

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA  
BACHARELADO EM TRADUÇÃO E INTERPRETAÇÃO EM LIBRAS E LÍNGUA  
PORTUGUESA**

**RETRATOS DA PANDEMIA: REGISTROS FOTO/CARTOGRÁFICOS A PARTIR  
DE UM OLHAR INFANTIL SURDO**

**JONATHAS OLIVEIRA DIAS**

**SÃO CARLOS**

**2022**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA  
BACHARELADO EM TRADUÇÃO E INTERPRETAÇÃO EM LIBRAS E LÍNGUA  
PORTUGUESA

JONATHAS OLIVEIRA DIAS

**RETRATOS DA PANDEMIA: REGISTROS FOTO/CARTOGRÁFICOS A PARTIR  
DE UM OLHAR INFANTIL SURDO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Bacharelado em Tradução e Interpretação Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS / Língua Portuguesa da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, para obtenção do título de Bacharel em Tradução e Interpretação em Libras / Língua Portuguesa.

Orientadora: Profa. Dra. Janaina Cabello

São Carlos

2022

*Para a minha avó, Bete Siqueira Marques (in memoriam).*

*Você tem todo o meu amor.*

## AGRADECIMENTOS

*“...Em caminho livre se aprende pouco, as pessoas no convívio é que nos aumentam.”*

*João Anzanello Carrascoza*

Quero agradecer primeiramente a minha querida orientadora, Profa. Dra. Janaina Cabello, nada disso seria possível sem o seu apoio, sem a sua generosidade, sem o seu suporte, sem o seu olhar sensível. Desde a primeira disciplina no primeiro semestre, lá em 2019, você já me inspirava e eu já havia te escolhido. Jan, muito obrigado pela sua dedicação, por me ensinar com carinho e afeto. Obrigado por não me deixar desistir mesmo quando eu me sinto frustrado e, mais do que isso, obrigado por "colocar brilho" em tudo que faço.

Aos meus pais, Lu e Celso, por toda entrega em investir na minha formação, por todo amor (incondicional) que eu recebo de vocês todos os dias. Muito obrigado pelo carinho e pelo cuidado de toda a vida, sem vocês eu não estaria aqui vivendo esse sonho, eu não teria essa oportunidade. Amo vocês demais!

A minha avó, dona Bete Siqueira Marques, que em julho deste ano, no meio desta pesquisa, se despediu deste mundo, não me viu formado e hoje já dorme junto ao Senhor. Sou grato pelo amor, pela dedicação e pela educação de qualidade que me proporcionou. Todo dia eu sinto a sua falta. Como dói a sua ausência... Qualquer dia desses eu abro a sua gaveta, vó, e dou início ao nosso plano de fuga, te encontro no Japão <3

Muita gratidão à Profa. Dra. Lara Ferreira dos Santos pela sensibilidade, pelo cuidado, pelo carinho em me oferecer carona e me trazer seguro para casa toda semana, tarde da noite, nos dias frios e de chuva, quando eu era monitor nas disciplinas ministradas por ela. Muito obrigado, Lara. Todos os dias eu aprendo algo novo com você. Como é bom ser seu aluno! Você me inspira!

A minha querida amiga/irmã Ester Chaves Pessoa. Muito obrigado pela amizade, pela parceria e pelo colo constante. Que bom ter você na minha vida.

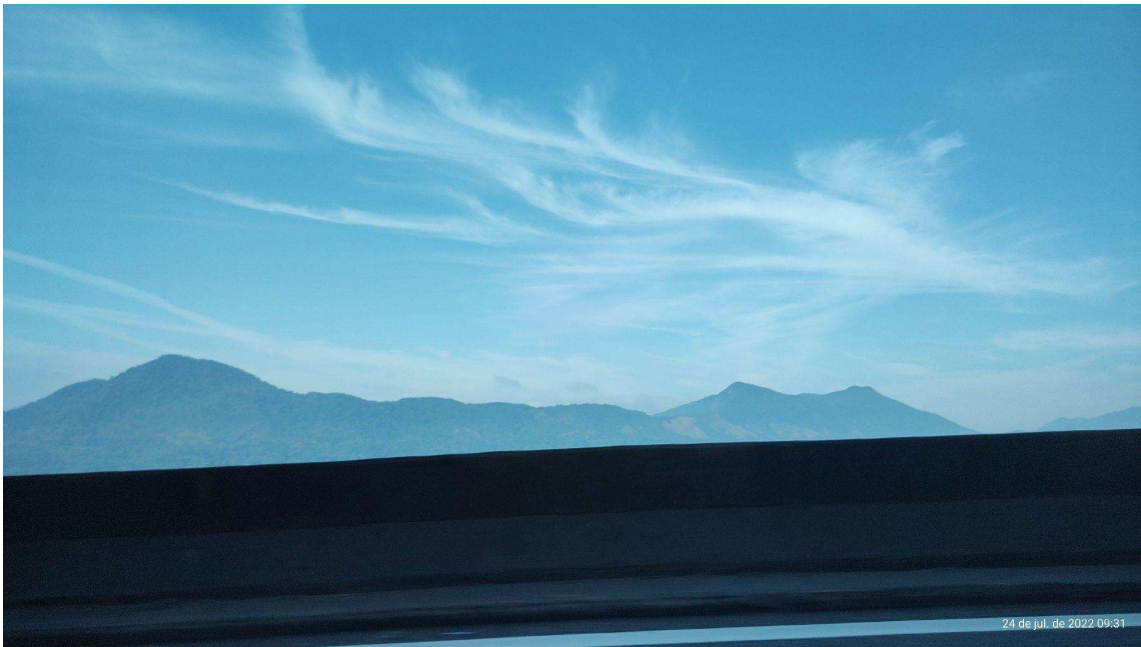
As minhas amigas Evilym Hidalgo, Natália Araújo e Gabriely Souza, muito obrigado por me oferecerem todo carinho e todo suporte nesses últimos dois anos que foram terríveis para mim. Amo cada uma de vocês de todo coração.

A todos os meus professores, amigos e colegas do curso TILSP, obrigado pela grande oportunidade de aprendizado e pelo companheirismo. Obrigado por terem contribuído tanto para a minha formação. Voa, TILSP <3

E, a Você, meu Amor, que aqui não pode ter o nome revelado, obrigado por sempre me elevar, me fazer mergulhar no remanso que contorna o seu peito e que me faz feliz. Um dia a nossa história terá o seu devido lugar. Por agora, só basta encontrar-te, "perto de você me calo, tudo penso e nada falo, tenho medo de chorar"<sup>1</sup>, como um dia Bethânia cantou.

---

<sup>1</sup> Trecho da música “Último Desejo” de Maria Bethânia.



*“Era pequeno ainda. Olhava o mar, que desenhava suas rendas brancas sobre suas próprias costas. Essas ondas que não acabavam de cantar me fascinavam. Hoje, lembro-me disso como se fosse uma fotografia, isto é, uma "revelação". Uma fotografia, no entanto, que nunca fiz, uma fotografia apenas presente na minha memória, uma imagem mental. As imagens gostam de caçar na escuridão de nossas memórias. São infinitamente menos capazes de nos mostrar o mundo que de oferecê-lo ao nosso pensamento.”*

*Etienne Samain*

## RESUMO

Este trabalho, de inspiração teórico-metodológica cartográfica, tem como objetivo principal dar a ver os sentimentos infantis das crianças surdas no momento da pandemia de COVID-19. Foi adotado o recurso fotográfico como forma de acesso à elaboração de imaginário infantil surdo nesse contexto, sendo que os pressupostos teóricos norteadores foram a perspectiva bilíngue/bicultural na compreensão da identidade e cultura surda e os estudos nas perspectivas pós-estruturalistas. A partir de um estudo de caso e a participação de uma criança surda no processo de criação fotográfica e imagética, embora o trabalho tenha tido como objetivo apresentar à criança surda um exercício de autonomia - em que ela pôde se apropriar da fotografia como ferramenta, como porta de diálogo e como possibilidade de enunciar-se - no encontro com as produções infantis surdas, pode-se perceber que são reproduzidos modos de fazer (de retratar e de narrar-se) ainda bastante pautados nas expectativas adultas/ouvintes, o que sugere que o trabalho com a fotografia ou a construção de narrativas imagéticas por parte das crianças surdas podem ser ainda mais exploradas como formas de elaboração e construção das narrativas de subjetividades infantis surdas, uma vez que embora a fotografia possa ser um recurso potente para isso, parece ainda ser pouco explorada no campo, por exemplo, da educação de crianças surdas.

**Palavras-chave:** crianças surdas; fotografia; pandemia de COVID-19.

## **ABSTRACT**

This work, of cartographic theoretical-methodological inspiration, has as main objective to show the childish feelings of deaf children at the time of the COVID-19 pandemic. The photographic resource was adopted as a way of accessing the elaboration of deaf children's imagination in this context, and the guiding theoretical assumptions were the bilingual/bicultural perspective in the understanding of deaf identity and culture and the studies in post-structuralist perspectives. From a case study and the participation of a deaf child in the process of photographic and imagery creation, although the work had the objective of presenting to the deaf child an exercise of autonomy - in which he was able to appropriate photography as a tool, as door of dialogue and as a possibility of enunciating oneself - in the encounter with deaf children's productions, it can be seen that ways of doing (depicting and narrating oneself) are reproduced, still quite guided by adult/hearing expectations, which suggests that the work with photography or the construction of imagery narratives by deaf children can be further explored as forms of elaboration and construction of narratives of deaf children's subjectivities, since although photography can be a powerful resource for this, it seems still be little explored in the field, for example, in the education of deaf children.

