



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA-UnB
INSTITUTO DE LETRAS-IL
DEPARTAMENTO DE TEORIA LITERÁRIA E LITERATURAS-TEL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LITERATURA – PÓSLIT**

BÁRBARA PEREIRA DE ALENCAR DA ROCHA

A LEITURA POÉTICA E O RECOBRIMENTO NA SURDOCEGUEIRA

**Brasília - DF
17 de novembro 2025**

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA-UnB
INSTITUTO DE LETRAS-IL
DEPARTAMENTO DE TEORIA LITERÁRIA E LITERATURAS-TEL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LITERATURA – PÓSLIT**

BÁRBARA PEREIRA DE ALENCAR DA ROCHA

A LEITURA POÉTICA E O RECOBRIMENTO NA SURDOCEGUEIRA

**Brasília - DF
17 de novembro 2025**

BÁRBARA PEREIRA DE ALENCAR DA ROCHA

A LEITURA POÉTICA E O RECOBRIMENTO NA SURDOCEGUEIRA

Tese apresentada ao Instituto de Letras da Universidade de Brasília ao Programa de Pós-Graduação em Literatura do Departamento de Teoria Literária e Literaturas como parte do requisito para obtenção do grau de Doutora em Literatura.

Linha de pesquisa: Poéticas e Políticas do Texto.

Orientadora: Dr^a. Patrícia Trindade Nakagome

Banca Examinadora:

Dra. Patrícia Trindade Nakagome – UNB/DF – Presidente

Dra. Fatima Ali Abdalah Abdel Cader-Nascimento – SEE/DF – Membro Externo

Dra. Larisa da Veiga Vieira Bandeira – UFGRS/RS – Membro Externo

Dra. Juliana Estanislau Ataíde Mantovani – IFB-UNB/DF – Membro Interno

Dra. Adriana de Fátima Alexandrino Lima Barbosa – UNB/DF – Membro Suplente

Brasília - DF
17 de novembro 2025

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

RR672t1 Rocha, Bárbara Pereira de Alencar da
A LEITURA POÉTICA E O RECOBRIMENTO NA SURDOCEGUEIRA /
Bárbara Pereira de Alencar da Rocha; orientador Patrícia
Trindade Nakagome. Brasília, 2025.
230 p.

Tese(Doutorado em Literatura) Universidade de Brasília,
2025.

1. Aula. 2. Escrita. 3. Leitura. 4. Relações de
recobrimento. 5. Tradução. I. Nakagome, Patrícia Trindade .
orient. II. Título.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, que me permitiu, no finalzinho da minha vida profissional, a realização desse sonho.

Começo agradecendo minha orientadora, Patrícia Nakagome, pela objetividade nas orientações: gentil e propositiva, sempre compartilhando suas experiências sem alterar a forma da minha proposição investigativa. Com uma leitura dedicada e pequenas provocações, ajudou-me a transformar este trabalho, conferindo-lhe um impulso inventariante sobre meu percurso profissional. Agradeço pelo respeito aos meus interesses e por estar aberta ao desconhecido da surdocegueira, pelo constante incentivo e, acima de tudo, pelo olhar compreensivo que valorizou a apresentação do andamento da pesquisa em eventos e submissões. Também agradeço muito pelo carinho com que sempre enlaçou nossos encontros para reflexões entre tardes e cafés, arejando minhas dúvidas e clareando o caminho da investigação e de minha escrita. Obrigada por dizer da leitura e da escrita com encanto, por fazer nascer textos de interlocuções com outros textos, por destacar o potencial do meu texto e me fazer acreditar que eu posso ser autora disso, encorajando-me em cada mensagem a encontrar meu “fio vermelho da tese”, instigadora de pensamentos nas aulas, de quem uso tantas palavras ensinadas, e por tanto respeito à minha voz e ao que trato na tese.

Ao meu José Luís, a quem chamo de Anjo, amor da vida desde 1985, que nunca me deixou desistir, andando sempre de mãos dadas, pelo companheirismo que tantas vezes colocou as minhas necessidades e as desta pesquisa à frente das suas. Pela dedicação e paciência com que, inúmeras vezes ocupou o meu lugar no cuidado e atenção com os afazeres do cotidiano da nossa casa e de tantas tarefas diárias. Obrigada por dar vazão aos meus sonhos de adiar a aposentadoria para escrever sobre a minha trajetória profissional e fazer com que eu me sinta viva, importante e especial.

Aos meus amados filhos: Carlinha, por ser uma leitora atenta e generosa na minha vida acadêmica, sempre com amor; Jessy, pela palavras de alegria com que recebe as minhas conquistas; e Wil, pela delicadeza e paciência em me escutar e pelo apoio de sempre. Desde muito cedo até a conclusão desta tese, viram-se às voltas com minha ausência pela dedicação às aulas, aos alunos, aos estudos de aperfeiçoamento e de especialização, pelos sábados de reposição e eventos na

escola, e necessidade de dividir minha atenção nos encontros e reuniões de família com meu desejo de conversar e desabafar sobre o andamento desta pesquisa. Agradeço por demonstrar como sentem orgulho e vibram em cada conquista deste percurso. À Luara (nora) e Hugo (genro), que chegaram para abrilhantar “os originários”, pelos encontros para comer e celebrar toda e qualquer ocasião, pelos dias já vividos e por todos os outros que virão.

À minha mãe, Marieta, exemplo de força e coragem, por esforços infinitos para que eu tivesse tempo e condições para os estudos, pelos constantes e surpreendentes ensinamentos de vida. Ao meu pai, Zé Aires (in memória), de quem herdei o amor pela leitura e pelos livros como uma maneira de ensinar e me apresentar à vida.

Agradeço às professoras da banca examinadora pelo afeto e pelas vozes capturadas na qualificação e que fazem parte da tese: Larisa Bandeira, por tanto encorajamento, por atenciosas e sensíveis mensagens sempre que me senti insegura, pelo seu empenho e dedicação à formação de professores e por sempre pensar, em seus encontros/aulas, sobre o processo de inclusão da pessoa com deficiência. A Fatima Cader-Nascimento, que acreditou que eu podia desenvolver a função de professora guia intérprete, por me ensinar que nossa sala de aula pode ser um excelente laboratório de pesquisa, que os planejamentos são materiais de investigação e que a acessibilidade pode estar em nossas mãos e nos gestos diários de incluir o aluno surdocego no ambiente educacional para que eles possam participarem de diferentes atividades na sociedade. À Juliana Mantovani, por me receber no grupo de pesquisa do Literartes e pelas contribuições experientes durante a disciplina “Literatura e Fotografia”, que me provocaram a construir pontes entre texto e fotografia e publicar sobre essa experiência em um congresso que tem a “Humanidades” como tema.

À Emília Biato, companheira de jornada no percurso do mestrado, pelos exemplos de vida e pelo rigor com que conduziu minhas primeiras leituras, aventureiras e prazerosas, que se somaram a esta experiência de escrever uma tese.

Aos queridos colegas de disciplina e do grupo de pesquisa Literartes e Quadrital, pela companhia fundamental de estudos, eventos e pesquisas. Ao William Maia, por me acompanhar de perto, por ler tudo com gentileza e paciência; Rafael Vespasiano, por sua delicadeza e disposição para assistir minhas apresentações de pesquisa; Juliana Marafon, pelo olhar atento e sensível. À querida professora

Alessandra Querido – coordenadora nos dois grupos –, por oferecer tantas oportunidades, por ser voz de incentivo de todas as maneiras. Obrigada por caminharem comigo, preenchendo o aspecto do solitário com conversas instigantes, experimentações e produções, proporcionando momentos felizes nessa crença de que a pesquisa acadêmica pode ser um ambiente de partilha, escritas, leituras, risadas e passeios ao CCBB para nos deliciarmos com piqueniques e boas conversas.

Ao grupo “nakaguetes” (orientandos da Patrícia): Ana Clara, Ana Paula, Ana Kelly, André, Carol, Islara, Ivanilde, Morgana, Sofia e Rebeca que me receberam em um momento delicado com uma generosidade incondicional. Obrigada pelo companheirismo e pelo incentivo sempre que não me senti confiante.

Agradeço a Regina Oliveira pelo empenho em colaborar com minha escrita, pela revisão cuidadosa com tantas perguntas interessantes e pontuais para que minhas ideias se mostrassem como eu desejava. Por dedicar um tempo para entender e apreciar a área da surdocegueira e me dizer sempre que a tese era importante e necessária, pelo apoio e sugestões valiosas.

Agradeço imensamente à Universidade de Brasília, que me enche de alegria todas as vezes que chego em seus corredores e salas de aula. Sinto um orgulho enorme de ter passado seis anos aqui – dois no mestrado e os quatro do doutorado. Agradeço também aos professores do PÓSLIT pelas leituras e discussões preciosas, que contribuíram para que as aulas fossem como um presente que o doutorado me trouxe, principalmente ao professor Sidney Barbosa.

Aos professores do Atendimento Educacional Especializado nas duas escolas que trabalhei e fiz a pesquisa, por tanta acolhida, por proporcionarem momentos especiais de crescimento, por conversações, pelas cartas e por dividirem comigo seu arquivo docente, pelas discussões produtivas iniciais sobre uma proposta de oficina com a leitura e a escrita de textos literários. Obrigada por se abrirem ao diálogo e pelas trocas que com certeza reverberam nessa tese.

Aos estudantes surdos que participaram das oficinas, onde testei e reafirmei as ideias desta pesquisa e, principalmente porque fui testada por eles. Agradeço pelos anos em que fui professora na função de guia intérprete e pela oportunidade de ressignificar o processo de ensinar-aprender, primeiro pelo desejo de incluir. Esta tese também passa, literalmente, de suas mãos à minha caneta para escrever e assinar tantas dessas páginas em conjunto.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado

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

CEEDV – Centro de Ensino Especial de Deficientes Visuais

CESAS – Centro de Educação de Jovens e Adultos da Asa Sul

L1 – Primeira Língua

L2 – Segunda Língua

Libras – Língua Brasileira de Sinais

LP – Língua Portuguesa

LS – Línguas de Sinais

PAIC – Programa de Atendimento Interdisciplinar Complementar

PESL – Português Escrito como Segunda Língua

SEEDF – Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

LISTA DE FIGURAS

Figuras 1 – Mãos sob/sobre mãos desenho do professor de Artes Marcos Magalhães

Figuras 2 e 3 – Leitura e escrita dos poemas de Haroldo de Campos “Servidão de Passagem” e “Bere’shith: a cena da origem”

Figuras 4 e 5 – Leitura e escrita do poema de Ricardo Aleixo “E rir à solta e não morrer”

Figuras 6 – Desenho do poema “Bere’shith: a cena da origem” realizado nas aulas de Artes por estudante surdocego com baixa visão

Figura 7 – Ilustração do livro *Lugares de Origem*

Figura 8 – Leitura, tradução e escrita do poema “Servidão de Passagem” de Campos

Figura 9 – Prancha para desenho

Figura 10 – Sinal em Libras de “indígena”

Figura 11 – Página 66 da história de Tiurê Potiguara

Figura 12 – Página 55 de “Nem tudo foi milagre” com a Usina de Itaipu

Figura 13 - Página de “Nem tudo foi milagre” com a rotina da tribo Guarani

Figura 14 – Página da história de Tiurê Potiguara

Figura 15 – Uso do retroprojetor: texto de Lispector com uma aluna surdocega com baixa visão

Figura 16 – Link do vídeo da tradução do haikai de Leminski (Susan)

Figura 17 – Link do vídeo da tradução do haikai de Leminski (Nilzélia)

Figura 18 – Link do vídeo da Professora Roberta Cantarella: tradução do haikai de Leminski

Figura 19 – Sequência de 9 fotografias e desenhos do haikai de Leminski com dois estudantes: um surdo e uma surdocega matriculados na classe bilíngue

Figura 20 – Estudante surdocego escrevendo o texto do Galeano

Figura 21 – Fotografia de uma produção textual no sistema braille a partir da leitura do poema “Impressionista”, de Adélia Prado – estudante surdocego com resíduo auditivo

Figura 22 – Fotografia de uma produção textual no sistema braille a partir da leitura do poema “Impressionista”, de Adélia Prado – estudante surdocega com resíduo auditivo

Figura 23 – Mãos sob/sobre mãos desenhos de Wanderson Lustosa estudante surdocego

Figura 24 – Fotografias de duas escritas feitas no sistema braille a partir da leitura do poema “Impressionista”, de Adélia Prado

Figura 25 – Estudante Susan Kelly

Figuras 26 – Capa do livro *Três Porquinhos*

Figuras 27 – Página do livro *Três Porquinhos*

Figuras 28 e 29 – Capa e página do livro *Lúcia Já-Vou-Indo* de Maria Heloisa Penteado

Figura 30 – Estudante surdocega com resíduo auditivo usando o brailito para escrever palavras retiradas do texto de Eduardo Galeano

Figura 31 e 32 – Estudante surdocego (baixa visão) sempre que se despede no final da aula ele escreve no quadro um agradecimento

Figura 33 – Estudante treinando a escrita em braille de palavras do poema “Servidão de Passagem”

Figura 34 – Escrita de sinônimos: “barriga vazia” e “belo” como “fome” e “bonito”

Figura 35 – Desenho inspirado no poema “Impressionista” de Adélia Prado

Figura 36 – Escrita pelo uso do sistema háptico e da linha braille acoplada ao computador

Figura 37 – Escrita com o uso da Libras tátil e da linha braille acoplada ao computador

Figura 38 – Carta de uma professora de Língua Portuguesa da classe bilíngue

Figura 39 – Carta de um professor de Biologia da classe bilíngue

Figura 40 – Carta de uma professora de Química da classe bilíngue

Figura 41 – Carta de uma professora guia intérprete

Figura 42 – Gráfico com respostas dos professores guias intérpretes

Figura 43 – Gráfico com respostas dos professores regentes

Figura 44 – Carta de uma professora guia intérprete

SUMÁRIO

| | |
|--|-----|
| INTRODUÇÃO | 15 |
| METACAPÍTULO: O recobrimento como método – notas sobre os gestos | 26 |
| PARTE I: A LITERATURA E A RELAÇÃO HUMANA NA SURDOCEGUEIRA | 34 |
| 1. A Leitura literária: o surdocego entre a língua e o texto | 44 |
| 1.1. Recepção | 47 |
| 1.2. Tradução | 55 |
| 1.3. Transcrição | 68 |
| 2. Existências: leituras literárias e leitores surdocegos | 82 |
| 2.1. Duas poesias de Haroldo de Campos | 83 |
| 2.1.1. “Bere’shith a cena da origem” | 88 |
| 2.1.2. “Servidão de Passagem” | 93 |
| 2.1.2.1. Origem e ancestralidade | 94 |
| 2.1.2.2. A história em quadrinhos na contextualização | 100 |
| 2.2. “Uma esperança”: texto de Clarice Lispector | 108 |
| 2.3. Experimentar a leitura partilhada no haicai de Leminski | 118 |
| 2.4. Agenciar as grafias do “eu” no texto de Galeano e Adélia Prado | 130 |
| PARTE II: EXPERIÊNCIAS LEITORAS E A RELAÇÃO DE RECOBRIMENTO | 141 |
| 3. Habitar a leitura: aplicações práticas | 142 |
| 3.1. A literatura no ensino especializado: a libras e o braille | 148 |
| 3.2. Oficinaulas: a leitura como geradora de experiência e saberes | 159 |
| 3.3. Da leitura literária à escrita biografemática: uma simbiose criativa | 174 |
| 4. A literatura como som e imagem: expressão e escrita | 184 |
| 4.1. Das letras ao gesto de leitura: detalhes do ato de ler e escrever | 187 |
| 4.2. Do desejo e esforço da docência: da intenção à ação | 192 |
| 4.2.1. As cartas | 194 |
| 4.2.2. Os questionários | 199 |
| 4.3. O plano de aula: estratégias de acessibilidade integradas à prática | 202 |
| 4.4. A partilha do sensível nos poemas e na pesquisa | 206 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 214 |
| REFERÊNCIAS | 220 |
| APÊNDICE | 229 |

RESUMO

Como ler, traduzir e escrever poesias na aula do AEE para estudantes surdocegos? Esta é a questão que orienta o presente trabalho e se debruça sobre a prática de ler poesias como forma de acesso à literatura. A pesquisa nasce de minha prática como professora guia intérprete, tecendo um diálogo fecundo entre os campos da literatura e da surdocegueira. O estudo investiga como a leitura do texto literário configura e sustenta a relação de recobrimento ao mesmo tempo em que é configurada e sustentada por essa relação entre o professor guia intérprete e o estudante surdocego. Trata-se de um gesto compartilhado de ler, traduzir e escrever junto com o outro, no qual a linguagem se torna uma presença viva e ponte para descobrir os sentidos que as palavras carregam para além da obra literária. Esse processo revela um espaço de acessibilidade linguística que amplia percepções e gera saberes, permitindo que o sentido das palavras se desdobre em múltiplas dimensões de funcionalidade no cotidiano. O texto literário é lido, traduzido e escrito em uma experiência colaborativa e emancipatória das capacidades intelectuais dos estudantes, realizada em um modelo de oficina-aula. A pesquisa, de natureza qualitativa e conduzida em pesquisa-ação, ocorreu em duas escolas públicas na cidade de Brasília, com a participação de quinze estudantes surdocegos. Os pilares teóricos que fundamentam esta investigação são: Jacques Rancière, Roland Barthes e Haroldo de Campos, dialogando com o paradigma biopsicossocial da deficiência. A tese está dividida em duas partes: na primeira, apresento o arcabouço teórico e o *corpus* literário escolhido, tendo como critério a capacidade dos poemas de estabelecer conexões com a vida dos estudantes e de fomentar a conversação, mostrando a relação de recobrimento tecida pela literatura como uma fonte inesgotável de produção de acessos e de conhecimentos empíricos. Na segunda parte, detalho os métodos e as estratégias de acessibilidade dos gestos de recobrimento para ler, traduzir e escrever. Mostro, também, a literatura como imagem e som, nas múltiplas formas que o texto literário assume acessibilidade tátil, legendagem, audiodescrição para tocar a singularidade dos surdocegos. Os resultados apontam que essa experiência de leitura se configura como um jogo investigativo onde perguntas, respostas e criações se entrelaçam num movimento de partilha do sensível para ensinar-aprender-incluir. A obra literária, assim, não é apenas um texto, mas encontro – um espaço onde se ensina e se aprende, onde se amplia e se renova o conhecimento pelo afeto. Essa abordagem valoriza que cada estudante surdocego realize algo, primeiro, com a ajuda do professor, depois, descubra como fazê-lo sozinho.

Palavras-chave: Aula. Escrita. Leitura. Relações de recobrimento. Tradução.

ABSTRACT

How can we read, translate, and write poetry in AEE classes for deafblind students? This is the question that guides the present work and focuses on the practice of reading poetry as a means of accessing literature. The research emerges from my practice as a guide-interpreter teacher, weaving a fertile dialogue between the fields of literature and deafblindness. The study investigates how the reading of literary text shapes and sustains the overlapping relationship while, at the same time, being shaped and sustained by this relationship between the guide-interpreter teacher and the deafblind student. It is a shared gesture of reading, translating, and writing together with the other, in which language becomes a living presence and a bridge to discover the meanings that words carry beyond the literary work. This process reveals a space of linguistic accessibility that broadens perceptions and generates knowledge, allowing the meaning of words to unfold into multiple dimensions of functionality in everyday life. The literary text is read, translated, and written in a collaborative and emancipatory experience of students' intellectual capacities, carried out in a workshop-class model.

The research, qualitative in nature and conducted as action research, took place in two public schools in Brasília, with the participation of fifteen deafblind students. The theoretical pillars that underpin this investigation are Jacques Rancière, Roland Barthes, and Haroldo de Campos, in dialogue with the biopsychosocial paradigm of disability. The thesis is divided into two parts: in the first, I present the theoretical framework and the chosen literary corpus, using as a criterion the poems' capacity to establish connections with students' lives and to foster conversation, showing the overlapping relationship woven by literature as an inexhaustible source of access production and empirical knowledge. In the second part, I detail the methods and accessibility strategies of the overlapping gestures for reading, translating, and writing. I also present literature as image and sound, in the multiple forms the literary text takes—tactile accessibility, subtitling, audio description—to touch the singularity of deafblind individuals. The results indicate that this reading experience takes shape as an investigative game in which questions, answers, and creations intertwine in a movement of sharing the sensible to teach–learn–include. The literary work, therefore, is not just a text, but an encounter—an arena where teaching and learning take place, where knowledge is broadened and renewed through affect. This approach values that each deafblind student accomplish something first with the teacher's help and then discovers how to do it independently.

Keywords: Class. Writing. Reading. Overlapping relationships. Translation.

RESUMEN

¿Cómo leer, traducir y escribir poesías en la clase del AEE para estudiantes sordociegos? Esta es la cuestión que orienta el presente trabajo y se centra en la práctica de leer poesías como una forma del acceso a la literatura. La investigación nace de mi experiencia como profesora guía-intérprete, tejiendo un diálogo fecundo entre los campos de la literatura y la sordoceguera. El estudio investiga cómo la lectura del texto literario configura y sostiene la relación de recubrimiento, al mismo tiempo que es configurada y sostenida por esa relación entre el profesor guía-intérprete y el estudiante sordociego. Se trata de un gesto compartido de leer, traducir y escribir junto con el otro, en el cual el lenguaje se convierte en una presencia viva y un puente para descubrir los sentidos que las palabras cargan más allá de la obra literaria. Este proceso revela un espacio de accesibilidad lingüística que amplía percepciones y genera saberes, permitiendo que el sentido de las palabras se despliegue en múltiples dimensiones de funcionalidad en la vida cotidiana. El texto literario es leído, traducido y escrito en una experiencia colaborativa y emancipadora de las capacidades intelectuales de los estudiantes, realizada en un modelo de taller-clase. La investigación, de naturaleza cualitativa y desarrollada bajo la modalidad de investigación-acción, tuvo lugar en dos escuelas públicas de la ciudad de Brasília, con la participación de quince estudiantes sordociegos. Los pilares teóricos que fundamentan esta investigación son: Jacques Rancière, Roland Barthes y Haroldo de Campos, en diálogo con el paradigma biopsicosocial de la discapacidad. La tesis está dividida en dos partes: en la primera, presento el marco teórico y el corpus literario seleccionado, cuyo criterio fue la capacidad de los poemas para establecer conexiones con la vida de los estudiantes y fomentar la conversación, mostrando la relación de recubrimiento tejida por la literatura como una fuente inagotable de producción de accesos y conocimientos empíricos. En la segunda parte, detallo los métodos y las estrategias de accesibilidad de los gestos de recubrimiento para leer,

traducir y escribir. También muestro la literatura como imagen y sonido, en las múltiples formas en que el texto literario adquiere accesibilidad táctil, subtitulado y audiodescripción para tocar la singularidad de los sordociegos. Los resultados señalan que esta experiencia de lectura se configura como un juego investigativo donde preguntas, respuestas y creaciones se entrelazan en un movimiento de compartición de lo sensible para enseñar-aprender-incluir. La obra literaria, así, no es solo un texto, sino un encuentro: un espacio donde se enseña y se aprende, donde el conocimiento se amplía y se renueva a través del afecto. Este enfoque valora que cada estudiante sordociego realice algo primero con la ayuda del profesor, y luego descubra cómo hacerlo por sí mismo.

Palabras clave: Clase. Escritura. Lectura. Relaciones de recubrimiento. Traducción.

Figuras 1 – Mãos sob/sobre mãos desenho do professor de Artes Marcos Magalhães¹



Fonte: Acervo da autora

“[...] Nós pesquisamos - procurando - para ensinar, e ensinamos - pesquisando - para procurar. Mas, o que é que procuramos? O ato de criação. [...] Aquele que cria é aquele que adota um ponto de vista criador. Aquele educador que sabe que a criação é sempre um processo de autocriação, de criação de si; ou seja, um diferenciar, diferenciando-se.”

(Sandra Mara Corazza)

¹ Marcos Vinícius S. Magalhães é Doutor em Artes Visuais pela Universidade de Brasília (UnB), pesquisador e professor da educação básica da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEE-DF). Atualmente, integra a equipe docente do Centro de Ensino Especial de Deficientes Visuais (CEEDV).

INTRODUÇÃO

Esta tese entrelaça a pesquisa com a docência, o professor com o pesquisador e sua correlata mediação pedagógica com a criação, conectando-as à experiência acumulada ao longo de três décadas como professora. Vidente e ouvinte somos todos no convívio com a surdocegueira², cujas marcas do não-ver e não-ouvir começam esta narrativa. A tese resulta do esforço de estar em um mundo alheio que também aprecio, conheço e compreendo a ponto de também viver e pesquisar com ele.

Na tese e em minha vida, a literatura está desde o começo: na infância vendo meu pai e tio sempre lendo e escrevendo; na minha vida profissional, presente no corpo de minhas investidas, reflexões e ações para ensinar a ler e escrever. Desse modo, a literatura sempre ocupou um espaço importante em minha identidade e compromisso com meu *ethos* de professora-pesquisadora.

Falo, então, a partir desses dois lugares, de professora-pesquisadora e de leitora voraz. Assim, parafraseio Deleuze e Guattari (2004, p. 12) e, ao escrever esta tese, coloco em união as máquinas da docência e da escrita acadêmica para fazê-las funcionar. Juntar essas duas máquinas também quer fazer com que um tanto do que sou vivam com alegria, aumentando a potência do texto literário e da pesquisa dentro e fora da sala de aula e do espaço acadêmico da universidade.

Nesta tese trabalhamos uma relação transversal pelo movimento coletivo com as relações pessoais e interpessoais, os conteúdos e materiais advindos da leitura e escrita, e com as diferentes formas de pensamentos que vêm sendo vivenciadas na orientação (orientadora e orientanda) para mobilizar ímpetos de imanência que coloquem a relação de recobrimento e o texto literário presentes efetivamente no AEE ao surdocego em procedimentos de investigação e experiências coletivas na docência-que-pesquisa e, quiçá, sirva para outros estudos no campo da surdocegueira. Abro debates e não encerro nenhum.

² A surdocegueira é uma deficiência que combina, na mesma pessoa, a privação concomitante total ou parcial dos sentidos distais (audição e visão). Com isso esclarecido, vale ressaltar que apesar da combinação associada de surdez e cegueira, ela é considerada uma deficiência única e distinta. Temos dois grupos de surdocegos: pessoas que nascem com a deficiência (surdocegueira congênita) e as que a adquirem ao longo da vida (surdocegueira adquirida). Essas duas situações designam o surdocego como pré-linguístico, aquele que têm a deficiência antes de desenvolver língua e como pós-linguístico, que possui a deficiência quando já desenvolveu uma língua (que pode ser oral ou de sinais).

Por um bom tempo durante a escrita desta tese me debati com a possibilidade de que este texto fosse visto “apenas” como um relato de experiência. Hoje sei que as experiências neste campo da educação são pouco compartilhadas, faladas, escritas e lidas e que sim, minha tese parte do lugar da experiência vivida na docência e do convívio com a surdocegueira. O aceitar do texto como tese, passou também pela aceitação da professora que eu sou e pelo modo como leio, escrevo penso e organizo os conceitos trabalhados como condição de possibilidade de acessibilidade, primeiro para mim e, depois, para os surdos e os professores guias intérpretes. A inclusão e a deficiência atravessaram a minha vida desde muito cedo.

O início de uma relação pessoal e mais próxima com o mundo da deficiência aconteceu quando meu irmão contraiu a paralisia infantil e perdeu os movimentos das pernas. Minha mãe ficou inconsolável; meu pai acreditava que os médicos conseguiriam ajudar. Toda a família ficou devastada; ele foi o único caso na cidade onde morávamos a ter a doença.

Passados muitos anos, comecei³ a trabalhar na SEDF, em 1998, onde encontrei os estudantes surdos que se comunicavam de um modo diferente, belo e complexo. Matriculei-me nos cursos de Libras⁴ e investi na formação para atuar como intérprete educacional nos anos iniciais da educação básica. Fiz uma pós-graduação na educação de surdos e um remanejamento para uma escola com classes de surdos. Lá, conheci uma estudante surdocega e sua professora guia intérprete. Tornamo-nos amigas e, a partir desse encontro em 2003, aceitei mergulhar com deslumbramento na surdocegueira.

No mestrado, discuti a alfabetização de um estudante surdocego a partir de perspectivas filosóficas e educacionais. A dissertação (Rocha, 2021) resultante defendeu a necessidade de pensarmos o uso de textos literários para o processo de leitura e escrita nessa fase do alfabetizar-se.

Ao finalizar o mestrado, eu tinha o desejo de continuar investigando o acesso à literatura, especialmente com os poemas, pois percebi que o texto poético

³ Embora eu tenha feito a opção de usar a primeira pessoa do singular, quero destacar que esta tese é construída em conjunto com meus estudantes, então, ainda que use a forma “eu”, seria possível e correto, da mesma forma, usar a forma “nós”. No entanto, dentro do texto, isso poderia soar como uma impessoalização, algo que se distancia da realidade deste trabalho fortemente ancorado na minha experiência em sala de aula e de vida.

