastante desconsiderado em ambiente escolar (KRESS; VAN LEEWEN, 1996).

Nessa perspectiva, retornamos o foco do nosso olhar para a significação da fotografia como código elaborada por Marte. Aguiar (2004) ressalta o caráter social do código. Coadunamos com o pensamento dessa autora e identificamos seu relevante papel no processo de comunicação: padronizar significados, tornando possível a compreensão do discurso. Salkeld (2014) e Tiburi e Achutti (2012) significam fotografia como texto e discurso. Estes últimos definem discurso como gesto de convencimento. Entendemos que a linguagem fotográfica permite ao autor das imagens a comunicação do seu ponto de vista, ou seja, do seu olhar, da forma como percebe determinado evento ou elemento. Identificamos, assim, a possibilidade de que a composição de uma fotografia estimule elementos relativos à constituição e expressão da subjetividade (LORIERI, 2008).

A respeito da expressão da subjetividade na linguagem da fotografia, Orwig (2010, p. 4) nos diz que, como poemas, as boas fotografias são econômicas, expressam pensamentos e emoções de forma concentrada. Esta experiência, para o autor, envolve aprofundamento, redução e simplicidade. Por isso, boas fotografias são aquelas que “expressam de forma completa aquilo que alguém sente” e dessa forma despertam nossos sentidos. Em verdade, pensamos que para além de expressar, comunicam os sentimentos do seu autor.

Entendemos, ao analisar as narrativas de Terra, Urano e Júpiter, que estes significam a linguagem da fotografia como ferramenta para a comunicação de pensamentos e sentimentos. Encontramos, dessa forma, semelhança entre a concepção desses participantes da nossa pesquisa e a de Orwig (2010) em relação à fotografia.

Retornemos à perspectiva de Vênus sobre o significado da fotografia. Esta afirma gostar de “mostrar as pessoas” e “olhar fotografias”. Nas palavras de Sontag (2004, p. 121 - 127) são objetivos da linguagem fotográfica: “Mostrar o homem para o homem” e “ampliar imensamente a nossa ideia do que é esteticamente agradável”. Em nossa concepção, para

tanto, faz-se necessário que o autor do retrato ou autorretrato compreenda que, naquele instante único em que fotografa a si mesmo ou o outro, está comprometido com a comunicação do seu olhar a respeito do fotografado. Outro aspecto importante a ser abordado a respeito do retrato é que este, além de atuar como documento a respeito da história de vida das pessoas, aciona a nossa memória afetiva. Ressaltamos que outros gêneros de fotografia (publicitária, foto jornalismo, social, natureza, e outros) atuam da mesma forma.

Observamos que Lua atribuiu a preservação da memória ao significado da fotografia. De acordo com Kossoy (2007, p. 131), “fotografia é memória enquanto registro da aparência dos cenários, personagens, objetos, fatos, documentando vivos ou mortos, é sempre memória daquele preciso tema, num dado instante de sua existência/ocorrência”. Nessa perspectiva, entendemos que a linguagem da fotografia tem a capacidade de preservar e evocar a memória. Entendemos que nesse processo essa linguagem atinge nossa memória afetiva, ao evocar imagens pautadas em nossa história de vida. Sendo assim, compactuamos com o pensamento de Gonçalves (2013, p. 64). Este autor, ao comentar a pesquisa sobre a linguagem da fotografia realizada por Alexandre Sequeira, afirma que este concebe a fotografia como “dispositivo relacional”, ou seja, uma “máquina de afeto”, capaz de atuar na aproximação e intercâmbio de culturas distintas. Ao encontro desse pensamento, encontramos o de Freeman (2013, p. 30), que atribui a Cornell Capa a seguinte afirmação: “A fotografia é o mais vital, eficaz e universal dos meios de comunicação dos fatos e ideias entre pessoas e nações”.

Nesse sentido, focalizemos a narrativa de Júpiter ao significar a fotografia como “fazer arte e cultura”. Este fotógrafo surdo, em início de sua prática profissional, percebe na linguagem fotográfica o espaço para a criação da cultura e da arte.

Lembramos que a cultura surda apresenta como marca a visualidade (LOPES; VEIGA-NETO, 2006) e que uma das formas de produção desta é a Língua de Sinais. Considerando que a Libras apresenta natureza visoespacial e que, de acordo com Stumpf (2005), o número de surdos que domina o seu registro escrito é pequeno, uma vez que identificamos a necessidade de uma alternativa para o registro da produção cultural dos surdos e vislumbramos, para tanto, a linguagem da fotografia. Nessa perspectiva, Miorando (2006), ao utilizar a fotografia como instrumento de pesquisa com professores e alunos surdos, observou que a fotografia motivou os participantes do seu estudo a refletir a respeito de sua identidade cultural. Logo, entendemos que a interação com a linguagem da fotografia, por meio tanto da leitura de imagens quanto de sua produção, pode atuar como estímulo à produção e registro da cultura surda. Além de produtora da cultura, Júpiter significa a fotografia como arte. Assim sendo, vamos focalizar a seguinte questão: Fotografia é arte?

De acordo com Salked (2014), o fato de a fotografia enquadrar uma fração da realidade e nos fazer vê-la sob um novo ponto de vista, a configura como arte. Para Orwig (2010, p. 19), “os artistas encontram, descobrem, observam, escutam e se engajam”. Concordamos com o primeiro autor e deduzimos que o segundo, poeta e professor de fotografia, ao descrever a postura do artista, demonstra de que forma os fotógrafos podem atuar como artistas, transitando nas linguagens da fotografia e da arte. Desse modo, a arte, em nossa concepção, está relacionada à postura daquele que a produz. Então, fotografia pode ser arte. Assim, encontramos em uma parcela do coletivo de participantes desse estudo (Lua e Saturno) o desejo de profissionalizar-se no ofício dessa linguagem visual e artística. Como citamos anteriormente nessa pesquisa, de acordo com Botelho (2005), a comunidade surda, em detrimento do contexto em que se dá o seu desenvolvimento linguístico, apresenta dificuldade em relação à aprendizagem da modalidade escrita da Língua Portuguesa.

Por conseguinte, observamos que, para essa população, de forma geral, é bastante árduo inserir-se e manter-se no mercado de trabalho, o que nos levou a identificar a necessidade de informar aos jovens surdos a respeito das várias atribuições e significados relativos ao trabalho do fotógrafo. Nossa perspectiva a respeito da formação, prática e profissionalização na linguagem da fotografia foi inspirada por Orwig (2010), que concebe o processo da interação com a fotografia como uma jornada. Assim, entendemos que, ao percorrê-la, da mesma forma que ao caminhar, para que o percurso seja proveitoso e prazeroso, focalizemos um passo a cada vez. Pensamos deste modo por acreditar que, para além do aprendizado, a fotografia, por tratar-se de linguagem, está relacionada à vivência, pois, por meio desta “damos [...] significados ao mundo e a tudo o que nele existe”. (SALKELD, 2014, p. 46). Então, a vida está pautada na busca por significar, buscar sentidos.

Nessa direção, compreendemos a importância de se desafiar os aprendizes de uma determinada linguagem a elaborar uma concepção própria a respeito desta. Consideramos profícuo que esta prática ocorra de forma coletiva, ou seja, que o pensamento de cada membro de um grupo aprendiz de determinada língua(gem) seja partilhado e multiplicado, colaborando para a formação e ampliação da consciência do grupo sobre as língua(gens), suas características, funções e significados. Abaixo, apresentamos, em um quadro, a síntese dos significados atribuídos por membros do grupo participante e autores integrantes do referencial teórico desse estudo sobre a fotografia:

Quadro 6 – Linguagem Fotográfica: A concepção do grupo participante e a dos autores.

Grupo Participante	Sontag (2004) e Kossoy (2007)
Emoção, mostrar pessoas, exibir <i>looks</i> , compreender a realidade, código, memória, profissão, recurso para compreensão do texto escrito, comunicação, arte, cultura	Fotografia - instrumento para mostrar o homem para o homem e ampliar a nossa concepção sobre o belo (SONTAG, 2004). “Memória enquanto registro da aparência dos cenários, personagens, objetos, fatos, documentando vivos ou mortos, é sempre memória daquele preciso tema, num dado instante de sua existência/ocorrência” (KOSSOY, 2007, p.131).

Fonte: A autora (2015).

Observamos que existem pontos em comum entre as concepções apresentadas no quadro acima. A fotografia como memória é concebida por Kossoy (2007) e por membros do grupo de participantes. Da mesma forma, identificamos que tanto Sontag (2004) como os jovens surdos estudados por nós concebem a fotografia como recurso comunicativo, pois, ao “mostrar o homem para o homem”, esta atua como ponte, promovendo o intercâmbio cultural.

Por conseguinte, entendemos que, ao atuar como guardiã da memória e catalisadora da produção cultural, a fotografia provoca a produção de textos imagéticos que podem ser transportados para a linguagem escrita. Nesse sentido, a fotografia pode atuar como ponte para a motivação do leitor surdo em seu processo de letramento(s).

Falaremos, agora, da motivação para interagir com a linguagem da fotografia.

Com a palavra, o grupo participante...

Terra – “Muito entusiasmada”. (Questionário Inicial).

[No momento em que estou fotografando] eu sinto emoção”(Entrevista).

“A melhor foto que eu fiz foi no Museu da República com uma menina andando de patins. Eu olhei, abaixei e rapidamente... Fiz a foto. [...] Foi a primeira vez que eu consegui fazer uma foto rapidamente, espontaneamente”. (Entrevista).

“Na verdade, gostei de tudo... Principalmente de ler as imagens, perceber a subjetividade da poesia misturada com a fotografia”. (Grupo focal)

“Fiz uma foto no Conic com uma câmera analógica”. (Grupo Focal).

“Estudo com frequência sobre a linguagem da fotografia”. (Questionário sociocultural).

Vênus – “**Muito entusiasmada**”. (Questionário Inicial).

“**Quero participar do Surdo Foto para aprender mais**”. (Entrevista).

“**[No momento em que estou fotografando eu sinto] “entusiasmo**”. (Entrevista).

Marte – “[**Me sinto] pouco entusiasmado [em relação a fotografia]**”. (Questionário Inicial).

“**Raramente, às vezes... [posto fotos no facebook]**”. (Entrevista).

[**Código significa] “significado apresentado na linguagem**”. (Grupo Focal).

“**A fotografia mostra um segredo, uma verdade**”. (Grupo Focal).

“**Eu vi certinho a distância, o cenário, Eu experimentei vários pontos de vista, mas eu não sinto muita vontade de fotografar não**”. (Entrevista).

“**Eu gostei dos haicais acompanhados de fotografias. É resumido, simples**”. (Grupo Focal).

[**Participar dessa pesquisa (fotografar, ler fotografias e textos escritos) foi] “bom**”. (Grupo Focal).

Lua – “**Muito entusiasmada**”. (Questionário Inicial).

“**Sinto prazer. Gosto de fotografar**”. (Entrevista).

[**Participar dessa pesquisa (fotografar, ler fotografias e textos escritos) foi] “gostoso**”. (Grupo Focal).

“**As lembranças. Os anos vão passando e eu gosto de ter as lembranças**”. (Entrevista).

Urano – “**Algum entusiasmo...**”. (Questionário Inicial).

“**Porque eu senti que era o momento exato de fotografar. Senti uma emoção**”.

(Entrevista).

“**Eu gostei mais de ver os slides, fotos que analisamos**”. (Grupo Focal).

“**Quando eu vejo as pessoas ou algo que me chama a atenção, eu vou lá e fotografo**”.

(Entrevista).

Estrela – “**Tirar foto... os meninos [as pessoas surdas] gostam muito**”.

“**Quando eu vou dar um texto logo perguntam: – Cadê a imagem?**” (Entrevista).

Júpiter – “**Tenho vontade, sonho aprender fotografia porque no futuro quero participar da cultura surda**”. (Entrevista).

Saturno – “Encontrar meu futuro profissional”. (Entrevista).

Nosso Ponto de Vista:

Considerando a falta de confiança demonstrada por surdos em seu potencial para comunicar-se por meio da modalidade escrita e concebendo que o desempenho neste aspecto encontra-se relacionado à confiança que depositamos em nós mesmos (BOTELHO, 2005), optamos por investigar o grau de motivação dos surdos participantes desse estudo acerca da interação com a linguagem da fotografia. Vale lembrar que consideramos fotografias como textos (SALKELD, 2014). Desta forma, pretendemos avaliar como associar o prazer pela leitura e produção de fotografias à motivação pela leitura de textos escritos.

Temos como pressuposto, fundamentados na seguinte narrativa de Estrela, professora de português dos participantes dessa pesquisa: **“Tirar foto... os meninos [os alunos surdos] gostam muito”.** [...] **Quando eu vou dar um texto logo perguntam: – Cadê a imagem?”** que estes apresentam atualmente interesse por fotografar e solicitam a presença do texto imagético junto ao texto escrito.

Consideramos que esta afirmação coaduna com o pensamento de Ferreira (2013), a qual observou em estudo realizado por ela com crianças, que estas, ao fotografar, demonstravam prazer. No conceito da autora, este sentimento está relacionado ao apoderar-se da câmera e apropriar-se deste recurso. Concordamos com este ponto de vista, pois percebemos que os participantes desta pesquisa, ao portar nossa câmera, mais robusta em relação a que utilizamos frequentemente com o grupo participante ao realizar as atividades do Programa Olhar que ouve, demonstravam sentir-se mais motivados. Entendemos, ainda, que a cada descoberta a respeito dos recursos oferecidos tanto por meio da câmera, quanto da linguagem da fotografia, os jovens surdos participantes dessa pesquisa expressavam sentir-se mais motivados a interagir com esta.

Entretanto, observamos que, ao início desse estudo, dois membros do coletivo de participantes (Marte e Urano) declararam sentir pouco e algum entusiasmo em relação à produção de fotografias. Enquanto Terra, Lua e Vênus afirmaram sentirem-se entusiasmadas em relação a este tema. Nossa avaliação a respeito da falta de interesse desses dois jovens surdos em relação à fotografia é que o primeiro apresenta como característica desempenhar o papel de opositor¹⁹. Na reunião informativa sobre a pesquisa realizada por nós, os outros participantes demonstraram-se muito entusiasmados com a possibilidade da prática da

¹⁹ No contexto deste estudo concebemos o significado do termo opositor como aquele que frequentemente se opõe à opinião da maioria dos membros de um determinado grupo.

linguagem fotográfica. Dessa forma, nesse primeiro momento, Marte manifestou-se contrário a essa postura.

Quanto ao segundo participante, este declarou, em conversa informal conosco, ao ser questionado a respeito do seu grau de entusiasmo em relação à fotografia, que nunca havia refletido a respeito do significado desta, apenas disparava o botão da câmera e fotografava.

Focalizemos inicialmente a narrativa de Marte no que concerne ao seu interesse pela linguagem da fotografia. O jovem surdo declarou, desde o nosso primeiro encontro, preferir filmar a fotografar. Nossa postura diante desse fato foi ressaltar que o cinema e ainda a sua linguagem visual preferida, o *stop motion*, nasceram da fotografia (SALKELD, 2014). Dessa forma, buscamos conscientizá-lo sobre a importância desta para a gênese de outras linguagens visuais mais modernas. Convivemos durante todo o ano letivo do ano de 2014 com Marte, observamos seu comportamento e percebemos que este costuma frequentemente assumir a postura de opositor. Então, buscamos estabelecer com esse participante da nossa pesquisa uma relação de confiança, questionando-o a respeito de seus motivos ao afirmar sentir-se pouco entusiasmado pela fotografia.

Observamos o perfil de Marte no *facebook* e percebemos que este jovem costuma fotografar com a câmera do seu telefone celular e postar em rede social. Entretanto, com menos frequência que os outros membros do grupo participante desse estudo. Identificamos que, durante a entrevista realizada por nós no desenvolvimento desse estudo, este jovem surdo declara realizar essa atividade “**raramente, às vezes...**” Contudo, em Questionário Sociocultural, afirma: “**Costumo fotografar eventos da minha vida e postar em rede social. Mas nunca estudei sobre o assunto**”.

Sendo assim, compreendemos que Marte interage com a fotografia principalmente por meio da produção e leitura de textos multimodais (compostos de linguagem escrita e fotográfica) no contexto da rede social *facebook* e do aplicativo para celular *WhatsApp*. Nesse sentido, identificamos mais um motivo relacionado à sua resistência à fotografia.

Nossa concepção é que este fato está relacionado ao alto índice de exposição às fotografias, fenômeno a que estamos submetidos na contemporaneidade (SONTAG, 2004; GONÇALVES, 2013). Em realidade, para Baitello (2014) vivemos a era da iconofagia. Ora as imagens são devoradas por nós, ora nos devoram.

Retornemos nossa atenção a Marte. Este jovem questionado participa do projeto Círculo de Cultura Surda produzindo filmes de animação em *stop motion*. Nesse contexto, percebemos que a construção do processo de letramento visual deste participante da nossa pesquisa evolui. Assim, este rapaz surdo resiste a envolver-se com a grande quantidade de

imagens que o invade cotidianamente, optando por concentrar-se na produção e leitura daquelas que considera mais interessantes (*mangás e stop motion*).

Marte, ao responder o Questionário Inicial aplicado ao início do nosso estudo, significou a fotografia como “**Código**”. Solicitamos que definisse código, porém este se recusou a fazê-lo.

Posteriormente, ao final da pesquisa, em Grupo Focal, retomamos a esta questão. Marte definiu código como **significado** e afirmou ser a fotografia portadora de um **segredo**, uma **verdade**. Para Aguiar (2004), o código é resultante do processo das regras criadas na concepção de determinada língua. Assim, a autora identifica o caráter social deste e conclui seu pensamento apontando este elemento como fator determinante para a comunicação entre os membros de determinado grupo. Logo, deduzimos ser o código essencial para a concepção e manutenção das línguas e linguagens.

Entendemos que este jovem percebe a fotografia como signo portador de uma dualidade (FREEMAN, 2013): representa algo da vida real (verdade) sob o ponto de vista, a intenção, concepção do fotógrafo a respeito da cena fotografada (segredo). O não revelado explicitamente, a intenção do fotógrafo vem carregada de suas experiências, sua história de vida, sua cultura.

Compreendemos que, ao longo do processo de desenvolvimento do Programa Olhar que ouve, a concepção deste participante do nosso estudo amadureceu. Por conseguinte, vemos que este jovem, atualmente, considera a fotografia como linguagem. Assim, esta passou a demandar atividade reflexiva, pois se comunicar por meio da linguagem fotográfica exige pensar na elaboração de uma mensagem e, por consequência, no leitor da imagem. De acordo com Botelho (2005), o interesse pelas atividades de leitura e escrita (fotografar significa escrever com luz) encontra-se relacionado à demanda da reflexão.

Assim, Marte foi envolvido pela linguagem da fotografia ao comunicar-se por meio desta realizando atividades propostas por nós no desenvolvimento do Programa Olhar que ouve. Vale ressaltar que, ao elaborá-las, buscamos estimular a reflexão sobre as funções e características das linguagens estudadas por nós nessa pesquisa.

Destacamos que a experiência de conviver com um participante/opositor foi bastante profícua para nossa formação enquanto pesquisadores, pois fomos desafiados a conviver com a determinação em demonstrar um pensamento oposto ao de outros membros participantes deste trabalho e, neste cenário, desenvolvemos as habilidades de aguardar o processo de amadurecimento da interação do jovem Marte à linguagem fotográfica, respeitar o seu direito

de exprimir seu ponto de vista divergente em relação a esta e investigar as razões da sua resistência a ela.

Quanto a Urano, entendemos que este participante foi seduzido pela fotografia por dois principais motivos: a possibilidade de ampliação de seus recursos comunicativos e o fato de ter iniciado um relacionamento amoroso com Vênus, classificado por ambos como namoro. Esta participante demonstra, com frequência, sua motivação tanto pela produção quanto pela leitura de imagens fotográficas e utiliza as redes sociais para publicá-las. Como mencionamos anteriormente, o significado concernente à fotografia elaborado por esta jovem está relacionado ao consumismo estético.

O fato é que Vênus viajou para a Europa e, nesse período, trocou fotos e mensagens com o namorado (Urano). Observamos que, dessa forma, o enamorado jovem surdo comunicou-se com a namorada, trocando textos multimodais por meio do *facebook*. Então, observamos que demonstrou cuidado na sua produção textual ao compor imagens e escolher poesias. Lembramos que, para este participante da nossa pesquisa, o significado da fotografia está relacionado à comunicação de suas ideias e emoções, compreensão do texto escrito e percepção dos sentimentos de outros. Compreendemos que Urano, ao participar, de forma bem colaborativa, das atividades do Programa Olhar que ouve, encontrou não só um par (sua atual namorada Vênus), mas um novo recurso comunicativo: a fotografia como linguagem, mediada pela câmera fotográfica. Nas palavras de Gonçalves (2013, p. 64) “[...] um dispositivo relacional, capaz de promover encontros imprevisíveis [...]”.

Nesse sentido, observamos que, para Lua, a fotografia é uma ferramenta para a preservação das memórias, uma vez que esta jovem afirma que o tempo passa e ela sente necessidade de guardar as lembranças. Percebemos referência à memória afetiva nas respostas dessa participante e entendemos que um dos motivos que a faz sentir prazer em fotografar e ler fotografias é reviver momentos significativos de sua história de vida. E o que é a vida se não “uma coletânea de imagens das quais podemos nos lembrar”. (TIBURI; ACHUTTI, 2012, p. 93-94). Entendemos, da mesma forma que Lua, a fotografia como ferramenta capaz de acionar a nossa memória afetiva. A respeito desse potencial inerente a ela, o associamos ao fato de ser esta o “tempo coagulado, um gesto de memória”. (TIBURI; ACHUTTI, 2012, p. 20). Assim sendo, a escrita da luz tem a função de agir como “objeto de memória”. Para Souza, D.M. (2010, p. 274) essa potencialidade inerente à fotografia está relacionada ao fato de que ela apresenta e representa a realidade a partir de um determinado recorte do tempo e espaço. O mesmo autor conclui que a imagem gerada por meio da linguagem fotográfica pode

ser compreendida como a revelação de um determinado olhar sobre um determinado momento histórico e, portanto, concebida como produtora e portadora da memória.

