

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**BÁRBARA PEREIRA DE ALENCAR DA ROCHA**

**DA VIDA EM MEIO AOS PROCESSOS EDUCATIVOS NA  
SURDOCEGUEIRA: PLISSAGENS DE LEITURA-ESCRITURA**

Brasília  
2021

BÁRBARA PEREIRA DE ALENCAR DA ROCHA

**DA VIDA EM MEIO AOS PROCESSOS EDUCATIVOS NA  
SURDOCEGUEIRA: PLISSAGENS DE LEITURA-ESCRITURA**

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de Brasília no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/MP) como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Desenvolvimento Profissional e Educação.

Linha de pesquisa: Processos Formativos e Profissionalidades.

Orientadora: Dra. Emília Carvalho Leitão Biato.

Brasília  
2021

# **DA VIDA EM MEIO AOS PROCESSOS EDUCATIVOS NA SURDOCEGUEIRA: PLISSAGENS DE LEITURA-ESCRITURA**

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de Brasília no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/MP) como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Desenvolvimento Profissional e Educação.

Linha de pesquisa: Processos Formativos e Profissionalidades.

Orientadora: Dra. Emília Carvalho Leitão Biato.

## **BANCA EXAMINADORA:**

---

Profa. Dra. Emília Carvalho Leitão Biato  
Universidade de Brasília/PPGE-MP  
(Presidente)

---

Profa. Dra. Fatima Ali Abdalah Abdel Cader-Nascimento  
Universidade de Brasília/Faculdade de Educação  
(Membro externo)

---

Prof. Dr. Rodrigo Matos de Souza  
Universidade de Brasília/PPGE-MP  
(Membro do programa)

---

Prof. Dr. Luciano Bedin Costa  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS  
(Membro suplente/externo)

*Para José Luís, Carlinha, Jessy e Wil,  
minhas vivências junto a vocês,  
mostram que o hoje é sempre amor.  
Aos meus pais, amores de minha vida,  
José Aires (in memoriam) e Marieta.*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço à Deus, pela oportunidade e lucidez de seguir realizando sonhos ...

A família que constitui, nas pessoas em ordem cronológica de chegada em minha vida, pois o amor tem a mesma intensidade para cada um, José Luís, Carlinha, Jessy e Wil. Esse meu é também um nosso momento vivido.

A minha orientadora, profa. Dra. Emília Biato, a quem tenho o sentimento genuíno de gratidão, pelo cuidado que depositou na investigação da minha pesquisa. Por me fazer descobrir Zarathustra e perceber a beleza dos livros de Nietzsche a partir da leitura de A Gaia Ciência. Agradeço ao aprender-ensinar e ensinar-aprender em coautoria e em comparte, dando lugar a uma entreatajuda afetuosa que não é tão frequente no universo acadêmico.

Ao prof. Dr. Piero Eyben, pela oportunidade de aprender sobre Derrida e a escrita. Guardarei comigo todas as oficinas de poesia. Por me apresentar um modo outro de ler as coisas, em que o outro não está apenas ali, mas que ele viva reforçando o convívio com diferenças, através dos nossos afetos, sempre pela alteridade.

Aos amigos que conquistei nas aulas, os levarei no coração, principalmente, Akemi Ueda, Edna Mara e Mayrla, por tanto afeto nessa minha-nossa caminhada.

A Banca examinadora, ao prof. Dr. Luciano Bedin, por me encantar com o método biografemático e pela produção de uma escrita minha com seu texto “Uma aula não precisa ser confundida com todas as aulas”. Ao prof. Dr. Rodrigo Matos, pela possibilidade de aprendizagem sobre a narrativa autobiográfica e melhoria do meu produto técnico, com a proposta de formação dos estudantes de graduação. Ao Prof. Dr. Silas Monteiro pela inspiração do otobiográfico numa possibilidade de escuta-tátil na surdocegueira, cujos estudos firmam o caráter autobiográfico de toda escritura. A querida amiga Profa. Dra. Fatima Cader-Nascimento, com participação em tudo que escrevo sobre o surdocego e a surdocegueira. Agradeço, pela afetuosidade que extravasou o limite do nosso campo profissional, pelo apoio imensurável em cada projeto que fiz como guia-intérprete sob sua orientação, enquanto itinerante da surdocegueira na SEEDF. Trago nesses escritos, alguns dos nossos momentos vividos, em ensinagem, nas díades de guia-intérprete e professora-itinerante.

Aos estudantes surdocegos, na partilha de processos de ensinar-aprender, na busca do educar-incluir, experimentado e vivenciado em um modo tão singular e prazeroso, nos anos em que me dediquei a essa docência como professora-guia.

## RESUMO

Estudo vivido em aula, no ensinar-aprender da escrita por meio do braille e da Libras, no percurso de alfabetização, com um estudante surdocego matriculado na Educação de Jovens e Adultos, na escola pública no Distrito Federal. Essa dissertação, surgiu da minha experiência profissional e trilhou aspectos do Pensamento da Diferença, de filósofos com inspiração em Nietzsche. Teve como foco, o processo educativo sob a égide de plissagens de leitura-escrita, consoante em quatro campos: vivências, biografemas, tradução e transcrição. Propomos o método biografemático em uma ação metodológica expressa na pesquisa-ação. As atividades de escritas, criaram um evento experimental na aula e, produziram um movimento de tradução em dois gestos: *revient e relever*, ricos em gestos plissados de transcrição em uma relação indissociável com o incluir. Os olhares em mirante da professora-guia executaram dois atos performáticos: de pesquisa da própria docência e na didática de ações pedagógicas singulares. A noção de plissagem promoveu no reenvio, possibilidade de construção de ponte entre o lúdico e o poético no ato escrevente. As vivências constituíram a aula em devires raros através de conversações com relevância na afirmação da vida que se vive-em-deficiência. Os biografemas doaram perspectiva de recriação, de artistagem com pinceladas de ficção e fabulação em uma escritura concebida como iterável, ajustada ao contexto da surdocegueira.

**Palavras-chave:** Aula. Vivências. Biografema. Tradução. Transcrição.

## **ABSTRACT**

Study lived in class, by means of the teaching-learning writing through Braille and Libras, with the literacy course, alongside a deafblind student enrolled in Youth and Adult Education, in a public school in Distrito Federal. This dissertation arose from my professional experience and traced aspects of the Thought of Difference, by philosophers inspired by Nietzsche. It is focused on the educational process under the aegis of reading-writing, consonant in four fields: experiences, biographemes, translation and transcription. We propose the biographematic method in a methodological action expressed in action research. The writing activities created an experimental event in the classroom and produced a movement of translation in two gestures: revient and relever, rich in pleated transcreation gestures in an inseparable relationship with inclusion. The teacher-guide's gaze from the gazebo performed two performative acts: researching the teaching itself and the didactics of singular pedagogical actions. The fullness promoted in the resubmission, the possibility of building a bridge between the playful and the poetic in the writing act. The experiences constituted the class in rare becomings through conversations with relevance in the affirmation of the life that is lived-in-disability. The biographemes donated a perspective of recreation, of artistry with brushstrokes of fiction and fabulation in a writing conceived as iterable, adjusted to the context of deafblindness.

**Keywords:** Classroom. Experiences. Biographem. Translation. Trancreation.

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

AASI – Aparelho de Ampliação Sonora Individual

AEE – Atendimento Educacional Especializado

AHIMSA – Associação Educacional para Múltipla Deficiência

Braille – Sistema de escrita e leitura baseado em 64 símbolos em relevo

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CAS – Centro de Atendimento ao Surdo

CEEDV – Centro de Ensino Especial de Deficientes Visuais

EAPE – Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do DF

EJA – Educação de Jovens e Adultos

GRUPO BRASIL – Grupo de Apoio ao Surdocego e ao Múltiplo Deficiente Sensorial

Libras – Língua de Sinais do Brasil

MEC – Ministério da Educação e Cultura

SEEDF – Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal



## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	9
<b>CAPÍTULO 1 - SURDOCEGUEIRA E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....</b>	<b>18</b>
Da linguagem vista nas pontas dos dedos e ouvida na palma da mão .....	18
A surdocegueira em uma perspectiva além do patológico .....	22
Educação ao longo da vida: uma abordagem sobre a concepção da EJA no AEE... ..	25
<b>CAPÍTULO 2 - DEVIRES BIOGRAFEMÁTICOS: ASPECTOS TEÓRICOS .....</b>	<b>29</b>
O método biografemático .....	29
Espaços de narrativas, relatos e descrições na escritura em gestos plissados .....	33
As poesias no texto-biografemado em coautoria na aula .....	36
Textos-poéticos fragmentados em biografemas de prazer e labareda .....	39
<b>CAPÍTULO 3 – A TRADUÇÃO E A TRANSCRIÇÃO PELO BIOGRAFEMA NO PERCURSO DESSE ESTUDO.....</b>	<b>40</b>
Inventar possibilidades.....	40
Professor-guia-intérprete como tradutor nos desdobramentos em aula.....	45
Linguagem de fuga às representações .....	50
Artifícios: uma tessitura e uma composição da escritura.....	53
<b>CAPÍTULO 4 - RESULTADOS E DISCUSSÕES: AS VIVÊNCIAS NOS ENSAIOS DE ESCRITURAS PLISSADAS .....</b>	<b>61</b>
O agrupamento de ideias.....	64
Panfletagem.....	66
Viagem da poética em Kombi.....	69
Relação de recobrimento em gestos plissados.....	71
Preferiria não: aposta em fazer o texto vivo no vivido .....	78
Biografemas: coisas no cotidiano do ensino remoto.....	84
<b>CAPÍTULO 5 – PRODUTO TÉCNICO - ESCRITURA E SURDOCEGUEIRA: OFICINAS BIOGRAFEMÁTICAS NA FORMAÇÃO EM SAÚDE E EDUCAÇÃO.....</b>	<b>87</b>
Por que oficinas biografemáticas? .....	90
A ação metodológica do biografema nas narrativas autobiográficas .....	94
Aspectos e particularidades da surdocegueira .....	96

<b>O arquivo da terminologia .....</b>	<b>97</b>
<b>Professor na função de guia-intérprete e os cursos de formação .....</b>	<b>98</b>
<b>O sistema háptico .....</b>	<b>100</b>
<b>O incluir: questões de acessibilidade e comunicação .....</b>	<b>101</b>
<b>A língua de Sinais no modo de uso da Libras-tátil .....</b>	<b>102</b>
<b>Procedimentos de escrita na surdocegueira pelo sistema braille.....</b>	<b>103</b>
<b>Possíveis narrativas autobiográficas com vídeos e ou áudios: .....</b>	<b>104</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>106</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>108</b>



a máquina  
a folha  
as **m**ãos  
os **c**orpos  
a língua**em** Libras e a escrita**em** braille  
as **duas** **quat**ro **seis** **m**ãos  
as **folhas** **soltas**  
**m**ãos na **m**áquina  
**m**ãos nas **m**ãos  
o **vem** vai o **va**ivém  
**f**irme e **i**nquieto  
**t**ropêgo  
**c**onfirma e **s**ente  
nas **m**ãos, nos **d**edos, nos **p**ontos  
**t**atear e **s**inalizar  
**e**nsinar-**a**prender-**i**ncluir  
nos **g**estos **p**lissados e nas **e**scrituras

Onde termina a arte e começa a vida;  
nós, no entanto, queremos ser os poetas-autores de nossas vidas,  
princiando pelas coisas mínimas e cotidianas.

(Nietzsche, 2012, p.180)

*Olhai: eis uma nova tábua. Mas onde estão os meus irmãos que me ajudarão a carregá-la para os vales e gravá-la nos corações de carne?*  
(Nietzsche, 2018, p.191)

## INTRODUÇÃO

A temática da surdocegueira se faz presente na educação, trazendo questões que envolvem: curiosidade, desafios, interpretações, experimentações e pesquisa. As pessoas com surdocegueira estão nos ambientes escolares e na sociedade.

A história mostra que, apesar das complicações na aquisição do sistema de comunicação impostas pelos comprometimentos auditivo e visual, é possível ter acesso às informações, aos conteúdos e às habilidades socioculturais (CADER-NASCIMENTO; COSTA, 2005, p.18).

Essa situação, embora não fosse nova, me motivou a pensar a necessidade de escrever o presente trabalho. Em vários momentos, da minha atuação docente, me senti tentada a refletir, a problematizar e compor novas performances ao processo de ensino-aprendizagem na surdocegueira.

A oportunidade surgiu ao desenvolver uma ação docente diante de uma prática educativa para alfabetizar um surdocego na EJA. Assim, coloquei-me em uma proposição de repensar o lugar onde ocorriam os processos de ensinar e aprender, principalmente no que se apresentava como quesito de acessibilidade, que diz respeito, nesse estudo, a uma construção mais fortalecida “a partir de uma didática baseada no pensamento da diferença, como caminho para que professores e alunos assumam estilos mais singulares” e compreendeu, de um lado, como detectar e reduzir situações que geravam inacessos ao conteúdo curricular, através de manuseio autônomo dos materiais e atividades escolares, e, do outro, experimentar “relações da docência com a pesquisa, desta com aspectos do vivido e com transformações desejadas” nas trocas intelectuais e interpessoais do estudante surdocego no ambiente da aula (BIATO *et al.*, 2020, p.3). Destinamos nossos esforços no fazer pedagógico da aula voltado a interação entre o educar-incluir durante a aquisição da escrita-e-leitura desse estudante.

A minha dissertação de mestrado apresenta um estudo vivido em aula, investigando o ensinar-aprender-incluir nessa vida-em-deficiência que se vivia na aula e na surdocegueira. Surgiu da minha experiência profissional e trilhou aspectos do Pensamento da Diferença, de filósofos com inspiração em Nietzsche. Voltamos nossa docência na observação do processo educativo junto a um estudante surdocego pós-linguístico, adulto do sexo masculino, idade de 54 anos.

Na surdocegueira temos dois grupos: o pré-linguístico quando a pessoa nasce ou manifesta a surdocegueira antes de adquirir uma língua e o pós-linguístico quando a surdocegueira é adquirida depois da aquisição de uma língua. Geralmente, os surdos durante adolescência ou adultos podem manifestar restrição de campo visual com sensibilidade a contraste, ou alteração da acuidade visual. Outra situação ocorre, quando a cegueira se manifesta primeiro e na adolescência ou idade adulta inicia-se o processo de perda progressiva da audição.

Iniciando essa apresentação, gostaria de situar minha trajetória de mais de vinte e quatro anos, dos quais vinte anos foram dedicados ao ensino especial, distribuídos entre o ensino de estudantes surdos e surdocegos, como professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Esse tempo foi dedicado a alfabetização em classes ou unidades especiais, experimentando a escrita-e-leitura.

Durante quatorze anos a minha atuação docente tem sido aprimorada pelo desafio e o prazer diário de ensinar estudantes surdocegos. Sendo que os últimos onze foram exercidos em uma escola de EJA na função de professora guia-intérprete que é um profissional com uma formação específica para atuar com a pessoa com surdocegueira.

Na Secretaria de Educação do Distrito Federal, temos o professor que atua na função de guia-intérprete este representa um elo importante entre o estudante surdocego e o processo de ensino-aprendizagem na classe regular na proposta de educação inclusiva.

A partir da minha experiência nessa área, a elaboração do problema de pesquisa partiu da necessidade de entender melhor como o ato de escrever na surdocegueira podia ter força e audácia, pela possibilidade do texto se colocar numa situação de ser “escrivível ou traduzível de várias formas” (CORAZZA; NODARI; BIATO, 2019, p.361).

Entendi que, para trilhar esse caminho na escrita, com mais leveza e autonomia, o surdocego necessitava que a produção textual viesse através da leitura em uma ação alegre. Processo em que o texto pudesse ser manipulado às interferências de quem lia, professora-guia, e de quem recebia o lido, estudante surdocego. Tratamos a escrita adquirida numa atividade experimentada em coautoria.

Na sala de aula, a escritura ocupou-se do texto poético ao modo barthesiano, como um “objeto de fetiche”. Um fetiche que eu desejo e que “me deseja” (BARTHES,

1987, p.37). Quisemos colocar o ensino da escrita num campo mais próximo de quem ensina e de quem aprende. Para isso, um dos caminhos foi dispor a escrita-leitura combinadas em um movimento de ato performático: agindo como dínamo, com quatro-seis mãos, em relações que se combinavam e permitiam composições.

O estudante surdocego partilhava a aquisição da escrita, nos encontros com a professora-guia, com os colegas de sala e professores-regentes. Feita também num acesso por duas máquinas: uma que batia letras para escrever e ler, outra colocada no corpo-ouvido, numa possível promoção de acessibilidade auditiva.

Diante dessa possibilidade, pensamos em colocar a escrita e a leitura, numa sustentação que pretendia uma amarração em feixes de pessoas e línguas, guiadas em duas vias particulares:

1. Do estudante, desejoso de narrar seus signos de vida. Uma proposta de escrita biografemática fendida no menor, no detalhe, na possibilidade e na perspectiva autobiográfica, trazia as vivências para seus escritos, privilegiando o que acontecia em meio à vida, naquela vida que se vive como surdocego;

2. Da professora-guia, ávida por experimentar a palavra em código por meio do sistema braille e, traduzida numa língua sinalizada, a Libras, com o apoio de classificadores gestuais feitos no corpo. Em comparte e coautoria, por meio da exploração do sistema háptico, fomos nos permitindo colocar, igualmente, situações didáticas de leitura e de produção textual no desenvolvimento da aula.

A relação e o vínculo, entre a professora-guia-intérprete e o estudante surdocego aqui descritos, foram compartilhados em gestos plissados. Começamos a construir a noção de plissagem desde que percebemos haver gestos plissados a partir do movimento entre as mãos e na percepção que o encontro entre a professora-guia e o estudante surdocego, na receptividade dos sinais em Libras tátil, as mãos, além de abarcar os parâmetros da Libras de configuração, orientação, localização e movimentos, traziam, pelo sistema háptico, através do impulso, na forma como a comunicação era conduzida, muito mais do que somente informações do conteúdo.

Esses movimentos postos no encontro das mãos chegava a replicar nos gestos ambientados nos sinais em libras e da digitação dos pontos em braille que dizia qual era a letra, quando o estudante confirmava no próprio dedo (braille digital), o que as expressões corporais queriam dizer. Indo além, faziam com que o surdocego percebesse sentimentos de nervosismo, tristeza, preocupação, raiva ou alegria.

A plissagem incorporava na movimentação háptica entre pessoas e mãos, nessa relação professora-surdocego, o rastreamento que auxiliava na desenvoltura de aprender e replicar os sinais em Libras, com maior precisão no gesto solto ao se comunicar expressivamente.

Queríamos mais dessa investigação e, no intuito de começar a tecer uma noção de plissagem na surdocegueira, buscamos sustentação em duas noções de Derrida: a noção de dobra, o *pli*, um vai e vem, no <eu-eu> e <eu-outro> pelo contato, no toque, no recobrimento das mãos e nas conversações. A essa aproximação, demos o sentido de dobradiça: as quatro mãos se movem, constantemente sem se desprender totalmente. Em simultaneidade, tomamos a noção de tradução, quando o autor sugere ao termo, dois sentidos: o relevante e o a-traduzir. A tradução, no modo derridiano, fez parte do ato escrevente ao constituir uma singularidade ao gesto plissado numa nova configuração do processo de ensinar e aprender no par: Libras e braille.

Consideramos, ainda, nesses movimentos a existência de espaços de criação, crítica e inovação, produzindo na díade: provocação e articulação do pensar rumo à investigação do recebido-enviado. A plissagem na díade se deu em uma dobra interna e externa, no ato de contato pelo toque e não apenas pelo finalismo da didática. Esses gestos plissados feitos em dobra, como unidade de atributo da tradução, ofereciam, talvez, pistas para uma certa tateabilidade da palavra, criavam um catálogo-conteúdo, na tentativa de adentrar no viés das coisas que podiam ser lidas e escritas.

Desse modo, o estudante foi tendo acesso a uma “re-leitura em que se engajava, enquanto se alfabetizava, re-fazia a estima de si mesmo” (FREIRE, 2000, p.25). Surgiu uma nova leitura do <si>, simultaneamente, na professora e no estudante, nos momentos de ensinagem e nos instantes de trocas do eu-outro, quando permitia afetar-se na brevidade das experiências, das ideias e das palavras, pois “ninguém jamais sonhou sozinho. A natureza reparadora e sanadora do sonho ao certo é seu indelével espírito de coletividade” (COSTA; BIATO, 2019, p.158).

Na nossa aula, a produção textual se estendeu como um exercício prazeroso no lúdico-ficção, pela riqueza das experimentações, quando resgatava as minúcias dos acontecimentos da vida para serem colocados na escrita. Ali transitavam os conteúdos de uso didático-pedagógico e a intencionalidade do plano de aula, a partir das ideias tidas em pluralidade, advindas dos encontros e do inventário das trocas,



entre a professora-guia e o surdocego. Vasculhamos na vida de cada <eu> e nas provocações do <outro> situações de ensino-aprendizagem da escrita.

O desempenho da professora-guia contornava ao redor, nas margens de um acervo didático que almejava o autoral. Para isso, deixou “deslizar, entre o conteúdo e sua atuação, muito mais do que poderia dizer” (MATOS-DE-SOUZA; DE SOUZA, 2016, p.245). A docência acrescentava traços e elementos de fazeres próprios, principalmente, no conteúdo curricular, bem como atribuição de valor, evocada ao que o surdocego podia fazer, assim, afirmamos sua vida escolar diante da deficiência.

Esta pesquisa, predominantemente qualitativa, usou a pesquisa-ação e, por meio desta, nos propomos a responder quatro questões. Como perseguir uma rota de ensino, no uso da escrita biografemática em palavras-frases do vivido, funcionando nos versos de textos poéticos? De que modo planejar a ação didática pela perspectiva da singularidade, no coletivo da sala de aula? De que jeito tornar a transcrição um exercício ordinário e cotidiano, capaz de descobrir-oferecer situações de recriação na diferença? De que maneira estabelecer uma proposta de alfabetização, por meio de eventos de experimentação, que ajunta o educar ao incluir?

A pesquisa teve o cenário no ambiente escolar, carregado pela diversidade em duas condições educativas, com uma variação que se executou em um par: a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Especial, num processo de ensino-aprendizagem na área da deficiência sensorial, especificamente na surdocegueira.

Esse estudo enfatizou a surdocegueira, referenciada como uma deficiência única, de privação dos sistemas orgânicos de distância, no que concerne ao corpo, e pelo comprometimento da recepção e da expressão auditiva e visual.

O estudante surdocego externando proposição de heterogeneidade, pelas inúmeras formas como a condição sensorial se expressa, segue a necessidade do contato e da conexão imediata com o ambiente e com as pessoas. “O processo de aprendizagem da língua, como ponto de partida do concreto, da vivência de situações cotidianas e funcionais” (CADER-NASCIMENTO; FAULSTICH, 2016, p.125).

Não se pode esquecer de que as pessoas surdocegas são bastante heterogêneas quanto à sua estrutura, à dinâmica e às possibilidades de desenvolvimento. Embora sejam heterogêneas, todas partilham o desafio da aprendizagem da comunicação e da mobilidade e suas implicações decorrentes dos comprometimentos auditivo e visual (CADER-NASCIMENTO; COSTA, 2005, p.23).

Como procedimento, o estudo propôs, ainda, tomar a aquisição da escrita, traçada peculiarmente. O ato de escrever não se fazia no uso do próprio punho, pois tinha necessariamente a mediação da máquina Perkins, que outorgou ao corpo, pelo tato, acessibilidade de palavras, ou seja, o registro escrito efetivado no código braille.

Assim pretendeu-se:

a) Refletir sobre a produção da escrita utilizando o modelo da poesia, que se mesclavam e tinham lugar no que era extraído das vivências de quem ensinava e de quem aprendia, advindas da escrita biografemática;

b) Inventariar, como em um esboço, as estratégias comunicativas com o uso da Libras no sistema háptico, intercambiando a fala ampliada no ouvido de melhor recepção, para aquisição da escritura, realizada no código braille com um estudante surdocego pós-linguístico;

c) Registrar como acontecem nas aulas, as atividades de escrita e leitura, no uso da coautoria, estabelecidas nas interações entre-dois: professora-guia e estudante surdocego;

d) Aplicar uma ação didática, que alvitrou os gestos plissados em díade, na experimentação entre o sabido-vida e o aprendido-vivido pela leitura do texto poético.

Essas ações ocasionaram um contínuo aditamento ao conteúdo-curricular, pela transversalidade nas narrativas e informações do que se vive, na surdocegueira.

A pesquisa tomou a “escola na qual é possível o estudo do outro pelo qual desenvolvemos as primeiras relações com a diversidade” (MATOS-DE-SOUZA; DE SOUZA, 2016, p.244). Nesse trabalho descrevemos algumas experimentações e estratégias usadas nas aulas, atadas em fazeres específicos de situações de comunicação, operadas no encontro entre dois recursos comunicativos:

a) Libras, configurada na mão no modo háptico com contato em partes do corpo;

b) Descrição no oral-auditivo, viabilizado pelo uso do Aparelho de Amplificação Sonora Individual (AASI), com a fala ampliada no ouvido de melhor recepção (ouvido esquerdo).

Na leitura e na escrita, convocamos a incorporação das várias formas de dizer, numa situação que tomava a tradução no encontro de línguas: a Libras configurada no modo tátil e a língua portuguesa escrita, através do código braille, em um processo feito por pontos, transformados em letras e palavras. Esse processo foi composto em

mãos sobre mãos, pelo tato, em um rastreamento de sentido aflorando no corpo, ia ao encontro da fala e operava o conhecido da língua.

Colocamos a diferença sem medição de diversidade, pois não se queria medir como se aprende e nem estabelecer limites sobre quem podia aprender. A pesquisa, intuiu a aula como um evento que se experimentava, em borrões, capazes de ir às particularidades daquele surdocego que aprendia a ler e escrever.

Propusemos a efervescência emblemática de enlaçar a escrita a partir da leitura da poesia, operada num caminho com idas e voltas ao lúdico. Como anunciado por Corazza (2006, 2008, 2009) tentei, na minha prática pedagógica, o “caráter artistador”, e, como professor pesquisador, investiguei minhas ações docentes doando ao currículo possibilidades de visitar lugares além dos “manuais enfadonhos”.

Ainda, com Corazza (2019, p.362) anotei a pertinência da noção do conceito que ela propôs de escrita “pelo livre circular entre obra lida e obra escrita, em movimentos indissociáveis”. A escrita efetivada e constituída na inventividade, no interatuar que anuncia e ascende o verbo, fazendo da ação docente uma atuação pela transcrição: “tradução de textos criativos sempre em recriação, ou criação paralela, autônoma, porém recíproca” (CAMPOS, 2013, p.5).

Fui em busca também de Derrida (1994, p.92) quando ele diz que a escritura é sempre expressão, a indicação de algo, contudo uma palavra no corpo de letras traz, enquanto “símbolo”, a possibilidade sempre de “ficar vazio”. Foi nesse esvaziar-se da palavra que colocamos nossos esforços de escrita. No esquecimento do sentido original “a palavra é um corpo que só quer dizer alguma coisa” (DERRIDA, 1994, p.92).

O dizer algo na nossa escrita se operou em díade, a idealidade do sentido original, podia suportar e sofrer o sentido expresso a partir de dois corpos, num movimento provisório e irregular de escrever com duas mãos, interagindo associações também de autoria.

A escrita e a leitura, nesse percurso de pesquisa, consentiram uma preposição de reenvio, inscreveu e compartilhou saberes de uma vida, que se vive adulta-em-deficiência. Não se deixou intimidar, quando se deparou com a impossibilidade, pois o impossível desfrutava de criação e de incentivo.

O desejo de que as conversações se transformassem em produção textual me levou ao método biografemático, como uma possibilidade mais liberta e reveladora da escrita pelo biológico-biográfico, na deficiência e na vida que se vive nela. Nossa

pesquisa incidiu sua viabilidade consoante em quatro campos: as vivências e o biografema, anovelado a tradução e a transcrição na execução das atividades.

No primeiro capítulo, tomei a surdocegueira nos documentos oficiais em ajuntamento a minha experiência no ensino aos estudantes surdocegos. Proponho fazer uma discussão sobre a afirmação da vida-em-deficiência diante da patologia e do diagnóstico que vão impactar as estratégias didáticas no processo de ensinar e aprender na surdocegueira. Trago também as sutilezas da concepção da Educação de jovens e Adultos, uma vez que tenho mais de uma década de docência nesse ensino.

No segundo capítulo apresentei a ação metodológica pelo biografema, tomada de Costa (2010) que propôs o uso do termo barthesiano como caminho de leitura, escritura e pesquisa. Assim, nos dispusemos a usar procedimentos que instigaram, absorveram e reconheceram o desejo de descobrir, de atuar com constantes ensaios e experimentações. Um método que deu asas ao perspectivismo, aos olhares em diferentes mirantes e que, ao caminhar, o fez junto, tentando misturas de textos e narrativas, compassos e ritmos de corpos.

Partimos do pressuposto, nessa pesquisa biografemática, pela busca dos detalhes de cada fragmento “presentes a nós, ao modo de espectros, nos bastidores” do que estava na vida do surdocego e da sua professora-guia, sendo contados “como uma fábula”, que recebia traçados de inventividade, “de alguma forma, se afabulou”, o biografema “numa narrativa fabulosa sobre a fabulação em um lance teatral” (DERRIDA, 1996, p.7), o recontar dessas vivências, na cena da aula e no desejo de uma escritura futura.

Visto que o foco da pesquisa foi a abordagem na escritura, no terceiro capítulo apresentei o percurso do uso do biografema. Mostrei como a professora na função de guia-intérprete, tirava da conversação-contação situações de escrita e as colocava em palavras e frases que pretendiam o biografema numa poética sobrepujada de encantamento.

O registro misturou, o que vinha de cada pessoa que narrava, com a intencionalidade didática para escrever, prevista no plano de aula. A escolha do que ia à escrita, circundava as relações combináveis entre narrativas-vividas e o conteúdo do currículo oficial da série que o estudante cursava.

A aula em experimentação, com uma proposta de ensino-aprendizagem em dois momentos: individual (guia e surdocego); coletivo (surdocego na classe regular),

teve na configuração, encontros estabelecidos em três variações de formação, uma tríade e duas em tríade:

- a) professora-guia e surdocego nas aulas coletivas e individuais;
- b) professora-guia, estudante surdocego e estudantes da classe comum na mesma etapa do 1.º segmento da EJA;
- c) professora-guia, estudante surdocego e estudantes surdos em níveis de escolarização diferentes, numa classe bilíngue no 1.º segmento da EJA.

O quarto capítulo toma as situações didáticas com assinaturas, autorias. A linguagem comunicativa foi em meio à vida das pessoas que se relacionavam na aula.

*La fuga de representación clásica - reducir lo que se nos presenta a algo que ya está presente en nuestro sentido, que posee correspondencia con nuestra experiencia – empuja al sujeto para una perspectiva creadora, en la cual la relación, el acontecimiento y la posibilidad, serán el impulso para el establecimiento de nuevas inferências sobre el mundo (MATOS-DE-SOUZA et.al, 2018, p.100).*

O plano de aula da professora-guia em um movimento duplicado com os professores-regentes da turma, sondava e questionava como propor melhorias e como realizar amarrações entre os dois planejamentos didáticos, o que recebia do professor-regente, e como deslocá-lo para um plano adequado ao ensino na surdocegueira. A ação pedagógica necessitou transitar na “transdisciplinaridade como aquilo que tem a qualidade de ultrapassar as disciplinas” (MATOS-DE-SOUZA, 2012, p.255).

Diante da exigência do Programa de Pós-Graduação para o Mestrado Profissional, o quinto capítulo, toma como potencial produto técnico desse estudo, a elaboração de um Curso em modelo de oficina, de modo a atender aos estudantes da Graduação de Educação e Saúde da Universidade de Brasília, e será oferecido durante a semana universitária.

A pesquisa efetivou-se no contexto de uma escola de EJA da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Teve como foco eventos de experimentações de transcrição. Para os quais o princípio primeiro era adentrar e imbricar na escrita e na leitura. Enleando-as de recriação, provocadas e alimentadas no sentimento da diferença, na constituição do si pela relação com o outro.

Apresentamos um modo outro de ler as coisas, em que o outro não está apenas ali, mas que ele viva reforçando nossos afetos, no cotidiano da aula sempre pela alteridade, em coautoria de gestos plissados de leitura-escritura.

## CAPÍTULO 1 - SURDOCEGUEIRA E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

*É preciso quebrar o vidro, ou antes  
o espelho, a reflexão, a especulação infinita  
do discípulo sobre o mestre. E começar a falar.*  
(Derrida, 2001, p.44)

### **Da linguagem vista nas pontas dos dedos e ouvida na palma da mão**

A educação de pessoas com surdocegueira possui registros no mundo em situações de estudos de casos e relatos sobre como os surdocegos aprenderam a ler e a escrever, trazem inclusive referências sobre o ingresso em universidade<sup>1</sup>.

Uma história que repercutiu no mundo, foi a de Helen Adams Keller, surdocega nascida nos Estados Unidos em 1880, como a primeira pessoa na história da surdocegueira a conquistar um bacharelado em Filosofia pelo Radcliffe College.

Tornou-se escritora, conferencista e ativista social. Participou como membro honorário de várias sociedades científicas e organizações filantrópicas nos cinco continentes. Helen Keller, trabalhou como embaixadora em relações internacionais pela Fundação Americana para Cegos, realizou uma turnê mundial com visita a 35 países, inclusive ao Brasil no ano de 1953. Essa visita de Keller ao Brasil, trouxe as discussões sobre a educação dos surdocegos e iniciou, em alguns educadores, uma motivação em começar o ensino em classes e escolas especiais. Nesse primeiro momento essa iniciativa, manteve uma proximidade ao processo de ensino-aprendizagem, que era feito ao surdo ou ao cego e acontecia, inclusive, nas mesmas escolas especiais.