⁴ Libras é a abreviação de língua brasileira de sinais utilizada pela comunidade surda e surdocega, reconhecida como meio legal de comunicação pela Lei nº 10.436/2002. É uma língua visual-espacial e háptica que utiliza as mãos, expressões faciais e movimentos do corpo para transmitir e receber informações. É a língua materna L1 de muitos surdos e surdocegos e é fundamental para a inclusão.

enriquecia a relação entre o estudante surdocego e seu professor guia intérprete. Na dissertação, com os textos literários, o estudante e eu fomos arrebatados por questões relacionadas à percepção, ao entendimento de mundo pela criação poético-artística dessa pessoa em relação a si e ao que lia e escrevia. Tais questões me impulsionaram a continuar a pesquisa com um grupo maior de surdocegos matriculados em duas escolas de Brasília. Apresento a minha sala de aula como um laboratório que realiza experimentações diárias do fazer junto, fazer com ajuda e, principalmente, fazer com alguma autonomia a leitura e a escrita por meio de textos literários.

Especificamente para esta pesquisa, apostei no desenvolvimento do conceito de recobrimento na relação entre o professor, na função de guia intérprete, e o estudante surdocego, entendendo-o como um procedimento didático de acessibilidade linguística na leitura literária, tanto como campo quanto como prática, em modos de ler-pensar-escrever sempre em conjunto, ou seja, é um fazer junto realizado por professor e estudante. O recobrimento, posteriormente desenvolvido com mais atenção, é um gesto compartilhado de ler, traduzir e escrever, onde a linguagem se torna uma presença viva para descobrir os sentidos e usos das palavras. Trata-se de uma relação de experimentar, pesquisar e buscar o sentido dos signos escritos em diferentes contextos, reconhecendo e valorizando as experiências cotidianas dos estudantes como fontes de saberes e de cultura.

No caso da aula, isso tem impacto direto na leitura e na escrita como espaços privilegiados para aprender a procurar e encontrar informações sobre o mundo. Desse modo, a questão central que orientou a tese foi: quais estratégias as relações de recobrimento oferecem para desenvolver procedimentos que envolvam as singularidades da subjetividade de ser surdocego, colocando o aprendizado em situação de coautoria como algo imprescindível no processo de leitura do texto literário em sua própria língua?

A partir dessa perspectiva, o objetivo geral da tese foi conceituar que nas relações humanas marcadas pela surdocegueira existe um espaço de recobrimento que se executa nas práticas de leitura literária como acessibilidade linguística. Considero a tese uma tarefa procedimental, que foi forjada na prática pedagógica por meio de experimentações que integram, de maneira indissociável, a leitura e a escrita como aparatos educacionais de acesso à literatura. Este é o compromisso que pauta a minha docência: que os estudantes tenham, diariamente, atividades de leitura,

vivenciando os sentidos que as palavras podem adquirir na comunicação funcional do cotidiano.

Nesse contexto que a presente pesquisa tomou como hipótese a ideia de que a diminuição ou privação dos sentidos distais, em pessoas surdocegas, necessita de experimentos pontuais que favoreçam o acesso à literatura em uma abordagem pensada para eles. Tal constatação me impeliu à crença de que em nossas aulas a leitura do poema deveria se tornar um jogo de troca e geração de saberes. Aqui temos um eixo central do trabalho: o poema. Com sua língua múltipla e rica, convoca o professor e o estudante a experimentarem traduzir antes de ler, inicialmente para conhecer e, a partir daí, sentir a beleza e o prazer do acesso à literatura. Esse processo desenvolve formas de troca de informações através de uma linguagem que acessa mais de uma língua e, de certa maneira, oferece experiências emancipatórias em diferentes vibrações sensoriais e culturais na busca pelo sentido das palavras.

A partir das discussões e práticas a esse respeito, investiguei formas de articular as palavras em função da experiência concreta vivida pelos estudantes. Para me mover em meio às especificidades da surdocegueira, promovo uma conexão entre tradução, leitura e escrita de poemas contemporâneos, criando oportunidades para explorar diferentes saberes através da palavra escrita e lida. Esse processo envolve um contato sensível com essas três atividades, misturando códigos e discursos que revelam as várias interpretações do imaginário poético na capacidade de ver ali diferentes ideias.

Proponho que o gesto de tradução dê voz ao outro, isto é, que, por meio do silêncio no poema quando não é completamente interpretado, possamos ter as vozes dos estudantes emergindo e se expressando de outras maneiras sobre o que pensam. Esse modelo embaralha as regras de correspondência do dizível na representatividade, os capacita a captarem o ato da palavra viva. Quando eles têm a oportunidade de ler um texto literário, estamos diante de um momento, que se torna decisivo, de ação e de significação.

Transcriar para escrever é uma chance de nomear a partir do outro, permitindo que os estudantes se aproximem dos símbolos e significados, destravando silêncios e conhecendo novas palavras. Quero que a linguagem literária trabalhe com o universo sentimental dos surdocegos, promovendo a ideia de pertencimento e participação ativa na comunidade de leitores.

Diante dessa proposta formulei um quadro com três questões: 1) como elaborar práticas de tradução para leitura de poesias contemporâneas, considerando a linguagem como um espaço de identidade, inclusão e expressão? 2) Como categorizar uma seleção de leituras que reflita distintas formas de pertencimento para estudantes com a mesma deficiência? 3) Quais as implicações das relações de recobrimento para que a comunicação seja acessível?

O princípio metodológico adotado aqui se dá pela pesquisa-ação com aplicação de oficinas de leituras, uma vez que as oficinas adotam o critério de serem sintéticas para não perderem a sua intensidade de oferecer respostas às questões formuladas. Desse modo, a oficina⁵ é o momento de a investigação desenvolver meus princípios dedutivos e de desvendar minhas estratégias de interrogações anteriores; é também espaço de a pesquisa organizar o método de pesquisa-ação, pois consigo executar operações que extraem as partes mais significativas para os propósitos deste estudo, além de amparar e dar suporte às convicções daquilo que, para mim, se formulou como uma estratégia de acessibilidade educacional.

Há aqui um mapa para a ação e para a leitura. A intenção é que a leitura ofereça situações de conversação produzidas por um gesto em dupla, operando três movimentos: traduzir, ler e (re)escrever. É nesse espaço que acontecem as relações de recobrimento. Elas promovem discussões sobre acessibilidade linguística na interação com o poema, oportunizando situações de perguntar, responder e criar no exercício da leitura. A conceituação que proponho reforça a ideia de que a acessibilidade não é apenas uma questão de adaptar o texto – é isso e algo mais –, mas também diz respeito à criação de constantes interações sensoriais e colaborativas.

Nas atividades em aula, que são trazidas aqui, procurei fazer com que o texto tivesse desdobramentos e interferências daquele que traduz para ler, modificando-o, recortando e, principalmente, fazendo escolhas. Em termos literários, com diferentes encantos e modos de apreciar, pensei o texto como Barthes imaginou:

⁵ O termo oficina 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). A intenção dos autores era que oficina fosse um termo entendido como espaços que disparassem, criassem e produzissem perguntas, vida, saúde, educação, imagens. O princípio era que as oficinas oferecessem um processo de criação, de invenção, de fabulação, experimentação.

Apresentam-me um texto. Esse texto me enfara. Dir-se-ia que ele tagarela. A tagarelice do texto é apenas essa espuma de linguagem que se forma sob o efeito de uma simples necessidade de escritura. Não estamos aqui na perversão, mas na procura (Barthes, 1987, p. 8).

As análises foram construídas a partir de um olhar interessado, focando na tagarelice advinda do poema como gerador de pensamentos para (res)significar. Tratou-se de pensar a sala de aula como campo e prática de pesquisa, articulando os corpos em meio às letras, palavras, textos e, principalmente, nos dizeres que circulam nas conversações.

A regra para tagarelar na conversação, pelo recobrimento, deixa suas marcas no poema lido, no gesto conjunto com o estudante a abrir o texto e ter contato com a palavra escrita. Isso se dá a partir de duas perspectivas analíticas: enfrentando a funcionalidade do recobrimento como gesto de poder e empenho – do abrir-se e trilhar o gosto –, e experimentando o que os atrai em uma presença ativa com o outro, pela possibilidade de a língua se (re)inventar de forma singular.

Queremos “a coabitação das linguagens, que trabalham lado a lado”, em que “o texto já não tem a frase por modelo; é amiúde um potente jato de palavras” (Barthes, 1987, p. 12). A mediação do guia intérprete assume uma certa ludicidade da linguagem, e é sustentada por um poder que questiona, não apenas driblar a barreira da língua do outro, mas antes a possibilidade de ampliá-la.

O processo de transcrição é voltado para a constituição do si, em cumplicidade com aquilo que Barthes (2005, p. 17) sugere para a palavra como biografema que “[...] é entrecortada, apenas escrita no intertítulo, pela irrupção desenvolta de outro significante”, ou seja, ela é um instrumento de preparação voltado para as ações de tradução.

O nosso leitor desempenha múltiplas tarefas: ele traduz, entrelaça conversações e reconstrói os aspectos essenciais para produzir sua própria escrita, ao mesmo tempo em que tenta ler. Não se trata apenas da técnica tradutória, mas de captar as ações dirigidas ao poema para sequenciar os ecos e as marcas deixadas em como cada um desenvolveu a leitura.

[...] 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 co-existência (Barthes, 2005a, p. 14-5).

A proposta é emancipar, aos poucos, o texto da intenção do autor, para abri-lo à pluralidade da tradução em cada leitura, fortalecendo as relações entre o surdocego e seu professor guia, deslocando o foco do autor para o leitor e suas ressignificações pessoais, onde os rastros da deficiência se interligam ao biográfico e entram em diálogo com a obra lida. É quase como se as mediações atribuídas às relações de recobrimento se transformassem em uma escrita do “eu que lê”; cada tradução é, na verdade, uma oportunidade de transcender o original.

Essa ideia de Barthes é aplicada para justificar que o biografema seja uma leitura e escrita produzida em coautoria no processo de transcrição. O poema, então, não é apenas lido, mas apropriado e transformado por quem participa da leitura, isso reforça o caráter emancipatório e inclusivo do ato de ler no contexto da surdocegueira: os estudantes refinam o processo de tradução com base em suas próprias experiências. Eles seguem uma trilha e vão repisando-a de diferentes maneiras, sempre atentos aos segredos das pistas, e dali depreendem seus movimentos e motivações de apropriação, até se depararem com as percepções que têm sobre as coisas. A oficina toma as reflexões acima na sua força exploratória, buscando entender como cada um age diante de suas formas de acesso, revelando também o saber de cada um.

Pergunto frequentemente, durante as aulas, qual julgamento haverá diante do processo de significação quando a tradução entra em ação para produzir os atos de ler e escrever? Quais aspectos são importantes e envolvem as palavras do texto literário, considerando a qualidade do conteúdo no ambiente da aula? E, principalmente, como isso impacta a condução do aprendizado, organizada em uma partilha pela via de acessibilidade?

Na nossa oficina, experimentamos a linguagem do poema em uma via metodológica inspirada no léxico barthesiano para que a língua não fique aprisionada, mas seja partilhada em um exercício de expressão na condição de “não ver” e “não ouvir”. A relação de recobrimento na leitura propõe um espaço de partilha e encontro com diferentes saberes, implementando ações que abrem espaços de selecionar, (de)compor, imitar, recusar, (re)criar e reencenar o vocabulário, permitindo que as palavras da memória tentem sua chance de se misturar com as adquiridas.

Essa é a prática de transcrição que vou demonstrar no combinatório da leitura literária ser um recurso pedagógico de conduzir os surdocegos à penetração no âmago do texto em seus mecanismos e engrenagens mais íntimos. Isso, por fim, leva

à produção de escrita que assume uma posição própria, realizando o que palavras podem querer dizer, considerando que “uma das tarefas essenciais da linguagem é vencer o espaço, abolir a distância, criar uma continuidade espacial, encontrar e estabelecer uma linguagem comum” (Jakobson, 2007, p. 23). E, rematamos dizendo que “a propriedade privada, no domínio da linguagem, não existe: tudo é socializado” (Jakobson, 2007, p. 47). A partir daí, os estudantes estabelecem relações e progredem sobre outros aspectos de juntar palavra a palavra para ficar à disposição de suas memórias e necessidades.

No mapeamento desta tese, tenho como guia uma estrutura em duas partes: a primeira é dedicada à construção teórica, que fundamenta os princípios da investigação proposta, e a segunda foca na execução das ideias.

Na primeira parte, os capítulos são fonte teórico-conceitual e de inspiração para discutirmos leituras que delineiam a constituição do processo de recepção, tradução e transcrição no ato de ler, reconhecendo-o como propriedade à linguagem. Essa articulação orienta e alinha este projeto na compreensão da produção de significação realizada pelos surdocegos ao lidarem com a enunciação e a imagética do texto poético. Apresento, também, um panorama das práticas de leitura e escrita desenvolvidas pelos estudantes.

Os capítulos da segunda parte retomam os esforços da tese em ser prática. As oficinaulas detalham os procedimentos de aplicação das leituras literárias, bem como os métodos de coleta e análise das evidências, garantindo a fidedignidade dos achados. A partir dessa análise, organizo os resultados de acordo com sua relevância e a maneira como se refletem em ações de acessibilidade.

Em ambas as partes, apresentamos exemplos de atividades práticas de leitura e escrita de poemas realizados com os surdocegos e, dado que a acessibilidade e a relação de recobrimento são pontos cruciais, as atividades com a leitura literária atravessam as duas partes da tese, demonstrando como as leituras teóricas da primeira parte informam e se concretizam na segunda.

Com essas questões anteriores articuladas, descreverei como a leitura literária organiza e gerencia essa relação de recobrimento, na aula, entre o professor guia intérprete e o surdocego, explorando sua função distintiva na ideia de que o acesso ao texto literário, nesses sujeitos, amplia as inferências nos modos de perceber, conhecer, entender, criar e fruir os sentidos das palavras em contextos funcionais do próprio cotidiano.

Buscarei, ainda, avaliar como essas relações modulam a implementação de ações voltadas à inclusão no contexto da leitura no ensino especializado. Para isso, trabalharei com três objetivos específicos que nos ajudarão a delimitar o estudo, garantindo uma cobertura desde a base conceitual até a análise dos impactos e desdobramentos práticos no quesito de acessibilidade escolar. São eles:

1. Articular e delimitar a definição de relações de recobrimento no campo da acessibilidade, descrevendo práticas de leitura e compreensão textual, enfatizando como os surdocegos comunicam suas apropriações sobre algo lido em outros contextos de suas vidas cotidianas.

2. Demonstrar e analisar os impactos da relação de recobrimento na ação de tradução intersemiótica (do texto literário para Libras e braille⁶), identificando barreiras e oportunidades para a escrita do poema lido e revelando os gestos de inventariação, produção e denotação das ideias que emergem no processo de tradução em coautoria.

3. Investigar como ocorre a transferência do texto literário para os espaços de enunciação da Libras e do sistema braille, explorando as implicações desse processo para ler e escrever, buscando compreender como a tradução intersemiótica pode subverter as hierarquias e promover a acessibilidade;

Estou ciente de que a pesquisa lida com um tema difícil, pois os surdocegos fazem parte de um público muito específico e que vive na urgência de ações de acessibilidade escolar e social. Minha escolha reflete as atividades laborais que desempenho ao conviver com as situações de vulnerabilidade no que tange aos aspectos linguísticos, de comunicação e de linguagem na área da surdocegueira. Muitos estão no processo de se alfabetizar, outros não conhecem a L1 língua materna – Libras – nem a língua portuguesa como L2. Essa fragilidade se perpetua e se reproduz socialmente, afetando a capacidade desses indivíduos se construírem como sujeitos autônomos e capazes de provocar soluções que lhes sirvam adequadamente, principalmente no ambiente escolar.

Mesmo diante da dicotomia entre a necessidade e realidade que, muitas vezes, transborda nos pares que constituem o texto literário e a literatura configurada pedagogicamente – no meio deles e entre eles –, podemos conjecturar que há formas

⁶ O sistema braille, criado pelo francês Louis Braille (1809-1852), é constituído de 64 sinais em relevo cuja combinação representa as letras do alfabeto, números, vogais acentuadas, pontuação, notas musicais, símbolos matemáticos e outros sinais gráficos (Domingues, 2010).

eficazes de apresentar o texto literário a esse público específico sem sucumbir às velhas formas de ensinar. Para isso, precisamos criar condições que despertem nos estudantes a sensibilidade para ler um texto literário, permitindo que a fascinação de participar do processo de inferir sentidos às palavras lidas os motive.

Para isso, refletimos o papel humano da literatura como afirmado por Candido:

Dado que a literatura, como a vida, ensina na medida em que atua em toda sua gama, como o exercício da reflexão, da aquisição do saber, da boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, da capacidade de penetrar nos problemas da vida. A literatura é sobretudo uma forma de conhecimento, mais do que uma forma de expressão e uma construção de objetos semiologicamente autônomos. O leitor, se sente participante de uma humanidade que é a sua, e deste modo, pronto para incorporar à sua experiência humana mais profunda da que o escritor lhe oferece como visão da realidade. Longe de ser um apêndice de instrução moral e cívica, ela age como o impacto indiscriminado da própria vida e educa como ela, com altos e baixos, luzes e sombras. Ela não corrompe nem edifica, portanto, mas trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o mal, humaniza no sentido profundo, porque faz viver (Candido, 1972 p. 803-9).

Como disse Candido, a literatura pode estar presente nessa aprendizagem dos saberes. A partir daqui, responderei quais noções que me condicionaram às experiências de leituras inventivas da produção transcriadora foram realizadas: o “fazer-com” é o objetivo principal da relação de recobrimento e deste texto. Para finalizar esta introdução, quero ainda destacar alguns aspectos importantes.

Entre os diferentes trabalhos em que me apoio nesta pesquisa está a análise que Roland Barthes faz da novela *Sarrasine*, de Honoré de Balzac. Ali, ele reflete sobre a “soma do texto”, assumindo que todo texto é portador de uma multiplicidade de leituras. Em *S/Z* (1992, p. 4), ele afirma que “o texto é uma rede infinita de citações, provenientes de mil centros culturais diferentes, de muitas frases que se entrecruzam e se sobrepõem”. Nesse circuito de ideias, existe uma relação indissociável entre esquecimento e recordação nos versos lidos, dinâmica que aguça os sentidos dos estudantes e favorece o processo de ensinar e aprender para incluir.

Não se trata de classificar as interpretações como certas ou erradas. Em vez disso, proponho observar o texto como um sistema singular de expressão, cuja leitura e escrita se entrelaçam em processos múltiplos e não lineares para ler e escrever. Barthes (1992, p. 10) reforça essa ideia ao dizer que “ler é um gesto de produção, e não de reprodução, é um ato de produzir significados, e não apenas o de decifrar”. E complementa:

No entanto, a leitura não consiste em fazer cessar a cadeia dos sistemas, a fundar uma verdade, uma legalidade do texto e, por conseguinte, em provocar as “faltas” do leitor; consiste em imbricar esses sistemas, não de acordo com sua pluralidade (que é um ser, não uma redução) passo, atravesso, articulo, provoco, não conto (Barthes, 1992, p. 44).

Assim, as atividades desenvolvidas na oficina não responderão a fins estritamente didáticos ou utilitaristas entre o pedagógico e o literário. Isso porque o texto literário não é considerado um mero suporte pedagógico para o ensino, mas um espaço de temeridade e intencionalidade, aonde os atos de ler para traduzir, traduzir para escrever a partir do poema constituem uma prática viva. As línguas, nesse processo, atuam, funcionam e se reconstróem numa mistura de duplos. Além disso, diz Barthes, “a língua se reconstrói alhures pelo fluxo apressado de todos os prazeres da linguagem” (1987, p. 13).

E nesta proposição, com a leitura, planejamos remexer as palavras em diferentes direções navegando entre a multiplicidade de contextos e ausências. No desdobramento da oficina, os gestos de recobrimento articulam e realocam as premissas da tradução, criando modos próprios de recepção da leitura e escrita, especialmente diante da ausência dos sentidos distais nos surdocegos.

O objetivo desta tese não é somente sistematizar o processo de recobrimento na leitura literária, mas mostrar como essa estratégia funciona. Desejo que ela seja compreendida como uma possibilidade múltipla e intercambiável de desenvolver acessibilidade linguística de modo que o sistema semântico possa organizar noções em torno da leitura para o surdocego. Queremos abrir caminho para que os estudantes se reconheçam como sujeitos ativos do sistema de signos para se comunicar.

METACAPÍTULO: O recobrimento como método – notas sobre os gestos

Este metacapítulo, será escrito ao estilo de Corazza e carrega os rastros de suas escrituras e encorajamento de que as pesquisas em educação estão inevitavelmente entrelaçadas com a produção autobiográfica do professor como pesquisador de sua própria docência e de todas as interações possíveis que surgem a partir de cada exercício de experimentação realizado em “dados-fluxos”, constituídos pela consciência do professor-pesquisador e das docências-pesquisas. O seu caráter inventivo e criador visa, obter um método de trabalho que enrede ações de ler e escrever encadeado em dois domínios: teoria e prática, pois:

o discurso sobre aquilo que funciona tem um meio próprio, desenvolvido pela linguagem e pelo raciocínio, possuindo seus pontos de inflexão e de silêncio, impasse ou supressão, que são as suas condições de possibilidade, delimitadas pelo território teórico; enquanto aquilo que funciona tem também as suas condições de possibilidades, definidas pela dinâmica própria à prática, reproduzida, de uma maneira ou de outra, no nível discursivo (Corazza, 2017, p.4).

Operando com essa vontade vital de unir experiência, experimentação e conhecimentos, proponho neste estudo uma reflexão sobre o conceito de recobrimento como acessibilidade no contexto educacional da surdocegueira, focado na relação entre o professor guia intérprete e o estudante surdocego, marcada profundamente pela afetividade. O princípio do recobrimento é uma prática que sequencia a leitura como um exercício de escrita, na medida em que a ação de ler é assumida como um processo de selecionar fragmentos para compor novos pensamentos. De frase a frase, de texto a texto, os estudantes recortam cenas, palavras e imagens, fazendo-as adotarem sentidos entre si. Assim, eles se apropriam do que é da leitura, ficam curiosos e então agem e escrevem. Esse é um movimento, como disse Barthes (2004, p. 28), de reação ao signos do texto, desde que “ler é fazer nosso corpo trabalhar”. Os estudantes associam as frases lidas a outras ideias, imagens e significações. São situações dedutivas e associativas que a relação de recobrimento gerencia: um algo mais que o texto pode excitar no leitor.

Com isso, o recobrimento transcende sua tradução literal, pois integrarei, metaforicamente, ao seu significado geológico de sobreposição dos terrenos mais antigos sobre outros mais recentes a ideia de refazer o caminho inúmeras vezes. Isso é necessário para compreender o sentido que as palavras possuem entre o

conhecimento pré-existente e aquele adquirido durante a leitura do poema, mediada pela proximidade e pela necessidade de perguntas e respostas. Estas organizaram uma conversação pautada em explicações e comparações para intensificar seus conhecimentos, ampliados e lastreados pela experiência, desvendando um novo modo de ver a realidade.

A leitura é uma experiência sensorial complexa para os estudantes surdocegos; não é apenas a ponta dos dedos que se ocupa em desvendar os pontos em braille, ou a necessidade da letra/voz ampliada para conseguir enxergar ou ouvir – a leitura na surdocegueira, diz respeito a muito mais do que à ausência de visão e audição. Além disso, por meio da relação de recobrimento, surge um espaço de hipermobilidade (como descrito por Santaella, 2007) que coloca as linguagens no primeiro plano da cena, para evidenciar que no texto há deslizamentos que se sobrepõem, se complementam, se unem, se entrecruzam em estruturas fluídas com as quais os surdocegos podem interagir, por meio de ações participativas, como num jogo junto a figura do professor guia intérprete enquanto leitor, aproximando os surdocegos do ato de ler, sem ser uma ação meramente contemplativa. Há uma dupla de leitores no recobrimento, não é um gesto solitário, recolhido em contação explicativa de um enredo. Pelo contrário, há uma alternância sempre que o gesto de leitura do guia intérprete segue linearmente um movimento e um percurso propostos, para inventariar o que os estudantes conseguem conciliar e situar, ao mesmo tempo, sobre as palavras que conhecem e desconhecem do texto que estão lendo.

Trata-se de uma relação de experimentar, pesquisar e buscar o sentido dos signos escritos em diferentes contextos, reconhecendo e valorizando as experiências cotidianas dos estudantes como fontes de saberes e de cultura, para dialogar com o texto, favorecendo a transposição das barreiras simbólicas que textos literários frequentemente impõem.

Essa dinâmica, de perguntar e responder para elaborar a leitura é vista como recurso pleno e autônomo na interação com o poema. Cada ato de leitura exige um esforço individualizado, na medida em que o estudante traz de suas próprias experiências sensoriais as ferramentas legítimas de compreensão e expressão para articular suas estratégias de acesso.

A definição de recobrimento aqui proposta, alinha-se à reflexão filosófica de Rancière de que a política (e, por extensão a acessibilidade e a inclusão) implica a contestação da partilha do sensível. Trouxe essa ideia para legitimar os instrumentos

didáticos e as experiências de leitura e escrita como espaços privilegiados para aprender a procurar e encontrar informações sobre o mundo. Interessa-me que essa situação ubíqua da política de acessibilidade seja uma existência tão real quanto potencial no ambiente da aula. Por isso, traçamos essa proposta com o recobrimento, para que possa ser pensada e atualizada entre demais professores guias e seus estudantes surdocegos. Ao escrever esta tese, tenho a intenção de demonstrar que o professor é um pesquisador da sua própria docência. Seus planos de aulas navegam, principalmente, pela prática de ler e escrever. O professor guia trabalha sempre recorrendo ao seu inventário, que inclui materiais recolhidos dos acertos e dos fracassos cometidos durante o processo de comunicação com o surdocego.

A relação de recobrimento é desenvolvida como uma proposição para investigar o que um texto literário pode oferecer em termos de fluxo na anatomia do corpo que não escuta e nem vê, em uma montagem de atração e de afetos oriundos da porosidade de cada encontro-aula. Essa relação está aberta para ser tocada, refletida e apropriada como um princípio docente, um ponto de partida, na medida em que organiza e rege todos os movimentos subsequentes as atividades de leitura e escrita na aula.

Diante desse dispositivo de investigação, estabeleço a noção de recobrimento como uma força motriz, crucialmente reflexiva da tese. Dentre tantas possibilidades operatórias, assumi a tarefa que, por sua própria formulação de busca, se propõe a arriscar e correr riscos, especialmente na aplicação analítica no campo da literatura voltada para a educação especial. Fiz essa escolha, principalmente, porque se trata de uma questão que encontra ressonâncias em mim e na minha prática como profissional da educação. A relação de recobrimento se conecta afetivamente à minha prática pedagógica, oferecendo subsídios para refletir sobre minha docência. Nesse sentido, tentei traduzir o que sei, ensaiando ações, revisando meus arquivos didáticos e organizando uma rotina pedagógica que respondesse à pergunta: o que fazer durante a leitura literária com surdocegos? Essa é a questão que problematizo nesta tese.

Uma vez que a resposta a essa pergunta passa essencialmente pela relação de recobrimento que, por sua vez, constitui a base pedagógica da leitura de poemas com surdocegos, considero importante explicá-lo de antemão a fim de que, iniciada a discussão, esteja claro seu funcionamento. O método proposto para o recobrimento durante as oficinas usa três gestos que circulam como um instrumento pedagógico

e que compõem um roteiro de ações didáticas. São eles: aglutinar, reverberar e confluir. Esses gestos/movimentos são propriedades da relação humana na surdocegueira e estão colocados como forças operatórias no processo de leitura e escrita do texto literário.

Cada ação do recobrimento possui uma disposição distribucional na horizontal de contiguidade que os liga entre si. Assim como o recobrimento, é próprio desta tese o desejo de que os seus elementos consigam encontrar em outros professores e aulas, organizando diferentes rotas e desbravar novos horizontes, visto que o que trago aqui são as primeiras experimentações e impressões.

Por esse motivo, minha intenção com cada leitor – da tese e também os meus estudantes surdocegos – é que se apropriem um pouco de cada um desses gestos, sem suprimir nenhum, acrescentando suas percepções para seguir adiante. Ao propor esses gestos como método, pretendo fornecer os elementos necessários à abordagem do recobrimento. Isso requer que o surdocego, como leitor, trabalhe em parceria com o professor guia intérprete, reconhecendo o poema como um material de aprender e de trocar saberes, enviesado pela cotidianidade e pela vida.

Em consequência, tudo isso exige que professor e estudante sejam sensíveis às situações de proximidade que povoam seus corpos e ressoam em seus traçados de leitura e escrita. Aglutinar desenvolve-se como uma ação de enviar, corporificar o pensamento em bases novas e colocar os textos lidos em expressões de vivências substantificadas, cuja singularidade exclui a assemia. Enviar, na verdade, diz respeito a encontrar um modo de se fazer entender, à ação que acontece quando, por exemplo, os estudantes trazem as palavras para suas vivências ou quando eu mostro casos reais para que eles entendam as palavras.