Desse modo, ao proporcionar a criação ou recriação das memórias, pessoais ou históricas, a linguagem da fotografia participa ativamente do processo humano fundamental, desenvolvido em nosso cotidiano: criar e recriar a realidade (SOUZA, D. M. 2010). Identificamos, destarte, esse processo como a prática da linguagem. Compreendemos a linguagem, fundamentados em Karnopp, Klein e Lunardi-Lazzarin (2011) como processo de significação, produtora de discursos que cria realidades. Nesse processo, de acordo com as autoras, os discursos produzidos configuram-se como verdades, ocorrendo em âmbito social, uma disputa pela significação. Desse modo, dá-se o jogo cultural onde “o outro é inventado, constituído e, portanto significado” (KARNOPP; KLEIN; LUNARDI-LAZZARIN, 2011, p. 31).

Nesse sentido, nosso olhar encontra o de Júpiter ao revelar seu principal motivo para fotografar: a participação na cultura surda. Percebemos que este membro participante dessa pesquisa ainda não se reconhece como produtor e divulgador da cultura surda. Acompanhamos sua jornada fotográfica (ORWIG, 2010) e observamos sua determinação em fotografar eventos e personagens da comunidade surda brasileira, contribuindo para a promoção da cultura deste segmento social. Focalizemos a relação estabelecida entre a fotografia e a produção e divulgação da cultura.

Gonçalves (2013) define a linguagem fotográfica como ferramenta relacional, máquina afetiva, capaz de promover a interação, atrair e aproximar culturas. Diante do exposto, deduzimos que, por meio do registro de imagens relativas a personagens, eventos e hábitos peculiares a determinados grupos sociais, a fotografia produz e contribui para o registro da cultura. Assim, acordamos com Kossoy (2007) ao apontar a necessidade de se compreender o papel da fotografia no cenário cultural. Para este pesquisador, o potencial da linguagem fotográfica no que concerne ao aspecto da produção, divulgação e consumo da cultura está relacionado às seguintes potencialidades apresentadas por esta: informar, desinformar, emocionar, transformar, denunciar e manipular. Logo, o papel das imagens na produção cultural pode ser considerado tão relevante quanto das palavras (KOSSOY, 2007). Então, o fotógrafo imprime todo o arcabouço cultural presente em seu interior às imagens que cria. Sendo assim, compreendemos que a produção da cultura surda seja um fator de motivação para que as pessoas surdas se envolvam com a linguagem fotográfica.

Dessa maneira, ao fotografar eventos na comunidade surda, em que a sua cultura é produzida, dois dos nossos entrevistados iniciaram o processo de profissionalização na

fotografia. Um deles, Saturno, declarou, em entrevista concedida a nós, durante o desenvolvimento desse estudo, significá-la como uma futura profissão. Logo, entendemos que o fator principal da sua interação com esta linguagem é atingir a profissionalização como fotógrafo. Sol, participante dessa pesquisa, é professor de fotografia e coordenador de um foto clube destinado ao público surdo. Ao ser questionado, em entrevista (nos Apêndices “J”) a respeito da profissionalização dos surdos como fotógrafos, ele afirmou que primordialmente a fotografia significa uma forma de expressão. Após a compreensão deste aspecto inerente à fotografia, concebe-se uma jornada rumo à profissionalização. Concebemos a fotografia como recurso comunicativo e acrescentamos que, nessa jornada, surdos e ouvintes caminham lado a lado, falando a mesma linguagem, a da fotografia.

Assim, compreendemos que a motivação de Saturno em relação a sua profissionalização como fotógrafo está relacionada aos seguintes fatores: a) ser a fotografia uma linguagem visual e, portanto, acessível aos surdos; b) a chance de concorrer de forma equiparada às pessoas ouvintes no mercado de trabalho, pois a atividade do fotógrafo não envolve prioritariamente a audição; c) a possibilidade de aliar atividade profissional ao prazer, pois trabalhando com a fotografia estaria envolvido com uma linguagem acessível a ele, surdo.

Nessa perspectiva, focalizemos a concepção de Terra a respeito do que a motiva a interagir na linguagem da fotografia. Essa participante da nossa pesquisa demonstra sentir-se muito motivada por esta linguagem. Focalizando nosso olhar em sua narrativa a respeito da sua melhor *performance* ao fotografar, percebemos que esta participante relaciona a emoção que sentiu ao realizar a sua melhor foto à espontaneidade e ao contexto que envolveu este evento. Terra é bastante jovem, gosta de dançar e andar de patins. Esta focalizou, em sua melhor foto, uma menina em frente ao Museu da República, dançando e andando de patins. Dessa forma, sua atenção foi capturada também pelo tema relacionado à cena por ela fotografada. Esse fato nos remete ao seguinte pensamento de Salkeld (2014, p. 46):

É possível que o mundo seja apenas um conjunto de coisas sem significado – palavras e coisas significam o que elas significam como resultado da maneira como olhamos para elas e as usamos. Fazer uma fotografia é uma forma de dar significado.

Entendemos que construímos ou fazemos uma fotografia a partir das escolhas realizadas por nós ao concebê-la. Decidimos a respeito do tema, ponto de vista e utilização dos recursos ofertados pelo equipamento adotado para a captura da imagem. Terra descreve em sua narrativa como se deu a opção pelo ponto de vista (de baixo para cima, em contra

mergulho) e o ritmo que imprimiu ao ato de fotografar “rápido”, pois a captura da imagem ocorreu de forma não planejada. Vale ressaltar que, na entrevista (Apêndice I), ela manifestou sua predileção por fotos realizadas de forma espontânea. Entendemos ser bastante desafiador fotografar dessa forma. Então, percebemos que tanto este desafio quanto o contexto concernente à imagem mobilizaram o desejo de Terra a capturá-la.

Vinculamos a postura dessa participante da nossa pesquisa à analogia apresentada por Sontag (2004). Esta autora menciona em seu texto uma metáfora frequentemente utilizada: a câmera significando uma arma. Costumamos usar termos como “disparar a câmera” e “mirar” como referência ao ato de fotografar e focalizar determinado elemento da imagem. Logo, a figura do fotógrafo é frequentemente associada à do caçador (SANTAELLA, 2012).

Em nosso ponto de vista, ainda que a imagem não seja planejada, o fotógrafo a constrói utilizando todas as suas escolhas relacionadas à técnica da fotografia e à sua história de vida. Este conceito nos remete ao pensamento de Clair (2011), que menciona, em seu texto, o mestre da fotografia, Henri Cartier-Bresson, comparando-o ao um arqueiro zen e lembrando o conceito do momento decisivo elaborado por este renomado fotógrafo. Bresson, para este estudioso da fotografia, seria capaz de mirar de olhos fechados no instante em que o casual encontra o alvo.

Outro aspecto emanante da narrativa de Terra a respeito do que a atrai na linguagem da fotografia é a poesia. Nesse sentido, Orwig (2010) elucida que a linguagem poética, tanto na modalidade escrita quanto visual, é capaz de despertar nossos sentidos.

Assim, compreendemos por que o olhar dessa jovem surda foi atraído pelas imagens poéticas apresentadas por nós durante a coleta de dados dessa pesquisa. Estas acessaram os seus sentidos, durante a primeira leitura por meio das cores, formas, texturas e iluminação.

Nessa perspectiva, Aguiar (2004, p.13) ressalta que determinadas formas linguísticas encontram-se mais diretamente vinculadas ao hemisfério cerebral direito, apresentam como características “construções mais globalizantes de sentido” e são voltadas para a área emocional do cérebro. Entre essas, a autora cita a linguagem visual e a literatura. A segunda permite que o autor construa, com palavras, imagens mentais elaboradas pelo leitor de seu texto. Observamos que os surdos encontram um desafio para realizar a construção das imagens mentais estimuladas pelo texto escrito (BOTELHO, 2005): o pouco contato com a literatura e a certeza da incapacidade como leitores de textos produzidos na modalidade escrita da língua.

Desse modo, concebemos que a leitura de imagens poéticas pode atuar em leitores surdos como fator de estímulo para a leitura de textos escritos que as acompanham, pois os

surdos participantes dessa pesquisa demonstraram perceber a poesia, a ludicidade envolvida nos textos escritos por Cecília Meirelles, Carlos Drummond de Andrade, Mário Quintana e Paulo Leminski utilizados por nós nas atividades desenvolvidas no Programa Olhar que ouve, pois, neste contexto, encontravam-se acompanhadas de imagens que integram o seu significado. Justificamos essa afirmação fundamentados nas seguintes narrativas elaboradas pelo grupo participante desse estudo: **“Eu gostei dos haicais acompanhados de fotografias. É resumido, simples”**. Marte (Grupo Focal). **“Eu gostei mais de ver os slides, fotos que analisamos que mostram emoção, eu gostei muito”**. Urano (Grupo Focal). **“[...] Gostei de tudo. Principalmente de ver as imagens, perceber a subjetividade da poesia misturada na fotografia”**. Terra (Grupo Focal)

Entendemos, desse modo, que a possibilidade de encontrar, na poesia, o inusitado e capturá-lo em uma imagem, contribui para que os participantes dessa pesquisa sintam-se motivados a interagir com a fotografia. Para esse grupo, fotografar concerne a empreender uma aventura. Concordamos com esses jovens e associamos sua motivação pela fotografia ao pensamento de Barthes (2012), que revela que as fotografias o animam da mesma forma que as aventuras. Aventurar-se, abrir-se ao inusitado, em nossa concepção é o maior acréscimo concedido aqueles que vivenciam plenamente a experiência de fotografar. Diante do exposto, centremos nosso olhar nas razões que primordialmente motivam os participantes da nossa pesquisa a se envolverem com a fotografia: a) aventurar-se na captura de uma imagem significativa; b) a conquista de mais um recurso comunicativo; c) a produção e preservação das lembranças; d) colaborar para produção da cultura surda; e e) realização profissional.

Observamos que, ao participar das atividades integrantes do Programa Olhar que ouve, os participantes dessa pesquisa foram estimulados a experimentar coletivamente a captura de imagens, conhecer os principais elementos integrantes da linguagem fotográfica e refletir a respeito do seu significado. Assim sendo, identificamos que aqueles membros do grupo que não expressavam, ao início do processo, entusiasmo pela fotografia (Marte e Urano) foram envolvidos por esta linguagem, pois constituíram acepções relativas à fotografia bastante coerentes (código, comunicação) e associadas com o pensamento de autores citados por nós no referencial teórico dessa pesquisa.

Quanto àqueles que, ao início do processo, declararam entusiasmo pela linguagem fotográfica (Terra, Lua e Vênus), compreendemos que foram estimuladas, por meio da participação nas atividades desenvolvidas no Programa Olhar que ouve, a refletir a respeito do seu grau de entusiasmo em relação à fotografia e identificar que agentes as motivam a

interagir com esta linguagem. Entendemos que um dos nossos objetivos ao realizar esta pesquisa foi atingido: constituir ou resgatar o prazer pela leitura de imagens.

Destacamos que, ao mediar os debates estabelecidos pelo coletivo de participantes dessa pesquisa sobre a linguagem fotográfica, tivemos a oportunidade de reconstruir nossos pressupostos a respeito da fotografia e suas adjacências, ampliando a nossa visão sobre o seu valor sociocultural. Abaixo, apresentamos um quadro com os fatores que envolvem a motivação dos participantes dessa pesquisa pela fotografia e leitura de textos escritos.

Quadro 7 – Motivação para ler textos escritos na modalidade escrita da Língua Portuguesa/
Motivação para fotografar.

Motivação	Fotografar	Ler textos escritos em português
Grupo Participante	Sentem emoção e entusiasmo ao fotografar. Gostam de ler imagens poéticas. Solicitam a presença do texto imagético como apoio à compreensão do texto escrito. Sentem-se motivados a fotografar para encontrar uma profissão e participar da produção cultural na comunidade surda.	Desejam compreender o texto escrito. Gostam de ler poesias. Consideram o português “chato” porque compreendem pouco as palavras e não compreendem as metáforas e o contexto. Associam o prazer pela leitura de textos escritos à leitura de imagens. Não expressam memória relacionada à descoberta da leitura. Demonstram preocupação no que concerne ao seu desempenho na leitura e compreensão de textos.
Barthes (2012)	Significa a fotografia como aventura e afirma que a fotografia é estimulante por capturar o instante único e	

	assim configurar o novo.	
Grossi (1990) Seixas (2011)		Grossi (1990) argumenta que não há aprendizagem sem motivação, sem valor para o aprendiz. Seixas (2011) assevera que sentir prazer em ler pode ser comparado à inoculação por um vírus.

Fonte: A autora (2015).

Entendemos, ao analisar este quadro, que os leitores surdos estudados por nós demonstram sentir-se motivados pela fotografia, desejam compreender o texto escrito e expressam preocupação em relação ao desempenho dos leitores surdos no que concerne ao aprendizado da linguagem escrita. Considerando que não há aprendizagem sem razão para o aprendiz e que o grupo de surdos participante dessa pesquisa sente entusiasmo ao fotografar, entendemos que aprender a fotografar pode atuar como motivação para aprender a ler textos escritos. Logo, se ler fotografias é uma atividade prazerosa, ler textos também pode significar deleite. Consideramos importante promover no grupo a “contaminação pelo vírus do prazer em ler” (SEIXAS, 2011), por meio da partilha de textos escritos e imagéticos entre leitores motivados e desinteressados. Nesse sentido, a escrita da luz atua como ponte para a constituição e o resgate do prazer em ler textos compostos nas mais diversas linguagens, inclusive a escrita e assim colabora para o processo de letramento dos surdos.

Falaremos agora a respeito das estratégias utilizadas pelo grupo participante para realizar leitura e produção de fotografias. Para tanto, organizamos essa subunidade de análise classificando as estratégias utilizadas pelo grupo participante da nossa pesquisa em dois parâmetros: a) leitura de fotografias e b) produção de fotografias.

Com a palavra, o grupo participante...

a) Leitura de fotografias.

Terra – “Maciez, suavidade”. (Grupo Focal). “Os três estão olhando. O olhar concentrado”. (Grupo Focal). “Fala sobre a infância, brincadeira, imaginação”. (Grupo Focal). “Senti a imaginação da foto. Fiquei em dúvida: menina ou menino porque tem brinco”. (Grupo Focal). “Esperança, tranquilidade. Um rio com muitas pessoas trabalhando no barco. Entre a direita e a esquerda tem um parque na cidade. No meio tem uma ponte dividindo as duas cidades. É um céu azul meio branco. Imagino que essa imagem pode ser em Londres ou em Portugal por causa da ponte e do barco com o estilo com muito detalhe. Me lembrei quando fui para Curitiba na Ilha do Mel”. (Atividade lendo, olhando, compreendendo...).

Vênus – “[Verde e marrom significam] vida, liberdade”. “[O vermelho significa] vontade, fome”. “As cores invadem os nossos olhos, parecem vivas” (Entrevista).

Marte – “A regra dos terços, as fotos estão obedecendo a regra dos terços”. “A emoção de jogar bola”. “Percebo que o tema está associado”. “A roupa indica que é mulher”. “A imagem informa sobre o contexto, clareia”. [...] Por exemplo, eu lembro do contexto, lembro da bola e vou fazendo associações”. (Grupo Focal). “Diversão”. “Centro Cultural Mapati” (Atividade Lendo, olhando e compreendendo). “Cinco crianças rolam em um círculo, que pega uma criança e todos estão brincando por alegre”.

T – Na fotografia, identifico cinco crianças brincando de “pique-pega” em um círculo. Tem uma menina parada, alguém a pegou. Todos estão brincando porque estão alegres.

O azul quase branco [significa] paz. (Entrevista).

Lua – “A mão na bola. Os três estão com a mão na bola. O corpo faz um arco e a mão tocando a bola”. (Grupo Focal).

“Verde, forte”. (Entrevista).

T – Olho o verde e sinto força.

“Histórias, fotografia e texto junto”. (Entrevista).

“[Essa imagem transmite um sentimento de] tristeza”. (Atividade, lendo, olhando, compreendendo...) “Bruna Hamú é atriz brasileira novela também malhação”. “Novela e também malhação cabelo preto, claro, branco, roupa preto”. (Atividade- Lendo, olhando, compreendendo...).

T- Essa fotografia é da atriz brasileira Bruna Hamú que trabalha na novela Malhação. Ela tem cabelo preto com mechas claras e usa roupa preta. (Atividade, lendo, olhando, compreendendo...)

“Eu gostei de perceber as fotografias se relacionando”. (Grupo Focal, Apêndices).

Nosso Ponto de Vista:

Cientes de que os participantes desse estudo sentem-se motivados na interação com a fotografia, consideramos relevante conhecer que recursos costumam utilizar para compreender seu texto. Vale lembrar que a questão norteadora dessa investigação concerne à fotografia como ferramenta a ser utilizada por surdos para atingir a compreensão na leitura do texto escrito. Logo, conhecer as estratégias utilizadas por surdos na leitura e produção de fotografias possibilita-nos refletir a respeito de novos recursos capazes de apoiá-los nesse processo.

Assim, vejamos o que nos diz Santaella (2012, p. 79-80) a respeito da leitura de fotografias. A autora cita três principais níveis relacionados a este aspecto: a) o despertar de um sentimento; b) a identificação dos elementos fotografados, o reconhecimento de traços que permitem ao leitor reconhecer objetos, personagens ou cenários escolhidos pelo autor na composição da imagem; e c) o terceiro nível configura o que a estudiosa define como diferença entre “ver e ler fotos”. Para ela, a leitura de uma fotografia envolve olhar atentamente na direção do que a constitui como linguagem visual, ou seja, a atmosfera da fotografia. Assim, a estudiosa da linguagem conclui seu pensamento afirmando que “a significação imanente dos motivos e temas fotografados é inseparável do arranjo singular que o fotógrafo escolheu apresentar”. Entendemos que, neste nível, o leitor da fotografia, por meio da apreciação atenta da composição criada pelo fotógrafo, compreende os significados impressos por este ao fazer a imagem. Deste modo, focalizamos as etapas para leitura de fotografias descritas por Santaella (2012) como parâmetro para identificar as estratégias utilizadas pelo grupo participante desse estudo na leitura de fotografias.

A primeira etapa, o sentimento despertado por meio da contemplação da imagem: concebemos, ao analisar os dados expostos abaixo, que o grupo estudado por nós, no contexto dessa pesquisa, demonstra associar as cores a emoções, realizando a primeira etapa na leitura de fotografias descrita por Santaella (2012).

Terra – “Maciez, suavidade”. “Esperança, tranquilidade”.

Vênus- “[Verde e marrom significam] vida, liberdade”. “[O vermelho significa] vontade, fome”. “As cores invadem os nossos olhos, parecem vivas”
Marte- O azul quase branco [significa] paz.

Lua – “[Essa imagem transmite um sentimento de] triste”.

T – (Essa imagem transmite tristeza).

Urano- “[...] fotos que analisamos, as cores que mostram emoção. [...]” (Grupo Focal).

Encontramos em Santaella; Nöth (2012, p. 50) fundamentação para a associação de cores a sentimentos. Os autores mencionam que todo objeto percebido visualmente é constituído de cor e forma. Assim, as unidades de percepção da linguagem visual (perceptemas) são caracterizadas como corema e formema. O corema são todas as cores identificadas por meio da visão, enquanto o formema refere-se à forma, aos elementos geográfico-topológicos tais como: pontos, linhas, áreas ou corpos. Então, abordamos, em nossos encontros, a questão do significado das cores na composição do texto da fotografia. Ao proceder com o grupo de participantes a leitura de fotografias, buscamos identificar na imagem linhas e demonstrar seu papel como condutoras do olhar. Desse modo, durante a realização do programa de atividades proposto por nós o coletivo de jovens compreendeu que as cores informam ou despertam sensações; e as formas, linhas e pontos apoiam no reconhecimento de elementos (objetos, personagens) presentes na imagem e conduzem o olhar na sua leitura.

Desse modo, entendemos que conhecer a respeito da função das cores e formas na composição da imagem contribui para que este coletivo de jovens surdos amplie seus recursos para a leitura e produção de imagens. Realizada esta primeira etapa na leitura da fotografia, de acordo com Santaella (2012), o leitor inicia a busca por elementos já conhecidos na imagem.

A segunda etapa diz respeito à identificação dos elementos fotografados, ao reconhecimento de traços que permitem ao leitor reconhecer objetos, personagens ou cenários escolhidos pelo autor na composição da imagem.

Voltemos nosso olhar para a seguinte narrativa elaborada por Terra. Optamos por focalizá-la, pois avaliamos que esta representa de forma bastante significativa como se constitui o segundo nível na leitura de fotografias para Santaella (2012).

Terra – “Um rio com muitas pessoas trabalhando no barco. Entre a direita e a esquerda tem um parque na cidade. No meio tem uma ponte dividindo as duas cidades. É um céu azul meio branco. Imagino que essa imagem pode ser em Londres ou em Portugal por causa da ponte e do barco com o estilo com muito detalhe. Me lembrei quando fui para Curitiba na Ilha do Mel”.

Figura 2 – Ponte



Fonte: Revista Carta Capital (16/07/2014 nº 808).

Observamos que Terra elaborou uma descrição detalhada dos elementos reconhecidos por meio da leitura da imagem. Vale ressaltar que esta se trata de uma fotografia que reproduz a pintura de Canaletto (1746), publicada em matéria jornalística na revista Carta Capital (nº 808, julho, 2014). Para Salkeld (2014), o registro de obras de arte por meio da linguagem fotográfica a ressignifica, oferecendo ao nosso olhar clareza e detalhamento sobre esta, pois possibilita a percepção de detalhes não inatingíveis ao olho, porém acessíveis à lente. Assim, consideramos a opção desta participante do nosso estudo por esta imagem adequada e enriquecedora.

