

## O fotojornalismo como prática pedagógica no ensino da língua portuguesa como segunda língua e na formação crítica e reflexiva de alunos surdos do ensino médio

*Photojournalism as pedagogical practice for Portuguese teaching as second language and for the development of an critical and reflexive thought of high school deaf students*

Poliana, M. Cavalcante, DOI (UNICAMP)<sup>1</sup>  
Ivani, Rodrigues, SILVA (UNICAMP)<sup>2</sup>

### RESUMO

Este artigo é parte de uma pesquisa que investigou caminhos alternativos de ensino da língua portuguesa como segunda língua (L2) para estudantes surdos do ensino médio. O objetivo principal foi observar como os alunos compreendiam as produções visuais impressas no fotojornalismo e como realizavam produção escrita sobre as imagens coletadas. Como também verificar o envolvimento ativo dos indivíduos surdos nos processos de produção e significação da escrita da língua portuguesa. A pesquisa foi dividida em três oficinas: a) apresentação e discussão dos aspectos técnicos e históricos do fotojornalismo; b) seminários com imagens de foto jornalismo apresentados em língua brasileira de sinais (Libras); c) produção de textos individuais e coletivos. A hipótese era avaliar a relevância do uso da imagem como base textual e da Libras como língua de significação do conteúdo e da produção de texto na modalidade escrita do português. Tais práticas revelaram que as oficinas proporcionaram conhecimento em relação ao funcionamento do português escrito e do uso de imagens em textos escritos na mídia, proporcionando maior interesse dos participantes em escrever textos em língua portuguesa.

**Palavras-Chave:** Fotojornalismo, Surdo, Segunda língua

### ABSTRACT

*This article is part of a research with the intention of investigating alternative ways of teaching Portuguese as a second language (L2) to deaf high school students. The main objective was to observe how the3 students gave meaning to visual productions in photojournalism and how they produce texts in Portuguese about the collected images. In addition, the applicability of three strategies used when teaching Portuguese to deaf students was verified: a) presentation and discussion of technical and historical aspects of photojournalism; b) seminars about photojournalistic research presented in Brazilian sign language (Libras); c) individual and collective text production. The hypothesis is based on the relevance of images used as textual base and Libras as a language capable to express meanings in the written Portuguese modality of text production. Those practices reveal that the workshops helped the students to understand the functioning of written Portuguese and how images are used in written texts, making them more interested in writing in Portuguese.*

<sup>1</sup> Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0236-5321>; [polianamcdoi@gmail.com](mailto:polianamcdoi@gmail.com)

<sup>2</sup> Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, Brasil. DDHR/CEPRE; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9264-5380>; [ivanirs@fcm.unicamp.br](mailto:ivanirs@fcm.unicamp.br)

**Keywords:** *Photojournalism, Deaf, Second Language*

## 1. Introdução

Uma das justificativas para a realização deste estudo tem relação com a visão ainda distorcida de que as pessoas, em geral, têm do sujeito surdo e da surdez. Nesse caso, trata-se de desvelar como a realidade multilíngue se configura nesse contexto complexo que envolve o ensino de surdos. Para os professores e para os pais, a realidade bilíngue do surdo é ainda pouco compreendida e há pouca consciência por parte dos professores e dos pais de que estão diante de sujeitos que usam uma língua diferente e, por isso, devem acionar o mundo de uma forma também diferente. O mito do português como língua única no Brasil, ademais, pesa na avaliação do surdo e da surdez e, por isso, é tão difícil para as pessoas perceberem a situação de bilinguismo e de biculturalismo existente nesse contexto, como pretendemos demonstrar no decorrer deste trabalho. É preciso abandonar o “processo de colonização do surdo” – para usar a expressão de Skliar (1999) – ou o processo de “normalização” que se opera nesse espaço, entendendo normalização como uma operação de ajustes de um indivíduo ou de uma sociedade a determinadas normas (SILVA, 2000).

Há, também, o fato de este estudo lidar com um grupo minoritário e ainda que há poucos trabalhos que incidem sobre as minorias linguísticas que são em geral desconsideradas e ignoradas em nível nacional e, por isso mesmo, tão estigmatizadas na escola e na comunidade maior. Os surdos são frequentemente posicionados na escola como pessoas menos capazes, também, porque o produto escrito que apresentam se mostra diferente em relação aos de outros alunos. Em geral, os alunos surdos sempre levam a culpa pelo fracasso em seu processo escolar. Portanto, considerar uma alternativa social de letramento para esse contexto poderá ajudar os professores a perceberem a importância da imagem e do texto multimodal para esse grupo de alunos, afastando-se assim de uma visão grafocêntrica da escrita (BARTON, 1994). Enfim, desvelar essa realidade é importante para implementar práticas diferenciadas na área de ensino de surdos. Não podemos ignorar que o acesso desse grupo de alunos à escola é marcado por inúmeras lutas e sua inserção ao sistema escolar vigente ainda requer muitos ajustes. Por estarem (in)visibilizados dentro de uma construção já pronta sobre a surdez, do sujeito deficiente, e, por vezes, não conseguem reivindicar outros espaços que não aqueles que foram historicamente construídos para eles.

Não há como negar que o acesso universal à escola faz parte de uma política pública que vem se consolidando desde o século XIX e traz consigo questões históricas de inclusão e permanência nesse espaço, de forma ambígua e paradoxal. A sociedade contemporânea tem experimentado novas formas de ser e estar no mundo, propiciadas, fundamentalmente, pelo advento das tecnologias digitais. Desse modo,

parece coerente afirmar que a escola pública deve repensar sua forma de incluir a diferença, principalmente em relação ao grupo de surdos.

Ainda que a promulgação da Lei 10.436, regulamentada pelo Decreto 5626, que trata da obrigatoriedade do ensino de Libras nos cursos superiores tenha sido um deslocamento importante na área e redimensionado as questões que envolvem a educação de surdos, há ainda muitas barreiras que devem ser (re)vistas a fim de dar maior visibilidade às demandas desse grupo de alunos na escola.