A publicação no Brasil da Declaração de Salamanca, evento que tratou “sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais”, ocorrido na Espanha em 1994, trouxe ênfase ao termo surdocegueira, mencionado pela primeira vez em sua condição única, sem se juntar a outra deficiência, também destacou o processo de inclusão dos estudantes surdos e surdocegos. O documento levou em ponderação sobre a “língua de sinais como meio de comunicação”, assegurou sua execução aos estudantes “surdos e surdocegos”. Tratou inclusive do

---

<sup>1</sup> A Universidade de Brasília-UNB em 2016 recebeu o primeiro estudante surdocego da instituição aprovado no curso de Língua de Sinais Brasileira – Português como Segunda Língua. Sua graduação em 2020, pelo Instituto de Letras (IL), foi amplamente divulgada e comemorada, como um exemplo de vida em superação, em todo o Brasil.

local em que seria ofertado o atendimento a estes estudantes. Realçou a necessidade de que a educação começasse a busca pela inclusão, por isso as “unidades especiais” deveriam participar do ambiente das “escolas comuns” (BRASIL, 1994, p.30).

A Declaração se constituiu num documento inovador, de provocação à visibilidade da pessoa e da diferença entre as deficiências, ao propor educação e acesso para todos. Desencadeou, em vários países, um movimento com uma proposta inclusiva mais efetiva na educação. Atribuiu um novo sentido ao uso dos espaços e as formas de fazer o processo educacional, numa proposição do aprender junto, acomodando diferentes ritmos e estilos de aprendizagem. Lidou com mais rigor pela revisão da responsabilidade e atuação dos profissionais e com o processo de ensino e aprendizagem. A declaração de Salamanca constituiu um passo permanente e decisivo na tentativa de reverter a exclusão escolar e social das pessoas com deficiência, que se apresentava em algumas localidades, configuradas em quadros dramáticos de assistencialismo ao humano.

O movimento em defesa da educação de surdocegos no Brasil foi se fortalecendo, a partir de quando os documentos oficiais passaram a referir-se a esta particularidade de viver. Em 2002, o MEC publicou as primeiras orientações específicas no atendimento educacional especializado em surdocegueira. Esse documento se destinava a um grupo de atendimento específico, estimulação precoce e crianças no início da escolarização, intitulado: “Estratégias e orientações pedagógicas em surdocegueira na Educação Infantil”.

Como marcos legais, que oficializam o atendimento educacional especializado na área, podemos citar a Lei n.º 10.098 de 19 de dezembro de 2000, que estabeleceu em seu capítulo VII, artigos 17 e 18 a eliminação de barreiras de comunicação e sinalização, com vistas a tornar acessíveis as informações nos demais contextos da sociedade, além do escolar e estendia preocupação ao sociocultural. Da mesma forma, o Decreto 5.296/2004 prevê o atendimento às “pessoas surdocegas, prestado por guias-intérpretes ou pessoas capacitadas neste tipo de atendimento”.

A coleção “A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar” publicada pelo Ministério de Educação, no volume 5 (BRASIL, 2010) apresenta definições e orientações destinadas ao atendimento educacional especializado sobre surdocegueira e deficiência múltipla. A surdocegueira se materializou no Plano Nacional de Educação, pela Lei n.º 13.005 de 2014. Destacaremos aqui, duas dessas metas: a meta 4.7 prevê “[...] garantir a oferta de educação bilíngue [...] bem como a

adoção do sistema braille de leitura para cegos e surdocegos.”; e a meta 4.13 que trata do atendimento e aborda as funções educacionais a serem assumidas pelos professores “[...] apoiar a ampliação das equipes de profissionais da educação para atender à demanda do processo de escolarização [...] com guias-intérpretes para surdocegos [...]”.

A caracterização da surdocegueira, retirada ainda de documentos oficiais, diz ser um comprometimento substancial total ou parcial dos sistemas sensoriais de distâncias (audição e visão), “[...] de tal modo que a combinação das deficiências cause extrema dificuldade na conquista de habilidades educacionais, vocacionais, de lazer e sociais” (BRASIL, 2004, p.10).

Cader-Nascimento e Costa (2001, p.1-3) ressaltaram uma caracterização e classificação da surdocegueira mais detalhada e explicaram sobre a complexidade e heterogeneidade em ser surdocego. Conforme as autoras, “[...] Independente do momento em que surge, pré-linguístico ou pós-linguístico, a surdocegueira altera o processo de desenvolvimento da pessoa, fazendo com que ela necessite de atendimento especializado” (2005, p.30). Essa informação me fez refletir a respeito de algumas ações pedagógicas no ensino do nosso estudante que, apesar de ser classificado como pós-linguístico, nunca participou do ambiente escolar. Isso me autorizou o direito de realizar experimentações de escrita-e-leitura “acerca do tratamento onírico desse arquivo” do fazer didático, de modo a “sonhá-lo poeticamente” (CORAZZA, 2019, p.1).

Em vista disso, pensei que o meu olhar pedagógico podia refletir e aplicar interesse no ensinar-aprender diante da vida que ele começava a viver na surdocegueira. Provoquei no meu fazer didático ênfase “nas alterações orgânicas e linguísticas”, que começavam a circundar a vivência de se tornar surdocego na vida adulta, enquanto começava a frequentar à escola. Passei essas informações ao meu plano de aula, prezando pelo detalhamento na aprendizagem da língua, na comunicação e demais implicações interacionais da relação docente-discente.

Segundo Cader-Nascimento (2021, p.25) a linguagem no ambiente e com os pares necessita ser garantida ao surdocego para “nutrir a noção de pertencimento a um grupo”. Matos-de-Souza (2012, p.256) reforça essa instrução, quando chama a atenção para que a escola estabeleça “diálogo com o mundo” e que, se assim for feito, “pressupõe um novo tipo de pensar que contemple as multiplicidades”.



Nesse contexto de diversidade no ambiente escolar, os surdocegos se incluem em uma categoria de diferença inquietante, provocam uma sutil sedução pela interrogação, principalmente, pela busca de respostas as questões: Como fazer? De que modo aprendem? De que jeito se comunicam? De que maneira evitar o apagamento das diferenças que doam arcabouço ao ensinar-aprender? Podem, ainda, despertar sentimentos ruidosos de assistencialismo e de compaixão.

Tentando responder a essas situações didáticas, tomamos o mais relevante trabalho, feito por Cader-Nascimento e Costa (2005, p.33), o primeiro sobre a discussão do processo de ensino-aprendizagem, no qual elas dizem que a “via de comunicação exige atendimento especializado, estimulação específica e individualizada, oferecendo condições educacionais de qualidade”. Isso pareceu-nos relevante e passamos a ter um cuidado mais próximo com a heterogeneidade refletida na singularidade, diante desse surdocego que estava na nossa sala de aula. As autoras (2005, p.33), descrevem que “a singularidade da surdocegueira decorrem do prejuízo no desenvolvimento por falta de comunicação e de interação social no ambiente.”

Uma educação que situe o homem no mundo, como participe, intérprete, transformador e criador do mundo que vivemos, esta é uma possibilidade de formação humana transdisciplinar e de uma educação aberta para o futuro (MATOS-DE-SOUZA, 2012, p.256).

Com essa informação solicitamos doar um novo sentido ao ambiente da sala de aula e demais espaços educativos da escola, pedindo a participação mais atuante do surdocego, proporcionando maior visibilidade dele, no ambiente de circulação dos espaços escolares, que pretendeu oportunizar situações e atitudes de interação e convivência com o outro e com as coisas. Na docência e no fazer pedagógico, como professora-guia, pensei que poderia seguir uma sugestão de Skliar (2012, p.313) quando ele diz que na educação existem “as múltiplas leituras possíveis de realização de uma mesma coisa.” Isso inauguraria, na docência da professora-guia, um novo fôlego nas argumentações da própria didática. Ainda, segundo o autor, “o encontro com outras pessoas e seus textos” poderia oferecer ao docente o exercício da experimentação. Resolvi então experienciar e experimentar escrever-ler em coautoria, tomando o doce e o amargo das faltas e dos excessos que são ditos e ressoam na transversalidade educativa entre os corpos, a vida e a aula, pela perspectiva, além do diagnóstico patológico da surdocegueira.

## **A surdocegueira em uma perspectiva além do patológico**

Pareceu-nos possível tomar as definições do que se entende por normal e por patológico, a partir de um pressuposto da indissociabilidade e da instabilidade dos referidos conceitos. “Numa busca por estabelecer identidades, as sociedades de massa solicitaram a instauração de uma norma corporal bruta, que encontrava na monstruosidade exposta o contramodelo que a legitimava” (BARSAGLINI; BIATO, 2015, p.787). Essa concepção, acerca da normalidade do corpóreo, pode afetar o processo educativo. Se faz necessário criar, principalmente nos espaços escolares, ações didáticas e de pesquisa que recriem garantias de acessibilidade e de inclusão.

Tradicionalmente, a Educação Especial se organizou como um ensino especializado em substituição ao ensino comum, baseando-se na compreensão das terminologias e descrições conceituadas e fundamentadas de normalidade e anormalidade. Essa organização ditava uma execução pela patologia como uma anomalia e determinava o atendimento com base nos argumentos clínicos e terapêuticos, ancorados fortemente pelos testes psicométricos e nos diagnósticos médicos, que propunham e prescreviam orientações em um “discurso médico que teima em falar na terceira pessoa” (CAPONI, 2003, p.60) sobre práticas pedagógicas a serem desenvolvidas nas instituições escolares para alunos com deficiência.

Diante da nossa experiência, é com convicção que reconheço que existem transformações possíveis de serem realizadas pelo viver junto, nas interações de trocas e desafios de vivência na e pela convivência, além do caminho que percorre a aprendizagem estar valorado pelo conflito e pelas contradições. “O eu, simbolizado no corpo, dialoga com os sentidos dos outros corpos” (MATOS-DE-SOUZA; DE SOUZA, 2016, p.244).

Durante meu percurso profissional, percebi como as relações na surdocegueira são ditadas pelo que se conhece sobre o patológico da privação sensorial e, principalmente, pelo entendimento de quanto de normal atribuímos a condição do surdocego, ao planejar uma possibilidade de aprendizagem.

Algumas avaliações diagnósticas, vindas do profissional das áreas médica e psicológica, tendem a influenciar diretamente o profissional da educação. Diante do diagnóstico patológico da deficiência, o professor da educação especial, escolhe um caminho a seguir, um modo de se comportar, de recepcionar e conduzir o estudante no processo de ensino-aprendizagem. Inclusive, o currículo gera alguma presunção

sobre desempenho, quando diz sobre as competências e habilidades estendidas ao conteúdo, sobre o planejamento da vida escolar e ao modo como se vive à aula.

O professor pode, inclusive se deixar influenciar negativamente e ser guiado pela impossibilidade, quando segue somente o prescrito do papel discursivo do texto do diagnóstico. Muitas vezes suas opções limitadas, em termos mais comuns e corriqueiros, se deixa imbuir, por um prognóstico do visível e não abre frestas às possibilidades de enxergar além do que está ali colocado. Esse papel-diagnóstico discursivo e exerce poder. O escrito vai (des)potencializando o modo do docente agenciar sua prática pedagógica. Muitos diagnósticos têm um valor prescritivo exacerbado, ditam normas de conduta e comportamento, fazem aconselhamentos e sugestões sobre como deveria <funcionar> uma pessoa com deficiência.

Nessa perspectiva, cabe ao professor pensar um “conceito operativo de saúde” atuando com uma ideia liberta das amarras mensuradas pelos testes de QI, “será necessário desviar o olhar, aproximar-se desta questão não com os instrumentos do cientista, mas sim com os argumentos do filósofo” (CAPONI, 2003, p.58). Olhar para o outro, enquanto pessoa e não somente na patologia.

A reflexão de saúde trazida à filosofia está “aliada a uma compreensão mais ampla de saúde” e as “intervenções médicas” passam a funcionar como “sugestões”, considerando a capacidade da pessoa de “dizê-lo” de quem está ali na patologia, do sentido-vivido na doença (CAPONI, 2003, p.60). Assim, a deficiência poderia indicar uma forma diferente de viver, com abertura para modificações de condução operadas nas relações e nas vivências.

Nesse sentido, quanto mais cedo o professor se aproximar e tiver contato com a vida na deficiência e com a realidade do seu estudante surdocego, a quem oferecerá o ensino-aprendizagem, mais naturalmente se tornará sensível às suas necessidades.

O organismo, mesmo deficiente, às vezes, dá respostas surpreendentes diante do ambiente e das situações, e o olhar do professor parece relevante, pois toma decisões e propõe ritmos que pertencem à constituição de si e do outro, a relação professor-estudante, como um lugar de fazer e responder perguntas.

A surdocegueira e outras tantas condições, concebidas como patológicas, estão entre nós, ocupando os corpos, fazendo fluir o conhecimento por outros artefatos comunicativos e culturais nos diversos ambientes sociais. A questão é maior que falar somente sobre normal e patológico. Perpassa e alterna toda a possibilidade de fruição da vida, às vezes provoca um abismo gigantesco, torna algumas situações

em uma indecifrável pequenez dada a imensidão das coisas e do mundo e, em especial, pela instabilidade como se vive.

Canguilhem (2009), fez uma crítica ao patológico sendo visto como uma variação quantitativa do que seria considerado normal. Propôs que o patológico não se conceitue contraditório do normal e tratou o duplo: normal-patológico, como uma questão de valor, desde que as fronteiras entre eles não estão bem definidas. Entre patológico e normal pode haver um certo jogo, uma simulação que permeia tolerância e obediência, caracterizadas pela presença ou ausência do que si diz, especialmente, sobre o ser da normalidade, e irem se deixando conduzir e regular pela vida.

Pode haver, inclusive, uma intermitência velada entre a condição do ser e do estar, como algo que aparece e desaparece, dependendo do momento e do ambiente. Nesse sentido, podemos estabelecer ritmos entre o sentir-se doente e o sentir-se saudável. Se acatarmos a grandeza de possibilidades oferecida pelos processos e enredos que a vida nos arquiteta, abre-se uma gama de pluralidade a idealidade, do desejável para determinar a totalidade ou, ainda, das partes que distinguem o normal e o patológico no indivíduo.

A afirmação “o estômago normal digere sem se digerir” (CANGUILHEM, 2009, p.59), ofereceu-nos a reflexão sobre os processos de ensinar neste contexto, abordar, a partir da noção nietzschiana de ruminação, contribuindo e sugerindo novas composições nas práticas docentes, considerando o funcionamento orgânico do surdocego.

Deu-nos a oportunidade de experimentarmos, mesmo que vagamente, que a condição de deficiência sensorial, podia ser vista por uma ótica de plurais, na reunião e na afirmação pela acessibilidade, naquele lugar da aula, com a criação de atividades e no uso de elementos dêiticos que vão auxiliar a narrativa do conteúdo curricular, ao melhor modo do estudante surdocego aprender. As normas variam a cada vida e é sinal de saúde que cada um as crie para si.

O diferente, supostamente dado pela deficiência, abrindo brechas às modificações, no que concerne em “considerar a doença nos termos de desvalor e contravalor” (CAPONI, 2003, p.62) como necessárias para sair do conservadorismo de que apenas o normal se faz condição de saúde e de capacidade. A vida não pode ser engendrada por seletividade de expertise e na busca da normalidade biológica.

Os momentos vividos, com a criação de novos modos de apascentar – no sentido figurado de guiar(se) e deleitar(se) nas vivências ao longo da vida.

## **Educação ao longo da vida: uma abordagem sobre a concepção da EJA no AEE**

O Brasil viveu sua primeira experiência significativa e de repercussão mais extensiva no território nacional, em um movimento educativo, visando a alfabetização de adultos com Paulo Freire. A pedagogia proposta voltava-se para uma educação das classes populares, datada em 1960, ligada a Prefeitura da cidade de Recife, no estado de Pernambuco.

Se, por um lado, ser um aluno da Educação de Jovens e Adultos sinaliza a exceção, a falha, a quantificação estatística que assusta, por outros tantos, ser um aluno da Educação de Jovens e Adultos atesta que a escola suprime, não apaga, não deleta tais alunos. A escola ocupa-se deles, e eles também devem ocupar a escola (BANDEIRA, 2014, p.49).

Paulo Freire desenvolveu uma pedagogia que emergia das práticas vividas nos movimentos populares e tinha por primazia restabelecer uma relação, a partir dos sujeitos e da educação como um ato político. Sua pedagogia tencionava a educação numa possibilidade mais humanizada e libertadora, com vistas a superação das condições desumanizadoras em que alguns viviam. A nossa pesquisa tomou a EJA alvitrando as atitudes que Freire (1992, p.28) expressou sobre a esperança da pedagogia ao incorporar o prefixo <re> na escrita de vários termos. O autor, ao fazer uma visita ao seu texto sobre a autonomia, dizia “re-tomo para re-ver, para re-pensar, para re-dizer”. O autor complementa que esses atos, no re-fazer, vão se compôr “noutro texto e discurso”.

Buscamos nos princípios educacionais de Freire, necessariamente, a abrangência da conversação entre o intergeracional e o intercultural, essa relação entrelaçada pela geração e pelo cultural nas vivências. Que o “ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 1997, p.52). As atividades didáticas na aula, seguindo os ensinamentos de Freire, evocaram o que o estudante-surdocego-adulto conhecia e queria conhecer. A aula como esse lugar de atribuições de valores e de constituir o querer-dizer também da pesquisa, a docência com traços mais singulares e próprios do fazer pedagógico na aula.

*De proponer una lectura crítica de la razón y su tempo, com toda su posibilidad/capacidad transformadora que el acto de leer carga consigo, es así que establecemos estas provocaciones/inquietudes, como tópicos posibles en la esperanza y resistencia de dar a leer (MATOS-DE-SOUSA et.al, 2018, p.98).*

Corroborando com a ideia anterior, nosso princípio primeiro esteve ancorado na recriação por um ato crítico de leitura e escrita, o cérebro e os sentidos funcionando como órgãos autorais no ensinar-aprender. O ato de ler em uma magnitude de transformação dos tópicos estabelecidos para o ambiente educativo.

Encontramos em Freire (1996, p.14) reforço no professor como pesquisador da sua própria docência: “faz parte da natureza da prática docente à indagação, a busca, a pesquisa”. Considerando esse contexto, o autor fomentava na docência a atitude de se preocupar com sua formação de modo mais permanente, “o professor que se percebe e se assume como pesquisador”. Seguindo essa sugestão freiriana, nossa ação pretendia uma alfabetização tomada de experimentação e de investigação, dentro de um espaço em que o estudante adulto e surdocego versava como protagonista no ensinar-aprender da sua vivência escolar.

A educação que oferecemos, nessa vida-adulta-surdocega, seguiu uma direção de assentar-se numa pedagogia inscrita na resistência e que instalou, negociou com o acervo didático em atitudes de “*provocación a lo existente y establecido, es el rechazo de lo dado*” (MATOS-DE-SOUZA et al., 2018, p.98). O que estava pronto, carecia de atenção nas sutilezas dos ajustes pelo ato de fazer e refazer as estratégias pedagógicas na aula.

Assim, tentei experimentações e rechacei, principalmente, o modelo pronto da aula como atendimento. Quisemos viver em aula um evento mais singular que servisse aquele estudante surdocego em particular. Embora não querendo perder de vista a existência de diferentes estilos e perspectivas de aprendizagens e, em busca de compreender como esses elementos podiam estar relacionados, pensamos o planejamento didático ao surdocego. Compondo-se entre uma situação desafiadora, em simultâneo, podia ser preciosa de profusão de tentativas, para refinar o que estava por vir dos escritos.

A função comunicativa da relação professor-estudante assumiu outro papel, reservado “à expressão na vida da alma, na medida em que ela não está empenhada em uma relação somente de comunicação” (DERRIDA, 1994, p.49). Alinhava nas expressões algo além de somente recepcionar. Inserimos amplitude de retomada das circunstâncias de interpretações prontas do fazer pedagógico. Inluímos lampejos de transgressão, que se ligava ao compromisso do ensinar, a partir dos intercessores da inclusão e da acessibilidade com vistas a dotar os originais de novos contornos, e liberar o processo educativo pelo educar-incluir.

Trazer o pensamento da diferença à EJA e ao AEE, orientou-me a percorrer um caminho na pluralidade, operou com dispositivos que se demoravam no território das vivências e com eles realizou o biografema na escrita. Skliar (2012, p.313) diz achar “que somos puro fragmento. Muitos fragmentos. E o melhor que podemos fazer na vida é manter esses fragmentos”. Foi com essa ideia de fragmentos que traçamos narrativas de estar na pesquisa, de estar na aula/texto, composto de biografemas, afetos e experiências querendo criar sentidos e poéticas de educação com a inclusão.

Propomos o desafio de fazer alguns sulcos nos absolutos. Abrimos brechas ao exercício da experimentação, como uma atividade de variar as condições de ingressar na aula. Usufruindo da mistura de todas as expressões, riquezas de valores e de singularidades daquela vida-adulta-em-deficiência. Recorremos, ainda de Freire (1986, p.8) o destaque de que somos leitores de falas, “somos o leitor um do outro, leitores de nossas próprias falas” na medida que, enquanto falamos, “cada um de nós é estimulado a pensar e repensar o pensamento do outro”. Essa leitura-do-outro, percorreu nosso plano de aula, interagiu com a experimentação na escrita pelo biografema e queria alçar ações criadoras, junto aos textos poéticos, mesclados na escuta da narrativa autobiográfica.

Pensar a escola, para além de uma relação subscrita ao que pode ser dito, mas como um espaço, no qual dialogam silêncios, não ditos, gestos, atitudes estes movimentos atuam sobre os sujeitos como uma força que não se pode programar (MATOS-DE-SOUZA; DE SOUZA, 2016, p.246).

O nosso processo de ensinar-aprender, na surdocegueira, foi se traçando pouco a pouco. Mesclamos no percurso, complementos e sutilezas do que podia ser trazido da vida para o ensinar-aprender-incluir. Como uma bebida que se bebia gradualmente, saboreamos em goles, descia pela goela em pequenas porções, às vezes engasgantes, outras, totalmente refrescantes. Permitimos fazer borrões e rasuras, pelas tentativas de reescrever, ficcionalmente, no currículo. Por meio da plissagem na escritura, lançamos noções e conceitos, que poderiam ser manejados de vários modos e transcriados para serem usados conforme as necessidades do plano de aula, e ações didáticas recheadas do currículo, que funcionava e permitia a temática-vida, mobilizava inquietudes, improvisos e imprevistos.

A alfabetização, ao modo de Freire (1985, p.15), não dizia da leitura e escrita das palavras em “si, próprias”. Para o autor, escrever e ler implicava “uma outra leitura” que se fazia previamente e concomitante: “a leitura da realidade.” A aula na EJA,

entrevendo o pensamento de quem estava ali, pedia disposição de mobilidade, permissão do ir e vir, daquilo que cada um tem sobre si mesmo, e recebia o que vinha do outro. Exercemos e executamos no planejamento, ligações com os acontecimentos trazidos da vida, da rua, de fora, de dentro, de lugares conhecidos e de outros ainda não visitados. Nossa proposta de ensino pretendia unir diferentes lugares em outro lugar, a aula com arguições educacionais mais próprias.

O texto na EJA exigia uma “compreensão a ser alcançada com leitura crítica”, isso implicou o atravessamento de trincheiras pela “percepção das relações entre o texto e o contexto” (FREIRE, 1989, p.9). A aula sem pertencimento, aonde os atos de leitura-escrita não se propõem dizer quem sabe mais, quem sabe menos. Tratou da difusão dos variados saberes. Freire indicou que, às vezes, se necessita da curiosidade para percorrer caminhos, principalmente, aqueles não usuais, que possam induzir ao desafio. A olhar também de lugares altos. Realizar um constante colocar e retirar de máscaras, doando um tom plural ao estilo de exercer a docência no processo educativo. Desse modo, talvez, o pensamento da diferença possa servir também à aula de outra maneira.

O conhecimento exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer sua ação transformadora. Demanda uma busca constante. Implica em invenção e em reinvenção. Reclama a reflexão crítica de cada um sobre o ato mesmo de conhecer, pelo qual se reconhece conhecendo e, ao reconhecer-se assim, percebe o “como” de seu conhecer e os condicionamentos a que está submetido seu ato (FREIRE, 1983, p.16).

Diante dessa proposição freiriana, a professora-guia desfrutou da bagagem cultural que o surdocego expressava. Conduziu a aula no encontro entre mais de dois, a EJA e o AEE, e na relação docente-discente. Ambos como “uma experiência” que se registrava em processo. A professora aprendia e pesquisava em serviço, “aprender primeiro para ensinando depois, continuar a aprender” (FREIRE, 1978, p.12).

A aula também atuava como um lugar de pausas, de intervalos e de retomadas, em que o acesso se dava na pluralidade. Com Freire, “estudar não é um ato de consumir ideias, mas de criá-las e recriá-las” (FREIRE, 1981, p.10). Em Larrosa (2018, p.28) a ideia “que não se pode antecipar na experiência o resultado”, no entanto, ela pode ser “uma abertura para o desconhecido”. Compreendemos que a crítica do modelo implicava em novo feitio da coisa criticada, tanto quanto de uma criação e recriação mais criativas, algo novo “que não se pode antecipar, nem pré-ver nem pré-dizer”, rascunhada, rabiscada e sinalizada em devires biografemáticos.



## CAPÍTULO 2 - DEVIRES BIOGRAFEMÁTICOS: ASPECTOS TEÓRICOS

*Escrevendo com o pé  
Não escrevo somente com a mão:  
O pé também dá sua contribuição.  
Firme, livre e valente ele vai  
Pelos campos e pela página.  
(Nietzsche, 2012, p.43)*

### O método biografemático

Nossa preocupação inicial diante do método, pretendia responder: Como dispor os devires menores da vida numa escrita biografemática na aula, pela utilização de mais de uma língua, no ato escrevente no código-braille, dissolvidos nos textos de poesias? De que modo, aproveitar os eventos-acontecimentos do vivido, da vida e juntá-los ao conteúdo-currículo e ao planejamento do fazer pedagógico? De que maneira, usar as considerações advindas do espectro-condição da deficiência em seus possíveis e na errância do seu contraditório pelo modelo de educar-incluir na aula?

O método, tomado aqui como caminho, incluiu percursos labirínticos, nem sempre previsíveis, embora se deixassem ser planejados. Seguiram a “saga da descoberta” e foram em busca de “uma lição: escutar palavras que criam sentido, que produzam o novo, que façam luzir o inédito” (MONTEIRO; BIATO, 2008, p.266). Usou como modalidade de ação, no espaço didático da aula, o biografema posto na cena da produção textual como “algo a ser visto, observado, admirado, lido, dito, enunciado, questionado e transformado de modos diversos” (BIATO; NODARI, 2020, p.283).

À semelhança dos estudos, realizados durante a vigência do Projeto Escriteiras, tiveram como foco a produção textual de estudantes em espaços de aula (BIATO; NODARI, 2020). Abordamos a produção textual, realizada à duasquatrosseis mãos, em gestos plissados, na perspectiva que o “conhecer é criar e não descobrir” (MONTEIRO; BIATO, 2008, p.266).

A vontade de escrever é um valor expresso nos percursos das pesquisas. No entanto, de forma indissociada, a necessidade de escrever também transparece como objeto de estudo e os métodos de investigação dão a ver esse elemento (BIATO; NODARI, 2020, p.290).

O biografemático serviu tanto ao planejamento das ações didáticas, quanto às ações de pesquisa, na escolha dos modos de olhar e, principalmente, tomar a produção em mãos, trazer o biografema para o ato de escrever em coautoria. Para isso, foi “fundamental o acolhimento de todas as perspectivas sobre ele, todos os sentidos possíveis” (MONTEIRO; BIATO, 2008, p.268). Em busca de respostas ou, pelo menos, de pensamentos possíveis sobre as questões levantadas, experimentamos a aula dentro de outras aulas: o plano de aula num mamulengo de mãos, as do professor-regente e da professora-guia por meio da transcrição.

A pesquisa deparou-se com um processo investigativo que demandou um método não usual, requeria “à sua maneira inventividade” (COSTA, 2010, p.110). A escolha da noção do biografema tomou sua organização, do conceito de Roland Barthes, na proposta como método de investigação da tese de Costa (2010).

Nossa investigação se deu numa pesquisa-ação por um percurso de ensaio, teve lugar diariamente no fazer-pedagógico da aula dentro de outra aula, desde agosto de 2018. Retomava e projetava aos textos a vitalidade da ficção e da fabulação daquilo vivido, das coisas feitas que não diziam respeito somente ao momento da aula. Permitia a aparição e o vinco na vida de quem lia e de quem ouvia, se sujeitou a inúmeras interrupções, quando discutia a escrita do biografema, das vivências a partir de cada autoria na díade ou tríade.

O que está posto em questão é a vivência do processo e o conhecimento adquirido com ele, muito mais do que o estabelecimento de uma resposta. O percurso é conhecer; seu método, a criação, o ensaio (MONTEIRO; BIATO, 2008, p.266).

O fluxo da ação metodológica, com o biografema nas situações didáticas e na relação da professora-guia com o surdocego, mesclavam o que era lido no conjunto de afecções produzidas junto àquelas rubricas familiares entre os dois. “Como um eco menor e deslocado, ou mesmo uma tradução modesta” (DERRIDA, 2004, p.7). O encontro valorava o que cada um teria de palavras, ideias e pensamentos para partilhar. Acreditamos que “o texto é plural. Isso não significa apenas que têm vários sentidos, mas que realiza o próprio plural do sentido” (BARTHES, 2004, p.70). O processo educativo em pequenos eventos de experimentação do escrever.

As atividades destinadas à pesquisa, num gesto de acolhimento, pela sedução da recriação. A escrita gestionou seu feitio, que não primava somente por apropriação do ato de escrever, queria que o pensamento exercitar-se. Assim, o

vocabulário, que fazia parte do processo de ensino, funcionava em dois sentidos: doméstico e curricular, volteou os lugares e as emoções, foi nas afecções do outro e das coisas. Com os gestos plissados realizou associações, interações em um modo mais afetuosos com as diversas relações surgidas na aula. Exercitou o plural entre os coautores e as línguas utilizadas (a falada e a Libras), almejando a escrita no braille.

O biografema atuava diretamente no exercício de compreender o ser em nós do outro. A dimensão da produção na textualidade se desenrolou na narrativa figurada no pormenor, no detalhe “insignificante que constitui os espaços silenciosos de uma vida” (COSTA, 2010, p.54). Inventariou traços do biografemático e, enquanto prática de pesquisa, fez tentativas de simular a fabulação rítmica da escrita-vida compartilhada na aula no ensinar-aprender-incluir na surdocegueira.

O método biografemático, aqui expressado e perseguido, tomou a tentativa de Costa (2010, p.107) em definir o “espírito biografemático”. Ele diz saber “muito pouco” sobre a “absoluta certeza” do seu gosto, até mesmo por que “definitivamente gosto disto que me toma”. Nós também estávamos no estágio de experimentar, experienciar pelo ato de fazer a rotina da aula. Nesse viés, professora-pesquisadora, também como coautora da escrita dos textos do estudante. Um procedimento de investigação, em flertes diários com a incorporação de elementos próprios à didática.

Tateamos os espaços da aula e da escola, abrimos pela primeira vez algumas portas. A escrita-e-leitura que não usou somente o papel e a tinta. Foi feita no corpo, em um movimento inextricável com o outro e com a máquina, passou a ser uma assertividade do incluir, visto que se mantinha aberto ao que se passava, fazendo da vida do estudante um acontecimento traduzido no mundo da escrita escolar.

A estratégia metodológica operou com a leitura e a escrita, que experimentava o biográfico na possibilidade de compor biografemas com a narrativa em diáde. “De qualquer forma, um regresso, uma olhadela rápida para trás.” Impulsionada, instigada pela batalha “escrileitoral de Corazza” (COSTA, 2010, p.108).

A composição temática da aula fruiu a escrita como um rascunho, o escrever que permitia apagar-se quando atravessava os intervalos educativos. Não só as letras tomavam abrangência de se debruçar em possíveis palavras, os seus sentidos figuravam outros temas que podiam ser explorados no ensinar-aprender na aula.

Entre experimentações e encontros, com variados instrumentos, a escrita fez surgir no pensar, a invenção de um caminho mais singular ao cruzar o derrame do biografema com as particularidades do autobiográfico na surdocegueira.

Nossa tentativa operou o biografema voltado à constituição de si. Seguimos com Costa (2010, p.109) quando ele diz que “o suporte de um biografema é este lago de reflexões cambiantes”. Então nos propusemos a navegar, usando como remos a reinvenção e a contribuição imaginativa. Ambas vinham doadas do estudante como protagonista: ouvindo, tocando e tateando diversas e diferentes palavras, frases na possibilidade de montagem de textos. Tomei, ainda, uma sugestão de Barthes nessa nossa proposição de escrita biográfica como biografema:

Se eu fosse escritor, já morto, como gostaria que a minha vida se reduzisse, pelos cuidados de um biógrafo amigo e desenvolto, a alguns pormenores, a alguns gostos, a algumas inflexões, digamos: “biografemas [...] pela irrupção desenvolta de outro significante (BARTHES, 2005, p.17).

Utilizamos o biografema em “aparição tratada numa anamnese factícia”. Desde que seu uso tratava o estado natural do pensamento, deixou exercer a recongnição em uma estratégia de ficcionalização de si pela criação, como um nó que amarrava diversas e diferentes linhas soltas sobre o eu. Ambiciova uma escrita colorida, engendrada na “ordem da fabulação”. Enrolamos esses fios de palavras (biografemas), recitadas e aprendidas diariamente, num grande novelo. As deixamos esperando pela invenção ou pela “necessidade de fazer algo com ele” (COSTA, 2010, p.107), possivelmente, seriam desenrolados gradualmente, durante nossas tentativas de escrever textos em estilo poético.