**Keywords:** deaf children; photography; COVID-19 pandemic.



## **RESUMO EM LIBRAS**

Disponível em: <https://youtu.be/FA312va41Tk>

## SUMÁRIO

<b>1. APRESENTAÇÃO</b>	12
<b>2. A CRIANÇA (SURDA) QUE HABITA A INFÂNCIA</b>	11
<b>3. CAMINHO METODOLÓGICO – AQUI O MENINO PODE FAZER SUA PRÓPRIA TRAVESSIA</b>	15
3.1 SOBRE A FOTOGRAFIA COMO RECURSO METODOLÓGICO	16
3.2 ESPECIFICIDADES DA METODOLOGIA	18
<b>4. AS NARRATIVAS DO SENSÍVEL</b>	23
4.1 ENSAIO I - “BRINCADEIRAS NA JANELA”	24
4.2 ENSAIO II - “ANIMAIS PARA AMAR”	26
4.3 ENSAIO III - “TRAVESSIA PELO MAR”	28
<b>5. O OLHAR QUE CRIA A IMAGEM, SERENO, RETORNA. AQUI EU ME DESPEÇO.</b>	30
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	32

*“Como uma paisagem imensa, a palma das mãos. Esse é o ponto de partida. Logo depois, no seguimento de um pequeno gesto do olhar, tudo isto. Algo de nós se separa do corpo que julgávamos ter. Afinal, o olhar é um voo que nos leva. Ao fixarmos a paisagem, transformamo-nos nestes montes, nesta albufeira, nestes campos que, como deuses, existem lá longe, ou mesmo aqui, dentro da nossa voz. A distância é uma pergunta. Quando nos lançamos nela, não conseguimos ter a certeza de que seremos capazes de regressar. Continuamos a ser nós depois da distância? Não há resposta definitiva, apenas hipóteses. Talvez o nosso corpo não acabe nunca, como uma paisagem imensa.”*

## 1. APRESENTAÇÃO

*Escrever.  
Não posso.  
Ninguém pode.  
É preciso dizer: não se pode.  
E se escreve (DURAS, 1994, p.47)*

Sempre quis uma monografia que contemplasse uma escrita sem limites pré estabelecidos, em que eu pudesse trabalhar em plano aberto, com o pensamento alargado. Porém, é importante começar dizendo que eu não sei escrever. A cada dia mais inadimplente com o compromisso de escrita deste trabalho e sob a égide da *textualidade*, me foi apresentada a pesquisa cartográfica, onde permaneci atento ao que viria do assombro, a fim de que cada acontecimento tomasse o seu lugar dentro desta cartografia para operá-la segundo a infinita multiplicidade do imaginário infantil (surdo). Sendo assim, o texto e as imagens foram sendo introduzidas a partir do sensível das relações vivas, com corpo em fruição, de acordo com o propósito de valorizar um *ser-no-mundo* que pode forjar-se, aqui, um “*ser sendo*” (PERLIN; MIRANDA, 2003)..

A pandemia causada pelo *novo coronavírus*<sup>2</sup> e suas consequências nos arrastaram para um “novo” *ethos* remoto. Os encontros virtuais devido à necessidade da distância e do isolamento social como uma forma de evitar a contaminação pelo vírus, bem como a saudade da família e dos amigos e o temor pela saúde e integridade física me provocaram uma angústia e uma grave crise de saúde por conta do *lúpus*<sup>3</sup>, uma doença que carrego desde a adolescência e me causa muitas dores no corpo. Ao mesmo tempo em que esse contexto de medo de ser tragado por esse mar de impossibilidades e de impotências parecia estar me engolindo, também acabou me permitindo explorar atividades que me oportunizaram uma sobrevivência criativa

---

<sup>2</sup> O *novo coronavírus* (COVID-19) é uma doença infecciosa causada pelo vírus SARS-CoV-2.

A maioria das pessoas que adoece em virtude da COVID-19 apresenta sintomas leves a moderados e se recupera sem tratamento especial. No entanto, algumas pessoas evoluem para um quadro grave e requerem atenção médica. Disponível em: <https://g1.globo.com/bemestar/coronavirus/noticia/2020/03/11/oms-declara-pandemia-de-coronavirus.ghtml> Acesso em 05/01/2022

<sup>3</sup> O *lúpus eritematoso sistêmico* é uma doença autoimune em que os sintomas podem aparecer em diversos órgãos do corpo humano gradualmente e que variam com fases de atividade e de remissão.

em meio ao cenário doloroso e caótico que todos nós estávamos enfrentando. Uma destas atividades foi a fotografia.

As possibilidades que a fotografia me proporcionou me devolveram o riso, a curiosidade pelo inexplorado, o deslumbramento, a vontade de viver. Diante disso, após vivenciar esta experiência, interessei-me em investigar como a fotografia pode ser potente para construir narrativas, traduzir sentimentos, evidenciar questões pessoais, retratar momentos difíceis e complexos sem utilizar palavras. Neste sentido, ao me debruçar sobre a potência do olhar infantil surdo, levando em consideração a experiência visual como artefato cultural das pessoas surdas (STROBEL, 2008), senti a necessidade de explorar esta atividade a partir do lugar da criança. De acordo com Perlin e Miranda (2003) a experiência visual refere-se a fazer uso da visão em substituição total à audição, como meio de comunicação para as pessoas surdas. A partir desta experiência visual surge a cultura surda, representada pela língua de sinais, pelo modo diferente de ser, de se expressar, de conhecer o mundo, de entrar nas artes, no conhecimento científico e acadêmico. A cultura surda comporta a língua de sinais, a necessidade do intérprete de Libras, e muitos outros aspectos inseridos na comunidade.

Desse modo, durante a minha trajetória enquanto aluno de graduação no curso de Tradução e Interpretação em Libras/Língua Portuguesa, na UFSCar, ao me debruçar sobre diferentes campos teóricos para fins de pesquisa, busquei compreender as relações que nós, enquanto sujeitos surdos e ouvintes, podemos estabelecer através das imagens. Tenho observado que, frequentemente, as crianças surdas ao serem retratadas pelas pesquisas na área de educação, surgem apenas como sujeito-objetos, nas quais se preocupam em discutir apenas processos de escolarização, não havendo um espaço para serem “ouvidas” em seus desejos, necessidades e afetos (CABELLO, 2022). Sob uma perspectiva decolonial, em consonância com o pensamento de Motta e Frangella (2013), inclino o meu olhar para pesquisar a singularidade das produções culturais infantis surdas marcadas especialmente pela visualidade e pelo potencial imagético.

A pesquisa com crianças, a partir dessa perspectiva, pode configurar-se num rompimento com a lógica que leva o intelectual a falar pelo subalterno, pois que pode romper com a premissa de um sujeito coletivo constituído numa cultura singular. Se a cultura não é instância rígida e homogênea, podemos pensar na cultura produzida pelas crianças como um dos elementos dessa heterogeneidade que permite questionar a forma como as crianças são representadas pelos discursos hegemônicos elaborados a partir de uma lógica adultocêntrica (MOTTA; FRANGELLA, 2013, p. 188).

Para tanto, é necessário começarmos a observar inicialmente o panorama educacional vigente, pois é neste cenário que reside as primeiras contradições sociais. A criança surda desde o início da fase escolar já enfrenta inúmeros percalços no que diz respeito ao seu processo de escolarização, sobretudo, ao analisarmos seu processo de aquisição de língua portuguesa (em sua modalidade escrita) que, no caso dos surdos brasileiros, é compreendida como uma segunda língua e, portanto, deveria ser ensinada como tal. A inserção escolar portanto torna-se conflituosa, em razão das barreiras do contexto educacional brasileiro presente, no qual é possível encontrar uma forte influência de uma proposta educacional baseada em políticas inclusivas para a educação de surdos que pressupõem que todos devem frequentar as escolas regulares e salas de aula comuns (BRASIL, 2004).

Contudo, especificamente no caso das crianças surdas, a proposta que seria ideal para uma educação efetiva se realiza com as abordagens bilíngue e bicultural, as quais em um currículo aprendem na língua de sinais, e depois aprendem a língua oral na modalidade escrita. O modelo bilíngue de ensino, considera a possibilidade da criança ser exposta o mais cedo possível à língua de sinais, podendo desenvolver sua capacidade e sua competência linguística. É essencial para que após esta fase, possa aprender a língua portuguesa, na modalidade escrita, sem causar maiores prejuízos ao seu desenvolvimento. Esta perspectiva é denominada como bilinguismo sucessivo. O método bilíngue também propõe o professor bilíngue, o intérprete de língua de sinais e o instrutor surdo. Este último é uma figura importante para que a criança surda possa se reconhecer e se afirmar como sujeito (LACERDA, 1998).

Mesmo com a conquista da Lei nº14.191<sup>4</sup>, de 2021, que incorpora a educação bilíngue de surdos na Lei Brasileira de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei 9.394, de 1996) como uma modalidade de ensino independente — antes incluída como parte da educação especial — os esforços de professores bilíngues e lideranças surdas para exigir o cumprimento dessa legislação são descomunais e penosos, pois até mesmo junto de seus pares ainda há muita

---

<sup>4</sup>A modalidade bilíngue é aplicada em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos. O público atendido é constituído por estudantes surdos, surdo-cegos, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências. A modalidade de ensino deve ser iniciada na educação infantil e se estender ao longo de toda a trajetória escolar. As escolas devem oferecer um serviço de apoio educacional especializado para atender as especificidades linguísticas dos estudantes surdos, o que não impede que esse aluno faça matrícula em escolas e classes regulares de acordo com o que os pais ou responsáveis ou até mesmo o próprio aluno decidam. Entre as medidas previstas na lei, também está incluída a oferta aos estudantes surdos, de materiais didáticos, como também, professores bilíngues com formação e especialização adequadas em nível superior. Além disso, os sistemas de ensino devem desenvolver programas integrados de ensino e pesquisa para oferta de educação escolar bilíngue e bicultural a estes alunos (BRASIL, 2021).

discussão em torno de um entendimento sobre qual a melhor abordagem (bilíngue ou inclusiva) a ser aplicada no ensino básico.

Todavia, ao voltarmos os olhos para dentro da sala de aula, nos deparamos com uma lógica que pode se manifestar perversa<sup>5</sup> (SAWAIA, 2001), oralista, de ensino-aprendizagem, onde encontramos episódios de intolerância e inadequações de alguns professores, os quais não refletem suas metodologias contemplando as peculiaridades dos estudantes surdos em relação às singularidades do processo de alfabetização destes alunos, que se orientam a partir de sua primeira língua, a língua de sinais, para a Língua Portuguesa escrita, como segunda língua, ou seja, esses alunos ancoram na língua de sinais suas enunciações escritas em português (ALMEIDA, LACERDA, 2019).

Neste caso, para que, de fato, aprendam, a visualidade do indivíduo surdo precisa ser explorada, pois sua apreensão do mundo e as leituras que faz dele se dão, fundamentalmente, pela visão (STROBEL, 2006). Quando consideramos estratégias mais adequadas que atendam as necessidades das crianças dentro do ensino regular-inclusivo, as tentativas de se trabalhar a visualidade na sala de aula ainda são incipientes, muitas vezes limitando-se em apenas apresentar um conjunto ordenado de sinal - palavra - imagem (BÄR, 2017). Cabe ressaltar que as imagens são os principais recursos adotados na educação bilíngue de surdos, porém elas são atribuídas, via de regra, com um fim pedagógico (CAMPELO, 2008).