Este estudo está alocado na área da Linguística Aplicada e na subárea de estudos sobre educação bilíngue/multilíngue e escolarização em contextos linguísticos minoritários, uma vertente socialmente compromissada que focaliza o sujeito surdo dentro de uma perspectiva socioantropológica (SKLIAR, 1998) e busca implicações tanto para a formação de professores como em programas de formação continuada.

Partindo de uma visão de letramento que advém de teorias comprometidas com uma perspectiva social (STREET, 1984; BARTON, 1994; KLEIMAN, 2001) acreditamos na importância de abandonar a visão grafocêntrica da escrita na busca pela compreensão das práticas sociais dos sujeitos surdos, valorizando a situação bi/multilíngue do indivíduo surdo.

Portanto, o que fundamentou este projeto de pesquisa foi o desejo de investigar como o aluno surdo lê as imagens com as quais se depara no mundo, como narra o que viu e como escreve sua compreensão sobre elas. Para isso, também nos embasamos nos conceitos de “letramento visual” de Reily (2003), de “Pedagogia Visual” de Lacerda, Santos e Caetano (2014) e de “Pedagogia dos Multiletramentos” de Rojo (2012) para o ensino de conteúdos com/pela imagem; além de nos apoiarmos na proposta didático-pedagógica do português-por-escrito apresentado por Grannier (2007), e a aquisição do português como segunda língua L2, de Silva (2009), entre outros autores. Os dados apresentados neste capítulo são oriundos de um programa não escolar que recebe sujeitos surdos que frequentam a escola regular no contra turno em diferentes etapas de escolarização e que funciona dentro de uma universidade do interior do estado<sup>3</sup>. Trata-se de uma pesquisa de cunho etnográfico (ERICKSON, 1986)<sup>4</sup> realizada durante um ano, tendo como base a observação participante registrada por meio de anotações de campo que eram depois elaboradas em diários, filmagens das atividades realizadas com os grupos de surdos do programa, além de registros de conversas informais com os alunos surdos, com o instrutor de Libras e outros profissionais que compunham a equipe interdisciplinar que atuava nesse Projeto.

---

<sup>3</sup> Os dados focalizados são do Projeto Fotojornalismo, desenvolvido como trabalho de conclusão de curso de pós-graduação lato sensu Especialização/Aprimoramento por Poliana Murer Cavalcante Doi, sob a orientação da Dra. Ivani Rodrigues Silva.

<sup>4</sup> Em trabalhos etnográficos, os resultados da pesquisa referem-se especificamente aos dados analisados, sem generalização para outros contextos.

A seguir detalhamos como a pesquisa foi realizada, discutimos alguns conceitos teóricos em relação ao uso da imagem no fotojornalismo, ao letramento visual e aos multiletramentos. Depois desse embasamento, articulamos o trabalho realizado a partir das imagens selecionadas pelos alunos surdos, com a escrita, releitura e reescrita dos textos produzidos pelos mesmos para, finalmente, tecer algumas considerações em relação ao desfecho do Projeto realizado.

## 2. Sobre a pesquisa

Este trabalho foi desenvolvido em uma instituição com ambiente físico não formal, ou seja, distinto da arquitetura escolar tradicional na qual efetivamente predomina a concepção conservadora de educação. Contudo, as práticas desenvolvidas nas oficinas são acessíveis aos professores inseridos nas instituições escolares, de modo que eles possam utilizá-las da mesma forma como foram trabalhadas, ou ainda, adaptá-las às especificidades socioculturais de seus alunos. Nesse recorte, apresentamos o trabalho com fotojornalismo virtual<sup>5</sup>.

Em todas as oficinas, foram utilizadas algumas ferramentas de registro, tais como caderno de campo, fotos e gravações audiovisuais, com o intuito de verificar dados detalhados para auxiliar no entendimento das particularidades da aquisição do português como L2 por alunos surdos do ensino médio e também observar mais atentamente a leitura de mundo feita por eles.

A realização do projeto ocorreu em um centro de apoio escolar de uma cidade do interior do estado de São Paulo, durante os atendimentos de grupos de alunos surdos do ensino médio. Esses atendimentos são bilíngues e têm caráter de apoio linguístico-pedagógico a adolescentes surdos com foco na leitura e escrita do português, e acontecem semanalmente (em um período de duas horas, duas vezes por semana). Os participantes consistem em um grupo de 10 jovens surdos com idade entre 18 e 21 anos e são identificados no texto com o termo Participantes da Pesquisa, PPs, e cada participante individual por um número (PP1, PP2, etc.)<sup>6</sup>. A pesquisa<sup>7</sup> foi desenvolvida ao longo do segundo semestre de 2017 e seguiu as seguintes etapas:

- a) Oficinas de discussão sobre os aspectos técnicos e históricos do fotojornalismo, bem como a utilização de jornais impressos e virtuais, e a investigação de algumas fotos premiadas ao longo da história. Nesse momento, os PPs tiveram a oportunidade de contribuir preliminarmente nas abordagens críticas presentes nas imagens. Essa prática nos ajudou na obtenção dos conhecimentos prévios a respeito dos assuntos.

<sup>5</sup> As oficinas também contemplaram a pesquisa de fotojornalismo impresso e a produção de fotos jornalísticas de autoria.

<sup>6</sup> Todos os participantes assinaram o TCLE, Protocolo do Comitê de Ética, número: 71276517.2.0000.5404.

<sup>7</sup> A referida pesquisa faz parte do TCC apresentado ao Curso de Aprimoramento “Surdez: desenvolvimento e inclusão” orientanda Poliana Murer Cavalcante Doi e Orientadora Ivani Rodrigues Silva, realizado no ano de 2017.

- b) Oficinas de pesquisas e seminários. A partir das oficinas de pesquisas os PPs, de forma individual e também coletiva, escolheram fotos jornalísticas impressas em jornais e também na internet para apresentar seu conteúdo em Libras. Cada PPs apresentou sua escolha, as justificativas da mesma, além de suas percepções em relação à foto apresentada com a participação coletiva. Nesta etapa, a significação do conteúdo da imagem foi o principal objeto de estudo. Tais apresentações, que foram organizadas em seminários, embora tivessem o propósito de evidenciar a Libras utilizaram também outras formas de comunicação, como a linguagem oral e a alternância de códigos. Também foi o momento de tomarem notas, em tópicos e/ou pequenos textos sobre os pontos mais relevantes de suas escolhas e de seus colegas.
- c) Oficinas de produção textual. A partir das anotações dos alunos, várias produções de textos foram feitas. Nessas oficinas, organizamos condições para a primeira escrita, a releitura e reescrita dos textos produzidos, de forma individual e também coletiva.