Esta participante do nosso estudo inicia a sua descrição identificando elementos já conhecidos na imagem: rio, pessoas trabalhando, barco, as cores do céu, parque, ponte e cidade. Logo, busca, em seguida, pistas que possibilitem a compreensão de elementos não reconhecidos, analisando o estilo arquitetônico apresentado na locação da fotografia contemplada (“ponte e do barco com o estilo com muito detalhe”). Assim, Terra infere que o local fotografado situa-se em Londres ou Portugal.

A trajetória percorrida por essa jovem na direção da compreensão do texto da fotografia a conduziu na associação com uma informação (experiência) anteriormente adquirida (Ilha do Mel), onde vivenciou um passeio de barco. De fato, a imagem analisada trata-se da reprodução de uma pintura que retrata o rio Tâmisa, realizada por Canaletto, em 1746, portanto Terra identificou o local expressado pelo artista. Observamos que, nesta etapa do desenvolvimento da leitura de imagens, trazemos nosso aporte cultural em busca da compreensão do texto expresso na fotografia. Vejamos a seguinte inferência de Terra a respeito da imagem encontrada no Grupo focal nos Apêndices: “Senti a imaginação da foto.

Fiquei em dúvida: menina ou menino porque tem brinco”. Concebemos que esta leitora tem por pressuposto que crianças do sexo masculino não usam brinco. Portanto, tratava-se de personagem feminina. Porém, meninas, em nosso contexto social, não costumam envolver-se com o conserto de carros. Assim, foi estabelecido o conflito quanto ao sexo da criança retratada. Deste modo, ao mencionar sentir a “imaginação da foto”, esta jovem participante percebeu que o fotógrafo, ao compor a cena, motivou uma reflexão a respeito de um tema associado à essência humana: os papéis feminino e masculino em nossa sociedade. Assim, a leitura da imagem motivou o leitor a imaginar o sexo do bebê fotografado. Deste modo, Terra prossegue em sua jornada fotográfica (ORWIG, 2010). Seu próximo destino: a terceira etapa na leitura de fotografias descrita por Santaella (2012). Voltemos, pois, o foco do nosso olhar em sua direção, a terceira etapa: contemplação da atmosfera (os motivos e a composição) que a fotografia oferta ao olhar.

Entendemos que esse terceiro nível a ser alcançado na leitura de fotografias envolve o conhecimento dos elementos integrantes da linguagem fotográfica, conhecimento das características dessa linguagem e alguma prática na leitura de imagens fotográficas. Dessa forma, observamos que o grupo de participantes dessa pesquisa, em fase de fundamento da construção do seu processo de letramento visual, ainda não atingiu tal amplitude. Todavia, encontramos, nos dados coletados para o desenvolvimento desse estudo, indícios de que evoluíram em relação ao processo de leitura de imagens, alcançando o primeiro e o segundo nível descritos por Santaella (2012), na leitura de fotografias. Investigamos, destarte, se houve ampliação dos recursos utilizados na leitura de textos imagéticos.

Em nosso sétimo encontro, registrado no Apêndice A, abordamos a regra dos terços, descrevemos o citado recurso, exibindo imagens em que o fotógrafo fez uso deste e propusemos que o grupo fotografasse com o intuito de produzir imagens com a presença da mencionada regra. Assim, observamos, ao realizar a atividade Lendo, olhando, compreendendo..., que, ao responder sobre a leitura de uma determinada imagem, Marte identificou o uso da regra dos terços, porém, não foi capaz de lembrar o nome deste recurso, referindo-se a ele como grade. Ao concluir a fase da coleta de dados desta pesquisa, durante o desenvolvimento do Grupo Focal, este participante percebeu que o fotógrafo fez uso da regra dos terços na composição da imagem. Logo, percebemos que este jovem agregou mais esta estratégia à leitura das imagens, ampliando as possibilidades de acesso à sua significação.

Após a conversa em Libras a respeito da leitura de textos em português e fotografias publicadas em jornais e revistas a respeito da Copa do Mundo 2014, vamos expressar nossas ideias a respeito deste tema.

- Escolha um entre os jornais e revistas propostos;
- Aprecie com calma;
- Escolha uma entre as matérias deste periódico.

Qual foi o periódico escolhido?

Quanto às imagens fotográficas...

Escolha uma das fotografias que compõe a matéria.

Que sentimento ela transmite?

Descreva esta imagem.

O que sabe a respeito desta imagem?

Comente o que percebeu a respeito dos seguintes aspectos:

a) Cores:

b) Formas:

c) Linhas:

d) Iluminação: superexposição, subexposição ou iluminação agradável.

e) O fotógrafo usou a regra dos terços?

Quanto ao texto escrito...

a) O que você sabe a respeito do assunto abordado pelo texto?

b) Descreva a matéria lida:

c) Que estratégias você utilizou para compreender a matéria lida?

d) O texto lido acrescentou informações novas ou transformou algum conceito já estabelecido a respeito do tema? Qual ou quais?

Observamos, ainda no contexto do coletivo de participantes estudado por nós, outra estratégia no que concerne à leitura de textos imagéticos: a compreensão do texto escrito. Como exemplo desta afirmação, citamos a seguinte narrativa de Lua:

Lua – “Bruna Hamú é atriz brasileira novela também malhação”.

Sentimos necessidade de reestruturar o texto produzido por Lua para melhor compreendê-lo: Bruna Hamú é uma atriz brasileira que trabalha na novela Malhação. Percebemos que a participante contemplou a imagem, reconheceu a atriz e o programa

televisivo em que atua, porém, recorreu ao texto escrito e identificou o nome e a naturalidade da atriz, ainda que a nossa proposta naquele momento consistisse apenas na leitura da imagem. Dessa forma, reiteramos que, de fato, essa participante da nossa pesquisa foi motivada, por meio da leitura de textos multimodais, a transpor significados entre as linguagens visual e escrita. Assim, lembrando que os textos multimodais demandam leituras multimodais (ROJO; MOURA, 2012). Deduzimos que o processo de construção desses novos letramentos apresenta-se e quer de nós, educadores atuantes com alunos surdos, engajamento na sua realização. Nesse contexto, vislumbramos o devir mencionado por Benjamim (1994) ao afirmar que o analfabeto do futuro não será aquele que não sabe escrever, mas quem não souber fotografar. Entendemos, nesse sentido, a fundamental importância de conhecer as hipóteses elaboradas por alunos surdos acerca da produção e leitura do texto da fotografia.

A seguir, observamos que estratégias o coletivo de participantes desse estudo utiliza na captura de imagens fotográficas.

b) Produção de fotografias

Quanto à produção de fotografias, a fim de observar que elementos nossos jovens participantes acionaram ao constituí-la, contemplamos algumas imagens produzidas durante o desenvolvimento do Programa Olhar que ouve. As referidas fotografias encontram-se no Apêndice D dessa pesquisa.

1) Figura 1 – autora Terra: A imagem me ofereceu a sensação de liberdade e determinação. O céu parece ser o limite para essa patinadora em seu salto arrojado. O azul celeste invadiu o meu olhar convidando a voar com essa jovem. As cores escuras de sua roupa e cabelo ao contrastar com o céu imprimem, no meu ponto de vista solidez e força a esta fotografia. Outro elemento responsável por esta sensação é a sombra que fica no solo em contraponto à imagem da menina que salta em direção à luz. Contudo, sua sombra fica marcando seu espaço na Terra, como uma pipa que voa lançada por alguém que a empina. Meu olhar foi bastante atraído pela sombra da menina. Interessou-me tentar reconhecer elementos de sua imagem nesta. O fato de o horizonte estar inclinado me ofereceu a sensação do decolar e isso foi bastante prazeroso para mim como leitora, pois me remeteu ao que sinto ao olhar a cidade se afastando enquanto o avião decola. Entendemos que a fotógrafa fez uso de uma velocidade alta para disparar o obturador de sua câmera, pois o movimento bastante rápido realizado pelo elemento principal da imagem (a patinadora) foi congelado.

Observamos que Terra, a autora desta imagem, optou por utilizar uma pequena abertura na lente da sua câmera ao capturá-la, pois todos os planos presentes nesta encontram-se nítidos.

Quanto ao contexto em que foi capturada a fotografia aqui desconstruída por nós, informamos que o local de sua realização foi o Museu da República. Convidamos Terra a um passeio com o objetivo de fotografar este monumento situado em Brasília. Durante este evento, avistamos um grupo de adolescentes patinando quando, imediatamente, nossa participante movimentou-se na direção da cena realizando várias imagens. Vejamos o que esta que nos diz a respeito dessa experiência: “A melhor foto que eu fiz foi no Museu da República com uma menina andando de patins. Eu olhei, abaixei e rapidamente... Fiz a foto. [...] Foi a primeira vez que eu consegui fazer uma foto rapidamente, espontaneamente”.

Entendemos que o contexto (cenário, tema e personagens) atraiu o olhar da jovem fotógrafa. Percebemos a facilidade com que se aproximou daquele grupo de jovens e os abordou, propondo a realização da imagem, pois eram jovens como ela e patinavam (atividade que Terra costuma praticar). O cenário, já conhecido pela autora da imagem, contribuiu ainda para que esta se sentisse segura e deixasse fluir seu potencial criativo na realização da fotografia.

Figura 2A – Autora Vênus:

Nossa primeira sensação foi a harmonia expressa entre as cores predominantes nesta imagem: azul, verde, preto e branco. A seguir, percebemos o contraste entre a blusa verde da fotografada posicionada ao centro da imagem e as blusas escuras dos que se encontram ao seu redor. Sentimos o equilíbrio das massas que integram esse texto imagético. Três elementos à esquerda, um ao centro e três a direita, a informação foi bem distribuída no espaço enquadrado. Identificamos no enquadramento que houve um corte na perna do último elemento à esquerda. Possivelmente, a composição desta fotografia se tornaria mais agradável, caso sua autora ampliasse a distância entre ela e a cena.

Em um segundo momento, buscamos analisar as formas encontradas nos corpos e objetos presentes na cena a fim de reconhecê-los e contextualizá-los. Assim, identificamos cada pessoa presente na composição desta imagem, o cenário e localizamos a data da captura desta. Desta forma, percebemos o triângulo formado pelas três pessoas posicionadas ao centro da fotografia e atentamos para a postura de cada um deles. Então, percebemos a dualidade apresentada entre a postura da mulher ao centro e do homem à sua esquerda. Enquanto ela vibra, ele parece bastante desmotivado. Entre os dois, aparece um terceiro homem que exprime em seu olhar e ainda com o gesto de sua mão e o sorriso, vibrar como a mulher. Este

parece apoiá-la, expressando por meio do gesto e do olhar. Concebemos que aí se encontra o *punctum*²⁰ (BARTHES, 2012) dessa fotografia.

Assistimos a captura desta imagem. O cenário foi a arquibancada da arena do Centro Interescolar de Educação Física (CIEF), onde se realizou a gincana promovida pelo Centro de Ensino Médio frequentada pelo coletivo de participantes dessa pesquisa. Os personagens integrantes dessa fotografia (alunos, professores da escola e essa pesquisadora) estavam se organizando para torcer por suas equipes quando Vênus solicitou que nos posicionássemos, orientando a composição da imagem. Assim, logo após ter disparado o obturador da câmera, procedeu de forma espontânea conosco à leitura da imagem criada, comentando: cores, formas e a expressão corporal de cada fotografado.

Desta forma, percebemos que o processo de letramento visual desta jovem aficionada pela fotografia foi iniciado, pois esta foi capaz de realizar a leitura de sua imagem, percebendo elementos da composição, enquadramento e contexto no que concerne a esta. Estimulamos o seu envolvimento com a fotografia no sentido de ampliar a sua visão a respeito da beleza, os seus recursos comunicativos e as estratégias que utiliza para compreender textos lidos na modalidade escrita do português.

Figura 3 – Autor: Marte

Nossa primeira impressão é da ausência de cores vibrantes e o efeito na imagem, trazendo uma sensação de nostalgia, introspecção. Sentimos o silêncio emanante desta fotografia. Nosso olhar foi atraído pela figura feminina entrando na cena e o vulto que sai à esquerda, nos estimulando a imaginar quem seria e por que se retirou. Assim, o que me fere, surpreende nessa imagem é o vulto que sai, escapa ao meu olhar. Então, criamos um texto a seu respeito. Vale ressaltar que não assistimos a captura dessa imagem, pois a câmera foi entregue a Marte com a proposta de que retratasse a hora do intervalo no Centro de Ensino Médio eleito por nós como campo desta pesquisa. Esclarecemos que não presenciamos a captura desta imagem, tampouco conhecemos os retratados pelo autor desta.

Idealizamos ser a jovem que chega namorada do rapaz que está com outra no bebedouro. Esta o surpreendeu. Quem se retira é o namorado traído que também flagrou o casal e resolveu afastar-se. Percebemos que há um texto nessa fotografia. Assim sendo, Marte, nosso voluntarioso e assertivo participante, demonstrou ser capaz de comunicar-se por meio da linguagem fotográfica fazendo uso desta para elaborar e revelar segredos, códigos e, desta

²⁰ “O *punctum* de uma fotografia é esse acaso que nela me fere (mas também me mortifica, me apunhala). “[...] é ele que salta da cena como uma seta e vem trespassar-me”. (BARTHES, 2012, p.35).

forma, imprimir a marca da sua subjetividade aos textos imagéticos por ele criados. Afinal, foi este participante da nossa pesquisa quem nos definiu a fotografia como portadora de um “código” “segredo”, “mensagem”. Desse modo, ofertou-nos essa imagem repleta de significados, estimulando nosso potencial criativo na tessitura de textos que a revelem.

Este jovem afirmou, ao início do desenvolvimento do Programa Olhar que ouve, sentir-se pouco motivado a interagir com a fotografia. Questionamo-nos, a partir dessa informação, como teria se revelado o seu desempenho em produção e leitura de fotografias, caso se sentisse estimulado a realizá-las.

Figura 4 – Autor: Lua

Esta imagem trouxe-nos, primordialmente, a sensação da suavidade transmitida pelas cores e o desfoque. Percebemos o vermelho em tom suave se destacando na imagem. Ao analisar as formas, identificamos, em primeiro plano, uma adolescente lendo sozinha e, em segundo plano, um grupo de meninas aparentando a mesma faixa etária da figura que lê. Apesar de se encontrarem próximas, não se percebe interação entre estas, pois seus olhares não se cruzam. Nesse aspecto, a fotografia nos transmitiu a solidão tanto da jovem que lê, quanto do grupo próximo a ela.

A última personagem à esquerda olha para o celular enquanto uma silhueta rompe a imagem se deslocando em sua direção. Sentimo-nos aguçados a descobrir: quem seria? Por que estaria ali naquele exato momento? Observamos que a misteriosa silhueta porta algo na mão direita. Seria uma faca? Uma flor? Um celular? O que teria acontecido um segundo após Lua ter acionado o botão da câmera?

Ao lado da moça que interage com o celular vemos uma figura feminina olhando para aquela que lê. O *punctum* (BARTHES, 2012) – aquilo que nos fere, atravessa, identificado por nós na leitura deste texto imagético é este olhar. O que nos afirma? O que nos indaga a respeito da jovem que lê? Por que a focalizou? Sobre o contexto que envolve a captura dessa imagem, sabemos que o cenário foi o corredor da escola campo deste estudo, e ocorreu durante o intervalo das aulas no turno matutino. Quanto às personagens, são alunas da mencionada escola. Entendemos que Lua, ao fotografá-las, expressou o antagonismo presente em nossa sociedade atual, as mídias eletrônicas ao facilitar a comunicação entre as pessoas criaram um universo paralelo, de modo que, ainda que o nosso corpo ocupe um determinado local, nossa mente vaga atendendo às mensagens enviadas dos mais diversos espaços. Em contraponto, percebemos a leitora que compõe o primeiro plano, também assumindo uma

postura introspectiva, parece refletir a respeito daquilo que lê, ou seja, a impressão é de que se encontra estudando.

Logo, percebemos que a imagem criada por Lua é capaz de dar à luz múltiplos significados e, assim, motiva a comunicação do nosso potencial criativo. Convivemos durante o ano letivo de 2014 com esta participante da nossa pesquisa, observamos sua postura introspectiva e entendemos a solidão presente em sua fotografia. Esperamos que a comunicação por meio das linguagens fotográfica e escrita apoie esta jovem surda ao lidar com esse sentimento, contribuindo para a ampliação da qualidade de seus relacionamentos e sensação de bem estar.

Figura 5A – Autor: Urano

Sentimos que a delicadeza emana das cores e iluminação que compõe esta imagem, pois estas são claras, suaves e a luz fluorescente tornou o branco levemente azulado. O olhar da modelo revela pureza e encantamento. Sua postura parece relaxada e o sorriso enigmático. Associamos esta fotografia ao ideal romântico e observamos uma aliança em sua mão esquerda. Então nos questionamos: Seria esta jovem realmente casada? Quem seria o esposo? De que forma se conheceram? Há quanto tempo se casaram? Têm filhos? Como se sentem em relação ao casamento atualmente? Ou a modelo estaria representando o compromisso? Por que representaria?

Conhecemos o contexto da captura dessa fotografia, portanto sabemos que Urano dirigiu a modelo na produção da imagem, solicitando a esta que posicionasse a mão esquerda embaixo do queixo e experimentando vários pontos de vista, buscando a melhor forma de retratá-la. O local eleito para a locação do retrato foi a sala de aula da escola campo desse estudo, frequentada pelo grupo participante no turno matutino.

Durante nossa convivência, ocorrida durante o ano letivo de 2014, percebemos a sensibilidade de Urano ao tratar o universo feminino. No momento em que elaborou esta imagem, o jovem encontrava-se em fase inicial de um relacionamento amoroso, assim, compreendemos a aura de romantismo que envolve esse retrato.

Nosso ponto de vista: A partir da leitura destas imagens produzidas durante o desenvolvimento do Programa Olhar que ouve, entendemos que a linguagem da fotografia atuou como estímulo para a fundação do processo de letramento visual dos surdos estudados por nós nessa pesquisa. Concebemos que estes, ao fotografar, demonstraram ser capazes de: a) instigar nosso olhar para a leitura de suas imagens; b) assumir o protagonismo na autoria do texto expresso em suas fotografias, dialogando com o leitor e fazendo uso social desta

linguagem; e c) utilizar alguns elementos da linguagem fotográfica (cor, forma, iluminação, ponto de vista, velocidade) na composição de suas fotografias, demonstrando algum conhecimento a seu respeito.

4.3 PROCESSO DE LETRAMENTO: LIMITES E TRANSGRESSÕES

Trataremos, nesta seção, a respeito de:

- a) Dificuldades identificadas pelo grupo participante em seu processo de letramento na modalidade escrita do português;
- b) Propostas elaboradas pelo grupo de participantes para o letramento dos surdos em Língua Portuguesa.

Ao elaborar esta unidade de análise, buscamos investigar as principais dificuldades identificadas por nossos participantes em seu processo de letramento na modalidade escrita da Língua Portuguesa Assim, entendendo que ao apontar uma questão limitadora faz-se necessário voltar o foco da nossa atenção para alternativas que promovam a sua superação, estimulamos os leitores surdos a constituir opção às dificuldades por eles apontadas no que concerne ao seu processo de letramento na modalidade escrita da Língua Portuguesa.

Com a palavra, o grupo participante desse estudo...

Terra – “(Minha maior dificuldade no português é) leitura, entender o contexto”. [O que pode me ajudar a vencer a dificuldade com o português] “livros com imagem”.

“O sonho, a criatividade por meio da leitura de imagens”. (Entrevista).

Vênus – “Eu sabia muito pouco. Só as vogais... Eu achava difícil. Não tinha Libras. Só português escrito”. “É muito difícil. Alguns surdos conhecem o significado das palavras, outros conhecem pouco as palavras. Então não conseguem estudar e acham chato o português. E o futuro como será? Precisam se esforçar e estudar o português”. “Preciso aprender o significado das palavras”. “Os professores precisam me ajudar com urgência. Como os surdos compreendem pouco o texto escrito, é sofrido, a vida é difícil. (Entrevista). “Eu gosto de ver televisão, perceber as expressões faciais, a emoção das pessoas”. (Grupo Focal).

Marte – “[...] Os surdos têm pouco conhecimento sobre arte e não conseguem responder aos questionamentos, não conseguem entender o contexto nem as metáforas. Precisa esclarecer [...]” “A linguagem visual me mostra muitas coisas”. “No momento

em que eu olho, eu me acalmo. Parece que eu posso usar as informações”. (Entrevista).
 “A imagem informa sobre o contexto, clareia”.

Lua – “Intérpretes e ensinar o significado das palavras”. “[Gosto de ler] revistas porque tem fotos, tem imagem e o texto escrito junto”. “As fotos ou o desenho junto com o texto escrito (podem ajudar os surdos na compreensão do texto escrito)”. (Entrevista).
“Eu tenho lido pouco... Vejo jornal na televisão”. (Grupo Focal) (grifo nosso).

Urano – “[Minha maior dificuldade no português é] conhecer o significado de palavras novas”. “[...] na fotografia podemos expressar pensamentos e também associar ao texto escrito”. “Com o texto escrito junto com a fotografia, eu entendo”. “[Ler imagens significa] entender o que eu sinto, o que eu vejo”. “Espero entender mais o significado das palavras e a fotografia”. (Entrevista). “Porque eu vejo as letras, a forma como está organizado, eu percebo”. (Grupo Focal).

Estrela – “Letramento é a oportunidade que o ser tem de ir descobrindo palavras, de ir formando textos, formando tudo. [...] ao longo da vida você está sempre aprendendo, sempre desenvolvendo o conceito de letramento. “No momento em que aprende, ele (o autor surdo) pensa no seu leitor”. (Entrevista).

Sol – “Quando você aprende uma língua nova, aprende muito mais do que uma língua nova, aprende tudo o que está ao redor dessa língua”. (Entrevista).

a) Dificuldades identificadas pelo grupo participante em seu processo de letramento na modalidade escrita do português:

1) Pouco conhecimento do léxico da Língua Portuguesa:

Vênus – “Eu lia e perguntava quando não entendia o significado das palavras”. “[...] Alguns surdos conhecem o significado das palavras, outros conhecem pouco as palavras. Então não conseguem estudar e acham chato o português [...]”. “Preciso aprender o significado das palavras”.