O prazer do texto se realiza de maneira mais profunda (e é então que se pode realmente dizer que há texto): quando o texto “literário” (o livro) transmigra para nossa vida, quando outra escritura (a escritura do Outro) chega a escrever fragmentos de nossa própria cotidianidade, enfim, quando se produz uma coexistência (BARTHES, 2005, p.14).

O biografema, revestido de prazer no efeito de eco, produzia nos dois, professora-guia e surdocego, intencionalidade de conjugar o dito depois do lido, ambos teriam ênfase de reenvio, até o ato de escrever. Assim, a posição do <eu> que lia, se voltava ao <eu> que recepcionava o lido, as frases, cada palavra do texto fazia caso dessas outras junções, aguçava o pensamento e os sentidos que cada um da dupla concordaria em doar nessa nova versão de quem ousou interpretar o escrito-lido. A munição do biografema, se fez com as palavras desprendidas das poesias e das conversações. Esses movimentos abriram espaços de narrativas, relatos e descrições pela possibilidade de novos dizeres, e doou outras perspectivas de pontos de partidas e chegadas aos gestos plissados na escritura (escrito-lido em coautoria).

### **Espaços de narrativas, relatos e descrições na escritura em gestos plissados**

Executamos os espaços de narrativas durante as conversações, perscrutamos como o que estava escrito no texto de poesia, após lido, podia se transformar em eventos de escrita a partir, também da vida do estudante. Esses fragmentos reclamados fizeram parte da composição textual em coautoria. As idealidades, que se encontravam engendradas nas palavras do enunciado, do tópico lido resvalava nos aspectos do narrado-vivido, na história de vida do outro, enquanto surdocego.

Dado o exposto, a leitura e a escrita foram operadas no desejo tenaz de recomeços, encaminhamos a aula, pela ideia de *a posteriori*, acontecendo em cada experiência, “tentou encontrar-se em ressonância com uma perspectiva de contínua liberação e produção do novo” (COSTA, 2012, p.54) pela oportunidade de viver, constantemente, o plano de aula em movimentos de recomeços, sempre que fossem necessários. Assim, optamos envolver o escrito-lido, o narrado-discutido, no resgate da curiosidade de escrita, desde que “o grafo complexo das pegadas de uma prática: a prática de escrever” (BARTHES, 2007, p.16), acordasse o imaginativo pela fabulação.

A narrativa dos relatos, aconteceu em dois momentos: no eu solitário que visita à própria vida, e no eu que decidiu compartilhar o vivido. Uma aliança feita com o outro e com a escrita. Essa atitude, exigia do si a possibilidade de colocar a criatividade em rascunhos. Retirou os olhos do escrito-lido e os emaranhou na escrita-vida. Lançamos a inventividade na criação e na recriação, no modo transcriador, nos contornos da imprevisibilidade do reconto e da retomada das experiências vividas.

Para facilitar o uso do inventivo, a narrativa se fez depois da leitura. Pensamos que essa estratégia, oferecia subsídios ficcionais e abria espaços na aula para uma conversação que surgia diante da interpretação textual. A leitura recebia o traço do curricular, da professora-guia, com interferências e interrupções, de ajustes didáticos que alimentassem a alfabetização. Nesses momentos houve entrelaçamentos entre o eu, o texto e o outro numa dinâmica mais informal. Portanto, o processo de escritura consumia os desassossegos dessa tríade. Desenhamos uma rota de fuga, refazendo, em biografemas, as frases compartilhadas nessas conversações.

As atividades com as narrativas culminavam em produção textual. Estavam sempre rodeadas de estreitos laços de bom humor, de silenciosas provocações e traziam força de irrupção ao planejamento pedagógico. As palavras que vinham dessas conversações, beiravam a imprevisibilidade, mas não estavam soltas ou

desgarradas da situação didática. Nossa rota principal foi a escrita, do começo, meio e fim. Começamos com textos, no meio colocamos alguns ditos-desabafos e não nos preocupamos com o fim. O biografemático, tateava a brevidade das coisas próprias do escrito-pelo-lido-vivido.

A produção textual, pelo desejo de fruição do lido-narrado, fantasiou uma vontade de “tagarelar” com texto, colocar nele alguns biografemas do vivido, como “uma simples necessidade de escritura” (BARTHES, 2007, p. 9). “O texto emite ordens fantasísticas” (CORAZZA, 2014, p.50) ao professor e ao estudante, ambos como atores, ensaiavam e encenavam no palco da aula, o enredo da escrita ocupado e preocupado com as coisas próprias da performática educativa.

O texto se aproximou de quem estava lendo, extraiu da vida participação para o escrito. Contudo, não se preocupou com o pertencimento, esteve em autorias, foi ofertado em díade, entre quem lia e escrevia. Vacilante, literalmente operou a quatro mãos, e nesses dois interlocutores, tão pouco lhes teve predestinação. A escritura deu-se como uma “passagem, travessia”, foi em busca “de uma explosão, de uma disseminação” (BARTHES, 2004, p.70). Dessiminada nos gestos plissados na Libras e no braille, e nessas duas possibilidades, de juntura, funcionou em dobradiça, ao receber ali o processo de tradução e de transcrição, ao assumir o feitio de um texto criado e recriado em coautoria.

O espaço das narrativas fez atualizações nas cenas dos ditos, nesse intento, voltou e revisitou os lugares de verossimilhança entre o lido e o vivido, para compor um modo mais próprio de inscrever o quesito da acessibilidade. Queria chegar naquele lugar familiar da surdocegueira. Para isso, inventou e provocou afinidades entre a tríade: texto, leitores e vivências. Fez do espaço de narrativas, não só de leituras e de relatos, mas um lugar de encontros capaz de produção crítica.

Os integrantes dessa tríade estabeleceram ações compartilhadas e trabalharam, em contraparte, seguindo uma dissimetria infinita. Os espaços de narrativas não assumiram identidade na ideia totalizadora da definição pelo deficit no termo surdocegueira. Teve continuidade, sustentação e aproximação formal naquele estudante surdocego. Tratamos de realizar um trabalho pedagógico e de pesquisa pelo biografemático, com diferentes linguagens, provocativa de outros modos de relacionar a leitura, a escrita com a vida que se vive em privação, em deficiência, e não se deixou de fora, nessa dissimetria infinita, a necessidade imperiosa dos acessos aos conteúdos curriculares.

Nesse processo, de ensinar-aprender pelo biografemático, espelhamos na conversação a criação de um lugar de justiça. Para tanto, não se excluiu o padrão de identificação do surdocego no silogismo da deficiência. A dissimetria com o outro abriu caminho aos gestos de negociação na conjuntura de rastrear os diferentes lugares do ensinar-aprender nos traçados que sobrevêm da surdocegueira. Trilhamos caminhar nas pegadas, nos maneirismos entre as pessoas e os contextos, fora dos gonzos.

Os relatos que iam ser escritos, se misturavam na cena da aula, ao texto lido e, ocasionavam tensionamentos nesse texto quando produzia tradução pela transcrição. O texto sofria batidas, as palavras eram batidas duas vezes, primeiro no dilaceramento entre às duas línguas, nos gestos que vão sendo plissados pela tradução do português até a Libras háptica. Dessa ação de plissagem, nasceu uma dupla batida, um jogo de vaivém entre quem ensina e quem aprende. Nessa interlocução os gestos plissados rastrearam os possíveis sentidos de uma e de outra língua. A escritura, nesse espaço de narrativa, pediu a transcrição ser como um lugar, aonde os sujeitos se dividiam para “propor novas entradas, e principalmente, inventar novas saídas” (COSTA, 2010, p.26). A premissa margeou o inventário das vivências, que inegavelmente, eram oferecidas nessa dupla contorção das batidas, na problemática do ato de rastrear a tradução.

Os gestos plissados, fizeram aparecer situações mais detalhadas de como as noções de tradução e de transcrição, podiam ser produzidas na aula. Foi bastante interessante perceber que a tradução descrevia também as expressões doadas do autobiográfico, não apenas num outro vocabulário, da língua oral para os sinais em Libras, mas reproduzia em junção, o dizer autoral do outro em simultaneidade com o dizer do próprio eu. Ou seja, as narrativas eram performativas, os relatos deixavam que as descrições do vivido tivessem espaços vagos, e, nessas entrelinhas, operamos os enxertos de inventividade. A partir do texto lido, aparecia o relato de algumas lembranças, trazidas das linhas da história do eu e o outro.

Os espaços de narrativas, os relatos e as descrições na escritura, em gestos plissados, reverberavam “a pesquisa, como aventura, da qual não se pode desembarcar, com o mesmo corpo” (DALAROSA, 2011, p.20). A produção textual criava uma relação de alteridade das vivências. Fez chegar no espaço-tempo da aula um *souvenir* por meio da escrita de poesias num texto-biografemado em coautoria.

### **As poesias no texto-biografemado em coautoria na aula**

O ensino da escrita começou em uma configuração indissociável da prática de leitura, da formação de coautoria na aula como um espaço ideal e específico de convivência. O desejo didático operou a conversação na aula por meio da leitura e da produção textual pelo estilo poético. A didática forjou a transcrição, engendradora no uso da poesia de Campos. Para isso, tomamos as pistas de como usar o fictício e fabuloso que ele deu a tradução, uma prática de desdobramentos, retomadas e partidas do processo de criação pelo uso da invenção e da imaginação. Demos, aceite a prática “desse imaginário *com pleno conhecimento de causa*, conhecimento que não se pode atingir senão na escritura” (BARTHES, 2004, p.9).

A conversação feita em tríade, professor-narrativa-estudante, manipulou nas mãos o biografemático como eventos pedagógicos. Apoiou-se em pincelar o novo texto pela autobiografia, recorreu na tentativa de escuta dobrada, desde a narrativa, mediou e posicionou o ritmo da conversação entre professora-estudante.

Ousar, tentar e experimentar foram os pontos de partida dessa pesquisa, deslizou e circulou com as palavras como fragmentos, como elementos do que já estava pronto. Uma estratégia de oportunizar a renovação das poesias circulantes que podiam ser mescladas à vida. A produção de escritura, coadunavam as práticas pedagógicas mais densas em instrumentos de acessibilidade do currículo.

A coautoria na escrita, estabeleceu-se num ato performativo de estranhamento, na necessidade de descontextualizar um pouco o texto poético do rebuscamento literário. Desse modo, deu-se ênfase à poesia explorada no próprio corpo, funcionando em laço estreito e apertado com a experimentação, pela “tradução como prática estranhante” (CAMPOS, 2011, p.60). A escrita, empenhada em deixar vazios que pudessem insuflar novos sentidos, em contradição a imitação, dizia um enfático não ao ato de copiar em prontidão.

Aos participantes, da tríade texto-leitor-escritor, solicitamos uma tarefa dificultosa, que a tradução abrisse “a necessidade de uma outra tradução em uma dupla postulação” (DERRIDA, 2001a, p.22), “o duplo do outro em mim” (DERRIDA, 1994, p.80). Essa possibilidade suscitou da ação didática, do querer-fazer pedagógico, a veia estimulante da intencionalidade do ensinar.

Exploramos a rota da aula com a transcrição como produção intelectual e poética imantadas de recriação, pela arguição de línguas, em uma operação paralela, onde caberia enxertia de biografemas da vida e do currículo.



A proposta era de que os textos reverberassem o caráter libertário, aquele que liberava o pensar, o querer e o fazer, pois “para apreender mais de perto a operação da imaginação criadora, é preciso, portanto virarmo-nos para o invisível interior da liberdade poética” (DERRIDA, 1967, p.8), no encontro cruzado com o caráter heterogêneo entre o estudante-surdocego e a professora-guia-pesquisadora.

A escrita evocava do poema certa provisoriedade imaginativa da sua totalidade. Ao processar a construção da coautoria, fazia escrita momentânea, com assombro de errância, envolvia reciprocidade entre a leitura e o desejo de escrever, a autoria doada em cada verso. Elaboramos uma estrutura de evento performático, agia em dupla atuação: a experiência experimentava e desdobrava a relação, daquela derivação de pessoas e línguas, em dois modos distintos: de utilização e de apropriação. Os gestos plissavam a palavra comunicada, traduzida em Libras que depois seria codificada na escrita-braille. O texto-poético original contextualizado, investia no gestual de biografematizar, a partir de uma escuta autobiográfica, dos pormenores, ensaiava uma escritura. Como propôs Derrida (2002, p.11) uma escrita “desde a gênese” na possibilidade de “eleger palavras que sejam, para começar, nuas, simplesmente, palavras do coração”. Com atmosferas de sensações vividas.

A ação transcriadora, comprometida com o processo de criação e de invenção, bateu, em experimentação, cada parte do texto o que restava de fissuras prováveis de preenchimento. E, valeu-se, da excentricidade do duplo que plissa, no elo entre a leitura e a escrita (sinal e código), introduzir dizeres ao que estava esvaziado, apagado, oculto na situação imagética da grafia. Assumimos o interessante das palavras, em relances cifrados pela linguagem dos gestos plissados e biografemados.

Para compor a primeira experimentação, na tentativa de escrever poesia, seguimos as premissas da “tradução como uma tarefa didática de construção onírica” e do “a-traduzir que desafia e compromete a recontar um contar impossível” (CORAZZA, 2019, p.2). Nessa vertente, foram escolhidos dois textos da poesia de Campos: Servidão de Passagem e a transcrição do texto bíblico Gênesis, A Cena da Origem (CAMPOS, 1962). Os textos atendiam ao gesto de riscar o fósforo, acenderam a primeira chama da nossa labareda nietzschiana para empreender a escrita.

Apostei no martelo nietzschiano em duas tentativas: o britar e o ressoar. No primeiro, exploro a quantidade de palavras que se repetem e ressoavam como se o

estudante já soubesse escrevê-las. No segundo, investi na afetividade do estudante, tivemos a incumbência de travessia sem indiferença, vida e aula no mesmo espaço.

Contudo, em ambos os textos, importava também brincar com as palavras, naquela probabilidade de sentidos que podiam ser transportadas à tradução, da língua do outro, do dizer do outro (lia junto ao ouvir). As argumentações nas narrativas, pelo investimento nos gestos plissados, saiam do formato do arquivo-texto para operar o lido-escrito-lido. A leitura estabeleceu um movimento migratório, principalmente, daquilo que não estava lá, do que podia ser tomado e incorporado pelo texto.

Na lisura de um texto, o estilo seria seu aspecto mais agudo, capaz de atravessá-lo, seria sua pele camaleônica e as alterações que a confundem e a destacam, sendo que só se é um camaleão capaz de ocultar-se e mostrar-se (BANDEIRA, 2014, p.31).

Destarte, esse texto, de várias facetas e camaleônico, oferecia resgates do que não estava explicitamente mostrado, queria descobrir para além da obviedade das linhas escritas. Nessa busca, fizemos tentativas de decomposição, ainda no uso do martelo de Nietzsche, quebramos a pergunta das coisas poéticas, as recompomos em entendimentos de alfabetização. Assumi do <outro> que lia e dos dois <eu> que escreviam, a noção de nós que inclui em comparte o aprender-ensinar.

Essa ação, de perguntar sobre a coisidade da poesia, deu margem a ação metodológica de transcrição. Implicou a poesia como um desvio, esse foi o ponto fundamental. Fugiu ao encontro inexorável das tentações sobre o desconhecido.

Os rastros do texto, do outro e do eu em operações biografemáticas, faziam percursos e articulavam a escritura da produção textual no nós. O texto como uma tela, tão somente manchada e que requeria polimentos. Assumimos o tudo e o nada que estavam lá, ainda sem adestramento, solto e que podia deixar-se afetar pelo dossiê em duplicidade de sujeitos e objetos, na duração da sensação em devir: da escritura, do biografema, da tradução em transcrição e em plissagem.

A demanda do outro, com vistas a reencontrar o “pensamento que faz burilar a linguagem, chacoalhando-a e, por vezes, revirando-a ao avesso” (COSTA, 2018, p.365). Educar-incluir com a mediação do sabor barthesiano de pensar, planejar e falar, de uma aula. Engajada a partir da língua do outro, do que ele diz e como diz: em leitura versada, espaçada pelas pausas dada a acessibilidade, cheia de cortes, na irrupção que estabeleceu a construção da língua na vida, nos textos-poéticos, nos biografemas fragmentados de prazer e labareda que saiam do leitor e do escritor.

### **Textos-poéticos fragmentados em biografemas de prazer e labareda**

A poesia quis uma escrita-e-leitura tomadas e exploradas, barthesianamente falando, no prazer do texto. Configurei um esforço nas palavras ditadas e exercitadas didaticamente no “leio com prazer essa frase, esta história ou esta palavra, é porque foram escritas no prazer” (BARTHES, 1987, p.8). Digladiava com as coisas da vida.

Os textos poéticos haroldianos, foram escolhidos pelo estilo que faziam deles escritura. Uma forma completamente nova e inusitada de dar boniteza a um número expressivo de palavras. Possibilitou começar a escrita, na tentativa de recolher delas, alguns biografemas. “O texto de fruição. O prazer em porções; a língua em porções; a cultura em porções” (BARTHES, 1987, p.68). Imposição móvel que de certa forma, pela escrita biografemática, passa a viver no texto e em nós.

Misturamos e ultrapassamos as fronteiras da língua no efeito binário, como elemento e como aspecto, tanto na palavra-lida quanto na palavra-escrita, “deixando assim aparecer o seu artifício histórico, isto é, as relações de força que aí se concentram” (DERRIDA, 2001b, p.21). Os textos continham fagulhas, desejosas de serem labaredas. Tomamos o sopro da leitura na aula como estratégia, ateava calor na brasa e fazia crepitar o fogo da escrita.

O texto Servidão de Passagem serviu como labareda. Nele, havia abundância de fagulhas em palavras, para serem lançadas a espera de queimarem lentamente no “tec... tec...” da máquina. O zumbido da “mosca”, agitava a plissagem nas mãos, investia vontade ao pensar e espessamento as palavras. A escrita, projetada em cores, no azul da transcrição em tinta sobre o braille do papel. Uma sequência de letras salteadas, no “p” de poesia e no “s” de sal. A Incerteza fugaz de “quem” era esse “homem” de que tanto a poesia “falava” (CAMPOS, 1962).

O texto A Cena da Origem – tradução do Gênesis – pretendia algumas doses de prazer, não como prescrição, mas como recriação. Uma volta ao gosto daquilo que o estudante queria muito ler-conhecer. Era o “prazer do consumidor” (BARTHES, 1987, p.77). O prazer de consumir em afeto e encanto, tudo que era lido, conhecido, apresentado diante das primeiras-velhas expectativas. As aulas com os textos haroldianos nutriram a transcrição em prática didática de construir, reequacionar com critérios de relevância a produção de uma “concepção de aprendizagem que, para além da aquisição, apreensão e da propriedade privada, é marcada pelo ato de soltar e de (ar)risca-se com o outro” (COSTA, 2018, p.366), na tentativa de alcançar a labareda e o prazer em escrever textos-poéticos replicados dos fragmentos vividos.

### CAPÍTULO 3 – A TRADUÇÃO E A TRANSCRIÇÃO PELO BIOGRAFEMA NO PERCURSO DESSE ESTUDO

*O tradutor de poesia é um coreógrafo  
da dança interna das línguas,  
tendo o sentido [“o conteúdo”]  
[...] [apenas] como bastidor semântico  
ou cenário pluridesdobrável  
dessa coreografia móvel  
(Haroldo de Campos, 1981, p. 811)*

#### **Inventar possibilidades**

Com essas palavras de Haroldo de Campos (1981, p.181) a nossa experimentação usou o biografema como bastidor e as vivências como cenário para o ato escrevente. Realizamos pequenos eventos na aula. Problematizamos operar a docência experienciada ao redor e na sutileza do encontro forjado em tríade, professor-professor-estudante: a professora-guia e a dupla de professores que compartilham o ambiente da sala de aula e o espaço-tempo do ensinar e aprender. Então, perguntamos: como adentrar o conteúdo da poesia na multiplicidade dos enredos dessas docências e didáticas e, ainda, que fossem desdobradas no território da tradução e da transcrição?

De modo a compreender como esses elementos podiam ser relacionados, pensei o planejamento didático da aula para o surdocego, compondo-se entre uma situação desafiadora, enquanto permitia errância, desequilíbrios, câmbios e desvios no envolvimento e no contato com propostas já existentes. O cenário da docência processava o fazer-pedagógico em singularidade. Enjetei em partes, a prontidão contida no conteúdo-curriculo do regular. Nele fizemos gestos plissados de tradução transcriadora. Modificamos e retiramos, um pouco, o currículo de dentro dos extratos da clausura dos absolutos.

Elaboramos as questões didáticas em modelos mais artesanais. Seguindo essa ressalva, a professora-guia meditou no conteúdo obrigatório o que servia e não servia ao ensinar-aprender na surdocegueira. Depois, e a partir daí, começamos a organizar o plano de aula com deslocamento pedagógico elíptico. A elipse criava circunstâncias que produzia no plano de aula, uma circulação das vivências no

conteúdo curricular. O currículo teria a função de apoio teórico, a professora-guia traçava nele proposições particulares, na serventia e na solidão daquele eu. Sempre atenta a constituição, a inquietante vida-em-deficiência na surdocegueira.

O planejamento admitia “continuidade do agora e do não-agora” (DERRIDA, 1994, p.75). Nesse sentido, a função comunicativa na relação professor-estudante assumiu o papel que reservava “à expressão na vida da alma” em outra medida, desde “que ela não está empenhada em uma relação de comunicação” (DERRIDA, 1994, p.49). Vislumbramos agenciar os saberes expressados nas tarefas didáticas, pelo movimento dos gestos plissados, que colocou as ações pedagógicas no conjunto professor-estudante envolvidos em constantes situações de novidades, de liberdades de escolhas do interesse e do interessante.

Os textos utilizados, ambos de Haroldo de Campos, versaram dois critérios: as possibilidades didáticas eficientes na aquisição da escrita-código, concomitante com a beleza poética. Nenhum deles juntou evidência de superioridade, inferioridade ou equidade. Trouxeram, no entanto, dois aspectos da singularidade relacional de coautoria, o interesse do surdocego por textos religiosos e a intencionalidade da professora-guia com a alfabetização.

A escolha desses textos referenciou a ação pedagógica, na tentativa de coalescer teoria e prática – seguindo uma pista dada por Corazza (2019, p.1) quando ela diz que “cabe ao professor permanecer em vigília: ato de resistência, preparado no Currículo, conjurado na Didática, lutado na Aula.” Essa sugestão doou oportunidade de nos aventuramos em engajar a profissão docente em sincronia ao fazer da pesquisa.

Nosso encontro com os textos escolhidos, considerou, que eles já estavam “em toda sua extensão, constituído de um tecido de diferenças”, desde que ali, naquelas escritas já tinham “uma rede de remessas textuais” (DERRIDA, 2001c, p.39). Foi nesse tecido textual que o processo de produção transcriadora aconteceu e fez surgir de dentro da interioridade presumida, daqueles textos prontos, um novo texto. Um modificado a partir do exterior, que vinham das vivências com a ação investigativa pelo biografemático. A escrita feita em conjunto com a vida, operada e expressada no enclave de uma situação de renovação do original, realizada pela prática da tradução em experimentações de transcrição.

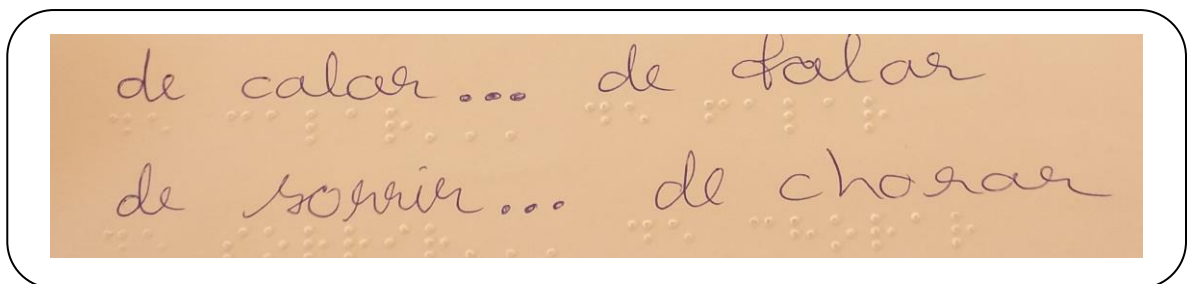
A transcrição se dava em ajuntamento de corpos. Através das mãos, apontavam desejos de partilhamento do escrito-lido com o ouvido-vivido. Entrelaçava

as vivências nos atos de expressão intencional do processo de alfabetizar-se. Atos feitos especificamente para o processo de ensino-aprendizagem nesse par de educação mencionando anteriormente.

Campos (1964) traz um trecho sobre invenção. Ele diz que: “ para INVENÇÃO, de resto, criar coisa realmente novas é criar liberdade.” Essa performance da invenção como criação e, enquanto liberdade, nos instigou pensar a escrita, conduzida nas nossas aulas, liberta na mão de quem escreve.

Foi exatamente nessa direção, que desenvolvemos nossas atividades, por meio do texto poético. Diante desse quadro, assumimos o risco da criação de critérios do queres-dizeres que se apresentavam situados nas conversações e nelas mesclado, em concomitância, com a voz falada na leitura, com o sinal em Libras e na tentativa de escrita pelo código em braille. Essa invenção de critérios reserva atitudes, vedava, subtraía e executava a permissão de fragmentação dos textos lidos, em biografemas do vivido, e deixava enxertar na tradução, a proposição de evidenciar resultados de transcrição.

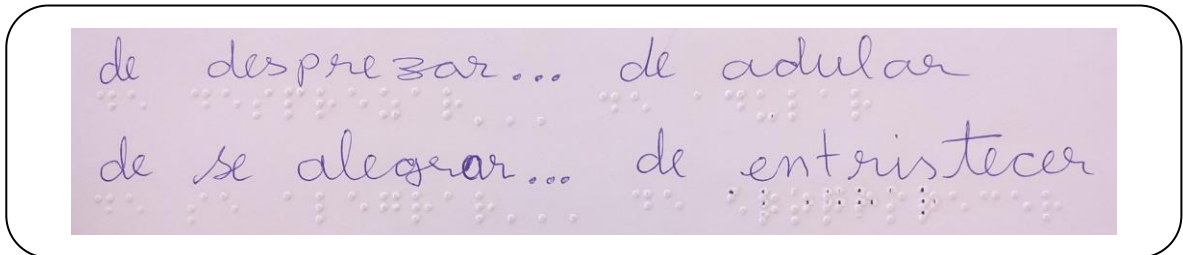
Uma inquietação estética movia a escrita desses textos. Eles foram produzidos em papel com gramatura, uma folha mais espessa que não estava enrolada em encadernação. Se manteve solta, mas nunca solitária, pois permitia o manuseio de mais de um.



(Recorte do texto de Rodrigues - estudante surdocego participante dessa pesquisa)

A tradução na leitura, foi feita com o pensamento de dois autores, pelo modo derridiano, colocava para o estudante o que o texto tinha de relevante. Pelo modo haroldiano de transcriar, efetivamos o “desapego da ideia de reconstruir um mundo passado, uma vez que este se modifica pelo mundo presente no ato da leitura e da recriação” (CAMPOS, 2013, p.19). Fomos ao encontro do dizer-escrever o que sente.

Executamos dois gestos: criação e recriação. O novo-dito na fertilidade do vivido e inspirado no convívio. Assim, as frases que compunham o novo texto, consideravam o pensamento, em sua faculdade particular, mas definida em duas autorias. Nasceram e extraíam condições próprias na mediação e na união do saber e do aprender por meio das diferenças, das dessemelhanças nos sentidos dado às coisas pelas pessoas.



(Recorte do texto de Rodrigues - estudante surdocego participante dessa pesquisa)

Escrever, invadia, de certo modo o dentro, a intimidade. Aquele gesto de colocar no papel o que ressoava do eu-outro e fazia, ainda, vibrar situações que vinham também do fora quando a leitura assumia ser feita com calma para dar espaço ao pensamento de ir se transformando. As palavras vinham, às vezes sem sonoridade e chegavam em gestos plissados, de intrusas imagens-frases que dariam a ressonância desse tipo um tanto inventivo do modo de escrever.

A escritura, por um lado, contempla o dono das mãos que rabiscam, num prazer irresistível que toma aquele que escreve de si para si; por outro, segue, ganha asas e voa, percorre rumos ignorantes da existência de porto seguro, assumindo desvios, num destino errante (BIATO; LEITÃO, 2017, p.150).

A escrita em dupla sensação. Primeiro porque podíamos dizer ser uma escrita prene: pela forma de acesso e de reprodução; com modos de entrada e saída no estranhamento. A segunda razão, inseparável da primeira, foi que o ato de escrever se desdobrava numa outra cena pelo tom do vivido, ao apresentar o texto lido-escrito nos três formatos: oral, Libras e braille.

Assim sendo, havia sempre um movimento de língua, nas ausências, que se desenrolavam mesmo assim, no antes, no agora e no depois, e traziam palavras de casa, da rua, da escola e da sala de aula. De tudo que fez e fazia parte da vida, da sobrevida. Uma vida celebrada agora na surdocegueira.

Escrevemos o texto batido pelos dedos, que apertavam as tecladas de uma máquina Perkins. As letras saíam barulhentas e precisavam ser ritmadas nas mãos,

em datilologia pelo alfabeto manual em Libras-tátil. Essa escrita inventiva era, portanto, por princípio, não só transdisciplinar, mas indissociável de uma pragmática do ensinar-aprender pelo alfabetizar-letrar no educar-incluir.

Derrida (2009, p.98) diz ainda que “escrever é retirar-se. Não para sua tenda para escrever, mas da sua própria escritura”. Pois bem! Levamos a experiência da escrita para se relacionar com o outro. Em um território de exploração que esbarrava, literalmente no outro. Feito a três mãos, mesmo quando uma das mãos se colocava lá, na mesa, em espera para participar, quando solicitada, dos gestos plissados de escrita-e-leitura.



(Aula em momento individualizado no dia 03 de setembro de 2019.)

Esse encontro na proximidade dos corpos, permanecia como um incentivo, uma ponte que dava autorização do transitar do eu-no-outro. Na continuidade do ato escrevente, transladava ali também a narração e a conversação. Esse meio de proximidade semantizava informações que se veiculavam agora pela voz.

Ressoava como “marteladas que rasgam e amortecem” e chegava ao tímpano, naquele melhor ouvido de recepção numa operação pontual com “caráter duplo: a timpanização é recital de batuques” (BIATO, 2015, p.121). As batidas vibravam também no encontro das mãos nos gestos plissados e se avolumavam em uma sonoridade discreta dos dedos no vai e vem das mãos até a máquina.

A professora-guia cortava de fora afora, os textos-poéticos em biografemas e neles fazia açoitões de tradução e transcrição nos desdobramentos na aula.



### **Professor-guia-intérprete como tradutor nos desdobramentos em aula**

Derrida (2006, p.46) diz que a tradução é, na verdade, um momento em que o tradutor se dedica a “um momento de seu próprio crescimento”, e são nesses gestos de tradução que “ele aí a completar-se-á engradecendo-se”. Minha função como professora-guia teve a proposição da tradução, por meio dos gestos plissados, e, ali, incursionou e experimentou novos territórios, ao reler o sistema háptico para reescrever, no movimento tátil, uma dobra entre a escrita, a leitura, a Libras e o braille.

Segundo Corazza, “aquele que cria é aquele que adota um ponto de vista criador. Aquele que raspa, escova, faxina os clichês do senso comum e das formas legitimadas” (CORAZZA, 2013, p.97). Ou seja, abdica em partes, do desejo de pisar sempre no chão firme dos manuais de receitas prontas para serem seguidas. Nosso gesto de tradução, esteve compromissado com traçados que não consistiam “na simples especularização, duplicação ou repetição da matéria” (CORAZZA, 2019, p.3), não queria se contentar somente no repasse das informações, quis, contudo, pensar durante todo gesto de tradução, modos de sujeição do currículo e da relação professor-aluno fora da mesmice tradutória vigente.

A tarefa docente consiste, dessa maneira, em uma cadeia infinda de traduções e de não-traduções: atenta às linhas de invenção das matérias; efetivada em um *transitus* constante; e num salto originário entre leitura e escritura (CORAZZA, 2019, p.5).

Corazza (2019, p.1) colocou à docência contrária do que é circulante e hegemônico. Sugeriu o querer-fazer pedagógico dotado de argumentos mais próprios, localizou o ofício do professor no adjetivo onírico. A autora propõe um encontro tradutório, entre currículo e didática. Pretendemos, ainda com Corazza, a experimentação sonhadora desses dois arquivos, na possibilidade do professor utilizar a escrita-e-leitura em um gesto poético. Desde que, esse gesto de sonhar, fosse colocado em vigília e em resistência da “doxa educacional” vigente que designa e conceitua um “*perfil, identidade, função, papel*” universalizada e generalista da “*vocação educadora*”, ditando um “modo certo de planejar, de dar aula e de avaliar” (CORAZZA, 2008, p.7).

Penso que é por meio da pesquisa-docência, artistadora de variações múltiplas, que a educação pode produzir ondas e espirais; compor linhas de vida e devires reais; promover fugas ativas e desterritorializações afirmativas (CORAZZA, 2011, p.16).

Ainda com Corazza (2019, p.2), a professora-guia encarregou-se da tradução de sua própria docência. Destarte enxertamos, no nosso processo tradutório um caráter artístico. Semelhantemente, tomamos a tradução em sala de aula como uma “tarefa”, vindo acompanhada do desejo pelo ensinar na perspectiva de recriar atitudes que colocassem o incluir no exercício mútuo com o aprender, pelo ato de interatuar – gesto de dupla ação, exercício mútuo entre o agir e o atuar.