Portanto, em nossa pesquisa buscamos observar como o fotojornalismo poderia contribuir com a compreensão de leitura de alunos surdos, de forma crítica e reflexiva, seja na leitura da imagem, na sua significação em Libras ou na produção textual. Nesse trabalho, nossa concepção de escrita não está amparada na produção mecânica de códigos, mas na escrita como fenômeno social.

### 3. O fotojornalismo e a leitura das imagens

Dois pontos foram fundamentais para o início dos trabalhos: primeiro, a reflexão sobre o que significa um trabalho com os Projetos de Letramento<sup>8</sup>, uma vez que pretendíamos que eles compreendessem todas as fases do trabalho a ser desenvolvido com as imagens. A discussão trouxe inquietações sobre a escola e a educação de forma mais ampla. No meio desse debate, o PP2 diz “é muito importante (o trabalho de pesquisa sobre ensino de português como L2) porque os surdos não estão acessando o direito à educação em igualdade com os ouvintes por terem necessidades diferentes” mostrando o engajamento do grupo no projeto. O segundo ponto é que colocamos ênfase no trabalho dos fotojornalistas, ou seja, de como uma imagem jornalística é capturada e o que efetivamente representa. Para essa reflexão, foi apresentado o longa-metragem “Repórteres de Guerra”<sup>9</sup>. Nesse processo, as discussões sobre a temática do Projeto foram sendo aprofundadas, ao mesmo tempo em que nos

---

<sup>8</sup> Os Projetos de Letramento são um conjunto de atividades originado de um interesse real na vida dos alunos e cuja realização envolve o uso da escrita, isto é, leitura de textos que, de fato, circulam na sociedade e a produção de textos que serão realmente lidos, em um trabalho coletivo de alunos e professor, cada um segundo sua capacidade (Kleiman, 2000, p. 38).

<sup>9</sup> Título Original: The Bang Bang Club, Ano do lançamento: 2010, Produção: Canadá, África do Sul, Gênero: Drama, Guerra, Direção: Steven Silver, Roteiro: Greg Marinovich, Classificação etária: 14 Anos. Sinopse: Quatro jovens jornalistas acompanham os agitados últimos dias de apartheid e a primeira eleição verdadeiramente democrática realizada na África do Sul. Miséria, violência e desigualdade mudam para sempre a vida do grupo. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=3lkYBDdpdjk>, acessado em 6/7/2019.

aproximarmos do aporte teórico sobre fotojornalismo de Buitoni (2011) em que a autora apresenta conceitos importantes de sua área, a saber, “o terceiro olho”; o “embrião narrativo” e o “real e o desejo de transformação”.

O primeiro conceito destacado pela autora é o “terceiro olho”, no qual ela apresenta o fato de que uma produção fotojornalística nunca é neutra. Desta forma, a leitura visual implica em uma série de questionamentos diretivos. Diz a autora sobre a imagem fotográfica:

Ela foi pautada ou foi apenas o resultado de uma casualidade? Foi instantânea ou produzida? É apenas mera ilustração? Ao estar publicada em uma revista ou em um site, atende as finalidades de informação e/ou comunicação? É jornalista ou publicitária? De onde vêm as intenções? O cenário ou os objetos em torno do personagem ajudam a pensar no contexto? Os cortes aumentam ou diminuem a carga informativa? A edição acrescenta significados? Como é a relação texto/imagem? Ha criação, ha invenção? (BUITONI, 2011, p.8).

Para responder a essas questões, os leitores das imagens não utilizam apenas seu aparato biológico da visão. Há necessidade de conhecimento de mundo, de um repertório para a construção do conhecimento oferecido pela imagem. Além disso, a autora também aponta para a necessidade de conhecimento sobre a produção técnica. O exercício intelectual disparado pela imagem, ,ou seja,, a “inteligência visual” é extremamente relevante para a educação social e para a formação ética do sujeito, porque é a partir da realidade posta pela fotografia que o sujeito projeta a imaginação na construção de hipóteses.

Segundo Buitoni (op.cit), tais possibilidades de proposições provisórias são fomentadas pelo conceito de “embrião narrativo” que entrelaça a captura da imagem conferindo-a como “flagrante”, momento em que a imagem apresenta o movimento de maneira que seja possível construir no imaginário o momento que antecedeu àquela captura e o que supostamente acontecerá. É um instantâneo de uma sequência da ação. Com as palavras de Buitoni:

O conceito de embrião narrativo envolve uma ideia de sequência, de sucessividade: a modificação temporal está implícita em sua percepção. Assim, o embrião narrativo é toda forma ou gesto congelado no tempo que permita imaginar o passado ou o futuro imediato daquela ação (BUITONI, 2011, p.58).

Nesse sentido, a fotografia que detém o “embrião narrativo”, detém em si mesma a narrativa do acontecimento. Ao observá-la atentamente, é possível extrair uma sequência coerente e explicável, antes mesmo de se proceder à leitura do texto que a acompanha, contextualizando-a. Por necessidade de evidenciar as circunstâncias que estão à volta de um fato, o fotojornalismo carrega, intrinsecamente, a

necessidade de apresentar o “real” gerando “o desejo de transformação” – sendo esse o terceiro conceito de Buitoni (2011): o fotojornalismo como ato social.

Na perspectiva da autora, o conceito do “real e o desejo de transformação” traz consigo alguns pontos relevantes do ato fotográfico. O registro busca a intencionalidade de capturar o momento, compartilhar e denunciar. As imagens carregam, segundo a autora, “a denúncia e a vontade de mudar as coisas” (BUITONI, 2011, p.2), ou seja, uma apresentação visual de conhecimento de mundo contextualizado socialmente. A fotografia jornalística recorta uma cena retirada do mundo, portanto, sem o conhecimento “desse mundo”, a imagem é apenas uma ilustração impossibilitando a relação do real e do desejo de mudança.