Urano – “[...] conhecer o significado de palavras novas”. (É a minha maior dificuldade em relação á leitura e compreensão de textos).

Estrela – “Letramento é a oportunidade que o ser tem de ir descobrindo palavras [...]”.

Durante a nossa trajetória como professora, observamos que existe uma crença relacionada ao seu processo de aprendizado do português: surdos têm pouco conhecimento do léxico da Língua Portuguesa e, por consequência, apresentam dificuldade na produção, leitura e compreensão de textos. Para Botelho (2005, p. 62), esta concepção encontra-se disseminada

entre os surdos, seus pais e professores. Logo, habituam-se a interromper a leitura ao deparar-se com palavras desconhecidas, “como se o sentido fosse lexicalizado”. A mesma autora, considera que conhecer o significado de um grande número de palavras não se constitui como solução para as questões limitantes concernentes à leitura e produção de textos por surdos e apresenta a busca de significados no contexto como alternativa à compreensão de textos escritos. Porém, afirma que, em âmbito escolar, no momento em que leitores surdos recorrem ao contexto, algumas vezes são desencorajados por seus professores que não o consideram como “condição para a compreensão do texto” e sim uma alternativa à falta de conhecimento do vocabulário. Nossos participantes evidenciaram esta crença ao narrar a respeito de sua visão sobre o aprendizado do português por surdos e sua professora de Língua Portuguesa (Estrela) demonstrou coadunar com o mesmo pensamento.

2) Não compreender o contexto relativo ao texto lido:

Terra – “[Minha maior dificuldade no português é] leitura, entender o contexto”.
(grifo nosso).

Marte “Os surdos têm pouco conhecimento sobre arte e não conseguem responder aos questionamentos, não conseguem entender o contexto nem as metáforas”.
(grifo nosso).

Quanto à compreensão do contexto por leitores surdos, Farias (2006, p. 275) assevera que “por meio do contexto evidenciado no texto, as palavras se combinam e recombinaem, significam e ressignificam com a permissão da comunidade que as usa. Nesse sentido, Farias (2006, p. 267) afirma que “o subentendido na leitura (realizada por surdos) é interpretado à luz do seu conhecimento de mundo que, nem sempre, é o mesmo partilhado pelo ouvinte, tendo em vista sua história de vida e sua própria cultura”. Considerando que o conhecimento de mundo, no caso das pessoas surdas, é mediado primordialmente pelo código visual (FARIAS, 2006), concebemos a fundamental especificidade apresentada na criação de significados por esta comunidade: a visualidade. Sendo assim, de acordo com a pesquisadora, faz-se necessário demonstrar aos surdos que, nos diferentes contextos, as palavras adquirem diferentes significados. Concordamos com esta autora e deduzimos que, desta forma, a compreensão do contexto do texto escrito torna-se menos árdua para o leitor surdo.

Nessa perspectiva, observamos a narrativa de Marte e concebemos que o jovem atribui a dificuldade dos leitores surdos no que concerne à compreensão do texto escrito ao pouco conhecimento sobre a arte. Segundo Reily (2003), o conhecimento da linguagem visual (expressado nas artes visuais) contribui para a compreensão linguística como leitor nas

peessoas surdas. Assim, identificamos a fotografia, arte visual (SALKELD, 2014), como ponte para a formação de leitores surdos nas diversas linguagens com as quais interagimos contemporaneamente.

b) Estratégias utilizadas para a leitura e compreensão de textos pelo grupo participante dessa pesquisa:

1) A percepção de aspectos visuais do texto escrito:

Urano – “Porque eu vejo as letras, a forma como está organizado, eu percebo”. (grifo nosso).

Terra- “Porque eu vi a forma do texto”. (grifo nosso).

Nosso Ponto de Vista: Esclarecemos que Urano e Terra identificaram que determinado texto lido trata-se da poesia ao analisar o seu formato e o tamanho das letras.

Para Field (2004, p. 1), os componentes visuais de um texto escrito são “mudanças feitas nos materiais impressos que exibem aspectos visuais diferentes dos usados como padrão”. Porém, a autora elucida que estes constituem mais que “tamanho e tipo de fontes” abrangendo: fotografias, diagramas, gráficos, ilustrações, barras, linhas, caixas, ilustrações, tabelas, elementos gráficos e cores. A mesma autora cita, como uma das funções dos componentes visuais, ativar conhecimentos anteriores. De fato, Urano e Terra associaram o formato do texto (componente visual) apreciado a outras poesias anteriormente visualizadas e deduziram que o texto lido era uma poesia.

2) A leitura de imagens

Concebemos, após análise das narrativas organizadas nessa subunidade, que o grupo participante dessa investigação científica utiliza a leitura de imagens integrantes do texto multimodal no sentido de compreender significados presentes no texto escrito. Esta afirmação encontra-se fundamentada no pensamento de Reily (2003).

O fato é que a afinidade com a linguagem visual e o sentimento de “menos valia” (BOTELHO, 2005) relacionado ao seu desempenho no que concerne à leitura e produção de textos escritos aproxima o surdo do texto imagético e provoca uma situação recorrente, observada por nós tanto no desempenho do nosso trabalho pedagógico, quanto no desenvolvimento dessa pesquisa: os leitores surdos costumam substituir a leitura da escrita pela leitura de imagens.

Dessa forma, frequentemente, ao deparar-se com a situação em que a um texto escrito é oferecido acompanhado de imagem, esses leitores procedem a sua leitura e inferem a partir daí a mensagem do texto escrito. Percebemos a necessidade, nessa população, da conquista da autonomia na compreensão do texto escrito no sentido de ampliar suas possibilidades no que se refere ao desempenho acadêmico, profissional e sua convivência em sociedade.

Vejamos as seguintes narrativas elaboradas por membros participantes desse estudo no que se refere a este aspecto:

Terra – “Eu usei a estratégia para compreender a matéria lida foi a foto da paisagem do lago”. (Atividade Lendo, olhando, compreendendo...).

Marte – “[Entendi que o texto escrito] quando percebi o desenho”. “No início [do processo de letramento] era muito difícil faltava adaptar [a leitura do texto] com o desenho”. (Entrevista).

Lua – “água afoga cheio e quase ela morreu”. (Atividade, manhã de domingo).

Focalizemos a resposta de Lua ao nosso questionamento a respeito de uma matéria do jornal Correio Braziliense. Esta se compõe de texto escrito e charge em que a presidente Dilma Rousseff aparece sendo engolida por uma onda.

Figura 3 – Atividade “Manhã de Domingo” realizada por Lua



Fonte: A autora (2015).

Observamos que esta participante do nosso estudo substituiu a compreensão do texto escrito pela descrição do texto imagético que o acompanha, pois respondeu ao questionamento sobre o texto escrito descrevendo a imagem. Entendemos que alguns leitores surdos, ao proceder à leitura do texto escrito acompanhado de imagem, deparam-se com palavras cujo significado desconhecem. Ocorre que existe, nessa comunidade, a crença no conhecimento do léxico como fator determinante para a compreensão do texto escrito (BOTELHO, 2005). Logo, sentindo-se pouco competentes nesse aspecto, abandonam a leitura do primeiro, substituindo-a pela leitura do segundo.

Concebemos, desse modo, que os leitores surdos devem ser encorajados a transpor e não substituir a compreensão de significados apreendidos em textos visuais e escritos. Entendemos transpor no sentido de atravessar, cruzar. Quanto a substituir, significamos como trocar. Por consequência, entendemos que um dos desafios para os surdos, no que concerne à sua interação com a linguagem escrita, constitui-se em transpor os conceitos concebidos em linguagem icônica (analogica) para a linguagem simbólica (digital). Desse modo, deduzimos que, no âmbito da comunidade surda, o mediador do processo de letramento em Língua Portuguesa deve incluir como objetivo informar a respeito da natureza do signo imagético (icônico) e do signo escrito (arbitrário), pois, devido à sua afinidade com a visualidade, marca de sua cultura (LOPES; VEIGA-NETO, 2006), os surdos necessitam de apoio na compreensão do signo arbitrário. Como exemplo do que significa transpor significados, citamos a seguinte narrativa de Urano: “Eu vi o *youtube* tinha a guerra antigamente”. Este participante da nossa pesquisa, ao realizar a atividade Lendo, olhando, compreendendo... escolheu para leitura o texto jornalístico que se encontra abaixo e que mencionava a guerra entre judeus e palestinos.

Figura 4 – Judeus e Palestinos

ORIENTE MÉDIO/Porta-voz militar reafirma que operação contra o Hamas terá mais etapas, apesar do apelo do Conselho de Segurança da ONU por um cessar-fogo

Israel concentra forças para a invasão de Gaza

Após mais uma noite de bombardeios contra a Faixa de Gaza, o general Almoz Moti, porta-voz do Exército israelense, reafirmou ontem que o passo seguinte poderá ser um ataque por terra, apesar da pressão internacional por um cessar-fogo, endossada ontem pelo Conselho de Segurança (CS) das Nações Unidas. "Estamos preparando as próximas etapas da operação, para que as forças estejam prontas a entrar no território (de Gaza)", informou Moti. Israel mobilizou mais de 30 mil reservistas, diante da escalada do conflito com o movimento palestino Hamas. De acordo com a agência de notícias France-Press, pelo menos 46 palestinos morreram ontem. Cinco dias de ataques a Gaza acumularam um saldo de 150 mortos e quase mil feridos. Os foguetes lançados pelos palestinos contra Israel deixaram apenas feridos.

O CS da ONU exortou Israel e o Hamas a adotarem um cessar-fogo e a "respeitarem as leis humanitárias internacionais, principalmente sobre proteção dos civis". A declaração foi aprovada pela unanimidade dos 15 membros orgânicos, que pediram o restabelecimento da calma. O tema deve ser tratado pelas potências ocidentais, hoje, em paralelo a uma reunião sobre o programa nuclear iraniano, em Viena. O chanceler britânico, William Hague, anunciou que conversará sobre a crise com os colegas de Estados Unidos, França e Alemanha. "Precisamos de uma ação internacional urgente e coordenada a fim de instaurar um cessar-fogo como em 2012", declarou Hague.

A ofensiva de Israel também provocou protestos de países árabes. Amanhã, os ministros das Relações Exteriores da Liga Árabe se reunirão no Cairo para abordar a crise. Durante um encontro com Tony Blair, ex-premiê britânico e embaixador do Quarteto para o Oriente Médio (ONU, UE, EUA e Rússia), o presidente egípcio, Abdel Fattah Al-Sisi, manifestou preocupação. "O presidente advertiu sobre os riscos de uma escalada militar e sobre as vítimas



Tanque israelense dispara contra alvos do Hamas; chegada de reservistas reforça preparativos de ação terrestre



Palestinos protestam na Cisjordânia contra os bombardeios sobre Gaza

Estamos preparando as próximas etapas da operação, para que as forças estejam prontas a entrar no território (de Gaza)"

General Almoz Moti, porta-voz do Exército israelense

que isso provocaria entre os civis inocentes", reportou o porta-voz de Al-Sisi.

Os ataques aéreos da madrugada de ontem atingiram o centro e o norte de Gaza. As autoridades palestinas denunciaram o bombardeio de uma mesquita — que, segundo o governo israelense, era utilizada pelo Hamas para estocar material bélico. Mais oito mesquitas e 500 residências foram danificadas ou destruídas desde o início da operação israelense, segundo a Associação para Direitos Humanos Al-Mezan. O ataque

mais violento aconteceu no bairro de Shej Radwan, na Cidade de Gaza, onde seis homens palestinos, entre 21 e 58 anos, morreram em frente de casa. Entre as vítimas estavam dois sobrinhos do ex-primeiro-ministro do Hamas em Gaza, Ismail Haniyeh.

De acordo com a rede britânica BBC, um centro de assistência a deficientes físicos também foi destruído, deixando quatro mortos, e um complexo de assistência humanitária das Nações Unidas foi incendiado. Autoridades do Estado Judeu, porém, afirmam

que o fogo foi provocado pela falha de foguetes do Hamas.

Embora o Exército israelense tenha alegado que afetou significativamente as capacidades do movimento islâmico, atingindo 150 alvos militares, ao menos nove foguetes foram lançados contra Israel durante a madrugada, e o sistema antimísseis Iron Dome interceptou vários projéteis durante o dia. Dois soldados israelenses foram feridos por um míssil antitanque perto da barreira de segurança que separa Israel da de Gaza.

Fonte: Correio Braziliense, 13/07/2014 p.12

Urano, ansioso por saber mais a respeito desse conflito, acessou por meio do seu celular a internet e pesquisou a respeito da temática abordada. Não percebemos sua atitude. Então, no momento em que Urano pesquisava em seu telefone celular no site *youtube*, o questionamos a respeito do uso desse aparelho em sala de aula. Imediatamente, esse jovem surdo nos respondeu em Libras: “— Quer resposta certa? Preciso saber mais... Eu estou pesquisando sobre essa guerra!”.

Percebemos, nesse leitor surdo, sua atitude autônoma diante do desafio proposto pela leitura de texto escrito acompanhado de fotografia. Ele iniciou sua análise por meio da apreciação da imagem, procedeu à leitura do texto e pesquisou a respeito do tema. Ao pesquisar, encontrou mais informações no *youtube* que o convenceram que a guerra abordada

é histórica. Vale lembrar que, além da pesquisa na internet, Urano nos questionou a respeito do significado do termo “guerra histórica”.

Observamos que, antes de proceder à leitura do texto escrito, esse participante tomou conhecimento, por meio da fotografia, do seguinte contexto: guerra em país estrangeiro. Sentiu-se motivado por conhecer: em que países aquela guerra acontece? Qual é o motivo dessa guerra? Há quanto tempo acontece? Para tanto, buscou de forma autônoma mais informações a respeito da guerra em mídia eletrônica, frequentemente utilizada na contemporaneidade.

Urano buscou em sua pesquisa textos escritos, fotografias e textos multimodais, captando informações em cada um destes recursos e associando-as para compreender o texto multimodal lido. Identificamos que este leitor utilizou as duas linguagens (fotográfica e escrita) cruzando significados construídos em cada uma das modalidades textuais. Nesse processo, configurou um sentido ampliado ao texto, maior que a soma dos significados estabelecidos entre as duas linguagens. Na realidade, parece-nos que houve a multiplicação destes.

3) Compreender o significado de palavras desconhecidas por meio do contexto.

Marte – “A emoção de jogar bola”. “Percebo que o tema está associado”. “A roupa indica que é mulher”. “A imagem informa sobre o contexto, clareia”. [...] Por exemplo, eu lembro do contexto, lembro da bola e vou fazendo associações”. (Grupo Focal).

Este participante da nossa pesquisa demonstra, de forma clara em sua narrativa, proceder à associação de informações como forma de alcançar a compreensão do texto apreciado. A este respeito Savioli e Fiorin (2006, p. 12) argumentam que “o significado de uma imagem isolada pode ser completamente diverso daquele que ela assume encaixada num contexto”. Assim, imprimimos coerência a textos lidos ou produzidos. Nessa perspectiva, os autores definem de forma poética a tessitura que envolve esse processo: “Num texto, certos elementos comparam-se a fios que costuram entre si as partes de uma vestimenta. Cortados esses fios, o que sobra são simples pedaços de pano”. (SAVIOLI; FIORIN, 2006, p. 367).

Assim, entendemos a relevância de estimular os aprendizes de língua ou linguagem a buscar informações no contexto para compreender textos lidos. Nossa concepção é de que essa prática é bastante profícua, pois estimula a autonomia na leitura de textos, especialmente quando esta se dá em uma segunda língua. Nessa perspectiva, Botelho (2005, p. 63) nos aponta que os professores atuantes na educação de surdos, habitualmente, definem essa

prática como “alternativa imposta pela ausência de um vasto vocabulário e não como uma condição para a compreensão”. Pretendemos, com essa pesquisa, interferir para a mudança deste paradigma.

c) Transgredindo os limites à compreensão do texto escrito- as alternativas configuradas pelo grupo participante.

Influenciados pela cronista Luft (2004), significamos pensar como transgredir, por isso instigamos os participantes dessa pesquisa a refletir sobre alternativas às limitações identificadas no âmbito desse estudo pelos mesmos no que concerne ao processo de letramento dos surdos na modalidade escrita da Língua Portuguesa. A seguir, vamos conhecê-las:

- 1) A interpretação em Libras.

**Marte – “A interpretação em Libras [apoia a compreensão do texto escrito]”
(Entrevista)**

Nas palavras de Quadros e Schmiedt (2006, p. 17):

Letramento nas crianças surdas, enquanto processo faz sentido se significado por meio da língua de sinais brasileira, a língua usada na escola para a aquisição de línguas, para aprender por meio dessa língua e para aprender sobre as línguas.

Entendemos que a Língua de Sinais é tão fundamental para o processo de letramento para as pessoas surdas quanto o português para aqueles que a têm como primeira língua. Sendo assim, este leitor surdo identificou o valor da interpretação em Libras para o seu desempenho no aprendizado da modalidade escrita do português, confirmando a asserção daquelas autoras a respeito da importância da Língua de Sinais para o aprendizado de outras línguas por surdos. Desta forma, deduzimos que o jovem Marte busca imprimir sentido ao seu processo de letramento(s) utilizando a sua língua¹. Ao fazê-lo, demonstra que esta, além de se apresentar como ferramenta para a criação de significados, participa da criação da identidade e cultura surda (KARNOOP; KLEIN; LUNARDI, 2011).

- 2) A linguagem fotográfica, o desenho e o cinema.

Marte – “O desenho. A arte ajuda a expressar e compreender os sentimentos”.

Lua – “As fotos junto com o texto. O desenho também pode ajudar”. (Entrevista)

Estrela – “[...] Se ficar só na palavra é mais difícil ... Mas na hora que tem a fotografia de como as pessoas se vestiam naquela época, a maquiagem como era a moda da época, as casas, as construções. Fica mais fácil dele [leitor surdo] entender [...] Assim vai desenvolvendo a imaginação, trazendo o abstrato para o concreto. A fotografia traz o concreto [...] Gosto de usar filmes com legenda [...] A legenda é fundamental, também porque junto com a imagem vai aprofundando a escrita dele. [...] com essa preocupação em dominar técnicas da linguagem visual vai se fazer melhor entendido pelos ouvintes”. (Entrevista).

Na realidade, o desenho, o cinema e a fotografia constituem-se como linguagem visual. Então, abordaremos a linguagem visual como alternativa para apoiar leitores surdos na superação das dificuldades relatadas por estes (no cenário desse estudo) no que concerne à leitura e compreensão de textos.

Encontramos em dados coletados nessa pesquisa referência à dificuldade em compreender o contexto como limitação à compreensão na leitura do texto escrito. Então, focalizaremos a linguagem visual como ferramenta para ampliação desse aspecto.

Observamos que as linguagens imagética e escrita aproximam-se em textos multimodais, cenário onde o leitor surdo aponta a apreensão de significados na leitura do texto visual como recurso para a compreensão do texto escrito.

Nesse sentido, Rojo e Moura (2012, p. 12) afirmam a necessidade de a escola tomar para si a construção de novas práticas pedagógicas demandadas a partir dos novos letramentos. Entendemos que a construção de novos letramentos envolve uma reflexão a respeito da interface estabelecida entre as linguagens que os compõe. Dessa forma, vejamos como significados construídos na leitura de imagens pode apoiar o leitor surdo na compreensão do texto escrito.

Conforme Field (2004, p. 4-5), a leitura dos aspectos visuais do texto (fotografias, gráficos, linhas barras, caixas, ilustrações e outros), “leva-nos a formular previsão sobre as informações que serão apresentadas” e pode ativar conhecimentos anteriores. Assim, deduzimos que de fato a leitura de imagens e de outros aspectos visuais do texto imagético pode atuar como apoio à leitura e compreensão de textos escritos.

3) Livros com imagens.

Terra – “Livros com imagem. [Leitura de imagens é] o sonho, a imaginação”. (Entrevista).

Segundo Reily (2003, p. 176)

O contato com os livros de imagem ampliam as perspectivas culturais da criança como apreciadora desse tipo de literatura, pois ela adquire fôlego para a leitura. Além disso, o conhecimento de outros textos/imagens vai contribuir para a sua compreensão linguística como leitora.

O pensamento desta autora vai ao encontro da concepção de Terra e justifica a opção desta pelo livro com imagem como alternativa válida para impulsionar seu desempenho na leitura e compreensão de textos escritos. Entretanto, aquela autora ressalta que, tradicionalmente, nossas práticas escolares encontram-se pautadas na linguagem verbal, de modo que a linguagem visual não tem sido valorizada em âmbito educacional.

Reily (2003, p. 164) aponta, ainda, que as imagens integrantes dos materiais didáticos utilizados na escola apresentam “qualidade estética questionável” e com frequência não funcionam como parte integrante do texto escrito, mas como meras ilustrações.

Sendo assim, observamos que o livro de imagens pode atuar como apoio à leitura do texto escrito se as imagens, ao serem apresentadas junto ao texto imagético, integrarem o seu significado e apresentarem uma boa qualidade estética.

4) O apoio dos professores e da família.

Vênus – “Os professores e a família podem ajudar. Os professores precisam me ajudar com urgência! “Não sei ... [como podem me ajudar]. Preciso de ajuda rápido”. (Entrevista).

Urano – “Os professores, a família e outras pessoas explicarem o significado [de palavras novas]”. (Entrevista).

Centrando o nosso olhar sobre as narrativas de Vênus e Urano, encontramos o pensamento de Aguiar (2004), que elucida que cognição e afetividade não são estanques. Percebemos que estes participantes do nosso estudo solicitam não apenas orientação a respeito do léxico da Língua Portuguesa, mas, além disso, a presença de seus educadores. Nesse contexto, entendemos presença como envolvimento em seu processo de letramento e interação com as possibilidades e limites relacionados a esse aspecto. Concordamos com esses jovens surdos e inferimos que pais e professores constituem segmentos da comunidade surda e que o letramento pressupõe uso social da leitura e escrita. Entretanto, como estabelecer práticas sociais de leitura nesta comunidade em que pais e professores não se comunicam ou estabelecem uma comunicação precária na Língua 1 de seus filhos e alunos? Para tal necessidade, vislumbramos o aprendizado e aperfeiçoamento da língua de sinais por eles. Quanto aos professores, concebemos mais uma possibilidade quanto à sua participação no

processo de letramento das pessoas surdas: desconstruir suas concepções a respeito desse processo, a fim de reconstruí-las à luz dos novos letramentos.