Nesse ajuntar-se, professor e estudante mergulham no texto literário em um gesto que pode ser entendido como um “traço de escrita, como se estivesse escrevendo diretamente” (Derrida, 2009a, p. 19). O movimento de aglutinação também implica verificação e execução do processo de ensinar-aprender como um empreendimento de acessibilidade. Temos então cinco instâncias a serem observadas na aglutinação: enviar, corporificar, substantificar, verificar e executar. Todas fazem parte da subjetividade e garantem que o espaço-tempo da relação de recobrimento seja uma produção em partilha. O gesto de aglutinar no recobrimento postula seu fundamento nos movimentos da docência-que-pesquisa e, através das

minhas vivências como guia intérprete, tento aguçar meus sentidos para participar desses movimentos proativamente junto com os estudantes.

O segundo movimento que devemos observar é a reverberação, um gesto de experimentação dos sentidos e, especialmente, dos conceitos das palavras que existem no texto literário. O ato de reverberar diz dos reenvios das palavras em seus diversos contextos (narrativas de situações vividas, por exemplo) a fim de pensar a respeito das palavras do texto, usando-as o máximo possível. Isso ecoa nas composições e combinações que os estudantes executam ao utilizar sinônimos e antônimos para traduzir e ler. A leitura no recobrimento fulgura em retomadas, com atenção redobrada na repetição por meio do reenvio. A polissemia produzida ativa sensibilidades para percorrer o caminho entre ler para interpretar e traduzir para ler. Assim, essas ações funcionam como proposições teóricas e práticas, isto é, são aberturas que convidam o professor guia à reflexão sobre como o surdocego se beneficia dessa retomada e repetição. A reverberação é uma premissa dos pensamentos dos estudantes; são experimentações concretas que se constroem e se desenvolvem para estabelecer os acessos adequados para ler.

Estamos diante de ações parecidas que, de certo modo, seguem caminhos paralelos, mas produzem resultados diferentes. Os modos de usar a interpretação e a tradução são diferentes na leitura. Ambas exigem a explicação de palavras e trechos do poema, mas na tradução, os estudantes começam a articular os modos de usar as palavras lidas, exercitando cada uma delas em uma retomada de uso. Na leitura reenviada⁷, a relação de recobrimento como um caminho que se faz diligentemente até conseguir realizá-lo sem pistas auditivas e visuais. A retomada da leitura permite que os estudantes realizem movimentos positivos e trabalhem as bases do próprio pensamento de modo a gerar novas bases.

Nessa fase, os estudantes podem fazer cruzamentos de oposição ou semelhança, entre as palavras, relacionando-as com outras que eles conhecem. Essa ação de retomar o mesmo verso ou palavra de determinado poema permite que eles tenham confiança em que a repetição seja um evento que delibera organização. O

⁷ O vocabulário em Libras dos estudantes pode ser muito rico, enquanto o da língua portuguesa costuma ser mais restrito, mesmo entre os estudantes que fazem mestrado, por exemplo. O processo de tradução é demorado, pois exige a explicação de cada palavra desconhecida: eu explico e eles explicam de volta como estão entendendo. Essas trocas vão reenviando o texto em muitos modos de ser lido: lemos palavras soltas e as encaixamos em um sentido com um exemplo da vida real, depois voltamos com ela na frase do texto, produzimos frases novas. Por isso há um reenvio.

texto é colocado em um estado de esgotamento no qual os estudantes e a professora guia, ao retomarem a leitura, assumem um trabalho de observação, interpretação e tradução cuidadoso para não apenas desvelar os significados, mas para imprimir aprendizado de como experimentamos o uso das palavras em nós mesmos e em meio à vida.

Finalmente, chegamos ao gesto de confluir, aquele que também cria sentido. Nele, as vivências de leitura extravasam do corpo dos estudantes e se voltam para o texto de modo que o conjunto de instintos revelados na relação de recobrimento os impele às práticas de escritas biografemáticas⁸ partilhadas com a professora guia intérprete. A partilha do sensível é executada por meio de interpenetrações da escrita com ajuda. Não se trata de haver um copista, mas de construir um atalho para o mundo da escrita autônoma⁹. A expectativa é que o gesto de confluir faça com que os estudantes e os professores guias percebam o jogo de forças entre eles de forma que incorporem o caráter criador e libertador do texto literário como condição pedagógica para seguir adiante a fim de aprender como operar sua própria escrita.

A organização estrutural desses três gestos tem importantes funções práticas e apresenta certas propriedades de fatos¹⁰, preparando um repertório que inclui a melhor forma de transmitir dados em cada situação informacional de leitura. Esses gestos não apenas explicam o funcionamento do sistema sintático, mas o semântico e o comportamental da relação de recobrimento. De modo sequencial, os gestos de aglutinar, reverberar e confluir são movimentos de ofertas do que podemos fazer quando nos movimentamos entre significantes, dando-lhes abertura para qualquer significação. Nesse ir e vir entre significantes, é preciso compreender que o significado de cada signo é substituído por um jogo em que cada grafema carrega vestígios de

⁸ A escrita biografemática é vinculada ao processo de transcrição – é justamente quando os alunos ditam suas histórias e recebem o apoio da professora guia durante a escrita.

⁹ A literatura é excepcional para promover esse processo e essa conquista, pois os textos são plurais e, assim, ao lê-los, podemos escolher diferentes interpretações que nos satisfaçam e que promovam diálogos e interações.

¹⁰ Refiro-me às duas operações que fazemos nos sistemas sintático e semântico quando organizamos as palavras em novas frases. Elas exigem o cuidado com o significado das palavras e com a relação que os estudantes estabelecem entre elas em diferentes situações e contextos. Essas operações são articulações para lidar com as línguas e seus sinais distintos. Em relação à sintaxe, eles costumam pedir para verificar se a frase está correta, se é possível entendê-la. De modo geral, quando eles escrevem sem a mediação do professor guia, eles mesmos percebem que escreveram palavras soltas, que o pensamento em sua totalidade não está distribuído naquelas palavras. Nesse caso, especialmente nos primeiros momentos, é preciso ajudá-los a reescrever, depois os estudantes vão conseguindo escrever a estrutura mínima sozinhos. Já em relação à semântica, o trato é mais fácil, principalmente quando o uso do sentido é literal, mas às vezes o significado contextual carece de análises para organizar as combinações.

outros grafemas, formando tramas distintas que envolvem reflexão, análise, comparações e espelhamentos.

Feita a explicação das ações que envolvem a relação de recobrimento, é importante destacar que, para mim, ela constitui uma maneira de delinear a subjetivação da patologia e desafiar a ordem estabelecida de estereótipos e preconceitos. Trata-se de criar um espaço onde as línguas e os sujeitos se unem para rastrear sentidos, formular proposições e, sobretudo, inventar modos coletivos de escrever e ler no contexto da oficina, um ambiente experimental que reúne oficina e aula, dedicado à experimentação artesanal e manual da leitura literária. O objetivo é, com a literatura, proporcionar encontros que geram “processos tradutórios quando, nas aulas, traduzimos, transcriando, as línguas e matérias das artes, das filosofias e das ciências” (Corazza, 2018, p. 6).

Invisto na relação de recobrimento como um instrumento pedagógico que emerge da experiência vivida na oficina, sempre em experimentação. Por isso, a literatura é concebida como um espaço em que o som e a imagem funcionam como instrumentos de mediação para a compreensão do que está sendo dito, considerando que alguns estudantes possuem resíduo auditivo e não utilizam a língua de sinais, enquanto outros fazem uso exclusivo da Libras.

Agora, quero retomar a ideia de sobreposição. Ela enfatiza a necessidade de negociações e transformações significativas para acomodar as perspectivas divergentes ao questionar e responder sobre determinados assuntos. Há o risco de cisões e exclusões ao se atribuir sentido a palavras ou ideias. O recobrimento propõe a articulação dessas tensões, criando espaços onde as “vozes” dos estudantes fluem durante a negociação em contextos específicos de ensinar-incluir.

Concordo com Rancière (2014, p. 21) quando ele diz que:

É a capacidade dos anônimos, a capacidade que torna cada um igual a qualquer outro. Essa capacidade é exercida através de distâncias irredutíveis, é exercida por um jogo imprevisível de associações e dissociações.

É nesse poder de associar e dissociar que reside a emancipação do espectador, ou seja, a emancipação de cada um de nós como espectador. Ser espectador não é a condição passiva que deveríamos converter em atividade.

É nossa situação normal. Aprendemos e ensinamos, agimos e conhecemos também como espectadores que relacionam a todo instante o que veem ao que viram e disseram, fizeram e sonharam. Não há ponto de forma privilegiada como não há ponto de partida privilegiado. Há sempre pontos de partida, cruzamentos e nós que nos permitem aprender algo novo.

É essa proposta de Rancière que me interessa, pois, com ele, aprendo que o ensinar-aprender são gestos conectados, necessariamente, para formar um só gesto que cria condições para que algo seja conhecido e pensado. Isso significa que a opção de desenvolver as relações de recobrimento valoriza essa “capacidade dos anônimos” exercida através de distâncias irreduzíveis, por um jogo imprevisível de associações e dissociações, o que representa a emancipação de cada um. Desejo que o recobrimento seja mais um ponto de partida a desatar os nós que envolvem as estratégias pedagógicas e tornar o texto acessível, especialmente pelo diálogo estabelecido diante das nuances da vida vivida em deficiência.

Ao discutir o tema da leitura, com base nesse aparato conceitual de Rancière, reconheço que cada surdocego possui suas próprias potencialidades para aprender e nossa intenção é explorar e valorizar a medida e a dimensão de cada uma dessas capacidades intelectuais, investigando como posso abrir os caminhos e decidir quanto ao seu uso para a aprendizagem de diferentes saberes.

Dessa forma, as relações de recobrimento se tornam uma experiência educacional de acessibilidade, considerando a capacidade que o poema tem de tudo dizer, de ser (des)montado em ações emancipatórias de apropriação dos sentidos que a palavra adquire. Isso se revela quando analisamos os espaços exteriores desses sujeitos, muitas vezes multifacetados, de modo que diligenciamos a tradução valorizando a diferença em sua autonomia, no que ela tem de mais preciosa: a regulação da alteridade para pensar sobre sua própria vida.

A alteridade é aqui entendida como ação coletiva, desenvolvida no contato com o outro, que aprecia cada significado que surge nesses encontros para além da condição de privação, mas como uma agenciadora de intercâmbios capaz de revelar sua própria identidade não idêntica.

intenções ressoa no plano de aula; cada texto lido é uma oportunidade de estabelecer conexões, de construir significados, de cultivar a regularidade e a consistência necessárias para que os estudantes sejam participantes engajados, contribuindo para que desenvolvam uma relação íntima com a leitura e a literatura.

A literatura está aqui, como possibilidade de averbar vidas e realidades, como material didático da bagagem acumulada sob a forma do texto literário, quando é lido, traduzido e incorporado às imagens, signos e ao percurso de nomeação das coisas. A aula se permite ser o lugar de material simbólico e social da vida. Essa questão, de traduzir para ler o poema, é colocada no corpóreo, ali onde se desenvolvem as relações entre o professor e os estudantes, há um lugar de ida e de vinda em um movimento de perguntar e responder para gerir as informações, processar os acessos e entender o texto.

O texto literário é uma atividade diária, chega sempre como uma proposta de leitura, e vai continuar vindo em cada nova aula, requerendo modos de recepção e ensino nessas chegadas. Uso a linguagem da poesia para habitar o pensamento deles e ultrapassar os travamentos corriqueiros diante do comunicar-se. Intentarei confirmar a reflexão de Octavio Paz (1956, p. 15), que entende a poesia de modo bastante abrangente: “poesia é conhecimento, salvação, poder, abandono. Operação capaz de transformar o mundo, a atividade poética é revolucionária por natureza, exercício espiritual, é um método de liberdade interior. A poesia revela este mundo; cria outro”.

Também a usei como fonte de inspiração para desenvolver o conteúdo didático, e descobrir o que sai desses intervalos de conversação, desse diálogo informal e, a partir disso, tentarei fazer conexões com os lugares interessantes das memórias autobiográficas e biológicas dos surdocegos, das convivências em diferentes lugares da sua vida cotidiana. Minha intenção é que eles se sintam incluídos no processo de pensar sobre como traduzir e ler para escrever.

Durante esse trabalho, provoquei diferentes deslocamentos de ida e vinda entre a língua e o código: nos sinais, na digitação das letras e nos pontos do braille. Deixei a escuta aberta ao modo deles de ver, ouvir e sentir as palavras do poema para que percebam quais são os ruídos. Isso foi desenvolvido, principalmente, em uma escuta da mensagem que o silêncio pode trazer naquelas palavras que eles não conhecem, mas que precisam organizar de modo a construir um significado, encontrando uma semelhança com algo, fazendo uma comparação que os aproxime de uma possível nomeação. Eles sabem que isso se faz através do próprio corpo, talvez, um tanto

impróprio ou diferente, mas que necessita se encaixar, literalmente, pelas mãos e expressões no corpo do outro.

É importante enfatizar que há uma necessidade de tocar as palavras para traduzir, ler e escrevê-las. O movimento de transportar palavras e aquilo que a palavra, supostamente, quer dizer é algo que se faz em conjunto e com ajuda na aula da surdocegueira. De minha parte, penso que as atividades desenvolvidas organizam e cataloga modos de fazer e que, inclusive, se atreve a apontar como os aspectos experimentais se desenrolaram. Assim, montarei roteiros com práticas docentes diante do teor poético que julgamos possíveis de serem realizadas com os textos literários quando escritos.

Testamos – nesse caso, eu e os estudantes – os limites da linguagem daquilo que pode ser reconhecível no levante do cotidiano, algo que seja íntimo dos estudantes e que ainda não foi nomeado e nem escrito por eles. No caso do surdocego, a natureza cooperativa da percepção e consciência necessita ser especialmente intensa, exigindo, às vezes, que o professor, literalmente, soletre o mundo, colocando-o nas mãos do surdocego.

A literatura, no ambiente da aula, possui uma forma participativa de conviver com diferentes pensamentos. Não se trata simplesmente das palavras, por mais notáveis que sejam. É esse aspecto extraordinário e significativo do contato social do texto literário que desejo compartilhar com os surdocegos para fazê-los penetrar nos mundos da identidade pessoal, da interação social e da mais ampla gama dos sentimentos humanos.

Outro aspecto tematizado, desde o início nesse percurso de teorização é o fato de que tentamos constituir, imanentemente, uma expressividade de variações daquilo que a linguagem poética pode fazer, demonstrando como a leitura literária possibilita, também, a transição de um uso indicador para um uso simbólico das palavras. Isso ajudará, por um lado, na descoberta dos facilitadores dos acessos: trata-se de como escolher, adequadamente, o sinal/palavra para determinado pensamento em cada palavra do verso traduzido. Desse modo eles poderão fluir de uma estrofe para dentro da outra.

Por outro lado, alvitramos dispor a tipografia da escrita do braille em um desenho caprichoso do poema na folha. Isso implica dizer que cada palavra, ao ser recepcionada, é debatida por professor e surdocego para fluir na representação entre letras e o respectivo sinal em Libras. A fluidez do movimento para elaborar cada letra

exige que o guia intérprete e o surdocego estejam dispostos a executar o vai e vem da produção dessa tradução, o fazer e o refazer quantas vezes forem necessárias para traçar a escrita, às vezes com letras grandes e desenhadas em caixa alta ou no gesto de tocar os dedos para contar os pontos em braille.

A leitura e a escrita ocorrem sempre em uma profusão de tentativas de refinar a atitude fragmentada de unir letras em uma palavra e dar-lhe um significado: “[...] no meu caso, há uma concepção de poesia que tem, na curiosidade permanente, um constante motor de instigação e, na operação tradutora, um dispositivo privilegiado de nutrição do impulso” (Campos, 2000, p. 17).

Essa “nutrição do impulso” mencionada por Campos está presente durante a escrita do texto literário. Os versos são apresentados em sentenças simplificadas – palavra por palavra – permitindo que cada estudante se aproprie do significado em sua própria linguagem sensorial. O contexto da atividade de leitura se dará ao modo sumário pelo afeto que cada um demonstra pelo poema escolhido para ser lido. Assim, desejamos que eles se acostumem com os efeitos de partilhar e de criar, pois os “ditos” que vêm dos escritos transitam por mais de uma língua e por mais de uma pessoa.

As palavras do poema, nesse sentido, se tornam uma ponte que conecta as experiências entre traduzir-ler-escrever, esses movimentos oferecem uma nova camada investigativa ao aprendizado. A operação tradutora, mencionada pelo autor e aplicada ao nosso contexto, não é apenas a conversão de palavras em língua de sinais, mas também promove uma exploração sensorial que cria espaços aonde a linguagem é, ao mesmo tempo, um caminho e um destino.

O que interessa é perguntar como o surdocego realiza/organiza o sistema de funcionamento dos atos de criação no verso ao elaborar a tradução. Por um lado, o ato de compartilhar, para eles, muitas vezes não está estabelecido “entre métodos, mas entre dois usos da inteligência e entre duas concepções da ordem intelectual” (Rancièrre, 2002, p. 26-8).

Essa perspectiva do uso da ordem intelectual do texto e do professor guia, em detrimento do processo de escolher o melhor método, visa assegurar que o estudante decida sobre como usar a “dimensão de sua capacidade intelectual”, sendo essa a condição de uma verdadeira liberdade” para aprender com clareza tanto a particularidade quanto a generalidade das palavras. Por outro lado, minha meta é vivificar a autonomia deles de maneira altamente elaborada, desafiando o estereótipo

preconcebido de que o texto literário é difícil de conceber. Pretendo não apenas facilitar a compreensão, mas empoderá-los como intérpretes do universo literário.

O recobrimento na surdocegueira a partir da leitura literária – ao compartilhar impressões, quando desenvolvidas no ambiente da aula – desperta excitação, recolhe fragmentos de outros aprendizados, traz possibilidades do pensamento da vida que se vive-em-deficiência, cotidianamente se mostrar. Uso o poema lido como uma prescrição de formas de ler e reler os argumentos do texto no que é maior do que o aspecto bibliográfico do escrito, ou seja, a prescrição mostra os recursos e diz para que servem. Assim, o estudante aprende o fato crucial de que as palavras se referem às coisas de um modo ao mesmo tempo específico e geral.

Na verdade, olho para as semelhanças com a vida real. E ali começa a especulação e exploração das ideias que vão habitar cada verso, dividindo e juntando as palavras do surdocego com o texto e com as minhas que servem de mediação, para que eles possam compreender como a diferença e o semelhante podem se relacionar para produzir uma tradução capaz de oferecer-lhes uma leitura mais autônoma, significativa e interessada.

Começamos misturando o texto com a vida deles, indo aos detalhes do vivido, retirando dali possíveis comparações com o poema para produzir significantes. As comparações que eles fazem com suas memórias são aproveitadas para conduzir informações práticas sustentadas diante das duas línguas, da comunicação de recepção e da linguagem expressiva para organizar os espaços de trânsito sógnico do que foi traduzido para ser lido.

Nesse sentido, tenho em vista a necessidade cumprir institucionalmente alguns pressupostos do processo de ensino-aprendizagem, desde que assumimos o princípio da educação especial como inclusiva. Sendo assim, também discutiremos o vitalismo da literatura, na aula da surdocegueira, como uma vontade inventiva e política, de modo que o poema viva processos transferenciais de partilha do conhecimento, em que os sujeitos pronominais do eu – professor –, eles – surdocegos – se tornem, também, sujeitos ficcionais capazes de narrativas escritas.

É primordial que a comunicação seja a prioridade nas diferentes interações que o estudante surdocego tenha no ambiente escolar proporcionando avanços comunicativos entre o nível básico para o mais complexo, formando imagens mentais que ampliam e confrontam o repertório de experiências deles, ajudando-os a

revisarem e reelaborarem essas novas aquisições com os conhecimentos que já possuem.

Construir imagens mentais ou conceitos sempre fará parte do desenvolvimento comunicativo. [...] quando o surdocego explora junto ou por conta própria, imagens mentais e físicas do que aconteceu ficam guardadas em sua mente. [...] quando passa por algo novo, ele tentará comparar os objetos novos ou os eventos anteriores e colocá-los em categorias em sua mente (Rodbroe; Andreassen, 2007, p. 9).

Dito isso, ressalto a importância de avançar do desconhecido para o conhecido, tendo como referência os questionamentos que são permitidos a imaginação dizer depois de uma leitura literária. Sabemos que o crivo de como se imagina o mundo não é uma questão simples, e vai muito além de que eu me proponha a dizer sobre um plano político para pensar que o acesso à literatura deve ocupar os espaços escolares no ensino especializado de forma mais incisiva e corriqueira.

É essencial demonstrar que atuamos no cenário da aula pelo entrelaçamento da linguagem com a língua naquilo que pode ser colocado em suspensão para cada palavra lida. Desde que nossa intenção é percorrê-las pelo sentido reverso, os significados das palavras podem ser aprendidos quando elas são usadas durante a leitura em uma conversação através da associação e da repetição em diferentes usos autônomos que colocam as impressões e significados dessas palavras no contexto do uso de sua própria linguagem.

Isso implica dizer que a percepção consciente de uma ideia para o surdocego necessita de processos sistemáticos que incitem experimentações vivíveis, e que normalmente são realizadas mais de uma vez até que eles consigam reproduzi-las com proficiência sozinhos.

Quando uso a leitura do poema, a ideia é agrupar as palavras do texto com as do cotidiano como geradoras de confiança para tatear a imagem do que se quer transmitir e ver ali um “espaço de fruição” para as ideias encontradas a partir do que foi traduzido. Assim, o espaço de traduzir junto na aula surge na “possibilidade de uma dialética do desejo, de uma imprevisão do desfrute” (1987, p. 9). Tenho em vista o resgate da “*sapientia*” de Barthes (2007, p. 45), ou seja, do máximo de sabor possível que a escrita pode oferecer para depois ser lida.

A fim de tornar isso possível, as aulas são programadas de forma viva e de consistência múltipla, o que pode ser feito desde que os estudantes tragam quem são e quais perspectivas têm para participar da leitura. A proposta é que as aulas

sejam aliançadas com ações práticas que esbanjam exuberância de tudo aquilo que o arquivo literário e poético pode nos oferecer. Esses corpos, em privação dos sentidos distais – visão e audição – são vivos e fervilhantes de desejo de ler e escrever. Neles abalizam forças com outros sentidos de vida escavada no fundo da experiência pessoal e do desafio de objetivá-la, literalmente, na qualidade das vozes que leem. Para isso, é fundamental que a leitura simule, durante a conversação, uma situação corpórea que vibre análise de implicação, a partir de variações contínuas de gestos de emissão e recepção.

As leituras dos poemas se entrelaçam com fragmentos de outros textos que servem como explicações para determinadas palavras e contextos descritos nos versos. Isso dirá como o estudante e a guia intérprete realizam a busca nas próprias memórias de leituras ou vivências anteriores, montando uma justaposição com as novas informações que agora pedem passagem.

Desse modo, os gestos de recepção e emissão se intercalam entre as palavras resgatadas e as inéditas. Essas ações de enviar e receber informações por meio da leitura organiza uma cronologia dos fatos e amplia o arcabouço dos surdocegos para executar a nomeação da realidade que os cerca. Esses elementos corriqueiros são na verdade como fios linguísticos, são de fato uma grande – talvez a maior – parte do que os conecta com a produção de conhecimento.

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).

Enquanto esta pesquisa se fez, fui extraindo os modos de planejar e organizar a leitura literária para o surdocego, como instrumento didático, assumindo um posicionamento de “encontros capazes de fazer cintilar o inesperado e de fazer cintilar os corpos nele envolvidos” (Costa, 2018, p. 366).

A ideia era garantir uma consistência na dissipação dos textos poéticos com a intenção de desenvolver entre a surdocegueira e a literatura a fruição de uma rede de proximidades, exigindo atenção deles para interrogarem as palavras em um estreito contato com aquilo que eles sabem e que desejam aprender. Dessa forma, a minha prática com a leitura acredita que:

[...] não há possibilidade de estabelecer uma separação nítida e asséptica entre o pesquisador e o que ele estuda, e também os resultados do que ele estuda. Ele não se abriga em uma posição de neutralidade científica, pois está implicado necessariamente nos fenômenos que conhece e nas consequências desse conhecimento que ajudou a estabelecer (Ludke; André, 1986, p. 5).

Com esse pensamento em vista, o percurso das oficinaulas passa primeiro pelo ato de contato afetivo de funcionalidade pelo toque, uma unidade de atributo da leitura quando ela se propõe demorar-se em cada palavra para questionar, criar e recriar hipóteses efetivas de sentidos e usos. Isso permite que os eles adentrem no viés das coisas que podem ser lidas, não procurando o que está por trás do texto – pistas sobre o que o autor quis dizer –, mas aquilo que está nele, que faz dele o que ele é.

Com isso, eles estabelecem uma conversa peculiar com o texto, mediada pelo constante reposicionamento das necessidades e emergências próprias do estudo do texto, dos interesses dos estudantes e da minha pesquisa, envolvidos com meu trabalho de professora.

O processo de leitura na aula, quando se propõe a funcionar como uma atividade docente, percorre diferentes caminhos e precisa lidar com a matéria do saber, sem temer a possibilidade da linguagem se (trans)formar, ser densa, autossuficiente e plástica.

Um modo de tornar isso prático e híbrido ao limite é fazer com que os estudantes organizem as palavras em frases de maneira rápida e fluída, capazes de receber o sentido de coisas reais e possíveis de serem imaginadas. Buscamos, ao modo de Freire (1989, p. 15), fazer com que a leitura e a escrita das palavras sejam em “si próprias” para o uso. Para o autor, escrever e ler implicava “uma outra leitura” que se fazia previamente e concomitante: “a leitura da realidade.”

Trata-se de reacender, por meio da leitura do poema, o gosto pela escrita e multiplicá-lo. A ideia, aqui, era resgatar, com Paul Valéry (1991, p. 297), sua afirmação de que “um poema é uma espécie de máquina de produzir o estado poético através das palavras.” Isso exige alguma transformação dos sujeitos e do nosso ambiente escolar de modo a selecionar quais das práticas habituais podem ser retomadas e de quais podemos abrir mão de modo criar um espaço propício à aprendizagem. Incluir o texto literário na aula com surdocegos é ponto central para a mudança.

Para trilhar esse caminho, a leitura precisa ser retroalimentada pela ação de traduzir, dando oportunidade ao pensamento de deslocar-se em outros modos de ser

e estar para ler em bases de argumentação poética. Isso exige que os estudantes estejam abertos a uma conversação intuitiva, passando por duras provas de autorregulação ao lidarem com a necessidade das explicações da professora e com as próprias condições biológicas para referenciar todo o contexto sobre como acessar as informações, simulando-as em suas próprias vivências. Só assim é possível elaborar um sentido para o que estava sendo lido.

Ao se depararem com os diferentes níveis das argumentações, e na tentativa de sustentar uma forma provisória de sentido para cada palavra aprendida, eles precisam colocar a leitura e a escrita situadas sempre no campo da tradução. Essa autorregulação deve ser executada pelas relações de recobrimento e pela possibilidade de interagir com o outro.

Aqui, cabe destacar que a relação de recobrimento é um encontro de corpos indispensável para quaisquer atitudes pedagógicas, pois, os modos de recepção, serve aos dois leitores e vai se dando a executar em cada percurso comunicativo um diálogo que gera a materialidade da palavra pelas trocas de informações entre o surdocego e o professor guia para entender o que está escrito.

Para que esse movimento seja possível, deve-se levar em conta que o outro pode ser o

[...] ignorante que soletra os signos ao intelectual que constrói hipóteses, o que está em ação é sempre a mesma inteligência, uma inteligência que traduz signos em outros signos e procede por comparações e figuras para comunicar suas aventuras intelectuais e compreender o que outra inteligência se esforça por comunicar-lhe. Esse trabalho poético de tradução está no cerne de toda aprendizagem (Rancière, 2014, p. 15).

Tento resguardar, com a noção de partilha e de criação, o caráter inefável do vitalismo do ler-e-escrever, sempre perguntando até que ponto a linguagem do poema é mesmo solta, disponível ao uso para a criatividade e a reflexão. Possivelmente, essa liberdade de uso também nos ofereça alguns desvios e infinitas provocações relacionadas aos versos traduzidos na simbiose de suas formas e substâncias, o que pode ocorrer tanto na estética quanto na temática.

Destarte, embora o poema possa exigir uma “compreensão a ser alcançada com leitura crítica”, isso implica dizer que há um atravessamento nos pensamentos dos estudantes, exigindo “percepção das relações entre o texto e o contexto” (Freire, 1989, p. 9). Para completar esse caminhar, foram implementadas situações didáticas, aventureiras, forjadas no artifício que pensa o legado educacional, da surdocegueira, construído no encontro de duas, quatro mãos para ler e escrever.