Um exemplo desse fenômeno é uma imagem de um prédio com uma grande quantidade de fumaça saindo de seu interior, a relação desta com o fogo só seria possível a partir do conhecimento prévio de que “onde há fumaça, há fogo” e que o elemento fumaça só é possível antever naquela imagem quando o conhecimento prévio de que foi o fogo que a provocou esteja claro para o sujeito. Outro ponto relevante é sobre o contexto cultural e social dos sujeitos, ou melhor, todo contexto carrega um sentido e uma carga simbólica. Uma situação insustentável para um grupo social pode não representar o mesmo sentimento a outros grupos.

Embasados nos conceitos de Buitoni (2011), os PPs trouxeram dois resultados prévios do trabalho:

Numere e nomeie as imagens:



Foto de Nicholas Kamm, 19 de março de 2011.



Fotografia de Mário Cruz, 1 de outubro de 2016

A mulher está chorando por causa  
muitas coisa destruiu tudo quebrada  
guerra muito, e sofrimentos muito  
de muitas pessoas morando e família  
moraram de lá esta cidade.

**Figura 1.** Resultado da oficina da PP10

O menino tem nome preso na  
casa, não consegue sair.  
Mas tem medo de abandonar a palavra.  
Parece pais está faleceu ou vivo,  
tentar proteger o filho talvez não  
proteger.  
Ou pais não preocupar o filho  
abandonar de casa sozinho.  
Ou pessoa mal pegou o menino  
fica preso.

**Figura 2.** Resultado da oficina da PP10

Como é possível observar, os textos que acompanham as imagens escolhidas pelos alunos surdos foram as primeiras produções, portanto, são breves e descritivos. Segundo Lodi (2014), a primeira leitura das imagens tem “um caráter mais descritivo, para, em seguida, tornarem-se a base para a construção da história” (LODI, 2014, p.179) caracterizando-se por um prévio exercício de leitura, ou seja:

Um processo de compreensão ativa, no qual múltiplos sentidos em circulação no texto são constituídos a partir de uma relação dialógica estabelecida entre o autor, leitor e texto e entre os múltiplos enunciados, as múltiplas vozes e linguagens sociais que ecoam no texto. Um momento de constituição do texto, um processo de interação verbal, na medida em que nela se desencadeia o processo de significação. Por meio deste processo é possível o desenvolvimento de um trabalho reflexivo de leitura, que possibilitará a apreensão/compreensão tanto dos aspectos explícitos como não explícitos constitutivos do texto (LODI, 2014, p.179).

Nessa perspectiva teórica, o que inicialmente começou com a leitura descritiva da imagem, posteriormente se transformou em escrita descritiva. As anotações e apontamentos feitos pelos participantes surdos foram reservados para nortear suas escolhas na oficina de apresentação das fotos jornalísticas virtuais, apresentadas a seguir.

#### 4. Oficina de apresentação das imagens: a significação em Libras

Sobre o processo de ensino-aprendizagem no contexto do uso de imagens, destacamos três conceitos para discutir essa pesquisa: Pedagogia Visual (LACERDA, SANTOS e CAETANO, 2014), Letramento Visual (REILY, 2003) e Multiletramentos (ROJO, 2012). Embora cada teoria tenha aspectos específicos, elas convergem para um ponto em comum: a relevância da imagem para o trabalho pedagógico.

Segundo Lacerda, Santos e Caetano (2014), por meio do conceito de Pedagogia Visual no campo



de conhecimento da semiótica imagética, é possível desenvolver um trabalho pedagógico problematizador explorando imagens significativas. Segundo as autoras, esse campo de conhecimento dá ênfase à “cultura do olhar, daquilo que pode ser apreendido, por exemplo, por meio de uma fotografia, suscitando reflexões acerca de temas sociais, aspectos econômicos e políticos que se entrelaçam em um determinado período histórico” (LACERDA, SANTOS e CAETANO, 2014, p.187). Nessa perspectiva, o trabalho pedagógico pode alcançar uma extensão extraordinária de conteúdos e sujeitos porque é possível contextualizar imagens nas disciplinas, ou seja, trabalhar física, química, geografia, história, português e as demais, e contemplar ouvintes e surdos, desconstruindo a concepção de deficiência que a escola inclusiva insiste em manter de forma perversa.

Contudo, a forma como a escola usa a imagem é problematizada por Reily (2003). Segundo a autora:

a imagem vem sendo utilizada na escola com uma função primordialmente decorativa, de tal forma a diluir o tédio provocado pela grafia de textos visualmente desinteressantes. Com isso, despreza-se um recurso cultural que permeia todos os campos de conhecimento e que traz consigo uma estrutura capaz de instrumentalizar o pensamento (REILY, 2003, p.164).

Assim como Lacerda, Santos e Caetano (2014), Reily (2003) valoriza o uso de imagens na construção de conhecimento de alunos da escola regular, defendendo o conceito de Letramento Visual no currículo escolar, no qual o uso da imagem não se dá apenas como mera ilustração, mas como conteúdo. A leitura atenta de uma imagem exercita observação, atenção e desdobramento de conceitos. Dessa forma, segundo a autora:

(...) a varredura visual dos elementos na página obedece principalmente a questões relacionadas à composição dos elementos visuais. As figuras de destaque muitas vezes se encontram no primeiro plano, mas outras figuras relevantes podem se esconder no fundo. O leitor da imagem aprende a procurar detalhes escondidos (...) (REILY, 2003, p.167,168).

Assim, na prática pedagógica do Letramento Visual, uma relação de ensino-aprendizagem é estabelecida e contribui, segundo a autora, para o desenvolvimento crítico porque “o leitor se depara com lacunas, brechas não explicadas; busca coesão na história, exercita a imaginação e o raciocínio e completa o sentido não explicitado pelo autor/ilustrador” (REILY, 2003, p168), portanto, trata-se de um material pedagógico que contém todos os elementos necessários para um aprendizado significativo e efetivo.