A seguir, apresentamos um quadro onde expomos o conceito do grupo participante deste estudo e de teóricos sobre o letramento, as dificuldades enfrentadas por surdos nesse processo e suas propostas para transgredi-las.

Quadro 8 – Letramento: conceito, limites e transgressões para o grupo participante e autores.

	Grupo Participante	Autores
Conceito	<p>Leitura de imagens significa sonho, criatividade.</p> <p>Oportunidade de formar textos.</p> <p>Aprender uma língua significa inserir-se em um novo universo cultural.</p>	<p>Letramento nas crianças surdas, enquanto processo, faz sentido se significado por meio da língua de sinais brasileira, a língua usada na escola para aquisição das línguas, para aprender por meio dessa língua e para aprender sobre as línguas (QUADROS; SCHMIEDT, 2006, p. 17).</p> <p>“O analfabeto do futuro não será quem não sabe escrever, e sim quem não sabe fotografar”. (Benjamim (1994, p. 107).</p>
Limites	<p>Surdos não compreendem o significado do léxico, as metáforas e o contexto e têm pouco conhecimento sobre arte, portanto não aprendem o português e assim a vida se torna difícil.</p>	<p>“No caso dos surdos, os processos de escolarização não estão voltados para a construção de sujeitos letrados”. (BOTELHO, 2005, p. 65).</p> <p>“[...] falta aos surdos o acesso a uma língua que dominem e que lhes permita pensar com todas as complexidades necessárias, disponíveis como são para qualquer</p>

		um”. (BOTELHO, 2005, p. 53). “[...] as metáforas são altamente produtivas nas diferentes línguas do mundo, nos mais diferentes contextos”. (FARIAS, 2006, p. 253)
Propostas para Transgressão	Conhecer a linguagem da arte Letramento Visual (interação com livros de imagens) Ajuda de intérpretes da Libras.	“[...] o contato com livros de imagem amplia as perspectivas culturais da criança como apreciadora desse tipo de literatura. [...] o conhecimento de outros textos/imagens contribui para sua compreensão linguística como leitora”. (REILY, 2003, p.176).

Fonte: A autora (2015)

Entendemos, ao contemplar os múltiplos olhares configurados por jovens surdos e autores integrantes do aporte teórico desse estudo, que o processo de letramento no âmbito da surdez é significado por meio da Libras, sua Língua 1, de natureza visoespacial (BENARDINO, 2000). Para Gesser (2009, p. 23) a Libras é composta por “um alto grau de sinais icônicos” e, assim, o aprendizado da linguagem visual configura-se como demanda da comunidade surda. Concebemos, portanto, o importante papel do “livro de imagens”, citado tanto por Reily (2003), quanto pelo grupo participante desta pesquisa como recurso para a transgressão dos limites encontrados por surdos em seu processo de letramento na modalidade escrita do português. De fato, utilizamos esta ferramenta de forma constante em nossa prática como professora de surdos e, desta forma, observamos que as crianças e jovens surdos se envolvem com o texto, alcançando, inclusive, a compreensão de metáforas integrantes do texto imagético.

De outra forma, a dificuldade na compreensão de metáforas expressadas no texto escrito foi identificada como fator de limitação para a compreensão deste. Para Farias (2006), em surdos, a construção do sentido metafórico constitui-se fundamentada em sua leitura de mundo, essencialmente visual. Logo, vislumbramos a seguinte estratégia para a compreensão de metáforas por surdos: o texto multimodal integrado por imagem metafórica e texto escrito.

Ressaltamos que o texto imagético deve-se constituir como parte integrante do significado do texto escrito, ou seja, a imagem não deve ser meramente uma ilustração. Desta forma, os surdos encontram, também, a oportunidade de estar em contato com as artes visuais por meio do texto imagético (fotografia, desenho, pintura e outros), ampliam as possibilidades de comunicação e divulgação de sua cultura e sua competência linguística como leitores.

Entretanto, a compreensão da linguagem visual não ocorre de forma espontânea (REILY, 2003) e revela a necessidade da sistematização do letramento visual, primordialmente para a população surda. Nessa perspectiva, acreditamos que a linguagem da fotografia pode contribuir para o processo de letramento(s) visual na modalidade escrita da Língua Portuguesa ao oferecer aos leitores surdos: metáforas visuais e a imagem representada sob o ponto de vista do fotógrafo, de um determinado elemento ou evento real (contexto). Lembramos que o futuro mencionado por Benjamim (1994) chegou. Logo, atualmente, o analfabeto configura-se como aquele que não sabe fotografar ou ler fotografias. Então, o que a sociedade contemporânea quer de nós é coragem para deixar o confortável ponto de vista da hegemonia da linguagem verbal e o engajamento no letramento visual para que ampliemos nossa competência linguística e alcancemos o letramento na multimodalidade textual.

Sintetizando...

Abaixo, apresentamos um quadro onde encontramos, à esquerda, dados que atuaram como insumo para a geração dos resultados apresentados na coluna à direita.

Quadro 9 – Dados x Resultados

DADOS	RESULTADOS
1) “Eu gostei dos haicais acompanhados de fotografias”. Marte (Grupo Focal-Apêndice H).	1) A literatura concernente à linguagem fotográfica constitui-se como importante recurso para a construção da identidade leitora dos surdos.
2) “Eu gostei de perceber as fotografias se relacionando”. Lua (Grupo Focal-Apêndice H)	2) A linguagem da fotografia pode atuar na promoção da ampliação da compreensão linguística dos surdos como leitores
3) “[Minha maior dificuldade no aprendizado do português é] a	3) A fotografia pode contribuir para a expansão dos recursos dos leitores

<p>leitura, entender o contexto”. “Os livros com imagem [podem me ajudar a ultrapassar essa dificuldade.]” “[A leitura de imagens pode me proporcionar] o sonho, a criatividade”. Terra (entrevista- Apêndice I).</p>	<p>surdos para a compreensão de textos.</p>
<p>4) “Fotografia... Fazer arte, cultura. Tenho vontade, sonho aprender a fotografia porque no futuro quero participar da cultura surda” Júpiter (Entrevista- Apêndice I).</p>	<p>4) a compreensão da fotografia como linguagem visual, artística pode atuar como ferramenta para a produção e divulgação da cultura surda.</p>
<p>5) “As mudanças que surgem no texto escrito [por causa do corte na foto], era duas pessoas, depois cortou e virou uma só e também o texto escrito mudou, era leem, depois virou lê. Terra (Atividade Manhã de Domingo)</p>	<p>5) O conhecimento dos elementos que compõe a linguagem fotográfica , suas funções e o estabelecimento de um paralelismo entre esta e a linguagem escrita podem atuar como ponte para que o leitor surdo envolva-se com a leitura do texto escrito e, por conseguinte, amplie suas possibilidades para a compreensão deste.</p>

Fonte: A autora (2015).

Consoante a análise dos dados e resultados expostos no quadro acima, concebemos que: a) Marte, ao interagir com texto multimodal integrado por fotografia e poesia estilo Haikai, identificou sua preferência por este estilo literário e, desta forma, dá-se a construção de sua identidade leitora; b) entendemos que um dos parâmetros relacionados à compreensão linguística é conhecer e utilizar socialmente as funções de determinada língua ou linguagem. Assim, percebemos que Lua, ao identificar a função intertextual na linguagem imagética, demonstra ter identificado o diálogo estabelecido por imagens e que, desse modo, adquiriu instrumento para, analogamente, deduzir a presença da mesma função na escrita; c) identificamos que Terra percebe o livro de imagens como ponte para a compreensão do contexto que envolve a leitura e, dessa forma, este se constitui como fator de ampliação dos

recursos para a compreensão do texto escrito; d) inferimos que Júpiter aponta a fotografia como ponte para a propagação da cultura surda e, por conseguinte, esta linguagem atua para o empoderamento desta comunidade e estimula a produção e troca de saberes contribuindo para o seu processo de letramento(s); e e) esta resposta de Terra foi concebida na execução da atividade Manhã de Domingo, integrada ao Programa Olhar que ouve. A jovem participante do nosso estudo identificou que a imagem de duas pessoas lendo foi cortada, gerando duas imagens. As fotografias encontram-se acompanhadas do texto escrito. Então, Terra associou a mudança na estrutura destas a alteração na escrita (Elas leem > Ela lê). Observamos que ela analisou a troca do referente (Elas – plural > Ela – singular) como causa da mudança na desinência em função da flexão verbal. Assim, entendemos que a analogia estabelecida entre o funcionamento da linguagem fotográfica e escrita demonstrou a esta participante da nossa pesquisa um dos aspectos da gramática da Língua Portuguesa. Nesse sentido, a fotografia atuou como ponte para a ampliação dos recursos dos leitores surdos na compreensão do texto escrito.

Como sugestões de atividades para os professores que atuam na educação de alunos surdos, propomos:

- Que os mediadores do letramento visual estimulem os alunos a experimentar diversas alternativas na composição de texto imagético;
- Que os professores demonstrem, por meio de um paralelismo estabelecido entre as características e funções das linguagens escrita e fotográfica, as principais semelhanças e diferenças identificadas nessas linguagens.
- Reflitam sobre o contexto como recurso para a compreensão do texto escrito.
- Que os educadores, ao desenvolver atividades voltadas para o processo de letramento das pessoas surdas, considerem o desenvolvimento das seguintes habilidades: a) identificar semelhanças e diferenças em textos compostos em linguagens escrita e imagética e b) conhecer os elementos visuais presentes no texto escrito.

Indicamos a realização das seguintes atividades como forma de estimular o desenvolvimento dessas habilidades acima:

- a) Fazer uma foto com referência a um texto lido;
- b) Produzir um texto escrito como referência a uma foto tanto de autoria própria quanto de outros fotógrafos;

- c) Relacionar textos imagéticos e escritos com significados semelhantes;
- d) Realizar leitura de poemas em estilo Haikai;
- e) Apresentar os elementos visuais que compõe o texto;
- f) Apresentar texto em idioma estrangeiro desconhecido pelo grupo de leitores e solicitar que identifiquem significados expressos pelos seus elementos visuais.

Sugerimos, em contexto escolar: a utilização de textos referentes à linguagem da fotografia (biografia de fotógrafos e a sua obra, características e funções da fotografia e outras informações referentes a esta linguagem), a associação do prazer em fotografar ao prazer em ler (demonstrando que tudo e todos podem ser considerados textos (SALKELD, 2014) e, portanto, objetos de leitura.

5 TUDO NOVO DE NOVO...

E assim chegar e partir.
 São só dois lados
 Da mesma viagem
 O trem que chega
 É o mesmo trem
 Da partida...
 A hora do encontro
 É também, despedida
 A plataforma dessa estação
 É a vida desse meu lugar
 A hora do encontro
 É também, despedida
 A plataforma dessa estação
 É a vida desse meu lugar.
 (Milton Nascimento e Fernando Brant – fragmento
 Letra da música “Encontros e despedidas”).

Ao início do nosso percurso na realização desta pesquisa, adotamos como lema a seguinte afirmação: “[...] fazer pesquisa é saber reconhecer as diferentes piscadelas”. (BOTELHO, 2005, p. 11). Acrescentamos a esta concepção que pesquisar é empreender uma viagem e pressupõe o espírito aventureiro, pois, para que o nosso olhar seja capaz de dialogar com outros, faz-se necessário encontrar-se disponível ao encontro, portanto, viajamos, aventuramos, perdemo-nos e encontramos-nos nos universos da surdez e da fotografia. A questão motivadora do nosso estudo – “Como a fotografia pode ampliar o processo de letramento das pessoas surdas em Língua Portuguesa na modalidade escrita nos aspectos leitura e compreensão de textos e no seu processo de letramento visual?” – instigou-nos e conduziu nossos passos durante essa “*pesquisaaventura*”. Sendo assim, buscamos tanto na interação com a literatura que constitui o nosso referencial teórico, quanto ao analisar os dados, olhar o implícito e o peculiar. Então, realizamos com o grupo participante (ativo) desse estudo uma jornada pelo universo das linguagens fotográfica e escrita. Identificamos, ao analisar dados emergentes desse estudo, um grau maior de entusiasmo dos nossos companheiros de viagem (jovens surdos) pelo envolvimento com a fotografia em relação à escrita.

Desse modo, utilizamos a literatura sobre a linguagem fotográfica e a obra de importantes fotógrafos como material para as atividades do Programa Olhar que ouve. Assim, verificamos como resultado emergente desse estudo que esta literatura constitui-se como importante recurso para a construção da identidade leitora dos surdos ao promover a

ampliação de sua compreensão linguística como leitor (REILY, 2003) e contribui para a expansão de seus recursos para a compreensão de textos escritos. Vale ressaltar que no contexto deste estudo abordamos a fotografia como texto, portadora de um discurso (TIBURI; ACHUTTI, 2012) e ainda como integrante de textos multimodais (ROJO; MOURA, 2009).

Desse modo, demonstramos o caráter textual da imagem fotográfica e refletimos com o coletivo participante dessa pesquisa sobre o objetivo maior da composição de textos: o processo de comunicação, pois o nosso entendimento é de que a falta de uma língua constituída dificulta a aprendizagem da segunda língua (SKLIAR, 1998a). Faz-se necessário, então, que os surdos reflitam e construam a sua hipótese a respeito do que significa e quais são as funções de uma língua ou linguagem.

Nessa perspectiva, a análise dos dados emergentes desse estudo revela que: a) a fotografia pode contribuir para a expansão dos recursos dos leitores surdos para a compreensão de textos; b) a compreensão da fotografia como linguagem visual, artística, ferramenta para a produção e propagação da cultura surda, o conhecimento dos elementos que a compõe e o estabelecimento de um paralelismo com a linguagem escrita, podem atuar como ponte para que o leitor surdo envolva-se com a leitura do texto escrito e aventure-se na sua compreensão; c) a interação com a linguagem da fotografia, por meio tanto da leitura de imagens, quanto de sua produção, pode atuar como estímulo à produção e registro da cultura dessa comunidade, perpetuando sua forma singularmente visual de compreender o mundo.

Para tanto, consideramos a necessidade do processo de letramento visual para os professores atuantes na educação de surdos a fim de que reconstruam sua concepção a respeito do processo de letramento dessa comunidade, pois entendemos que usualmente as práticas de letramento oferecidas aos surdos não se encontram fundamentadas no uso social da leitura e escrita (BOTELHO, 2005).

Em realidade, concluímos que o atual contexto sócio-histórico oferta-nos, primordialmente por meio das novas tecnologias, a possibilidade da convivência com uma maior diversidade de linguagens, então nos indagamos: Na contemporaneidade, quem de nós é letrado? Quem de nós é hábil na leitura do cenário contemporâneo? Será a contemporaneidade a vez daqueles que por não terem acesso ao som, tem a visualidade como marca? A vez e a voz do olhar que ouve? Seguimos a nossa viagem transportando essas questões para uma próxima pesquisa onde pretendemos investigar a sistematização do processo de letramento visual dos professores atuantes na educação de surdos como recurso para a expansão dos recursos comunicativos desta comunidade. Identificamos, ainda,

como tema de investigação científica gerado por este trabalho, o registro da cultura surda por meio da fotografia.

Entendemos que, ao concluir essa “*pesquisaventura*”, configuramo-nos como ponte entre as culturas surda e ouvinte e os seus letramento(s). Assim, concluímos citando Nietzsche (2012, p. 20): “O que engrandece o homem é ele ser uma ponte, e não um fim; o que se pode amar no homem é ele ser uma transposição e não uma queda. Amo aqueles que só sabem viver em extinção, porque esses são os que cruzam de um lado para o outro”.

REFERÊNCIAS

- ACHUTTI, L. E. R. **Fotoetnografia da Biblioteca Jardim**. Porto Alegre: Editora da UFRGS/Tomo Editorial, 2004.
- ADAMS, A. **A câmera**. São Paulo: Senac, 2000.
- AGUIAR, V. T. de. **O verbal e o não verbal**. São Paulo: UNESP, 2004.
- ANDRADE, Carlos Drummond de. **A Rosa do Povo**. Rio de Janeiro: Record, 2000.
- BAITELLO, J. N. **A era da iconofagia: reflexões sobre a imagem, comunicação, mídia e cultura**. São Paulo: Paulus, 2014.
- BAKHTIN, Mikhail. M. **Estética da criação verbal**. Trad. Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAMHUST, K. G. **O jornalismo visual**. Diálogos de la Comunicacion, Felafacs – Federación Latino Americana de Asociaciones de Faculdades de Comunicación Social, caderno 14, mar. 1991.
- BARROS, M. **Ensaio fotográficos**. Rio de Janeiro: Record, 2000.
- BARTHES, R. **Rhétorique de l’image**. In. Communications, nº 4. Paris: Seuil, 1964.
- _____. **Camera lucida: refletions on photography**. New York: Hill and Wang, 1996.
- _____. **O império dos signos**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- _____. **A câmera clara**. Lisboa: Edições 70, 2012.
- BAUER, M. W; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BECKER, H. **Doing things together**. Evanston: Northwestern University Press, 1986.
- _____. **Métodos de pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Hucitec, 1987.
- BENJAMIN, W. A pequena história da fotografia. In. BENJAMIM, W. **Obras Escolhidas I**. Magia e técnica, arte política. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BERNARDINO, E. L. **Absurdo ou lógica?: a produção linguística do surdo**. Belo Horizonte: Profetizando Vida, 2000.
- BONOMINO, A. et al. Avaliação e letramento: concepções sobre o saber letrado subjacentes ao SAEB e ao PISA. **Educação Social**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 91-113, dez. 2002.
- BORGES, Maria. E.L. **História & Fotografia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

BOTELHO, P. **Linguagem e letramento na educação dos surdos: ideologias e práticas pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

BRITO, L. F. **Por uma gramática de língua de sinais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.

BRUNER, J. **Realidade mental, mundos possíveis**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

BUBNOVA, Tatiana. Voz, sentido e diálogo em Bakhtin. Trad. Roberto Leiser; Fernanda Tonelli. **Bakhtiniana**, São Paulo v.6, n.1, p.268-280, ago/dez .2011.

BUNZEN, Clécio. Apresentação. In: STREET, Brian. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. STREET, Brian. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

CAMPANY, D. Introdução. In. HACKING, J. (Org.) **Tudo sobre fotografia**. Rio de Janeiro: Sextante, 2012.

CÁRNIO, M. S. **Leitura e desenvolvimento da estrutura frasal a nível da escrita em deficientes auditivos: estudos com a técnica de cloze**. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1986. (Dissertação de Mestrado)

CHALUB, S. **Funções da linguagem**. São Paulo: Ática, 1999.

CHAUÍ, M. Janela da alma, espelho do mundo. In: NOVAES, A. **O olhar**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

CHAVES, G. A década em que a fotografia deu um clique. **Revista do Correio**. Brasília, nº 437, ano 9, p.22 – 29, set. 2013.

CLAIR, Jean. **Henri Cartier Bresson**. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

COELHO, D. **"PRODUÇÃO DE DESENHOS ANIMADOS SURDOS COMO UM TIPO DE "CÍRCULO DE CULTURA SURDA" Colóquio Internacional Paulo Freire (2013): n. pág. Web. 6 Jun. 2015.**

CRESWEEL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CRUZ, Michelle Brugnera. **Resenhas Educativas – Letramento em verbete: o que é letramento?** Porto Alegre, 03 de setembro de 2009. Disponível em: <<http://www.edrev.info/reviews/revp57.pdf>>. Acesso em: 09 jan. 2013.

DANTAS, E. M. A fotografia: um texto relacional. In. GONÇALVES, T. F. **Eu retrato, tu retratas: conjugações entre fotografia, educação e arte**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2013.

DELL'ISOLA, R. L. P. A interação sujeito-linguagem na leitura. In MAGALHÃES, I. (Org.). **As múltiplas faces da linguagem**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1996. 69-75.

DONDIS, D. A. **Sintaxe da linguagem visual**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

DUCHEMIN, David. **A foto em foco: uma jornada na visão fotográfica**. Rio de Janeiro: Alta Books, 2009.

FARIAS, Sandra Patrícia de. **A metáfora na LSB e a construção dos sentidos no desenvolvimento da competência comunicativa de alunos surdos**. 310 f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade de Brasília. Brasília, 2003.

_____. Ao pé da letra não! Mitos que permeiam o ensino da leitura para surdos. In QUADROS, R. M. de (org). **Estudos Surdos I**. Petrópolis: Arara Azul, p. 252-283, 2006.

FERNANDES, S. **Educação bilíngue para surdos: trilhando caminhos para a prática pedagógica**. Curitiba: SEED, 2004.

FERREIRA, L. H. Estética, identidade e fotografia: narrativas de si mesmo. In GONÇALVES, Tatiana Fecchio. (Org.). **Eu retrato, tu retratas: conjugações entre fotografia, educação e arte**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2013.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

FIELD, M. L. **Componentes visuais e a compreensão de textos**. São Paulo: Special Book Services Livraria, 2004.

FINAU, R. A. Possíveis encontros entre cultura surda, ensino e linguística. In QUADROS, R. M. de (org). **Estudos Surdos I**. Petrópolis: Arara Azul, p. 253-251, 2006.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREEMAN, M. **A visão do fotógrafo: entendendo e apreciando grandes fotografias**. Porto Alegre: Bookman, 2013.

FREIRE, A. M. F. F. Aquisição do português como segunda língua: uma proposta de currículo para o Instituto Nacional de Educação de Surdos. In: SKLIAR, Carlos. **Atualidade da educação bilíngue para surdos: interfaces entre Pedagogia e Linguística**. V. 2. Porto Alegre: Mediação, 1991.

GESUELI, ZILDA M. Língua de Sinais e aquisição da escrita. In SILVA, I. R; KAUCHAKJE, S; GESUELI, Z. M. **Cidadania, surdez e linguagem: desafios e realidades**. São Paulo: Plexus, 2003.