A docência-que-pesquisa nos empresta os ouvidos e olhos à linguagem que circula imperceptível entre os textos e os estudantes quando colocamos os dizeres dos poemas na conjugação do infinitivo no ato de traduzir. Quis a aula, como sugeriu Corazza (2011, p. 22-23), transmitindo

[...] suas forças internas e ricas da poética; ou não. Ao fazer uma Aula simplesmente existir, em sua inédita combinação, deixava-a alçar-se a algum modo novo de funcionamento, criando-se por meio das forças poéticas que conseguia captar. Valorizava-a, finalmente, em sua própria produção.

Por fim, é preciso destacar que uma das exigências da relação entre o surdocego e seu professor guia intérprete é a confiança. Ela é necessária para que os estudantes possam, de modo mais consciente, decifrar sentidos e seguir em atividades atrelando seus instintos corporais a maior autonomia.

Todos os passos nessa pesquisa procura promover um diálogo fecundo entre a teoria e a prática, gerando uma metalinguagem no poema que possibilite aos surdocegos alcançar uma concretude. As palavras desconhecidas não estão no estado de ignorância do não saber, mas sim em um espaço pedagógico de criar outros caminhos de acesso ao texto. Isso implica que a relação entre as línguas (L1, de acesso expressivo e receptivo, e L2 para leitura e escrita) coopera para transformar o desconhecido como possibilidade para o conhecimento e geração de saberes.

É preciso ainda entender como as particularidades da surdocegueira se comportam para encontrar as singularidades, as minúcias, e fazê-las tagarelar numa conversa incessante entre o eu (do si professora, estudante) e o eu do outro (pesquisadora e autor lido).

As atividades de leitura e escrita com a literatura se configuram como uma relação humana que abre diferentes caminhos para que o poema apareça como uma forma de temporalidade, onde tudo pode começar. Cada texto é uma oportunidade de começar e tentar construir um dizer, uma narrativa, um ato enunciativo, uma imagem. O tempo do espaço da aula com a literatura abre possibilidades para uma historicidade de tempos e mundos que, até então, estariam invisíveis.

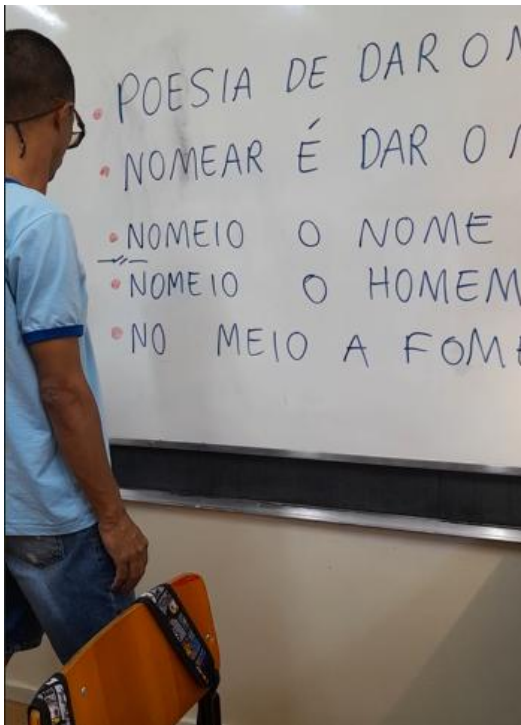
Ler e escrever poesias pode produzir multiplicidade de reenvios que deve ser continuamente vivificada em um projeto de tradução paralela – entre L1 e L2 – dentro dos critérios de reinvenção, instigando os surdocegos a reimaginar na Libras, principalmente ao mergulhar em cada texto para captar empaticamente o plano existencial e biográfico realizáveis do poema que eles podem reproduzir.

1. A Leitura literária: o surdocego entre a língua e o texto

A literatura dar gestos
a cada vez de inventar para além do ditado.
Leitura como possibilidade de a língua efetuar decomposições.
Como advento do comunicar na linguagem em outras dimensões e registros.

Escritura uma outra palavra para escrever-e-ler.

Figuras 2 e 3 – Leitura e escrita: dos poemas de Haroldo de Campos “Servidão de Passagem” e “Bere’shith: a cena da origem”



Fonte: Acervo da autora: https://youtube.com/shorts/J8Qn8L_FjRk

<https://youtube.com/shorts/Rc5Xopljlyo> <https://youtube.com/shorts/AioxgEgnKPc>

Nossos estudantes chegam às salas de aulas sem compreender a profundidade da leitura e escrita na vida cotidiana das pessoas, embora possuam um imenso desejo de ler e escrever. Essas habilidades estão presentes, mas, no caso dos surdocegos, muitas vezes passam despercebidas ou são abordadas de maneira superficial, como se fossem meras atividades de participação.

Muitas vezes, os surdocegos apenas tocam, sem serem estimulados a expressar, ponto por ponto, suas concepções sobre as propriedades do significante (isso abrange, tanto as formas expressivas na Libras, quanto os conteúdos

gramaticais da escrita em Língua Portuguesa) que são essenciais em seu processo de aprendizagem. Na verdade, de modo geral, mesmo as vontades mais simples deles costumam ser subjugadas¹¹. Diferente disso, penso que eles têm uma necessidade acentuada de saber sobre as coisas de modo a tomarem as próprias decisões e é justamente quando suas demandas são trazidas à aula que começam a fluir as suas vontades e a expectativa de ampliar o conhecimento sobre o mundo. Esse é um dos lugares onde a leitura se faz necessária.

A leitura é indispensável para o desenvolvimento do surdocego, uma vez que proporciona autonomia de pensamento, expressão e comunicação. Por essa razão, dedico-me a oferecer acesso à literatura em nossas aulas. Faço isso também a partir da reflexão sobre o fato de que a leitura literária na surdocegueira é uma área relativamente recente e carece de pesquisas sobre sua utilização. Assim, optei por abordar, inicialmente, a recepção do texto pelo surdocego, explorando a intersecção entre a teoria e a prática.

Considerando como margens do acesso à literatura tanto a leitura quando a produção escrita, decidi movimentar os textos de uma forma que se multiplicassem os sentidos ali presentes. Essa multiplicação inspira-se em Deleuze e Guattari que incentivam a experimentar ler e escrever os discursos de outros, com outros, no caso, os poemas com os estudantes. Em nosso contexto, trata-se de uma experiência imanente de produzir pensamentos em uma verdadeira composição com o gesto de traduzir.

Os autores nos desafiam, pois não basta fazer elogios e dizer: “Viva o múltiplo. [...] É preciso fazer o múltiplo, não acrescentando sempre uma dimensão superior, mas, ao contrário, da maneira simples, com força de sobriedade, no nível das dimensões de que se dispõe” (2004, p. 14). Com essa sentença, Deleuze e Guattari apresentam duas imagens de livro e de mundo que se encaixam em nossa realidade com a surdocegueira e nos lembram que exaltar a diversidade não é suficiente.

¹¹ Em um passeio, uma estudante reclamou que sempre vestia roupas com cores que ela não apreciava, pois ela tinha baixa visão e conseguia distinguir as cores. Em uma ocasião, no casamento de sua irmã, ao irem alugar os vestidos, ela pediu a cor verde, mas sua mãe e irmãs escolheram um vestido azul. Ela me explicou que suas opiniões e desejos não eram respeitados, e ninguém nunca lhe perguntava sobre suas preferências, o que a incomodava muito – ela faz o gesto de colocar a mão sobre a boca para indicar que não podia se expressar para reclamar. O mais perturbador dessa narrativa, foi um professor chegar e entregar um picolé sem nem perguntar qual sabor ela queria. Imediatamente ao receber o picolé ela me pergunta: “*Tem de coco? Eu gosto de coco!*” Felizmente, havia picolé de coco, e ela pode saboreá-lo.

Isso é importante porque nenhuma “técnica” para determinar um processo “tipográfico”, escolha de ajustes no “método” de ensino ou na estrutura de como vamos desenvolver os procedimentos pedagógicos será capaz de garantir que essa diversidade será ouvida. É necessário, de fato, assumir o compromisso de concretizar que cada individualidade seja respeitada. Isso significa que os estudantes devem vivenciar a leitura, se movimentar entre o caderno e o texto escrito no quadro, entre as mãos da guia intérprete e a linha braille, a máquina Perkins ou as teclas do computador. As formas são diversas, desde sua extensão superficial – olhar cada letra e juntá-las em uma palavra e executar a escrita como cópia – até a capacidade de conectar a palavra a uma percepção de sentido e, a partir daí, conferir-lhe um estatuto abstrato de sinal em Libras.

Com o exposto acima nos perguntamos como podemos transformar a leitura e a escrita em experiências verdadeiramente significativas? Acredito que o texto literário transforma as experiências pré-linguísticas, desde que o surdocego tenha oportunidade de experimentar ações e concepções que oportunizem a experiência linguística na esfera simbólica do próprio passado para interligar ao presente e futuro, de lugares desconhecidos – hipotéticos, imaginativos para aguçar o movimento das palavras e de suas ações em situações de escritas.

A leitura literária, ao mesmo tempo, que proporciona o aprendizado da língua portuguesa escrita (L2) ajuda o surdocego a vivenciar esses lugares, às vezes, pela primeira vez, permitindo que eles pensem sobre objetos e pessoas sem a necessidade de manuseá-las fisicamente. O acesso à literatura, por meio do recobrimento, possibilita que o surdocego manipule símbolos – antes difíceis de serem representados por ele sem a devida mediação – e chegue a versões que circulam nos meios reais da sociedade – o estudante justapõe objetos e eventos do texto com os de suas realidades em um processo simbolicamente experimentado.

Essa é a preocupação que me guia ao selecionar os trechos dos vídeos acima, garantindo que contenham fielmente os esforços que os estudantes experimentaram nas oficinaulas. Da mesma forma, busquei minhas próprias leituras em textos reconhecidamente acadêmicos para trazer o rigor dos fatos que pretendo apresentar. Algo que destaco é que as leituras, tanto deles quanto minhas, estão imersas em curiosidades, com diferentes interrogações, que se efetivam pouco a pouco, de maneira natural e íntima, durante nossas leituras e na escrita da pesquisa. Assim, a tese está envolta em detalhes inventivos na prática de ler-e-escrever.

1.1. Recepção

O ato de recepção do poético necessita retirar da palavra outras palavras e, daí, estabelecer entre elas uma intrínseca relação com a organização do processo de leitura literária do poema de modo atraente visando desenvolver a capacidade deles de nomear o mundo dos sentimentos e das coisas. Nesse ato de encontrar diferentes sentidos para o uso de uma palavra os estudantes podem aprender a colecionar os nomes que existem no poema. Nesse caminho de nomeação, há o lugar da responsabilidade de acolher duas línguas (Libras e a língua portuguesa escrita como L2), abrindo meticulosamente trilhas entre elas.

Abrir é a rota principal; é o começo e o meio, mas não é o fim. É fundamental considerar que o poético consegue constituir ações transversais que movimentam o texto literário no seu interior, no entre e nos desdobramentos de qualificar como introduzir o literário no território da aula.

Assim, recorro ao que Drummond (2000, p. 12) escreveu em seu poema “Procura da Poesia”: ao dizer que poesia não traz apenas assuntos, acontecimentos simplesmente, embora ela fale de tudo isso. Ele argumenta que a poesia: “Penetra surdamente no reino das palavras [...] em estado de dicionário”. Para o surdocego, “o estado de dicionário da poesia” não é o estado de apenas verbete, ou seja, o que significa uma palavra ou seus sinônimos. O interesse é que ele persiga e chegue à virtualidade da linguagem, ao estado de latência da palavra poética.

A linguagem é uma extraordinária forma de nomear o mundo, transformando-o e transfigurando-o através de significações e de sentidos que não são fixos, mas móveis. As palavras estão na poesia em estado de dicionário; no entanto o que define uma palavra é outra palavra, e assim sucessivamente. Portanto, a poesia se apresenta na aula como essa possibilidade de entrar no “reino das palavras”, sendo também um universo de trocas. Nesse contexto, o sentido de cada palavra é o sentido que alguém atribui a ela e o sentido que o outro, que a recebe dá à palavra recebida. A linguagem se dá em um jogo de trocas de sentidos que se multiplica.

Esse jogo de trocas está relacionado à escolha do poema, pois a seleção das obras deve ser movida pelas necessidades dos estudantes e pelos objetivos a serem alcançados. Isso acontece porque a recepção que o surdocego tem do texto literário é extremamente importante nesta tese, pois é ela que permite a abertura e a

articulação de diferentes possibilidades, não apenas com a literatura, mas também com outras artes que trazem fantasias e fruções às nossas vivências.

A busca de contato com a literatura aqui realizada deseja, também, incorporar o conceito que Ricoeur (1991, p. 140) apresenta de que “a literatura é um vasto laboratório onde são testados estimações, avaliações, julgamentos de aprovação e de condenação pelos quais a narrativa serve de propedêutica à ética”. Essa recepção não apenas amplia as possibilidades de interação, mas abre caminho para novas abordagens no campo da surdocegueira, enfatizando o caráter das realidades dos poemas interligando-os ao processo dinâmico que os estudantes geram para configurar e interpretar as narrativas em um contato mais direto e contextualizado na formação dos significados, revelando nuances éticas e existenciais em suas experiências e saberes.

O aspecto ético da recepção se preocupa com as coisas próprias da aula – isso significa estarmos atentos à importância que a condução das experimentações aconteça sem prejuízos dos demais núcleos de atendimentos na escola. Encontrei em certas circunstâncias algumas afinidades entre os colegas, o que nos ajudou a fazer da leitura e do poema um lugar de encontros na oficina. Isso também nos ajuda a pensar na tarefa da poética traduzida na aula com mais de dois professores e estudantes como uma forma de prospecção ética de dividir o estudante. Devo confessar que há imensa necessidade de não renunciar às palavras quando dois professores participam da narrativa de descrever e traduzir um texto.

Os estudantes querem ressaltar o quanto as palavras lhes permitem dar forma às memórias e aos sentimentos que experimentam e daí organizam o fluxo de sentidos com os eventos cotidianos que constituíram suas vidas. Diante dessas colocações, imagino que a leitura possa adquirir um papel ordenador e, com isso, eles podem manejar melhor os próprios sentimentos e as emoções que o poema evoca.

A experiência da recepção do poema, depende muito da escolha do poema. Ao selecionar um poema para ser lido, levo em conta, por exemplo, o número de palavras que o compõem. Se houver poucas palavras e se elas forem repetidas eles terão mais facilidade para formar imagens.

Trata-se de uma questão de concretude. Outro ponto que favorece a leitura é a familiaridade que eles têm com o assunto, como acontece em “Gênese”, pois todos sabem do que se trata. Obras que tragam aspectos do cotidiano, escritas de modo

simples – mas intenso – também podem ser mais facilmente assimiladas, como os textos de Galeano e Clarice Lispector.

Feita a escolha, o trabalho começa do zero: ler o título, dizer o nome e algumas informações sobre quem escreveu, contar de um modo informal o que está escrito e esperar que o estudante se interesse e pergunte tudo o que lhe despertar atenção. Não se busca, aqui e diante da surdocegueira, nada do conhecido, do determinável. Se ele não gosta da proposta, procura-se outra.

No meu planejamento diário com os poemas, sempre me lembro das conversas que tivemos para trazer algo que lhes faça sentido, algo que possa despertar o interesse deles. Dessa forma, sempre organizo três textos para cada estudante. Minha intenção com os poemas, é que eles pensem que o puro acontecimento de acolher o outro é possível. Portanto, a deficiência, a privação sensorial não serão necessariamente questões limitantes; são, na verdade, possibilidades de experiências. A partir da vida-em-deficiência, o evento de ler e escrever é inventivo e é o lugar onde a linguagem da literatura tem a chance de acontecer.

Na aula, a decisão de ler um ou outro poema pede que a tradução aconteça também no ato de escrever. Ou seja, trata-se de ler como um ato de escritura, constituindo-se então um trabalho de escuta do dito em outras vias, isto é, escutaremos o outro aí, onde, de certa forma, as diferentes linguagens encontram um modo de existir, de se reinventarem para ser escrita. Tudo isso acontece em um exercício provocador de relacionar os modos de leitura com a vida e com os processos tradutórios educativos.

Assim, a leitura estabelece um compromisso duplo com a tradução e a escrita, buscando um ponto de encontro onde esses processos possam interagir. É na leitura que encontramos a oportunidade de cruzar espaços e tempos, favorecendo esse encontro. Durante as aulas, no campo experimental do ofício, levantamos questões sobre a doação necessária para escrever um poema e exploramos a singularidade de como o ato de coautoria permite dar voz ao surdocego, fazendo com que essa voz se mostre.

Esse processo envolve toda a interação e revela como a leitura pode produzir novas escritas. Além disso, enfatizo a importância desse escrever a dois nas tarefas didáticas, acreditando que esse cruzamento de línguas – a língua do professor e a língua do estudante (língua portuguesa e Libras) – transforma tanto o idioma de quem recebe como de quem envia: opera um permanente trânsito entre as palavras. Dessa

forma a leitura e a escrita se tornam vestígios que transcendem a ordem do individual, enriquecendo a experiência da leitura para os surdocegos.

Ousemos um pouco e vamos questionar como poderia funcionar nosso ato de recepção do poético/ético, não pela possibilidade de metáfora entre as duas palavras, mas pela possibilidade da leitura, nas relações de recobrimento entre professor e estudante a fim de que a poesia se estabeleça como conteúdo didático de acessibilidade para dar sentido às palavras, sempre insistindo no caráter produtivo da linguagem literária.

A partir desse planejamento e engajamento da recepção do texto literário e da literatura, a intenção é colocar essas pessoas e elementos um no outro, um com o outro, um pelo outro, dando maior atenção às tentativas de ler do que ao resultado em si da leitura. Acredito que as tentativas carregam e desenvolvem práticas de invenções que, às vezes, partem da docência e, outras, que são administradas pelos discentes quando nos demandam pensar a forma mais efetiva e consistente para que eles acessem o texto.

Para isso, é importante documentar cada etapa com o intuito de produzir evidências de acertos e percalços, mostrando o que motivou todo o processo de recepção, como tudo funcionou e o que fez cada coisa se mexer para que os surdocegos interagissem com o texto durante a leitura. Esse registro torna as oficinas como procedimentos pedagógicos de produção e de concepção do plano de trabalho proposto, explicando a organização específica de como separamos ou unimos os espaços e tempos do didático e da pesquisa para ditar novos movimentos de reprodução e avaliação.

Além disso, esse material pode servir para sugerir novas formas de experimentação e produção para outro professor que, como eu, se dedica a produzir, mas que nem sempre acha que é suficiente. Refiro-me a um professor, como sugere Corazza (2003, p. 50-61), que dá importância aos questionamentos e reflexões sobre o processo de ensino e que não se contenta que o conhecimento seja revelado em “uma simples e ordinária operação de recorte e colagem”. A perspectiva de tratar da recepção do texto existe porque sou “um[a] professor[a] que, antes de mais nada, tem horror à pedagogia da pergunta cuja resposta já está na manga. Um[a] professor[a] que não tem menos horror a uma pedagogia da *solução* de problemas. Em vez disso, um[a] professor[a] dedicado à pedagogia do pensar”.

Para criar essa possibilidade, me pergunto se há uma maneira de fazer com que na aula, ao movimentar o processo de leitura – e sobretudo no comunicar-se para produção de conhecimentos curriculares – exista espaço-tempo para a leitura operar a escrita em coautoria. Talvez isso seja possível se colocarmos esse processo em um movimento rítmico de partilha e acolhimento do (re)conhecimento de diferentes saberes.

Do mesmo modo, questiono se seria possível que a leitura fosse redobrada nas duas línguas, sem que essa repetição, essa duplicidade retirasse ou apagasse a alteridade e os rastros dos seus usuários e do poema lido. Esse movimento, do vai e vem (indissociado de ler e escrever), necessita ser jogado na partilha e no acolhimento. Não devemos nos obrigar que a aula faça distinção para que o estudante leia sozinho, mas que a leitura comece sendo feita pela dupla – professor guia e surdocego. No entanto a interpretação é realizada individualmente para ele entenda a mensagem e elabore a identificação de qual sinal em Libras pode ser usado.

Sacks (2010, p. 2) reflete que é indispensável “alguma comunicação simbólica”, em um sistema minimamente eficiente: que ofereça um meio de troca simbólica com a língua funcionando e viabilizando permutar pensamentos que ativem processos internos de autorregulação para simbolização dos objetos e sentimentos do mundo. Cader-Nascimento (2021, p. 65) argumenta que:

[...] a surdocegueira (nos casos em que não há presença de alterações neurológicas) não interfere no potencial de desenvolver uma cognição plena, mas a barreira fisiológica de acesso às informações do ambiente, sim. Nesse contexto, o ensino da língua precisa ser direcionado segundo o processo dinâmico, tendo em vista que a língua é um meio para a realização, criação e manutenção das relações interpessoais.

Essa será a chance para o fazer com ajuda mesclando as diferentes linguagens do outro (professor- estudantes) cruzando e operando devoluções do próprio surdocego e que eu possa assumir minha responsabilidade de evitar minha própria interpretação e dar espaço ao pensamento dele. É preciso que o estudante perceba o movimento entre seu próprio pensamento e o pensamento do autor. Esse é um caminho que a recepção da leitura ajudará a traçar na aula.

Há aqui outro duplo¹²: refiro-me ao isolamento na escolha de qual parte de cada história permanece durante o escrever sobre o texto lido. A recepção do poema

¹² O primeiro duplo é o movimento do vai e vem entre as línguas e o modo de acessá-las.

é condicionada pela mediação dos afetos que evocam emoções. Os textos revelam descobertas incríveis, disputas ideológicas e diferentes concepções de mundo. É uma abertura para diferentes atos enunciativos; isso significa que quando lemos nos colocamos em um diálogo com o outro e com a vida, de modo que na leitura participamos “com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, com o corpo todo, com as suas ações”. Colocamo-nos, assim, “todo[s] na palavra, e esta palavra entra no tecido dialógico da existência humana” (Bakhtin, 1997, p. 348).

No dialogismo de Bakhtin, cabem, então, algumas perguntas sobre o que é e sobre como se processa a partilha em coautoria na tarefa de recepcionar o poema na aula. São elas: o que o movimento das trocas e das mediações pressupõe enquanto gesto de recobrimento? Como efetivar, na díade emissor-receptor, a injunção da recepção para ler? Como lidar com o possível na tradução (naquilo do que pode ou deve ser traduzido) e o que fará parte do impossível da tradução (consigo ou não consigo traduzir)? Será que, na aula, a leitura literária possibilita pensar os deslocamentos do *ethos*, inclusive para traduzir e escrever? E quais elementos de tradução participam da leitura nesse sentido poético/ético?

Essas ambiguidades vão movimentar o processo de planejar a recepção de cada leitura literária que será disponibilizada nas oficinas. Apresentam-se para mim como uma possibilidade, dando ao fato de que o traduzir, ao levar junto as questões da recepção literária, será a-traduzir¹³: um modo de reinventar e reinterpretar.

Reconheço, assim, que o poema carrega várias camadas de tradução e exploro algumas delas, permitindo que a leitura seja mais rica e diversificada. A resposta pode estar no modo de organizar a operação de visita ao texto, desde que o ato da recepção não peça medição, nem provação de acolhida imediata de sentido no que foi lido e escrito. Talvez seja necessário organizar, também, alguns pressupostos sobre como os atos de visita das línguas vão operar a leitura na aula. A recepção, como parte mais prática, começa pela explicação das palavras vivas, aquelas que fazem parte da acolhida do repertório cotidiano do surdocego. Isso identifica a

¹³ Essa percepção de a-traduzir é retirado de Corazza (2019, p. 15) quando ela atribui ao professor a capacidade de tornar inteligíveis as matérias cifradas dos processos tradutórios educativos na Aula. Ela também afirma que interpretamos por meio dos filtros da poesia e do sonho, uma vez que a Aula e seu conteúdo são sempre passíveis de uma *Entstellung* (transposição). Corazza argumenta que a interpretação artístadora da Aula é uma tarefa interminável, pois sempre será possível recomeçá-la em outra direção e chegar a outros sentidos, ou engendrar um sentido a mais, ou nenhum sentido, porque a cota de condensação dos seus componentes é indeterminável (Aula está grafada com letra maiúscula conforme a autora usava).

possibilidade do traduzível, que ocorre primeiramente pela experiência com a língua e permite encenar ideias e pensar reinterpretações que funcionam enquanto desvios da linguagem objetiva, descritora e na qual se explora todas as possibilidades de uso da palavra em relação ao texto original e conectando de algum modo o poema ao universo do surdocego.

Nesse processo, é importante destacar que a coautoria para ler na recepção de poemas é entendida como um espaço de diálogo onde as trocas e mediações não são meras transações, mas gestos de recobrimento que possibilitam uma interpretação do texto pela familiaridade com as memórias.

A leitura não é um ato isolado, mas um processo ativo de construção de sentidos que se dá por meio do interesse pelo texto e pela interação de perguntas e respostas entre o professor e o surdocego. Nesse sentido, a injunção da recepção torna-se crucial, pois, ao ler, o surdocego absorve, questiona e interpreta as informações em duas vias: a do contexto e a das interconexões que ele faz com suas experiências. Assim sendo, a leitura começa a tradução pela nomeação das coisas conhecidas e a recepção do estudante vai sendo mediada e atravessada pelos detalhes comuns do uso da língua dele. Como há duas línguas, a leitura necessita gerenciar a operação de pluralidade que emana dessas duas línguas durante a tradução. Essa experiência explicativa pode validar, em certo aspecto incondicional, as relações entre os sujeitos e as condições práticas de leitura e escrita do campo linguístico da poesia, ao serem elaboradas na aula.

É importante deixar claro que o interesse, aqui, não está no fato de que o ato poético da leitura pode se resumir ou dar referências de como agir com a língua, pois não pretendo elaborar um modo mais geral ou único de agir, uma vez que a surdocegueira não é vivida da mesma forma por todos os estudantes. Meu empenho está em pensar sobre formas singulares de relacionar as línguas, uma vez que ele têm necessidade de aprender duas línguas e um código.

Digamos que essa experiência de leitura e tradução se constitua como uma condição para experimentar os gestos de recobrimento entre professor e surdocego, com desdobramentos infinitos de reemissão comunicativa. As pessoas envolvidas, ao receberem as palavras, acolhem, também, o processo de determinação, antecipação e identificação que essas palavras carregam. Somente depois, em um segundo momento, o processo deslizará para antinomia de valorizar os antônimos também como processo de significação e sentido das palavras.

Dito de outra forma, há gestos duplos e triplos que se desdobram no ato de leitura, evidenciando um processo de repartir e diferenciar os ditos dos escritos. A valorização da língua do outro, nesse cenário, revela-se fundamental, uma vez que a condição de mobilidade, ao não pertencer a um único lugar-comum, permite que a língua escrita e lida se desloque, fazendo com que a língua de sinais se torne resistente à escrita quando esta for traduzida. Tal resistência existe porque a Libras não se escreve.

Os surdocegos não possuem vocabulário em língua portuguesa para colocar todas as expressões que usam na língua de sinais. A escrita fica com poucas palavras que são derivadas dos respectivos sinais que eles usaram para explicar a leitura. Eles resistem quando não conhecem o sentido de determinada palavra. Face ao compromisso profissional e à incompletude do que resta por traduzir – frente à matéria, aos participantes e ao processo – o resultado do ato tradutório, em relação ao que é esperado deles, pode ser muitas vezes insatisfatório.

Dessa forma, a experiência de leitura, ao mesmo tempo em que perscruta esse aspecto, também elabora um processo de (res)significação pela complexidade que é decodificar os signos escritos, bem como interpretar e construir sentidos que transcendem o texto lido. A leitura na surdocegueira emerge como um meio comunicativo que abre espaços para representação, compreensão e conexão emocional direta com significados conflitantes e ambivalentes. Essa dinâmica permite que os leitores se relacionem com o poema escrito de maneiras mais profundas e variadas, evidenciando a importância da relação de recobrimento para a acessibilidade e mediação na experiência literária.

Nesse sentido, é possível também integrar as contribuições de Bakhtin (2014). Para ele, o indivíduo estabelece uma singularidade na dimensão social dentro de um sistema de língua quando a enunciação é expressão semiótica e age como uma ponte para isso. Podemos entender a relação de recobrimento como uma relação de convívio e de sustentação do processo de ensinar-aprender dada pela empatia com as diferenças existentes entre os sujeitos envolvidos no processo e suas necessidades de recepção, isso tudo somado ao modo como a acessibilidade lhe é destinada.

Explico: O surdocego tem inúmeras formas de expressar a ausência dos dois sentidos distais – visão e audição. Há na surdocegueira uma proposição de

heterogeneidade, isso necessita de um contato e de uma conexão com as pessoas e o ambiente ao seu redor. Afinal,

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).

Assim, todo o processo de ensinar-aprender precisa primeiro incluir a partir da demanda do surdocego. Para isso, os textos literários devem trazer palavras que possam ser verificadas em situações concretas, vivenciadas em situações funcionais do cotidiano.