Logo, a imagem para apreciação enquanto arte parece ser pouco discutida e analisada (GUTIERREZ, 2011), ainda mais no contexto da educação de crianças surdas. Sob o olhar pedagógico constante do professor, do intérprete de Libras e de suas respectivas famílias, os pequenos indivíduos acabam sendo sempre amparados e acompanhados. Entretanto, não é possível identificar de maneira clara um protagonismo infantil surdo dentro das artes, embora o protagonismo surdo no campo artístico já esteja se consolidando ao pensarmos nas criações artísticas e culturais de poetas surdos e surdas no gênero SLAM (SANTOS, 2018), no teatro (RESENDE; REIS, 2020), na poesia visual (SILVA; LIMA, 2020), por exemplo. Contudo, investigações desde o olhar das crianças surdas acerca deste recente movimento criativo surdo

---

<sup>5</sup> Aqui, considerando a vulnerabilidade social do povo surdo diante de seu fracasso escolar, faço uso do termo iniciado por Bader Sawaia (2001), em que a inclusão perversa se materializa como um processo no qual “a sociedade exclui para incluir e esta transmutação é condição da ordem social desigual, o que implica o caráter ilusório da inclusão. Todos estamos inseridos de algum modo, nem sempre decente e digno, no circuito reprodutivo das atividades econômicas, sendo a grande maioria da humanidade inserida através da insuficiência e das privações, que se desdobram para fora do econômico.” (SAWAIA, 2001, p. 8).

parecem ainda serem pouco exploradas. No que diz respeito ao processo de escolarização, por exemplo, Marques e Silva (2018), em um levantamento bibliográfico acerca das percepções das próprias crianças surdas sobre seus processos na escola, apontam que “em geral há certa ausência da opinião das próprias crianças surdas em estudos realizados com elas” (MARQUES; SILVA, 2018, p. 2). As autoras indicam que, de 40 pesquisas realizadas no Brasil no período de 2003 à 2017,

apenas 2,5% parte da perspectiva das próprias crianças por meio de depoimentos das crianças ouvintes e surdas, nas quais são entrevistadas várias crianças ouvintes e apenas duas surdas. Predominando, assim, a escuta com as crianças ouvintes sobre inclusão. No geral, a maior parte dos trabalhos parte da perspectiva da família e dos(as) professores(as), assim como, das políticas públicas para educação de surdos (MARQUES; SILVA, 2018, p. 2).

Nesse sentido, embora seja difícil imaginar as crianças descoladas destas figuras adultas (que obviamente são importantes para o seu desenvolvimento e para a sua formação enquanto sujeito), consideramos aqui que uma perspectiva adultocentrada na educação de surdos pode apagar potencialidades infantis que ainda não foram experienciadas, testadas, estimuladas, ou seja, que ainda não foram conhecidas a partir de um trabalho que envolva diretamente as percepções infantis de crianças surdas.

Considerando que os nossos gostos pessoais (o que chamamos de “belo”, “atraente”, “feio”, “desinteressante”) estão intrinsecamente ligados às experiências estéticas que acumulamos no decorrer da vida - desde os filmes que assistimos, as ilustrações que conhecemos, os materiais que usamos para desenhar, por exemplo - é de se supor que nosso repertório imagético, amplia, define ou deforma nossas visões de mundo e, por isso, a importância de pluralidade e complexidade para nutrir nossos sentidos. Nesse contexto, propiciar o contato com as artes - neste trabalho, mais especificamente com a fotografia/imagens - vai ao encontro do que propõe a importante arte-educadora Ana Mae Barbosa já na década de 1980. Segundo Medeiros (2010), a educadora propunha que se trabalhasse com três ações básicas nas aulas de arte: criação (fazer artístico), leitura de obra de arte e contextualização. Essa abordagem veio para mostrar a importância não apenas da expressão do aluno, mas da relevância dos conhecimentos adquiridos na aula de arte, tanto através da criação quanto na aproximação com as obras de arte (MEDEIROS, 2010).

Assim, nosso repertório é construído sempre no encontro: não apenas no encontro com o outro, mas também no encontro com a arte, a literatura, diferentes paisagens, filmes, formas, objetos e são esses encontros que ampliam ou engessam nossas visões de mundo e as extensões



de nossos horizontes. Quanto mais diverso, mais inquieto for o nosso repertório, maior será nossa capacidade de diálogo com o outro, com outros mundos, e outras realidades.

Portanto, partimos do pressuposto de que ampliar o repertório imagético implica em garantir às crianças acesso à imagens e elementos diversos, de diferentes épocas, culturas e materialidades. O livro imagem, por exemplo, pode explorar uma riqueza de detalhes, de ilustrações, cores e construir uma narrativa visual que propiciam uma leitura outra (que pode, inclusive, deixar um adulto desconfortável pelas poucas ou inexistentes palavras), mas que são um potente convite para que a criança interaja/crie/brinque com o livro. Essa relação com a narrativa visual é imprescindível - para crianças ouvintes e, principalmente, para as crianças surdas.

Entretanto, e se estas narrativas pudessem ser criadas pelas próprias crianças surdas por meio da imagem, em narrativas visuais a partir do olhar da criança, para que ela mesma possa mostrar aos seus pares e também aos adultos suas próprias percepções acerca do mundo e da realidade que a cerca?

Foi mobilizado por essa questão central no contexto pandêmico que este trabalho foi pensado. Nesse sentido, o objetivo principal da pesquisa foi dar a ver os sentimentos infantis das crianças surdas no momento da pandemia de COVID-19, ou seja, como puderam compreender, imaginar, sentir e elaborar questões como, por exemplo, o distanciamento social, a doença e outros enfrentamentos de ordem pandêmica, usando o recurso fotográfico como forma de acesso a essa elaboração de imaginário infantil surdo. De modo geral, o trabalho também buscou apresentar à criança surda um exercício de autonomia, em que ela pôde se apropriar da fotografia como ferramenta, como porta de diálogo e como possibilidade de enunciar-se. Este é o ponto de partida, trabalhar com as imagens, com o olhar da criança sobre uma perspectiva que valorize suas percepções sobre o mundo, sobre o outro. E, apresentar aqui, como uma paisagem imensa, suas elaborações.

O trabalho foi organizado em 5 capítulos: além desta Apresentação, trago a seguir no capítulo 2 um breve panorama acerca da surdez, para que seja possível compreender como as crianças surdas estão situadas nos contextos familiares e educacionais e evidenciar a importância da visualidade para a constituição das identidades dessas crianças - inclusive no que diz respeito à Libras e aos aspectos educacionais. No capítulo 3, apresento o percurso metodológico adotado no trabalho, de inspiração cartográfica tendo como elemento central a

proposta de produção fotográfica. Já no capítulo 4 trago algumas considerações fruto do meu exercício analítico no encontro com as fotografias e as narrativas imagéticas produzidas por uma criança surda, dando a ver como, a partir de seu olhar, o mundo pandêmico pôde ser percebido e reinventado. No capítulo 5, trago as considerações finais que apontam para um lugar deslocado do qual consideramos encontrar nas produções artísticas infantis a respeito deste contexto pandêmicos, as criações da criança - ainda que influenciadas sobre um olhar adultocêntrico/ouvinte - vão de encontro às suas próprias elaborações a respeito deste período tortuoso.

## 2. A CRIANÇA (SURDA) QUE HABITA A INFÂNCIA

*“Seu filho hoje aprendeu uma palavra  
seus ossos dormem crescendo  
em breve andar  com firmeza  
saber  a ciência  
do chão  
em breve a língua tomar   
conta dele  
vai emudecer o mundo  
moldar seus pequenos dentes  
em breve a língua será a mãe  
mais do que você   a mãe”  
Ana Martins Marques*

No cenário presente, com um olhar atento às subjetividades que emergem das rela es humanas,   indispensável a discussão de que por mais que haja discursos que refletem a infância como uma fase de aprendizagem, de constru o e que supostamente estimulam uma troca de saberes entre pessoas de gera es anteriores dentro do seio familiar, não existe, de fato, um acesso livre que permita que isto ocorra. As crianças são subestimadas e o exercício da autonomia   cobrado, mas não   estimulado pelos adultos, que por sua vez dispõem menos tempo e espaço para elas (SARMENTO, 1997).

Qvortrup (1995) sendo citado por Sarmiento (2008) aponta fatos do cotidiano nas rela es de pais com seus filhos que nos levam a refletir sobre os lugares minorizados e marginalizados que as crianças habitam no lugar-infância (LLANSOL, 1999). Em que momento e para o quê são procuradas? Quando são consideradas enunciatoras de seus próprios discursos e são convidadas para um diálogo sem julgamentos? Quando ocorre, o enunciatário faz a escuta ou se mostra interessado em fazê-la? Se tratando de crianças surdas, o sinal novo, a escrita que está aprendendo, alguém se preocupa em dar aten o? O desenho, a atividade, feitos na escola podem ser mostrados em qual momento?

Qual o nível, o grau de prioridade que recebem? Meus questionamentos surgiram a partir de minhas percep es nas rela es familiares em casa(s). Observo, na maioria das vezes, o predomínio das censuras, das repreensões. Quando os pequenos saturam os adultos com suas indaga es e pequenas descobertas que requerem aten o, a sugestão, o conselho, a resposta padrão mais comum a ser respondida  : “v o lá fora brincar, saiam daqui!”. O vocativo   apagado.

Nestas relações em que há uma negligência dos olhares dos adultos sobre suas criações, produções e habilidades sociais, as crianças são *compreendidas e sintetizadas* em dois binômios: a “criança-filho” e a “criança-aluno” (BROSTOLIN, 2020).

Diante disso se faz necessário problematizar as preocupações que atravessam sobre o imaginário dos pais, da família, acerca das previsões e prognósticos para as crianças, a partir do pressuposto de que a infância nunca aceita o presente: A criança nunca “é”, mas “virá a ser”. A ideia da criança em sua totalidade já ocupar o mundo não é sequer considerada. “A criança aprenderá língua de sinais”, “aprenderá língua portuguesa”, “irá crescer”, “será educada”, “será oralizada”, “usará aparelho auditivo”, “terá uma carreira”, “poderá namorar”, “irá se casar”. De todas essas previsões, de todas essas idealizações sobre o quê na infância poderá desenvolver e ser proporcionado a ela, a que mais me incomoda é a que afirma que a criança será *alguém*, como se apenas o fato de ser criança, estabelecesse sua incompletude, seus limites, frente a um futuro distante. Como dito por Skliar (2012):

Interrumpimos el tiempo del niño preguntando: “¿para qué sirve?; ¿porqué lo estás haciendo?; ¿qué sentido tiene?; ¿qué harás con ello?; ¿dame un sentido de lo que estás haciendo pero dentro de mi lógica”, etcétera. No existe otra respuesta que: “para nada, para esto mismo, para esto mismo que ocurre ahora, ahora mismo. Fuera de aquí no tiene sentido, no existe, no está, no es”. Es el lenguaje que ya había pronunciado el gesto, la acción, la fuerza, el movimiento. El lenguaje del adulto siempre quiere más explicación. No sobrevive sin ella (SKLIAR, 2012, p. 71)<sup>6</sup>

Este pequeno sujeito, que por diversas vezes tem até o seu nome esquecido, não possui nenhum conhecimento que possa ser agregado? Quando não se sabe, quando existe a dúvida, será que se sentem confortáveis para questionar? Me parece que neste lugar “em estado imperfeito, posto que transitório, inacabado, a infância, assim qualificada na linearidade do tempo cronológico, parece autorizar até mesmo a opressão, a dominação, o controle e o *adultocentrismo*” (PRADO, 1999, p. 112) revelando a condição social de subalternidade da criança ao mundo *adultocêntrico* (BROSTOLIN, 2020) que não abre espaço para perceber a *inteireza* que já existe dentro dela (FARIA, 1994). Conforme Skliar (2012),

El tiempo de los niños no es evolutivo. Si fuera evolutivo, si pasara de un estado primitivo a un estado terminal, acaba enseguida y muere. Si toda trayectoria se

---

<sup>6</sup> “Nós interrompemos o tempo da criança perguntando: ‘o que é isso? Por que você está fazendo isso? Que sentido tem? O que você fará com isso? Me dê uma ideia do que você está fazendo, mas dentro da minha lógica’, etc. Não há outra resposta do que: ‘para nada, por isso mesmo, por isso mesmo que acontece agora, agora mesmo. Fora daqui, não faz sentido, não existe, não está, não é’. É a linguagem que já havia pronunciado o gesto, a ação, a força, o movimento. A linguagem do adulto sempre quer mais explicação Não sobrevive sem ela”. (SKLIAR, 2012, p.71. Tradução minha)

midiera como el pasaje de lo que no es a lo que sí será, lo que será ya no es niño. (SKLIAR, 2012, p.72)<sup>7</sup>.