Fizemos uma modificação no desenvolvimento da aula, o processo educativo acontecia em tríade: ensinar-incluir-aprender. Isso movimentava as ideias e as relações que circulavam nas traduções docentes, essas apareciam “como oferendas, constituídas por associações, tais como as dos poemas”.

Perseguimos na nossa proposta, “traduções impulsionadas por interpretações críticas” (CORAZZA, 2019, p.4), aferradas ao vocábulo *artistagem*, enquanto dom, pela inventividade. O fazer didático tomado nas mãos, artesanalmente os elementos usados na escrita-e-leitura, passíveis de manipulação, de criatividade de receber os biografemas e os gestos plissados. A esse respeito Corazza (2019, p. 10) destaca que “o encargo *artistador* da docência tradutória é possibilitar as suas próprias condições de invenção; o que implica engendrar um solo comum para criações originais.

A tradução como “noção poética não é uma extensão daquela dos artistas”, a “*artistagem*” na docência se propõe uma escrita-vida e independentemente do texto, situa, sina e sentido “projetados para fora das coisas, para o outro lado do mundo e, de lá, emitem seus sinais vocais” (CORAZZA, 2018, p.3). Assim, nossa ação da tradução permitia no texto uma composição onírica, pelo ajuste de pensar poeticamente.

Tornou-se relevante recorrer à linguagem refletida, em tentativas e ensaios, que se deixavam guiar também por uma “tradução segundo um modo inaudito” (DERRIDA, 2006, p.55). Esse modo, que chegava gradualmente na ambiguidade dos movimentos circulantes do cotidiano na aula, convocava os integrantes à postura da produção escrita. Produzimos outro texto na reinvenção em coautoria junto ao autor do texto lido.

Demos ao processo de tradução, como transcrição, uma liberação ao professor-estudante nos papéis de tradutores. Enxertamos sementes de ideias naquelas que já tinham lugar no texto, escolhemos palavras abertas ao fogo cruzado da liberdade de autoria, dos movimentos giratórios, que ajuntavam o pensar em

comparte num esforço de criar e recriar novos traçados ao sentido que parecia pronto na palavra.

Campos orientou sua atividade de tradução, como uma prática de transformação do original, como uma construção de corpo tradutório, com formatos mais únicos e autônomos pelo processo de recriação. A esse respeito afirma que:

Os critérios intratextuais que enformam o “modus operandi” da tradução poética poderem ditar as regras de transformação que presidem à transposição dos elementos extratextuais do original “rasurados” no novo texto que o usurpa e que assim, por desconstrução e reconstrução da história, traduz a tradição, reinventando-a (CAMPOS, 1983, p.241).

Com esses movimentos, o autor chegou na prática tradutória, entendida como “transcrição”. Ele executou o exercício da tradução poética desenvolvida e sequenciada numa ação que exigia uma tríade: pensar-criar-traduzir (CAMPOS, 1983, p.239). Campos priorizou, particularmente, a possibilidade da criatividade na grafia de novas palavras em definições próprias, experimentou novos estilos estéticos e manipulou todo esse aparato, linguístico-artístico, em seus textos-poemas, “como um imenso e móvel tabuleiro combinatório, intertextual” (CAMPOS, 2013, p.210).

Desse modo sofisticado, ele alicerçou sua escrita poética e a configurou em escolhas abertas pelo modo de fazer, capazes de desdobramentos. “Como ato crítico, a tradução poética não é uma atividade indiferente, neutra – segundo a concebo – supõe uma escolha, orienta-se por um projeto de leitura” (CAMPOS, 2013, p.136). O autor doou liberdade do poeta como fingidor, aquele fingimento que se mistura com a fabulação narrativa, na possibilidade de criação de coisas realmente novas.

As ideias haroldianas abriram nossas experimentações em leque, assegurando uma liberdade inventiva. Concedeu-nos coragem para (re)visitar conteúdos mais íntimos do vivido, o momento que o lido em voz alta se deixava ir à escrita. Para percorrer as veredas de uma “outra lição: escutar palavras criam sentido, que produzam o novo, que façam luzir o inédito” (MONTEIRO; BIATO, 2008, p.266).

A tradução chegava até a escrita nos pontos em braille, já não eram só letras, os movimentos, deslizados dos sinais em Libras, se desdobravam em ideias que viravam frases estilizadas e se transformavam em textos. Esse ato de escrita coadunava às línguas, falada e sinalizada, serem atividades constitutivas de interatividade da leitura, a partir das narrações do cotidiano do surdocego.

Os desdobramentos da aula delinearam o sentido dos gestos plissados, pela noção de *pli* conceito trazido por Derrida, sobre o texto como um tecido de traços, que esconde outro texto oculto, como se fosse uma “tela que envolve a tela, mas que deixa esta última emergir quando se desfaz a dobra. A dobra – disposição de fios encobrindo outra disposição que, à mostra, suplementa a primeira – é a ausência que tece” (SANTIAGO, 2020, p.41). Buscamos uma tradução transcriada cuidadosamente em alguns fragmentos do autobiográfico, na inventividade que conversa e olha à vida que se vive.

Corroborando com esse pensamento, Campos (2013, p.79) dizia que o “espírito é mutável” que, sendo assim, talvez pudesse “desconstruir velhos conceitos, silenciar e gritar, misturar novas tintas, arriscar caminhos, becos, se hidratar nas fontes, pulsar veias de potência criativa, trajetórias compartilhadas diante da realidade” (CAMPOS, 2013, p.79).

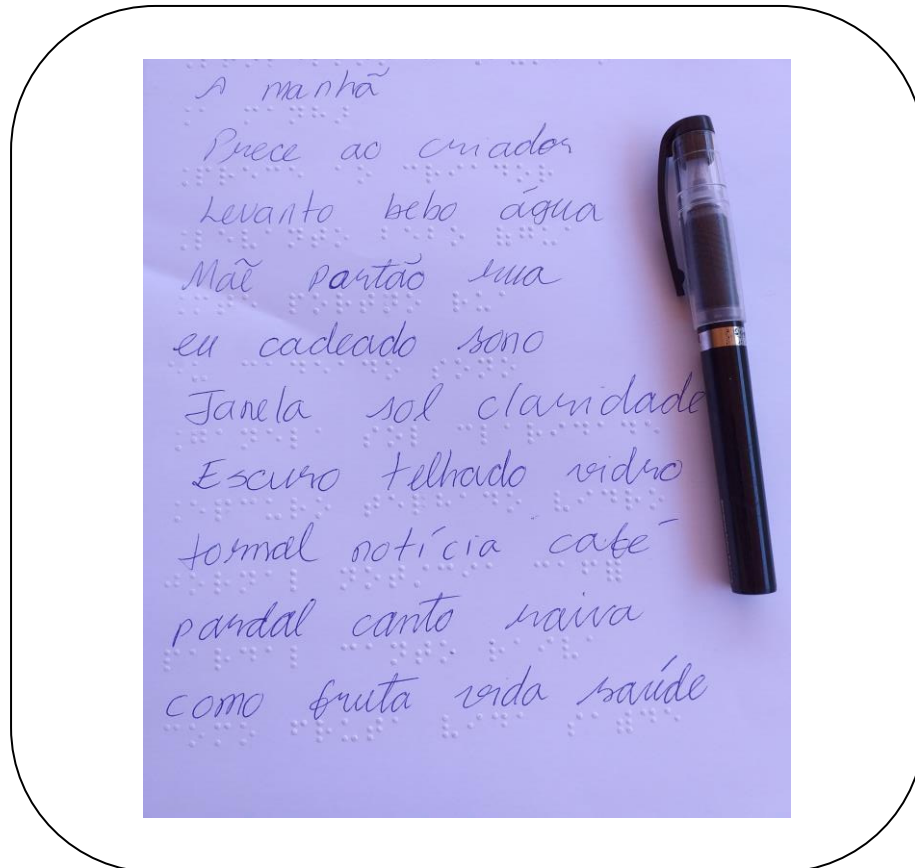
Partindo do pressuposto que a escrita e a vida misturam suas tramas, o surdocego escreveu sobre o próprio espaço, em associações interativas com os objetos e ações do uso comum, personificou suas frases no social vivido na rotina, quando escreve sobre “de calar e de falar, de sorrir e de chorar”. Na sala de aula, a tradução em coautoria delineava uma estrutura performática de diferentes sentidos ao texto ditado.

A tradução pretendia uma escrita poética, as palavras que se entrelaçavam e contavam de certos sentimentos e ideias da intimidade. Uma escrita que sofria metamorfose no ficcional, se transmuta em um novo formato: “uma lagarta entre duas primaveras, na qual já cresce uma pequena asa” (NIETZSCHE, 2002, p.148).

A professora-guia, em seu ofício duplo, professora-pesquisadora, e com ajuda desse trecho de Nietzsche, proporcionou pela interpretação inventiva, doação na tradução diferentes estações, estados e formatos. Assim, fez chegar ao biografemático misturas dos recordatórios dos textos lidos, dos dizeres vindos do outro e do seu vivido. Através da conversação, impregnou a produção textual de uma escrita que escrevia de si para si, que enxergava os próprios limites e, com a transcrição, encontrava um modo de lidar com eles.

Ainda com esse trecho nietzschiano, o caminho da tradução lançou a professora-pesquisadora e o estudante surdocego pisarem, com mais vigor e sem medo de afundar, no chão comum de seus biografemas soltos, que mostravam as coisas da vida e das experiências vividas em dois gestos de transmutação da

tradução: em transcrição no a-traduzir. Em ambas “o tradutor — que pode ser, no nosso caso, o leitor, o professor, o aluno — mostra sua força, à medida que assume sua posição e atribui, ao significante, diferentes faces” (BIATO, 2021, p.138).



(Texto de P. C. Rodrigues - estudante surdocego participante dessa pesquisa)

O estudante experimenta.

Ele ensaia dizer como começa seu dia,  
usa os pontos do braille na composição de um texto.

Desfia biografemas. Toma a escrita-vida em palavras soltas.

Escreve trivialidades da vida.

Cada frase tateia um modo de dizer o vivido.

Diz, como ele se põe de pé todas as manhãs.

O circuito cotidiano, me ofereceu pistas da sua vida.

Quando leio essas palavras,  
invisto meu olhar na possibilidade de usar essa rotina.

Assumo riscos na perspectiva desse critério didático.

A escrita biografemática como:

rota metodológica de ensinar-aprender-incluir.

## Linguagem de fuga às representações

Como se desligar da representação, acerca de algum conhecimento num processo, que não seguia uma significação automática na escrita e na leitura? A surdocegueira é emblemática nesse desafio. Colocamos nos gestos experimentais com a escrita biografemática, uma busca de novos sentidos sobre o inclusivo.

Nosso plano de aula desapregava-se do sentimento de generalização no impedimento da deficiência e tentamos nos aproximar da singularidade pela constituição do <si> naquele surdocego. Valoramos a imagem do pensamento sobre esse termo recorrendo incansavelmente a concepção de que não se apreende a pensar no vazio, na pura abstração. Participar de problemas é interessante à vida.

Há grande paz no prometer, o feliz mirar em um futuro que não permanecerá mera promessa! – Ali cada palavra vivida, profunda, interior; os sofrimentos maiores estão presentes, existem palavras cobertas de sangue. Mas um vento de grande liberdade sopra sobretudo; a própria ferida não é sentida como obstáculo (NIETZSCHE, 2008, p.67).

O processo educativo mesclou o texto literário com a vida em temporalidade, passado-presente-futuro, no espaço-lugar que a surdocegueira tinha na vida daquele estudante. Nossa intenção perscrutou trazer à escrita, as coisas que se moviam dentro dele, na condição de viver uma vida-adulta-em-deficiência, o que estava na imaginação, nos rodopios com o que vinha de fora: dos textos, do ambiente escolar, da convivência com a professora-guia, com os colegas e com os professores regentes. Todas essas participações, essas fusões se moviam agora nele.

Na galáxia criadora e crítica do arquivo docente, a matéria trabalhada em Aula não funciona mediante tabelas interpretativas nem avaliações de sentido universal e fixo. É ainda inócuo tomar a matéria em um sentido restritivamente realista ou exigir que o texto curricular e as ações didáticas sejam rebaixados à categoria de meros documentos, como pretenderia qualquer diretriz didática ou uma base nacional comum curricular (CORAZZA, 2019, p.14).

Tomamos a matéria que alfabetizava além do inócuo fixo e prescritivo, distante de qualquer modelo, e forçamos a ideia artesanal como uma passagem, uma saída natural para acessar o pensamento para além da mera reconhecimento. Deleuze (2006, p.213) explica que “pensar é criar”. Diz também que criar é, antes de tudo, engendrar ‘pensar’ no pensamento. Nosso intuito, tratou de oferecer circunstâncias ao pensamento de criar vias de acessos para uma didática da invenção e de criação.

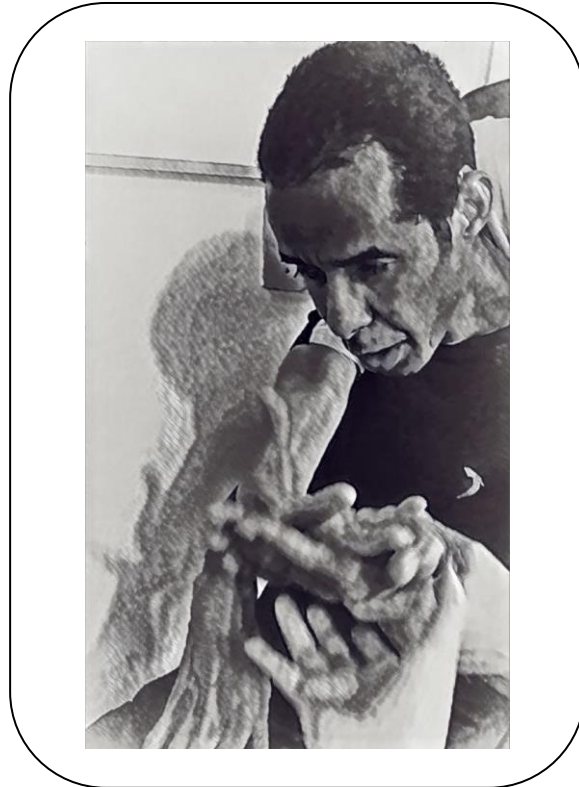
Diante do exposto, começamos a puxar fios. A aula em díade, manipulou dois fios, que percorreram os dedos e mãos, em um movimento de vai e volta, de segurar e se deixar conduzir. Escrever primeiro pela inscrição que o outro fazia no meu corpo. “Há sempre mais de um – e mais ou menos que dois. Tanto na ordem do começo, como na ordem do comando” (DERRIDA, 2001a, p.12).



(Aula: os gestos plissados em díade)

Na aula em tríade, necessitamos de um planejamento. Traçamos recortes teóricos e metodológicos, preparamos inserções que apresentavam cortes, recortes e ajustes no movimento das mãos e no ajuntamento dos corpos. A elaboração do fazer precisou de ensaios, exercitados nos intervalos das aulas, como uma interação social.

Só depois, desenvolvemos uma prática, as relações se estabeleceram, no entanto, nada disso esteve sob nosso absoluto controle. “O corpo que aprende, inventa, experimenta, flutua e voa”. Desde que as experiências de ensinar-aprender operavam os movimentos de contato, agiam no corpóreo. A nossa aula, literalmente agenciava “espaços múltiplos – o espaço relacional entre professor e aluno, o espaço intensivo da experiência” (COSTA; MUNHOZ, 2013, p.65).



(Aula: guia e dois surdocegos em tríade)

Os nossos encontros em tríade tratavam “unicamente, sob diferentes títulos, de uma ‘operação’ textual, se assim se pode dizer, única e diferenciada, cujo movimento inacabado não se atribui qualquer começo absoluto” (DERRIDA, 2001c, p.9). A intervenção da professora-guia se expressava em ajustar como os toques, e na imposição das mãos que serve de orientação. Ela estava ali pela necessidade de “lembrar a outra mão ou a mão do outro” (DERRIDA, 2010, p.16).

A tríade intensificou as aproximações entre pessoas e os corpos. O ajuntamento de quatorcincoseis mãos, pulsava os gestos plissados em diferentes frequências. A demanda do conteúdo-mensagem traçava uma naturalidade mais marcante, quando saía da estudante mais fluente chegava na guia que dominava a sentença pela didática do que foi sinalizado e ia ao encontro do estudante aprendiz.

Os gestos plissados traziam à tradução não apenas o “dito, o enunciado, o comunicado, o conteúdo ou o tema” (DERRIDA, 2006, p.35). Faziam transporte e lançavam mensagens do informe. Contudo, transmutavam nessa passagem, além do comunicar (dizer de/sobre algo), evocações de sensações singulares dessas pessoas, interpelava particularidades escondidas. Implicava uma resposta. Como se expressavam, na conversação, as percepções de cada pessoa na relação pelo movimento explicativo na leitura e nos conteúdos didáticos.

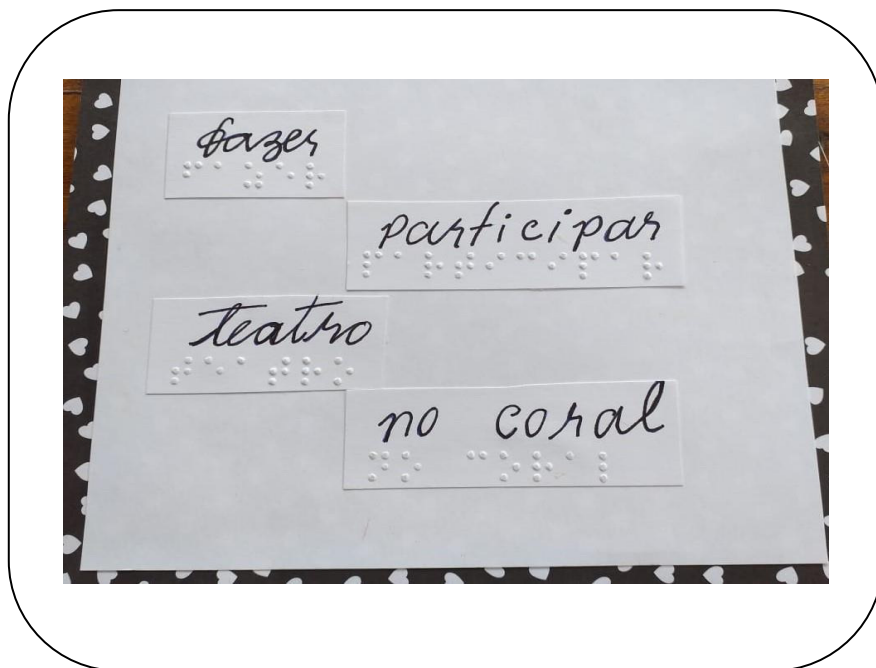


### Artifícios: uma tessitura e uma composição da escritura

A tessitura da composição de escrita-e-leitura da poesia exigiram dois critérios advindos da nossa leitura de Nietzsche, ambos diziam respeito a sobriedade rara e, ao mesmo tempo, imprecisa das vivências e das experiências. Embora os textos poéticos não fizessem parte do acervo no arquivo curricular, foram postos ali pela professora-guia, como disparadores de criação e recriação. Queríamos produzir um artifício didático diante do conteúdo e da prática pedagógica no alfabetizar-se.

O primeiro critério foi versado pela situação tomada das vivências, de tê-las vivido. “A vida como meio de conhecimento – com esse princípio no coração pode-se não apenas viver valentemente, mas até *viver e rir alegremente!*” (NIETZSCHE, 2019, p.191).

Grafamos fragmentos de vivências, biografemas soltos escritos no braille. “Ah, a grandeza das obras fragmentárias! – Não grandeza da ruína ou da promessa, mas grandeza do silêncio que acompanha todo acabamento” (BARTHES, 2004, p.283).



(Cartão com palavras sobre o que ele gostava no CEDV- escola de deficientes visuais)

Como sugerido por Barthes (1987, p.19), a escrita ficou “então encarregada de unir com um só traço a realidade dos atos e a idealidade dos fins”.

A professora-guia ajustava o modo de fazer do ato escrevente ligando-os às ocasiões narradas do vivido, como se a escrita fosse um “germe” que podia vir de “qualquer lugar” (BARTHES, 2004, p.229).

As palavras, tomadas como biografemas, surgiam da vida que o estudante vivia, vinham do vivido nas aulas no CEEDV. Assim, o estudante-autor agia imediatamente como escritor. Recriava na escrita a sua “vasta metonímia do desejo: escrita contagiosa que faz recair sobre o leitor o desejo mesmo com que formou as coisas” (BARTHES, 2004, p.229), diziam da maneira pela qual ele recortava o que lhe acontecia diante da sua condição de vida.

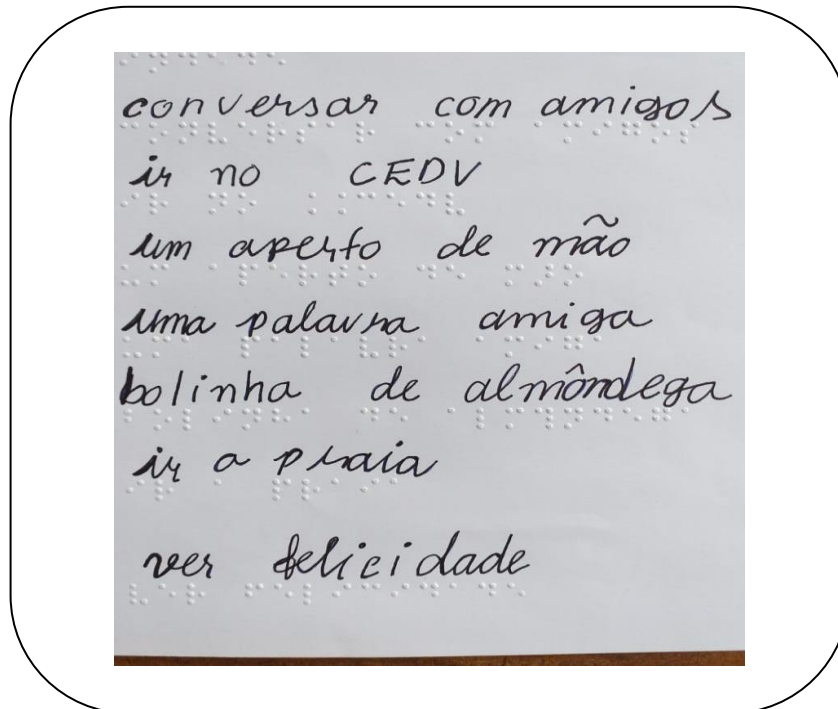
As palavras, ao modo barthesiano (1987, p.102), em que a linguagem era redistribuída, uma e outra vez, num formato recortado, doavam autonomia ao estudante de leitura, aqui ele experimentava, pelo toque, a própria escrita.

Ao tecer a produção dos textos, além de aplicar procedimentos, queríamos fazê-los dizer algo. Usamos indicadores de manipulação da voz com a sinalização em Libras, no sistema háptico, os recortes dos biografemas. A vida [*biós*] se escrevia no cotidiano. O vivido tinha irrupção, através das palavras. Essas podiam ser acessadas e manuseadas na leitura, com certa proficiência, na Libras e no braille: duas palavras soltas que deram a ideia total, o contexto em lances de pormenores sutis, advindo de fontes vivas, do que ele conhecia e gostava de fazer na escola.

O método biografemático possibilitou ao ensinar-aprender, estratégias pedagógicas de incluir. Priorizamos acessos aos escritos, preferivelmente, articulados em um formato manipulável. O querer-escrever recolheu, por meio do fragmento biografemado, “a extrema subjetividade, pois na escritura há um acordo entre o indireto da expressão e a verdade do sujeito” (BARTHES, 2003a, p.257).

O texto, sempre numa perspectiva amigável, regressava ao seu autor agora como leitor de si. Operamos com o biografema ao modo de Barthes (1989, p.43), em uma leitura solta – em “digressão ou, para dizê-lo por uma palavra preciosamente ambígua: fazia uma excursão” sozinho, pertinente e por isso mesmo em gestos descontínuos, não se detinha em uma resposta única para o dito-escrito.

O segundo critério confabulou com as experiências, em atos experimentativos do sentido distal que funcionava. Servimos-nos do bom-ouvido-restante. “Ninguém pode escutar mais das coisas, livros incluídos, do que aquilo que já se sabe” (NIETZSCHE, 1995, p.19). Ou seja, nesse modo experimental, a escrita biografemática ensaiou em exemplos pequenos, com palavras fragmentadas um “jogo de imagens, de espelhos” que foi “colhido numa narrativa, num texto” (BARTHES, 2003a, p.212). O que nos toca, deixa o corpo aflorar as próprias ideias, em um modo de conferir singularidade àquele que vive em surdocegueira.



(Trecho dos ensaios de escrever sobre o que ele prefere, na possibilidade do texto-vivo)

O texto coletava biografemas que doravante foram grafados. A experiência com o sentido de diferença. Desde que ela se fazia com a visão do conjunto de uma vida, tomada em uma linguagem particular, singular. Desta perspectiva, nossas tentativas de escrita se constituíram por espaços vazios, flutuantes, com lacunas que podiam ser preenchidas como a “realização de uma fantasia” (BARTHES, 2003b, p.284). Experimentava a escrita pela obra-texto-vida.

A escrita tecia nos textos uma interatuação entre o protagonista (que ditava biografemas) com objetos fantasísticos até fantasmático (coisas que ele apenas podia imaginar em fazer, quando dizia querer “ver felicidade”), que “não quer ser assumido somente por uma metalinguagem (científica, histórica, sociológica)” (BARTHES, 2005, p.23). O verbo ‘ver’ possuía sentido múltiplo nas pessoas da díade e em suas vidas.

Segundo Nietzsche (2019, p.53), “não se tem ouvido para aquilo a que não se tem acesso a partir da experiência”. Para o autor, ir lá investigar o que quer que seja produz um traço distintivo, como um aconchegar-se ao processo de experimentar: desenvolvem múltiplos pontos de vista da coisa mirada.

Seguido essa inferência nietzschiana, circundamos outros ambientes na tentativa de experimentá-los, “ser ouvinte aqui é um privilégio sem igual; não é dado a todos ter ouvidos” (NIETZSCHE, 1995, p.19). Não é dado a todos esse experimentar por si mesmo, o ir <aqui-ali-acolá>. A vivência que possibilita coragem para buscar o

conhecimento, pois “a vida poderia ser uma experiência de quem busca conhecer” (NIETZSCHE, 2012, p.191).

De modo semelhante à afirmação de Nietzsche, da vida como meio de conhecimento, e a partir desse impulso pelo conhecer, quisemos operacionalizar um flagrante no que estava posto como enunciado universal. Me fiz duas perguntas: como fazer o percurso e atravessar as feições conhecidas daquele cognoscível, e encontrar os pontos de sua cegueira? A partir desses pontos cegos, como perscrutar ali, os efeitos de diferenças, tentando alcançar o que estava pendurado e tomá-lo como instrumento de escritura?

Para executar esse movimento, a experimentação saiu da sala de aula e, em visitação recebeu pequenas doses de experiência. Recorremos a Nietzsche que disse: “Se uma transformação deve ser a mais profunda possível, que o remédio seja dado em doses mínimas, mas ininterruptamente, por longos períodos!” (NIETZSCHE, 2016, p.231).

Com Barthes (1977), trouxemos uma noção de experiência, que pensei interessante para a fotografia abaixo. Ele em uma de suas aulas, utilizou e definiu um termo antigo, fora de uso, “*sapientia*: nenhum poder, um pouco de saber, um pouco de sabedoria, e o máximo de sabor possível” (Barthes, 2007, p.45). Aqui a experiência estava impregnada desse <sabor> e fez companhia à alegria do momento vivido, não conhecido agora experimentado.



(Experimentar(ir-assistir) uma apresentação na Escola de Música de Brasília)

Nossa produção textual com o biografema, incluiu a adoção de alguns passos que possibilitavam a aproximação com o autobiográfico inerente à produção dos autores, estudante e professora-guia. Dizia respeito ao pesquisador não operar com neutralidade, justamente pelo seu papel na díade de leitor, portanto, simultaneamente autor do texto escrito-lido, essas intervenções, pôs em marcha a coautoria no ato também de pensar sobre a escrita.

Para operar o biografema, em meio ao plano conceitual dos gestos plissados, compartilhamos o ler-escrever a partir da experiência vivenciada no âmbito escolar, entre o estudante surdocego e a professora-guia, ambos participes de uma escritura comum formatada e inscrita no processo de alfabetização.

O escrever não foi de um ponto A para um ponto B. A escrita não se colocou na linearidade. Imbuiu, talvez um ponto, a alfabetização, mas não se deixou amarrar somente nessa linha. Preferiu o emaranhado do anovelar, na aquisição de uma língua em sinais e da escrita no braille. Não dizia de um sujeito, identificável, com gênero masculino e feminino. Dizia das pessoas possíveis de encontrar-se com aquilo que estava sendo produzido no texto escrito.

Os textos, produzidos nas aulas, foram tomados na perspectiva da dobra, como um tecido de fios que encobrem outros fios, oculta seu jogo, sem, no entanto, querer chegar à presença/essência (DERRIDA, 2005). Se, por um lado, a escrita do estudante ocorria emaranhada a suas vivências no duplo vida-obra, por outro, o compartilhamento com a guia-intérprete potencializava a composição de um tecido plissado, indecifrável, não havia uma parada didática para dizer sobre os movimentos, sobre o sentido doado aos gestos de plissagem, não havia intenção de separar os sinais em Libras e o tatear das palavras escritas no braille na mão, na máquina.

Tendo em vista a manutenção do rigor conceitual — e também criativo — no processo de análise, selecionei os seguintes elementos característicos do fazer biografemático: o grafar, escrever no código braille, as palavras que faziam parte dos detalhes da vida do estudante. Colher, durante as conversações rotineiras das aulas, algumas raridades, que em outra situação podiam passar despercebidas. Depois as trouxemos para o convívio do pensar e inserimos no plano cognitivo-conteudista. Por fim, as colocamos para fazer parte do planejamento de aula que pretendia alfabetizar.

Tomou-se, portanto, as palavras como se fossem pedaços soltos, cortes ou sulcos, que podiam ser ligados, e as engendramos como suplemento na produção escrita. “A prática biografemática volta-se para o detalhe, para a potência daquilo que

é ínfimo numa vida, para suas imprecisões e insignificâncias” (COSTA, 2010, p.5). Ou seja, os recortes dos fragmentos do cenário vivido, se tornaram encantadores e avolumaram o desejo de escrever, o biografema teve, portanto, um lugar na aula.

A escritura foi colocada dentro de uma vida que se vivia em aula, em experimentação e que, por isso, produziram nas palavras novos sentidos de uso. O que perseguimos no biografema, foi justamente, a potencialidade que ele tinha de incorporar mudanças à história biográfica pelo imaginário, pelos signos que vêm da vida. “O próprio sujeito se desloca – ele passa a ser, neste sentido, também um criador, um fabulador de realidade, um ator mesmo de escritura e de vida” (COSTA, 2010, p.5).

Caso eu fizesse a tentativa de isolar, certamente perderia a preciosidade e a potência do que se associava, da criação que surgia pelo *pli* (dobra) (SANTIAGO, 2020, p. 47). Portanto, foram destacados trechos escritos/vividos em gestos plissados, para deles fazer fluir pensamentos novos, na discussão com o aparato teórico que mobilizo até aqui. Elegi, para tanto, quatro tópicos de discussão, que abordaram as questões que pareceram mais caras e úteis.

1. A esperança de escrever sobre as coisas que nos acontecem. As histórias sobre o que se vive apareceram entre muitas palavras que se aprendeu a grafar. As simplicidades das vivências cotidianas foram experimentadas em um texto que tinham dois roteiros, duas pessoas que reversavam o eu (que lê e escreve) tomados dos contextos das experiências da professora-guia e do estudante-surdocego. O desejo de escrever, visitou primeiro o texto de Haroldo de Campos, que descrevia a criação do mundo. A transcrição haroldiana do texto bíblico foi “vista como prática de leitura reflexiva da tradição”, permitia “recombinar a pluralidade dos passados possíveis” (CAMPOS, 1997, p.269) e despertou a vontade de narração no estudante surdocego pelo ato de amor que ele tinha na vontade de ler a Bíblia.

2. A abordagem de efetividade. Desde que o escrito tomava o relato de experiências vividas ou que se quis viver como arcabouço de escritura. O binômio escrita-vida, na perspectiva de grafar palavras, fecundadas em solo criativo da fabulação pela experimentação, de conversar e pesquisar sobre o que se queria conhecer. A escrita em destino duplo: professor e estudante. Estão descritos, aqui, em dois recortes, na construção de um panfleto que apresentou o negócio de sua família, iniciado por ele, antes da surdocegueira, e que realizava viagem turística de

cunho religioso. Como ele imaginava uma viagem de Kombi às duas cidades históricas: Salvador e Ouro Preto em visitação às igrejas.

3. O entrecruzamento do biografema, com os textos poéticos, tratou de pensar o <si> construído desde o fora e com o outro. A poesia como esse fora, que se abria em desvios, não impusemos controle sobre o escrito-lido. Assim, a realização da interlocução entre os textos poéticos, com as palavras que surgiram nas conversações com outro, ofereceram maneiras distintas de abordar uma frase e, possibilitou tecer algumas costuras em deambulação com os biografemas naquelas duas vidas. “O real de uma vida é sua própria violação imaginária” (COSTA, 2010, p.52).