1.2. Tradução

A tradução na aula é pensada a partir das possibilidades que os surdocegos têm de fazê-la com a ajuda do professor guia e dos colegas. O início do processo é um trabalho de montagem com notações, palavras recolhidas de escritas, na medida em que a leitura, para ser traduzida necessita destacar e retomar cada palavra lida para conseguir reter o sentido. O significado atribuído às palavras se realiza pela partilha e criação, tendo em vista a expropriação daquilo que vem da língua do outro em contato com o que eu sei na minha língua.

Digamos que a tradução é um trabalho prático como a recepção, porém um pouco mais manual. Trata-se de um procedimento de apropriação, especialmente pensando dentro do campo da criação que coloca lado a lado o ofício docente e os movimentos de pesquisa. Mais do que uma busca para dividir possibilidades de apropriação, esse é um processo que implica, também, pensar o ensino nas impossibilidades de absorver e transformar os poemas traduzidos em uma (re)escrita completamente autônoma com mais de dois sujeitos envolvidos.

Nesse ponto, a tradução requer que o guia intérprete seja cuidadoso com a seleção das leituras, para que o pensamento dos surdocegos possa recortar, nas frases e nos textos, passagens e imagens importantes, fazendo-as falar nas duas línguas com sentidos comparáveis e compatíveis.

Para tornar isso possível, é preciso evitar qualquer tipo de empecilho que impeça o uso funcional da palavra para além do poema, de modo que a tradução possa apelar para uma leitura associativa, e incorporar a crescente relação de uma experiência sensorial complexa, na qual as mãos e os dedos se apresentam para substituir a visão e a audição. Isso diz respeito à acessibilidade de ler e escrever, que são sempre situações em que os estudantes precisam de ajuda. Essa ajuda deve ocorrer com eles interagindo com as palavras: entendendo-as e usando-as.

A tradução é feita para que a escrita possa existir em comunhão com a leitura, ou seja, depois da primeira tradução, leva a uma nova tradução mais profunda e completa que, na surdocegueira, se afasta muito de uma imagem meramente contemplativa. A leitura para o surdocego se dispõe numa trama informacional. Os leitores surdocegos precisam seguir um percurso proposto, mas também precisam inventar itinerários diante de curiosidades que surgem, estabelecendo a leitura como uma experiência singular renovada a cada vez que é feita.

A tradução é um encontro que oportuniza momentos de repetição, mas que, em conjunto com essa reiteração, aspira organizar a manipulação dessa dupla injunção ao se apropriar do poema como situação poderosa de ensinar-aprender na aula. Para que isso possa, de fato, acontecer, um primeiro passo seria redimensionar o pensamento em relação à sintaxe, em favor de que a linguagem dê espaço e corpo à tradução.

Sabemos que o texto se entrega à heterogênesse da palavra a ser desenvolvida no corpo, e libera, nessa entrega, a possibilidade de que o objeto nomeado obtenha, no âmbito da representação, uma exteriorização de vozes. Ou seja, a tradução executada a duas mãos permite uma encenação para que os sentidos evoquem conceitos e os reúnam em diferentes referências, tornando-os suscetíveis de aprender nas duas línguas. Isso somente é possível ao compreendermos todo o conjunto de condições que torna a tradução potencialmente executável no modo de existência da surdocegueira.

Assim, e essa será a tese maior que planejo sustentar durante essa pesquisa, não pretendo definir uma certa compreensão da tradução, ou melhor, dos diferentes modos de traduzir para ler. Embora, haja um modo repetidor do texto, ele existe no diferencial que a individuação do sensório exige de cada surdocego. A tradução deve se dedicar a pensar sobre a criação dos próprios sentidos para cada palavra para encontrar aquele que possa ser útil como forma de entender as coisas.

Com isso, cria-se uma exigência de que o pensamento se movimente na dupla em diálogo durante o processo. Nesse sentido, tomamos o princípio da divisão¹⁴ como uma disposição para estar sempre disposto a começar, o que comandará todos os movimentos e atividades subsequentes. Convém explicar que, durante a tradução, vamos incluindo notações didáticas que funcionam como proposições teóricas e práticas, mas que estão abertas a reflexões e avaliações sobre como as explicações e procedimentos estão sendo apresentados e como se desenvolvem. Não há um conjunto acabado, muito menos um programa pronto.

A premissa é de que o pensamento que se volta para o si de cada pessoa e do texto poético organize um modo efetivo de hospedar a língua do outro bem como os modos de operar essas duas línguas quando nos propomos à tarefa de compartilhar ideias e saberes.

Não se trata de uma dicotomia, mas de uma organização do planejamento didático para criar condições de elaboração do conjunto, relativamente preciso, de toques – gestos relacionados ao processo de pensar sobre algo – que puxam fios de enunciações como se fossem intenções argumentativas, repetindo abordagens didáticas do viver junto às diferentes possibilidades de tradução na aula.

A leitura do poema serve sempre como uma experimentação concreta para que o processo de ensinar e aprender possa se construir e se desenvolver. O texto é pouco e é apenas um modo de estabelecer as bases para o princípio de apropriação e de colocar em prática uma política melhor de inclusão do acesso à literatura na aula.

Para isso, defendo a ideia de que o surdocego exige duas precisões¹⁵ para que a leitura e a escrita, organize a tradução de um texto literário. Destaco, ainda, que o mais importante no processo são as narrações que surgem quando os estudantes vão organizando a apropriação de cada palavra que o texto traz e, principalmente, como eles tendem a misturá-las com as suas vivências. Explico melhor. Durante o processo, precisamos:

1) Trabalhar com possibilidades, com semelhanças e aproximações de cada palavra. Trata-se de algo que podemos chamar de “como se faz”. O “como se faz” do

¹⁴ O princípio da divisão diz respeito ao fato de que todas as ações na relação com o surdocego acontecem por meio da ação de dividir. Isso significa que, ao fazermos juntos, é preciso dividir tudo: erros, acertos, ensino, aprendizagem etc.

¹⁵ Optei por usar o termo “precisão” em vez de “necessidade”, por exemplo, porque considero que se trata de algo que o surdocego realmente precisa. Para mim, “precisão” contempla de forma mais eficiente essa ideia. Quero registrar que defendo: o surdocego precisa da leitura, da escrita e, obviamente, da poesia.

texto é sobrevida, pois o que entra na escrita pela tradução é sempre vida, na medida em que traz algo do cotidiano para estar suspenso entre a leitura e a escrita (refiro-me à tríade do lido-traduzido-escrito como um só gesto). Assim, a tradução na aula tem espaço entre o real e o fictício e se desdobra em infinitas repetições entre o professor, o estudante e os textos.

2) Trazer o biográfico e o biografemático, aquilo que diz respeito à natureza do pronome eu. Isso é feito ao modo barthesiano, ou seja, isso é realizado de modo que se recorra – e recolha – ao máximo possível dos detalhes que o cotidiano da vida-em-deficiência oferece de possibilidade para produção textual.

Assim, a experiência de traduzir com a força das coisas, meio que desaprendida das normas didática e pedagógica de escrever apenas aquilo que é curricular, utiliza-se de experimentações com a docência, sempre lidando e remanejando o imprevisível da aula, além de impor certo esquecimento na sedimentação dos saberes prontos. Emprego proposições no sentido de que os estudantes sejam capazes de retratar o mundo e a si mesmos sem se amedrontar (Beauvoir, 2009) a partir dos atravessamentos do não vivido que são trazidos pela leitura literária.

Dizer eu, no movimento das relações de recobrimento na aula, é pensar sobre o que se diz enquanto engajamento que reflete a duplicidade desse eu – eu estudante, eu surdocego – em um espaço com excesso de imanência: vivem a deficiência e experimentam modos de viver com deficiência. Não se pode, senão nessa sobrevida, sobreviver a ela. E, para tanto, é preciso ler e escrever sobre aquilo que já foi, de algum modo, partilhado em outras escritas.

É nesse contexto que o meu eu docente e pesquisadora se interroga sobre como colocar cada individuação no querer saber sobre si mesmo. Ao problematizar essa questão, Corazza nos convida a refletir:

O que faz um docente deixar de ser somente definível e passar a ser descrevível? – O que transforma um docente de alguma coisa de definível em alguma coisa de indicável? – O que transforma O Docente – enquanto universal, pensável e definível por via conceitual – neste docente, localizável na realidade, por via empírica? (Corazza, 2008, p. 4).

Para mim, o professor guia está inclinado a ser como um sujeito empírico e descrevível, como citado por Corazza. Minha individuação de professora traz também uma função dupla: sou guia e intérprete. Essas duas imagens acumulam testemunhos

trazidos de minhas vivências e, nessa particularidade de docente-que-pesquisa, oferecem condições para criar e pensar com as mãos roteiros para elaborar modos de ensinar-aprender-incluir.

Desse modo, quando o poema se instala e traça sua materialidade nos modos de execução da tradução na relação de recobrimento, organiza-se qual recobrimento é necessário para esse gesto de convivência na aula. Há uma urgência de que essa materialidade entre o “eu” do docente e o “outro” do estudante revele, primeiro, as camadas sensoriais, simbólicas e empíricas que compõem o espaço de recobrimento, para pensar com as mãos em uma ação em conjunto. Essas mãos unem-se e produzem imagens que podem ser registradas. São as mãos que primeiro se apropriam de fato do traduzir para o ato de ler-e-escrever. O pensamento vem depois e se dá nessa ligação de uma mão encarnada na outra – nessa porosidade de montagem e proximidade linear do gesto de sinalizar – a fim de criar condições para que algo seja pensado.

Trata-se de gestos que não apenas averiguam as singularidades de cada sujeito, mas que também investem na articulação das múltiplas temporalidades e narrativas que se entrelaçam no exercício de ler um texto literário e a partir daí propor suas próprias narrativas.

Na convivência da aula, a leitura literária, talvez, haja como um exercício utópico, mas não impeditivo ou inviável. A mim, interessa, especialmente, operar diferentes modos de efetivá-la no plano de aula, a relação professor-estudante “na posição de quem faz alguma coisa e não mais na de quem fala sobre alguma coisa” (Barthes, 2004, p. 363). A tradução na relação de recobrimento quer ser tal como Foucault definiu seu trabalho arqueológico, “nada além e nada diferente de uma reescrita” (1995, p. 160) que pesquisa, seleciona e monta o sentido da palavra desprendendo-a de uma leitura e estendendo-a a outras.

Diante disso, foi imprescindível trazer ao ambiente da aula o ofício como uma ideia produtiva e prática de levantar hipóteses sobre a riqueza de possibilidades que decorrem do traduzir com mais de um. As traduções são manuais, coordenadas por uma conhecida interrogação barthesiana (Barthes, 1970, p. 12) sobre como operar o (re)escrever investindo em uma força de leitura além do que é meu.

Essa interrogação é uma condição de que a assimilação seja inquieta – pelo desejo de criar –, e nessa inquietação oferece o fantasioso, o inventivo, pelo aspecto

da liberdade de criação na tradução, pois desperta em quem lê e traduz a possibilidade de produzir a cópia quase como um gesto da própria experiência de escrita. Por onde começar a trabalhar essas duas precisões? Primeiro, deve-se pensar a palavra e garantir o uso do afeto, sem o qual a tarefa didática estará, fatalmente, apartada do prazer e a conquista da leveza e autonomia só acontecem se a ação for alegre, se os estudantes gostarem do texto. Aprendi isso em mais de 38 anos como professora.

Assim, iniciamos a atividade de tradução como uma fantasia, pensando com imagens que organizam o espaço duplo das línguas e, nesse espaço, escalonam esboços de escrita primeiro como cópia e depois como produção de frases e textos. A leitura produz recepção-tradução e deve ser realizada sem que os estudantes precisem decorar o poema e a tradução deve transcrever-se no corpo que o lê em um gesto de transcrição. Em resumo: no processo tradutório, lemos o poema performaticamente, buscando uma criação que explore diferentes “bocados de saber” (Barthes, 2003a, p. 12), cumprindo uma etapa para transformar a prática da escrita em uma recriação.

A segunda precisão a ser cumprida é colocar o biográfico no biografemático, ou seja, estamos diante de mais uma questão de tradução do poema. Para isso, é preciso realizar escutas que levem em conta diferenças vividas – dos textos e dos estudantes – mesmo que isso gere algum desconforto ao realizar uma leitura que exige o vai e vem de perguntas e respostas, entre duas línguas, entre dois modos de comunicação.

Como dito acima, o ato tradutório, lida com a criação de imagens. Elas, mediadas pelo ajuntamento de palavras, são escolhidas livremente a partir da vivência cotidiana em deficiência. Isso envolve ser mais de um, pois o docente precisa instituir uma rigorosa alternância entre o pensar em si mesmo e o modo de agir para acessar os saberes trazidos pelo estudante. Trata-se de aprender junto na relação entre professor guia e surdocegos e destes entre si em um movimento que acontece a partir da produção das diferenças. Nesse cenário, eu, professora-pesquisadora, assumo um papel de partilhar a docência. Desacredito da maestria absoluta e concordo com os estudantes quando dizem: “você me ensina e eu te ensino; nós aprendemos juntos”. Deixo que eles deem, também, ritmos e tons na escolha e organização dos elementos como material e recurso pedagógico de acessibilidade, o que me ajuda a instrumentalizar a composição da aula.

Nesse lugar, não há provação ou aprovação, mas experiência vivida, que não tem tempo determinado e que pode ser considerada uma experiência suspensa que, preferivelmente, precisa permanecer em demora, a fim de que as potencialidades da conversação, vivenciadas nos gestos de recobrimento em que uma pergunta se multiplica em diversas respostas, permitam aos sujeitos da ação acessarem e traduzirem a palavra. Isso implica pensar, durante os procedimentos da operação tradutória, sobre o *abbildung* (figuração a partir do texto literário), operação em que cada elemento tem uma função que, embora dual, não suprime a alteridade dos sujeitos: refere-se a uma realidade externa (do autor e do texto) e ao impulso de realizar uma composição de tradução entre o professor e o estudante para ler e escrever.

A tradução, assim, constitui-se também como uma figuração, uma imagem das particularidades do conhecimento prévio que o surdocego incorpora ao que é trazido e explorado na leitura do poema, ou seja, entre a interação com a linguagem simbólica da escrita e os padrões de toque, da linguagem corporal, há as reações emocionais que se apresentam durante a comunicação na relação de recobrimento. No processo de tradução, os estudantes precisam, primeiramente, fazer com que as palavras se tornem figuras, imagens explicativas; depois, eles precisam organizá-las de modo que se convertam em ideias capazes de abarcar o sentido contido nas palavras soltas para, depois, colocá-las na sentença total do verso.

Nesse movimento, o professor deve fazer interferências, metalinguisticamente, no texto original do poema lido e introduzir, durante a tradução, pequenos atos de transcrição que funcionam como comparações e operam o texto naquilo que pode ser semelhante à vida e às vivências deles. De certo modo, isso acarreta a necessidade de uma reconfiguração na operação da tradução para evitar deslocamentos de sentido que possam causar divergências entre as línguas que impeçam a tradução. Para impedir que isso aconteça, podemos fazer uso de classificadores¹⁶.

¹⁶ Os classificadores, em libras, são sinais não manuais, gestos que ajudam a resumir ideias com intenção de descrição por meio da expressão corporal – uma espécie de performance. Seu uso em libras é comum, pois permite empregar uma riqueza de detalhes ao diálogo e traz maior compreensão do assunto. Os classificadores é uma maneira de desenvolver determinado tema, tornando ainda mais fácil o processo de perceber e extrair o sentido de algo. São detalhes acrescentados na sinalização em Libras, uma estratégia usada para explicar pormenores através do corpo, do movimento, tamanhos, formas, lugares e expressões que fazem parte de tudo que está ao redor.

Os classificadores são movimentos que saem do corpo em um comando específico de resgate da linguagem e mantêm ambas as línguas entrementes na condição e lugar de expressar e explicar os pensamentos. Esses gestos – com o que carregam de performático – são procedimentos linguísticos que oferecem reflexões comparativas e descritivas em uma narrativa. Isso acontece porque eles expressam pensamentos de forma não convencional, sem sinais definidos, utilizando o corpo para transmitir efeitos que tentam construir a história do poema. Assim, esses gestos tornam-se um meio de criação visual de narrar as informações do texto, funcionando simultaneamente como uma construção expressiva e um procedimento tradutório.

Há, então, nesse recurso linguístico um procedimento rico que pode ser compartilhado, o que me faz acreditar que os classificadores podem se mover entre as duas línguas, a partir do gesto que o corpo produz quando quer dizer de algo. Assim, é possível extrair desse modo performático dos classificadores seu potencial comunicativo em Libras. Os classificadores, por seu aspecto performático, permitem a expressão daquilo que o sujeito compreende, algo que contribui para a sensação de pertencimento do sujeito no processo de comunicação. Ele não apenas recebe a informação, mas diz como a recebe e entende e passa também a se fazer entender.

Embora esse processo possa trazer uma ideia de provisoriedade à tradução – na medida em que ela ainda não está pronta – ele ocasiona uma excelente oportunidade de pensar o discursivo do texto literário em diferentes contextos – do não-ver, não-ouvir para o tocar – colocando as palavras no modo de estranheza entre emissor e receptor. Explico: não é porque o professor e o surdocego usam a Libras para se comunicar e intermediar as tarefas de tradução, leitura e escrita que tudo já está facilitado ou resolvido. Há incontáveis questões relacionadas à autoria, ao poema e aos artifícios que demandam construção literária a serem resolvidas e que exigem uma reflexão sobre o ato de escrever

Escrever, como disse Valéry (*apud* Campos, 2011a, p. 75), o que quer que seja é um trabalho de tradução exatamente comparável àquele que opera a transmutação de um texto de uma língua em outra. O que está em causa é a busca por um modo de inserção da literatura no fluxo da aula, no desejo de que seja uma zona de atividades (os poemas são ferramentas em que tudo é possível para fazer circular a leitura e a escrita). Ainda que isso implique creditar a cada leitor (enquanto tradutor) mudanças no sentido original do verso lido, é possível considerar a condição de

inventividade e de inevitabilidade de que o outro construa diferentes sinônimos para determinada palavra ou frase.

Esse é um ponto relevante desta tese: a forma de recepção da tradução movimenta essas explicações do querer-dizer do verso, administrando o encaixe das palavras na sentença do verso, o que pode ser um estranhamento para quem a recebe. A partir disso, é possível pensar em colher sugestões de como inscrever o biografemático depois da leitura para escrever.

Pensar em como elaborar as sincronizações do biográfico cotidiano da vida em deficiência em um possível texto literário. E como essa linguagem dos classificadores produzem narração do vivido e se torna uma escrita em coautoria? Para isso, a leitura tem um papel crucial, pois será necessário trazer um pouco da voz do autor e tentar, nos primeiros exercícios de escrever o poema, imitar as palavras do poeta lido.

É imperioso tentarmos chegar ao idiomático e estilhaçar essas palavras em pequenas imagens que são possíveis de sentido em um conjunto maior da estrofe. É preciso buscar a força subjetiva e perguntar a cada outro que se coloca como leitor do verso, da frase.

O modo funcional e prático da tradução necessita se preocupar, também, em articular pontos de indiferença que os classificadores podem marcar na sintaxe, nos movimentos que demandam pensar inclusive sobre as pontuações ou em suas ausências – algo próprio da gramática que permeia a comunicação. Essas são ações que atestam, talvez, o papel das palavras no corpóreo, uma maneira incerta, mas possível de dizer o conjectural. Vamos considerá-las formas um tanto imprecisas de mostrar o particular da língua de sinais.

A língua de sinais é, então, uma exibição inteira do pensar, que recorre ao corpo como um *skeletos*¹⁷, ao qual se confere possibilidade de dizer, além do ouvir e ver. Um tipo de exibição que faz aparecer os outros sentidos que o corpo em privação de sentidos desenvolve. A tradução vai alcançando algumas partes das duas línguas.

Em um certo sentido, a leitura literária na surdocegueira faz *rassembler*¹⁸ nas palavras e oferece as imagens em um conjunto que precisa ser analisado e traduzido

¹⁷ Forma grega do termo esqueleto.

¹⁸ Interpretada como reunião, agrupamento das experiências sensoriais para construir o simbólico das metáforas que surgem da interação com o texto. Isso implica a capacidade que cada surdocego tem de conectar diferentes ideias e emoções que emergem da leitura. Podemos inclusive refletir como acontece a troca de experiências de recobrimento e o senso de pertencimento frente aos recursos e práticas de leitura literária.

em partes antes do todo e fazer com que, pela leitura, se use a imaginação contida na cotidianidade. É necessário que os estudantes e a professora guia aprendam como colocar suas imagens pessoais diante da imagem pública advinda da autoria do poema.

Pensar essas questões do próprio e da propriedade da autoria é mais um caminho a percorrer na tradução e me instiga a refletir sobre a impossibilidade do próprio na mão de quem escreve na surdocegueira. Esse, assim como a tradução e os gestos de recobrimento, parece-me, é um ato dividido que só pode ser realizado em reciprocidade, por meio da dinâmica de perguntar e responder, levando em conta o fato de que os aspectos da tradução devem se sustentar no ato descritivo e no explicativo.

A tradução, quando posta no recobrimento, primeiro reforça a informação imagética que diz da coisa, além de explicar e exemplificar os modos de uso de determinada palavra no texto, elaborando reconhecimento e oferecendo indícios para uma possibilidade de compreensão. Em segundo lugar, ela se preocupa mais com o processo do que com o resultado.

Assim, importa a esta tese muito mais aquilo que diz sobre como ela é feita, qual a travessia e, principalmente, quais foram os percalços. Só a partir disso, podemos criar e elaborar estratégias para abordá-los em seus dois modos: um para ler e outro para escrever. Nesse ínterim, optei por construir formas de responder às duas precisões a que a tese se propõe por meio de um caminho com o deslocamento da perspectiva tradicional e seguir a provocação de Corazza (2020, p. 13) quando fala “da necessidade premente de espremer as palavras e de torcer a língua, de botar a guinchar os textos e de trapejar as práticas da tradição na pesquisa”.

A tradução precisa ser desenvolvida em partilha, levando em conta como a leitura pode envolver-se nessa tarefa de dizer, ler e escrever com mais de dois autores para o mesmo texto. Nesse movimento, a marca autoral não se dá simplesmente pela assinatura, no ato de anexar o nome do professor, autor ou estudante. Depois do texto lido, não há limite do discurso semântico pelo, considerado, pouco vocabulário dos surdocegos.

Sobremaneira, nos importa organizar o ato de traduzir para ler e escrever, de modo que ele, funcionando no modo de agir, se comprometa em descobrir e revelar com quais meios cada um se compromete e (contra)assina. Importa-nos como o dito em Libras se desloca entre o traduzido e o escrito para expressar os sentimentos, a

compreensão e a memória que o surdocego tem sobre sua vida a partir de algo do poema.

Como já dito, a tradução não é o fim em si; pelo contrário, ela problematiza e busca pluralizar os ditos dos interlocutores, criando espaços para a transcrição se desenvolver como leitura e escrita e com diferentes propósitos, como o social, por exemplo. Esses espaços de tradução e leitura refletem anseios, realidades, fatos, eventos e podem funcionar como uma ponte cultural entre a surdocegueira e o mundo ouvinte-vidente. Além disso, é preciso configurar uma escrita da língua que não se escreve, ou seja, desenvolver um estilo que organize na língua corrente (L2), a coexistência da língua narrada (L1). Esse movimento permite que a Libras seja compreendida e valorizada em seus elementos fundacionais¹⁹, ressaltando também o impacto educacional e social que o poema pode ter quando é traduzido para a língua de sinais.

Na tradução, os estudantes enxertam, nas palavras, outras palavras. Não se trata do conectivo, mas do sentido, do sintagmático em um modo reduzido. Eles vão ao próprio poema, mas não conseguem absorvê-lo todo, no entanto, isso não impede que se tente que eles analisem o conjunto total da mensagem e de seus elementos semânticos. Nesse sentido, podemos pensar nos versos de Carlos Drummond (2000, p. 30) em “A Rosa do Povo”:

Calo-me, espero, decifro
As coisas talvez melhorem
São tão fortes as coisas!

Mas eu não sou as coisas e me revolto
Tenho palavras em mim buscando canal
São roucas e duras
Irritadas, enérgicas
Comprimidas há tanto tempo
Perderam o sentido, apenas querem explodir.

Gosto da ideia de perquirir o lugar de onde o estudante fala, de como as palavras saem na sinalização, de como eles se emocionam e me emocionam com

¹⁹ A libras possui cinco parâmetros para formação e compreensão dos sinais. São eles:

- a) configuração de mão - o modo que a mão, a palma e os dedos assumem e se posicionam ao fazer o sinal;
- b) ponto de articulação - onde o sinal é realizado no corpo ou ao seu redor;
- c) movimento - a ação da mão ao realizar o sinal: reto, curvo, circular etc.;
- d) orientação - a direção da palma da mão em relação ao corpo de quem sinaliza;
- e) expressão facial e corporal - auxiliam dando ênfase ao sinal com movimentos de cabeça, corpo e expressões faciais.

cada poema traduzido e lido. Trata-se de explorar o aparato linguístico do processo de tradução em partilha usando, também, a prática criadora com as antinomias. Sei que o discurso próprio carrega sua carga de intraduzibilidade, o que faz minha ação de tradução agir de modo interpelativo, em um exercício de aplicação que não distingue o saber da ação para saber.

Para isso, resgato a visão de Freire (2002, p. 46) de que uma das tarefas essenciais da escola, ao preparar oportunidades de apreensão do conhecimento, é oferecer “criticamente inteligibilidade das coisas e dos fatos e a comunicabilidade de tudo isso”. O autor sugere que o ensinar está repleto de exigências; uma delas é instigar a curiosidade – uma que não deve buscar apenas conhecer, mas que se compromete com “perguntar, atuar e reconhecer”, trazendo o estudante “até a intimidade do *movimento* de idas e vindas de seu pensamento”, surpreendendo-se com as “pausas, as dúvidas e incertezas” que o desafio da curiosidade provoca. “O exercício da curiosidade a faz mais criticamente curiosa, mais metodicamente ‘perseguidora’ de seu objeto”.

Esse é um ato vivo de nomeação das coisas, meu desejo é que os estudantes sejam afetados pelo escrito, pois uma das marcas distintivas do poema, afinal de contas, é sua capacidade de inspirar repostas intensas de *passions* que se infiltram em nossas mentes e corpos. A tradução torna-se, então, um gesto de reinvenção da palavra para seu uso na realidade vivida diante da contação de suas histórias pessoais na conversação.

Durante nossas aulas, procurei seguir a provocação de Corazza (2011, p.27-28) e pensar que as palavras:

[...] pulsam e palpitam
 [...] são armas carregadas de futuro
 apontam setas de poesia direto para os peitos
 tiram intenções piedosas
 não pedem definições precisas
 nunca ordenam “vai por aí”.

Diante do exposto, posso afirmar que o caminho proposto por mim para a tradução relaciona-se com os versos do poema “Traduzir-se” de Ferreira Gullar (1998, p. 144), que reflete sobre a dualidade do ser humano ao apresentar uma profunda tensão emocional em relação às coisas simples do cotidiano. Isso permite que os surdocegos explorem as palavras como expressões que buscam significar algo. Essa também é uma força produtiva que a leitura do poema comporta.

[...]
 Uma parte de mim
 é permanente:
 outra parte
 se sabe de repente.
 Uma parte de mim
 é só vertigem:
 outra parte,
 linguagem.

Traduzir uma parte
 na outra parte
 — que é uma questão
 de vida ou morte —
 será arte?

Nomear essas coisas não as sintetizará nesta tese, em um só nome. A verdade é que a nossa experiência – minha e dos estudantes – de tradução acontece também no compartilhamento de emoções que chegam quando eles leem.

Pensar à docência e a didática em seus processos de criação, operando-as em território interdisciplinar e transdisciplinar – organizados a partir de pequenos projetos de leitura e escrita –, é fundamental para tornar as traduções autônomas e relevantes, além de abrir espaço para que o encontro da Libras e da língua portuguesa repercuta os impactos criadores e renove o funcionamento do pedagógico, movimentando os processos de pesquisa e inovação pela influência que vive na obra literária a ser lida e traduzida.

Corazza (2011, p. 13-4) defende que a docência necessita sempre ser pesquisa e vice-versa. “[...] docência sem pesquisa não existe, nunca existiu e nunca existirá. Por um motivo bem simples: para quem educa, não se trata de ‘dar’ nada; mas de procurar e de encontrar (ou de não encontrar)”.

O procurar em educação, é esse lugar onde o

[...] já-encontrado está sempre lá, mesmo que imperceptível, enquanto algo inventado, fabricado – como a verdade que é coisa feita. Ele consiste, justamente, em nossa potência, em nossa força, em nossa vontade de educar; naquela energia, feita de velocidades e lentidões, que nos leva a permanecer educando, apesar de tantos fatores adversos e desanimadores. É essa condição que abre o canal de uma docência que procura; logo, que cria; e que é o canal da pesquisa.

Dessa perspectiva do “já-encontrado”, decorre a convicção que quero sustentar: ensinar (pesquisando) consiste em fazer o inédito ou o comum com uma vontade de começar sempre uma e outra vez, mesmo que não consigamos apreender o que buscamos em nenhuma dessas tentativas.