E quando há um espaço para a criança surda, quando há uma permissão, dentro das famílias será que o olhar é pensado para além do déficit? O fato é que “em sua maioria, as famílias não se envolvem no aprendizado da Libras e a comunicação dentro do ambiente familiar fica restrita a assuntos relacionados às suas necessidades básicas e momentâneas, como alimentação e higiene, gerando um certo isolamento do sujeito surdo” (CAPPELLINI, 2019, p. 23).

O brincar e o estímulo da criatividade não se tornam prioridades e, sob esse viés *adultocêntrico* a criança não é reconhecida como um ser social que constrói e cria cultura (PRADO, 1999). As necessárias adaptações e as políticas de ampliação de acesso à cultura, ao novo, ao moderno, à qualidade de vida, não abrangem, não chegam aos pequenos sujeitos subalternizados. Seus direitos são negados.

Reconhecer esta criatividade e complexidade e é, na verdade, reconhecer o direito das crianças à própria infância e à brincadeira livre, espontânea, em que as crianças não se limitam somente a se apropriar de uma parcela da vida experimentada ou observada, mas também cuidam de alargá-la, condensá-la, intensificá-la, conduzi-la para novos caminhos- caminhos que se revelam quando a criança emerge como protagonista e ganha a cena, voz e ouvidos. Com ela, emerge também a necessidade de um tempo e de um lugar de se viver a infância, múltipla e diversa, personagem da brincadeira, capaz de observar, de imitar e reproduzir, capaz de inovar, criar e inventar novas brincadeiras, novos significados (PRADO, 1999, p. 113).

A aquisição da língua feita pelo pequeno, independentemente de sinalizada ou oral, é sempre esperada pelo professor, pelo intérprete e pela família. Um acontecimento. Porém, “a qualidade do desenvolvimento de linguagem por parte das crianças está relacionada às condutas comunicativas dos seus interlocutores” (CAPPELLINI, 2019, p. 21). Portanto, é imprescindível que a criança surda seja exposta o mais cedo possível à língua de sinais em contato com seus pares linguísticos, pois a experiência social limitada “impõe ao surdo dificuldades interacionais, cognitivas, linguísticas e educacionais, criando obstáculos para a criança em sua atuação sobre o mundo e sobre o outro” (ARAÚJO; LACERDA, 2010, p. 701).

Outros aspectos como as relações de afetividade também ficam de certa forma prejudicadas no processo de aquisição de língua, que pode ser perverso (DE LIMA; VILHALVA, 2020). Isto é, o adulto reconstrói, modifica, corrige e impõe sobre os usos e formas de linguagem consideradas “adequadas”, até então pela criança,

---

<sup>7</sup> O tempo das crianças não é evolutivo. Se fosse evolutivo, se passasse de um estado primitivo para um estado terminal, termina rapidamente e morre. Se toda trajetória fosse medida como a passagem do que não é para o que será, o que será já não é mais uma criança”. (SKLIAR, 2012, p.72. Tradução minha

que sofre porque não sabe que sua língua natural é imagética e produzida no silêncio pelo bailado das mãos combinado com o movimento dos olhos e pelas expressões faciais-corporais. Por essa razão, ela desenvolve uma forma de comunicação gestual, simples e assistemática. Talvez por isso, ela seja mais bem compreendida por outra criança do que por adultos ouvintes.” (LIMA; VILHALVA, 2020, p. 31)

Entretanto, “quando a família implica-se na aprendizagem da Língua de Sinais não está investindo somente no desenvolvimento linguístico de seus filhos, mas possibilitando o seu acesso à imaginação, à memória, ao pensamento, ou seja, ao desenvolvimento de modo mais amplo” (CAPPELLINI, 2019, p. 31).

Diante do exposto, considero a arte como recurso e nas contribuições que ela possa trazer para que, assim, também a criança possa fugir de seu anonimato social e cultural (PRADO, 1999), e é nesse contexto que considerarei nesse trabalho a potencialidade do trabalho com a fotografia como forma de expressão possível para proporcionar um exercício um pouco mais descolado do olhar pedagógico do professor, do intérprete de Libras e da família e fazer tornar-se possível o protagonismo da criança surda sobre a sua história, como discutirei adiante.

### 3. CAMINHO METODOLÓGICO – AQUI O MENINO PODE FAZER SUA PRÓPRIA TRAVESSIA

*"Ele vai longe? Vai ter sorte? Vai cuidar-se de todas as coisas deste mundo?"*

*Nós não sabemos isso, porque ele está ainda marchando*

*com a coragem e a decisão do primeiro dia.*

*Só podemos desejar para ele,*

*de todo coração: Boa sorte!"*

*Gianni Rodari*

O modelo cartográfico mais do que uma metodologia científica, é também, dentro do lugar da reinvenção, uma prática, na qual comparando com as características de estruturação e delineamento, é possível identificar uma correspondência, uma semelhança ao método com um mapa, que é uma representação de um todo já definido, cartografado.

Pode-se, através das coordenadas cartesianas, localizar pontos no mapa e uni-los numa direção. Há a impressão que se pode caminhar entre dois pontos escolhidos por meio de uma linha reta. No entanto, o mapa é uma abstração geométrica que oculta inúmeras variáveis que é preciso enfrentar, como o relevo, clima, os riscos, desvios, desafios, entre outros. Mas, diferente do trabalho cartográfico voltado para o desenho de mapas e topografias geográficas, o método cartográfico busca desenhar um território configurado pelos personagens que passam a criar coletivamente e cotidianamente esse mapa. Na cartografia, seguimos as marcas dos encontros que formam um relevo de várias origens, sintonias e estilos, misturando-se para compor uma paisagem em metamorfose constante. (RAMOS; PEDRINI; RODRIGUES, 2020, p. 146).

A cartografia possibilita se pensar para além das delimitações, das bordas, onde o pesquisador, enquanto sujeito ativo que se coloca como pesquisa juntamente com seu objeto, captura o *entre*, percorre pelos territórios, ou seja, ao passo de como se dá o processo da pesquisa, o pesquisador passa a compô-la juntamente com o seu objeto, através dos pontos de encontro que aproximam ambos. A pesquisa ocorre no que se vivencia, no que se experimenta, entre o pesquisador e o território de pesquisa (RICHTER; OLIVEIRA, 2017).

Todavia, trabalhar com o imprevisto, com aquilo que vem do assombro, me deixava um pouco aflito, porém com o olhar atento. Vivenciei nesta pesquisa semelhante aos desdobramentos da experiência de Cabello (2021, p. 41) em que para

Encontrar esse outro olhar, exigiu certa paciência e resignação de minha parte: era preciso aguardar os encontros, esperá-los atentamente, mas sem saber exatamente quais caras teriam, quem eram, ou o quê eram. Era preciso compreender esse modo de pesquisa em que se escreve através da sensação, da possibilidade de produção de

novos possíveis; me acostumar ao outro tempo da pesquisa cartográfica, esse modo ao qual me aventurei e me propus a mergulhar, depois de tantas braçadas dadas em jeitos de pesquisar em que era preciso me distanciar do objeto que pesquisava, para que assim o método fosse considerado “científico”. (CABELLO, 2021, p. 41)

Pensando em uma escrita que abranja a subjetividade intrínseca em nossos corpos, decido também pela escrita cartográfica, em razão deste processo de composição da pesquisa comportar melhor a subjetividade de quem se envolve no trabalho (CUNHA, 2019). A prática da cartografia é o encontro, da ordem do inusitado, é apresentada como movimento. A escrita cartográfica, neste caso, permite percorrer com o olhar sobre os territórios da diferença, da experiência, do vivido, para além da possibilidade de poder entrar em relação com tudo (ZOURABICHVILI, 2005). Segundo Deleuze e Guattari (1995, p. 13): “Escrever não tem nada a ver com significar, mas com agrimensar, cartografar, mesmo que sejam regiões por vir.”

Dentro da perspectiva cartográfica não se busca um resultado, uma conclusão de fatos, mas, sim, refletir sobre o processo, seus desvios, seus erros (RICHTER; OLIVEIRA, 2017). Segundo Cunha (2019, p. 953),

A metodologia cartográfica implica um plano de conexões em que pensamento e vida, indivíduo e grupo formam linhas paralelas e transversais; nas quais pensar produz significações que têm a ver com demarcar um território, ético, político, estético, filosófico, pedagógico, étnico, cultural. Pensar em Gilles Deleuze e Felix Guattari conduz o corpo a seus territórios de existir. Logo, dar forma ao pensamento por meio do estudo, da escrita ou da criação na obra de arte implica em se implicar no que está propondo, sugere expressar devires<sup>8</sup>.

Os devires tensionados nesta cartografia (ou seja, o que escapa às formatações prontas, compreensões de imagens e produções infantis já postas para serem “capturadas”) podem trazer ressignificações a respeito das formas e usos de se trabalhar as imagens com as crianças - e, aqui, com as crianças surdas.