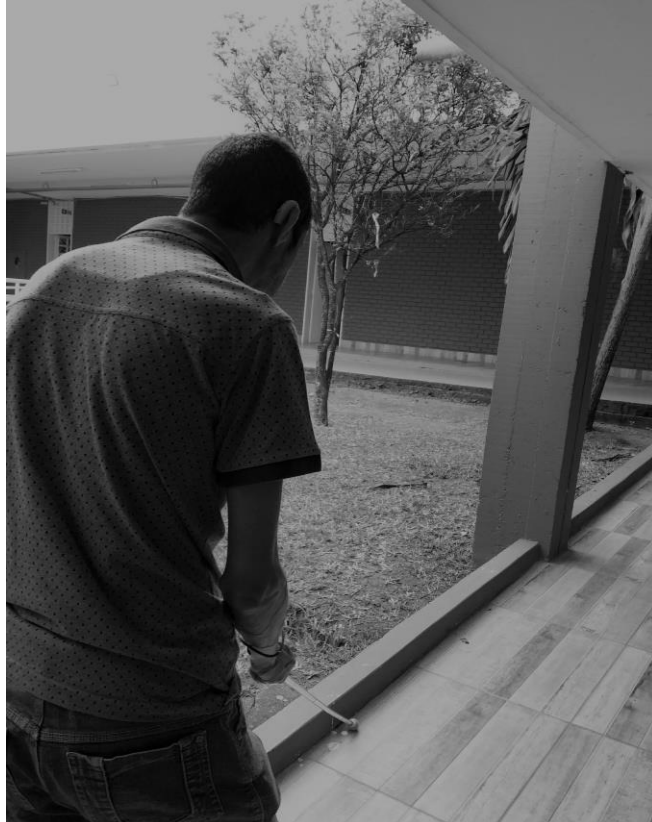
Assim, o biografemático funcionou como um “projeto incerto que varre, de modo entrecortado, fragmentos de mundo, de ciência, de história – de experiências” (BARTHES, 2003, p.17). Esse entrecruzamento esteve apoiado em dois textos: uma crônica da Marta Medeiros, com o título: você é o que você gosta, publicada em 2003. Junto ao texto de Haroldo de Campos: Servidão de Passagem, de 1961. Ambos traziam nas palavras a relação de informe escrevível. Desse modo, o projeto tornou-se “nítido, poderoso, seguro”, e recortava os dois lados da cena vivida em aula.

4. As interlocuções com a prática dos gestos plissados. Alinhavamos o biografema com a necessidade da alfabetização. Pois, o plano de aula carecia seguir um rumo de aprender a escrever e ler, não podia seguir anárquico. Pelo contrário, perseguia uma tessitura de doar aos gestos plissados a possibilidade interminável de seguir criando dobras entre a Libras e o braille no porvir da aula. “A escritura que se sustenta somente quando se vê enrolada sobre linhas de vida [...] sempre da ordem do poderia ser” (COSTA, 2010, p.51).

Os biografemas inscritos nos textos tinham a preocupação com duas circunstâncias: primeiro gerir a fidelidade e a seleção das palavras para garantir que o escrito, não revelaria quem era quem (autoria) na produção textual. Segundo, tomamos os gestos plissados em uma situação de proposição conceitual: na relação de recobrimento da Libras que se desenvolvia no sistema háptico. A crônica abriu passagem à prosa. Introduzimos, por meio da obra de Herman Melville: Bartley, o Escriturário a possibilidade de escrever um texto vivo pela perspectiva da deficiência.

As atividades com a plissagem simularam, no desenho da dobra, uma prega corpórea vibratória, como a da bengala que vibra no encontro como o solo e com as coisas, era uma superfície construída a partir de variações contínuas de gestos de emissão e recepção. Como um posicionamento que apostava “em encontros capazes

de fazer cintilar o inesperado e de fazer cintilar os corpos nele envolvidos” (COSTA, 2018, p.366). Quiçá, ali podia existir um cromatismo que não se restringiu aos esboços ou margens, portanto, fruiu uma rede de proximidades, com as coisas e os objetos, em estreito contato. Experimentado na cotidianidade, nas interações entre a docência e a necessidade das ações pedagógicas com o conteúdo das aulas.



(Momentos de orientação e mobilidade pelos espaços da escola, ir e vir em espaços internos é uma conquista imensa na vida de uma pessoa surdocega)

Um andarilho vai pela noite  
 A passos largos;  
 Só curvo vale e longo desdém  
 São seus encargos.  
 A noite é linda –  
 Mas ele avança e não se detém.  
 Aonde vai seu caminho ainda?  
 Nem sabe bem.

(Dos Poemas, 1871-1888, Nietzsche)



## CAPÍTULO 4 - RESULTADOS E DISCUSSÕES: AS VIVÊNCIAS NOS ENSAIOS DE ESCRITURAS PLISSADAS

*A esperança de escrever se envolve com a sensação de não saber,  
da escrita, seu destino. O signo se esvazia, custa a despertar.  
E o vazio me oferece a impressão de que nada tenho por dizer.  
É justamente este estado que fertiliza e faz nascer minúcias de invenção.*  
(Emília Biato, 2015, p.21)

As atividades de escrituras buscaram a provocação de sentidos e produção de experimentações no texto com a escrita tecida em frouxidão. Comportava sempre que solicitado, a coletividade das vivências entre quem ensinava e quem aprendia.

Todo o fazer pressupõe percorrer caminhos e os eleitos para nos fazerem companhia nesta trajetória pedagógica foram Derrida, com a tradução, e Campos, com a transcrição. A escrita no gesto de plissagem deu ênfase ao sistema háptico, que se dobrava e dizia <vem> para os acontecimentos que podiam ser biografados, indo na singularidade da deficiência e nos caminhos pelos quais a professora-guia e surdocego andaram.

A pesquisa planejou ir à surdocegueira e fez um chamamento àquele estudante surdocego. A textualidade lidou, propôs e ensaiou (d)escrever impossibilidades utilizando como estratégia trazer as vivências, da própria vida humana, para os gestos escriturais. Por meio de capturas do biografemático nos textos poéticos, nas narrações e conversações de tudo que advém da vida potente dos acontecimentos simples cotidianos. Daí traçamos atividades de escrita-e-leitura, permitindo ao biografema, assumir um itinerário na fabulação, com paradas estratégicas de partilha do <eu> e do <outro> num gesto de escritura pelo <nós>.

Derrida (1999) sugeriu que quando dizemos “nós” podemos estar fazendo um lançamento de dados ou o mesmo gesto do pescador ao jogar a linha. Ele diz que, assim, na execução dessa ação podia haver “um nós do outro lado”. No nosso estudo, a conversação publicou, esse <nós> como exercício inicial, a partir dos gestos plissados, em atos escreventes realizados em dupla, momentos de experimentação no próprio corpo, uma partilha pública com o outro, talvez, no sentido de <nós>.

Almeida (2008, p.70) discorre sobre a linguagem na surdocegueira, trazendo que a “conversação é um fenômeno de comunicação por vários canais” e durante essa

situação de interlocução, estão envolvidos “sinais verbais e não-verbais”. Ressaltou que em qualquer conversação “são postos dois elementos específicos: o seu caráter de atividade social, baseado no ‘princípio da cooperação’, e a posse de um objetivo comum aos interlocutores” (ALMEIDA, 2008, p.69).

Ainda com Almeida (2008, p.70), trouxemos à conversação o aspecto característico na fragmentariedade. Quando ela diz que “em qualquer conversação há elementos não explicitados de modo indireto, mais implicitamente aceites, sugeridos, insinuados, pressupostos”. Então, esse <nós> descrito anteriormente vinha na aplicação do biografemático, como disparador e colocava na cena da conversação, algo a ser tateado e compartilhado em Libras e em braille.

O lido, enunciado, questionado, aguardava resposta na singularidade de cada <eu> que se deixava fisgar, para ser transcriado em “uma escritura que adornamos com todos os prestígios da criação”. Tudo acontecia nessa distância percorrida entre o eu e o outro, como um trabalho, como “um ato lexiológico, lexicográfico”, ao escrevermos nossas leituras de textos, recordativas da vida em conversações.

Uma docência-didática das atividades de escritura que fluíam o compromisso de ensinar, margeavam acessibilidade e inclusão, um “trabalho, cujo método é topológico”, pelos movimentos em plissagem que deslocavam “sistemas cujo percurso não pára no texto nem no ‘eu’” (BARTHES, 1992, p.44), seguia até a próxima escrita.

A conversação deu preferência à leitura executada num modo que intervalava e dialogava com o texto-poético e com a narrativa do fragmento-vivido, sob a forma de expressar o pensamento em palavras e frases, pedaços diários que vinham da vida. “A língua se reconstrói alhures pelo fluxo apressado de todos os prazeres da linguagem” (BARTHES, 1987, p.13). O ato de escrever em uma mistura nos duplos: temeridade e intencionalidade. Na beleza e profundidade que a coletividade cobrava nas duas existências: no ofício de professor e no adulto-com-deficiência, ambos querendo a alfabetização na vivência no espaço-tempo dedicados a escrita-e-leitura.

As narrativas pela escuta continuaram com mais dois chamamentos e seguiu dizendo <vem> ao eu-mim e ao ele-outro, naqueles ditos que criavam o texto na forma <minha>, no uso pela imaginação dos acontecimentos que vinham dessas duas vidas abertas as interferências do traduzível e escrevível. A conversão no vivido em experiências, ou seja, fazer uma tradução relevante que invertia a necessidade do outro pelo saber, com alteridade. A transcrição na escrita colocou-se numa lista com os biografemas, como vestígios e pistas argumentativas, que vinham do eu e do outro,

sem garantias da presença de um só ente que falava. Num jogo de duplo movimento que inundava as vidas entre o <si> e o <outro> pela via do corpo.

Toda estrutura da escritura feita a partir da transcrição pela (re)criação. Quis ensaiar, em parte, vias de desenvolvimento em múltiplos percursos, o texto lido aberto ao leitor que <tateou> as palavras em Libras e em braille. Nesse contexto, foi dada atenção especial ao interesse de desígnio pessoal. A leitura com prazer tirava dos biografemas que circulavam nas narrativas puxando o leitor à aventura de escrever.

Consideramos na composição dessas experimentações de produção textual uma sugestão de Batista (2021, p.48), de que o professor-guia, possui condições de fazer escolhas didáticas primorosas para o ensino com o estudante surdocego. Desde que pelo convívio mais aproximado, conhece melhor os canais de acessos e seus usos mais adequados. Assim, nosso ato de escritura, nessa primeira tentativa, pavimentou uma prática de escrita-e-leitura, que alternasse a digitação do alfabeto datilológico com a autonomia do sinal em Libras-tátil, que o estudante fazia com mais desenvoltura e autonomia.

Os textos de dupla autoria se efetivaram sob algumas condições. A escolha do texto pela fidelidade com o pleonismo e a redundância de termos no âmbito das palavras conferiu maior vigor ao que estava sendo expresso na escrita, que ele já sabia grafar em braille e sinalizar em Libras. Necessitamos, ainda, suportar o trabalho semântico com o aparato amorfo, flutuante e fluído dos pensamentos na díade.

Esta seleção seguiu uma linha pela recepção no surdocego, o fio condutor puxou as atividades na via de experimentar e buscar familiaridades nos textos poéticos com frases aforísticas, por entender que com uma breve exposição de um pensamento podemos unir concisão e reflexão. Nosso desejo era de espaçamento, de liberdade no agir com mais de um. Fomos motivados “pela tentativa de reagir ao que nos aprisiona”, embora não escrevêssemos sozinhos, “buscamos alguma liberdade que permita a fluidez do pensamento, a produção criadora. Tentamos escapar dos jargões e dos modelos” (BIATO; LEITÃO, 2017, p.162).

O nosso vaivém na poesia organizou o conteúdo e teve seu início na articulação entre essas duas ordens: o lugar dos dois sujeitos da díade e o espaçamento individual da aula com a professora-guia. Sendo assim, foi nas margens dos saberes constituídos e criou condições de lidar com o ainda não sabido.

Exercitamos as impressões e demoramos nas sensações, fazendo surgir o agrupamento das ideias, desses dois viventes, nos atos de escrituras.

## O agrupamento de ideias

A escrita percorreu alguns caminhos, saiu da interação e promoveu fruição. O saber saiu pelo corpo, em experiências comunicáveis por meio dos inúmeros toques, no ponto de junção das mãos. Conhecer as coisas e os fenômenos através de conversações, agrupou ideias produzidas e que comportava os gestos plissados embutidos numa anamnese fosca. Capturamos biografemas com sentidos nos dois corpos, naquilo que se quebrava e que se juntava para compor um texto escrito.

As escrituras em coautoria seguiam enviadas como oferta ao outro. Esse envio, no entanto, aconteceu pela necessidade de reenvio no jogo dos gestos plissados na díade.

O texto foi tecido em movimentos de entradas e saídas tanto de informações como de sentidos no que se conhecia e no que se dava a conhecer. Como uma possibilidade de “tracejar o texto para si” e depois lançá-lo “ao outro, ao mundo, a percorrer um destino incerto” (BIATO et al., 2014, p.530).

Em vozes coletivas, o agrupamento de ideias procurou o processo de escritura que ultrapassasse a detenção autoral das palavras em uma só pessoa. Uma escrita que demandava narrar. Convocou o professor-leitor a escrever o surdocego, sendo corresponsável ativamente pelo texto e pela tarefa laboriosa da comunicação.

As palavras, no texto, funcionavam como um esboço de memória corporal, saíam à exterioridade no braille e na Libras, como geradores de confiança para tatear a imagem do que se queria escrever. A mão tentou dar conta de operar e atravessar com uma nova inscrição, uma nova fonte, por um gesto que plissa sentidos na escrita.

Cada palavra organizava na retomada, uma recuperação e uma partilha que ditava uma cadência de fazer de novo e de novo, acolhendo as simultaneidades dos sentidos formal e inventivo. As ideias usadas nos textos escritos foram agrupadas em três situações didáticas:

a) a condição imposta pela deficiência retirava dele o que era <são> o saudável, revivia experiências forjadas nos detalhes do vivido antes da surdocegueira;

b) o cotidiano do surdocego, como o <pão> que se comia diariamente. Os textos escolhidos do que ele e a guia-intérprete traziam de suas preferências, vinha da própria vida de quem ensinava e de quem aprendia.

c) o ensino-aprendizagem, o surdocego recebia o que lhe <dão> o conteúdo do texto articulava uma estrutura da funcionalidade da língua, essa palavra usa essas letras e sílabas, possui tal sentido e pode ser usada assim.

O agrupamento de ideia mobilizou três campos de diferenças, três ordens no processo de escrever-e-ler: primeiro na díade com o uso do corporal (pela aproximação das pessoas na fala ampliada e no encontro das mãos na Libras pelo sistema háptico), em que foi possível acompanhar a leitura dos textos e das informações nas conversações e nas narrativas.

Em segundo, do surdocego com uma leitura individual, solta, como se fosse em picada: podia sobrevoar pela ficção, ao manusear biografemas recortados e grafados no braille, numa ligação inventiva com páginas que já tinham sido recolhidas de leituras-vividas, “sintagmas saborosos, ou chocantes, ou problemáticos” (BARTHES, 1982, p.69), apreendendo das letras o desenrolar da formação da palavra. Avançamos nas produções de frases escritas, do início ao fim, pela plissagem de gestos mais autônomos.

Em terceiro, uma escritura aplainada que juntava a díade e o texto: se ocupava com os detalhes. Cada biografema como um glosador, anotações de palavras em notas explicativas das passagens do cotidiano. Apresentou-se, nesses ensaios do escrever-ler, ir ao intraduzível da predicação e ali saber mover a pluralidade de sentidos que a escritura pode ter numa hipótese quase onírica.

Escrever frases da sua vivência assumiu nuances que recortava rubricas pessoais, espelhadas no próprio corpo. Sob a perspectiva de um ensino engajado na produção de novas narrativas que seriam escritas. O que se vive na deficiência, na surdocegueira podia agrupar ideias biografemáticas em outros modos de pensar, sentir e mergulhar nas dificuldades, nas dores, nas superações.

Permitiu-se dizer da perda e, até, de perder-se. Essa perda-que-privar (pela deficiência), inundou a escrita na sentença de Clarice Lispector, quando o “perder-se significa ir achando e nem saber o que fazer do que se for achando”. (LISPECTOR, 1990, p.17). No *pantheon* dos textos poéticos que usamos, habitavam léxicos de vários campos do saber pela poesia, os quais arquitetavam conotações e sentidos múltiplos e fascinantes, aguçavam a curiosidade, o desejo e o prazer de ler-escrever.

A aplicação didática da aula, enquanto ação, utilizou a linguagem em sua particularidade e dela extraiu suas singularidades: fazê-la brilhar no traço distintivo da surdocegueira. As atividades vestiram a escritura de uma indumentária artesanal, práticas didáticas em experiências por meio de roteiros mais próprios, num modelo de panfletagem, imitando os detalhes do que foi vivido organicamente.

## **Panfletagem**

Essa atividade veio inspirada no trabalho familiar do surdocego. Sua família possui uma empresa que faz viagens de turismo religioso, que foi idealizada por ele, quando ainda tinha baixa-visão. Ele montou e se fez cargo da empresa, fazendo viagens a Trindade-GO e a Bom Jesus da Lapa-BA. Quando da cegueira total a irmã ficou responsável pelo trabalho. Sempre que ia ter uma viagem, ele trazia à escola os panfletos de propaganda dessas excursões. Planejamos uma atividade que contemplasse essa categoria de escrita. O panfleto trazia um texto com palavras soltas e resolvemos aproveitá-lo em uma proposta de escrita.

A ideia da atividade era colocar na escritura a vivência, o experimentado, de uma vida que teve experiência laboral, tomada do estudante, algo que acontecia dentro da sua casa. Nosso ponto de partida foi a criação de um estilo particular, experimentamos criar no texto zonas de contágio com às duas vidas: antes e agora, escrevia sobre algo que ele mesmo foi capaz de fazer, de viver.

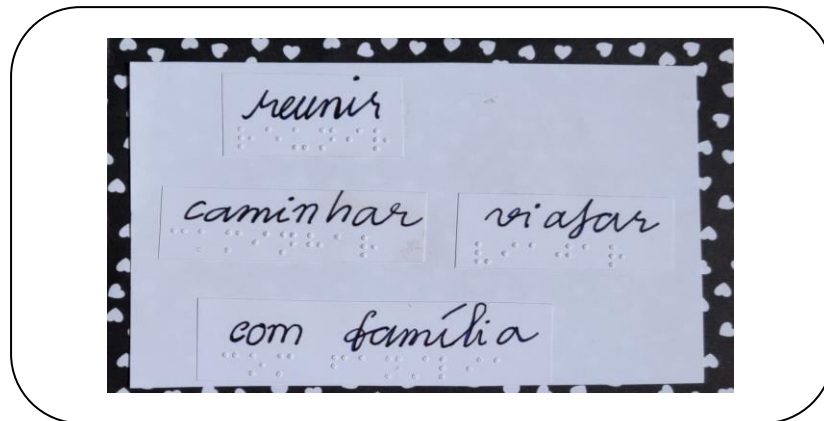
Explorou a escritura que se dobrava em novas produções. Isso, fez surgir um espaço em que as relações com as línguas e linguagens pudessem ser tomadas por meio dos gestos plissados em emissões que delineassem a narrativa pela ficção ensaística, a partir, não de um biografema previamente especificado, mas de elementos que constituíam a circulação do biografemático na díade.

A inserção no modo operatório permitiu fazer sulcos na forma de dizer isto ou aquilo, retirou, do autobiográfico, novas dispersões sobre o vivido e vivível. Buscamos outros panfletos, viagem a Jerusalém, desejo antigo do surdocego. Não nos fixamos apenas no turismo religioso, ampliamos para dois destinos com praia, paixão da professora-guia. A atividade tinha, em ambos, cunho afetivo. Trazia relatos de cenários vivos. Misturou-se o conhecido da memória ao fantasioso do gesto de narração. Como sugeriu Barthes (1987, p.9) a “tagarelice” como uma “espuma de linguagem que se forma sob o efeito de uma simples necessidade de escritura”. Esse tagarelar sobre o vivido foi aproveitado na confecção artesanal de quatro panfletos com propaganda de turismo.

O desenvolvimento da atividade assumiu um caráter de exercício de informe, tornou-se essencial aproveitar a pretensa história da memória, do arquivo pessoal, em uma caça as coisas narradas. Daí extraímos e separamos a evolução da percepção tátil, na introdução da palavra em digitação, o alfabeto datilológico por partes, primeiro as letras soltas, depois as sílabas e por último o sinal em Libras.

Percebemos uma diferença de recepção, da palavra formada por sílabas que possuíam consoante precedida de vogal e das palavras com sílabas que possuíam dígrafos. As primeiras escritas sem erro logo após a digitação tátil. As segundas precisavam de repetição de sílaba. A escrita de palavras com duas sílabas acontecia após a palavra ser feita em datilologia.

Uma rotina foi instituída na datilologia: a) digitava-se todas as letras da palavra no alfabeto manual, na mão do surdocego; b) e por último cada sílaba era digitada e escrita no braille. A palavra que tinha até três sílabas simples (consoante e vogal), executada em dois momentos: digitação de cada sílaba, com intervalo na escrita em braille. A palavra com duas sílabas simples, era executada em um só momento. Ou seja, a digitação das quatro letras e a escrita em braille sem intervalo.



(Cartão com a escrita em braille de palavras para composição do panfleto)

Essas quatro palavras criaram um espaço de fruição. Pensamos nelas como resíduos e imaginamos diferentes modos de alocá-las em frases no texto. Portanto, os atos formadores da produção na frase, pediram “um espelhamento sem referentes, um duplo de uma imagem sempre fugidia” (COSTA, 2010, p.65), que doava reduplicação, refazimento de procedimentos vividos entre duas sombras, duas forças distintas de compreensão do a posteriori.

Conciliou em cada sentença escrita, a bifurcação de ideia que saía do pensamento do professor até o estudante. Dizia: você podia reunir turistas, clientes, pessoas, família. Caminhar nos pontos turísticos das cidades. Viajar. A palavra fluía em uma série de outras, se abria. Voltava-se à palavra dita-escrita como se fosse sempre a primeira vez. Dela tirava proposições. Colocamos o uso dessas palavras em um jogo pela busca do conhecer, da criação. Uma reunião de corpos que tentava mais do que os elevar. Diria que contradizendo, podia mesclar assinaturas. Esses corpos

guardavam algo fora da dinâmica horizontal. Nada é somente meu, pois o espaço da escrita esteve cheio de fabulação e de verdades provisórias.

Demos um valor transitório à escrita. “Um traço distintivo dos textos biográficos é precisamente que eles não sabem como designar a si mesmos” (COSTA, 2010, p.66). Assim, a apropriação dessas vivências, pela posse disso que vem, foi constituindo de repertório a escrita. O dobrar-se sobre si, pelo ler-escrever que narra, cria e recria ensaios de poesia. Agia sobre a linguagem cotidiana para tratá-la em aula, como uma linguagem curricular corrente. A plissagem pode, ainda, trazer a ideia derridiana de suplemento, quando as mãos que se dobravam na díade, implicavam numa compreensão de um órgão por excelência do fazer, que esboça e traça. Assim, a mão tinha acesso de leitura e de escrita, desenhava e moldava, fazia e desfazia, executava tarefas no conhecer que foi ao pensamento de inúmeras maneiras.

Nessa atividade a plissagem despontou e fruiu em um manto de ficção que cifrava o háptico. A aula estava numa situação de estudo, de pesquisa e ensaiou atos sistematicamente inacabados. Assim, a escritura pelo panfleto procurou constituir certa concretude aos dados biografemáticos, com eles, e por meio deles, delineou uma espécie de repertório ausente, o qual, no entanto, se fazia como força da materialidade repercutida nas atividades de escrituras da pesquisa.

A dobra, plissada no vaivém, comunicava pelas mãos, inventava conexões, destacava e selecionava proximidades para a montagem do pensamento em um modo mais natural, em um estado de natureza. Doava ao eu e ao outro, autoria. Desse modo, os gestos plissados, múltiplos no ir e vir, no encontro, perseguia acoplamento, intercâmbio. O contato das mãos, da minha mão na mão do outro, da mão do outro na minha mão. A premissa, inegavelmente definida pelo esforço, dirigida ao processo de ensinar, aprender e conhecer.

As dobras dos gestos plissados, nessa atividade, foram aparentadas no ver e no ouvir. Tratamos de dotar os gestos plissados, produzidos nas mãos, de desdobramentos, de inteligibilidade, de uma percepção das coisas além do mero uso dos sentidos distais. Buscamos plissagem no pulsional pelo sistema háptico, numa tarefa exploratório-experimental. Consideramos, assim, que o conhecer não se fundia em objetividade estanque, possuiu composição nos diversos saberes e valores em transformação. Assim, fomos em uma viagem da poética em Kombi, a surdocegueira ao volante, escolheu o percurso, guiou e acessou as paradas quando achou as paisagens diferentes e interessantes.



## **Viagem da poética em Kombi**

Surgiu durante as inúmeras conversas nas atividades de Panfletagem. Numa dessas conversas o aluno revelou sua vontade. “Quando eu ainda enxergava, tive muita vontade de aprender a dirigir. Aí eu ia comprar uma kombi e fazer muitas viagens!” Identificando o interesse, a guia-intérprete perguntou. “Quais os lugares que você gostaria de visitar?” A resposta veio rápida e trazia a relação do contexto religioso na vivência do estudante. “Eu queria viajar para Salvador e Ouro Preto. Conhecer as Igrejas e o Pelourinho!”

Aproveitamos essa oportunidade de conversa, por conhecermos as duas cidades. Vimos ali um “espaço de fruição” para ideias, que seriam reanimadas na díade, na “pessoa do outro”, o espaço da escritura surgiu na “possibilidade de uma dialética do desejo, de uma imprevisão do desfrute” (BARTHES, 1987, p.9). O interesse para escrever sobre o vivido, deu o clique e organizou o planejamento temático da aula. Fez surgir uma sequência de atividades com três estratégias didáticas:

- a) de narração das vivências que a professora-guia-intérprete tinha das viagens feitas às duas cidades, um total de quatro, duas em cada cidade;
- b) de pesquisa na internet em site de viagens sobre as cidades, aproveitando o interesse do surdocego, o que ele gostaria de saber;
- c) de descrição da imagem, detalhamento da aparência de quatro locais, dois em cada cidade de maior interesse do aluno.

A narrativa da vivência feita pela guia-intérprete contou com a participação ativa do aluno fazendo perguntas, movimentando o espaço crítico do saber. Foram realizadas usando a fala ampliada (ouvido direito do surdocego), complementada pela escrita em braille dessas informações. Nossa prioridade desenvolveu uma conversação e descobrir através das perguntas feitas por ele, como estava sua compreensão auditiva e, quais palavras ele queria aprender o sinal em Libras.

Executamos a pesquisa na internet em sala de aula com o surdocego, feita no Google. Foram escolhidos dois sites que continham informações sobre viagem para serem utilizados como fluxos de aprendizagens com contornos mais suaves. A descrição da imagem veio para completar o interesse do estudante em saber como se parecia cada lugar que ele queria visitar. Uma áudio-descrição foi conjugada a memória-visual que ele tinha de algumas imagens. Essa descrição foi colocada em um texto, que evocava a escrita de frases com palavras soltas e traziam

características peculiares e de reconhecimento rápido sobre a cidade, imitando a estrutura gráfica da poesia.

Essa atividade, teve o desafio de provocar o inusitado em leitura-escrita, criou pistas no escrever para iniciar o processo de leitura incidental, aquela que se faz ainda sem saber. Os nomes das cidades foram escritos no braile, com a informação de caixa alta em todas as letras de cada palavra: SALVADOR e OURO PRETO. Assim, quando o estudante tateasse para ler, ele saberia, por intuição e informações prévias, quais seriam aquelas palavras. Usamos espaçamento de duas linhas para começar a escrita das informações sobre cada cidade em frases estruturadas com quatro palavras.

Essa atividade necessitou um complemento artesanal de alto-relevo de figuras, feito com duas imagens, uma de cada cidade. O ato de plissagem acessou outra rota pela experimentação háptica. Gerou um movimento de conversação discursiva de enxertia, colocou nomeação nas coisas e nas ideias para o surdocego.

Tatear a figura, inscreveu uma outra cadeia de assimilação, uma resolução que inventava um quiasma diante do impossível: o saber que acontecia pelo sentido do toque.

O conceito de plissagem começava a se formar pela aula vivida, como uma experimentação manual. Cada gesto produziu uma peça, manualmente, uma a uma foi ganhando forma e espaço no meio didático, de como conhecer e como fazer. As peças do toque foram únicas e se desdobravam na leitura e na escrita. Plissam variadas disposições sequenciais, aportam mecanismos hápticos de tempo, pressão, vibração e consistências, além de outras sensações biológicas relacionadas as afecções, que querem fisgar as singularidades por uma necessidade, colocadas na articulação de entrada e de saída da informação sinalizada e escrita em braile.

A força diferencial do gesto plissado estava na dobra que se repetia sem ser igual. Tomava o contato e o toque no outro e com o outro como aporte de gesto sinalizador linguístico. Algo como usar a língua para capturar a riqueza na relação guia-surdocego experimentando a digitação, a sinalização e o uso de classificadores.

A plissagem remontou as dobras, pelo vinco nas operações de seleção, apropriação e deslocamento. Plissou a comunicação na díade, pelo ato da emissão do sinal que vai, mas que deixa a recepção emergir quando o sinal volta e tece uma pergunta ou uma resposta, quando confirma ou nega o envio. Efetuou a disposição do ir e vir em uma espécie de elipse, os sinais aprendidos continuavam nos contornos dos novos sinais que iam sendo adquiridos, desenhou uma relação de recobrimento.

### **Relação de recobrimento em gestos plissados**

As relações desenvolvidas no recobrimento que se executaram em díade, a quatro mãos, carecia de intimidade na aproximação dos corpos, no sentido de confiança para expropriação no campo da língua sinalizada e da escrita no braille. A manipulação, tocar o outro, executar o movimento em variadas partes do corpo tornou a aquisição da língua um sistema de enxertia, em que não há universalidade, o toque acontecia no si. Diante da necessidade do <eu> no aprender e no ensinar, na singularidade da surdocegueira e naqueles acontecimentos de autoria e partilha.

A aula buscou atividades que retratassem a dimensão didática da relação docente-discente pela noção de recobrimento. O uso desse termo deslocou duas finalidades, ambas ligadas à sua definição de conceito do dicionário. A primeira pela possibilidade de dar aspecto e atribuir características, ao configurar o sinal na mão. A segunda trazida do conceito da geologia, que diz da sobreposição de terrenos mais antigos a terrenos mais recentes. Sobreposição de mãos, no caso aqui, entendida num movimento de substituição em dobradiça: ajustava cada tentativa de configuração do sinal em Libras em ambas as pessoas da díade.

Esse rastreamento da configuração da mão estava codificado e combinado na díade. Os corpos funcionavam dos dois lados, deixavam escapar o lugar de cada um, lugar que não estava evidente, convocava silêncios e se partia em diversos pedaços: do ouvir e do ver. Havia um porte de intensidade, de angústia e de inacabado alterando o esquema corporal. Foi preciso inventar rapidamente novas dimensões naqueles corpos, novas possibilidades de controle muscular. Uma performance que pretendia quebrar toda timidez e todo constrangimento na necessidade da ação que almejava movimentos de exercitar o pensamento. O conhecimento servia como mola propulsora para a criação tanto de si, enquanto surdocego, como de expressões por outras linguagens, diferia a noção baseada na representação e na separação entre sujeito e objeto como marca prévia para o processo de conhecer-aprender.

Nessa senda, o toque háptico, como um desdobramento de eventos e fenômenos, tentava romper com o sentido inerte de somente repetir a configuração do sinal na mão. Colocou-se como um elemento ativo no processo de produção de movimentos musculares que envolviam aspectos motores, a percepção e afecções embutidas nas informações dos conteúdos das atividades. Para isso, dividimos esse procedimento em uma relação comunicativa que ajustava o toque na mão e plissava gestos mais singulares na Libras, conforme os seguintes momentos:

a) configuração de modelo, consistia no sinal em Libras feito na mão da professora-guia para o rastreamento do estudante-surdocego; e

b) configuração de execução do sinal em Libras, dividida em três etapas: uma executada pela guia-intérprete com o surdocego, outra pelo surdocego no espaço solto e a última, na Libras-tátil numa simulação de conversação na díade.

A configuração modelo foi realizada em todas as atividades que envolviam a digitação das palavras com o alfabeto datilológico e na aprendizagem dos sinais em Libras-tátil. Consistia na configuração feita pela guia-intérprete na própria mão para que o surdocego tocasse e percebesse como acontecia o movimento.

A configuração de execução foi dividida em duas etapas. A primeira, executada pelo guia-intérprete na mão do surdocego em atitude passiva apenas na recepção do sinal. Pois, como não é possível ao surdocego ver a configuração do sinal, se faz necessário que o sinal seja totalmente configurado em sua mão, para que ele permaneça em estado de aceitação da manipulação da mão, dos dedos e do movimento no ar e em partes do corpo para que a configuração seja ensinada. A segunda, feita pelo surdocego, recriando a configuração do sinal em Libras usando o espaço em frente ao corpo. A professora-guia se posicionava como suporte (visual) para os ajustes e inferências pontuais na aprendizagem.

O estudante utilizava ambas as mãos no padrão próprio de receptividade dos sinais. A mão esquerda, para recepção do alfabeto manual datilológico, e a mão direita para imitação do sinal e para sinalização solta. Também usava a mão direita para rastrear o sinal que a professora-guia-intérprete fazia na sua mão esquerda (conforme pode ser observado na figura da p. 50). Ele fazia uso constante da sua mão na mão da professora-guia para configuração do sinal e de algumas letras, principalmente aquelas que precisavam de movimento, como por exemplo a letra “h”, ou quando preciso que ele compreenda as letras que se repetem, dois combinados: movimento rítmico-duplo na execução das letras <rr e ss> e movimento de digitação em sequência dos dígrafos <lh, nh e ch>.