1.3. Transcrição

Uma das formas de pesquisar enquanto se ensina é começar pela verificação da aplicabilidade da transcrição para ler e escrever, inicialmente pensando em como ela se junta à produção da composição, algo de que já falei quanto discuti a recepção e a tradução. Depois de cumpridos esses dois percursos, vamos explorar a escrita de textos literários, em um movimento que articula, simultaneamente, em duas línguas, suas chegadas e partidas. Ou seja, vamos refletir sobre como devemos explorar os recursos de cada língua que parte e que chega ao processo de tradução do que está na língua portuguesa escrita-lida-interpretada para uma de sinais, em Libras, e escrita em braille. A ideia é que o ato de escrever no transcriar permita que se mapeie, por meio das relações de recobrimento, os dispositivos desse fazer em coparticipação com os intercessores da recepção e da tradução descritas anteriormente.

Por meio da transcrição, meu objetivo é que os surdocegos se sintam leitores, sem obrigações formais de aprender cada palavra lida, capazes de amar e assimilar completamente o texto, espero que eles comecem e terminem todas as estrofes. Durante o processo, eles não estavam sendo avaliados formalmente; não havia uma atividade de comprovação ao fim de cada leitura.

Tampouco havia – e isso é muito importante – um jeito certo de ler, cada um ia descobrindo o seu. Eles podiam ler algumas palavras, dois ou três versos, algumas estrofes ou o poema todo; eles ditavam o ritmo diante do que iam sentindo: se encontravam algum objetivo ou se ficavam curiosos, por exemplo.

O principal era que o poema não fosse encarado como uma tarefa obrigatória, mas como um intervalo, um desvio na rota dos conteúdos obrigatórios e que eles não tinham que seguir regras para ler o poema. Quando descrevi a tradução, anteriormente, comecei uma tímida discussão entre público e privado, assinatura e contra-assinatura que agora podem ser melhor abordadas.

Essas fronteiras entre o próprio – da autoria – e a propriedade – da escrita – serão argumentadas a partir de Derrida (2014, p. 78), que sugere que ambas implicam “um ato, uma experiência inventiva da linguagem, na língua, uma inscrição do ato de leitura no campo do texto. Sabendo que esse texto nunca se deixa completamente ser ‘objetivado’”.

Com isso em mente, comecei a pensar a leitura com essas relações de assinatura e de contra-assinatura, que permitem que um texto permaneça

essencialmente aberto ao outro (à leitura). Na transcrição, essa abertura é potencializada nas ambiguidades e contradições, pela nova camada de significados que cada estudante atribui a algumas palavras. A isso se junta, em minha atividade pedagógica e de pesquisa, o conceito de transcrição²⁰ legado por Haroldo de Campos (1976). Trata-se de pensar sobre como proporcionar sua aplicabilidade e ultrapassar seus limites, a fim de contribuir com o processo de escrever as vivências a partir da leitura de um poema.

Trata-se, também, de pensar sobre transcriar como proposta de escrever a dois, a partir do despertar dos acontecimentos na memória, por meio do texto lido. Tudo aquilo que trazemos para o processo de ensino e aprendizagem, quando se escreve e se lê, passa também pelo que se sente, circulando na afetividade da didática que, por sua vez, leva em conta a singularidade dos modos como os estudantes se afetam pela suposta “mensagem” original do poema trabalhado, a forma tradutória.

Para que isso possa acontecer, o professor guia deve manter em mente dois outros termos de Campos: “a isomorfia ou paramorfia”, cujo significado é “ao lado de, paralelamente”. Trata-se do fato de que as traduções didáticas também sejam apresentadas aos estudantes como “criações paralelas, autônomas, mas recíprocas” (Campos, 2004, p. 35), guiadas pelo valor da interlocução na confluência paramórfica dos elementos do poema, para atribuir uma vida nova à docência desse professor guia.

A fim de, pensando instrumentalmente, mostrar o processo de transcrição de forma detalhada, a partir de agora apresentarei o caminho, feito em conjunto por mim e meus estudantes, para recriar, pela interpretação (como análise explicativa), e construir modos de sustentar em Libras a sentença escrita na língua portuguesa de cada verso do poema.

Primeiro, é preciso explicar o poema de modo que o estudante entenda o sentido estrutural do conteúdo de cada palavra no verso. Depois, deve-se organizar o sentido contextual do que ele consegue reconfigurar da estrofe, do parágrafo e isso só é possível se verificarmos, paulatinamente, verso por verso, frase por frase. É

²⁰ A transcrição, conforme proposta por Haroldo de Campos, refere-se à prática de recriação de um texto em outra língua, considerando não apenas a equivalência semântica, mas a reinvenção do texto em uma nova linguagem que respeita e garante a inserção de nuances culturais e estéticas. Campos enfatiza que transcriar é uma atividade criativa e autônoma, que respeita o original enquanto lhe confere uma nova vida. Para minha proposta, o mais importante é que ao darmos “nova vida” ao texto lido os surdocegos possam trazer à escrita alguns fragmentos de suas vivências.

necessário sempre fazer isso com certa moderação, estimulando a magnitude da ação dos estudantes executarem a transcrição como um gesto de leitura e escrita. Durante esse processo, estou convicta daquilo que sou capaz de levar a cabo no domínio educacional no AEE ao surdocego.

É necessário, então, elaborar um sistema que estabeleça, de maneira eficiente, o modo como as comunicações, na conversação, separam o que é tradução do que é interpretação. É preciso que esse sistema seja capaz de transformar a mensagem em figuras explicativas, sem esquecer de introduzir um mínimo da natureza semântica como recurso de vocabulário nas duas línguas. Daí que o trabalho de transcrição é adentrar no poema e escolher algum detalhe ou palavra que sirva de subsídio para que os estudantes o usem sem exigir deles seu caráter poético, que eles nunca pensaram que suas escritas eram poemas.

Escrever poeticamente no ato pedagógico diz respeito à proposta de constituir a mensagem para uma funcionalidade não-poética. Disso decorre a necessidade de articular seus aspectos específicos e sua materialidade linguística pela instância sonora (no processo de audiodescrição) e gráfica (o braille nos comandos regulares de sua inscrição na página).

Aqui, é importante destacar que o gesto de transcriar (in)depende do poético, mas se deixa atravessar por ele, então lhe emprestamos o sentido apaixonado de existência da poesia, que emerge dos versos nascidos das mãos de Adília Lopes (2007, p. 13): “o dia sem poesia / não é dia / é noite escura”. Nessa direção, o fazer poético da transcrição se relaciona e se confunde com a escrita da vida e visa trazer um certo regozijo e aflição de ser atravessado pelo claro e escuro do poema e das próprias vivências.

Todas essas especificidades podem alterar, significativamente, os eixos originais de leitura e escrita. Para isso, segui Haroldo de Campos quando cita Fabri para lembrar o fato de a tradução ter um lugar que pode tratar da “discrepância entre o dito e o dito”. Além disso, a transcrição, necessita averiguar, também, nas palavras do texto, “o que é não-linguagem” (2004, p. 32).

Ao recorrer ao poema como texto literário para leitura, aproximo os estudantes de uma certa visualidade e escuta do mundo, convidando-os a (res)simbolizar a palavra poética, investida de uma função comunicativa singular da realidade deles. Será necessário, então, reorganizarmos esses dois eixos. Para isso, darei maior atenção ao modo como a mensagem abarca cada circunstância em sua

especificidade de dar sentido ao que é traduzido – concebido sempre como gerador de novos saberes.

Embora a configuração se atenha à perda sensorial (cada surdocego diz do seu próprio percurso para compreender o texto), o ato de transcriar sempre terá, no pensamento e na ação, o que o constituinte poético trouxe por meio da leitura para escrever um novo texto. Será necessário voltar ao si do enredo do poema e ao que foi argumentado na operação de comunicação pela relação de recobrimento enquanto conversávamos. Ali, será separado em partes o que se configurou como interpretação da parte que se elaborou de tradução. Isso será feito levando em conta o modo como, ao transcriar, eles (re)produzem o autoconhecimento e repostam seus saberes, tudo sem quantificação paradigmática generalizável.

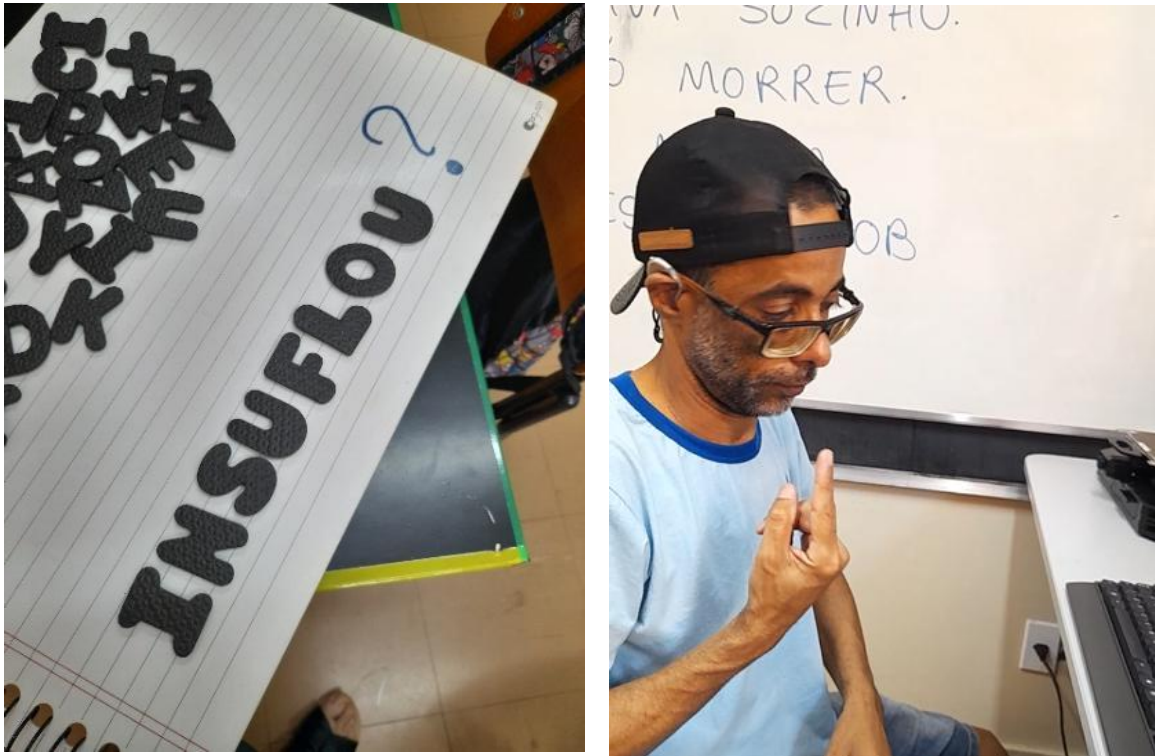
Parece-me primordial, para o processo de transcrição na oficina, perceber quais são os gestos de interlocução elaborados entre o professor e o estudante ao lerem o poema. Isso é imprescindível para que se chegue a conhecer o sentido da palavra lida e engendrará-la na próxima escrita. Além disso, é útil, também, procurar resguardar os elementos equivalentes (entre as línguas) dos elementos criativos.

Nesse interlúdio comunicacional com o uso da leitura, é importante entender como se deu o que foi interpretado e o que foi traduzido. Para fazer isso, nos debruçamos atenciosamente nos aspectos mais pessoais que os estudantes retiravam da memória para escrever o novo texto, verificamos quais elementos eles conectavam diretamente com suas experiências reais, diferenciando-os daqueles que apreenderam criativamente com o poema lido.

Na maioria dos casos, percebi que eles traziam fragmentos dos poemas, buscando uma concordância (im)precisa que coexistisse com elementos da própria vida. Isso era perfeitamente possível em alguns momentos pelo abismo das palavras que eles ainda não conheciam.

A figura abaixo registra um desses momentos. Durante a leitura do poema de Ricardo Aleixo, “E rir à solta e não morrer”, ao se depararem com a palavra “insuflo”, os surdocegos não conseguiam dimensionar a ideia sinônima de “introduzir ou aplicar algo” – essa dificuldade surge porque a palavra é abstrata e pode não ter uma representação direta na experiência deles. Como esse poema foi, de certa maneira, intuitivo para eles, usamos os classificadores com a performance de “aplicação de injeção”. Trouxemos, também, rapidamente, algumas informações de notícias sobre envenenamentos disponíveis nas mídias para facilitar nossa conversa.

Figura 4 e 5 – Leitura e escrita do poema de Ricardo Aleixo: “E rir à solta e não morrer”



Fonte: Acervo da autora – <https://youtube.com/shorts/K4eCnGCa84Q>

Aqui, o gesto de aglutinar foi bastante solicitado para que os estudantes entendessem algumas palavras que estavam no texto usando o aparato dos classificadores. Isso permitiu que a ideia de “insuflar” fosse visualizada de forma mais concreta, transferindo a língua escrita para a língua que eles expressão com maior segurança: aquela reproduzida no corpo.

Com os classificadores, as instâncias da aglutinação enviaram a palavra escrita, que “insufiou” em uma forma gestual, a qual se mostra no comum de suas vivências. A aplicação da injeção é algo conhecido por eles; corporificar diz respeito a expressar com o corpo. Substantificar é quando confirmam que a palavra escrita pode ser trazida para o concreto, pois sabem como se aplica uma injeção.

As ações de verificar e executar se fazem presentes e se desenvolvem em uma produção de partilha dos achados deles para entender cada palavra. O que esteve em jogo com os classificadores, então, foi um modo de inserção em um fluxo produtivo; os movimentos delineiam palavras e frases em um acontecimento. É um artifício de montagem, vai além de uma etapa inicial no processo de leitura. Não fica abandonado em um determinado ponto; transforma-se em aparato e recurso para

praticar a leitura. Em suma, os classificadores são possibilidades de recriação para traduzir e interpretar o texto em Libras.

A partilha do comum se organiza a partir da execução dos classificadores, como uma necessidade inicial de demonstrar os traçados que esses dois verbos transitivos diretos têm de promover, na conversação, um processo investigativo da palavra e seu sentido. Isso oportuniza variadas situações de indagar e examinar o uso funcional da palavra escrita para além dos fatos relatados no poema de Aleixo. O estudante consegue, em poucos momentos, fazer confirmações e comprovações do que está escrito no poema com suas vivências, as informações recebidas diretamente da professora guia e as próprias pesquisas nas mídias sociais às quais têm acesso.

Nesse momento de combinações, o professor guia precisa estar atento para participar ativamente, enriquecendo o diálogo e incentivando-o a narrar os detalhes para que perceba como o sentido da palavra aprendida se encaixa em sua vida. A atuação docente precisa ser significativa para que o estudante entenda que as combinações escolhidas por ele são reflexo de uma assimilação que desperta e garante seu lugar de leitor. É um passo para que eles conquiste a autonomia, destituindo paulatinamente a função dual do recobrimento; ao mesmo tempo, cria intervalos para eles demande pensamentos que sejam conectores, e não apenas decodificadores.

Por causa do exposto acima, percebi que os estudantes modificam um pouco o matiz criativo do conceito de transcrição que, originalmente, tem em vista a preocupação de reproduzir os efeitos estéticos da língua de partida na de chegada. Essa não é uma das nossas metas, o nosso momento de leitura do poema, vai dar importância linguística ao que vem do imagético da explicação interpelativa – os estudantes elaboram um coexistir em meio ao que está escrito no poema e suas vivências. É preciso perguntar e responder, dizer da coisa, encontrar recursos de figuração que exemplifiquem o sentido da palavra e organizem um vocabulário (misto) de significações possíveis de serem usadas em uma escrita funcional do vivido, imaginando também o lugar a que o texto os levou.

O momento da escrita na transcrição, portanto, prioriza os efeitos estéticos, considerando as características argumentativas que surgem pelo modo como se lê em Libras e se escreve em braille. Essas particularidades fazem parte do processo estético das superfícies formais dos textos (re)produzidos. O sentido final tem como resultado essa articulação das formas singulares de cada produção individual dos

estudantes – brincar sozinho não é interessante, é bom ter alguém para conversar. Isso é o que ele expressa em Libras no vídeo anterior.

A tradução literal serve e se estabelece pela interpretação e, em alguns momentos, recorre ao processo de perceber possíveis sentidos que o verso pode trazer a fim de reproduzir a escrita do original. Para a língua de chegada o essencial é (re)criar outros efeitos de sentidos obtidos a partir da língua de partida.

Parece-me importante perscrutar como os detalhes do texto poético articulam os detalhes da perda sensorial e perguntar: qual movimento será demandado na leitura para cada grupo de surdocegos? Quanto de gestos de recobrimento necessitará cada verso? Isso dirá sobre como o processo de conversação dá resultados de transcrição e como se processa o desenrolar de idas e vindas das perguntas e respostas para chegar a um sentido que seja, relativamente, aceitável para ser escrito (no consenso na díade professor e estudante).

Nesse sentido, o texto transcrito, necessariamente, não simboliza a união de termos semelhantes ou opostos, mas diz da troca, da partilha que ajunta palavras e ideias em elementos básicos e complexos para formação de um termo traduzido. Contudo, essa dinâmica começa sempre com o professor dizendo da perspectiva de oposição da coisa, explicando se cada palavra pode ou não significar o que eles estão propondo e em que medida o significado difere do que eles propõem. Tudo isso é feito procurando os termos e argumentos que possam chegar com mais facilidade ao surdocego, devido ao conhecimento de vida que ele possui.

As explicações, então, se configuram como necessidades de compreensão – e aqui podemos nos lembrar da história que contei no início sobre a menina que preferiu o vermelho depois de saber o que ela representa e, dada sua condição, o espaço educacional pode oferecer tempo para a conversação sobre o ordinário das superfícies textuais que circulam na linguagem cotidiana despertando a curiosidade deles.

Em seguida, colocamos os elementos de oposição entre os elementos de semelhança, sem isolar um do outro. O estudante faz as interferências e os coloca em uma linguagem que assume o valor relativo, funcional de uso. Só assim, é possível dizer que ele entendeu o sentido da palavra lida. A partir disso, planejamos a tradução do poema, usando o recurso do antônimo e do sinônimo, primeiramente, de maneira isolada. Esse interlúdio mostra a palavra no semelhante e no seu contrário, gerando

espaços onde a interpretação organiza uma reciprocidade entre dependência e autonomia na mediação pelo recobrimento.

O objetivo é que a constituição do sentido se dê quando ambos forem colocados um em frente do outro, correlatamente, como o processo de tradução, operando os dois sentidos a partir de uma ótica do presente. A união desse recurso gramatical oportuniza que a ideia de equivalência e oposição circule e gere, portanto, um ritmo binário da interpretação para o processo de constituição da tradução.

Trata-se de confrontar noções de igualdade e diferenças na abordagem, estabelecendo uma comparação sujeita à experiência do que a gramática traz como operação linguística de cada termo, oferecendo os intervalos necessários de leitura para que os estudantes percebam, com autonomia, que algumas palavras carecem de tradução. A interpretação só não basta, não é suficiente. É preciso que eles reconheçam, ainda, que esse caráter seletivo modifica o processo da leitura poética, ajudando-os a confrontar as hipóteses e conclusões que formularam no caminho tradutório de cada palavra lida.

Na oficina, o texto poético recebe um aparato concreto (aquele que instrumentaliza os recursos didáticos na aula). O poema vai ao cartaz, vai ao recorte de palavras e figuras, deixa-se desenhar, participa de atividades grupais e percorre as dificuldades como se estivesse em um labirinto. Para sair dele, recorreremos ao imagético e à memória.

A memória descreve a vida em gestos que se ocupam de si, das coisas que posso dizer sobre mim e sobre o que sei das coisas que me rodeiam, sem abonar a dinâmica de (re)operar os modos de atuação em cada parte desse circuito pedagógico para escrever e ler. A ideia é organizar um planejamento que imponha algumas situações de partilha no processo de leitura de cada verso. Essa partilha discute palavra a palavra até chegarmos à sentença do verso.

Embora isso seja detalhado mais adiante, quando eu descrevo o espaço-tempo das oficinas, considero indispensável explicar aqui que essa metodologia do recobrimento vai sendo produzida ao longo dos encontros de maneira sistemática nos atendimentos dos surdocegos adultos. Do mesmo modo, é fundamental fazer ajustes no didático e na docência e estabelecer, como limite reflexivo, a impossibilidade que a tradução se faça absoluta na sentença lida.

Todo esse processo é feito com vários momentos de conversação que restituem as superfícies existentes nos atos de ditar e escrever. Os fragmentos

(auto)biográficos do cotidiano dos estudantes (de novo retomo a história da aluna e sua blusa vermelha) refletem os infinitos silêncios que aparecem e se interpõem em suas vidas diariamente. A conversa é uma solicitação deles: “você pode conversar um pouco? Aconteceu isso e não entendi? Pode me explicar?”

Essas indagações simples funcionam para mim como subterfúgios biografemáticos para que eu possa introduzir a metodologia explicativa, que pode se manifestar tanto no planejamento pedagógico quanto na condução conteudista de determinado poema lido na tentativa de integrá-lo ao componente semântico no modelo gerativo da gramática.

São esses procedimentos que quero instituir na primeira estratégia da transcrição para escrever, pois a leitura se debruça nessa necessidade de compreensão do que está ao redor, do que faz parte do vivido. Assim, minha proposta é investir no acolhimento dessas perguntas, também, ao ler o poema, pensando em como cada surdocego pode compreender cada verso.

O poema “Servidão de Passagem” estrutura-se em uma composição que oferece aos estudantes brincar com as palavras que se repetem em um jogo de assimilação. Isto é, eles experimentam a repetição como uma atitude de confirmação: vão somando em um processo mecânico de letra após letra, até que a palavra se instale em um determinado sinal. Neste sentido, a repetição no poema haroldiano representa uma viabilização da imagem que se translada para uma forma concreta. A “mosca” é “ouro, fosca, prata, preta, íris, reles, anil, vil, azul, branca”.

Essa repetição que se escreve e lê é rigorosamente ordenada para que os estudantes façam intervenções – primeiro porque não há vocábulos lexicais – para combinar os sentidos em uma expressão de comparação com ideias que se ajustam com mais facilidade à língua de sinais e aos recursos que eles têm de significado de algumas dessas palavras na língua portuguesa. Esse jogo de duas e três palavras dos versos gera um conjunto conciso de ideias simples – são frases em um bloco que eles podem manipular –, portanto, os estudantes conseguem interferir e gerar modelos compreensíveis com os quais eles podem interagir.

Isso importa, inclusive, para compreendermos como cada palavra pode ser interpretada quando eles as rascunham – faltando letras ou com excesso delas. Uso como exemplo disso o vídeo em que o estudante lê na palavras “reles” no (“mosca

íris?/mosca reles”)²¹ o sentido de “eles” e “homem” e, nessas duas, ele coloca o significado da original.

Talvez esse poema, de Haroldo de Campos, pretendesse instituir ao “reles” um certo tom “digno de desprezo” e de “qualidade ruim” em relação ao que os potenciais descobridores portugueses fizeram aos indígenas quando chegaram ao Brasil. Aqui, o significante é como uma promessa aberta ao processo minucioso de criação artística do poeta.

Os estudantes percebem que nesse poema, o autor colocou a palavra “homem” em vários objetos e situações: “senhor, servo, saciado, come, fome, fala, cala, soco, quem etc.”. Posso afirmar isso a partir das confirmações que a relação de recobrimento é capaz de me mostrar durante nossas conversações, nas quais eles atribuem todas essas palavras ao “homem”.

Aproveito para salientar, aqui, que as tarefas de interpretação e tradução ocorrem em parceria com o que é curricular no espaço didático da aula, para que o processo de transcriar seja uma ação – de quem faz a escrita e a leitura – que também investiga diferentes assuntos. É desse modo que oportunizo, como já disse, os tempos de conversações e partilha daquilo que é extracurricular.

É dessa forma que tramamos o cenário da oficina, a partir de uma teatralidade entre o que vem de fora e o que está no poema, para usar como aparato pedagógico que lê e escreve em circuitos de transferências. Correlatamente, os estudantes, no ato de transcriar, encontram nos poemas uma vertiginosa torrente de palavras que sacodem seus pensamentos para imaginar a linguagem poética como uma linguagem de ponto de partida que define a palavra lida em outro ou outros significados alternativos.

Além disso, incluo na oficina tudo o que vem dessas trocas, às vezes compulsivas, para que possamos expandir e elucidar o signo como uma imagem que se revela paulatinamente. A descrição, então, tem a utilidade de um adorno, capaz de resgatar, ao sabor barthesiano, o ato de escrever pelo biografema como equivalência no problema da diferença.

A mensagem linguística se desloca entre o ponto de vista de quem explica para o semiótico da interpretação, até chegar a uma operação de tradução funcional em um exercício que experimenta a palavra em diferentes frases.

²¹ “Servidão de passagem”, Haroldo de Campos. Cf. <https://www.youtube.com/shorts/CrzssAAzQao>

Assim, a noção de transcrição valida o que Corazza (2011, p. 38-40) afirma quando diz que transcriar tem diferenças de grau de criação, pois sua composição reafirma o heterogêneo e privilegia a fluidez criativa: “O texto é móvel, instável, e abala qualquer estrutura ou forma pré-estabelecida” [...] E nós? Criamos quando lemos e escrevemos? Como? De que maneira? Sob que circunstâncias? Quando? Onde? Por quê?”. Não pretendo responder todas essas perguntas, mas vamos pensar sobre algumas delas.

Quando os estudantes expressam suas impressões sobre as coisas vivas que vivenciaram, eles precisam descrever sem cessar o amálgama das palavras que aparecem na leitura, não como uma “lição”, mas como mais uma tarefa de escrita. Esse é um movimento docente intencional, pois a escrita só se concretiza se o professor guia ajudá-los nessa execução.

Nessa execução, temos o movimento da reverberação pela experimentação de trazer a palavra adquirida para o contexto das vivências: os estudantes passam a reenviar as palavras aprendidas aplicando-as em suas narrativas. Eles experimentam a palavra por meio de combinações simples e recorrem constantemente ao recurso do sinônimo e do antônimo para executar as composições em Libras de semelhança e oposição em meio ao que eles se propõem a reproduzir em uma escrita, multiplicando suas possibilidades de sentidos.

Anteriormente, ao explicar o gesto de aglutinação, pude demonstrar que os verbos trazem a definição de doação: os estudantes e a professora guia se doam para que o sentido da palavra desconhecida chegue ao concreto, à prática comunicativa, a fim de reunir os elementos dispersos.

Adquirir a materialidade da palavra se torna uma necessidade de ecoar por meio da (re)escrita, o que exige reflexão e persistência para que eles as experimentem quantas vezes forem necessárias até que o sentido se torna claro e parcialmente subjetivo para facilitar o envolvimento deles diante das palavras.

Para eles, escrever é um empreendimento ambicioso e espinhoso, pois é preciso recepcionar (aceitar o texto literário), participar do traduzir (durante a leitura) e ditar em Libras algo da sua vida misturando-as com as palavras aprendidas.

Diante de tudo isso, as palavras vão se reconectando, sempre um reinício, uma retomada para utilizar a língua de sinais que lhe é próxima, circulando no campo semântico da língua portuguesa escrita de onde brotam as palavras

compulsoriamente. O principal é que os sinais da Libras, funcionam como um sistema aglutinador de vocábulos em busca de um registro.

Podemos pensar, então, a partir dessas ações, sobre como delimitar os entornos e as imediações que o poema oferece, enquanto estratégia pedagógica de atribuir “à tradução de poesia a meta de atestar a afinidade entre as línguas” (Campos, 2011, p. 23). Além disso, o processo de transcriar deve operar uma proposta didática que, embora não seja fácil, possa levar à sala de aula vocabulários mais brilhantes e mais carismáticos. De modo geral, minha expectativa é que os estudantes fiquem intrigados com as palavras, que se deixem envolver pelo desafio das ações pedagógicas comuns: ler, copiar, interpretar e escrever.

O movimento de transcriar para escrever envereda ideias enigmáticas e contraintuitivas a partir do idiomático, não de forma vazia, mas exatamente com o traço distintivo de uma operação de tradução em transcrição. No caso do poema lido, é sempre sobre o que eles leem: “escrevo porque li” (Barthes, 2005b, p. 11). Mesmo que na surdocegueira esse não seja um processo tão simples assim, cada produção textual é um ato indissociável de tradução e leitura que envolve estudantes e professor.

A leitura dos poemas serve para fisgar no pensamento dos surdocegos uma vivência, uma sensação de que, com sua transcrição, possam girar meu planejamento em torno das palavras escolhidas para serem (re)escritas. Ali se colocam em um modo que as reduz, com esses corpos inacessíveis, a uma proposta pedagógica de acessibilidade, em uma outra articulação dialética entendida como (re)criação.

A abertura à experiência com o poema, por vezes, se revela nos encontros mais inusitados, como nos mostra Nietzsche (2012, p. 263-5) em um trecho sobre a “Vocação de poeta”:

Há pouco, na penumbra das árvores
sentado, para descansar,
ouvi um leve tique-taque,
delicado, como um compasso.
Irritei-me, fiz cara feia –
e afinal cedi,
até mesmo, como um poeta,
falei naquela linguagem.
Ao ver as sílabas saltando,
fazendo-me versos,
tive subitamente que rir e sorrir
por uns bons quinze minutos.