### 3.1 SOBRE A FOTOGRAFIA COMO RECURSO METODOLÓGICO

Segundo Sontag (2004), ao nos ensinar um novo código visual, as fotografias entram no campo da potencialidade, pois modificam e ampliam nossas ideias, nossas concepções, sobre o que vale a pena olhar e sobre o que temos o direito de observar, elas constituem uma gramática e, mais significativo ainda, uma ética do *ver*, em que “o resultado mais extraordinário

---

<sup>8</sup> O *devir* é um conceito apresentado por Deleuze e Guattari em sua obra filosófica que se refere à um movimento, em que não se questiona o que se *deve*, mas, sim, o que se *pode*. É uma abertura dentro do campo das possibilidades, das linhas de forças, porém que não é “dado”, mas, sim, potencial.



da atividade fotográfica é nos dar a sensação de que podemos reter o mundo inteiro em nossa cabeça — como uma antologia de imagens” (SONTAG, 2004, p. 9).

Nesta pesquisa as fotografias se tornam possibilidades de a criança surda narrar-se sobre questões sensíveis referentes ao isolamento em casa, ao distanciamento social, às novas realidades que surgiram e a afetaram, durante este período atípico provocado pela pandemia pelo *novo coronavírus*. Segundo Cezarino (2017, p. 65),

A fotografia pode ser uma prática de enunciação adotada pelo surdo porque ela é uma linguagem, um modo diferente de escrever (pela luz), de falar, de comunicar, de produzir discursos e conhecimentos. Ela possibilita um encontro com imagens que instigam a produção de sentidos, ideias, posicionamentos e de histórias, sem as amarras da lógica da racionalidade técnico-científica (CEZARINO, 2017, p. 65).

Os dilemas do novo cotidiano vivenciado pela criança precisam da atenção, do olhar, do outro. Há muito do que se contar (retratar) sobre os reflexos destes dois últimos anos terríveis, nos quais podem ser expressos pela imagem. Para Sontag (2003, p. 49) “as imagens têm sido criticadas por representarem um modo de ver o sofrimento à distância, como se existisse algum outro modo de ver. Porém, ver de perto — sem a mediação de uma imagem — ainda é apenas ver”.

A fotografia, de fato, é a experiência capturada e, fotografar, é apropriar-se da coisa fotografada, ou seja, expressa o exercício de pôr a si mesmo em determinada relação com o mundo, semelhante ao conhecimento — e, portanto, ao poder (SONTAG, 2004). Sendo assim, a partir de um ensaio fotográfico idealizado e elaborado pela própria criança poderemos acompanhar sob seu olhar, os retratos sensíveis sobre temas que a tocam, dando-lhe autonomia para escolher e decidir o que deseja nos apresentar. O sujeito-objeto acaba se tornando também o sujeito-ativo do trabalho.

Os registros fotográficos não denotam serem manifestações a respeito do mundo, mas, sim, recortes dele, miniaturas da realidade que qualquer um pode fazer ou adquirir (Ibidem, 2004).

Portanto, me parece que a apropriação da fotografia pela criança por meio de possíveis registros fotográficos, distante do olhar pedagógico das figuras de autoridade já tão conhecidas por elas, possa mostrar a nós novas possibilidades de se desenvolver competências de aprendizagem. Para tanto, é essencial definir, ressignificar, o que se entende por *olhar* e estar atento, pois estar atento é abrir-se para o mundo (MASSCHELEIN, 2008). O que pode a

imagem, a fotografia? A imagem prova ocorrências, acontecimentos, faz denúncias, ensina, conta histórias (SONTAG, 2020).

Atenção é precisamente estar presente no presente, estar ali de tal forma que o presente seja capaz de se apresentar a mim (que ele se torne visível, que possa vir a mim e eu passe a ver) e que eu seja exposto a ele de tal forma que eu possa ser transformado ou “atravessado” ou contaminado, que meu olhar seja libertado (pelo “comando” daquele presente). Pois tal atenção torna a experiência possível. (MASSCHLEIN, 2008, p. 42)

### 3.2 ESPECIFICIDADES DA METODOLOGIA

Neste trabalho acompanhei a travessia de uma criança surda, um menino, que chamarei aqui de Bernardo<sup>9</sup>, de 13 anos, que reside em um município do interior do estado de São Paulo e o convite para participar do trabalho surgiu a partir de uma relação prévia já estabelecida entre nós.

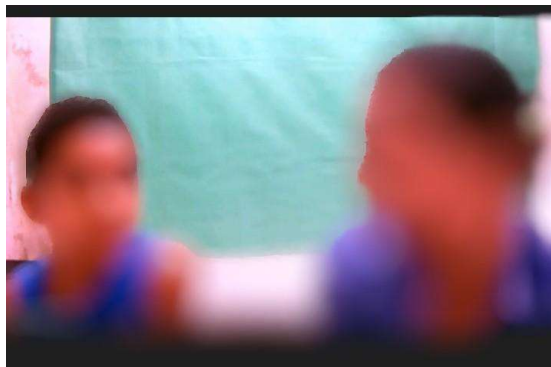
Após aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade<sup>10</sup> Federal de São Carlos (UFSCar), iniciei o contato com a família e a criança por meio de vídeo chamada. Apresentei a proposta do trabalho e a necessidade de que nos encontrássemos algumas vezes para dialogar a respeito das produções fotográficas e as narrativas visuais realizadas livremente pela criança. Inicialmente estavam previstos até 6 (seis) encontros virtuais, com duração de até 1 (uma) hora, pela plataforma *Meet*, do *Google*, em LIBRAS, garantindo, assim, seu direito linguístico e de acessibilidade. Entretanto, durante o início da pesquisa senti que 4 (quatro) encontros foram suficientes para realizar o acompanhamento do processo criativo de Bernardo. Orientei que os registros fossem realizados pelas câmeras de aparelhos de celular do tipo *smartphones* dos próprios responsáveis, sob a justificativa da praticidade, do fácil acesso, além de ser um tipo de bem que grande parte da população possui e que é possível transportar em todos os espaços que circulam.

Foram realizados quatro encontros com a criança, sendo que no primeiro encontro o objetivo foi o de apenas conversar com a criança e com a família, para descobrir quais são os interesses e os gostos da criança e em seguida mostrar algumas fotos para exemplificar e explicar a proposta de trabalho.

---

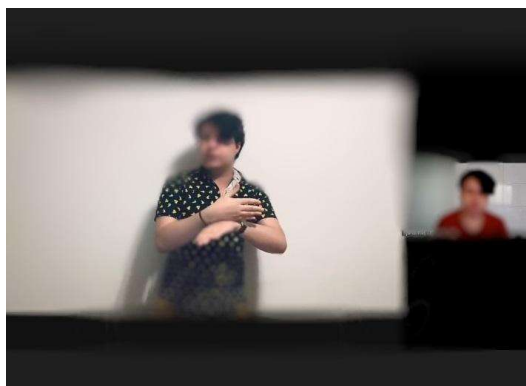
<sup>9</sup> Nome fictício, seguindo o que determina a Resolução nº 510/2016 que estabelece as condições de sigilo para o desenvolvimento de pesquisas com seres humanos.

<sup>10</sup> A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), sob número do CAAE 57474222.2.0000.5504.

Imagem 1<sup>11</sup>: registro do primeiro encontro

Fonte: o autor

Imagem 2: registro do primeiro encontro



Fonte: o autor

Retomei com a leitura dos documentos que haviam sido assinados por Bernardo e sua mãe, para lembrá-los qual caminho tomaríamos inicialmente e, em seguida, demos início a um planejamento com possíveis datas para os encontros futuros, de acordo com a disponibilidade da criança e de seus pais, respeitando os horários das aulas na escola, das tarefas, horários de brincar e momentos em família.

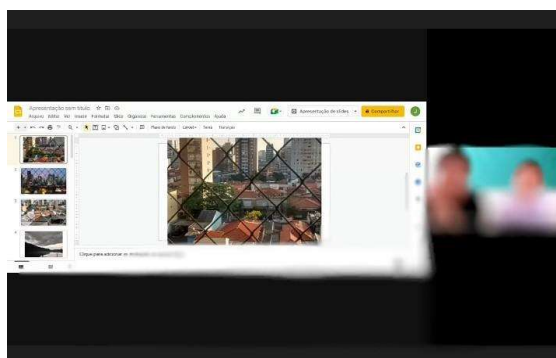
No segundo encontro, considerei compartilhar com a criança minhas próprias fotografias tiradas na pandemia, com o propósito de inspirá-la. Revisitei estes registros, selecionei os mais marcantes, buscando tecer uma narrativa visual e organizei-os em uma apresentação de *Power Point*. Conforme ia mostrando cada foto, contei as histórias que haviam

---

<sup>11</sup> Os registros foram borrados com o propósito de resguardar a identidade da criança, com base na resolução do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP). O intuito não é apagar, descolar sua identidade, suas marcas, suas características, mas, sim, protegê-las. Acredito que optar por usar como estratégia “riscos” coloridos ou símbolos em cima dos rostos se torna uma maneira agressiva, grosseira e desrespeitosa com o participante para lidar com as questões do sigilo, pois deforma e diminui os contornos humanos e a *inteireza* do sujeito. Portanto, decidi adotar o desfoque nas imagens em que Bernardo aparece neste trabalho.

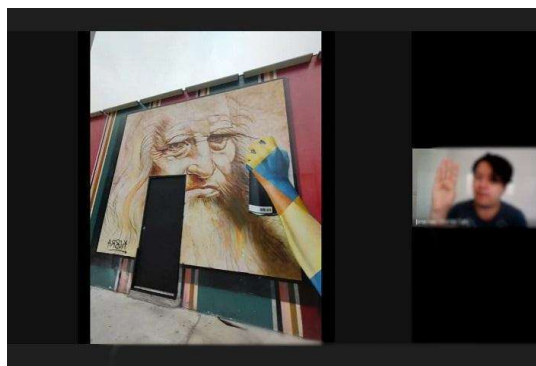
por trás destes registros. As narrativas que foram compondo minha travessia durante o isolamento social: a casa da minha infância, a casa da minha avó, as flores de jasmim e de íris cultivadas com tanto amor e zelo no jardim, a nossa cachorra de estimação brincando no quintal, o pão sendo sovado pelas mãos da minha mãe. Em seguida, observei algumas produções (fotografias) realizadas pela criança, fiz algumas perguntas a respeito dos locais de onde foram tiradas e em qual data, e, na tentativa de traçar um paralelo sobre nossas produções fotográficas, conversamos sobre algumas nuances entre os primeiros materiais produzidos por nós.