Esses ritos de assimilação da palavra digitada eram manipulados pelo estudante com alternância do uso das duas mãos para o sinal e letra. Interessante observar, na gravação dos inúmeros vídeos que fiz, acompanhando o desenvolvimento e entendendo alguns procedimentos, como ele movimentava a cabeça para dar a ideia de estar olhando, mesmo sem percepção de luz. Simula o ato de observação ativa de um vidente que focaliza sua atenção no objeto de seu

interesse. Era um movimento de memória que o auxiliava de algum modo, talvez uma organização de lembrança visual que vinha naturalmente, um facilitador do rastreamento em um sentido próprio de plissar.

A aula “como uma espécie de carta de intenções” (COSTA, MUNHOZ, 2020, p.198), estabeleceu uma periodicidade do uso da Libras concomitante a escrita em braille. Diante disso, a aula foi sendo vivida “como um espaço de aprendizagem constante do olhar [...] uma visão corporal, que tateia e tem mãos para nuances” (COSTA, MUNHOZ, 2020, p.198), tomava os biografemas de tudo que era lido-narrado para compor a escrita.

Nessa estrutura, consideramos uma atividade que pudesse perceber tudo aquilo que ultrapassa e transpassa a intencionalidade da linguagem até a escrita. Em um método informe com a interrogação e a variação presentes em todo o processo, faziam com que as regras não fossem fixas e rígidas. A linguagem, como um sistema nela mesma, o ponto de partida não somente no índice da intenção comunicativa. Não apenas o querer dizer do sentido, mas a produção da constituição de intencionalidade pela escrita, numa textualidade lida pelo biografemático. Uma leitura de perto, uma leitura microscópica com reversão das sintaxes, dos corpos, dos sistemas, do pensamento.

Essa escrita como questionadora do ser, do seu lugar de ausência, que estava manifesto no anúncio do vivido. Notou-se o ponto de vista que não era mais tão somente grafológico, não exigia a presença de um autor, dividia, perdurava e se guiava em dois pronomes pessoais <eu> e <você> usado para ambas as pessoas da díade: surdocego e professora-guia. Entendemos que isso favoreceu o manejo da mensagem durante a relação de trocas das frases e das informações contidas nelas.

O uso desses pronomes, tinham uma designação de termos de transmissão, de transferência com duas finalidades de orientação definidas:

a) sequência de transmissão narrativa da fala ampliada em trocas de frases entre <eu> e <você> ocupava a vivência no <nosso>; e

b) sequência de transferência de sinais em Libras em trocas de frases entre <você> por <eu> mudando a comunicação oral para comunicação sinalizada.

A comunicação em outro espaço, a linguagem padecia de si mesmo, a língua necessitou de artifícios para produzir algo fora do texto lido. Barthes (2004, p.121) dizia que o escritor não extrai nada da linguagem e que “a rigor a língua constitui uma linha cuja transgressão designará talvez uma sobrenatureza da linguagem, ela é a

área, a definição e espera de um possível”. A língua, como um espaço de paixão, de desejo, traçava os detalhes já “subjetivados”, que fascinam.

Essa atividade de escritura quis o espaço nesse duplo elo, com os desejos e paixões de mais de um. Escrevia e lia no conjunto, uniu tudo que é inapreensível quando se estar em autoria. O movimento estético operacional, agregou as formas significativas atenta ao singular. Assim, nomeou e sugeriu participações e separações, fez das experiências, dos acontecimentos vivenciados pela deficiência como diferença, tanto na idealidade quanto nos fins didáticos.

Nesse sentido, a plissagem provocou na dobra, didática-deficiência, possibilidades de vincar e se expandir em outras dobragens. Nossa intenção fez marcação de pontos cegos que necessitam ser revisitados, principalmente de acessos e modos de incluir. Ofereceu outro modo de pensar o sistema dos sentidos distais, aqueles que regulam a provisoriedade das coisas pelo universal do ver e ouvir.

A escritura queria participação e construção de um movimento que pudesse vislumbrar e dar vazão a essa diferença. Respostas rápidas não funcionariam. Só escrever não resolveria. O mais interessante seria pensar e perguntar como diferir nessa situação específica da surdocegueira? Que instrumentos didáticos posso criar para diferir e incluir o surdocego na aula? A operação do diferir na *différance* derridiana como desvio que “simultaneamente fissa e retarda a presença, submetendo-a, ao mesmo tempo, à divisão e ao prazo originários” (DERRIDA, 1994, p.99).

Assim, atuamos uma expressão pela didática e uma forma de conteúdo no currículo propondo o inabitual. Habitamos alguns dos espaços já conhecidos na sala de aula, como participantes, traçando e deliberando projetos de escritura em recriação na coletividade. A atividade de escrita não como um mero código, num sistema de marcas. Ela sofria experiência, em coautoria, e surgia das respostas que vinham do outro. Tomamos o conhecimento em uma conexão com o fazer de um currículo que, a sua vez, incorporava atuações práticas da lida cotidiana da aula.

A partir disso, o texto escolhido foi uma crônica de jornal escrita por Martha Medeiros, com o título: “Você é o que você gosta”. Publicada em 2003. O texto trazia frases em que a autora ia relatado seus gostos sobre vários aspectos de sua vida. Pedia que o leitor fizesse uma lista das coisas que gostava e sugeria uma nova escrita com essas preferências, produzia sentido nas escolhas, ressonâncias entre vozes.

Aproveitamos essa proposição textual articulada e aparecendo “como tal na unidade de uma experiência” (DERRIDA, 1973, p.80), a escrita inspirada no vivido do

dizer do outro, na diferença e na deficiência em articulação dos sentidos que as vivências doam à vida. Nessa possibilidade, de articulação, a atividade tomou de empréstimo da crônica, suas frases com muitas e variadas palavras, escritas em sequência, com poucos conectivos, e que não perdiam o sentido se fossem lidas pausadamente. Em cadeia gráfica, recorria ao sistema háptico e empreendia a aquisição da escrita aberta ao referente fictício e fantasioso, estimulada pela escrita que nascia no outro.

A autoria permitiu complementos, além do que o <eu> tinha para dizer. Isso atingiu o instante do escrever pela experimentação na junção, a inscrição mecanicista recebia o lido. As ideias do texto podiam ser acrescidas dos teus-meus-nossos pensamentos. A atividade não mais com um lugar somente de inscrição física, feita apenas na folha. Precisamos de uma terceira camada nessa ação de inscrever, o sistema háptico funcionou como um arquivo-memória, na pele, por meio do toque uma memória em *flash*, a inscrição de conexão compreendida nos espaços do corpo do estudante, da professora-guia e no espaço entre das mãos.

A tinta, a grafite, caneta e lápis foram usados na transcrição, a natureza corporal formaria o gesto do escrever. Levaria a compreensão da escrita além da artificialidade, outra categoria de gravação no papel. Ultrapassou a tecnicidade, o formal usado por todos. A plissagem das mãos relacionava o espaço de ensinar e aprender, numa dinâmica que deixava pontos de inclusão ao escrever e ler.

Segundo Derrida (2005, p.7), “seria preciso, pois, num só gesto, mas desdobrado, ler e escrever.” Os gestos plissados tinham as duas faces da escritura e funcionavam, principalmente na leitura, como uma arte de digitação. Os gestos plissados recorreram à Derrida (2004, p.23), quando ele sugere que, antes de ir à escrita, devemos conferir a escrita pela experiência de leitura. Começamos lendo o texto na íntegra, sem interrupções. Depois fizemos uma conversação de cunho interpretativo pelas beiradas, recortando frases para encontrar semelhanças e divergências nos gostos da autora com os personagens da diáde.

A vertente metodológica desenvolveu um gesto de plissagem em três dobras, que envolviam notas explicativas: o texto da autora e os gostos da guia e do estudante.

As perguntas feitas ao estudante eram simples, embora recorresse ao texto para composição da resposta: “Aqui no texto, a autora diz que, no churrasco, o que ela mais gosta é de pão com alho. Eu no churrasco, o que mais gosto de comer é o meio da asinha de frango. Você, o que mais gosta de comer no churrasco?”

A pergunta estava totalmente direcionada para reconstruir o contexto na comida, dizia da preferência da autora, da professora-guia e perguntava a preferência dele. Estimulava o lacunar do texto, a vontade de dizer disso, tornar aquele texto meu, aberto ao jogo do uso das palavras escritas-lidas para envolvê-las na narrativa.

Assim, foi sendo feito com todas as frases do texto. Instigamos um momento singularmente vivo. No entanto, algumas respostas não correspondiam ao emblemático do que a professora-guia pretendia. Na pergunta anterior, por exemplo, a resposta foi: “O que eu mais gosto no churrasco é conversar com as pessoas!”

O prosseguimento didático recorria e requeria um encontro com o texto, com a aparição idiomática do texto. Essa resposta possibilitou, o primeiro movimento de volta ao texto, ia atrás do aparato genético do escrito. O surdocego manipulava sua atuação como autor, outra composição autoral nos pontos cegos do dizer na constituição de si, agora ele expunha as rachaduras e fendas do texto.

Excursionamos o espaço da escrita como caminho. Derrida (1973, p.75) diz da “necessidade de um percurso. Este percurso deve deixar um sulco no texto.” Assim, o corte, o sulcamento, seria a acolhida da resposta do estudante. Não negamos o dito, aproveitamos e articulamos um novo começo, outra pergunta, escondida nas entrelinhas, não era sobre a comida que o surdocego queria escrever. A escrita fez retorno que vagueia, não fez pura repetição, apresentou diferença e sufocou a tendência de dizer o mesmo.

Na conversação adotamos uma posição de estratégia didática na escuta do outro, a verdade estava numa versão provisória, não importou aos dois leitores da crônica o dito explícito, ele buscou elementos externos diferentes e deu-lhes valoração própria. O estudante queria dizer da possibilidade de interação social que pode surgir no ambiente de um churrasco, não estava escrito, mas esse elemento fazia parte da sua vivência, os churrascos na sua vida serviam para conversar.

Utilizamos uma aula inteira com a leitura das frases do texto (o uso da fala ampliada, eram sempre demoradas). Dependiam de fatores externos da escola, se tivesse muito barulho o aluno não conseguia entender o que foi dito. Precisava de muitas repetições, algumas palavras eram completamente novas a ele. Sua dicção às vezes não dava conta de reproduzir com exatidão o som das palavras. Nesses momentos fazíamos pausas estratégicas de ida ao banheiro, ou a ingestão de água e alimentos.



Na aula seguinte o tema era retomado. Acontecia, então, a exploração das palavras em cada frase, o interesse investigativo saía do geral para o particular.

Houve, nesse momento, o cumprimento da oficialidade curricular, de modo que foram anexadas sobre cada palavra lida, suas informações gramaticais. Por exemplo, na frase: “do churrasco, sou o pão com alho” (MEDEIROS, 2003), a palavra <sou> é um verbo. Na frase: “Sou livros”, a palavra <livros> está no plural e o plural, no caso dessa palavra, é feito acrescentando a letra <s>. Ele tinha essa vivência auditiva sobre o plural das palavras-coisas e fazia uso oral com bastante precisão.

Outras informações sobre pontuação e acentuação eram acrescentadas durante a leitura das frases: “Sou filé com fritas”, a palavra <filé> têm acento agudo na letra <e>. Essa narração funcionou num “efeito de contraponto exigidos pelo espaço do diálogo”. A conversação pela leitura atraía e incitava “sair de seu lugar habitual e de seus caminhos costumeiros” (DERRIDA, 2005, p.13).

Essas informações eram dadas pela necessidade de organizar o pensamento do estudante na escrita em braille. Quando dizia que na palavra filé a letra <e> é acentuada, descrevia espacialmente o acento agudo. Informava haver uma diferença nos pontos em braille para uma letra acentuada. Explicava: a letra <e> sem acento no braille são os pontos 1 e 5, com acento agudo, os pontos 1,2,3,4,5,6, cela braille cheia, com acento circunflexo os pontos 1, 2 e 6.

Essas informações foram úteis para o aprendizado da escrita no braille. O fim dessa proposição de atividade se deu na escrita de um texto, no braille, na máquina Perkins. A composição das frases, vinham dos escritos anotados pela guia-intérprete, feitos durante a conversação interpretativa, a partir das repostas do estudante.

A escrita biografemática esteve em uma zona fronteira entre o texto, as conversas e nas preferências de cada <eu> na temporalidade vivida. Segundo Derrida (1973, p.79) “as diferenças aparecem entre os elementos, ou melhor, produzem-nos, fazem-nos surgir como tais e constituem *textos*.”

Investimos na conversação, capaz de composição da escrita pela preferência do surdocego. Colocamos em jogo, a diferença inaudita no quesito preferiria. O problema da pergunta, como uma possibilidade de escolha desenhada na coautoria com o professor-guia. Fazer um texto vivo no vivido, nas vivências que ressoam o <sim e o não>.

### **Preferiria não: aposta em fazer o texto vivo no vivo**

Essa proposta de atividade trouxe à escrita “uma potência obreira, uma força operadora” (DERRIDA, 2005, p.21). Tomamos a noção da escrita do cotidiano e perguntamos: como que se daria uma escrita do cotidiano? De que maneira posicionar na aula, o cotidiano em feitiço de conteúdo, e como fazer dele um texto? De que modo pensar os biografemas-objetos-coisas atravessados pelo vivo no cotidiano lá de fora do ambiente educativo?

Essas questões pareceram interessantes para compor e aparecer no nosso processo de escrita-e-leitura. Sendo que nossa proposta de pesquisa se interessava em dialogar com a alfabetização em ecos na surdocegueira. Resolvemos contornar as interpretações seguras e universais da aprendizagem do ler-escrever. Vertermos certa concretude na vida e no humor, propomos produções com temas motivadores próxima à vida que se vive.

Quisemos a escrita mostrando, o que havia de linguagem no cotidiano do estudante, como ele, emocionalmente vivo, na mais ampla gama dos sentimentos humanos, saía do mundo pessoal e adentrava nas interações educacionais. Assim, a valoração do enredo textual coabitou com a deficiência, numa frase que era dita em nossas conversas, quase que diariamente, pelo surdocego: “Professora, isso não me pertence mais!”

A escritura se ligou momentaneamente ao nome próprio, “conota um compromisso assumido no sofrimento ou no padecer” (DERRIDA, 2004, p.21). A experiência anovelada pelo testemunho autobiográfico de uma vida-em-deficiência.

Desenvolvemos, com base no escopo dessa frase, uma proposta de atividade. Fiamos a situação didática nessa exemplaridade. Tomamos uma frase, que seguia o mesmo padrão de execução de uma obra de *Herman Melville* sob o título: *Bartleby, o Escrivão*. Essa obra trata de um dos contos mais importantes da literatura dos Estados Unidos, escrito em 1853 e publicado numa segunda ocasião e com alterações no ano de 1856.

Nossa opção, pelo uso da frase “*I would prefer not do!*”, traduzida e usada como “Preferiria não”, com o sujeito <eu> oculto, trouxe nuances do singular de cada pessoa da díade. Destarte, nosso intuito quis ativar uma nova versão na narrativa autobiográfica em que “a ficção joga um jogo tão perigoso e desconcertante com o sério ou a veracidade do testemunho” (DERRIDA, 2004, p.46). Colocamos na

conversação rotineira, a possibilidade de contar uma história, matutava a escrita-lida em um modo, em que, pessoas e suas vivências podiam fazer parte.

Esse texto trazia possibilidade de descaracterizar, o que se escondia, subentendido na frase, talvez, um não posso mais fazer, dita pelo surdocego. Nosso intuito era soar algo que emanava como escolha, que podia vir de sua preferência. A frase enunciada no texto, o personagem Bartley dizia preferir não fazer.

Essas duas linguagens, do personagem do livro e do surdocego, confrontavam situações distintas: de silenciar o interlocutor, no caso de *Bartleby*, ou de receber consolo, no caso do surdocego, pela possibilidade de não conseguir fazer algo. Ambas possuíam uma fórmula: a primeira podia oferecer impedimento na conversação e a segunda, talvez, criaria um estupor ao seu redor de constrangimento na privação que não foi percebida ou respeitada.

Seria, talvez enunciação de um indizível? Os planos de nossos interlocutores proporiam operar alguma tensão na língua, um limite, na verdade? Essa tensão, serviu de instrumento na nossa produção textual. Introduzimos uma certa desterritorialização no desenvolvimento da escritura. Saímos em busca da prosa, desde que o conto foi bem-sucedido. Contudo, o formato gráfico da escrita em frases curtas, aforísticas, como um vetor de fuga, continuava com a proposição primeira de gesto poético.

O processo indicava a transcrição como recurso de escrita: tomava o material da prosa (resumo em frases e palavras) para extrair um bloco de sensações na intenção, de ir às margens em que nossas percepções se constituem através das experiências vividas. A atividade construiu uma função tipográfica, pela necessidade de mapear as singularidades, o lugar de cada um como personagem. A conversação, com a apresentação da obra de Melville, contada em trechos resumidos pela professora-guia, compôs uma nova cena, numa dupla captura. As palavras ganhavam vida, no texto e no estudante.

Ele abandonava o papel de espectador na aula, passava a integrar uma cena aberta ao inesperado, nas trocas de ideias entre o dito-lido e o seu vivível, em espelhamentos de transcrição. Duas perguntas surgiram. Como o resumo dessa história, adentraria no nível inventivo e fantasioso do estudante? De que maneira, podíamos submeter sua condição, sua deficiência em situações de escrita a partir das suas vivências?

O texto escrito escolheu uma posição semântica orgânica, pelo uso do sinônimo e do antônimo, como dispositivo disparador da imaginação, o resumo do

conto, ingressou no campo das sensações, na frase que ele repetiu muitas vezes, nas conversações em aula. Solicitamos ao surdocego que relatasse o que mais tinha dificuldade em fazer normalmente, ou coisas que lhe incomodavam, que lhe aborreciam. As repostas foram voltadas para o queixume, para lamentações e apenas duas repostas voltadas para satisfação e alegria, eram elas:

Viver é difícil! Comer o que eu gosto é difícil devido a diabetes. Ir aonde eu quero sozinho, não posso mais andar e passear com meus próprios pés, sempre preciso de acompanhante. A escola me deixa muito feliz! Tenho muito amor na minha família! (RODRIGUES, 2019).

Instiguei, nessa escrita, formas diferentes de dizer a mesma coisa. Quis, averiguar as conexões reunidas do sentido que a deficiência tinha nele com a ficção do texto lido. Para isso, nosso planejamento perguntou: até onde as duas frases podiam ser parecidas?

Destarte, elas estavam borradas pelo uso do verbo pertencer-preferir ou por aquilo que as definia. Colocamos tudo sob suspeita. Entendemos que uma escrita, a respeito de uma vida em sociedade, se vale, “explícita ou implicitamente, de modos da criação [...] como potência para perspectivar e produzir a própria vida como existência imanente” (ADÓ; CORAZZA, 2014, p.3).

As narrativas foram articuladas numa proposta de registrar, na forma de conversação, os detalhes da obra de *Melville* e juntá-los aos detalhes da vida do surdocego. Numa resposta que podia não ser totalmente simples, que nascia do sentido que damos ao mundo.

Demos destaque as raridades que passavam despercebida ou que ainda não foram partilhadas no plano cognitivo. Doamos ao conteúdo da gramática, o sentido no igual e no contrário das coisas não pela nomeação generalizada dos objetos, mas como elemento do vivido, com traços do si.

O gesto didático, criou um ponto de articulação que transformou e clivou uma performance ficcional na estrutura gramatical desses termos. A professora-guia planejou e pensou que seria adequado, oferecer ao sinônimo uma ideia de submissão, desde que o submeter pudesse ser colocado na situação de verossimilhança.

Começamos a escrita com a ideia de antônimo, tomamos a palavra liberdade na possibilidade de sentido de emancipação, do direito como uma capacidade civil, que lhe permitia exercer uma transcrição na condição de privação, a deficiência como criadora de outros possíveis.

CESAS

Data: 1 de outubro de 2019

Aluno: Paulo César Rodrigues

Professora: Bárbara

LIBERDADE

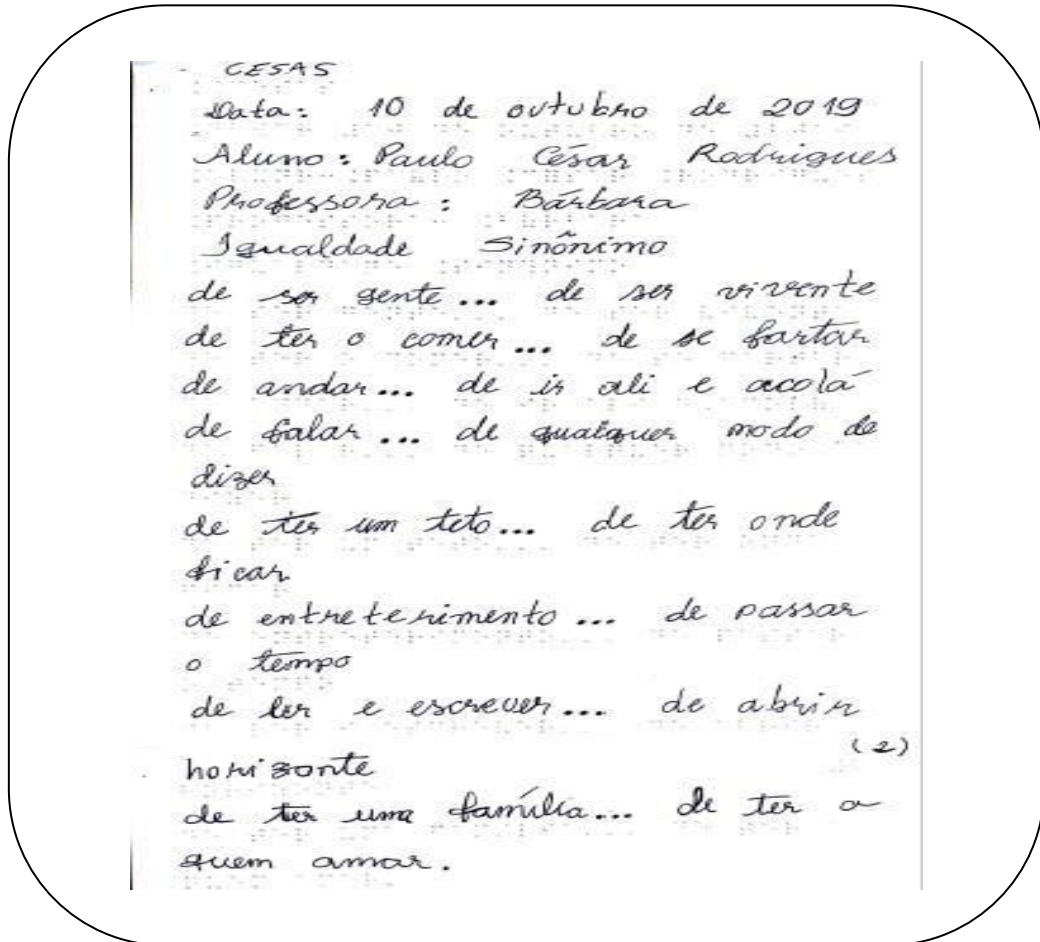
de ir e vir... de querer ficar  
 de religião... de não acreditar  
 de sonhar... de desistir  
 de amar... de odiar  
 de sentir raiva... de perdoar  
 de desprezar... de adular  
 de se alegrar... de entristecer  
 de fazer dieta... de comer  
 de calar... de falar  
 de sorrir... de chorar

Uma escrita dos resíduos. Disso que vem de um problema ou condição dada pelo corpóreo, pela sociedade, na convivência do cotidiano. Uma escrita que vai nas margens do espaço e do tempo, um deslocamento em que o sujeito, que escreve, se coloca à escuta do eu, um outro <eu> confiante no vivido diariamente, na vida que pode ser vivida e partilhada com o outro.

A esse respeito, tomamos de Barthes (1988, p. 65) um destaque, quando ele diz que “a escritura é esse neutro, esse composto, esse oblíquo aonde foge o nosso sujeito, o branco-e-preto onde vem se perder toda identidade, a começar pela do corpo que escreve.” O autor faz inferência que, jamais um texto terá um único sentido, e o coloca como “um espaço de dimensões múltiplas, onde se casam e se contestam escrituras variadas” (BARTHES, 1988, p.68).

Com o sinônimo, recrutamos a palavra igualdade, apenas para contribuir, na ideia de sentido semelhante, ter algo de parecido, nossa intenção era intercambiar conceitos e contextualizar sentenças inteiras, não apenas palavras da mesma categoria gramatical com sentido parecido.

Usamos palavras e frases orientadoras: vivente, faltar, modo de dizer, teto, entretenimento, ler e escrever, ter a quem amar. Houve o uso da palavra <acolá>, trazida pelo surdocego como referência de lugar, do uso em família.



Nesse sentido, Deleuze (1974, p.187) ressaltou que “são os acontecimentos que tornam a linguagem possível.” Ele complementa dizendo “o que torna a linguagem possível é o que separa os sons dos corpos e os organiza em proposições, torna-os livres para a função expressiva.” Nossa atividade concebeu a escrita feita “quando o mundo pode ser lido como ficção e quando a ficção pode ser elemento constitutivo de um pensamento da realidade” (ADÓ; CORAZZA, 2014, p.3). Tomamos da narração o que se assemelhava na frase dita e dali produzimos “o novo, o que prolifera como desconhecido e pode perspectivar de outro modo aquilo que já se conhece” (ADÓ; CORAZZA, 2014, p.3).

O desenvolvimento dessa produção textual, foi permeada por um lugar marginal que deixou penetrar, provisionar e permear as plissagens. Numa tentativa em instigar as percepções que o estudante tinha através do outro e do resumo (texto)

lido. Derrida (2012, p.39) diz que ama as palavras pela “habilidade que elas têm de escaparem à sua forma própria”. Segundo o autor elas o interessam “como coisas visíveis [...] ou seja, interesse-me também pelas palavras, paradoxalmente, na medida em que elas são não discursivas, porque é assim que elas podem ser usadas para explodir o discurso.

Seguido essa premissa, criamos, com a gramática, uma possibilidade de jogo da escrita. Desse ponto de vista, o uso dos termos sinônimo e antônimo jogou com a palavra, interrompendo, para as necessidades de sua causa, a comunicação entre os dois valores opostos. O ato de comunicar não dava conta de realizar entre os dois interlocutores, um sentido diversificando, mais apurado aos termos utilizados nessa tentativa de escrever um texto vivo no vivido. A tradução necessitou apresentar um sentido relevante: tecer “diferentes funções da mesma palavra em diferentes lugares”. A mesma palavra em “uma outra profundidade de cena (quer dizer ainda outras coisas)” (DERRIDA, 2005, p.45).

Agora, imaginem, outra fábula, que um texto lido seja reescrito, e de maneira completamente diferente, imaginem-no transfigurado pelo desenho ou pela cor. Transformado, mudado em sua linha ou em suas formas, mas transportado para outro elemento até perder algo como seu lugar e sua relação consigo (DERRIDA, 2012, p.149).

Abrimos, diante desse percurso de escrita-e-leitura, a maleabilidade das palavras, deslocamentos dos sentidos na enxertia das sensações e percepções do vivido na deficiência. A escrita praticada e pensada em momentos de criação de sentidos, com todas as possibilidades possíveis, operada por professor e estudante.

O sentido das coisas e do mundo chegava numa situação pelo campo da recepção, numa escuta háptica. Nietzsche (2017, p.127), quando diz dará ocasião a sua sombra de falar, numa escuta de si mesmo, “mas com uma voz ainda mais fraca do que a minha”. Essa seria a tarefa didática da enxertia na coautoria: receber, acolher os elementos vindos do outro, de outros textos, das vivências.

Ligamos esse direito de fala que Nietzsche deu a sombra de dizer algo, com o conceito que Costa (2018, p.365), propõe de “infância”. Sublinhamos, em ambos, uma possibilidade da escrita como “acontecimento de abertura ao inaudito e ao impensável, experiência capaz de inaugurar outros circuitos de relação com o mundo e com o(s) outro(s).” Desse modo, no advento da pandemia, propomos uma atividade que dava ao biografema o sentido das coisas cotidianas.

### **Biografemas: coisas no cotidiano do ensino remoto**

Com a pandemia do *Covid 19*, as aulas das escolas públicas da rede de ensino do Distrito Federal foram suspensas em março de 2020, retomando as atividades do ano letivo no dia 22 de junho através de aulas remotas. Nesse cerne, precisamos articular outro modo de continuar o processo de alfabetização.

A aula necessitou postular-se no formato da audiodescrição para dar conta de operar a escrita nos recursos da Libras e do braille. Ambos utilizariam o recurso do dito, a voz se propunha como recurso de tradução, submetia “trabalhar palavras diferentes pertencentes a contextos aparentemente diferentes” (2000, p.18). O sinal recebia instruções e dicas no feito dos parâmetros da Libras e o código braille saiu da máquina e foi apertada na cela fictícia nos dedos da mão do estudante.

Esse acesso, tomou a inventividade e a responsabilidade didática num modo do acaso. Não dava para calcular o alcance dos encontros. Havia uma ilusão incalculável e fortuita: de que se pretendia, ainda, ensinar-aprender-incluir. Os gestos plissados tiveram que recorrer à noção que Derrida (2000) deu a tradução com o uso do verbo “*relever*” que trazia, segundo o autor, uma possibilidade “modesta mais efetiva” quando a tradução se deixa fazer em uma experiência relevante. Usamos essas informações para oferecer ao sinal em Libras e ao braille o formato virtual.

Continuamos nossa docência, com a intenção de que podíamos manter dois sentidos para o alfabetizar-se, agora na economia dos gestos plissados, fora do contato, revelado na tradução pela apropriação em relevância.

Começamos uma construção coletiva de uma palavra por vez. Colocamos na frase não mais do que duas ou três palavras. Colocamos ênfase na escrita naquele novo cotidiano. Perguntamos, como podia ser uma escrita do cotidiano numa aula remota? De que maneira reposicionar a pesquisa para continuar partilhando ato escrevente? Nossa opção foi enveredar a escrita por poesia das coisas que estivessem ao alcance do surdocego, na sua casa. Então como pensar os biografemas-objetos-coisas atravessados pelo cotidiano em Pandemia?

E um dia, na aula virtual, ele me disse estar com saudades das nossas aulas, de fazer aquelas viagens pelos textos: “Professora, estou com saudade da nossa viagem poética de Kombi!”

Através desse pedido, pensei em usar a poesia de Francis Ponge, um poeta francês que se notabilizou pela vida poética que deu às coisas. Ponge desfrutava,



como ele mesmo se referia, em trabalhar com a escrita poética como se estivesse num canteiro de obras, para dar as coisas uma forma particular (PONGE, 2000).

O autor se dedicou em construir um texto poético, sempre pela colocação de outros referentes, a linguagem tomada primeiro do dicionário que dizia sobre o que a <coisa> descrita podia ter de sentido. Para ele, essa linguagem fixa não era capaz de se sustentar sozinha. Desse modo, sua poesia trazia uma transformação da <coisa>, ou seja, doava outras possibilidades de sentidos aos objetos. Uma alteração singular e completa do sentido fixo que a <coisa> tinha na descrição e definição oficializada da língua, do dicionário, do universo de utilidade e serventia.

Perguntamos: Como trazer vida aos biografemas-coisas? Travamos nova luta contra o hábito das significações já estabelecidas. Fomos contra a crosta daquele lugar-comum. Contra as palavras que só se referiam instrumentalmente: isto quer dizer isto, significado conhecido. Restaria ao texto nessa dupla atuação de autorias, fazer disfarces, envolver as pessoas da díade no jogo do desvendamento, destecer o que escondia e, ao mesmo tempo podia ser revelado a partir das afecções.

Sugeri viajarmos no nosso lugar de confinamento a <casa>. Com essa intenção, demos a palavra <casa> o sentido primeiro de coisa e depois a potência de ser outras coisas para cada pessoa da díade. Deixamos que se produzisse na palavra um descortinamento. Evocamos da tradução, uma unidade de medida quantitativa, que segundo Derrida (2000, p.20) “não é nela mesma quantitativa, mas é de uma certa maneira, qualitativa”. Destarte, doamos ao sentido da palavra <casa> o espaço da heterogeneidade, sem o peso dos significantes e significados.

O que se quis nessa tradução foi seu potencial criador. Pretendemos na escrita desses biografemas, com objetos narrados, que uma palavra comportasse várias outras palavras, mostrando sua pluralidade, sua eterna renovação. Acessos por desvios de múltiplas escolhas, sofrendo uma ruína no seu sentido fixo e, que as frases feitas em coautoria, viessem carregadas de diferentes memórias e afetos.

Essa mistura das línguas ditadas, no áudio (que descreve e dita). Falar, ouvir, executar a configuração do sinal, digitar o alfabeto manual e o braille, vieram como uma aventura singular. Chegavam pelo traçado de um sentido de trajeto muito particular. Colocamos em voga a acessibilidade linguística em uma versão própria daquela situação didática pela ocasião da aula síncrona.

A díade, exposta em outra vertente, na mediação das ferramentas tecnológicas do computador, aula-reuniões pelo *Meet*. Isso nos pôs em movimento,

nos fez correr, às vezes perdi o fôlego, outras vezes, pensei que perderia a cabeça, a parceria com a família foi essencial para o acesso do estudante nas e na devolutiva das atividades. O texto, ditado pelo surdocego, foi escrito pela professora-guia assim:

Minha casa. Meu aconchego. Minha morada. Me sinto acomodado. Seguro. Durmo e me alimento. Lavo a louça. Antes eram três, agora só dois. A D. Maria foi para sua morada eterna. Ficaram suas hortaliças, seu galinheiro, sua saudade. Eu e minha irmã vivendo sem nossa mãe nessa casa (RODRIGUES, 2021).