Você, poeta? Poeta, você?
Está assim tão mal da cabeça?
– Sim, caro amigo, você é um poeta,
falou, alçando os ombros, o pica-pau.

Na minha proposta de transcriar, há uma necessidade desses encontros com o texto literário – como o de Nietzsche e o pica-pau – para trazer as adversidades e potencialidades daquilo que chega – com e sem aviso. Tudo o que acontece no encontro entre o estudante e o poema é superprivilegiado: pode supor um tudo e também um nada de significação, mas com certeza supõe uma aprendizagem.

Essa escrita nietzschiana é enigmática e desapegada: ela reproduz e devolve a ideia de que o poético pode ser casual e pode vir de onde menos se espera, de que a linguagem pertence a vários lugares, já que até um simples “tique-taque” é capaz de ser replicado como uma escrita.

Quero justamente que a leitura de um poema seja uma ação que abra espaços à autonomia dos estudantes para circular entre as palavras com curiosidade. Assim, a leitura pode encontrar modos de se instalar nas brechas e nos intervalos – como as bicadas do pica-pau na árvore – entre os versos do poema lido e fazer com que os eles pensem sobre como aquelas palavras se encaixam em suas vidas e em diferentes escritas.

Penso que o poema pode alterar algumas predisposições mais comuns do ensinar e aprender quando são baseadas no ensino de letras e palavras mesmo que por breves instantes, uma vez que há normas educacionais que devem ser seguidas e, por isso, limitam o tempo de trabalho com a leitura literária.

A transcrição na oficina é, então, algo vivo, que produz e funciona momentos de ler e escrever. Os poemas estão abertos e é possível que os estudantes os atravessem, façam alguns desvios e produzam algumas significações em uma operação real de trocas, em cessões recíprocas, com o ponto de vista criador do autor, quando diz que “as sílabas saltando e formando-me versos”.

Acredito que a forma do que parece não ter (ou não tem) forma não carrega um único sentido. Ela, a forma, poder estar definida pela métrica ou ritmo do verso, por exemplo, no entanto, isso não deve ser um impedimento para que eles sejam encorajados a escreverem a partir do verso lido.

Quando os estudantes escrevem a partir de um poema lido, os fios linguísticos que eles trazem para a própria escrita são verdadeiros e, de fato, constituem uma grande, talvez a maior, parte do que os conecta aos outros e às coisas do mundo. Os

escritos deles começam com uma palavra e, às vezes, chegam a uma frase. Esse movimento é primordial para que eles avancem e constituam uma forma de gerar as outras frases até chegar a um texto.

Assim, a transcrição gera na escrita do surdocego um pouco de fractalidade²² na sua propriedade de autossimilaridade, uma vez que a escrita na surdocegueira, como mencionado anteriormente, é dual: o professor guia e o surdocego leem e escrevem juntos, e há um “nós” nessa dualidade como medida de troca, como uma incidência específica no corpo pela proximidade, afetividade e necessidade de sustentar a relação de recobrimento e o processo de ensinar-aprender.

Por isso, as aulas sempre são planejadas com o texto literário, em uma série estruturada, criada para que o estudante esteja em um ambiente de palavras e possa, inclusive, mergulhar nelas sem saber ao certo onde isso o levará. A única certeza que eles têm é que escrever-e-ler é uma tarefa rotineira que exige atenção e que deve ocupar seus dedos e mãos em arranjos de paciência e com um pouco de paixão.

Para finalizar esta parte, é importante dizer que, o processo de transcrição realizado, obviamente, me inclui, pois ainda que eu trate da leitura dos surdocegos, esta tese também é sobre o que li antes e durante as aulas com eles. Esta tese é produto direto dessa vivência que, por ter sido assim construída, me faz confiar que meus planos de ensino-e-pesquisa tecem tessituras – na aula e na tese – pela minha crença nos conteúdos biografemáticos que a leitura proporciona à escrita. Pois para os estudantes surdocegos o texto se dá quase sempre em uma cena de representação – onde a cena precisa ser representada nos mínimos detalhes, tanto o conteúdo manifesto e latente. Isso requer todos os elementos intertextuais possam aparecer.

Esta tese é uma forma, também, de assinar o trajeto do poema no currículo da aula pelos arquivos que tenho no meu inventário profissional. Isso é um rasgo comum de ser professora: vasculhar a própria docência e dela separar as melhores experiências para replicá-las, reafirmando-as como um recurso constitutivo de construção de novos processos de ensinar-aprender-incluir.

²² O conceito de fractalidade, para mim, reitera a relação de recobrimento na medida em que ele possui de autossimilaridade – ao ampliar ou reduzir a imagem – no nosso caso, isso significa expandir a palavra em diferentes significados de uso ou simplesmente dizer sua função de sentido em determinado contexto, ou seja, a mesma forma se repete, embora em “tamanhos” diferentes. Esse é um conceito que serve aqui, pois explica que a repetição de padrões em diferentes níveis – do uso do sinônimo e antônimo –, com estruturas semelhantes e diferentes detalhes (audiodescrição, legendagem, adaptações de relevo e tamanho) oferece uma garantia a mais e dá sustentação de utilidade ao que propomos com o recobrimento – como um gesto de apropriação - tornando-o talvez um instrumento analítico para verificar os procedimentos de acessibilidade linguística na surdocegueira.

2. Existências: leituras literárias e leitores surdocegos

Até agora mostrei um pouco de como é ser surdocego no AEE e como isso configura ou sinaliza aspectos do processo de inclusão, mas quero atestar a existência desses estudantes como leitores. A tese se ocupa em descrever como eles ocupam os espaços que lhes são destinados nas escolas; no entanto, quero mostrar que o surdocego é muito mais que uma reserva numérica para ampliar as estratégias de incluir e que a escola é um espaço de existência para todos.

Para os surdocegos, as oficinaulas de leitura e escrita de poemas são como faíscas combativas que lhes aparecem uma vez por semana. Sua participação nesses encontros semanais sofre pequenos ajustes nos horários das aulas e nos meus tropeços com o plano de aula. Isso é necessário porque meu desejo é, principalmente, abordar a aula pelo aspecto interdisciplinar. Trata-se, sobretudo, de um modo de problematizar o currículo tradicional que às vezes apresenta temas demasiadamente hegemônicos, acreditando que o modelo tradicional serve para todos.

O paradigma tradicional tem, obviamente, sua função e aplicabilidade validadas, mas, quando estamos diante de um quadro atípico, muitas vezes é preciso buscar novas formas de ensinar e aprender. O surdocego já está fora do padrão educacional e o que muitas vezes se costuma fazer é adaptar o modelo de ensino típico, mas isso, na maioria dos casos, não é suficiente. É preciso criar formas de ensinar e elas devem partir da necessidade do estudante, o que só pode acontecer na vivência com esses estudantes.

Parece-me que esse modo de funcionamento do gesto de transcriar é como uma mão que coleciona e classifica pequenas imagens que podem ser escritas e isso gera um pensamento investigativo nos surdocegos. A transcrição passa a ser uma estratégia de inventariação constante do discurso dos enunciados, operando uma combinação provisória entre a compensação interpretativa e explicativa, e não numa comunicação estática e definitiva.

Esse é um espaço que estabelece a “cena de leitura” (Derrida, 2009 p. 2), na qual o gesto de escrever tece vias e desejos de estar na mesma cena. É portanto, uma intervenção deliberada do professor guia sobre o texto lido, no sentido de estabelecer uma oferta, ao surdocego, de possibilidades de preenchimento. Central é compreender que os fragmentos escritos retirados da leitura do texto literário se

configuram no contexto das vivências dos estudantes de modo a produzir variação e movimento semântico para compreender.

A atuação da transcrição se preocupa com o que é da ordem da investigação e da ordem do arquivamento desse conjunto heterodoxo dos dados entre a aula e a vida, jamais se pauta por um procedimento único, estável e generalizável. Daí a exigência de uma inescapável disposição criadora quando se está operando no domínio do gesto de transcriar.

2.1. Duas poesias de Haroldo de Campos

“No começar § Deus criando §§§
 E Deus disse § seja luz §§§§
 E Deus disse § que se reúnam as águas §
 E Deus chamou ao seco § terra §§
 E a terra vicejou § relva §
 erva que gera semente § de sua espécie §§
 e árvore que dá fruto § com a semente dentro §
 E Deus disse §§
 façamos o homem § à nossa imagem §
 E Deus § os bendisse §§
 E Deus viu § o seu feito no todo §§
 e eis que era § muito bom §§§”
 (“Bere’shith: a cena da origem” – Haroldo de Campos)

Ao iniciar as atividades pedagógicas, é preciso ter em mente que a patologia não impede o ato de pensar sozinho. O surdocego deve ser colocado, no espaço da aula, o mais próximo possível daquilo que é considerado significativo para o processo de ensinar-aprender. É necessário também investir na maneira como os estudantes ultrapassam os obstáculos de aprendizagem em diferentes espaços, além dos escolares.

Para mim, eles produzem e aperfeiçoam sua linguagem, conhecimentos e aprendizagem nas diferentes experiências pelos espaços que visitam. Isso acontece porque aprender é mais do que representação e decodificação, é uma questão de aguçar a percepção e afetos.

Para que a transcrição possa acontecer, há um caminho a percorrer. Nessa trilha, penso que começar discutindo a transcrição haroldiana da “Criação do Mundo” (Gênese 1,1-2,4) nos coloca no lugar certo de ligação com tudo que já descrevemos até aqui. Antes de tudo, esclareço que não se trata de fazer qualquer discussão de

caráter teológico ou dos campos da linguística textual e da crítica literária desses dois poemas.

Aqui, não vamos perder de vista a referência originária de sua contribuição para as atividades nas oficinas, com a noção de transcrição, implicando que cada situação de tradução, leitura e escrita tenha a característica do seu gesto criador poético – de fidelidade e liberdade. Podemos associar ao nosso argumento uma ideia de Rosemary Arrojo (1998, p. 40-4) sobre a tradução, em que ela sugere que, ao traduzir qualquer texto

[...] poético ou não, será fiel não ao texto “original”, mas àquilo que consideramos ser o texto original, àquilo que consideramos constituir-lo, ou seja, à nossa interpretação do texto de partida, que será [...] sempre produto daquilo que somos, sentimos e pensamos.

A autora nos convida a explorar a questão da tradução em uma estrutura epistemológica. Assim, podemos considerar a transferência de significados entre as línguas, bem como as expectativas que os estudantes, modestamente, têm em relação ao contraexemplo que o autor oferece e em como a professora guia desenvolve essa discussão. Isso é feito, inclusive, levando-se em conta as percepções individuais dos estudantes ao cotejarem e compararem as metáforas presentes no poema em contextos contemporâneos da escrita com o momento contemporâneo da leitura.

É fundamental reconhecer que esse esforço está posto no viés interdisciplinar para que a leitura se desenvolva em um processo que circunscreve a tradução em seus domínios. Meu plano de aula com os poemas de Haroldo de Campos são sempre uma espécie de roteiro de preocupações e por isso em cada planejamento, abro espaços para a intervenção criadora dos estudantes e minha como professora guia intérprete.

A ideia é permitir a existência de um autêntico diálogo em que os sujeitos em ação possam ser atravessados pelas palavras. Ao mesmo tempo, o plano de aula está aberto às escutas, um momento, como já dito, que exige um esforço verdadeiro de entendimento de cada verso e estrofe, implicando que a leitura dê conta, de algum modo, de explicar o que o poema diz.

Durante esse processo, a atenção sempre está dirigida ao fluxo corrente da acessibilidade, mantendo o cuidado, principalmente, com o modo de execução. Este deve oferecer também, a possibilidade de o surdocego pensar em como validar sua

autonomia, sendo capaz de dizer que conseguiu – ou não – aprender sobre o sentido das palavras lidas. Se a aprendizagem não aconteceu, será necessário debater sobre a necessidade de produzirmos caminhos diferentes e instrumentos de ensino e aprendizagem para que isso ocorra.

Nesse processo, eles devem dizer – e isso é o mais importante – como aprendem. Diante das tentativas de acesso aos saberes, os estudantes não param de nos mostrar como fazem e por que fazem de tal modo. Eles exploram os meios, percorrem várias vezes os caminhos da aprendizagem que lhes é oferecido e tentam se adaptar às condições em que são inseridos, manuseando cada instrumento e materiais disponibilizados.

Os surdocegos tentam em meio às tramas de suas singularidades e subjetividades elaborar um modo de coexistir intensiva e inventivamente no ambiente de ensino e aprendizagem. Por isso, nos encontros das oficinaulas, procuramos respeitar as multiplicidades das diferentes formas que eles usam para acessar as palavras dos poemas.

Sem dúvida, essa operação de acessibilidade pelo diálogo, que acontece ao transportarmos o poema na conversação para o código linguístico da Libras, permite que o poema continue sendo o mesmo e isso é algo que chamo de movimento de fidelidade. Entretanto, essa intenção de ser fiel não descarta a possibilidade de criação no tecido artesanal das palavras poéticas em sua representação do real e do imaginário.

Muito provavelmente, o encanto dos estudantes com as atividades de leitura com a transcrição reside no fato que a tradução se dedica a rastrear e amearhar o imprevisível, acessando, com a delicadeza do surdocego, a representação dessas palavras em um processo com algum valor heurístico na medida em que isso tudo acontece por meio da estimulação de descoberta e da investigação da sua própria aprendizagem.

Tudo isso permite a produção de uma pesquisa que une a pedagogia ao arcabouço da literatura. Nesse caso, sigo o que sugere Nakagome (2013) quando ela afirma que o “espaço escolar” não é “apenas uma poderosa instituição na legitimação e no estabelecimento do cânone”, mas também um lugar capaz de “representar o espaço em que grande parte da população terá contato com a literatura”, o que nos leva a pensar em como lidar com essas singularidades esgarçadas no espaço da aula.

Ao fazer essa reflexão, fica claro para mim que particularmente duas poesias do Haroldo de Campos servem como uma possibilidade de evocar justamente esse espaço de acesso ao texto literário manifestado por Nakagome. Trata-se de “Servidão de Passagem” e “Bere’shith a cena da origem”.

A poesia de Haroldo de Campos permite-nos encontrar os meios de ressignificar o espaço da leitura no ensino educacional especializado ao surdocego. Isso porque ela delinea a possibilidade de o texto literário se desfazer em palavras possíveis de serem contempladas, desde que descrevam algo que é extremamente conhecido (como sua transcrição bíblica do Gênese em “Bere’shith a cena da origem”) ou que sejam colocadas em versos com duas ou três palavras (como em “Servidão de Passagem”).

Os textos de Haroldo de Campos, então, ajudam a colocar os estudantes para pensar, traçando biografemas mentais entre as palavras do poema e a lista correspondente em seu imaginário para compará-las. É que a poesia não se comporta como algo inócuo, mas que ecoa e intervém ativamente nos pensamentos deles.

Isso me obriga a caminhar com o poema, enquanto gerador de saberes, valorizando a maneira como cada um se afeta e busca a atualização dos significados na composição de suas listas mentais. De algum modo, percebe-se que eles querem encontrar no poema lido sua forma de conexão com o mundo, o que corresponde à intensidade de como eles vão se situar no processo de ensino e aprendizagem, pois, ao produzirem suas aprendizagens a partir da leitura do poema, os surdocegos são movidos pela intensidade de experimentarem diferentes instrumentos de acessibilidade desconhecidos, inusitados e, às vezes, inesperados.

A verdade é que esses dois poemas trazem especificidades bem diferentes que permitem a variação das aproximações dos estudantes com o texto e a vivência com os textos de duas formas. Em uma delas, é possível fazer uma tradução da tradução, já identificando valiosos aspectos que o poeta doou sobre como executar a transcrição.

Em “Bere’shith a cena da origem”, Haroldo apresenta um assunto muito conhecido dos estudantes e reconta a história da criação do mundo com rigor do original, mas o faz trazendo ao texto um engajamento da poesia. No outro poema, a vivência se dá pela mobilização de outros textos e mídias para entender como o autor usou a criação poética para manejar informações da ordem social e política de parte da nossa história.

Para isso, como já dito, partimos do pressuposto de que é inviável pensar que o ato de traduzir ocorra de modo neutro, justamente, porque as línguas, quando colocadas no recobrimento, exigem efeitos e aplicação para que o trabalho tradutivo não seja somente representativo, mas um diálogo entre as línguas, ligando o tempo passado com o presente.

Destaco ainda a necessidade de um estranhamento do sentido abstrato das palavras, o que pode nos levar a pensar em outros aparatos teóricos para a realização da pesquisa-docência. Para isso, é preciso rever questões relativas ao que é familiar à acessibilidade e, ao mesmo tempo, planejar e produzir informações usando, inclusive, outros processos para que a acessibilidade se efetive no cenário pedagógico.

A esta altura, creio que esteja claro que o projeto aqui apresentado relaciona diretamente os campos literário e pedagógico e que meu empenho está em alcançar, usando minha longa e variada prática de professora na função de guia intérprete, linhas e critérios que reconfigurem as articulações das palavras de modo que a leitura literária possa existir de forma coextensiva e robusta no contexto do atendimento educacional especializado para o surdocego.

Partindo de tudo o que foi exposto, espero que os poemas assombrem a tranquilidade do que já está pedagogicamente instituído e permita outras formas de usar as palavras desde o texto de partida em língua portuguesa até a narrativa em Libras. Para isso, é fundamental que os estudantes absorvam as palavras de modo que elas provoquem uma impressão intelectual e emocional do poema lido.

As palavras transcritas no poema de Campos são facilmente situadas na condição linguística deles, pois os fazem escolher, nos contextos de religiosidade, crença e fé, no caso, entre este ou aquele sentido de reprodução do texto original que eles conhecem e do texto literário poético que lhes foi apresentado.

Resta ainda dizer, antes de iniciar a narrativa do percurso realizado com os dois poemas de Campos que a necessidade de diálogo com a linguagem exigiu a busca constante da intertextualidade não apenas dos versos, mas também com outros fazedores de literatura. Essa instância de intercâmbio se manifestou também na comunicação explicativa durante a relação de recobrimento que, como já dito, permeia todo o trabalho como um ato de força do professor guia em proporcionar acessibilidade, na medida em que leva em conta e se centra no surdocego.

2.1.1. “Bere’shith a cena da origem”

Começamos pela transcrição de “Bere’shith a cena da origem”. Para esse movimento, levaremos em consideração os elementos poéticos da exegese bíblica a partir daquilo que os estudantes têm consolidado em seu conhecimento. Para isso, esses elementos da memória são articulados com o exercício que ele desenvolveu de a tradução ter liberdade de criação.

A atividade de escrita, então, adquire sentido naquilo que eles conhecem e experimentam como uma situação de ensinar-aprender que se faz na convivência com outras pessoas em determinados espaços e instituições sociais. Aqui descobrimos como eles trazem o aprendizado adquirido na igreja que frequentam, por exemplo, e como se comportam ao lerem um texto que poderia lhes dizer da própria fé, um conceito extremadamente abstrato para ser partilhado em uma tradução, mas que apesar disso se partilha.

Todos os estudantes que participam deste estudo e que são atendidos por mim conhecem a passagem bíblica da cena da origem, comumente referida por eles como criação do mundo. Dentre eles, quatro estudantes estão diretamente envolvidos em grupos de estudo das suas respectivas igrejas, sendo dois da Igreja Católica, um Adventista do Sétimo Dia e outra da Assembleia de Deus. Esse foi um dos fatos que motivaram a escolha desse poema, contribuindo para o interesse e interação deles com o poema.

Em função da ligação com a religião, eles, naturalmente, demonstraram condições e fluência em relacionar as palavras do autor com os sinais que possuem dos estudos bíblicos. Assim, a aproximação dos estudantes com o texto bíblico não era laica e eles estavam primacialmente interessados na poesia para compará-la e, talvez, desmascará-la como imprópria.

No princípio do processo, se mostraram cautelosos, mas extremamente abertos e curiosos à ideia de um texto de poesia contar a história da Bíblia. Durante as aulas, a premissa inicial deles era elaborar uma argumentação que desabonasse o texto, alegando vigorosamente que o texto original não podia ser transformado em poesia. Tratava-se de defender o sagrado, reservado aos escritores antigos enviados por Deus; assim, não aceitavam uma ação produtora do homem contemporâneo.

Ao passarmos para o início do trabalho de tradução do texto, observei que as expressões de comparação empregadas pelos estudantes vêm do âmago de suas

experiências. Os surdocegos, independentemente de suas diferentes religiões, conseguem imaginar, com certa facilidade, o arranjo linguístico que o poeta deu aos verbos na função poética e estilística.

A princípio, o texto de Haroldo de Campos pareceu-lhes bastante sofisticado em relação às informações que possuíam, e, exceto em “Ele-O Nome-Deus”, frequentemente houve tensão diante da lógica de juntar palavras, como em “fogoágua”, “sopro-Deus”, “sob-a-arcada”, “sobre-a-arcada”, “céufogoágua”, “mar-de-águas”, “árvore-de-fruto”, “alma-da-vida e almas-de-vida”, “animais-gado”, “animais-feras”, “conforme-a-nós-em-semelhança”, “fruto-da-árvore”, “verde-todo-verdura”, “todo-plenário”, “toda-feita”. Dentre essas ligações, três foram especialmente debatidas: “sob-a-arcada”, “sobre-a-arcada” e “todo-plenário”²³ porque eles compreendiam os vocábulos “sob”, “sobre” e “todo”, mas não conseguiam entender a ideia de “arcada” e “plenário”.

O caminho, então, foi, primeiro, explicar o sentido mais comum de cada palavra e em seguida, recorrer ao dicionário a fim de elaborarmos uma discussão mais profunda. Durante a discussão sobre a palavra “arcada”, além das operações descritas anteriormente, esforçamo-nos retirar das palavras do autor os detalhes. Expliquei que o poeta traduziu “[...] para este vocábulo [arcada] as acepções ‘superfície estendida’, ‘expansão’ (sólida), especificando, no caso, o sentido de ‘abóbada do céu, ou firmamento” (Campos, 2000, p. 29), o que os deixou mais interessados.

Para os dois surdocegos com baixa visão, pude mostrar as ilustrações, contidas no livro de Campos, que apresentavam imagens do céu visto como o planeta Terra, uma superfície esférica com as estrelas, o Sol e a Lua, organizando essa imagem usando dados da astronomia. Os estudantes nomearam a luz como sendo o Sol, associando-a ao dia, à manhã e à tarde; e a treva à Lua e à noite. Elaborando essas combinações, foi mais confortável para eles compreenderem a ideia de “arcada”.

Para os dois surdocegos com surdocegueira total, montei, com o apoio de uma professora especialista em audiodescrição, um texto que continha as informações das imagens repassando-as em Libras. Além disso, confeccionamos o desenho em alto-

²³ Uma vez que essas palavras apresentaram um desafio maior – e na impossibilidade de expor aqui todo o caminho trilhado na transcrição de cada palavra – considero que mostrar o modo como eu e os estudantes trabalhamos com elas revela de modo satisfatório o percurso do processo de tradução/transcrição.

relevo com barbante, ampliando-o em uma folha A3, para que eles pudessem manuseá-lo. Esses dois recursos os conduziram a relacionar suas vivências ao que podia ser tocado, tornando possível a formação de algo imaginável.

Quanto à palavra “plenário”, no primeiro momento, eles a compararam com “reunião”, relacionando-a ao uso político. Depois de usar o dicionário, encontramos a ideia de “completo”. Isso foi possível especialmente porque o primeiro verso da parte II do poema começa com “E foram conclusos”. Uma estudante associou, por semelhança de sentido, “conclusos” com a palavra “conclusão”, estabelecendo uma relação de função quase sinônima entre ambas as palavras.

Durante três meses – um encontro semanal distribuído em duas aulas – lemos, traduzimos e escrevemos essa poesia. Esse profundo contato permitiu o estabelecimento de uma conexão pessoal e ativa crucial para a construção de significado e compreensão, facilitando o desenvolvimento de empatia dos estudantes em relação ao autor, à poesia e ao texto bíblico. O resultado foi a integração, realizada pelos surdocegos, da história teológica à versão literária. A possibilidade de observar minuciosamente o jogo de palavras em questão, analisamos “cada dia da cena da origem”, em repetidas leituras, de trás para frente e vice-versa, até que a situação de tradução sustentasse uma leitura autônoma e significativa.

As oficinaulas de leitura para escrever exigem várias capacidades mentais e cognitivas diferentes, todas agindo ao mesmo tempo, formando um exercício mental quase completo. A importância da leitura vai além de ser um exercício mental; ela ajuda os estudantes a desejarem realizar outras ações, como por exemplo, alcançar um processo de cultivar o pensamento sobre o lido e as formas de representá-lo. Isso pode ocorrer em um processo que se aprende junto: copiando e imitando o que já foi feito, para então transformar suas capacidades em habilidades de fato.

Essa poesia, de certa maneira, transcendeu o que os eles pensavam ser capazes de fazer; a leitura abriu esses horizontes, principalmente interagir de maneira mais positiva com a escrita, sobretudo nas novas capacidades que ela permite o surdocego adquirir. Uma dessas capacidades foi a aplicação do desenho como forma de representação do poema lido, especificamente para os estudantes com baixa visão. Durante cada oficinaula, o texto poético se apresentou como algo conhecido, com apoio individual e uma interioridade já revelada – seja na família ou na igreja.

Desse modo, as palavras escritas durante a tradução mostravam algo que eles já haviam recebido em outros ambientes de experiências vividas. Aquelas palavras

contavam de uma história conhecida, evocando certos sentimentos que se lembravam e aguçavam novas ideias no jogo de palavras.

Essa composição de Haroldo de Campos não se limita ao novo; é também uma experiência de saber algo já conhecido. Ou seja, há uma imagem pessoal que realiza comparações, e, nesse espaço de comparar o que já se sabe com o novo que chega, há lugar para o inventivo acontecer. Apresento alguns desses aspectos, explicando que a escolha para desenhar se deu na intenção de trazer o resíduo visual para participar do processo de expressão escrita, permitindo que cada estudante descreva e reflita sobre algumas palavras que os marcaram diante da poesia lida. Eles escrevem com ajuda da professora, algumas palavras soltas e frases com duas ou três palavras.

Essa também é uma tomada de decisão para eles e uma resposta à leitura: quais informações que eles sabem permanecem? Quais fazem parte do absolutamente novo? Como encontrar um ponto de encontro que crie um evento único? Essas não são apenas perguntas – embora possam ser também – de invenção individual, mas é uma questão que vai sendo absorvida no coletivo da aula, entre os estudantes e a professora guia.

As palavras escritas são retiradas do campo da experiência individual dos estudantes, e se assemelham com o sinal em Libras, para que eles possam fazer uma leitura autônoma do que foi escrito. Além disso, o texto me faz investigar se há alguma imanência poética na docência e buscar qual a possibilidade de o poema assumir representações em figuras com alto relevo, considerando a linguagem artística e artesanal como recurso de agregar informações relevantes ao processo de apropriação do mundo das coisas de forma mais autônoma, pautada na exploração de um conjunto de traços.

Derrida (2012, p. 26) diz que a obra de arte pode trazer uma experiência silenciosa, e nós “podemos sempre recebê-las, lê-las, ou interpretá-las como um discurso potencial”. Nesse, sentido, a criação de recurso artesanal para produzir uma imagem, está nas atividades de leitura inscrita no cerne da escrita, o desenho, às vezes, significa mais do que a descrição da coisa em si.

Colocando categoricamente, o desenho possui “algumas linhas de força: desenhar, designar, assinar, ensinar” (Derrida, 2012, p. 230). Durante a conversação constatei que alguns estudantes trazem memórias da vida cotidiana, que são usadas para articular alguma referência, algum sentido sobre o texto que está sendo lido.

Observei que todos eles nomeavam, na sinalização em libras, o dia um como: “primeiro Deus fez”. Essa referência ao que Deus fez primeiro foi algo marcante durante nosso processo de leitura, inclusive servindo para separar os itens que foram criados em cada dia, especificamente. A história do texto bíblico, tomado como poesia foi sendo produzido linearmente em uma produção ativa, ou seja, a cadeia textual se movimentando em uma significação que recorria aos elementos constitutivos do que eles conheciam e do que o Haroldo proporcionava de novo. Todos esses elementos funcionando também como um traço do saber vivo como um advento da arte, do desejo ou da vontade de grafar o texto com algo que não é apenas palavras.