Imagem 3: registro do segundo encontro



Fonte: o autor

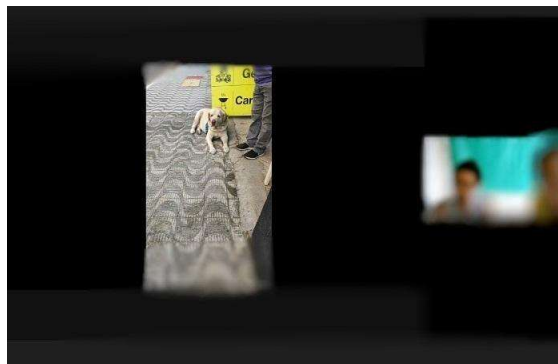
Imagem 4: registro do segundo encontro



Fonte: o autor

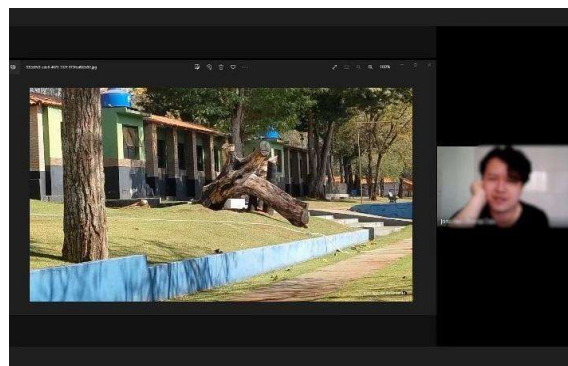
No terceiro encontro, as produções de Bernardo haviam aumentado consideravelmente, recebi seu primeiro feedback sobre a experiência em se apropriar da fotografia e pude apenas observar seus relatos sobre suas próprias percepções frente ao caminho que esses registros foram tomando.

Imagem 5: registro do terceiro encontro



Fonte: o autor

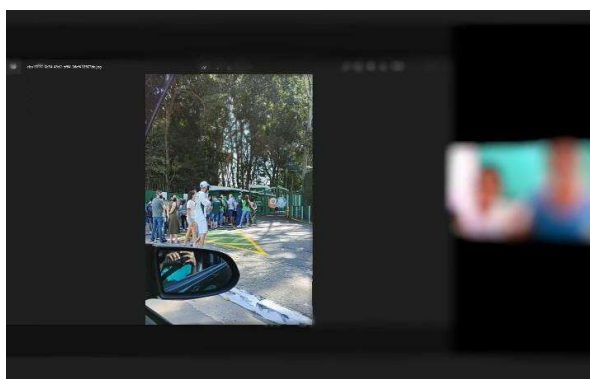
Imagem 6: registro do terceiro encontro



Fonte: o autor

E, para encerrar, no quarto e último encontro, já com todas as capturas finalizadas, aproveitamos o momento para fazermos o upload das fotos em uma pasta do *Google Drive*, onde a própria criança pôde criá-la e depositar seus registros. Logo após, apresentei a ele todas as fotos produzidas, montando uma espécie de *percurso* de seu processo criativo, e em seguida questionei sobre toda essa vivência enquanto fotógrafo, suas criações, suas vontades, suas inseguranças e motivações para o trabalho.

Imagem 7: registro do quarto encontro



Fonte: o autor

Imagem 8: registro do quarto encontro



Fonte: o autor

A seguir, no próximo capítulo, apresentarei um recorte dos materiais produzidos em cada encontro, como também, meu exercício analítico de construir as relações entre as fotografias apresentadas pela criança (sua narrativa imagética) a partir da análise de 3 (três) ensaios fotográficos e o que tanto a produção, quanto os modos de retratar e de narrar-se tentando, nesse sentido, dar a ver os sentimentos infantis de Bernardo no momento da pandemia de COVID-19 (e também mais atualmente, neste momento pós-pandêmico), identificando como ele pode compreender, imaginar, sentir e elaborar questões como, por exemplo, o distanciamento social, a doença e outros enfrentamentos de ordem pandêmica, usando o recurso fotográfico como forma de acesso a essa elaboração de seu imaginário infantil surdo.

#### 4. AS NARRATIVAS DO SENSÍVEL

*“Nunca olhes os bordos de um texto. Tens que começar numa palavra. Numa palavra qualquer se conta. Mas, no ponto-voraz, surgem fugazes as imagens. Também lhes chamo figuras. Não liguês excessivamente ao sentido. A maior parte das vezes é impostura da língua. Vou, finalmente, soletrar-te as imagens deste texto, antes que meus olhos se fatiguem”*

*Maria Gabriela Llansol*

O que mais me marcou durante nosso caminhar foi um certo momento no final do primeiro encontro. Estávamos quase encerrando, Bernardo se mostrava bastante animado com o trabalho, mas eu lia em sua expressão o tempo todo uma certa inquietação, principalmente ao trocar olhares com a mãe, talvez querendo fazer perguntas, buscando uma orientação, mas aguardando quieto, na expectativa que ela lhe devolvesse um olhar que autorizasse a ação. Me arrisquei e tomei a frente, sinalizei a ele questionando se havia alguma dúvida, se estava tudo bem. Percebi que havia um problema sógnico. “Fotógrafo”. “O que é o fotógrafo?”; “Quem é o fotógrafo?”. O questionamento de Bernardo ia também na direção de quais seriam as atribuições deste sujeito, então tentei explicar brevemente, de uma forma simples, mas ainda assim sem muito sucesso.

De repente, me veio à mente algumas leituras que eu havia feito na época em que cursei uma disciplina na graduação denominada “Surdez e Visualidade”. Respondi que qualquer um poderia brincar de ser fotógrafo, mas que os olhos dele eram especiais e que iriam ajudar muito nesta empreitada que ele estava assumindo junto comigo. Contei a ele a história sobre a expressão norte-americana “*povo do olho*”<sup>12</sup> e que “esta expressão se refere a uma condição diferenciada de experiências visuais do povo surdo” (GRUTZMANN; LEBEDEFF; ALVES, 2019, p. 88). Ele adorou a expressão e se mostrou ainda mais entusiasmado em começar a explorar a fotografia, tornando-se evidente, de fato, ao contemplar suas produções nos encontros que se seguiram após este.

---

<sup>12</sup> De acordo com Lane (2011), há evidências de pesquisas sobre um diferencial na visão dos surdos, pois apontam que usuários surdos fluentes, possuem um aumento na percepção visual periférica, exibem habilidades ampliadas no processamento espacial e desenvolvem maior capacidade para interpretar a informação visual.



#### 4.1 ENSAIO I - “BRINCADEIRAS NA JANELA”

*"Nietzsche disse que a primeira tarefa da educação é ensinar a ver. É a primeira tarefa porque é através dos olhos que as crianças pela primeira vez tomam contato com a beleza e o fascínio do mundo. Os olhos têm de ser educados para que a nossa alegria aumente. Os olhos das crianças não veem "a fim de"... Seu olhar não tem nenhum objetivo prático. Elas veem porque é divertido ver."*

*Rubem Alves*

Imagem 9: Brincadeira na janela entre Bernardo e sua irmã



Fonte: Acervo da pesquisa

Este pequeno *photoshoot* foi capturado logo após o primeiro encontro que tivemos. Nestes registros vemos um momento íntimo de uma brincadeira entre irmãos em casa. Bernardo



dispara vários cliques espontâneos ao mirar a câmera do celular em sua irmã, que por sua vez se apropria do vidro da janela para criar novas expressões no rosto para as fotos. Por um triz essas imagens não iriam compor este trabalho. Elas só chegaram até mim por insistência (e curiosidade). Até então me foram apresentadas diversas fotos que haviam sido montadas, ensaiadas, pensadas previamente.

No momento em que estávamos descarregando as fotos na pasta de trabalho que compartilhamos entre nós, percebi a diferença na quantidade de produções que Bernardo havia me dito anteriormente. Faltavam algumas. Perguntei à mãe: “Onde estão as outras?” , que prontamente me respondeu: “Tem essas aqui, mas são de umas bobeyras que eles estavam fazendo lá fora ontem”. Ao ver as fotos imediatamente pedi que pudessem fazer parte do trabalho.

Quais seriam, então, as imagens que poderíamos considerar neste ensaio? Em nossa perspectiva adultocentrada, levando em consideração muitas vezes um repertório imagético pouco ampliado, desvalorizamos e queremos moldar as criações infantis ao nosso modo, a partir do que entendemos ser o "interessante", o “belo”, o “adequado”, como também “há momentos em que parece termos perdido a conexão com o sensível cotidiano, mas é importante que a reatemos e que a apresentemos para as crianças.” (BARBIERI, 2022, p. 18-19).

Segundo a autora, essas criações seguem a ordem do “impensado” que é próprio da criança, sendo assim devemos exercitar um olhar sensível para essas produções, deixando de lado o nosso hábito de conduzir os pequenos, para partilhar da riqueza destas situações cotidianas infantis,

Quando vejo crianças concentradas fazendo arte, penso que tudo passa rapidamente, o tempo voa, e não podemos perder a chance de viver momentos de cumplicidade com elas. Quando as crianças estão muito concentradas em alguma ação, tenho a impressão de que trazem a eternidade consigo. Entregam-se por inteiro, pois é a coisa mais importante que elas têm a fazer naquele instante. Aproveitam tudo – absolutamente tudo – vivendo a eternidade única daquele momento. (BARBIERI, 2022, p. 20-21)

É importante deslocar-se deste lugar tomado pelos planejamentos de execução que guiam nossa vida adulta, para observar caminhos outros que a criança considera em seus processos de criação, não de acordo com as diretrizes do “passo-a-passo” do conhecimento e da experiência adultocentrada, mas, sim, segundo a potência criativa da infância, povoada de invenção. Para tanto, Kramer (1999) postula que,

o adultocentrismo marca as produções teóricas e as instituições. Reconhecer na infância sua especificidade - sua capacidade de imaginar, fantasiar e criar - exige que

muitas medidas sejam tomadas. Entender que as crianças têm um olhar crítico que vira pelo avesso a ordem das coisas, que subverte o sentido da história, requer que se conheça as crianças, o que fazem, de que brincam, como inventam, de que falam (KRAMER, 1999, p. 3).

Sendo assim, proporcionar um espaço onde a exploração da potência da imaginação e da criatividade ilimitadas da criança possam ser elevadas, favorece o seu desenvolvimento e apropriação de múltiplas linguagens, ampliando suas formas de expressão (BARBIERI, 2022).

#### 4.2 ENSAIO II - “ANIMAIS PARA AMAR”

*“Com todos os olhos vê a criatura  
o Aberto [...]   
O que fora de nós é,  
só o sabemos pela  
face do animal: desde pequena  
levamos a criança a olhar para trás e obrigamo-la  
a ver a Forma, não o Aberto, tão fundamente  
inscrito na face do animal. Livre da morte.  
Só nós a vemos; o animal livre  
tem sempre o seu fim atrás de si...”*  
Rilke

Imagem 10: cachorros cuidados por Bernardo



Fonte: acervo da pesquisa

Nesta outra seleção de imagens, escolhi fazer a composição com três fotos que evidenciam a relação de Bernardo com os animais. Durante a pandemia, ele e sua família passaram por grandes mudanças. Já havíamos conversado anteriormente, no primeiro encontro, sobre as grandes implicações do isolamento social em nossas vidas e contei a ele sobre as minhas maiores dificuldades, como por exemplo, a solidão, a saudade dos amigos, da faculdade, não poder abraçar, não poder sair de casa e entre outras. Bernardo apenas assentiu.