Nessa perspectiva, o uso de imagens não se limita somente às plataformas impressas e prontas, e é usado pensando em uma educação mais contemporânea altamente influenciada pelas tecnologias, na

qual o conceito de Pedagogia dos Multiletramentos é inserido. Segundo Rojo (2012), esse novo conceito abrange a multiculturalidade e a multimodalidade, melhor dizendo, essa proposta inclui as diferentes características sociais e as diferentes formas de se constituir a educação dentro da instituição escolar. Além disso, ultrapassa os muros institucionais dos saberes, para uma hibridação de conhecimentos marcados por “novas mídias, tecnologias, línguas, variedade, linguagens” (ROJO, 2012, p.16), inserindo nas práticas pedagógicas a utilização de filmes, documentários, pesquisas na internet, manuseio de material impresso, apresentações de slides no Datashow, investigações nas ruas da cidade, produção de fotos com celulares, entre outros, ou seja, a utilização de todos os meios que ofereçam aprendizado, estabelecendo o encontro e heterogeneidade de saberes culturais e saberes institucionais que resultem em aprendizado e trocas, éticas e estéticas, porque, “estamos no domínio das atitudes e valores, que também se aplicam às línguas (e suas variedades), às linguagens e suas combinações e às práticas letradas em suas variedades e, logo, justifica-se uma área de línguas/linguagens nas escolas” (ROJO, 2012, p. 28).

No entanto, a apropriação desses conceitos não basta se a significação dos conteúdos imagéticos for trabalhada como “um mero código de representar uma suposta oralidade” (CAVALCANTI; SILVA, 2007, p. 224), no caso, a Língua Portuguesa. Isso porque a língua carrega soma de valores culturais e a prática pedagógica de contextualização social, democrática e situada, dando “oportunidade aos grupos de alunos surdos de lidarem com o conhecimento e interpretem as informações dos diferentes conteúdos, trazendo-as para a construção de relações com o mundo” (CAVALCANTI; SILVA, 2007, p.221), ou seja, a escrita como função social. Nessa perspectiva, defende-se que o surdo é um sujeito de direitos, tem outra língua e deve utilizar-se dela no ambiente escolar inclusivo. Em razão disso, a Língua Brasileira de Sinais foi a língua de comunicação e significação nas oficinas dos seminários apresentados pelos alunos surdos do Projeto.

Selecionamos para apresentação neste artigo a escolha fotojornalística de dois alunos surdos do ensino médio, que consiste nas duas fotos apresentadas nas figuras 1 e 2, anteriormente. A preferência por elas se deu porque foram as imagens selecionadas por eles para a produção dos textos coletivos.

Na fotografia escolhida pela PP10, há uma senhora oriental chorando e em sua volta muitas casas destruídas. O pressuposto colocado por ela é de que houve um terremoto, possivelmente no Japão. Vale salientar que uma das instruções para a pesquisa e a coleta da imagem foi a de não ler nada sobre a imagem que estivesse disponível no site/jornal impresso. Isso porque o objetivo principal era que os surdos fizessem a própria narrativa da foto. Dessa forma, um dos alunos surdos (PP5) inicia sua apresentação descrevendo a imagem, mostrando a mulher velha chorando envolta de casas destruídas, mostrando os escombros. Ele sinaliza China e Japão, talvez percebido pelos traços do rosto da velha senhora da imagem. Embora a maioria dos alunos afirme que se trata de um terremoto, uma das alunas surdas (PP3) traz a

guerra como possível responsável pela destruição, apontando outra leitura da mesma imagem. A instrutora de Libras presente na discussão ajuda o PP5 com os sinais desconhecidos, contextualizando-os. A professora também concorda com a possibilidade de ser um terremoto e justifica apontando alguns elementos na imagem. A instrutora de Libras questiona ao grupo a razão da mulher estar chorando e PP5 diz não saber. O PP3 fala que ela chora porque está triste com a situação, já o PP5 diz que ela está triste porque a família morreu. A instrutora de Libras fala que perdeu casa, perdeu família. O PP9 fala sobre tempestades que podem, também, proporcionar desfechos tão ruins quanto um terremoto. A instrutora de Libras diz que pode ter sido terremoto com tempestade, sim, mas que terremoto e tempestade são coisas diferentes. A certa altura, a professora pergunta sobre o motivo de a mulher segurar em suas mãos uma máscara. Outro aluno responde (PP10) que se tratava de um lenço, atribuindo à máscara outra função. Explica que, depois de eventos como esses, pode haver pessoas mortas debaixo dos escombros e isso causa mau cheiro. A instrutora de Libras traduz a fala para Libras e diz que demoram dias ou meses para retirar os corpos dos escombros e PP5 confirma que a máscara serve para proteger a mulher do cheiro ruim do local devido aos mortos. A instrutora de Libras pergunta por que ela escolheu aquela foto. PP5 responde que ficou com pena da mulher triste.

A apresentação de PP5 durou menos de 10 minutos, mas foi satisfatória no sentido de que a leitura feita por ela, a participação dos demais do grupo e o apoio da instrutora de libras surda incitou questões sobre o sentimento quanto à tragédia envolvendo discussões geográficas, sociais e físicas sobre o uso da máscara de proteção, acrescentando elementos que não haviam sido abordados na leitura inicial da imagem. Esse exercício preliminar em busca do conhecimento sobre o acontecimento foi a gênese da formação do pensamento crítico e reflexivo para as oficinas posteriores – a escrita, releitura e reescrita, as quais serão apresentadas a seguir.

### **5. Oficina de produção textual: escrita, releitura e reescrita**

Sabemos que a escola está amparada por paradigmas, metodologias e didática impostas pelo sistema para letramento/alfabetização de alunos ouvintes. Esse padrão objetiva que todos os seus alunos, surdos ou ouvintes, adquiram o português culto no processo escolar. Contudo, a língua portuguesa para o aluno surdo vista como uma segunda língua irá requerer metodologias específicas, inclusive, na modalidade de produção do português-por-escrito. Vale salientar que, de forma equivocada, os textos de alunos surdos que não atendem a essas exigências são considerados inadequados.