GESSER, A. **Libras? Que língua é essa?** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GHÜNTHER, H. **Como elaborar um questionário** (Série- Planejamento de Pesquisa nas Ciências Sociais, nº1) Brasília: Laboratório de Psicologia Ambiental, 2003.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas da pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GÓES, M. C. R. de. **Linguagem, surdez e educação**. Campinas: Autores Associados. 2002.

GONÇALVES, Osmar. Desvirtuar a câmera, virtualizar a imagem: o lúdico na fotografia contemporânea. In **Fotografia Contemporânea: Fronteiras e transgressões**. DOBAL, SUSANA; GONÇALVES, Osmar (Orgs). Brasília: Casa das Musas, 2013.

GRASSI, D; PEREIRA, M. C. O contexto bilíngue para surdos: escrita e ensino – um estudo de caso. **Uniletras**, Ponta Grossa, v. 31, n. 1, p. 45-58, jan./jun. 2009.

GROSSI, Esther Pillar. **Didática do nível alfabético**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

GUIMARÃES, Alexandre H. T. Fotografia: escritura e representação imagética. In: FERREIRA, Dina M. Martins. **Imagens o que fazem e significam**. São Paulo: Annablume, 2010.

GURGEL, I. V. O uso da imagem, da dramatização e da Língua Brasileira de Sinais como estímulo à leitura e interpretação de textos lidos em Língua Portuguesa por surdos. 47 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização). Universidade de Brasília. Brasília, 2009.

HACKING, Juliet. **Tudo sobre fotografia**. Rio de Janeiro: Sextante, 2012.

INFANTE, U. **Do texto ao texto: curso prático de leitura e redação**. São Paulo: Scipione, 1998.

JOLY, M. **Introdução à análise da imagem**. Campinas, SP: Papirus, 1996.

KARNOOP, L. B.; KLEIN, M.; LUNARDI-LAZZARIN M. L.; Produção, Circulação e consumo da cultura surda brasileira. In **Cultura surda na contemporaneidade: negociações, intercorrências e provocações**. Canoas: Editora ULBRA, 2011.

KAUCHAKJE, S. Comunidade surda: As demandas identitárias no campo dos direitos, da inclusão e da participação social. In SILVA, I. R; KAUCHAKJE, S; GESUELI, Z. M. **Cidadania, surdez e linguagem: desafios e realidades**. São Paulo: Plexus, 2003.

KLEIMAN, A. B. (Org). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

KOSSOY, B. **Os tempos da fotografia: o efêmero e o perpétuo**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2007.

KRESS, G; VAN LEEUWEN, T. **Reading images: The grammar of visual design**. New York: Routledge, 1996.

LESSA-DE-OLIVEIRA, A. S. C. **Libras escrita: o desafio de representar uma língua tridimensional por um sistema de escrita linear**. ReVEL, v. 10, n. 19, p.150 – 184, 2012. [www.revel.inf.br]. Acesso em 26/02/2015

LOPES, M. C.; VEIGA-NETO, A. **Marcadores Culturais Surdos: quando eles se constituem no espaço escolar**. In: Revista Perspectiva. Florianópolis: UFSC, v.24, nº especial, p. 81-100, jul/dez. 2006.

LORIERI, M. A. **Educação e Subjetividade na Cultura Globalizada: ideias a partir da Teoria da Complexidade de Edgar Morin.** "Notadum Libro" v.11, p. 76-86, 2008.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

LUFT, L. **Pensar é transgredir.** Rio de Janeiro: Record, 2004.

MACHADO, I. L. Análise do discurso e texto paródico: um encontro marcado. In. LARA, Gláucia M. P. (Org.). **Lingua(gem), texto, discurso: entre a reflexão e a prática.** Rio de Janeiro: Lucerna; Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2006.

MANZINI, E. J. **A entrevista na pesquisa social.** Didática, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

MARIN, C. R.; GÓES, M. C. R. G. A experiência de pessoas surdas em esferas de atividade do cotidiano. **Cadernos CEDES**, v. 26, n. 69, p. 231-249, mai./ago. 2009.

MARINHO, M. L. . **A Cenografia e a Utilização do Espaço de Sinalização na Língua de Sinais Brasileira.** In: XIV Congresso Internacional de Humanidades, 2011, Brasília. Revista Intercâmbio dos Congressos Internacionais de Humanidades (UnB). Brasília: Pontes Editora, 2011. v. único. p. 119-119.

MORSON, G. S.; EMERSON, Caryl. **MIKHAIL BAKHTIN: criação de uma prosaística.** Trad. Antônio de P. Danesi. São Paulo: Editora Universidade de São Paulo, 2008.

MARTINS, F. C.; KLEIN, M. **ESTUDOS DA CONTEMPORANEIDADE: SOBRE OUVINTISMO / AUDISMO.** In: ANPED SUL, 9., 2012, Caxias do Sul, Anais eletrônicos: A Pós-Graduação e suas interlocuções com a educação Básica, Caxias do Sul: UP PLAY, 2012. Disponível em <http://www.portalanpedsul.com.br/2012/>. Acesso em 19 jan. 2015.

MARTINS, V. R. O.; MARTINS, L. Experiências de letramento visual na constituição da Libras e do português por alunos surdos numa escola regular. **Anais do SIELP**, Uberlândia, v. 1, n. 1, 2006.

MATEUS, Elaine. ELAINE MATEUS In SILVA, Kleber Aparecido da; ARAGÃO, Rodrigo Camargo. (Orgs.). **Conversas com formadores de professores de línguas: avanços e desafios.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

MEAD, M. Anthropology and the câmera. In. WILLARD, D. M. (ed.). **The enciclopedya of photography**, vol.1. New York: Greystone, p 163-184, 1963.

MEDEIROS, C. M. et al O desenvolvimento do processo de letramento do aluno surdo a partir das experiências visuais proporcionadas pela literatura infantil. **Instituto de Desenvolvimento Educacional do Alto Uruguai – IDEAU**, v. 5, n. 12, jul./dez. 2010.

MELO NETO, J. C. In INFANTE, Ulisses. **Do Texto ao Texto.** Scipione: São Paulo, 1999.

MIORANDO, T. M. Formação de professores surdos: mais professores para a escola sonhada. In: QUADROS, R. M. de (Org.). **Estudos Surdos I**. Rio de Janeiro: Arara Azul, 2006.

MORAES, E. M. de A. **Implicações da leitura na produção de um blog em língua inglesa: uma reflexão acerca das capacidades de linguagem em uma sequência didática**. 2010. 175 p. (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. RJ: DP&A, 2006.

MOURÃO C. H. N. **Literatura Surda: produções culturais de surdos em Língua de Sinais**. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2011.

NIETZSCHE, F. W. **Assim falou Zaratustra**. Trad. Carlos Duarte e Anna Duarte. São Paulo: Martin Claret, 2012.

NOVAES, A. De olhos vendados. In: NOVAES, Adauto (Org.). **O olhar**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

ORWIG, C. **Poesia Visual: um guia para inspiração e criatividade fotográfica**. Rio de Janeiro: Alta Books, 2010.

PERLIN, G. Identidades surdas. In SKLIAR, Carlos (Org.) **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

PRÄKEL, D. **Composição**. Trad. Mariana Bellioli. Porto Alegre: Bookman, 2010.

QUADROS, R. M.; SCHMIEDT, M. L. P. **Ideias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

QUEIROGA, E. et al **Fotolibras: fotografia participativa com surdos**. Recife: Facform, 2009.

REILY, Lúcia H. As imagens: o lúdico e o absurdo no ensino de arte para pré-escolares surdos. In: SILVA, I. R.; KAUCHAKJE.S; GESUELI, Z. M. **Cidadania, surdez e linguagem: desafios e realidades**. São Paulo: Plexus, 2003.

REZENDE, Patrícia Luíza Ferreira. **Implante Coclear na constituição dos sujeitos surdos**. Tese de Doutorado (Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGE, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

ROJO, R. H. R.; MOURA, E. (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

ROSA, Fabiano Souto. **Literatura Surda: O que sinalizam professores surdos sobre livros digitais em Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS**. 2011. 159f. Dissertação – Programa Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, RS.

- ROUILLÉ, André. A fotografia na tormenta das imagens. In: DOBAL, Susana; GONÇALVES, Osmar (Orgs.). **Fotografia Contemporânea: fronteiras e transgressões**. Brasília: Casa das Musas, 2013.
- SACKS, Oliver. **Vendo vozes: uma jornada pelo mundo dos surdos**. Rio de Janeiro: Imago, 1990.
- SALKELD, Richard. **Como ler uma fotografia**. São Paulo: Gustavo Gil, 2014.
- SAMAIN, E. (Org.). **Como pensam as imagens?** Campinas, SP: Editora Unicamp, 2012.
- SANTAELLA, L. **O que é semiótica?** São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.
- _____. **Leitura de imagens**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.
- SANTAELLA, L.; NÖTH, W. **Imagem: cognição, semiótica e mídia**. São Paulo: Iluminuras, 2012.
- SAVIOLI, F. P; FIORIN, J. L. **Lições de texto: leitura e redação**. São Paulo: 2006.
- SANTIAGO-ALMEIDA, M. M. **Dicionário livre da língua portuguesa**. São Paulo: Hedra, 2011.
- SEIXAS, H. **O prazer de ler**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2011.
- SHORT, M. **Contexto e narrativa em fotografia**. [Trad. Maria Alzira Brum Lemos]. São Paulo: Gustavo Gil, 2013.
- SILVA, I. R. Considerações sobre a construção da narrativa pelo aluno surdo. In: SILVA, I. R; KAUCHAKJE, S; GESUELI, Z. M. **Cidadania, surdez e linguagem: desafios e realidades**. São Paulo: Plexus, 2003.
- SKLIAR, Carlos. (Org.). **A surdez um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998a.
- _____. Os estudos surdos em Educação: problematizando a normalidade. In: _____ (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998b.
- _____. Perspectivas políticas e pedagógicas da educação para surdos. In: SILVA, Shirley; VIZIM, Marli. **Educação Especial: múltiplas leituras e diferentes significados**. Campinas, SP: Mercado das Letras/ALB, 2001.
- SAUSSURE, F. **Curso de lingüística geral**. São Paulo: Cultrix, 1972.
- SOARES, M. **Letramento: Um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- _____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 25, p.5-17, jan./abr., 2004.
- SONTAG, S. **Sobre fotografia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

SOUZA, D. M. Exclusão digital e fotografia: apropriações e utilizações dos equipamentos de captação da imagem. **Visualidades: Revista do Mestrado em Cultura Visual**. Goiânia-GO: UFG, Faculdade de Artes Visuais, v.8, n.2, p. 269-287, jul./dez. 2010.

SOUZA, W. G. A. A imagem e sua construção a partir da hierarquia de leitura das suas estruturas compositivas. **Significação**, São Paulo, n. 33, p. 127-141, 2010.

STREET, B. V. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: University Cambridge, 1984.

STUMPF, M. R. **Aprendizagem de Escrita de Língua de Sinais pelo sistema Sign Writing: Línguas de Sinais no papel e no computador**. 2005, 329 f. Tese (Doutorado em Educação). Centro de Estudos Interdisciplinares em Novas Tecnologias na Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Rio Grande do Sul.

SUTTON-SPENCE, R.; QUADROS, R. M. Poesia em língua de sinais: traços da identidade surda. In: QUADROS, R. M. (Org.). **Estudos Surdos I**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2006.

TARNOCZY, J. Ernesto. **Arte da Composição**-volume 2. Santa Catarina: iPhoto Editora, 2013.

TEZANNI, T. C. R. As interfaces da pesquisa etnográfica na educação. **Periódicos Udesc**, São Carlos, fev. 2004.

TIBURI, M.; ACHUTTI, L. E. **Diálogo/Fotografia**. São Paulo: Editora Senac, 2012.

VERGER, P. **Fotografias. Catálogo da exposição**. Museu de Arte de São Paulo- de 19 de maio a 11 de junho de 1999.

VIEIRA, P.; ARAÚJO, V. L. S. Observações sobre a leitura de imagens em atividades com surdos na perspectiva de Kress e Van Leeuwen. **Revel**, São Paulo, v. 10, n. 19, 2012.

VYGOTSKY, L.S. **Formação social da Mente**. São Paulo: Martins fontes, 1984.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Programa Olhar que ouve: Planejamento de Atividades

1º Encontro:

Objetivos:

- 1) Leitura de imagens: reconhecer elementos físicos e psicológicos presentes nas fotografias analisadas (linguagem fotográfica)
- 2) Identificar em texto escrito, características de um determinado elemento do grupo e fotografá-lo (leitura e interpretação de textos na modalidade escrita do português).

Descrição das atividades

- 1) Informações sobre a pesquisa e assinatura de documentos;
- 2) Apreciar retratos produzidos por Sebastião Salgado, Cartier Bresson e Pierre Verger. Escolher um retrato e justificar sua opção por ele.
- 3) Autorretrato com a câmera do celular – comentar por meio de um sinal o sentimento identificado ao olhar para o próprio autorretrato.
- 4) Produziremos textos descritivos relacionados a cada autorretrato. A seguir os alunos serão convidados a ler o texto, identificar o participante descrito e fotografar o colega identificado.
- 5) Responder questionário elaborado por nós a respeito das preferências e conhecimentos do grupo a respeito da linguagem fotográfica e leitura e interpretação de textos na modalidade escrita do português

Avaliação

Registraremos em notas de campo observações sobre o desempenho dos participantes ao ler imagens, textos descritivos e fotografar. A partir deste material avaliaremos o desempenho do grupo participante e o desenvolvimento das atividades realizadas neste encontro. Utilizaremos ainda a análise das respostas dos participantes ao questionário elaborado por nós.

2º Encontro:

Objetivos:

Leitura e produção de imagens fotográficas:

- 1) Conhecer e identificar elementos da composição presentes na fotografia – cor e tonalidade.
 - Identificar na câmera onde está situado o modo de focagem (manual e automático).
 - Identificar o sinal de foco oferecido pela câmera.

- Perceber o papel determinante da área focada para a composição da mensagem transmitida por meio da imagem (a escolha do referente).
- Produção de imagens: produzir retrato do grupo

2) Leitura e interpretação de textos escritos.

- Construção de inferências e pressupostos.

Descrição das atividades:

- 1) Oferecer revistas e jornais e propor que o grupo participante contemple as imagens de forma aleatória.
- 2) Propor que cada participante escolha uma determinada imagem, nos periódicos apresentados, silencie sua mente e a contemple por um minuto.
- 3) Cada participante expressará o que sentiu e pensou a respeito da imagem contemplada
- 4) Exposição em *Power Point* – O significado das cores e tonalidades na composição da imagem. Emoções despertadas por estes elementos na composição da imagem fotográfica. Projetar imagens fotográficas de Valter Firmo, Cartier Bresson e Mila Petrillo. Identificar nas imagens a área focada. Comentar o valor do foco no olhar em retratos.
- 5) Leitura de texto escrito (projetado em power point) com o conteúdo da aula. Propor a leitura do texto. Estimular a interpretação por meio dos seguintes questionamentos: Qual é a sua cor preferida? O que ela transmite para você? Que emoção os tons claros transmitem para você? E os tons escuros? Por que é importante aproximar-se da pessoa fotografada ao realizar um retrato? Qual é o efeito obtido por meio do foco na área dos olhos?
- 6) Oferecer círculos de papel de três cores: verde, vermelho e azul. Pedir aos participantes de escolham um círculo (a pesquisadora participará, portanto haverá número par de elementos no grupo) Criar duplas com a mesma cor de círculo e propor que façam o retrato do parceiro focando em seus olhos.
- 7) Cada participante produzirá uma foto do grupo compondo uma cena.
- 8) Transferir, por meio de leitora de cartão de memória, as imagens realizadas durante este encontro para o notebook da pesquisadora.

Avaliação:

- 1) Linguagem fotográfica
 - Observar os retratos produzidos pelo grupo neste encontro – avaliar a habilidade de direcionar o foco para o olhar da pessoa fotografada.
- 2) Leitura e interpretação de textos escritos
 - Análise das respostas oferecidas aos questionamentos a respeito do texto escrito oferecido por nós aos alunos durante este encontro.

3 ° Encontro:

Objetivos:

- 1) Linguagem fotográfica – Vivenciar a elaboração de uma imagem fotográfica, perceber por meio da leitura de expressões faciais e posturas do grupo retratado a intenção do fotógrafo ao elaborar a imagem. Estimular a formação do pensamento crítico por meio do conhecimento do contexto no qual a imagem foi capturada e dos múltiplos significados que esta pode comunicar.
- 2) Leitura e interpretação de textos escritos– Estimular as habilidades de: elaborar inferências, buscar informações no contexto, interagir com o texto jornalístico e associar informações oferecidas pelo texto à informações adquiridas previamente.

Descrição das atividades:

- 1) Propor aos participantes que cada um elabore uma foto do grupo. Orientando que o fotógrafo toque com cuidado cada elemento do grupo moldando-o e assim que sentir que a imagem está formada, *olhar silenciosamente* para esta antes de “clicar”.
- 2) Projetar as fotos produzidas por cada participante neste encontro e promover debate com o grupo participante sobre as impressões geradas pelas imagens e a intenção de cada fotógrafo ao produzi-las.
- 3) Oferecer ao grupo matérias de jornal com textos escritos e imagens fotográficas relativas a estes separados. Propor ao grupo participante que associe texto escrito e imagético. Buscando na imagem apoio para compreensão do texto escrito.
- 4) Debater a respeito dos textos jornalísticos lidos.

Avaliação:

Linguagem fotográfica – observar e registrar em bloco de notas de campo o comportamento de cada participante ao fotografar e sua participação no debate a respeito das fotos do grupo produzidas neste encontro.

Leitura e interpretação de textos escritos – observar e registrar em bloco de notas de campo o desempenho dos participantes ao associar texto escrito e imagético em matérias de jornal local.

Descrição das atividades:

- 1) Oferecer aos participantes textos descritivos relativos a ambientes da escola onde esta pesquisa é realizada. Propor que os participantes leiam o texto, identifiquem o local descrito e fotografem o ambiente. Projetar as fotos produzidas em data show. Analisar as fotos ressaltando os seguintes aspectos: cor predominante no ambiente fotografado, iluminação predominante no ambiente fotografado. As informações oferecidas pelo texto escrito correspondem ao que você vê?
- 2) Oferecer aos alunos as fotografias (impressas) produzidas ao fotografar o grupo durante o terceiro encontro. Propor ao o grupo a realização da seguinte atividade. A foto do grupo que integra esta atividade foi feita por um dos participantes durante o terceiro encontro.



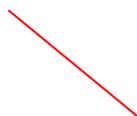
Quem parece mais alegre? Por quê?

Quem parece mais triste? Por quê?

Comente a postura e expressão facial da sétima pessoa da esquerda para direita.

Comente a expressão facial e a postura do último membro do grupo (da esquerda para a direita).

Encontre linhas diagonais nesta fotografia.



O que você sente olhando para esta fotografia?

Avaliação:

Linguagem fotográfica - Observar e registrar em bloco de notas de campo o comportamento de cada participante ao fotografar e sua participação no debate a respeito das fotos do grupo produzidas neste encontro. Observar se o grupo participante foi capaz de usar o foco na elaboração da imagem de forma a ressaltar o elemento escolhido. Identificar a percepção de cada participante a respeito do diálogo estabelecido entre as cores presentes no ambiente fotografado e, a sensação provocada pela iluminação do mesmo.

Leitura e interpretação de textos – Analisar as respostas dos participantes à atividade de leitura e interpretação do texto imagético proposto por nós durante este encontro. Para tanto, usaremos os seguintes parâmetros: compreensão dos questionamentos e comandos propostos, coerência entre as respostas elaboradas pelo participante e questionamentos oferecidos pela pesquisadora e habilidade de construir inferências.

4º Encontro:

Objetivos:

- 1) Linguagem fotográfica – Perceber o efeito dos elementos cor e tonalidade na composição da imagem como relacionados à emoção. Perceber a presença da função referencial na linguagem fotográfica. Perceber que texto imagético pode representar o escrito e vice versa. Informar sobre a composição do texto da fotografia – elementos integrantes do texto e sua função.
- 2) Leitura e interpretação de textos escritos – Associar informações oferecidas pelo texto com informações anteriormente adquiridas, buscar informações para compreensão do texto no contexto e construção de inferências. Perceber a presença da função referencial na linguagem escrita.

Descrição das atividades:

- 1) Debate em Libras sobre o tema do encontro – Cor- Observar as cores presentes no ambiente em que nos encontramos. Questionamento- Por que você optou por vestir, calçar ou maquiar-se com determinada cor hoje? Tem preferência por alguma cor? Por quê? Elencar informações oferecidas pelo texto escrito demonstrando a presença da função referencial
- 2) Projeção de slides em power point com texto e fotografias com conteúdo relativo ao papel desempenhado pelos elementos cor e tonalidade na composição da imagem fotográfica. Identificar cor e tonalidade como elementos relacionados à emoção.
- 3) Fotografar tendo como conceito o elemento cor (Buscar a atenção do leitor da foto por meio das cores introduzidas na imagem, perceber que as tonalidades claras e escuras despertam diferentes sensações e que a cor está relacionada à emoção na composição das imagens).
- 4) Observar as imagens produzidas durante este encontro, elencar as informações transmitidas pelo texto destas fotografias, demonstrando a presença da função referencial no texto imagético.

Avaliação:

- 1) Linguagem Fotográfica - Observar e registrar em bloco de notas de campo o comportamento de cada participante ao fotografar e sua participação no debate a respeito das fotos do grupo produzidas neste encontro. Avaliar se os participantes demonstram nas imagens produzidas neste encontro relacionar cores à emoções e reconhecem convenções sociais relacionadas ao elemento cor na leitura e produção de imagens.
- 2) Leitura e compreensão de texto escrito – Por meio da observação registrada em bloco de notas – analisar as inferências elaboradas e expressadas pelos participantes durante o debate a respeito da leitura dos textos escritos e fotos projetadas.