Por causa do tempo não pude me aprofundar nestas questões e segui para o encerramento naquele dia. Entretanto, confesso que eu esperava pelo menos uma breve resposta sobre sua própria experiência nestes últimos dois anos. No terceiro encontro, quando lhe perguntei mais uma vez sobre como passou pelo isolamento social, longe dos amigos, vivendo em uma nova casa, etc., ele me disse que o mais difícil foi permanecer dentro de casa, mas que nunca se sentiu sozinho, pois tinha a sua família.

Logo após me apresentou as fotos acima e eu lhe perguntei se gostava de animais. A mãe sorriu, se antecipou e respondeu por ele: “Nossa, ele e a irmã adoram! São apaixonados por cachorro. Eles sempre queriam pegar os cachorros dos vizinhos para dar banho. No feriado, o vizinho, que também é amigo nosso, estava em casa e as crianças aproveitaram para pedir a ele se podiam dar banho e ficar um pouco com o cachorro”.

Bernardo concordou sorrindo enquanto a mãe narrava. Ele já possui uma cachorrinha e também uma tartaruga, mas aproveitou a minha pergunta para pedir mais um cachorro para a mãe, que por sua vez negou imediatamente o pedido. Então, disse a ele: “Por isso que você não se sente sozinho, não é? Se ocupa dando banho nos cachorros. Por que você quer mais um?”. Recebi uma resposta simples e direta - em dois sinais muito claros - “Para amar e cuidar”.

A partir deste encontro consegui perceber com mais nitidez a delicadeza do cotidiano, da relação da criança com a sua família, com os animais de estimação, mesmo diante de um período pandêmico, como também, a potência dessas narrativas imagéticas para nos apresentar os próprios entendimentos e elaborações da criança sobre suas vivências. Os sentimentos aparecem de maneiras simples, sensíveis e estão presentes nas brincadeiras, no cuidar do outro - seja animal humano ou não humano - em conexões que não se gastam no viver do cotidiano infantil, como ilustram Silva e Jesus (2015, p. 3),

O cotidiano não é um ser, uma coisa, um elemento, muito menos uma força estática. O cotidiano pode ser pensado como um conjunto de forças, lugares, naturezas,... estes regidos por um tempo e espaço. A cada luz, sombra, vento e silêncio o cotidiano se

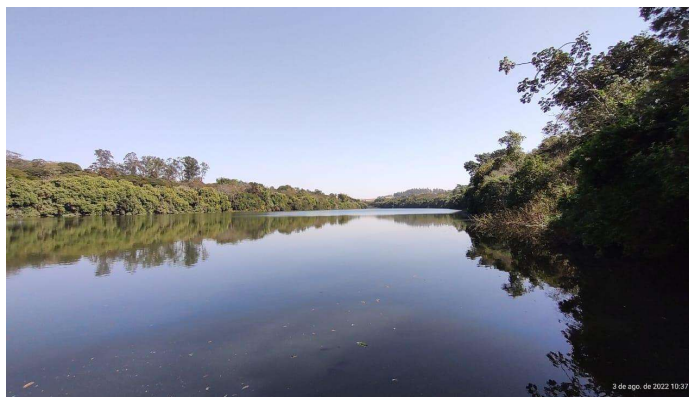
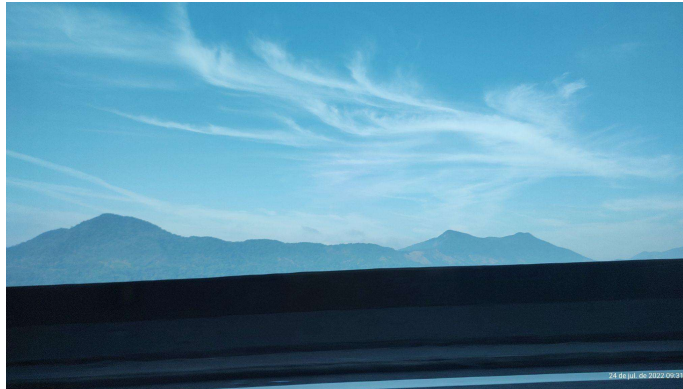
re-faz, dê-s-faz, in-venta e re-in-venta; portanto, não há como documentar, o importante mesmo é sentir (SILVA; JESUS, p. 3).

### 4.3 ENSAIO III - “TRAVESSIA PELO MAR”

*“Uma criança vê o que o adulto não vê. Tem olhos atentos e limpos para o espetáculo do mundo. O poeta é capaz de ver pela primeira vez o que, de fato, ninguém vê. Há pai que nunca viu o próprio filho. Marido que nunca viu a própria mulher, isso existe às pampas. Nossos olhos se gastam no dia a dia, opacos, É por aí que se instala no coração o monstro da indiferença”.*

*Otto Lara Rezende*

Imagem 11: Ponte, mar e rio sob a perspectiva de Bernardo



Fonte: Acervo da pesquisa

Bernardo nunca tinha ido ao mar, uma semana antes de ser infectado pelo vírus da Covid-19, ele viajou com a sua família para a praia, nas férias de julho de 2022. Descendo a serra de carro, ele tirou uma foto através do teto solar, que depois mal sabia nomear o que sentia, deslumbrado. Ele me contou, animado, sobre a viagem que havia feito, tirou várias fotos durante o caminho e foi me mostrando o que tinha mais gostado. Na ida, de frente para um rio ao passar por uma ponte, e na volta, encontrar o mesmo rio, mas capturar de uma perspectiva diferente.

A primeira coisa que lhe perguntei foi sobre as fotos na areia, na praia, no mar. Ele me respondeu que não havia tirado, mas que seus pais tinham feito vários registros. Falei que eu até poderia ver, mas elas não fariam parte do trabalho porque as capturas deveriam ser feitas por ele. Questionei, então, o motivo por ele não ter feito registros na praia. A resposta foi bem direta: “Não lembrei, estava brincando”.

Ao refletir sobre a resposta de Bernardo, cheguei à concepção da experiência como exercício anterior à criação artística - independentemente da linguagem - permitir-se vivenciar, para se produzir depois a partir daquilo que eu percebo e o que eu sinto, como preconiza Larrosa (2011, p. 160),

A experiência, a possibilidade de que algo nos passe ou nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2011, p. 160).

## 5. O OLHAR QUE CRIA A IMAGEM, SERENO, RETORNA. AQUI EU ME DESPEÇO.

*"As imagens não são bolas de sinuca [...]"*

*No decorrer da minha existência coloquei as descrições de tijolos e de jarras, de bolas de sinuca e de galáxias numa caixinha e, ali, deixei-as repousar em paz. Numa outra caixa, coloquei coisas vivas: os caranguejos do mar, os homens, os problemas de beleza e as questões de diferenças [...]"*. Colocarei, assim, as imagens (todas as imagens) ao lado dos caranguejos do mar e das borboletas, isto é, na caixa das coisas **vivas**. São elas que a mim interessam. Quanto às bolas de sinuca, não devemos esquecer seu estado de letargia, uma vez que somente se deslocam quando impactadas."

*Etienne Samain*

A partir das imagens destacadas acima - produzidas em diferentes momentos em que nos encontramos via *Google Meet* - , é possível perceber que as imagens produzidas pela criança surda parecem ainda bastante pautadas nas expectativas adultas/ouvintes, o que sugere que o trabalho com a fotografia ou a construção de narrativas imagéticas podem ser ainda mais exploradas como formas de elaboração e construção das narrativas de subjetividades infantis surdas, uma vez que embora a fotografia possa ser um recurso potente para isso, parece ainda ser pouco explorada no campo, por exemplo, da educação de crianças surdas.

Nessa direção, conforme discutido por Rodrigues (2015, p. 73):

Algumas vezes, ao deparar-me com as fotografias, questionava-me: "mas o que há nelas?". Era necessário um sujeito surdo para registrá-las? Fotografias, coladas à vida cotidiana, a uma vida banalizada. Em outros momentos, a expectativa do surpreendente também tomou força em mim, mas o que encontro? Registros comuns, corriqueiros, tanto os fotográficos quanto os dos assuntos que atravessavam os encontros.

Desse modo, embora a minha expectativa em relação ao que seria produzido por uma criança surda em um momento de extrema gravidade sanitária pudesse ter sido, inicialmente, a de manifestações de alguma preocupação, tristeza ou ansiedade - no isolamento social experienciado pelas restrições sanitárias advindas com a pandemia de COVID-19 - o que foi retratado, a partir da proposta dos encontros para esse trabalho, foi algo na direção de um cotidiano, certa "banalidade cotidiana", algo entre o simples e o comum; algo que se desencontrava com minhas expectativas, uma vez que "imaginava que fossem fotografar pequenos detalhes e sobre eles fizessem uma relação com palavras que emanariam sonoridade

e poesia; usariam, talvez, expressões poéticas e frases sensíveis, como a brisa que toca o rosto em uma noite de lua cheia, bem-te vis que voam pelo céu estrelado, batendo livremente suas vibrantes asas” (RODRIGUES, 2015, p. 74).

Assim, ainda na direção do que é apontado por Rodrigues (2015), foi possível constatar que

Mesmo na tentativa de emaranhar uma composição corpórea da língua tornada carne e não condenada à fala, ou desejando fazer o sujeito fugir do discurso normativo que dita a obviedade do sentido, as marcas da cultura estavam presentes nos flashes, numa dificuldade de desviá-las corporalmente. O que constitui esse sujeito e o modo como ele é pensado poderiam ser ditos e pensados por qualquer sujeito, independentemente de anatomia, psicologia, fisiologia, enfim, um sujeito apenas (p. 75).

Ainda, como uma sensação fruto dos resultados obtidos a partir das produções fotográficas realizadas pela criança surda, recupero o que percebe e aponta Rodrigues (2015, p. 76):

Também passei a questionar se as expectativas que, sem perceber, acabei por criar precisavam ser atingidas, uma vez que com a carto(foto)grafia buscava trabalhar com o inesperado, com o não-programado, com o instante. Mesmo com as leituras realizadas e o exercício de tentar esvaziar o pensamento, algumas hipóteses levantadas inicialmente insistiam em permanecer. Percebo assim o quanto é árduo desprender-se de um plano de organização. Desta dificuldade vivenciada, encontrei-me afagada por uma frase de Lispector (1973, p. 59): “nada existe de mais difícil do que entregar-se ao instante”.