Ressaltamos, com essa reflexão, que o acesso à escrita formal deve ser oferecido aos alunos surdos, mas de forma significativa. O acesso ao conhecimento é direito de todos os sujeitos, por isso, há de se propor um novo olhar para as práticas de ensino da escrita com a finalidade de atender às especificidades

dos surdos na aquisição da língua portuguesa na modalidade escrita. Problematizar as especificidades e necessidades educacionais dos alunos surdos inseridos na lógica da inclusão é obrigatório, porque “sua escrita não segue as mesmas construções dos ouvintes, que se apoiam na linguagem oral para produzir a escrita” (SILVA, 2001, p.13).

Outra questão que a inclusão nos coloca é o desconhecimento dos profissionais da educação em relação à cultura surda e a condição dos surdos como sujeitos bilíngues. Embora os próprios documentos oficiais garantam a Libras como língua de instrução, no país essa língua é subutilizada no âmbito escolar. Além do conhecimento linguístico da Libras pelos profissionais da Educação, outra forma de fortalecer a inclusão seria a expansão do uso da língua a toda a comunidade escolar, algo que, atualmente, está restrito aos alunos surdos e aos intérpretes. Essa limitação estabelece uma fronteira ao acolhimento do aluno surdo e à própria inclusão.

Alguns autores já asseveram que “as experiências visuais na/da língua de sinais podem produzir estratégias de ensino eficientes, já que esta língua se inscreve no lugar da visualidade e encontra na imagem uma grande aliada junto às propostas educacionais e às práticas sociais” (LACERDA, SANTOS e CAETANO, 2014, p.190, 191). Além disso, segundo esses autores, a presença e a participação do profissional intérprete nos planejamentos e planos de aula pode ser muito relevante. O conhecimento desse profissional privilegia o trabalho pedagógico escolar e pode viabilizar estratégias importantes ao professor regente durante as atividades.

Nesse sentido, a proposta do projeto em observar o uso das imagens na significação da escrita e no exercício da reescrita tendo como meio de correção o trabalho coletivo dos próprios alunos surdos proporcionou um entendimento mais amplo sobre a forma como os alunos surdos problematizam e reorganizam suas escritas em busca de sentidos coerentes. É certo que, nos primeiros textos produzidos individualmente, a marca da escrita evidenciou uma produção textual ancorada na Libras, ou seja, uma escrita estrangeira, que, segundo Silva e Pires-Santos (2017), pode ser entendida como práticas de linguagens híbridas de negociação e inteligibilidade marcadas por criatividade e superação cognitiva objetivando a manutenção e o comprometimento do surdo na aquisição da língua portuguesa como L2.

Dessa forma, a escrita em português estruturada inicialmente na Libras pode ser pensada como um momento intermediário na aprendizagem efetiva da língua portuguesa como L2, e não como um erro, porque se a atenção for focada no erro, teremos um transtorno pedagógico, tanto para o educador quanto para o aluno surdo, ancorado numa relação de poder inútil. Considerar um texto escrito por um aluno surdo como uma escrita híbrida será mais compreensível e metodologicamente mais eficaz em seus ajustes. Isso descentraliza a culpabilidade do aluno surdo pelo erro e organiza uma proposta responsável da instituição escolar em relação ao seu aprendizado da escrita do português como língua segunda. Outro

ponto a ser considerado é sobre o resíduo auditivo de alguns sujeitos que fazem uso da linguagem oral, já que incita a falsa crença que esses surdos tenham o acesso à língua portuguesa com mais facilidade, e não é bem assim. Para essa questão, Silva (2001) distingue o português-por-escrito do uso oral ou sinalizado na língua; diz ela:

[...] é necessário salientar que a tarefa de escrever não se reduz apenas à tradução da fala em sinais gráficos, pois existem especificidades próprias de cada modalidade. A escrita não é a transposição da fala, e o fato de as crianças (ouvintes) terem dificuldades na produção de textos escritos não significa que apresentem dificuldades na língua oral. A linguagem escrita tem suas próprias regras e os recursos da linguagem necessitam ser revistos para garantir seu desenvolvimento (SILVA, 2001, p.46).

Logo, na produção escrita de sujeitos surdos observamos que, mesmo dispendo de uma escrita híbrida, a construção dos textos apresenta lógica e coerência caracterizando-o como um corpo e não como frases isoladas, significando um resultado positivo para os objetivos propostos neste trabalho.

Por essa razão, esse projeto foi organizado metodologicamente em um primeiro momento com o uso da imagem, posteriormente com a apresentação da imagem em Libras e, somente no final, com a escrita, porque a escrita precisa ser significativa e reconhecida como função social e não apenas como domínio técnico de uma linguagem. Neste sentido, a proposta didático-pedagógica do português-por-escrito defendida por Grannier (2007) contribuiu para a problematização das oficinas. Segundo a autora, as práticas e políticas adequadas para a formação de um sujeito bilíngue deveriam ser a aquisição natural da Libras, a vivência escolar num ambiente bilíngue, um programa linguístico escolar que contemplasse a Libras e o português-por-escrito concomitantemente e, ainda, um programa metodologicamente adequado para, efetivamente, alfabetizar o surdo. Essa ordem pedagógica, segundo a autora, é uma garantia às condições de aprendizagem. Todavia, a escola inclusiva não é escola bilíngue. A escola inclusiva recebe as crianças surdas, na sua maioria de pais ouvintes, que vão aprender concomitantemente a Libras e o português numa modalidade adaptada chamada por Grannier (2007) de “português sinalizado”.

Assim, preservando a noção de país multilíngue, Silva e Pires-Santos (2017) propõem para a modalidade do “português sinalizado” o conceito de multilíngue com “práticas de negociação” ativas a partir de um “repertório linguístico vivo, dinâmico e próprio do falante plurilíngue” (SILVA; PIRES-SANTOS, 2017, p. 289), quer dizer, a organização de “práticas complexas” na qual é possível compreender e construir significados em que a escrita é posta como prática social. A proposta das autoras amplia a perspectiva e o uso das linguagens da concepção equivocada de que o aluno surdo “não sabe nem uma língua nem outra” para um paradigma de que é por meio da hibridação e do uso irrestrito dos

mais variados recursos linguísticos, das estratégias e criatividade de alunos e professores, que a aquisição do português como L2 para alunos surdos efetivamente ocorre.