Trouxemos nessa atividade, com a ideia de Ponge, uma leitura mais cuidada dos sentidos, estabelecemos o complexo operacional que a <coisa> podia ter. A <coisa> na singularidade do eu, fomos deixando vários referentes passarem a fazer parte da imaginação. O referente na dobra. Esse processo de desdobramento seria um processo de alteração do sentido. Quase como pegar o referente e aproximá-lo do não sentido, entre os vários sentidos possíveis.

A escrita se articulou com o rastro e a diferença. Essa escrita argumentou o sentido de vida e morte no texto. A <casa>, enquanto moradia, sendo diferido para o estudante, colocava temporalidade e espaçamento outros, para ele e para mãe, alongou a vida e o vivente, ambos não apenas na possibilidade da presença.

A leitura no momento de quase suspensão, quando o texto do dicionário tentava dizer algo. A professora-guia e o surdocego, enquanto leitores, não fixavam sentido ao tratado no texto. Não era a definição importante, se sabia exatamente sobre o que ela dizia. O que importava era o texto trazer diferentes sentidos sobre uma mesma coisa.

Nesse contexto, de suplementação, o cognitivo podia fazer uma relação de valoração sobre o que aquela <coisa> tinha a dizer. Puxava os fios pertinentes para traduções correntes e até ambíguas. Cada <si> deu um sentido de funcionamento próprio ao escrever sobre a coisa-objeto.

A poesia de Ponge doava ao nosso texto em coautoria um caráter intertextual, pelo descoser das palavras, desvelava a necessidade da escritura na surdocegueira assumir uma “textura de diferenças e semelhanças para construção do significado [...] como também sua dupla ação: contribui para o trabalho de *dissimulação* do sentido do texto” (Santiago, 2020, p.102). A aula virtual ainda tinha *corpus*, registros de biografemas vividos, mesmo que em dor, tristeza, confinamento diante da pandemia.

## **CAPÍTULO 5 – PRODUTO TÉCNICO - ESCRITURA E SURDOCEGUEIRA: OFICINAS BIOGRAFEMÁTICAS NA FORMAÇÃO EM SAÚDE E EDUCAÇÃO**

*Depois que cansei de procurar*

*Aprendi a encontrar.*

*Depois que um vento me opôs resistência*

*Velejo com todos os ventos.*

(Nietzsche, 2012, p.17)

O curso de Mestrado Profissional em Educação, na faculdade de Educação na Universidade de Brasília, tem como um de seus objetivos contribuir efetivamente com processos que permitam desenvolver pesquisas e produtos técnicos que gerem impacto na formação educacional em diferentes contextos.

A Portaria N.º 60, de 20 de março de 2019 (CAPES, Art. 11), que dispõe sobre o mestrado e doutorado profissionais, nos diz que “Os trabalhos de conclusão dos cursos profissionais deverão atender às demandas da sociedade.”

Diante disso, este produto educacional surgiu de uma pesquisa mais ampla, da dissertação, intitulada: *Da Vida em Meio aos Processos Educativos na Surdocegueira: Plissagens de Leitura-Escritura.*

Levando em conta essa devolutiva, que possibilita as produções acadêmicas conversar e interagir com a sociedade, escolhemos um curso introdutório de formação continuada, em modelo de oficina aula, destinada aos estudantes de graduação nas Faculdades de Saúde e Educação da Universidade de Brasília.

Propomos esse formato, por acreditarmos ser a espécie que mais se adequa aos propósitos da investigação desenhada no texto da Dissertação e por ter caráter de relevância e aplicabilidade para o segmento da sociedade onde os egressos poderão atuar depois da graduação. Trouxemos o método biografemático, proposto por Costa (2010), em um modo adjunto ao usado na dissertação. Aqui daremos ênfase ao biografema pelo tópico que cada participante irá desenvolver e compartilhar através da sua narrativa de experiência.

Se o experimento é genérico, a experiência é singular. Se a lógica do experimento produz acordo, consenso ou homogeneidade entre os sujeitos, a lógica da experiência produz diferença, heterogeneidade e pluralidade. [...] Se o experimento é repetível, a experiência é irrepitível, sempre há algo como a primeira vez (LARROSA, 2002, p.19).

Pretendemos uma negociação entre a biografia e a autobiografia, em uma ação pedagógica, que tenta aproximá-las aos processos educativos de ensinar e aprender, tornando as narrativas autobiográficas, da condição, da vivência e do ensinar, aprender e incluir na surdocegueira – em conteúdos possíveis de serem apresentados aos discentes dos cursos de saúde e da educação.

A oficina abrindo espaço com as narrativas das experiências, numa ação metodológica, pela possibilidade de negociação entre a biografia e a autobiografia.

Pretende intercalar as dimensões do dizer-contar do vivido do sujeito indo num movimento de reenvio ao ouvir do eu-outro, como conteúdo-acervo pedagógico para o ensinar-aprender, acercando-se e reconhecendo a dinâmica da aprendizagem quando estendida a outros lugares-espacos e processos de formação que extrapolam a hierarquia dos predicados conceituais tidos como absolutos de quem pode ensinar.

A ação metodológica do curso com uma configuração introdutória, facultada nas referências iniciais e básicas, almejando a disseminação da surdocegueira como condição única, e das possibilidades de melhorias futuras na inclusão, na comunicação e na acessibilidade no que concerne aos atendimentos por esses futuros profissionais.

O minicurso contará com vídeos de relatos das vivências de profissionais que atuam na área, de surdos e seus familiares. Esse produto técnico está estruturado em cinco partes:

A primeira, descrevo o modelo de oficina em uma configuração que atenda ao modo presencial e online, desde que o processo de formação está assumindo uma nova configuração e novos significados. Consideraremos, nessa proposta, um caráter mais flexível e focado da formação.

O enfoque será a abrangência na participação desse conjunto de formação em duas áreas tão correlatas. Que venha oportunizar um movimento educativo-formador, diferente da concepção mais tradicional e prescritiva, na possibilidade de dizer dos outros lugares possíveis de serem formativos.

Na segunda parte, a ação metodológica com o uso das narrativas. Essa etapa se volta na abordagem pela perspectiva da autobiografia, concebida em meio aos vídeos de pequenos fragmentos de vivências na surdocegueira.

Deslocaremos as imagens em uma narrativa do dizer-vivido. Nossa intenção será mobilizar novas formas de acessar o contexto da deficiência, em uma situação mais dinâmica desde a perspectiva na qual ela se situa.

A terceira descreverá as particularidades e alguns aspectos da surdocegueira caracterizada em uma condição única, apesar de ter a privação de dois sentidos distais concomitantemente, e que causa muitas vezes desconforto e confusão na teoria e da prática para uma situação de conhecer a pessoa com essa deficiência;

A quarta, figurará questões da inclusão a partir de aspectos que concernem à acessibilidade e a comunicação. Pois, acreditamos serem úteis aos profissionais das duas áreas. Além de facilitar o conhecimento de propostas coerentes desde a perspectiva das vivências de quem já atua, como também daquele que receberá o atendimento.

Na quinta e última parte, trago as narrativas autobiográficas em tópicos, distribuídas nos possíveis vídeos-temas com os respectivos palestrantes.

A Semana Universitária da Universidade de Brasília se caracteriza por um acolhimento educacional, viabilizando a escolha livre do discente. Paulo Freire (2001, p.41), diz de ações como essa, que permitem experimentar a si mesmo, “a maneira sempre aberta como me experimentei com direito posto em prática, de perguntar, de discordar, de criticar, não pode ser desprezada da compreensão.”

Mostraremos aos cursistas, algumas evidências da rota de alfabetização, seguida no ensino da leitura e da escrita com um estudante surdocego. Pontuamos, na proposta de curso “uma escrita que vaza e retorna a seu autor, assinada por ele, escrita de si, que tem seus traços, tem seus rastros. Esses são voláteis, apagáveis, mutáveis” (BIATO, LEITÃO, 2015, p.28).

A proposta de oficina será guiada e funcionará por atuações performáticas e autobiográficas das narrativas pessoais, reconfigurando o pensamento do fazer pedagógico e do caráter instrumental do vídeo ou áudio como recurso didático.

Provocaremos indicar e valorar um sentido de componente curricular por tópicos, as palavras-áudios e as imagens-vídeos transformados a partir do contexto educativo de formação continuada. Espera-se que essas oficinas conduzam e gerem novos desejos formativos, pela busca de novos percursos teóricos e práticos no que concerne às futuras ações pedagógicas e às atividades de atendimentos clínicos, para quem irá ensinar e atender profissionalmente a população de surdocegos.

Usando essa proposição, a ação didática vem num movimento dinâmico de entrelaçamento aos meios, aos instrumentos e demais ferramentas que possibilitem a abertura de novos espaços de formação com uma linguagem mais motivadora, engajando as vivências ao conteúdo da extensão-formativa.

### **Por que oficinas biografemáticas?**

A opção pela oficina se deu na tentativa da formação continuada, que ocupará novos modelos-lugares-espacos educacionais, possibilitando o transitar pelos diferentes ambientes, acatando o apoio de recursos e ferramentas mediada por tecnologias, tanto no modelo presencial, como no formato virtual.

O termo oficinaula foi retirado do texto Dispositivos pedagógicos de educação e Saúde Coletiva, escrito por Elisandro Rodrigues e José Geraldo Soares Damico, publicado na Interface-Comunicação Saúde e Educação (2018, p.285-294). Os autores dizem que as oficinaulas aconteceram no projeto de pesquisa intitulado “Por uma Clínica de uma Vida: Políticas de Cuidado na Educação e Saúde.

A intenção da oficinaula foi pensar em uma Clínica de uma Vida como espaços que disparassem, criassem e produzissem perguntas, vida, saúde, educação, imagens. A finalidade era aumentarem as potências e fazerem reflexões sobre possibilidades de uma Clínica da Saúde Coletiva em uma Pedagogia da Saúde Coletiva. O princípio era as oficinaulas oferecendo “um processo de criação, de invenção, de fabulação, experimentação”.

Nossa pesquisa, nessa produção da dissertação buscou isso, o fazer experimentando, o experimental que surge na aula, em momentos do fazer pedagógico, naquele espaço em que se vivencia a docência e a discência, no acontecimento da aula. As oficinas biografemáticas vieram nessa intenção de não apenas contar a experiência vivida, mas possibilitar o exercício de imaginação no outro que se encontra ali em situação do processo de ensinar-aprender.

Outro ponto que os autores colocam, é que a oficinaula tem seu modo de apresentação e apreciação num lugar-espaco “aberto ao público, com participações pontuais”, de interesse, que impregna o ambiente com a “heterogeneidade” no perfil dos participantes.

Por fim, eles conceituam as oficinaulas como “vivências que proporcionam uma gama de material empírico”. Justamente o que desejamos: que o nosso produto técnico se transforme. Nossa proposta quis solicitar da professora-pesquisadora, estar implicada nas produções que envolvam a vida. A docência que transborda “espaços de afecção” e que se propõe a pensar, produzir situações didáticas que rachem com o universal dos absolutos que impedem o educar-incluir.

Biato e Leitão (2017, p.150), escrevem sobre o destino “errante” da escritura, “alguém remete, alguém recebe” um movimento que se realiza em “múltiplos

destinos”, há um envio com origem sem destino fixo, na dualidade “remetente e destinatário”.

A escritura, por um lado, contempla o dono das mãos que rabiscam, num prazer irresistível que toma aquele que escreve de si para si; por outro, segue, ganha asas e voa, percorre rumos ignorantes da existência de porto seguro, assumindo desvios, num destino errante (BIATO; LEITÃO, 2017, p.150).

Assim, o modelo com videoaulas focadas em narrativas, assentado em uma estrutura que permita aos palestrantes-depoentes alvitrar, aprofundar e validar a discussão da temática proposta, em encontros que envolvem um estar junto presencial-virtual, possibilitando ser caminhante, o mesmo percurso que passa por vários destinos, em um sistema diferente – parodiado e parasitado do dizer do outro.

O ponto central é que esse minicurso de extensão possibilite o processo de formação continuada em um novo formato, em uma perspectiva que abarca o contorno do que é vivido deambulando didaticamente no curso de formação.

A oficina inserirá atuações performáticas que envolvam uma participação menos dialética entre dois, professor-estudante, esticando-a fora do sistema escolar habitual. Tomaremos a experimentação na ensinagem para além do título da docência, dando aqueles que participarão como palestrantes dos vídeos autobiográficos, a função de interatuar com o processo de ensino a partir de narrativas-experiências. “Em todo escrever <sobre> a vida, há um inscrever-se <sob> ela mesma” (COSTA, 2010, p.97).

Keller (2008), em seu livro autobiográfico ‘História da minha vida’, traz logo no início dos seus escritos algo bem interessante de como sentia a sua vida na surdocegueira:

É com uma espécie de medo que começo a escrever a história da minha vida. Tenho, como se diz, uma supersticiosa hesitação em erguer o véu que cobre minha infância como um nevoeiro dourado. A tarefa de escrever uma autobiografia é difícil. Quando tento classificar minhas primeiras impressões, noto que fato e fantasia se assemelham através dos anos que vinculam o passado ao presente (KELLER, 2008, p.4).

Considerando o que a autora expressa, a experiência pode estar localizada no eu de quem a experimenta, mas pode escapular pelas margens, nas periferias e chegar ao outro em um comparte. “Eu <sou> Eu. Sou <entre> Eu<s>” (COSTA, 2010, p.97). A docência-didática faz uso e recorre à prática biografemática através da experiência individual como acervo de material pedagógico. Podemos lhe creditar

desde suas singularidades e sentidos individuais, cunho de ensinagem e produtividade formativa.

Essa formação não quer ter um caráter prescritivo, propomos uma atuação voltada e focada em atitudes de experimentação pela experiência que vem do outro, que se pode compartilhar no uso de outras linguagens, como se fará com os vídeos, com as fotografias e pelo uso dos áudios. A oficina se propõe em um convite que contorna a tradicional chancela do saber institucional, do espaço e das normas próprias de como deve ser a aprendizagem.

Volta-se a experiência individual configurando-a como conteúdo no repositório do acervo didático, num novo modelo de ensinagem, destituindo os lugares fixos do eu que ensina e do ele-outro que aprende na necessidade de *“constituir um pensamiento alternativo que va buscar nuevos espacios de entendimiento, ademas de los fundamentos disciplinares clásicos”* (MATOS-DE-SOUZA et.al., 2018, p.99).

Foucault, em uma entrevista ao jornalista italiano Duccio Trombadori, em 1978, afirma que seus livros têm a escrita de um “experimentador”. Em outro momento, Foucault (1984, p.47) retrata a importância da leitura de Nietzsche, Bataille e Blanchot.

Foucault propõe que, apesar de os livros serem “tediosos ou eruditos”, os concebia “como uma experiência direta visando me arrancar a mim mesmo, me impedir de ser o mesmo”. Queremos transportar essa ideia à oficina, a experiência do outro como uma atividade que pode ser compartilhada e experimentada em entrelaçamento coletivo.

Uma experiência é alguma coisa que se faz só, mas que não se pode fazer plenamente senão na medida em que escapará à pura subjetividade e que outros poderão, não digo retomá-la exatamente, porém ao menos cruzá-la e atravessá-la de novo (FOUCAULT, 1984, p.47).

Aproveitamos esse sentido dado à experiência em uma performance que poderá ser cruzada. Uma situação que atravesse o espaço educacional em situações vivenciadas em outros lugares, de outras pessoas, agregando a diversidade de circunstâncias, nas quais a experiência não se situa apenas como um relato, vem como uma “descrição biográfica” figurando “os fatos para <um> encadeamento e <uma> correlação” (COSTA, 2010, p.94).

A oficina desprende a inscrição com a orientação de seguir com o cronograma com dois encontros, embora possa ser possível atender aos inscritos em situações de



participação pontual. Desde que, as horas de certificação constem da sua completa participação no percurso dos dois encontros. Disponibilizar-se-á um quantitativo igual de inscrições para cada faculdade participante.

Elaboramos uma proposta com a seguinte estrutura:

a) no primeiro dia, os Aspectos e Particularidades da Surdocegueira, no que concerne a sua terminologia, na distinção de atendimento do professor na função de guia-intérprete com o profissional que exerce função de guia-intérprete, situação de formação continuada que se coloca em uma abordagem diferente de atuação, nos demais espaços da sociedade, e por último, uma pincelada no que seria o sistema háptico que promove uma situação bem ampla e confortável de acessibilidade na surdocegueira, com a manipulação na totalidade que o uso do corpo pode ter.

b) no segundo dia trataremos do tema que envolve a questão da Inclusão nos quesitos de acessibilidade e de comunicação. Terá um enfoque único sem apontamento e ou planejamento específico ao espaço profissional da educação, ou de saúde.

Esse tópico evidenciará o uso da língua de sinais no modo da Libras-tátil, como se procede o uso da escrita pelo código braille na característica do estudante surdocego para escrever e ler.

Terminaremos com as situações emblemáticas da orientação e mobilidade, específica da surdocegueira. Propomos uma oficina que atravesse o ambiente da formação continuada, aspirando o pedagógico em extensão do educativo na busca de um processo de inclusão, *“comenzar a pensar la experiencia formativa y sus trayectorias políticas e históricas como la superación a de ataduras a lo empírico”* (MATOS-DE-SOUZA et.al., 2018, p.98).

Matos-de-Souza, talvez, faça a sugestão do envelamento e entrelaçamento da criação no ensinar pela crítica. Assumimos essa proposta da narrativa sobre a vida que se vive-em-deficiência como composição dos conteúdos formativos desses estudantes.

A formação preocupada em ir além de reproduzir um saber condicionado por pressupostos, mas fazer com as aulas-encontros de formação resistam à lobotomia que ronda a educação.

### **A ação metodológica do biografema nas narrativas autobiográficas**

A ação metodológica será executada pelo biografemático, inaugurado como método de investigação por Costa (2010). Ele estabelece uma tipologia, escolhemos a “prática biografemática plural” que não expõe apenas sobre pluralidade, mas “a realiza, engendrando uma coletividade”. Usaremos a narrativa com um estilo de biografar o vivido “não na identidade única, mas sua contínua capacidade de diferir”(COSTA, 2010, p.124).

O biografema na possibilidade de relacionar a biografia em um “pacto autobiográfico deslocado da boca de quem fala para a orelha de quem escuta” (COSTA, 2010, p.82). A fala da pessoa-do-eu que se excede e se estende no ouvir-interpretar da pessoa-do-outro. Indo em um movimento de reenvio que extrapola a simples audição do vivido. Pretende-se buscar nas vivências o quesito da troca, do compartilhar experiência possíveis de serem experimentadas na escuta livre, pelo ressoar, na vibração, daquele querer-dizer do eu, que chega e afeta o outro.

Segundo o Dicionário Nietzsche:

Nietzsche afirmava que em questões de ciência e de conhecimento se deve proceder de modo experimental, isto é, investigar o que quer que seja a partir de múltiplos pontos de vistas; também no registro moral, na determinação de novos valores, prescreve o filósofo a experimentação; bem mais, são a vida mesma e a humanidade como um todo que devem ser tomadas como experimento (MARTON, 2016, p.220).

Os vídeos com os discursos-exemplos das vivências, os relatos particulares e pontuais, se distenderam a uma abordagem com repercussão de impacto como um texto que pode ser lido por muitos. Que vai se fundido no que cada um tem de vivido, de seu e na coletividade. “A biografia passa a ser essa duplicação pulverizada de si” (COSTA, 2010, p.116), que pode explicitamente ou implicitamente, ser atravessada pelas vivências como um ato de expansão da atuação na vida, ser transportado e transitar como um conteúdo de ensino-aprendizagem.

A ação educativa absorverá no vídeo, no aspecto da imagem e da linguagem que se faz em narrativa, como se fosse uma escrita em leitura. Essa interpretação do vídeo, cabe numa perspectiva que Barthes (1984, p.15), dá a fotografia, ele diz que ela tem “algo de tautológico” uma referência intransigente a “imobilidade do âmago do mundo em movimento”.

Daremos ao conteúdo do vídeo, esse movimento em uma dinâmica que possibilita a ficção concebida no <eu> que escreve em ficção e hipoteticamente. O

texto que fala, para ser percebido em um esvaziamento do que foi dito e compreendido. Um processo que se desdobra e é plissado pelo <outro>. Essa mobilidade, de envio e reenvio, fará uma mistura entre a dualidade da linguagem de expressão e recepção, daquilo que é dito com o que se conseguiu-quis ouvir.

Nietzsche (2012, p.189) diz que falta honestidade ao não nos fazermos “intérpretes de nossas vivências”, da possibilidade que elas possam fazer parte de “uma questão de consciência para o conhecimento”, capazes de responder algumas perguntas. “O que foi que vivi realmente? Que sucedeu em mim à minha volta? Minha razão estava suficientemente clara?”

O filósofo ainda alerta. “Mas nós, os sequiosos da razão, queremos examinar nossas vivências do modo rigoroso como se faz uma experiência científica, hora a hora, dia a dia. Queremos ser nossos experimentos e nossas cobaias” (NIETZSCHE, 2012, p.189). Ao modo nietzschiano, “a vida poderia ser uma experiência de quem busca conhecer – e não um dever, uma fatalidade, uma trapaça”.

Empregaremos, nessa formação, o uso do biografema em partes previamente selecionadas da autobiografia, os procedimentos utilizarão tópicos de narrativas. Como uma experimentação de algo específico da vivência e da vida na surdocegueira, que se dispõe a ser como uma cobaia, que se deixa partilhar, esburacando e fragmentando os acontecimentos que fazem parte do singular, sendo repassado em um conteúdo didático.

Marton (2016, p.221) diz que Nietzsche concebe ao experimentador a necessidade de “coragem e ousadia”, desprendendo-se do “desejo das certezas e da fixidez”. Desse modo, pensou-se em doar ao vídeo uma perspectiva e um formato no interatuar do dizer-eu com o ouvir-outro atravessando-se em saberes, em duas situações distintas.

A oficina seguirá dois procedimentos:

a) na expressividade, quando se arrisca a compartilhar suas vivências em errância, daquilo meu que vai ao desconhecido desde que as respostas não serão imediatas, pelo ato de gravação do vídeo, do áudio e das fotografias.

b) na recepção, o cursista como espectador que se atreve em uma situação de ensaio, empreender a aquisição do conteúdo didático, na tentativa solitária da performance que se apresenta na imagem associada a narrativa do outro.

### **Aspectos e particularidades da surdocegueira**

A presença de pessoas com surdocegueira, nos espaços das diversas instituições sociais, suscita a necessidade de redefinir formas de abordar o processo educativo no ensinar-aprender. Tornando-se um desafio aos profissionais de educação e da saúde, a viabilização da acessibilidade as informações para essa população nesses ambientes.

Seguiremos a abordagem do tema desenvolvida do seguinte modo:

Dar-se-á ênfase à surdocegueira, referenciada como um “comprometimento único e substancial de condição total ou parcial dos sistemas sensoriais de distâncias” (audição e visão conjuntamente) e “que podem vir associados ou não às áreas física, intelectual ou da aprendizagem” (Cader-Nascimento, 2006, p.11). Caracterização da heterogeneidade pelas inúmeras formas como podem ser classificadas a população dentro desse grupo de condição sensorial:

a) momento da perda – surdocegueira congênita no nascimento ou adquirida em qualquer fase da vida;

b) tipo de perda – total ou baixa visão associadas a cegueira e profunda, moderada ou leve associadas a surdez; e

c) nível Funcional – pré-linguístico com funcionalidade mais severa, surdocegueira antes de aquisição da linguagem-comunicação; pós-linguística com funcionalidade boa de independência e aprendizagem, surdocegueira após a aquisição de uma língua, seja ela oral ou sinalizada, cegos que perdem a audição ou surdos que perdem a visão.

Reyes (2005, p.1) analisa essa condição, conjecturando a conexão com os ambientes. O autor faz uma diferença entre a condição sujeitada na infância e na vida adulta: “Con los niños sordociegos se trata de construir el mundo desde el principio, mientras que con los adultos consiste en reconstruilo de nuevo.” A pessoa surdocega apresenta uma singularidade e o atendimento a ela necessita combinação simultânea nas duas privações, principalmente, “*desarrollar nuestra vida con normalidad*” (REYS, 2005, p.2), em um ambiente que produza assistência de acessos aos prejuízos que os sentidos distais de ouvir e ver promovem diante da socialização, versado no encontro com as pessoas e com as coisas. Cader-Nascimento (2021, p.69) ao discutir os processos de acesso ao léxico da língua portuguesa destaca que “[...] quando ocorre na experiência a troca simbólica [...] as pessoas surdocegas são motivadas pela situação conduzida pelo outro, na qual a comunicação se faz necessária.”

## O arquivo da terminologia

A terminologia na surdocegueira foi alvo de equívocos ao longo dos anos, inclusive nos documentos dos órgãos governamentais, que norteavam sua definição, regulação e demais atribuições de atendimento junto aos surdocegos nas instituições educativas e sociais. Houve um prejuízo, que se estendeu durante um longo período, quando foi considerada deficiência múltipla, essa situação foi sustentada, inclusive na grafia, fazendo a escrita do termo com hífen <surdo-cegueira> indicando uma aditivação da surdez e da cegueira.

Lagati (1995), combateu o termo hifenizado, e explicou a importância da nova grafia para uma melhor compreensão da terminologia e da condição de deficiência sensorial única, embora coexistam duas perdas distais.

Surdocegueira é uma condição que apresenta outras dificuldades além daquelas causadas pela cegueira e pela surdez. O termo hifenizado indica uma condição que somaria as dificuldades da surdez e da cegueira. A palavra sem hífen indicaria uma diferença, uma condição única e o impacto da perda é multiplicativo e não aditivo (LAGATI, 1995, p.306).

Corroborando com essa premissa, os estudos trazidos por McInnes e Treffy (1991) discorrem sobre o equívoco na aditivação que justifica um atendimento para uma condição única da surdocegueira. Essa situação de característica numérica, implicava que o atendimento também seria ofertado com o uso de recursos da surdez e da cegueira, separando materiais de um ou do outro atendimento.

O surdocego não é um surdo que não pode ver ou um cego que não pode ouvir [...], mas se constitui numa condição única [...] de privação multissensorial a quem foi negado o uso efetivo e simultâneo de dois sentidos distais. Essa privação interfere de forma significativa na relação do indivíduo com o ambiente (MCINNES; TREFFY, 1991, p.7).

O uso da terminologia correta não se restringe somente a uma questão linguística, vai além da escrita e da leitura. Perpassa para o quesito inclusão, quando possibilita um olhar do atendimento profissional na relevância do cotidiano, da acessibilidade, ditando o uso da abordagem que priorize a singularidade.

Trazer à oficina o quesito da terminologia na surdocegueira, é especialmente importante para abordar assuntos tradicionalmente evitados no trato com as deficiências. Pretende-se subjugar o prejuízo dos conceitos absolutos que se supõe obsoletos, reforçados e perpetuados.

### **Professor na função de guia-intérprete e os cursos de formação**

A atuação do guia-intérprete se apresenta como uma ação afirmativa de múltiplos aspectos e desdobramentos. Se expressa em um caráter interpretativo esboçado pela perspectiva que se dá a tradução, entrelaçando nesse espaço os sentidos gramaticais da conotação e da denotação entre o educar-incluir nos diversos espaços sociais.

A relação de ensinar-aprender-incluir da díade professora-guia-intérprete e estudante surdocego se desenvolvem em tríades: confiança-vínculo-afetuosidade, um processo que vai sendo construído-aplicado-avaliado nas interações dos gestos plissados que oferecem expressividade-receptividade-interpretação e margeia a sucessão dos acontecimentos-vivências-memórias que vão sendo estabelecidas em um vir-a-ser, em multiplicidade de experimentações em cada atuação e momento na aula. As vivências que se desenvolvem na díade vão oferecendo base à acessibilidade e a interpretação em coautoria aos fatos vividos.

Dorado (2004, p.2) escreve sobre a performance do guia-intérprete, sem mencionar um local específico dessa designação, seja ela escolar ou nos demais espaços do cotidiano na sociedade. O autor diz que a atuação precisa ser estabelecida em dois modos, fizemos uma dualidade de entendimento nos vocábulos sugeridos, na integração-inclusão e na independência-autonomia, *“ser sus ojos y sus oídos y ser um instrumento en el proceso de promover la integración e independencia de las personas sordociegas.”*

A Lei 10.098 de dezembro de 2000, em seu artigo 18, contempla a formação e atuação profissional com vistas ao atendimento nas deficiências sensoriais, “o poder público implementará a formação de profissionais intérpretes de escrita em braille, linguagem de sinais e de guia-intérprete” mesmo que o domínio da legislação seja sugestivo ao acesso às informações e a comunicação, desde que diz sobre “facilitar qualquer tipo de comunicação” (2000, art.18).

Apresentaremos, na oficina, duas versões dos profissionais que realizam atuação como guia-intérprete, a partir de sua formação em cursos ofertados na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e no Grupo Brasil com sede na cidade de São Paulo.

A dinâmica pedagógica dará destaque aos dois modos de formação, seguindo as informações colhidas em cada Instituição, mencionadas no trecho anterior:

A SEEDF realiza, desde 1998, o atendimento aos estudantes com surdocegueira no Centro de Educação de Deficientes Visuais. Sendo que o professor, na função de guia-intérprete, conta do ano de 2004 na classe especial na escola regular, e em 2006 na classe inclusiva também na escola regular.

Em 2004 aconteceu o primeiro curso gratuito na formação de professores, uma parceria do CAS-DF (Centro de Atendimento ao Surdo) e a EAPE-DF (Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação) organizado e executado pela itinerante do atendimento de surdocegueira do Distrito Federal.

O curso teve carga horária de 60h, com aulas distribuídas em 48h presenciais e 12h indiretas, em um dia por semana, oferecidas em apenas um turno. Se faz necessário ao cursista, na inscrição, o pré-requisito de cursos anteriores e fluência na Libras. Contando na ação metodológica, com a participação de palestrantes convidados do grupo de professores e estudantes surdocegos das escolas da rede, compartilhando suas vivências e experiências aos cursistas, o objetivo dessa formação é o atendimento educacional.

O Grupo Brasil – De Apoio ao Surdocego e ao Múltiplo Deficiente sensorial em parceria com a AHIMSA – Associação Educacional para Múltipla Deficiência, oferecem um curso no modelo investimento-oneroso ao cursista. O curso é realizado duas vezes ao ano, nos meses de janeiro e julho, em um regime intensivo de uma semana, distribuídos nos dois turnos, na seguinte estrutura – 48h presenciais, 120h online e 80 horas de estágio.

O curso apresenta duas situações de pré-requisito na inscrição, a fluência em Libras e o curso se sujeita à formação de turmas. A metodologia didática conta com a participação de surdocegos e dos profissionais das duas instituições. O objetivo do curso é formar profissionais para função de guia-intérprete para interpretar, descrever e guiar à pessoa com surdocegueira adquirida.

Essa formação recebe pessoas de todo o Brasil. Acontece na sede da Associação em São Paulo e tem uma repercussão de nível nacional, sendo ofertada em algumas unidades da federação.

Uma peculiaridade da guia-interpretação, diz respeito ao contínuo do atendimento na díade que se estende por longos anos, às vezes, temos o acompanhamento do mesmo professor-guia-intérprete durante toda a vida escolar do estudante surdocego.

## O sistema háptico

Não ver e não ouvir, antes de tudo, acarreta uma perda de contato com os sentidos distais. Significa, ademais perder um acesso valioso, rápido e eficaz no ato de se comunicar. Sendo necessário o contato tátil e físico, utilizando a acessibilidade no e pelo corpo.

A surdocegueira origina um problema na vida familiar, nas escolas, no acesso ao trabalho e na sociedade que precisa ser reduzido e reaparelhado.

Cader-Nascimento e Faulstich (2016, p.109), discorrem que a “surdocegueira interfere nos processos de aquisição acidental” presentes em situações cotidianas “por meio da imitação e da observação, da linguagem, do desempenho e dos comportamentos sociais.

Aliada a estas implicações, está a mais significativa, do ponto de vista do desenvolvimento humano, que é a alteração no processo de aprendizagem dos signos criados pela sociedade, entre eles: a linguagem, a escrita, o sistema de números e a estrutura conceitual que permeiam as interações sociais (CADER-NASCIMENTO; FAULSTICH, 2016, p.109).

O vocábulo háptico pertence à classe gramatical como adjetivo, diz algo sobre alguém ou algo, está relacionado ao tato, é uma palavra com função de sinônimo, e é proveniente do grego *haptikós* “próprio para tocar, sensível ao tato”. É o correlato tátil da óptica (para o visual) e da acústica (para o auditivo). Ainda, segundo as autoras “o *input* da modalidade tátil (sistema háptico)” se processa por uma “mudança do sistema de transmissão do ouvido e da visão para a pele pela cinestesia” (CADER-NASCIMENTO; FAULSTICH, 2016, p.109). O sistema háptico compreende estratégias que envolvem os estímulos sensoriais direcionadas a percepção tátil e evidenciam promover experimentações-experiências de memórias-vivências.

Lindstrom (2012, p.13) sugere que “experimentamos praticamente toda a nossa compreensão do mundo através dos sentidos.” Desse modo, podemos ajuntar em uma “ligação com a memória”, no acervo do vivido, experimentando o sensorial, no uso dos outros sentidos, se permitindo outra vivência nele-dele.

Nietzsche (2012, p.86), faz elogios ao que podemos responder com “Tentemos!”, o sistema háptico vem carregado de tentativas em experimentação no corpo. Continuando, ele diz que não quer “ouvir falar de todas essas coisas que não permitem o experimento”. A premissa da Oficinaula é que se tente conhecer para interagir e atender na situação da deficiência sensorial na surdocegueira.