Assim, reitero que as imagens se materializam neste trabalho a partir de um corpo em fruição. Em uma visão adultocêntrica (e ouvinte) acreditávamos que as crianças (surdas) poderiam ter sentido a pandemia da mesma forma que nós, todavia a criança possui suas próprias percepções sobre o mundo e sobre o outro. Elabora e ressignifica de acordo com seu olhar. Possui criatividade e invenção para imaginar cenários outros em suas brincadeiras e interações com o meio que está inserida. Sendo assim, as fotos deste trabalho são de ordem artística/de fruição, e devem se concentrar mais na “forma” do que no “conteúdo”, pois a concepção de arte que merece defesa e, portanto, privilegia o conteúdo, desloca a atenção do que a arte faz ou é para o que ela diz (SONTAG, 2020).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Djair Lázaro de; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. **Português como segunda língua: a escrita de surdos em aprendizagem coletiva**. Trabalhos em Linguística Aplicada, v. 58, p. 899-917, 2019.

ARAÚJO, Cláudia Campos Machado.; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. **Esferas de atividade simbólica e a construção de conhecimento pela criança surda**. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 14, n. 3, p. 427 -446, 2008.

BARBIERI, Stela. **Interações: onde está a arte na infância?**. Editora Blucher, 2022.

BÄR, Esther. **Visualidade: potencialidade e desafio para a Educação Bilíngue para surdos**. COLBEDUCA, Santa Catarina, p. 1-3, Outubro 2017.

BRASIL. **Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Diário Oficial da União, 4 ago. 2021. Seção 1. Disponível em: < <https://www.in.gov.br/web/dou/-/lei-n-14.191-de-3-de-agosto-de-2021-336083749> >. Acesso em: 19 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Educação Inclusiva: Direito à diversidade**. Brasília, 2004. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aescola.pdf> >. Acesso em: 02 jul. 2022

BROSTOLIN, Marta Regina. **A Sociologia da Infância na contemporaneidade**. Revista Brasileira de História & Ciências Sociais, v. 12, n. 23, p. 316-330, 2020.

CABELLO, Janaina. **"Mas no meu livro eu quero escrever!": considerações sobre o protagonismo surdo e infantil para a apropriação da Língua Portuguesa por crianças surdas**. In: RIBEIRO, T.; CRUZ, O. (orgs.). Práticas pedagógicas no ensino da língua portuguesa escrita para surdos: desafios, experiências e aprendizagens. Coleção Educação e Surdez- alteridade e diferença. Rio de Janeiro: Editora Wak, 2022.

CAMPELLO, Ana Regina. **Pedagogia visual na educação dos surdos-mudos**. 2008. 169 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2008

CAPPELLINI, Michele Toso. **Familiares ouvintes de sujeitos surdos: reflexões sobre suas interações comunicativas**. 2019.

CAPOVILLA, Fernando C. **O implante coclear como ferramenta de desenvolvimento linguístico da criança surda**. Journal of Human Growth and Development, v. 8, n. 1-2, 1998.

CEZARINO, Amanda Yasmin. **Fotografia como prática de significação: Experiências vivenciadas na educação em ciências naturais para surdos, no contexto do Projeto Novos Talentos/UFMT/CAPES**. Versão para o exame de qualificação de Dissertação (Mestrado em Mestrado) - Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2016

CUNHA, Claudia Madruga. **Princípios Da Cartografia E O Pensamento Da Diferença Em Deleuze—O Que Quer A Pesquisa Cartográfica?**. Atos de Pesquisa em Educação, v. 14, n. 3, p. 934-959, 2019.



DA SILVA, Antonio Almeida. **A Ciência E A Fotografia: Escapes E Autonomias Educativas**. VII SBECE - Seminário Brasileiro de Estudos Culturais e de Educação, Porto Alegre, 2015.

DA SILVA, Heron Ferreira; LIMA, Ricardo. **Literatura Surda: Produções Poéticas Sinalizadas Por Acadêmicos Surdos De Letras Libras**. Anais do COGITE-Colóquio sobre Gêneros & Textos, 2020.

DELEUZE, Gilles.; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Tradução de A. Guerra Neto e C. P. Costa. São Paulo: Editora 34, 1995.

LIMA, Tânia Maria de; VILHALVA, Shirley. **Fotografia Como Discurso Imagético De Estudantes Surdos**. Organizadores: Alexandre Melo de Sousa Rosane Garcia Tatiane Castro dos Santos, 2020, p. 29.

DURAS, Marguerite. **Escrever**, trad. Rubens Figueiredo, Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. **Impressões sobre as creches no norte da Itália: Bambini si diventa**. In: F. Rosemberg e M. M. Campos, (arg.) *Creches e pré-escolas no Hemisfério Norte*. São Paulo: Corteze FCC, pp.211-33, 1994.

GRUTZMANN, Thais Philipsen; LEBEDEFF, Tatiana Bolivar; DA SILVEIRA ALVES, Rozane. **Recursos visuais para o ensino de Matemática uma discussão sobre o Mathlibras**. Revista Espaço, p. 85-106, 2019.

GUTIERREZ, Ericler Oliveira. **A Visualidade dos Sujeitos Surdos no Contexto da Educação Audiovisual**. 2011. 182f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Nacional de Brasília, Brasília, 2011.

CABELLO, Janaina. **Cartografia das (re) territorializações no movimento social surdo no Brasil atual:(Des) caminhos para as pedagogias surdas como devir**. Repositório Unicamp. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/359090>, 2021.

KRAMER, Sonia. **O papel social da educação infantil**. Revista textos do Brasil. Brasília, Ministério das Relações Exteriores, 1999.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; ALBRES, Neiva de Aquino; DRAGO, Silvana Lucena dos Santos. **Política para uma educação bilíngue e inclusiva a alunos surdos no município de São Paulo**. Educação e Pesquisa, v. 39, p. 65-80, 2013.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. **Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos**. Cadernos Cedes, v. 19, n. 46, p. 68-80, 1998.

LANE, Harlan. et al. **The people of the eye: stories from the deaf world**. Oxford: Oxford University Press, 2011.

LARROSA, Jorge. **Experiência e alteridade em educação**. Reflexão e Ação, v. 19, n. 2, p. 04-27, 2011.

LLANSOL, Maria Gabriela. **O livro das comunidades – Geografia de rebeldes I**. Lisboa: Relógio d'Água, 1999.

MARQUES, Vanessa Dos Santos et al.. **A escola pela perspectiva de crianças surdas**. Anais III CINTEDI... Campina Grande: Realize Editora, 2018. Disponível em: <<https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/44228>>. Acesso em: 15/09/2022 21:42

MASSCHELEIN, Jan. **E-ducando o olhar: a necessidade de uma pedagogia pobre**. Educação & Realidade, v. 33, n. 1, p. 35-47, 2008.

MEDEIROS, Rosana Fachel de. **Leitura de imagens na educação infantil: imagens de arte em sala de aula**. In: BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira (Orgs.). A abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais. São Paulo: Cortez, 2010.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **A prosa do mundo**. Trad. Celina Luz. Rio de Janeiro: Bloch editores, 1974.

MOTTA, Flávia Miller Naethe Motta; FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. **Descolonizando a pesquisa com a criança—uma leitura pós-colonial de pesquisa**. Revista da FAEEBA-Educação e Contemporaneidade, v. 22, n. 40, p. 187-197, 2013.

PERLIN, Gladis Teresinha Taschetto; MIRANDA, Wilson. **Surdos: o narrar e a política**. Ponto de Vista: revista de educação e processos inclusivos, n. 5, p. 217-226, 2003.

PRADO, Patrícia Dias. **As crianças pequeninhas produzem cultura? Considerações sobre educação e cultura infantil em creche**. Pro-Posições, v. 10, n. 1, p. 110-118, 1999.

QUADROS, R.M. **Educação de Surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

RAMOS, Hugo Souza Garcia; PEDRINI, Mateus Dias; RODRIGUES, Alexsandro. **Cartografia e pesquisas com os cotidianos: um encontro metodológico**. Revista Brasileira de Estudos da Homocultura, v. 2, n. 6, 2019.

RESENDE, Lucas Sacramento; DOS REIS, Maria da Glória Magalhães. **Teatro surdo brasileiro: considerações sobre a elaboração da dramaturgia sinalizada em Libras**. Revista Espaço, n. 54, 2020.

RICHTER, Indira Zuhaira; OLIVEIRA, Andréia Machado. **Cartografia como metodologia: Uma experiência de pesquisa em Artes Visuais**. Paralelo 31, v. 1, n. 8, 2017.

RODRIGUES, Aline et al. **Experiências visuais de sujeitos surdos: encontros com a fotografia**. 2016. Dissertação de Mestrado. PPGEnsino; Ensino.

SACKS, Oliver. **Vendo Vozes: uma Viagem ao Mundo dos Surdos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SANTOS, Natielly de Jesus. (2019). **O Slam do Corpo e a representação da poesia surda**. *Revista De Ciências Humanas*, 18(2). Recuperado de <https://periodicos.ufv.br/RCH/article/view/8688>

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. **As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. As crianças: contextos e identidades.** Braga: Universidade do Minho, p. 7-30, 1997.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Imaginário e culturas da infância.** Cadernos de Educação, v. 12, n. 21, p. 51-69, 2003.

SARMENTO, Manuel Jacinto; MARCHI, Rita de Cássia. **Radicalização da infância na segunda modernidade. Para uma Sociologia da Infância crítica.** Configurações, Revista do Centro de Investigação em Ciências Sociais da Universidade do Minho, n.4, p.91-113, 2008.

SAWAIA, Bader. **Introdução: exclusão ou inclusão perversa. As artimanhas da exclusão,** v. 12, 2001.

SKLIAR, Carlos. **Jacotot-Rancière ou a dissonância inaudita de uma pedagogia (felizmente) pessimista.** In: Educ. Soc. , Campinas, vol. 24, n. 82, p. 229-240, abril 2003.

SKLIAR, Carlos. **La infancia, la niñez, las interrupciones.** *Childhood & Philosophy*, vol. 8, núm. 15, p. 67-81. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Maracanã, Brasil, 2012. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=512051606004>. Acesso em 20/12/2021

SPINOZA, Baruch. **ÉTICA: Spinoza.** LeBooks Editora, 2019.

SOLOMON, Andrew. **Longe da árvore: pais, filhos e a busca da identidade.** Editora Companhia das Letras, 2013.

SONTAG, Susan. **Contra a interpretação: e outros ensaios.** Companhia das Letras, 2020.

SONTAG, Susan. **Diante da dor dos outros.** Editora Companhia das Letras, 2003.

SONTAG, Susan. **Sobre fotografia.** Editora Companhia das Letras, 2004.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda.** Florianópolis: Editora da UFSC, 2008.

STROBEL, Karin. **História da educação de surdos.** Florianópolis: UFSC, 2009.

ZOURABICHVILI, François. **Deleuze e a questão da literaridade.** Revista Educ. Soc. Campinas, vol. 26, n. 93, p. 1309-1321, set./dez. 2005. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 18 out. 2021.