Por conseguinte, o conceito de multilinguismo e das práticas translíngues, ou seja, a permissão da hibridação como recurso pedagógico e social a favor do ensino-aprendizagem de construção de saberes e significados acumulados às práticas sociais foi acrescido ao projeto. Como os alunos surdos do Projeto formavam um grupo heterogêneo quanto à aquisição da Libras, o uso da linguagem oral e a escrita da língua portuguesa, colocá-los em uma atividade comum permitiu a emergência desse contexto multilíngue e o uso de variadas estratégias para expressar sentidos nas línguas em trânsito naquele espaço.

Diante das imagens de cada um, uma foi escolhida para a produção final. No grupo 1, a imagem escolhida foi de PP5 com o título “Terremoto no Japão”. No grupo 2, a imagem escolhida foi de PP10 com o título “Prisão de crianças”. Durante a produção coletiva do texto do grupo 2, uma palavra surgiu a partir dos comentários da instrutora de Libras que chamou a atenção da PP3: “cativeiro”. A PP3, intrigada, perguntou o significado e recebeu explicações com vários exemplos de como tal vocábulo pode ser significado em contextos diversos, utilizando-o de forma denotativa e conotativa.

Na sequência das oficinas, a primeira escrita feita pelos grupos foi relida por seus autores em outra oficina uma semana depois. Nessa ocasião, puderam reorganizar o texto, mudar as palavras e aprofundar o sentido do texto, o que, anteriormente, não tinham se preocupado. Nas instruções iniciais, foi proposto que fizessem uma leitura individual e silenciosa do texto buscando hipóteses sobre possíveis alterações, mas os grupos decidiram fazer uma leitura coletiva. No decorrer das produções e discussões, a instrutora de libras trouxe de forma espontânea a notícia sobre uma criança desaparecida numa cidade próxima e imediatamente a PP3 invocou a palavra “cativeiro”, contextualizando-a corretamente. Em consonância com Grannier (2007), a retomada da palavra “cativeiro” por PP3 é a “descoberta num estalo”, um encantamento que corresponde “ao momento em que o aprendiz estabelece a relação simbólica entre o significante e o significado” (GRANNIER, 2007, p.208) e a forma escrita da palavra, adquirindo um novo vocábulo da língua portuguesa. E é claro que a palavra “cativeiro” fez parte do texto do grupo 2 em sua produção.

Com a continuidade das oficinas do projeto, a atividade seguinte foi a produção textual coletiva que resultou em um progresso iniciado com uma leitura pontual imagética e descritiva para uma problematização com construções hipotéticas coerentes com as fotos jornalísticas. No texto “Terremoto no Japão”, o grupo 1 abordou tópicos importantes como o impacto da tragédia na sociedade e na vida direta das vítimas, a luta pela sobrevivência mesmo com as perdas materiais e pessoais, a comoção social diante do sofrimento alheio, as consequências ao meio ambiente e a responsabilidade do governo em assistir e atender à demanda da população atingida. Na produção textual do grupo 2, “Prisão de crianças”,

os PPs apontam o cárcere da criança como uma ação de mau caráter e incrementaram com uma narrativa carregada de criatividade dando vida ao texto e provocando comoção em todos do grupo. No desenvolvimento da narrativa observamos a sequência de acontecimentos, que iniciou com o infeliz cativo e caminhou para a liberdade e retorno da criança à sua família. Ambos os textos são o resultado da leitura da imagem de forma crítica e reflexiva porque os alunos se apropriaram da imagem, a significaram e escreveram a partir dela uma narrativa significativa.

Terremoto no Japão

Em Japão aconteceu um grande terremoto, que acabou destruindo muitas coisas, apartamentos, escolas, hospitais e etc. E caíram em cima de várias pessoas, maior número de pessoas morreram nesse momento. Quando deslitou, os cones quebraram e espalharam o gás de butano pelas sociedades, e as pessoas usaram as máscaras para não respirar o gás, mas algumas pessoas não aguentaram e não deu tempo de coloca e acabaram se morrendo.

Muitas pessoas sofreram de tristezas e não tinham onde morar, pois perderam a família toda e também matando de fome, sem o que se alimentar e dinheiro para recomeçar a vida novamente.

As águas diminuíram, perderam muitos rios e energia.

Para melhorar isso, os governos pediram ajuda os povos de Japão, a reconstruir novamente as casas, escolas e etc. É também com as ajudas de alguns países e povos, levando alimentos, roupas e roupas para as pessoas de lá que não têm.

Figura 3: resultado final da produção de texto coletivo do grupo 1

"Prisão de Crianças"

O homem mau pegou o menino e levou bem longe. O nome do lugar é Cativerio.

O menino ficou muito triste, ficou 9 meses preso no Cativerio, pensa que vai morrer ou não.

Ele pediu ao novo ajuda para as pessoas libertar ele e tirar o covetes.

Ele escreve carta falando pedindo ajuda que ele saísse daquele lugar, pedir alimentação, roupa e procurar a família.

Pessoas viu a carta denunciar a polícia foi lá cativerio para salvar o menino e homem mau fugiu depois procura.

Polícia vai junto com o menino procura o homem mau e ele mostra aquele rapaz safado que me prendeu em Arabia Saudita.

O menino encontra a família e volta para casa, ele tomou banho, comeu alguma coisa e as famílias ver o filho estão feliz.

Scanned with CamScanner

Homem mau está preso até 3 anos

**Figura 4:** resultado final da produção de texto coletivo do grupo 2

### Considerações finais

A partir deste projeto, obtivemos resultados significativos ancorados nos objetivos específicos da leitura das imagens, da significação em Libras, da escrita textual e da releitura e reescrita dos textos. Na primeira parte, "Leitura das Imagens", pudemos observar uma mudança de posição dos alunos surdos. Eles iniciaram o projeto com descrições pontuais dos elementos da imagem, que foram desenvolvidas em uma leitura imagética mais apurada, envolvendo criticidade e problematização de questões sociais,



culturais, políticas e econômicas. Esse resultado inicial já destacou a relevância de centralizar os conteúdos no formato visual e explorar todas as possibilidades linguísticas e multimodais.