5º Encontro**Objetivos:**

Linguagem fotográfica – Perceber preferência por determinado tema ou estilo na composição de fotografias apreciadas. Perceber a possibilidade de compreender o texto escrito por meio da leitura da imagem relacionada ao texto e vice versa. Elaborar inferências a respeito de elementos escolhidos para a composição da imagem. Buscar no contexto a informação para a compreensão do texto imagético.

Leitura e compreensão de texto escrito – Identificar o contexto em que estão inseridas as matérias de jornal, revista e livro oferecidos para leitura. Construir, narrar e registrar por meio de texto escrito, seu ponto de vista a respeito de texto lido e relacionar informações adquiridas na leitura à experiências vivenciadas. Compreensão dos questionamentos propostos pela pesquisadora na atividade impressa proposta durante este encontro.

Descrição das atividades:

- 1) Permitir que o grupo participante manuseie jornais e revistas oferecidos pela pesquisadora (a maioria dos periódicos apresenta notícias sobre a Copa do Mundo).
- 2) Propor que cada um escolha uma matéria para ler e que apreciem por um minuto as imagens que acompanham o texto.
- 3) Após a leitura do texto, conversar em Libras a respeito das impressões causadas pela leitura dos textos escritos e fotografias.
- 4) Realizar atividade impressa. “Lendo, olhando, compreendendo..”. Esta atividade constitui-se de questionamentos a respeito da leitura realizada pelos participantes durante este encontro.

Avaliação

Registro em bloco de notas das impressões e inferências expressadas pelo grupo participante durante debate em Libras. Leitura e análise das respostas encontradas na atividade impressa realizada durante o encontro de hoje.

6º Encontro**Objetivos:**

Linguagem fotográfica: Praticar a captura de imagens fotográficas com o enfoque documental, debater sobre a composição do texto da fotografia e informar aos participantes a respeito da Regra dos Terços.

Leitura e compreensão de textos: Neste encontro não acontecerá a leitura e produção de texto escrito, pois os alunos estarão participando de evento produzido pela escola - Gincana

Descrição das atividades:

- 1) Fotografar evento a ser realizado na escola. Há no cronograma da escola o planejamento de uma gincana. Pretendemos propor aos alunos que fotografem o evento com o enfoque da fotografia documental.

Avaliação:

Será realizada por meio da observação da participação dos alunos na atividade proposta. Os slides projetados em *Power Point* nesse encontro encontram-se em Apêndice G.

7º Encontro**Objetivos:**

Linguagem Fotográfica - Apreciar fotos feitas pelo grupo no encontro anterior (gincana) com os seguintes parâmetros: a) percepção de um sentimento b) identificação dos elementos escolhidos pelo autor da foto: cenário, personagem, cores, linhas, formas, iluminação, uso da Regra dos Terços c) percepção da intenção do autor ao realizar a foto- Relacionar o texto imagético apreciado a outros previamente conhecidos d) Analisar os elementos utilizados na composição das fotografias apreciadas.

Leitura e compreensão de texto escrito – Associar textos poéticos e descritivos oferecidos pela pesquisadora às imagens fotográficas realizadas por si e por outros membros do grupo

participante no encontro anterior. Relacionar informações, sentimentos e emoções narradas no texto á experiências anteriormente vivenciadas. Construir inferências a respeito do assunto abordado pelos textos lidos.

Descrição das atividades:

- 1) Projetar as fotografias feitas pelo grupo participante
- 2) Debater a respeito das imagens capturadas durante a gincana observando: cores, texturas, formas, linhas e iluminação.
- 3) Identificar sensações, emoções e pensamentos estimulados por meio da contemplação das imagens produzidas durante a gincana
- 4) Conhecer a intenção do autor da foto ao produzi-la (os fotógrafos são os participantes dessa atividade, portanto solicitaremos que cada um argumente sobre uma das imagens produzidas durante o evento)
- 5) Ler poesias e textos descritivos relacionados às imagens produzidas pelo grupo durante a gincana (a pesquisadora oferecerá os textos)
- 6) Associar textos e imagens – construir inferências a respeito dos textos lidos.

Avaliação:

Realizaremos avaliação deste encontro a partir da observação das narrativas e desempenho dos participantes no desenvolvimento das atividades propostas (registro em bloco de notas).

8º Encontro

Objetivos

Linguagem Fotográfica - a) Identificar a poesia em imagens b) Observar a sensação oferecida por cada imagem contemplada c) reconhecer elementos presentes na imagem, relacionando-os às experiências previamente vivenciadas d) Inferir a intenção do autor ao compor a imagem.

Leitura e compreensão do texto escrito - a) Conhecer parte da obra de importante poeta brasileiro contemporâneo (Paulo Leminski) b) Conhecer ou revisitar a poesia estilo haikai c) Identificar características da poesia haikai d) Identificar a interface estabelecida entre as linguagens escrita e visual nos textos imagéticos e escritos apreciados e) Deduzir a intenção do autor ao produzir o texto lido e associá-la à sua história de vida.

Descrição das atividades:

- 1) Estabelecer um instante de silêncio diante do texto apresentado
- 2) Apresentar o poeta Paulo Leminski (projeção de slides com poesias haikai do autor acompanhadas de fotografias)
- 3) Mediar debate a respeito da leitura do texto imagético, buscando a percepção das cores, luzes e formas que a compõe e a sensação ou sentimento transmitido por estas
- 4) Reconhecer elementos presentes na imagem (personagens e cenário)
- 5) Identificar o tema abordado pelo autor da imagem
- 6) Associar a imagem apreciada a outras já conhecidas e ao seu contexto de vida
- 7) Proceder à leitura do texto imagético
- 8) Promover debate a respeito a respeito dos textos multimodais apreciados, no sentido de alcançar os objetivos estabelecidos para esse encontro no que concerne à leitura e compreensão do texto escrito.

Avaliação:

Avaliaremos este encontro por meio da observação e registro em bloco de notas do debate realizado após a leitura dos textos apresentados ao grupo.

Os slides projetados na realização desta atividade são encontrados em Apêndice F

9º Encontro

O Grupo Focal

Objetivos

Linguagem fotográfica – Perceber que textos imagéticos referem-se a outros textos imagéticos, identificar a presença de um mesmo elemento (cor, forma ou tema) em vários textos imagéticos. (Intertextualidade)

Leitura e compreensão de texto escrito – perceber a presença de um mesmo tema em vários textos. Relacionar informações oferecidas pela leitura deste texto a experiências já vivenciadas e informações já adquiridas. Identificar o gênero apresentado pelo texto lido. Elaborar e comunicar inferência a respeito de texto lido.

Descrição das atividades

- 1) Ofereceremos aos alunos textos impressos publicados na revista Caras - coluna Foco. Os textos são compostos de fotografia e texto poético expressando o significado das fotografias. Após a leitura, medaremos debate a respeito dos textos. Questionamentos propostos para o debate: O que há em comum entre estas imagens? Alguma destas imagens faz parte da memória afetiva de vocês? Qual é o tipo de fotografia presente nestas fotos? (retrato,

natureza, esporte, social) Fotografia documental? Fotografia abstrata? Qual é o gênero presente nestes textos escritos? Como perceberam? Qual é o tema abordado?

- 2) Sondar qual é o conceito dos alunos a respeito do tema abordado nos textos, estimular a expressão destes conceitos e a narrativa de experiências já vivenciadas relacionadas ao tema do texto.

Avaliação

Será realizada a partir de análise do registro do desempenho dos alunos registrado em bloco de notas.

APÊNDICE B – Questionário Inicial

1) Quanto você se sente entusiasmado em relação a fotografar?

- Muito entusiasmado.
- Algum entusiasmo.
- Neutro, pois não costumo fotografar.
- Pouco entusiasmado.
- Muito pouco entusiasmado.

2) Que tipo de fotografia atrai você?

- Social – casamentos e outros eventos.
 - Retrato
 - New born* – bebês recém nascidos.
 - Street photo* – fotos de pessoas e eventos nas ruas.
 - Natureza
 - Fotografia abstrata.
 - Outras. Quais?
-

3) Quanto você se sente entusiasmado para ler textos em português?

- Muito entusiasmado.
- Algum entusiasmo.
- Neutro, pois não costumo fotografar.
- Pouco entusiasmado.
- Muito pouco entusiasmado.

4) Que tipo de texto em português você gosta de ler?

- Poesia
 - Romance
 - Crônica
 - Publicações nas redes sociais – *e-mail*, *Facebook* e outros.
 - Notícias e reportagens em jornal
 - Artigos e reportagens em revistas
 - Outros. Quais? _____
-

5) Você costuma ler jornais?

() Sim

() Não

6) Que jornal você costuma ler?

7) Você costuma ler revistas?

() Sim. Quais?

() Não.

8) O que significa ler para você?

9) O que significa fotografia para você?

Participante n°: _____

APÊNDICE C – Entrevista: Questões para debate

A. Linguagem fotográfica

- Você costuma postar fotos no Facebook? Com que frequência?
- Que tipo de foto você costuma postar? (*selfies*, eventos, gastronomia, imagens encontradas no banco de imagens do *Google*, fotos publicadas em jornal)
- Como você se sente quando está fotografando?
- Descreva a melhor foto que você já fez? E explique porque esta é a sua melhor fotografia?
- Indique as linhas que você é capaz de perceber nesta imagem (mostrar imagem encontrada em livro de fotografia ou revista). Que cores mais chamaram a sua atenção nesta imagem? Que tipo de sensação esta cor transmite? Indique formas que seu olhar encontra nesta imagem.
- Que tipo de foto mais agrada você, flagrantes ou fotos organizadas previamente?
- Em sua opinião, qual é a função mais importante da fotografia? Por quê?

B. Leitura e interpretação de textos na modalidade escrita do português

- Descreva a sua primeira experiência com leitura e escrita de textos em português.
- No início do seu processo de letramento, você costumava ler em casa? Que tipo de literatura? (histórias em quadrinhos, livros infantis, revistas, livros didáticos)
- Algum membro da sua família contava histórias publicadas em livros ou revistas infantis para você?
- Atualmente você sente vontade de ler?
- Que tipo de literatura mais atrai você?
- Em sua opinião, o que seria capaz de estimular as pessoas surdas na leitura e escrita de textos em português?
- Qual é a sua maior dificuldade relacionada à leitura e interpretação de textos em português?
- O que poderia ajudá-lo a ultrapassar esta dificuldade?
- Você sabia que somos capazes de ler imagens?
- O que significa ler imagens para você?

- Defina com um sinal a sua expectativa em relação a participar de experiência envolvendo linguagem fotográfica, leitura e interpretação de textos.

APÊNDICE D – Fotografias produzidas e analisadas na metodologia dessa pesquisa



Figura 1

Terra



Figura 1A

Terra

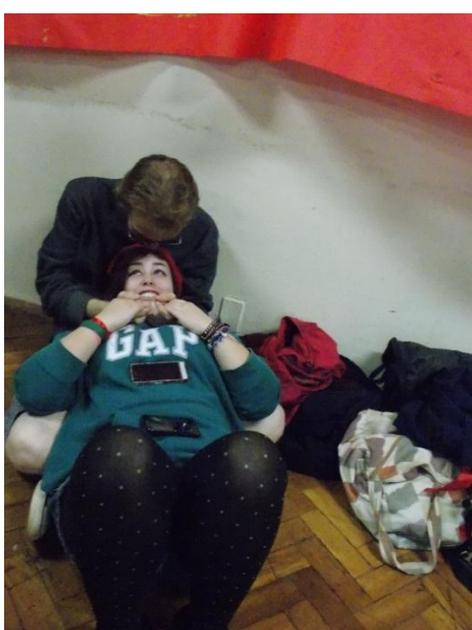


Figura 1B

Terra



Figura 2

Vênus



Vênus

Figura 2A



Vênus

Figura 2B



Marte

Figura 3



Marte

Figura 3A



Marte

Figura 3B



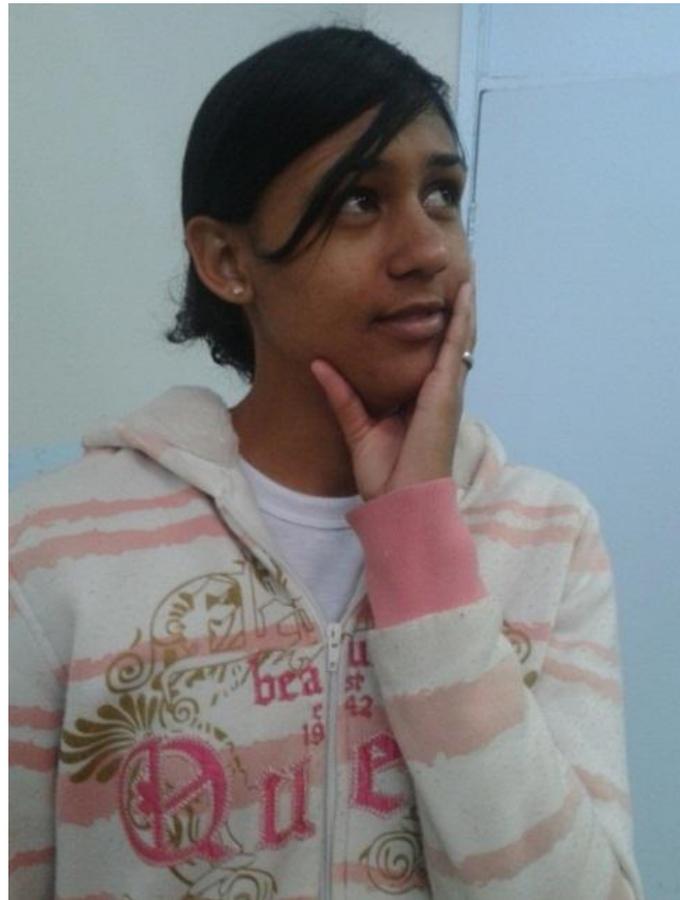
Lua

Figura 4



Urano

Figura 5



Urano

Figura 5A



Urano

Figura 5B



Urano

Figura 5C

APÊNDICE E – Melhores Momentos (Fotos – Isabella Gurgel)











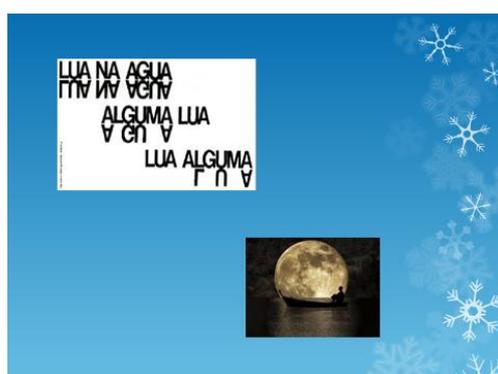
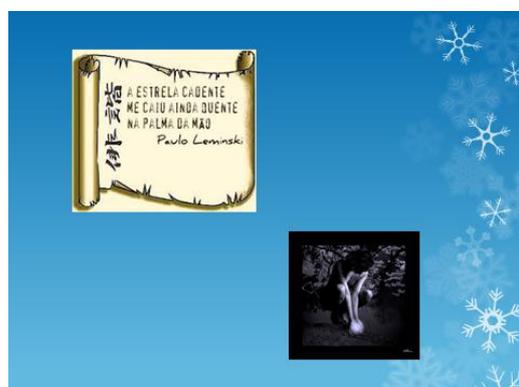
APÊNDICE F – Poesia haikai



O que é?

O haikai, conhecido entre os japoneses e em quase todos os países como haiku, é uma modalidade poética originária do Japão, que prima principalmente por sua brevidade, pela clareza e por ser estritamente objetivo. Estes poemas são construídos com apenas três linhas – na primeira e na derradeira aparecem cinco caracteres japoneses, correspondentes às nossas tradicionais sílabas; sete sinais definem o segundo verso.

<http://www.infoescola.com/literatura/haicais>



佛言
A ESTRELA CADENTE
ME CAIU AINDA QUENTE
NA PALMA DA MÃO
Paulo Leminski



LUA NA AGUA
LUA NA AGUA
ALGUMA LUA
ALGUMA LUA
LUA ALGUMA
LUA ALGUMA



o amor, esse sufoco,
agora há pouco era muito,
agora, apenas um soprao
ah, troço de loíco,
corações trocando rosas,
e socos.

P. LEMINSKI



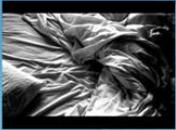
ESTA VIDA É UMA VIAGEM
EU ESTAR SÓ DE PASSAGEM

ALZA
LEMINSKI



A NOITE - ENORME
TUDO DORME
MENOS TEU NOME

PAULO LEMINSKI



Rio do mistério
Rio do mistério que
seria de mim se me
levassem a sério?

Paulo Leminski



APÊNDICE G – Slides apresentados no 7º Encontro

Composição Fotográfica

Programa Olhar Surdo
 Autora: Isabella Gurgel

Composição fotográfica

- **Composição fotográfica** é a organização e enquadramento do assunto dentro da área que será fotografada. Pode-se compreender como parte da composição fotográfica o ponto de vista, as linhas, as cores, o equilíbrio destes fatores, o destaque do assunto principal, bem como a disposição dos assuntos secundários. <<http://www.infoescola.com/fotografia/composicao-fotografica/>>

Composição

- Para mudar ou **melhorar** a composição de uma foto a dica é rearranjar os elementos, trocar as posições dos objetos, incluir ou excluir itens, modificar o fundo recortando-o, embaçando-o, aproximando-o ou afastando-o, tudo isso com o objetivo de encontrar o efeito emocional adequado para aquela fotografia. <<http://www.infoescola.com/fotografia/composicao-fotografica/>>

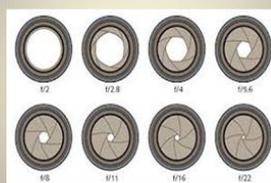
Pequena profundidade de campo



Grande profundidade de campo



Abertura de diafragma



Composição Fotográfica

- Há algumas regras ou dicas que podem guiar o fotógrafo para uma composição mais equilibrada, contudo, vale lembrar que fotografia é **arte**, e por isso exige criatividade, inovação, modificação. Cabe ao fotógrafo imprimir sua marca pessoal em suas fotos, bem como não cair na mesmice e inovar sempre.
- Lembrando que uma boa composição não é sinônimo de uma **imagem** bonita, mas sim de um equilíbrio entre os elementos, com o objetivo de o leitor fixar sua atenção nos pontos de interesse do assunto.



Regra dos terços



O que é a regra dos terços?

- Imagine uma grade com três linhas e três colunas – como se fosse um “jogo-da-velha” – posicionada sobre o enquadramento. Agora, basta posicionar as partes mais importantes da foto nas linhas ou nas interseções entre essas linhas. Pronto: você está usando a regra e obteve uma bela fotografia. Veja os exemplos abaixo:



<http://www.techtudo.com.br/artigos/noticia/2012/07/o-que-e-regra-dos-tercos.html>

Regra dos Terços

Antes de tirar a foto, imagine a área da fotografia dividida em 3 terços verticais e horizontais, isto é, trace três linhas paralelas imaginárias no sentido horizontal e no sentido vertical da fotografia. As interseções destas linhas imaginárias sugerem 4 opções para a colocação do centro de interesse para uma boa composição. Geralmente, fotos com assuntos centralizados, tendem a parecer mais estáticas (sem movimento) e menos interessantes do que fotos com o assunto fora do centro. Você deve sempre pensar na direção do movimento dos assuntos, e deixar um espaço na frente, dentro do qual possam se movimentar (para não parecer que os elementos estão “caindo” da imagem). Pode-se também usar a regra dos terços na colocação da linha do horizonte em sua foto, pois a linha do horizonte dividindo a foto ao meio, dá uma sensação de estática. A mesma regra vale também para fotos na vertical. Estes pontos em que se cruzam estas linhas chamam-se “Pontos de Ouro”.

<http://www.techtudo.com.br/artigos/noticia/2012/07/o-que-e-regra-dos-tercos.html>

Paisagens e horizontes

- Nunca permita que a linha do horizonte fique no centro da foto. Escolha o elemento que deseja destacar – o céu ou o que está abaixo – e enquadre a imagem de modo que o horizonte fique sobre a linha superior ou inferior da grade. E, claro, nunca deixe o horizonte “farto”.



<http://www.techtudo.com.br/artigos/noticia/2012/07/o-que-e-regra-dos-tercos.html>



Retratos

Para que as fotos de rostos em close, fiquem mais atraentes procure enquadrar um dos olhos da pessoa sobre as interseções.



<http://www.techtudo.com.br/artigos/noticia/2012/07/o-que-e-regra-dos-tercos.html>

Enquadramentos em enquadramentos

Fazer o enquadramento de uma imagem dentro de outro enquadramento é um recurso bastante utilizado pois concentram a atenção de quem observa no assunto, dando uma ideia de profundidade ou fornecendo um contexto mais amplo para observação, acrescentando outra informação a respeito da cena fotografada <<http://www.infoescola.com/fotografia/composicao-fotografica/>>



Foto: <http://www.viajandofotografando.com.br/2013/04/composicao-fotografica-enquadramento>.

Composição simétrica

A composição simétrica dá uma ideia de estabilidade e organização à imagem e aos detalhes. Mostra os elementos com simplicidade, mas causa uma boa sensação visual. <<http://www.infoescola.com/fotografia/composicao-fotografica/>>



Composição radial

São aquelas em que os elementos principais se organizam (geralmente em círculo) a partir do meio da imagem.

<http://www.infoscola.com/fotografia/composicao-fotografica/>



Sobreposição

- Quando usamos a sobreposição dos elementos, destacamos a profundidade da cena, os contrastes de um elemento para o outro, além de ser uma perspectiva bem interessante

<http://www.infoscola.com/fotografia/composicao-fotografica/>



Foto: <http://www.fotografos.com.br/2011/08/09/obscurencia-3-citacoes.html>

Composição horizontal

- Neste tipo de composição, o enquadramento é largo e o olhar é levado através de linhas até o assunto principal. Ela transmite **descanso**, estabilidade, tranquilidade nas fotografias, tornando a imagem agradável para ser observada.