### **O incluir: questões de acessibilidade e comunicação**

A participação dos surdocegos nas vivências em sociedade requer redirecionamentos de inclusão no quesito acessibilidade e comunicação em um estreito atravessamento numa ação bem-sucedida da aquisição de uma língua e do modo como a linguagem expressiva e receptiva será fomentada. A comunicação se converteu num elemento indispensável no conviver e no estar em sociedade.

Reyes (2005) analisou o aspecto da comunicação na surdocegueira com a autoridade de quem se encontra nessa condição:

*Todos sabemos que la comunicación es la clave del acceso al aprendizaje, al conocimiento y a la relación con los demás. Dentro de los programas de atención para personas sordociegas una parte muy importante es el desarrollo y la potenciación de las habilidades comunicativas, a través de la enseñanza del adecuado sistema de comunicación en cada caso y de otros cuando sea posible (REYES, 2005, p.31).*

A comunicação tem uma estreita ligação com o entorno que rodeia o surdocego, desde que se possa inferir expressividade da recepção do que está ao seu redor, diminuindo consideravelmente a sensação de isolamento. Ampliando o controle de si mesmo, ajuda-o na resolução dos problemas mais práticos do cotidiano, permitindo saber como funciona os acontecimentos no contexto em que ele vive.

A acessibilidade na surdocegueira recorre a um desenho interativo, o atendimento necessita incorporar na relação o suporte com o outro, estar acercado e apoiado pela possibilidade de contato físico, oportunizando experimentações, a tradução com um recheio de possibilidades mais fidedignas de vivência e de interlocução experimental do tema que encontra.

A acessibilidade em um modelo que fortaleça a melhoria da comunicação e dos processos educacionais e sociais de uso básico, rodeada das seguintes proposições:

- a) uso equitativo, que proporciona informação equivalente, útil, eficiente e confortável voltadas à aproximação;
- b) flexibilidade em uso, na adequação, alcance, manipulação e utilização;
- c) informação percebida, na comunicação de maneira interativa na emissão e na destinação;
- d) tolerância aos erros, minimizar os perigos, ajustar segurança e privacidade.

## **A língua de sinais no modo de uso da Libras-tátil**

As línguas de sinais são sistemas de comunicação com estruturas completas que diferem e são independentes das línguas orais. É uma língua natural com regras morfológicas, sintáticas, semânticas e pragmáticas próprias que favorecem o acesso aos conhecimentos e informações para uma melhor convivência e vivência em sociedade.

No Brasil a Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002, reconhece oficialmente a Libras como língua de sinais do Brasil, regulamentada pelo Decreto n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005.

Art. 1º - É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais – Libras e outros recursos de expressão a ela associados. Parágrafo Único – Entende-se como Língua Brasileira de Sinais Libras – a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (BRASIL, 2002).

Algumas particularidades da Libras que são usadas por surdocegos e serão abordadas na oficina:

a) a datilologia que corresponde ao alfabeto manual em que uma série de letras são convencionadas e correspondentes às letras do alfabeto romano.

b) a soletração rítmica das palavras com o uso da datilologia configurada no modelo de mão sobre e sob mão.

c) a orientação espacial para a expressão gestual, aspecto importante desde quando se utiliza a Libras-tátil ou a Libras em campo reduzido, havendo mudança na movimentação, na direção e no espaço de configuração dos sinais pelo uso da aproximação da mão do outro no corpo do outro.

d) as expressões faciais e corporais são um ponto muito importante de contextualização do sinal – precisa ser retratado em modo de descrição para que o surdocego se inteirem de como deve executar alguns sinais específicos, pelo complicador de não enxergar, ou ter a visão reduzida, dificultando a sua expressividade.

e) a inclusão, pelo governo federal, da Libras como disciplina curricular nos cursos de Licenciatura de Pedagogia e de Fonoaudiologia em instituições privadas, públicas, em âmbito do território federal.

### **Procedimentos de escrita na surdocegueira pelo sistema braille**

O braille é sistema de escrita-leitura utilizado por pessoas cegas e surdocegos. Apresenta-se com extraordinária universalidade pelo fato de exprimir diferentes idiomas. Segundo Brini (1991), o braille nunca teve nenhuma modificação em sua estrutura básica, desde que teve sua primeira publicação em 1837. O sistema braille leva o nome do seu criador-inventor o francês Louis Braille.

A Portaria n.º 2.678, de 24 de setembro de 2002, aprova o projeto da Grafia Braille da Língua Portuguesa em todo o território nacional. Essa medida beneficiou as pessoas que precisam trabalhar e usar o sistema braille

O braille se constitui em uma escrita em relevo com sessenta e três combinações ou símbolos para escrever textos em geral, anotações científicas, partituras musicais, além de escrita estenográfica formados por pontos, se instituindo como base fundamental da grafia, sendo denominada de cela, podendo possuir na sua totalidade seis pontos (123456), dispostos em duas colunas e três linhas (BRASIL, 2006, p.17).

A noção espacial no plano bidimensional, nos quesitos de lateralidade, esquerda e direita, superior e inferior, horizontal e vertical. De coordenação motora fina para seguir e elencar os traçados, e para coordenar os movimentos das mãos na orientação dos sentidos, acima e abaixo, princípio e fim. São essenciais ao ensino e a aprendizagem do braille.

Outra noção importante, refere-se a leitura e escrita. Abreu (2008, p.40), ressalta que existem [...] “três técnicas empregadas na leitura do sistema braille.” A primeira utiliza o dedo indicador da mão direita para seguir a linha na exploração do escrito; a segunda faz uso dos dois indicadores de ambas as mãos, em confirmação do dedo ao lado do outro; a terceira técnica mescla o uso das duas anteriores, seguem a exploração conforme a necessidade de leitura.

De acordo com Gil (2000), a escrita do braille pode ser feita através de dois equipamentos com o uso do conjunto de reglete e punção ou com a máquina Perkins, no modelo de datilografia, que contém sete teclas, seis para os pontos e uma para o espaço. Contamos ainda com a linha braille, um hardware que exhibe dinamicamente em braille a informação da tela ligado a uma porta de saída do computador. Por intermédio de um sistema eletromecânico, conjuntos de pontos são levantados e abaixados, conseguindo-se assim uma linha de texto em braille.

### **Possíveis narrativas autobiográficas com vídeos e ou áudios:**

Fomos conduzidos pela ótica de que as pesquisas acadêmicas devem ter um compromisso social e político com o coletivo, com a busca por esse esvaziar das respostas prontas aos problemas da vida cotidiana.

Tivemos como ponto principal para essa proposta de produto técnico, a difusão dos acontecimentos das vivências como possibilidade de criação de conhecimento.

Pareceu-nos adequado e motivador a realização de uma oficina com o uso das narrativas e dos recursos audiovisuais, tomados como conteúdos em conjunto a uma formação de extensão ao nível de graduação.

Com essa premissa elencamos nomes que poderão contribuir com as oficinas, oferecendo em narrativas sua participação didática, através de vídeos. São eles:

a) Dra. Fatima Ali Abdalah Abdel Cader-Nascimento, com a narrativa sobre seus livros: “Descobrimo a surdocegueira: educação e comunicação e Surdocegueira e os desafios da escrita” (2005, 2021);

b) Dra. Margot Latt Marinho, com a narrativa da experiência do seu atendimento de português como segunda língua com uma estudante surdocega, preparando-a para o exame de vestibular da Universidade de Brasília, no curso de Letras Libras;

c) Ma. Adryana Kleyde Batista, professora da Secretaria de Educação do DF com a narrativa da sua dissertação de mestrado, uma pesquisa sobre o currículo funcional com uma estudante surdocega;

d) Elemregina Eminergidio, professora da Secretaria de Educação do DF, atual itinerante da surdocegueira, mãe de surdocego, trazendo a narrativa do seu atendimento junto aos professores guia-intérpretes quando do exame de aptidão profissional para atender os estudantes surdocegos nas escolas da rede pública;

e) estudantes surdocegos universitários da Universidade de Brasília;

f) guia-intérprete da Universidade de Brasília;

g) professores na função de guia-intérprete da rede pública de ensino do Distrito Federal;

h) estudantes surdocegos da rede pública de ensino do Distrito Federal;

i) cursista do curso de guia-intérprete ofertado pelo Grupo Brasil – De Apoio ao Surdocego e ao Múltiplo Deficiente sensorial em parceria com a AHIMSA – Associação Educacional para Múltipla Deficiência; e

j) familiares de surdocegos.

Pensamos que as oficinas biografêmicas poderão projetar uma variação da pesquisa da dissertação, transitando a palavra *oficina* numa leitura que usa os dois termos: juntos como uma só palavra e em separado com classe gramatical diferente, usar o *oficinar* como verbo, colocando no fazer a diversidade de modos; e a aula em situação de organização da didática e da acolhida pedagógica.

Nessa proposição faremos circular um mesmo tema, entre duas áreas – educação e saúde – com três gestos indissociáveis no educar-atender-incluir.

Perseguiremos um caminho que favoreça a aproximação com o vivido, com as vivências do cotidiano. Perseguirá a didática num procedimento com liberdade de roteiro, de *script* em uma perspectiva de plissagem, abarcando sentidos múltiplos.

Acrescentaremos elementos de ação metodológica que abram espaço a primazia das coisas mais simples e ordinárias, recitadas e recontadas pela experimentação em aproximação da experiência vivida, em vivência.

Importa destacar a tentativa de mesclar a teoria e a prática dos saberes postos e dos saberes vividos. Remetendo-os para despertar a sensibilidade do singular que existe no outro, em seus ambientes e a partir de suas vivências.

O curso pretende reflexões que gerem o rompimento de hábitos naturalizados que sobressaem a deficiência como estigma. Nosso intuito será oportunizar o movimento de interpretação por um modo mais próprio de pensar e de maneiras de fazer a fluência da vida afirmando a vida que se vive.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nessa construção coletiva de biografemas, a escrita tomou o envolvimento das coisas que foram narradas. Um processo de <maleabilidade> das palavras-objetos. O acesso pelo toque-sentido e lido-(d)escrito, abriu um parêntese para pensar o termo escritura. Trouxe ao texto-dissertação e aos encontros, uma proposição de um conteúdo alfabetizador próprio da surdocegueira.

A escrita e a leitura em associações conversacionais de reciprocidade cotidiana. Algo bem mais próximo, produzimos escritas carregadas de memória e afeto. O alfabetizar na beleza pela construção de biografemas de pensamentos e objetos narrados e postos numa escritura em coautoria: o estudante surdocego com sua professora-guia e, porque não dizer, num gesto relacional de plissagem, que tornavam as duasquatro mãos potentes. Percebemos que o engajamento de transcrição na docência, trazido do encontro autobiográfico entre quem aprende e quem ensina, quando operado e configurado em díade-tríade, pode possibilitar condições de criações, permeando-as de traçados mais próprios e autônomos.

Solicitamos de a aula transformar-se nesse lugar de atribuição de valores e, inclusive, de performar as relações e o fazer-pedagógico, para constituir novos dizeres naquilo que estava posto-pronto no texto do currículo. Ainda pode, principalmente com o movimento de pesquisa-docência, aluir a prática didática em ato de educar-incluir pelo movimento tradutório em relevância nos gestos plissados. O pensamento educativo em três aspectos: o Currículo, a Didática e a Aula. Aventurei-me urdir ligações entre ele, de contato e de manejo. Entrelaçando-os em cruzamentos que zigzagueiam. Desde que o percurso do plano diário da aula, se fez em encontros de ação pedagógica com três professores.

O apoio na escritura criou e recriou como a famosa música “*A day in the life*” dos *Beatles*, um dia na vida do eu-outro, saía e chegava naturalmente, executada aos pares. Ousamos movimentos de envio nos gestos plissados, naquele mamulengo de mãos, em uma situação de díade-tríade de pensamentos e ações. Foi vantajoso ao fazer pedagógico, que a relação professor-estudante, trilhasse um caminho em visita ao pensamento da diferença nas aulas. Nesse processo, foi interessante entretecer no ensinar-aprender, ligações nas percepções que compartilhamos em cada passo que demos para adentrar ou sair de algum novo-velho ambiente-lugar.

A experimentação como atividade de rotina dessa aula-aula, esteve imbuída no fazer junto. Produzimos inumeráveis atos de escrita. Nesse momento, apostamos no processo de produção de sentidos, pelo intelecto, os deslocamentos de ida e vinda entre a Libras e o código nos pontos do braille. Esse movimento de *pli* transportava a palavra e algo que a palavra supostamente queria dizer em determinado contexto.

Nesse sentido, o vaivém das mãos ousou pelo contato uma ação de sulcamento, de estilete que fez marcas, atribuiu extensão para ideias e pensamentos do eu, do outro e do conhecimento. O gesto de plissagem pode hipostasiar o local do vinco para receber a diversidade de sentido das informações. Podemos inclusive criar no ato da dobra um princípio dinâmico que balizou a hierarquia dos comandos pela recepção. Os acessos no sistema háptico se ajustavam na continuidade e no esforço que os mecanismos corporais faziam em cada relação de contato no eu e no outro.

A plissagem possibilitou evocar no corpo uma metáfora do gesto como o orgânico do digestivo, em ruminação. O contato ruminava os gestos em dobra do dizer e do ouvir, se apossava da coisa vista e ouvida e a transformava numa ação relacional do conhecer. A plissagem enviou gestos de introspecção que não faziam somente a decifração do sinal em Libras de si por si mesmo, em contrapartida, examinava a recepção de como se dava a expressividade desse sinal no outro.

O saber que emanava do corpo pelas experiências comunicativas, pesaram e orientaram esse novo conceito de plissagem como acessibilidade. De modo, a engendrar e apontar para necessidade de reposicionamento da relação pedagógica entre o professor-guia e o estudante surdocego. Acrescentou uma perspectiva praticista do contato como ensino, uma nova camada. Deixamos aparecer, a partir dos movimentos subjacentes do toque e dos conteúdos não-expressivos, no encontro das mãos, o ato performático de esgotar o traço distintivo da camada expressiva do querer-dizer com infinitudes de sentidos.

A pesquisa tomou, a partir dos lugares da docência e da discência, a promoção da dimensão relacional, entrelaçando a linguagem nos fios da experiência com a própria língua, pela Libras e pelo código braille. Nisso, engendrou a responsabilidade e a coimplicação com o processo de educar pelo incluir. Desse percurso, algumas paisagens foram proveitosas. Detive-me, principalmente, com um olhar em mirante, que vai e volta no <sich> e no <andere> em alhures na aula.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADÓ, Máximo Daniel Lamela; CORAZZA, Sandra Mara. Sociografia e educação da diferença. **Quaestio**, Sorocaba, SP, v. 18, n. 2 - edição especial, p. 505-516, set. 2016.

ABREU, Elza Maria de Carvalho et al. **Braille: o que é isso?** São Paulo: Fundação Dorina Nowill para Cegos, 2008.

ALMEIDA, Célia Aparecida Faria. **A aquisição da linguagem por uma surdocega pré-linguística** numa perspectiva sociocognitivo-interacionista. Tese (Doutorado em Linguística). Orientador: Hildo Honório do Couto. 337 f. Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

BANDEIRA, Larisa da Veiga Vieira. **Um Modo de Ler e Escrever na EJA: Oficinas Biografemáticas**. Dissertação (Mestrado em Educação). Orientadora: Sandra Mara Corazza. 112 f. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS: 2014.

BARSAGLINI, Reni Aparecida; BIATO, Emília Carvalho Leitão. Compaixão, piedade e deficiência física: o valor da diferença nas relações heterogêneas. **História, Ciências, Saúde** – Manguinhos, Rio de Janeiro, v. 22, n. 3, jul.-set. 2015, p. 781-796.

BARTHES, Roland. **Sollers escritor**. Tradução de Maria de Santa Cruz. Fortaleza: UFC, 1982.

BARTHES, R. **A câmara clara: notas sobre a fotografia**. Tradução de Júlio Castanon Guimarães. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

BARTHES, Roland. **O Prazer do Texto**. Tradução de J. Guinsburg. São Paulo: Editora Perspectiva, 1987.

BARTHES, Roland. A morte do autor. In: **O rumor da língua**. São Paulo: Brasiliense, 1988, p. 65-70.

BARTHES, Roland. **S/Z**. Tradução de Léa Novaes. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1992.

BARTHES, Roland. **Como viver junto: simulações romanescas de alguns espaços cotidianos: cursos e seminários no Collège de France, 1976-1977**. Tradução de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Martins Fontes, 2003a.

BARTHES, Roland. **Roland Barthes por Roland Barthes**. Tradução de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Estação Liberdade, 2003b.

BARTHES, Roland. **O Rumor da Língua**. Tradução de Mario Laranjeira. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

BARTHES, Roland. **Sade, Fourier e Loyola**. Tradução de Mario Laranjeiras. São Paulo: Martins Fontes, 2005.



BARTHES, Roland. **Aula**: aula inaugural de semiologia literária do Colégio de França. Pronunciado dia 7 de janeiro de 1977. Tradução de Leila Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 2007.

BATISTA, Adryana Kleyde Henrique Sales. **Currículo funcional**: no contexto da surdocegueira. Curitiba: Appris, 2021.

BIATO, Emília Carvalho Leitão et.al. Envio de cartas. Práticas Educativas e Criação em Escrita. **Revista Contrapontos - Eletrônica**, Vol. 14 - n. 3 - set-dez 2014.

BIATO, Emília Carvalho Leitão. **Oficinas de Escrituras**: Possibilidades de Transcrição em Práticas de Saúde, Educação e Filosofia. Tese (Doutorado em Educação). Orientador: Silas Monteiro. 179 f. Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá-MT, 2015.

BIATO, Emília Carvalho Leitão; COSTA, Luciano Bedin; MONTEIRO, Silas Borges. Pequenas e grandes saúdes: uma leitura nietzschiana. **Ciência & Saúde Coletiva**, 2017.

BIATO, Emília Carvalho Leitão; LEITÃO, Cláudio Correia. Suplementos de escrituras. De errâncias e Destinos. **Revista Polis e Psique**. v. 7, n. 1. Porto Alegre: UFRGS, 2017.

BIATO, Emília Carvalho Leitão; NODARI, Karen Elisabete. Ler, escrever e pesquisar: uma metodofia. **Revista TEIAS**. v. 21 • n. 63 • out./dez. 2020 • Seção Temática Docência, currículo, didática, aula: fantástico arquivo político da diferença. Rio de Janeiro: Revista da UFRJ, 2020, p. 282-296.

BIATO, Emília Carvalho Leitão et.al. Do tornar-se professor à criação nos processos de formação em saúde: um estudo biografemático. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 26 (2020), p. 1-18.

BIATO, Emília Carvalho Leitão. Mil saúdes por vir: arte e escritura na docência. **Quaestio**, Sorocaba, SP, v. 23, n. 1, p. 133-151, jan./abr. 2021.

BRASIL, Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

BRASIL, Ministério da Educação. **Subsídios para Organização e Funcionamento de Serviços de Educação Especial. Área de Deficiência Múltipla**. Brasília: MEC/SEESP, 1995.

BRASIL, LEI Nº 9394/96 – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** - Capítulo V da Educação Especial. Brasília: MEC. 1996.

BRASIL. **Lei 10.098, DE 19 DE DEZEMBRO DE 2000**. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida e dá outras providências. Brasília, 2000.

BRASIL, Ministério de Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: Secretaria de Educação Especial. MEC: SEESP, 2001.

BRASIL, Ministério da Educação. **Estratégias e orientações pedagógicas: para a educação de crianças com necessidades educacionais especiais dificuldades de comunicação e sinalização: surdocegueira e múltipla deficiência sensorial**. Brasília: MEC: SEESP; 2002.

BRASIL, Ministério da Educação. **PORTARIA Nº 2.678 24 DE SETEMBRO DE 2002**. Adotar para todo o País uma política de diretrizes e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do Sistema Braille em todas as modalidades de aplicação, compreendendo especialmente a Língua Portuguesa. Brasília: MEC, 2002.

BRASIL. **DECRETO 5.296 DE 02 DE DEZEMBRO DE 2004**. Regulamenta as Lei 10.048, de 08/12/2000, e 10.098, de 19/12/2000. Brasília, 2004.

BRASIL, Ministério da Educação. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar**. Brasília: MEC: SEE, 2010.

BRASIL. **Lei 13.005, DE 25 JUNHO DE 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. In: Cadernos de Educação/ Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE). Ano XVIII, n. 28, ago. Edição Especial. Brasília: CNTE, 2014.

BRASIL, CAPES. **Portaria nº 60, de 20 de março de 2019**. Dispõe sobre o mestrado e doutorado profissionais, no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Brasília, 2019.

BRINI, Ângela Maria Barbosa. Educação de Deficientes Visuais. **Revista braille**, n. 7 p. 170-176, dez. de 1991.

CADER-NASCIMENTO, Fatima Ali Abdalah Abel; COSTA, Maria da Piedade Resende. **Características de algumas crianças surdocegas**. In: Congresso de Pesquisa e Pós-Graduação da UFSCAR. São Carlos. 2001, p. 1-3.

CADER-NASCIMENTO, Fatima Ali Abdalah Abel; COSTA, Maria da Piedade Resende. **Descobrimo a surdocegueira: educação e comunicação**. São Carlos: EdUFSCAR, 2005.

CADER-NASCIMENTO, Fatima Ali Abdalah Abdel. **Saberes e práticas da Inclusão: Dificuldade de comunicação e sinalização Surdocegueira/múltipla deficiência sensorial**. 4. ed. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

CADER-NASCIMENTO, Fatima Ali Abdalah Abdel; FAULSTICH, Enilde. Expressão Linguística e a produção escrita de surdocegos. Pará: UFPA, **Revista MOARA** ed. 45, 2016.

CADER-NASCIMENTO, Fatima Ali Abdalah Abdel. **Surdocegueira e os desafios da escrita**. Curitiba: CRV, 2021.

CAMPOS, Haroldo. **Invenção**. Editorial Invenção. n. 4. Ano 3. São Paulo, 1962.

CAMPOS, Haroldo. **Xadrez de estrelas**: percurso textual 1949-1974. São Paulo: Perspectiva, 1976.

CAMPOS, Haroldo. **Transluciferação Mefistofáustica, Deus e o Diabo no Fausto de Goethe**. São Paulo: Perspectiva, 1981.

CAMPOS, Haroldo. **Tradução, Ideologia e História**. Cadernos do MAM, n.1, Rio de Janeiro, dezembro de 1983.

CAMPOS, Haroldo. Poesia e modernidade: da morte da arte à constelação. O poema pós-utópico. In: CAMPOS, Haroldo. **O arco-íris branco**. Rio de Janeiro: Imago, 1997.

CAMPOS, Haroldo. **Transcrição**. Org. Marcelo Tápia, Thelma Médici Nóbrega. São Paulo: Perspectiva, 2013.

CANGUILHEM, Georges. **O Normal e o Patológico**. Tradução Maria Thereza Redig de Carvalho Barrocas. 6 ed. rev. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária. 2009.

CAPONI, Sandra. A saúde como abertura ao risco. In: CZERESNIA, Dina; FREITAS, Carlos Machado (orgs.). **Promoção da Saúde**: conceitos, reflexões e tendências. Rio de Janeiro: Fio Cruz, 2003, p. 65-91.

CORAZZA, Sandra Mara. **Artistagens** - filosofia da diferença e educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

CORAZZA, Sandra Mara. **Artistagens Docentes**. Palestra, 16/07/2008. III Congresso Nacional Marista de Educação, PUCRS. Porto Alegre, 15 a 18 de julho de 2008.

CORAZZA, Sandra Mara. **Para pesquisar um currículo-nômade**: múltiplos nomes em 51 fragmentos e XXV critérios de Avaliação. Conferência, Colômbia: Universidad de Narino, 2009.

CORAZZA, Sandra Mara. A formação do professor pesquisador e a criação pedagógica. Montenegro: **Revista da Fundarte**. Ano 11, n. 21, p. 13 – 16, 2011.

CORAZZA, Sandra Mara. A formação do professor pesquisador. In: **O que se transcria em educação?** Porto Alegre: Editora UFRGS, 2014.

CORAZZA, Sandra Mara. Didática da tradução, transcrição do currículo. **Proposições**. v. 26, n. 1, 2015.

CORAZZA, Sandra Mara. A-Traduzir o arquivo da docência em aula: sonho didático e poesia curricular. Belo Horizonte: **Educação em Revista**. v. 35, 2019.

CORAZZA, Sandra Mara; NODARI, Karen Elisabete Rosa; BIATO, Emília Carvalho Leitão. **Escrileituras**: ler-escrever como método de invenção no ensino e na pesquisa. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO EM INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA. Lisboa: Ludomedia, 2019. v. 1. p. 360-369.

COSTA, Luciano Bedin. **Biografema como estratégia biográfica**: escrever uma vida com Nietzsche, Deleuze, Barthes e Henry Miller. Tese (doutorado em Educação). Orientadora: Sandra Mara Corazza. 180 f. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre-RS, 2010.

COSTA, Luciano Bedin. O destino não pode esperar ou o que dizer de uma vida. In: COSTA, Luciano Bedin; FONSECA, Tania Mara Galli (orgs.). **Vidas do fora**: habitantes do Silêncio. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2010, p. 47-69.

COSTA, Luciano Bedin; MUNHOZ, Angélica Vier. Uma aula não precisa ser confundida com todas as aulas. In: SALES, José Albio Moreira; FELDENS, Dinamara Garcia (orgs.). **Arte e Filosofia** na mediação de experiências formativas contemporâneas. Fortaleza: EdUECE, 2013, p. 61-72.

COSTA, Luciano Bedin; BORGES, Joelma de Vargas; AZZOLIN, Rita de Cássia Nunes. Uma viagem muito louca: algumas considerações sobre palavras pesquisadas por infâncias. **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 30, maio-ago. 2018, p. 363-383

COSTA, Luciano Bedin; BIATO, Emília Carvalho Leitão. Infantil, o sonho de Frederico Nietzsche. In: CORAZZA, Sandra Mara (org.). **Breviário dos sonhos em educação**. São Leopoldo: Oikos, 2019.

COSTA, Cristiano; MUNHOZ, Angélica Vier. A aula como gesto: um princípio para a docência. **Revista Teias** v. 21 • n. 63 • out./dez. 2020 • Seção Temática Docência, currículo, didática, Aula: fantástico arquivo político da diferença. Rio de Janeiro: Revista da UFRJ, 2020, p. 191-205.

DALAROSA, Patrícia Cardinale. Escriteiras: um modo de ler-escrever em meio a vida In: HEURSER, Ester Maria Dreher (org.). **Caderno de Notas 1**: projetos, notas e ressonâncias. Cuiabá: EdUFMT, 2011, p. 15-30.

DELEUZE, Gilles. **Lógica do Sentido**. São Paulo: Perspectiva, 1974.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Diferença e repetição**. Tradução de Luiz Orlandi, Roberto Machado. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

DERRIDA, Jacques. **Gramatologia**. Tradução: Miriam Schnaiderman e Renato Janini Ribeiro. São Paulo: Perspectiva, Editora da Universidade de São Paulo, 1973.

DERRIDA, Jacques. **Margens da filosofia**. Tradução: Joaquim Torres Costa e Antônio M. Magalhães. Campinas: Papirus, 1991.

DERRIDA, Jacques. **A Voz e o Fenômeno**: Introdução ao problema do Signo na fenomenologia de Husserl. Tradução de Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994.

DERRIDA, Jacques. **História da Mentira**. Tradução de Jean Briant. Preparação de Hermínia G. Bernardini. Revisão de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: USP, 1996.

DERRIDA, Jacques. **Mal de Arquivo**: uma impressão freudiana. Tradução: Claudia Moraes Rêgo. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001a.

DERRIDA, Jacques. **O Monolinguismo do Outro**: ou a prótese de origem. Tradução: Fernanda Bernardo. Porto: campos das Letras, 2001b.

DERRIDA, Jacques. **Posições**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2001c.

DERRIDA, Jacques. **O animal que logo sou**: (A seguir). Tradução Fábio Landa. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

DERRIDA, Jacques. **Torres de Babel**. Tradução: Junia Barreto. Belo Horizonte: Editora UFMG. Belo Horizonte, 2006.

DERRIDA, Jacques. **A escritura e a diferença**. 2. ed., São Paulo: Perspectiva, 2009.

DERRIDA, Jacques. **Memórias de Cego**. O auto-retrato e outras ruínas. Tradução de Fernanda Bernardo. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2010.

DERRIDA, J. **Pensar em não ver**: escritos sobre as artes do visível (1979-2004) (Org.) Ginette Michaud, Joana Masó, Javier Bassas. Tradução: Marcelo Jacques de Moraes. Revisão técnica: João Camillo Penna. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2012.

DISTRITO FEDERAL. CEDF. **Parecer Nº 33/2020**. Determina às instituições educacionais das redes de ensino pública e privada do Sistema de Ensino do Distrito Federal no sentido de ajustar suas organizações pedagógica, administrativa e calendário escolar.

DORADO, M. G. **La guía-interpretacion**: aspectos fundamentales. In: La surdoceguera: una análisis multidisciplinar. Madrid: ONCE, 2004.

FOUCAULT, M. **História da Sexualidade** vol. II – Uso dos prazeres. 1984. Rio de Janeiro, Ed. Graal.

FREIRE, Paulo. **Uma Carta à Guiné-Bissau**: registros de uma experiência em processo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural-para-a-liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação**. Tradução de Rosisca Darcy de Oliveira e prefácio de Jacques Chonchol. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia**: o cotidiano do professor. Tradução de Adriana Lopes. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **A importância do Ato de Ler**: em três artigos que se completam. Coleção polêmicas do Nosso Tempo. São Paulo: Cortez Editora, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Notas de Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Fundação Editora UNESP, 2000.

FREIRE, P. **Política e Educação**: ensaios. São Paulo: Editora Cortez, 2001.

GIL, M. **Deficiência Visual**. Brasília: Ministério da Educação e Cultura. 2000.

KELLER, H. **A história da minha vida**. Tradução de Myriam Campello. Ed. rev. Rio de Janeiro: José Olímpio, 2008.

LAGATI, S. Deaf-Blind or Deafblind – International Perspectives on Terminology. **Journal of Visual Impairment & Blindness**, May-June 1995. P. 306. Tradução Laura lebre Ancilotto. Surdo-cego ou Surdocego – Projeto Ahimsa/Hilton Perkins, 2002.

LARROSA, Jorge Bondía. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, jan-abr. Rio de Janeiro, 2002, p. 20-22.

LINDSTROM, M. **Brand sense**: segredos sensoriais por trás das coisas que compramos. Tradução de Renan Santos. Bookman, 2011.

LISPECTOR, Clarice. **A paixão segundo G.H.** Rio de Janeiro. Francisco Alves, 1990.

MARTON, S. **Dicionário Nietzsche**. São Paulo: Edições Loyola, 2016.

MATOS-DE-SOUZA, Rodrigo. Rizoma deleuze-guattariano: representação, conceito e algumas aproximações com a educação. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**. n. 18: maio-out/2012, p. 234-259.

MATOS-DE-SOUZA, Rodrigo; DE SOUZA, Elizeu Clementino. A (de)formação pela escola: representações de processos formativos na trilogia autobiográfica de Elias Canetti. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 01. n.02, p.236-253, maio/ago. 2016.

MATOS-DE-SOUZA, Rodrigo et.al. Pedagogia de la resistencia: la negación como pieza de (de)formación. **Práxis educativa**, v. 22, n. 2; mayo-agosto 2018, p. 94-111.

MONTEIRO, Silas Borges; BIATO, Emília Carvalho Leitão. Uma avaliação crítica acerca de método e suas noções. In: **Revista de Educação Pública**. Qualidade do Ensino na contemporaneidade: novos e velhos desafios. v. 17, n. 34. Cuiabá: EdUFMT, 2008, p. 255-271.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Ecce homo**: como alguém se torna o que é. Tradução, notas e posfácio de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Obras Incompletas**. Seleção de textos de Gérard Lebrun. Tradução e notas de Rubens Rodrigues Torres. Posfácio de Antônio Cândido. São Paulo: Editora Nova Cultura, 1996.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Fragmentos Finais**. Seleção, tradução e prefácio de Flávio R. Kothe. Brasília: Editora Universidade de Brasília, São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2002.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **A vontade de poder**. Tradução de Marcos Sinésio Pereira Fernandes, Rio de Janeiro: Contraponto, 2008.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **A gaia ciência**. Tradução, notas e posfácio de Paulo César de Souza. 5.<sup>a</sup> reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Aurora**: reflexões sobre os preceitos morais. Tradução, notas e posfácio de Paulo César de Souza, São Paulo: Companhia das letras, 2016.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Humano demasiado humano**: um livro para espíritos livres II. Tradução, notas e posfácio de Paulo César de Souza, São Paulo: Companhia das letras, 2017.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Assim falou Zaratustra**: um livro para todos e para ninguém. Tradução, notas e posfácio de Paulo César de Souza. 2a. reimpressão. São Paulo: Companhia das letras, 2018.

PONGE, Francis. **O Partido das coisas**. Tradução de Adalberto Müller et al. São Paulo: Ed. Iluminuras, 2000.

REYES, D. A. **La surdoceguera**: una discapacidad singular. In: La surdoceguera: una análisis multidisciplinar. Madrid: ONCE, 2005.

SANTIAGO, Silvano. **Glossário de Derrida**. 2a. ed. Rio de Janeiro: Papéis Selvagens, 2020.

SKLIAR, Carlos. Provocações para pensar em uma educação outra: Conversa com Carlos Skliar... Entrevista feita por: Carmen Sanches Sampaio, Maria Teresa Esteban. E publicada como artigo na **Revista Teias** v. 13, n. 30, p.311-325. set./dez. 2012.