Na fase do trabalho em que se privilegiou a “Significação em Libras”, embora as apresentações tenham se manifestado de forma heterogênea com o uso da linguagem oral, do bimodalismo e da Libras, os alunos surdos sentiram-se à vontade para compartilhar seu olhar na modalidade linguística de maior conforto. Essa prática mostrou que o sentimento de segurança garantiu um resultado satisfatoriamente amplo e principalmente, a garantia de a discussão ser gerada em sua própria língua.

Na última série de oficinas, “escrita, releitura e reescrita”, os surdos trabalharam primeiro com a produção textual e posteriormente a leitura da própria escrita. Nessa prática, foram revisores de suas próprias produções, redefinindo frases, corrigindo ortografias e buscando sentidos. Dessa forma, foi possível verificar um avanço considerável na evolução da compreensão, discussão, aproveitamento dos conteúdos e, principalmente, do interesse dos participantes em produzir um texto compreensível.

Desse modo, consideramos que o Projeto Fotojornalismo suscitou a reflexão e criticidade sobre o mundo nos alunos, que os conteúdos dos textos passaram por uma produção elaborada de forma crescente e positiva, que a releitura dos textos e o processo de reescrita trouxeram elementos significativos, corroborando êxito a todo trabalho desenvolvido e motivando o exercício da escrita de forma colaborativa e transformando o mero exercício de cópia, comumente fomentado na escola, em um exercício de compreensão do alcance da escrita, suas regras e funcionamento. Dentro dessa perspectiva de trabalho, a produção escrita e o trabalho com a leitura deixam de serem vistos como um mero código, para serem compreendidos como um conjunto de práticas e eventos culturais em que se percebem movimentos que indicam as novas posições ocupadas pelos alunos surdos quando vão incorporando a língua portuguesa no intuito de criar sentidos.

## Referências

- BARTON, D. 1994. *Literacy: An Introduction to the Ecology of Written Language*. Oxford:Blackwell.
- BUITONI, D.S. 2011. *Fotografia e jornalismo: a informação pela imagem*. São Paulo, SP: Saraiva.
- CAVALCANTI, M.C.; SILVA, I.R. 2007. Já que ele não fala, podia ao menos escrever... o grafocentrismo naturalizado que insiste em normalizar o surdo. In: A.B. KLEIMAN; M.C. CAVALCANTI, (Org.). *Linguística Aplicada: suas faces e interfaces*. Campinas, SP: Mercado de Letras.
- FREITAS, L.C. de. 2007. A internalização da Exclusão. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 23, n. 80, setembro/2002, pp. 299-325. Disponível online em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 13 jun. 2017.
- GRANNIER, D.M. 2007. A jornada linguística do surdo da creche à universidade. In: A.B. KLEIMAN; M.C. CAVALCANTI (Org.). *Linguística aplicada: suas faces e interfaces*. Campinas, SP: Mercado de Letras.

- KLEIMAN, A.B. 2001. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In A.B. KLEIMAN (Org.). Os significados do letramento. Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas. SP: Mercado da Letras, 15-61.
- LACERDA, C.B.F. de. et al. 2014. Estratégias metodológicas para o ensino de alunos surdos. In: C.B.F. LACERDA e L.F. SANTOS (Org.). Tenho um aluno surdo, e agora? Introdução à Libras e educação de surdos. São Carlos: EduFSCar.
- LODI, A.C.B. 2014. Ensino da língua portuguesa como segunda língua para surdos: impacto na educação básica. In: C.B.F. LACERDA e L.F. SANTOS. (Org.). Tenho um aluno surdo, e agora? Introdução à Libras e educação de surdos. São Carlos: EduFSCar.
- MARTINS, H.H.T. de S. 2004. Metodologia qualitativa de pesquisa. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, n.2, pp. 289-300, maio/ag. Disponível online em <http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n2/v30n2a07.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2017.
- MELO, M.H. de. 2000. A apropriação de um gênero: um olhar para a gênese de texto no ensino médio. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.
- MICHAELIS. Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. Disponível online em: <http://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/jornalismo/>. Acesso em: 26 set. 2017.
- REILY, L.H. 2003. As Imagens: O lúdico e o absurdo no ensino de arte para pré-escolares surdos. In: I.R. SILVA. et. al. (Org.). Cidadania, surdez e linguagem: desafios e realidades. 4ª ed. São Paulo: Plexus Editora.
- RIBEIRO, A.P.G. 2015. Nelson Werneck Sodré e a história da imprensa no Brasil. Intercom – RBCC São Paulo, v.38, n.2, p. 275-288, jul./dez. Disponível online em <http://www.scielo.br/pdf/interc/v38n2/1809-5844-interc-38-02-0275.pdf>. Acesso em: 28 set. 2017.
- ROJO, R.H.R. e ALMEIDA, E. de M.(Org.). 2012. Multiletramentos na escola. São Paulo: Parábola Editorial.
- \_\_\_\_\_. 2012. Letramentos múltiplos, escola e inclusão social. São Paulo, SP: Parábola Editorial.
- SEVERINO, A.J. 2007. Metodologia do trabalho científico. 23 ed. Rev. E atualizada – São Paulo: Cortez.
- SILVA, I.R. e FAVORITO, W. 2009. Surdos na escola: letramento e bilinguismo. Campinas, SP: UNICAMP/IEL/CEFIEL. (Linguagem e letramento em foco. Ensino na diversidade).
- SILVA, I.R. e PIRES\_SANTOS, M.E. 2017. Línguas negadas: repertórios linguísticos e práticas translíngues de alunos surdos. In: C.H. ROCHA; M.S. El KADRI e J.A. WINDLE (Orgs). Diálogos sobre Tecnologia Educacional: Educação Linguística, Mobilidade e Práticas Translíngues. Editora Pontes. pp. 269-301.
- SILVA, M. da P.M. 2001. A construção de sentido na escrita do aluno surdo. São Paulo: Plexus Editora.
- SKLIAR, C. 1999. A localização política da educação bilíngue para surdos. In: C. SKLIAR (Org.), 2011. Atualidade da educação bilíngue para surdos: processos e projetos pedagógicos. Porto Alegre: Mediação. pp. 7-14.
- STREET, B.V. 1984. Literacy in theory and practice. Cambridge University Press.