<http://www.infoscola.com/fotografia/composicao-fotografica/>



Composição vertical

- É exatamente o oposto da composição horizontal, mantendo em destaque o assunto principal que é conduzido por uma linha vertical, estreita e alta.



Composição diagonal

- Este tipo de composição transmite movimento, e as linhas diagonais conduzem o olhar de quem observa para o assunto principal, ou seja, a um dos cantos da imagem. Pode estar na vertical ou na horizontal.

<http://www.infoscola.com/fotografia/composicao-fotografica/>



Foto: Carmen Issler

Foto: <http://www.fotogramas.com.br/2011/08/09/obscurencia-3-citacoes.html>

APÊNDICE H – Grupo Focal Programa Olhar que ouve

Roteiro- Questões para debate

- Iniciamos nossa conversa a respeito da leitura de fotografias e textos em português escrito, olhando estas imagens e poemas.
- Cada participante receberá uma folha plastificada com uma publicação da coluna FOCO inserida na revista Caras.

*Agora, vamos guardar um minuto de silêncio olhando esta fotografia (as fotografias estão acompanhadas de texto poético escrito). Selecionados da revista Caras (coluna FOCO)

Contemplando e compreendendo

Texto fotográfico

- O que você sentiu ao olhar a foto?
- O que conhece a respeito do tema abordado no texto da fotografia? Relaciona a alguma experiência já vivida? Poderia narrar esta experiência?
- Percebe qual foi a intenção do fotógrafo ao fazer a foto?
- Diálogo entre as cores, formas e texturas na imagem (composição).
- Percebem semelhanças entre estas fotografias? Quais?
- Impacto. Contexto (cenário/personagem). O texto escrito narra, exprime o significado da imagem? E a imagem o que diz a respeito do texto escrito?

Texto escrito em português

- O que sentiu ao ler o texto escrito? Lembra alguma experiência vivenciada por você? Poderia narrar esta experiência?
- Observam dois textos semelhantes entre estes? Podem dizer porque identificam como semelhantes?
- Teve dificuldade em identificar o significado de alguma palavra integrante do texto?
- Pode identificar o Gênero literário? Como você percebeu?
- Podem localizar o nome dos autores dos textos?
- Vocês os conhecem? O que sabe sobre ele (a)?
- Qual é a sua opinião a respeito do tema abordado pelo autor? Pontos convergentes e divergentes

Imagens analisadas nesta atividade:

TAMARA NUNO BRUNO/AGÊNCIA DE CRIATIVIDADE E IDENTIDADE P&P INC.

Foco



*"A bola é mole,
é mole e rola.
A bola é dura,
é dura e passa.
É bola, rola e passa!"*

* Caetano Veloso (1935-1998), poeta brasileiro, em *João do Bêta do Vento do Brasil*. Aquilo, citado pela poetisa e feminista paulista Nilza José dos Santos (1971) no livro *Inteligência e Identidade: A Experimentação na Língua Portuguesa* (São Paulo).

TV CARAS Entrevistas, reportagens, making of e bastidores dos artistas de CARAS www.caras.com.br

Foco



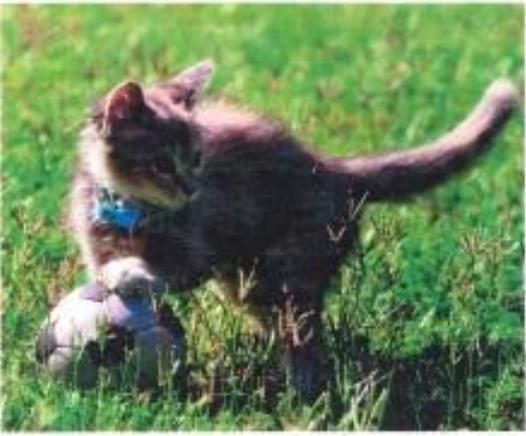
*"A criança que brinca e o poeta que faz um poema
— Estão ambos na mesma idade mágica!"*

* Mario Quintana (1906-1994), poeta brasileiro, em *Da Mesma Idade*, do livro *Vidões sem Difamação* (Mercado Aberto).

TV CARAS Entrevistas, reportagens, making of e eventos exclusivos. caras.com.br/revista

TAMARA NUNO BRUNO/AGÊNCIA DE CRIATIVIDADE E IDENTIDADE P&P INC.

Foco



*"A bola é o universo: fôrça sacra
jorra, cruzeira e perreco-de-pena.
Mesmo a se deslopa de chover
na eternidade coque-tramela
na no stado espaço do universo."*

* Cláudio Thomaz de Aquino (1905-2001), poeta brasileiro, em *Poesias*, de *Cláudio Thomaz de Aquino* (Rio de Janeiro).

TV CARAS Entrevistas, reportagens, making of e bastidores dos artistas de CARAS www.caras.com.br

APÊNDICE I – Entrevistas transcritas

Participante Terra

P- Oi, Terra, tudo bem? Hoje nós vamos conversar sobre leitura em português e fotografia. Você costuma postar fotos no *facebook*?

T- Sim.

P- Com que frequência?

T- Uma ou duas vezes por semana.

P- Que tipo de foto você costuma postar no *facebook*?

T- Fotos junto com minha família, amigos ou festa...

P- O que você sente no momento em que está fotografando?

T- Eu sinto emoção!

P- Por favor, explica para mim: Qual a melhor foto que você já fez?

T- A melhor foto que eu fiz foi no Museu da República com uma menina andando de patins. Eu olhei, abaixei e rapidamente... Fiz a foto!

P- Por que você escolheu esta foto da menina andando de patins como a melhor?

T- Por que foi a primeira vez que eu consegui fazer uma foto rapidamente. Espontâneo, A velocidade estava alta!

P- Agora vamos olhar esta foto. Vou pedir para você encontrar linhas retas, diagonais, curvas... Você pode mostrar para mim?

T- Posso.

*Neste momento, a entrevistada aponta uma linha diagonal na imagem (corpo do pássaro pousado no galho da árvore). Uma linha reta horizontal nos olhos do pássaro. Outra diagonal – partindo lado esquerdo da imagem, atravessando bico e olho do pássaro. Uma curva no corpo do pássaro – Partindo da cabeça em direção à cauda.

P- E cores? Que cores você encontra nesta imagem?

T- Verde, azul claro, bem claro, azul escuro, bem escuro. Quase roxo. Vermelho e marrom.

P- Qual destas cores mais chamou sua atenção?

T- O verde!

P- Quando você olha para este verde, sente o quê?

T- Esperança!

P- Que tipo de fotografia mais atrai você? Fotos que você faz de repente, num momento decisivo ou fotos produzidas previamente?

T- Eu gosto mais de fotos espontâneas.

P- Terra, em sua opinião, qual é o objetivo mais importante da fotografia?

T- Mais importante na fotografia é organizar a foto olhar linhas, diagonais, perceber e ver.

P- São várias coisas importantes na fotografia, mas... Qual é a mais importante?

T- Conhecer lugares.

P- Conhecer lugares novos, cores, formas, texturas... É isso? Agora , vamos conversar sobre leitura e compreensão de textos em português. Ok?

T- Ok!

P- Eu vou pedir para você lembrar do seu passado. Quando você estava com 6 ou 7 anos, começando a aprender a ler... Como foi esta experiência? Quando você percebeu que estava aprendendo a ler?

T- Parecia milagre! Nunca pensei que fosse tão bom ler. Parecia sonho! Às vezes eu tentava entender as palavras soltas... Mas quando eu li de verdade...Foi muito bom!!! Fiquei muito animada!

P- Quando você começou a ler, gostava de ler também em casa? Tinha o hábito de ler em casa?

T- Sim. Eu lia, perguntava quando não entendia o significado das palavras. Queria entender o que estava escrito nos livros.

P- As pessoas da sua família contavam histórias para você ?

T- Sim

P- Quem contava histórias para você?

T- Minha mãe e meu pai.

P- Atualmente, você gosta de ler?

T- Sim

P- Que tipo de leitura você gosta?

T- Harry Potter

P- Em sua opinião, o que pode ajudar os surdos a gostar de ler em português?

T- Livros adaptados, livros com imagens.

P- Em sua opinião, o que é mais difícil na leitura do português?

T- Gramática, verbos

P- Qual a sua maior dificuldade no português?

T- Leitura. Entender o contexto.

P- Em sua opinião, o que pode ajudar a ultrapassar esta dificuldade?

T- Livros com imagem.

P- O que significa para você leitura de imagens?

T- O sonho, imaginação.

P- Você está participando de uma pesquisa que trabalha com as linguagens da fotografia e do português escrito. Qual a sua expectativa em relação ao contato com estas duas linguagens?

T- O sonho, a criatividade por meio da leitura de imagens.

P- Obrigada, Terra.

Participante- Lua

P- Oi! Hoje nós vamos conversar sobre fotografia e leitura de textos em português. Você costuma postar fotos no *Facebook*?

L- Sim. Eu costumo.

P- Que tipo de foto você costuma postar?

L- *Selfie*

P- No momento em que você vai fotografar, o que sente?

L- Sinto prazer, gosto de fotografar.

P- Você lembra qual foi a melhor foto que você já fez?

L- Foi da Camila em Goiânia.

P- Por que você escolheu esta foto?

L- Por que nós estávamos juntas.

P- E a Camila ficou bonita na foto?

L- Olha esta foto, vou deixar você olhar à vontade. Aponta, por favor, as linhas curvas, retas, diagonais que você vê aqui.

*L- aponta linha diagonal composta pelo corpo do pássaro e o galho da árvore.

P- E cores? Que cores você vê aqui?

L- Percebo algumas cores fortes e outras claras. Branco, azul claro misturado com cinza, verde.

P- Qual destas cores chama mais sua atenção?

L- Verde, forte.

P- Você sente o quê quando olha para o verde? Olha só para o verde. O que você sente?

L- Força.

P- O que você prefere, fotos espontâneas ou previamente organizadas?

L- Primeiro organiza e depois clica. É melhor.

P- Na sua opinião, o que é mais importante na fotografia?

L- As lembranças...

P- Ah! Você gosta de fotografar para ter as lembranças!

L- Os anos vão passando e eu quero ter as lembranças.

P- Agora vamos conversar um pouco sobre leitura de textos em português. Lembra quando você tinha seis ou sete anos mais ou menos no início da alfabetização...

L- É, tinha intérprete.

P- Você lembra quando percebeu que estava lendo?

L- Não lembro...

P- Lembra do primeiro livro?

L- Não...

P- Alguém da sua família contava histórias para você ?

L- Não.

P- Atualmente, você gosta de ler?

L- Sim

P- Que tipo de leitura você gosta?

L- Revista.

P- Por que você gosta de revista?

L- Porque tem fotos, tem imagens e o texto junto.

P- Em sua opinião, os surdos gostam de ler?

L- Eles acham muito difícil

P- Em sua opinião, o que pode estimular os surdos a gostar de ler?

L- Intérpretes e ensinar o significado das palavras.

P- Você acha difícil compreender o texto em português?

L- Acho muito difícil.

P- O que pode te ajudar a compreender o texto em português?

L- As fotos junto com o texto. O desenho também pode ajudar.

P- Você sabia que nós podemos ler imagens? Que podemos entender as mensagens que as imagens estão transmitindo? Exemplo (P indica a imagem e questiona o que Lua vê e como identifica os elementos presentes no texto imagético apreciado.) Então, o que significa para você ler imagens?

L- História, fotografias e texto junto.

P- Você está participando de uma pesquisa que trabalha texto imagético e linguagem da fotografia. Qual é a sua expectativa em relação a esta?

L- Gosto de ver fotos junto com texto. Espero ter prazer em ver fotos junto com texto.

P- Obrigada, Lua!

Participante – Urano

P- Oi, Tudo bem? Hoje nós vamos conversar sobre fotografia e texto em português escrito. Você costuma postar fotos no *Facebook* ?

U- Sim.

P- Que tipo de foto você costuma postar no *Facebook*?

U- Costumo postar *selfies*.

P- Eu tenho uma curiosidade. Como você se sente na hora que vai fotografar?

U- Quando eu vejo as pessoas ou algo que me chama atenção, eu vou lá e fotografo.

P- Você lembra qual foi a melhor foto que você já fez?

U- A melhor foto que eu já fiz... Foi quando fotografei uma flor com tudo cinza em volta.

P- Tinha pessoa na foto?

U- Saulo.

P- O Saulo segurando uma flor. Que cor era a flor?

U- Vermelha.

P- Por que você gostou tanto desta foto?

U- Porque eu senti que era o momento exato de fotografar. Senti uma emoção.

P- Você pode olhar para esta imagem? Pode olhar tranquilo. Que cores você percebe aqui?

U- Vermelho, verde, marrom preto, branco, vermelho...

P- Qual destas cores mais chama a sua atenção?

U- Vermelho

P- Vermelho significa o quê? Vermelho combina com que sentimento?

U- Vermelho traz força.

P- Que linhas você percebe aqui? Retas diagonais...

U- Percebo uma diagonal na árvore, no bico do pássaro tem uma diagonal.

P- E formas?

U- Um triângulo.

P- Tem quadrado aqui?

U- Não. Tem círculo.

P- Cadê o círculo?

* “O entrevistado aponta um círculo no olho do pássaro presente na imagem”

P- Só este?

U- Só...

P- Em sua opinião, a fotografia é importante?

U- Sim.

P- Por que?

U- Porque na fotografia podemos expressar pensamentos e também associar ao texto escrito.

P- Associar texto escrito e fotografia com que objetivo?

U- Com texto escrito junto com a fotografia eu entendo.

P- Agora vamos conversar um pouquinho sobre leitura e compreensão de textos escritos em português.

Você lembra quando tinha mais ou menos seis ou sete anos e estava iniciando o aprendizado da leitura e da escrita em português? Lembra do momento em que percebeu que já sabia ler?

U- Sim, foi com histórias em quadrinhos.

P- Você gostava de ler histórias em quadrinhos?

U- Gostava muito.

P- Por que você gostava?

U- Eu achava engraçado. Tinha piadas no texto.

P- Você compreendia o texto escrito?

U- Eu conseguia entender as imagens.

P- Quando você tinha seis ou sete anos... Ao chegar em casa costumava ler?

U- Na verdade, eu escolhia a história e a minha mãe lia para mim. Depois de ler junto, aí eu entendia!

P- Atualmente, você gosta de ler?

U- Sim. Eu gosto de ler.

P- Que tipo de leitura você prefere?

U- Gosto de ler sobre cultura africana.

P- Em sua opinião, muitas pessoas surdas gostam de ler?

U- Algumas...

P- Por que apenas alguns surdos gostam de ler?

U- Por que leem o texto escrito e não compreendem, mas se houver junto imagem, então compreendem.

P- Em sua opinião, o que pode estimular nas pessoas surdas o prazer pela leitura?

U- Professores e outras pessoas apresentarem o texto escrito junto com a imagem.

P- Para você, é difícil compreender o português?

U- Sim

P- Qual é a sua maior dificuldade em relação ao português?

U- Conhecer o significado das palavras novas.

P- O que pode ajudar você a compreender o significado das palavras novas?

U- Os professores, família e outras pessoas explicarem o significado.

P- Você sabe que somos capazes de ler imagens?

U- Podemos.

P- O que significa ler imagens para você?

U- Significa entender o que eu sinto, o que eu vejo.

P- Você está participando de uma pesquisa que busca aliar texto escrito e a fotografia e estimular o prazer pela leitura de textos escritos. Qual é a sua expectativa em relação à sua participação na pesquisa?

U- Espero entender mais o significado das palavras e a fotografia.

P- Obrigada, Urano!

Participante - Marte

P- Oi, tudo bem? O seu sinal é...? Ah! Hoje vamos conversar sobre fotografia. Você costuma postar fotos no *Facebook* ?

M- Raramente, às vezes...

P- Que tipo de foto você costuma postar?

M- Minha foto do perfil, às vezes *selfies*.

P- Você lembra qual foi a melhor foto que você já fez?

M- Lembro de uma vez...

P- Descreva para mim esta foto.

M- Eu vi certinho a distância, o cenário. Eu experimentei vários pontos de vista. Mas, eu não sinto muita vontade de fotografar, não...

P- Onde você fez esta foto?

M- Na sala de recursos.

P- Você pode olhar para esta imagem. Sem pressa, com calma. Que cor mais chama a sua atenção nesta imagem?

M- O azul. Quase branco...

P- E este azul... Que sensação transmite para você?

M- Paz.

P- Qual é a cor mais forte que você vê aqui?

M- Preto

P- Que sentimento o preto transmite para você?

M- Mostra o escuro. Tem um lado claro e um lado escuro.

P- Que linhas você vê nesta foto?

M- Uma diagonal, linhas retas...

P- Ah! É a regra dos terços. Que tipo de foto você prefere: flagrantes ou previamente organizadas?

M- Eu gosto de organizar antes.

P- Em sua opinião, qual é o objetivo da fotografia?

M- Nada... Fotografia para mim é para guardar lembranças.

P- Agora vamos conversar sobre leitura e compreensão de textos escritos em português. Aos seis ou sete anos... Quando estava iniciando o seu processo de letramento em português na escola, como você se sentia?

M- No início era muito difícil! Faltava adaptar com o desenho...

P- Você lembra da primeira vez que conseguiu ler em português?

M-Primeira vez... Lembro "A, B, C..".

P- Lembra quando conseguiu reconhecer as letras. E quando conseguiu perceber o texto?

M- Quando percebi o desenho.

P- Em casa, a sua família contava histórias para você?

M- Não.

P- Atualmente, você gosta de ler?

M- Sim. Agora gosto.

P- Que tipo de leitura você gosta?

M- Gibi e Mangá. História do Japão

P- Por que você gosta destes dois tipos de histórias?

M- Porque os dois unem textos escritos e imagéticos.

P- Em sua opinião, muitos surdos gostam de ler?

M- Não sei... Os surdos têm pouco conhecimento sobre arte e não conseguem responder aos questionamentos. Não conseguem entender o contexto, nem as metáforas. Precisa esclarecer, a Libras ajuda.

P- O que pode ajuda-los a compreender melhor os textos escritos em português?

P4- O desenho. Arte ajuda a expressar sentimento, compreender.

P- Textos criativos junto com a imagem. Você acha o português difícil?

M- Mais ou menos. Tenho dificuldade com os verbos.

P- O que pode ajudar a vencer esta dificuldade em relação aos verbos?

M- A interpretação. Explicar como é o verbo no futuro, passado. Eu esqueço...

P- Você sabia que nós podemos ler imagens?

M- Sim. A linguagem visual me mostra muitas coisas.

P- Qual é o significado da linguagem visual para você?

M- No momento em que eu olho, eu me acalmo. Parece que posso usar estas informações, eu associo e consigo responder, interagir.

P- Você participa de pesquisa que associa texto imagético e escrito. Qual é a sua expectativa em relação a esta experiência?

M- Nada.

P- Obrigada.

Participante - Vênus

P- Tudo bem? Vamos conversar sobre leitura e compreensão de textos associada à fotografia. Ok?

V- Ok!

P- Você costuma postar fotos no *Facebook*?

V- Sim.

P- Que tipo de foto você costuma postar?

V- *Selfie*. Eu me arrumo toda, fotografo e posto.

P- O que você sente no momento que fotografa?

V- Entusiasmo.

P- Explique para mim como foi a melhor foto que você já fez?

V- Foi um *selfie*. Eu me arrumei toda.

P- Vamos olhar esta imagem? Pode olhar à vontade. Aponte para mim que cores você percebeu aqui.

V- Verde e marrom na árvore.

P- Qual é o significado destas duas cores para você?

V- Vida, liberdade.

P- E aqui, que cores você vê?

V- Verde, preto, vermelho, azul escuro, branco.

P- Que emoção você associa ao vermelho?

V- Vontade, fome.

P- Que linhas você identifica nesta imagem?

* “A entrevistada aponta uma diagonal no galho da árvore”

P- E linhas retas, você identifica?

V- Não. Só curva (aponta uma curva na cabeça do pássaro).

P- Em sua opinião, as cores desta foto estão associadas a que emoção?

V- As cores invadem os nossos olhos, parecem vivas.

P- Em sua opinião, qual é o fator mais importante da fotografia?

V- Mostrar as pessoas é o que eu mais gosto. Também gosto muito de olhar fotografias.

P- Agora vamos conversar sobre leitura e produção de textos em português. Você lembra quando aos seis ou sete anos, iniciou o aprendizado da leitura e escrita do português na escola?

V- Eu sabia muito pouco. Só as vogais... Me sentia diferente. Mas, a professora ensinava... Eu achava difícil! Não tinha Libras. Só português escrito.

P- Sua família contava histórias para você?

V- Nunca!

P- Por que?

V- Não sabem Libras. Só falam e sabem poucos sinais.

P- É difícil contar histórias para surdos se não souber Libras...

V- Sim...

P- Atualmente, você gosta de ler?

V- Eu gosto mais ou menos... Revistas legais, eu gosto. Preciso aprender o significado das palavras.

P- Que tipo de leitura você gosta?

V- Caras, e outras revistas eu gosto também.

P- Por que você prefere este tipo de leitura?

V- Gosto das novidades.

P- Você lê o texto ou só olha as fotos?

V- Os dois. Quero participar do Surdo Foto para aprender mais.

P- Esperamos você lá. Em sua opinião, muitos surdos gostam de ler?

V- É muito difícil. Alguns surdos conhecem o significado das palavras, outros conhecem pouco as palavras, então não conseguem estudar, acham chato português. E o futuro como será? Precisam se esforçar e estudar português.

P- Em sua opinião, o que pode estimular as pessoas surdas na leitura do português?

V- Os professores e a família podem ajudar. Os professores precisam me ajudar com urgência. Como os surdos compreendem pouco a leitura é sofrido, a vida é difícil.

P- O português é difícil?

V- Sim.

P- Como os professores podem ajudar você na compreensão do português?

V- Não sei... Preciso de ajuda rápido.

P- Você participa da minha pesquisa de mestrado, qual a sua expectativa em relação a esta experiência que associa textos escritos e fotografia?

V- É possível unir os dois. Quero aprender português e participar do Surdo Foto os dois junto. Me desenvolver, vou me esforçar.

P- Obrigada, Vênus.