Figura 6 – Desenho do poema “Bere’shith: a cena da origem” realizado nas aulas de Artes por estudante surdocego com baixa visão

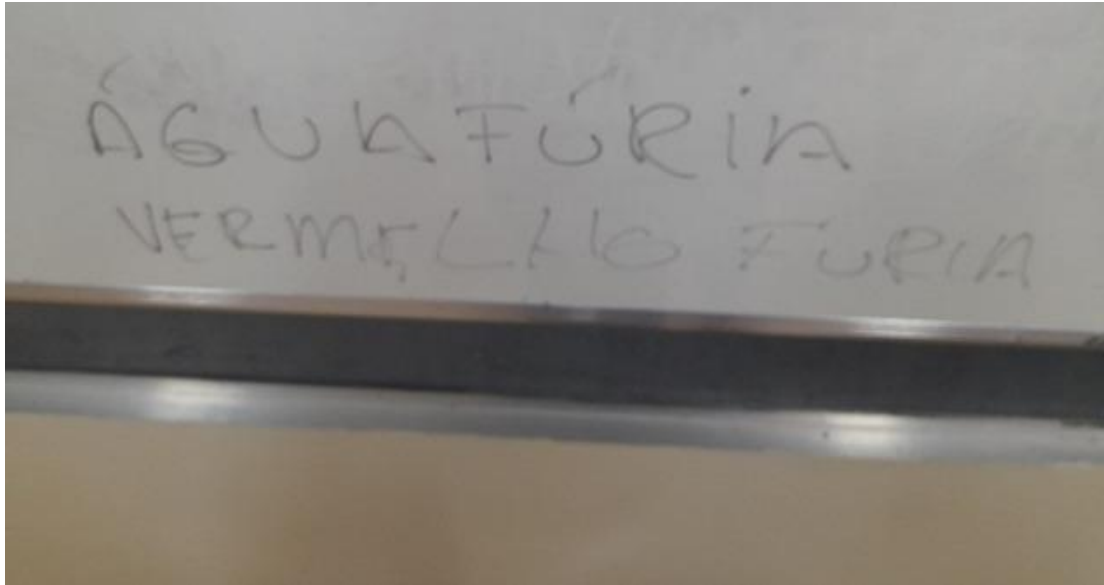


Fonte: Acervo da autora

O transcriar se dá muito pela relação que os estudantes estabelecem com o texto: eles reorganizam a ordem do escrever e se preparam para fazer algo no papel em branco. Os desenhos demonstram como os estudantes lidam com a descrição da imagem e com as palavras do autor. Basicamente, o que eles têm a dizer sobre aquele texto lido: como se pode dizer o mesmo de outro modo? Principalmente, como é que se começa?

2.1.2. “Servidão de Passagem”

Figura 7 – Leitura, tradução e escrita com o poema “Servidão de Passagem” de Campos²⁴



Fonte: Acervo da autora

Para este momento, de modo análogo ao que Guimarães Rosa (2022) disse sobre o trabalho do poeta, trouxe, para a atividade pedagógica, as forças intervenientes do poema como procedimento didático. Diz Rosa:

O poeta não cita: canta. Não se traça programas, porque a sua estrada não tem marcos nem destino. Se repete, são ideias e imagens que voltam à tona por poder próprio, pois que entre elas há também uma sobrevivência do mais apto. Não se aliena, como um lunático, das agitações coletivas e contemporâneas, porque arte e vida são planos não superpostos, mas interpenetrados, com o ar entranhado nas massas de água, indispensável ao peixe – neste caso ao homem, que vive a vida e que respira arte²⁵.

²⁴ Após a leitura do poema “Servidão de Passagem”, um estudante utilizou a tradução de “fúria” para se referir à enchente no Rio Grande do Sul. Ele atribuiu ao vocábulo uma função que não havia sido discutida anteriormente; nossa discussão se pautou em “fúria como raiva”. Sozinho, ele chegou ao gesto de confluir e conferiu um sentido que lhe pareceu adequado e funcional, reinterpretao a palavra “fúria” como uma força da natureza, e não se deixou influenciar pela minha explicação de fúria humana. Além disso, ao escrever, ele estabeleceu uma comparação entre o verso do poema e sua própria frase. A explicação dele para “fúria” demonstra um entendimento profundo do texto e das interações emocionais com suas experiências pessoais, especialmente ao participar dos acontecimentos sociais que o cercam. Essa capacidade de estabelecer conexões entre o poema e uma situação contemporânea, revela um nível crítico e criativo, permitindo uma discussão rica sobre como o gesto de confluir da relação de recobrimento pode oferecer outras implicações à linguagem para dialogar com a realidade social. Nesse caso, temos a certeza de que do poético o ético foi retirado e muito bem usado.

²⁵ Discurso proferido por Guimarães Rosa em agradecimento ao prêmio concedido pela Academia Brasileira de Letras, ao livro de poesia Magma. In: *Revista da Academia Brasileira de Letras*, anais de 1937, ano 29, vol. 53, p. 261 a 263.

O percurso didático da poesia “Servidão de Passagem” trouxe um circuito pedagógico diferente, especialmente no que se refere à aprendizagem de palavras soltas, sem que elas fossem compartimentadas ou estanques, pois a dupla de palavras de cada verso produziu uma comunicação que relacionava o período histórico em duas vertentes: a narrativa do poema e o período político de sua publicação em 1974. Assim, a relação de recobrimento necessitou contextualizar essas duas enunciações. Os estudantes ficaram curiosos com o jogo de palavras do autor e queriam saber mais sobre o assunto.

A dificuldade maior foi relacionar a ideia de presença do passado ao modo como a leitura lidaria com esses dois tempos no ato de tradução. Para que os estudantes pudessem entender o enunciado, foi preciso experimentar outras leituras, incluindo histórias em quadrinhos e vídeos, por exemplo, como veremos adiante.

As histórias têm uma particularidade especialmente produtiva para o trabalho que desenvolvi com os estudantes. Elas são fragmentadas, não seguem uma linha narrativa linear, tanto nos desenhos quanto textualmente, mas trazem uma operação que é realista e isso era justamente o que eu procurava e que me levou a escolher também HQs para serem lidas com os estudantes surdocegos²⁶.

2.1.2.1. Origem e ancestralidade

Em um processo demorado e trabalhoso que durou um semestre, os estudantes conheceram os povos originários e o período da ditadura militar no Brasil. Discutimos os textos que eles leram durante sua formação confrontando esse material com pesquisas mais recentes. No trabalho com os estudantes de baixa visão, pude apresentar, enquanto líamos e traduzíamos a primeira parte do poema, intitulado “proêmio”, informações sobre os povos originários por meio de um vídeo²⁷ no qual

²⁶ Vale ressaltar que utilizamos os recursos de audiodescrição, ampliação de imagem, confecção de alto relevo, interpretação em Libras tátil e em campo reduzido, além do texto em braille ou em tinta com fonte ampliada para todas as atividades desenvolvidas. A escrita da poesia era realizada na máquina Perkins, na linha braille, no computador e no caderno com pauta ampliada. Esses recursos e instrumentos respeitam a singularidade linguística de acesso para ler e escrever de cada surdocego participante das oficinas.

²⁷ Para que eles pudessem acessar adequadamente o conteúdo dos dois vídeos (cf. <https://www.youtube.com/watch?v=TYICwl6HAKQ> <https://www.youtube.com/watch?v=Dh76uPIBdl4>), contei com o auxílio de um colega guia intérprete que revezava comigo na interpretação e na discussão de como selecionar determinados sinais da narrativa em Libras para melhor discutir com os estudantes.

Ailton Krenak pinta o próprio rosto, declarando guerra e luto aos parlamentares que não cumpriram e que perverteram os acordos realizados nas audiências públicas na Constituinte no dia 04 de setembro de 1987.

Trata-se de um vídeo importante, pois essa atitude converteu Krenak em uma das lideranças indígenas mais importantes do nosso país, representando de maneira incisiva e evidente a causa dos povos originários. O mesmo vídeo foi usado no trabalho com os estudantes com surdocegueira total, mas, para retratar o gesto de Krenak ao pintar o rosto, foi preciso contar com a discussão em Libras tátil e a improvisação de uma cena teatral.

O apoio teórico para a reconstrução de informações históricas foi baseado no livro *Lugares de Origem*²⁸. Primeiro, começamos com o desenho da oca que o livro traz. Esse desenho recebeu alto-relevo com cola colorida para que os dois grupos de estudantes pudessem tocá-lo. Além disso, ofereci a eles a oportunidade de reproduzi-lo, usando a prancha com tela. O desenho lhes proporciona oportunidade de fazer o registro para além das letras, mostrando a escrita em uma forma mais livre de imitação e sem a ajuda de digitação de cada letra que as palavras necessitam.

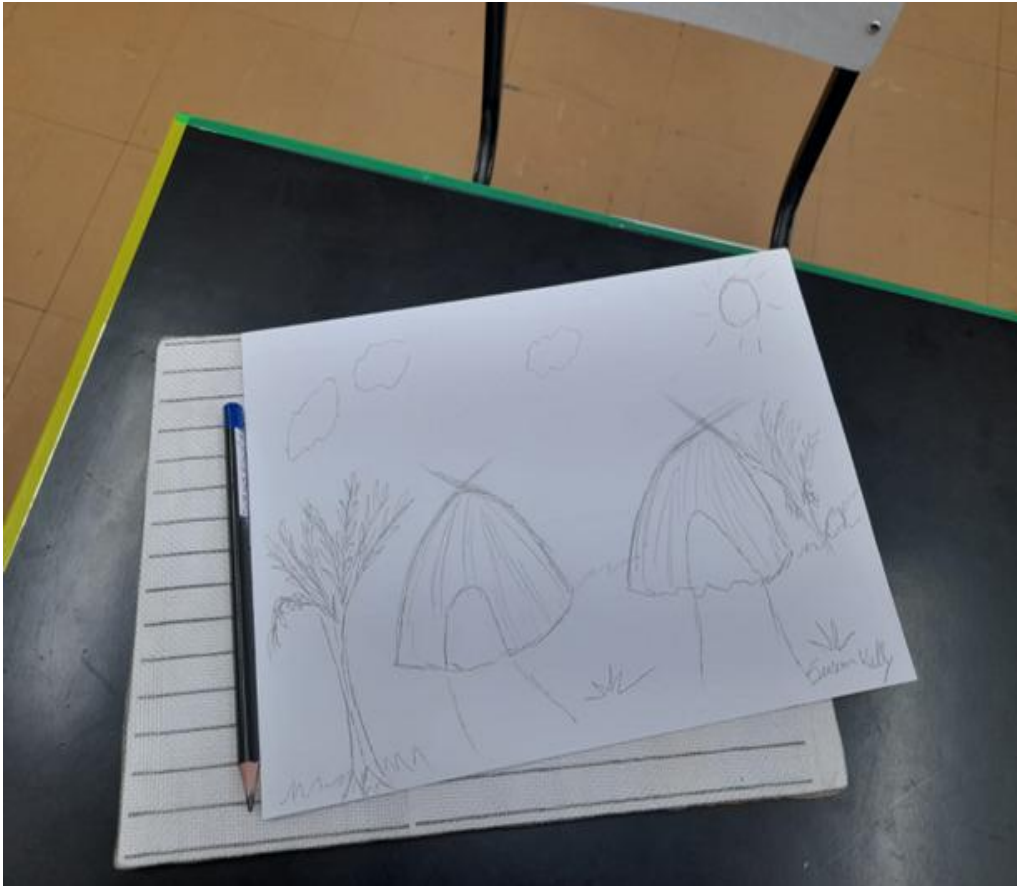
Figura 8 – Ilustração do livro *Lugares de Origem*



Fonte: Livro *Lugares de Origem*

²⁸ O livro *Lugares de Origem*, de autoria de Ailton Krenak e Yussef Campos, surgiu da colaboração, entre esses dois estudiosos desde 2012. A obra resulta da pesquisa de doutorado de Yussef sobre a abordagem da Assembleia Nacional Constituinte ao patrimônio cultural indígena.

Figura 9 – Prancha para desenho



Fonte: Acervo da autora

Para auxiliar os estudantes a compreenderem o território poético de “Servidão de passagem”, ofereci pistas, compartilhei informações, organizei uma colaboração entre as obras, usando as obras *Lugares de Origem*, de Ailton Krenak e Yussef Campos (2012) e *Notas de um tempo silenciado*, de Robson Vilalba (2015). Elas ajudaram na identificação e relação de expressões metafóricas menos evidentes para definir determinadas palavras do poema. Desse modo, os estudantes puderam colaborar ativamente no processo de contextualização dos detalhes entre a história real e a narrativa literária que lhes era destinada.

Esse trabalho contou com a relação de recobrimento, no jogo de perguntar e responder, e considerou a linearidade constitutiva dos discursos de maneira que a voz de Krenak fosse repassada à escrita do poema lendo, cuidadosamente, verso por verso. Depois trabalhamos, interdisciplinarmente, de modo rigoroso as palavras dos títulos do livro, *Lugares de origem*, e dos dois textos que o compõem: “Norma jurídica não é poesia”, “Territórios indígenas como lugares de origem” e “Ancestralidade e prospecção”, a fim de transmitir a intenção do vídeo de Krenak. Expliquei aos

estudantes que “norma jurídica” e “poesia” evidenciam uma oposição direta entre a linguagem objetiva, técnica e prescritiva da norma jurídica e a linguagem subjetiva, expressiva e conotativa da poesia. Além disso, esclareci que o título promete ao leitor uma reflexão sobre as diferentes formas de comunicar e representar a realidade.

Quanto a “Territórios indígenas como lugares de origem”, exploramos a conexão entre os povos originários e seus territórios. Fizemos isso utilizando recursos como documentários no Youtube e mapa tátil do Brasil para localizar algumas áreas habitadas por eles. Além disso, pesquisamos e escrevemos nomes de objetos e materiais que representam a cultura indígena. Investigamos a palavra “origem”, em relação às ideias de ponto de partida, procedência, local de nascimento, naturalidade e nacionalidade, incentivando que eles a relacionassem com suas próprias histórias, compartilhando o sentido de “pertencer a um lugar”.

Para refletir sobre os termos “ancestralidade” e “prospecção”, privilegamos duas referências: a memória ancestral e a influência nas perspectivas futuras da população indígena. Utilizamos exemplos concretos para ilustrar como “ancestralidade” se refere às histórias e tradições passadas, enquanto a “prospecção” se relaciona com a esperança que se tem em relação ao futuro.

Durante essa atividade, os estudantes criaram uma narrativa com uma linha do tempo que representava alguns eventos significativos de suas próprias histórias familiares, conectando o passado, presente e futuro. Promovemos, na relação de recobrimento, uma discussão para que eles narrassem a compreensão que têm de suas próprias origens e como isso pode impactar seus futuros.

Essa ideia linear entrecruzou-se, em algumas unidades específicas, com os contextos mais relevantes dos ensinamentos de história que os estudantes tiveram ao longo da sua vida escolar. Cruzávamos, então, o que estava no verso com informações trazidas, por exemplo, da memória deles e do conhecimento que tinham sobre o tema. Muitas vezes, eles expressavam preocupações sobre o conhecimento consolidado acerca da ideia de “índio”, demonstrando uma certa desconfiança em relação às novas informações recebidas. Percebi o impacto dessas novas informações sobre eles e a necessidade de apresentar-lhes fontes absolutamente seguras dessas informações. Apresentei então a *“Série Índios no Brasil – episódio:*

Quem são eles?”, exibido em 13 de abril de 2015, com apresentação de Krenak, disponível no *Youtube*²⁹.

Dois motivos principais nortearam essa escolha. Primeiramente, a repetição da figura de Krenak visava reconfigurar a história da população indígena, abordando como são frequentemente retratados preconceituosamente, sendo associados a ideias de atraso, preguiça e até selvageria. Em segundo lugar, por ser um vídeo curto, pudemos extrair as principais informações e organizá-las em um texto, permitindo a interpretação simultânea – com pausas no vídeo – do que era veiculado na transmissão pelo *Youtube*.

Essas discussões deram ênfase ao lugar de pertencimento de Krenak, interligando os dois vídeos dele. Conseguimos discutir as expressões negativas e estereotipadas, o que permitiu à relação de recobrimento dispor de elementos de confronto com as ideias preconcebidas que os estudantes tinham sobre a história e a cultura indígena. Diante da primeira resistência e desconfiança deles, por vezes ambíguas, eu os confrontei com a vida na surdo-cegueira e esses dois lugares – o de Krenak e o deles – passaram a carregar significados profundos.

A temática jogada na conversação impulsionou reflexões sobre as histórias pessoais e coletivas desses dois segmentos na sociedade. Com muito esforço, chegamos à constatação de que, para os indígenas, o território era deles antes da dominação portuguesa, representando não apenas um lar, mas uma conexão com a ancestralidade e com as suas valiosas tradições.

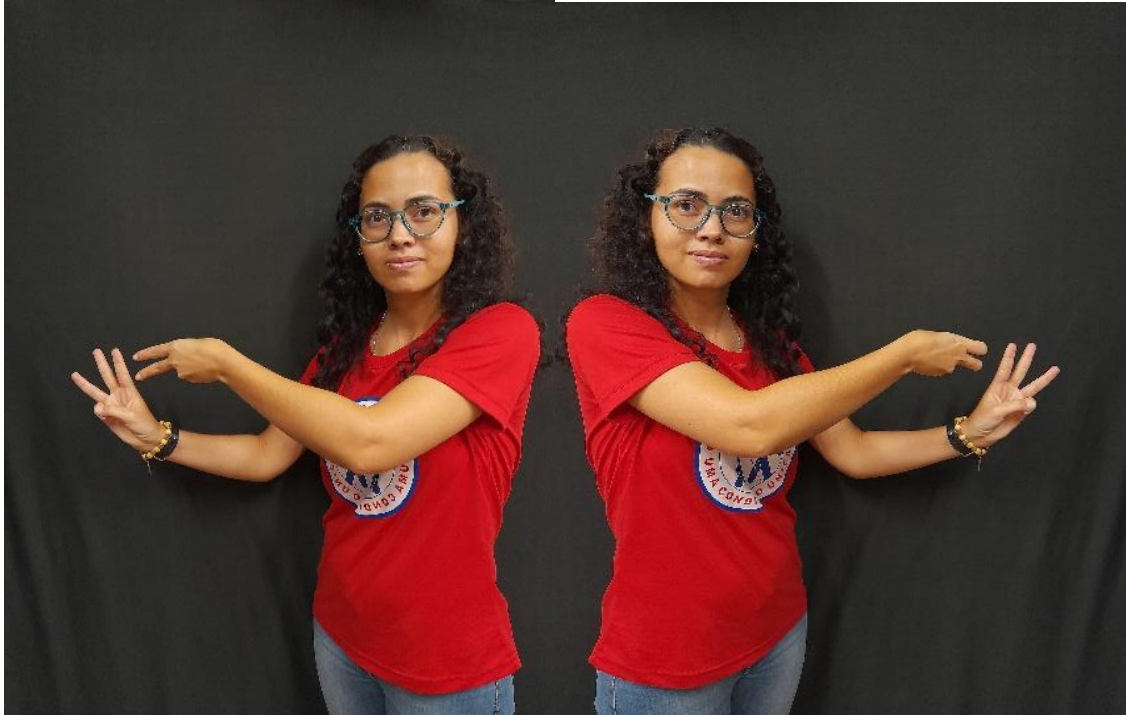
A adesão a uma intersecção entre lugar e pertencimento entrelaçou, além do tempo, o espaço e a identidade de deficiência. Os estudantes, então, puderam reconhecer e enfatizar a importância das próprias narrativas. Uma aluna recordou a evolução do sinal que em libras representa a palavra “indígena” e quis mostrar, por

²⁹ *Índios no Brasil* é uma série de dez programas para televisão que mostra como vivem e o que pensam os indígenas de nove povos brasileiros: os Ashaninka e Kaxinawá do Acre; os Baniwa do Rio Negro, no Amazonas; os Krahô de Tocantins; os Maxacali de Minas Gerais; os Pankararu de Pernambuco; os Yanomami de Roraima; os Kaiowá do Mato Grosso do Sul; e os Kaingang da região Sul do País. A série traz entrevistas com habitantes de diferentes partes do país, que expressam a relação, nem sempre amistosa, entre o indígena e o não-indígena, desde a época do “descobrimento” até os dias atuais. Os temas enfocados pelos personagens da série são identidade dos indígenas, suas línguas, seus costumes e tradições, a colonização e o contato com o não-indígena, a disputa pela terra, a integração com a natureza e os direitos conquistados. *Índios no Brasil* é uma iniciativa da TV Escola, da Secretaria de Educação à Distância, do Ministério da Educação, produzida pela ONG Vídeo nas Aldeias.

https://www.youtube.com/watch?v=SAM7IazyQc4&ab_channel=R%C3%A1dioeTVUniversit%C3%A1ria-RTV%2FUFRR

meio da fotografia, o movimento do dedo que se dobra como se fosse atirar uma flecha.

Figura 10 – Sinal em Libras de “indígena”



Fonte: Acervo da autora

Em seguida ela lembrou que, quando morava no Maranhão, frequentemente via, à beira da estrada, indígenas reivindicando seus direitos sobre a terra para garantir condições dignas de sobrevivência. A partir dessa lembrança, ao desenhar, ela fez duas ocas, dizendo que eram muitas pessoas, um grupo. Ela recorda da tristeza das mulheres pedindo comida. Para mostrar isso, ela faz, com a palma da mão virada para cima e a expressão de aflição, o gesto clássico de mendigar, repetindo-o por diversas vezes durante sua narrativa.

Ao mesmo tempo, recorda a beleza dessas mulheres e, especialmente dos brincos e colares que elas usavam. Com uma expressão de imensa alegria ela me pergunta: “Você já viu como elas são bonitas e como os brincos se misturam com os cabelos? Elas fazem os brincos grandes e coloridos. Muito bonito!”. A aluna usa um classificador para executar em um só movimento os brincos que se enrolam nos cabelos.

No fim da narrativa, ela destaca que essa situação era constante e que o governo local não ajudava a melhorar as condições, pois os indígenas sempre

estavam no mesmo lugar reclamando e pedindo auxílio. Ela expõe que a mãe e alguns familiares tinham medo e receio que os indígenas invadissem as casas e descreve a tensão quando via as pessoas conversando (nessa época ela não tinha nenhum conhecimento da língua de sinais, mas nos contou que conseguia perceber que os indígenas não eram bem-vistos pela população local).

Narrou, ainda, com espanto, que na graduação do curso Letras Libras participou de um evento de boas-vindas aos estudantes, o “Inspira UNB”, em março de 2020 com a participação de Ailton Krenak³⁰ (ela o reconheceu pelas fotografias no computador e pelo nome dele que ela tinha decorado). Destacou, também, que ficou surpresa e admirada com a inteligência dele e lembrou dos cartazes espalhados na universidade convidado para a cerimônia em que Krenak receberia o título de Doutor Honoris Causa pela Universidade de Brasília (UnB), em maio de 2022.

2.1.2.2. A história em quadrinhos na contextualização

A discussão de questões indígenas não parou aí. Lemos duas histórias. “Nem tudo foi milagre” que apresenta os indígenas como vítimas durante a construção da usina hidrelétrica de Itaipu e “Os passos da integração” conta a história de Tiurê Potiguara³¹, ambas extraídas de *Notas de um tempo silenciado*, de Robson Vilalba.

Essa HQ é uma reportagem gráfica que vai além do ato de informar, pois faz isso produzindo opinião e entretenimento. A escolha também se baseou na representação do sofrimento que os desenhos e a parte textual das histórias poderiam valorizar para desencadear uma discussão mais produtiva principalmente no que envolve a esfera política. As imagens dessa HQ, quando descritas e ampliadas, auxiliavam os estudantes a pensarem sobre cada realidade e até estabelecer algumas conexões mais intensas com o poema de Haroldo de Campos, escrito e publicado em

³⁰ No dia 10 de março de 2020, às 9h30, a Universidade de Brasília abriu o semestre letivo com acolhida especial aos novos estudantes que ingressam nos diferentes cursos de graduação, aos veteranos e à comunidade acadêmica como um todo, no Centro Comunitário Athos Bulcão, o convidado de honra foi o líder indígena Ailton Krenak. A informação mencionada pela aluna está disponível em:

<https://boasvindas.unb.br/component/agenda/agenda/143>

³¹ Povo guerreiro, da terra de Acajutibiró, os Potiguara constituem um grande exemplo de luta entre os povos indígenas no Nordeste brasileiro. Sua história de contato com a sociedade não indígena remonta ao início da colonização. Hoje, eles procuram manter o vigor de sua identidade étnica por meio do reaprendizado da língua Tupi-Guarani, do complexo ritual do Toré, da circulação de dádivas nas festas de São Miguel e de Nossa Senhora dos Prazeres, na produção dos idiomas simbólicos do sangue e da terra e na produção cultural dentro da prática do turismo étnico. Informação extraída do site: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Potiguara>.

uma época tensa da nossa história política. A intenção foi fazer uma justaposição de diferentes contextos espaciais e temporais para continuar estudando as violências cometidas contra os indígenas e suas comunidades.

Era, de certa maneira, um modo de os estudantes conhecerem um pouco mais o cotidiano indígena, entendendo-o como espaços de vida e de mobilização social, e a necessidade que essas populações estigmatizadas têm de apresentar sua própria versão, diferente das histórias contadas geralmente a partir de um ponto de vista do dominante. Assim, eles podiam reescrever conhecimentos, reconfigurando as informações anteriores que possuíam. Essas duas histórias foram trabalhadas como se fossem uma espécie de reportagem jornalística em que as informações eram apresentadas aos poucos para os estudantes. Isso foi necessário para evitar que o fato de não lermos o livro todo deixasse lacunas que não pudessem ser preenchidas.

Minha preocupação era transmitir a informação da composição visual, o que realçava a necessidade de criar um espaço para que eles pudessem interagir com a memória a fim de organizar visualmente as demais informações que surgiam a cada nova página. Nesse sentido, o fato de o autor usar legendas foi muito útil porque, por meio delas, ele emite suas próprias reflexões sobre o período, os eventos e os personagens e as ilustrações, uma garantia de circulação dos elementos estéticos, ajudavam na narrativa das situações escolhidas para leitura.

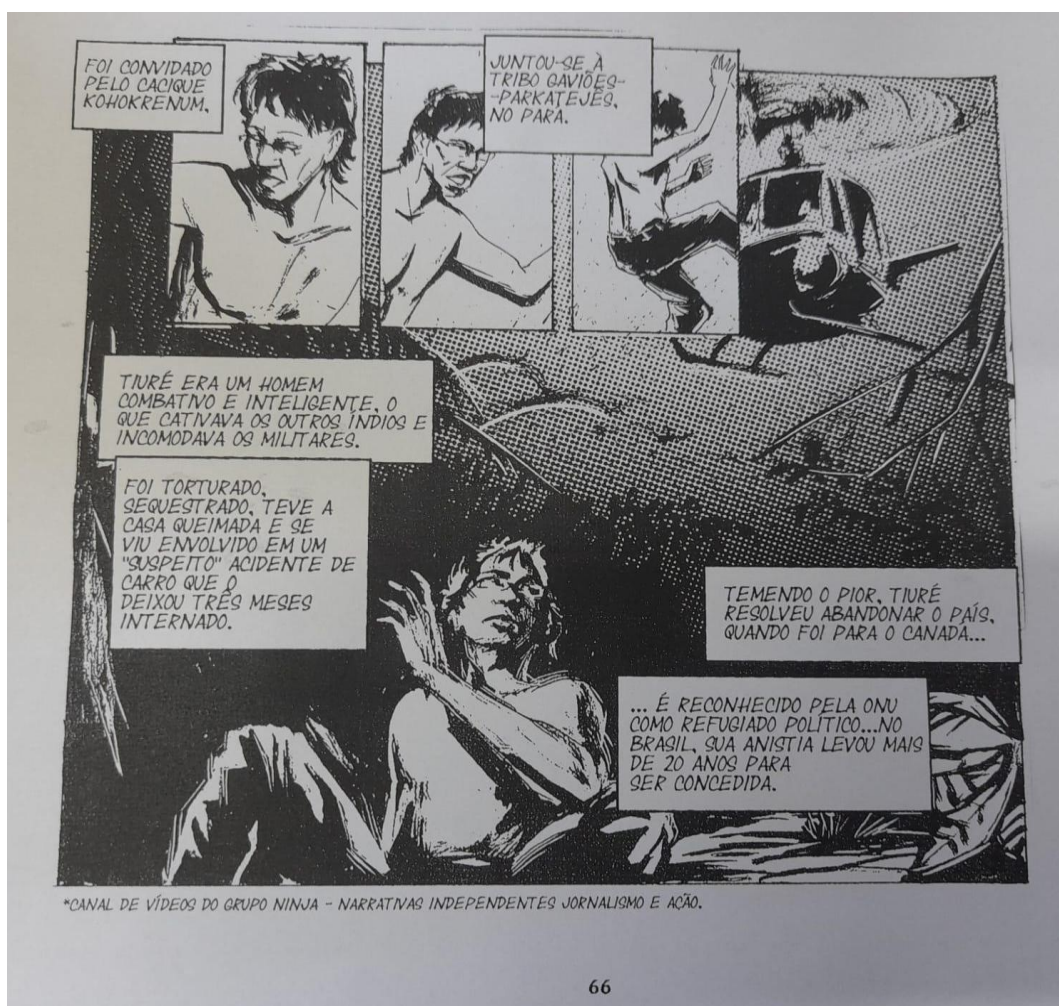
Para explicar melhor, cito um exemplo desse uso. Eu disse aos estudantes que o *layout* da história estava em preto e branco. Isso fez com que cinco deles lembrassem que já viram uma HQ com esse mesmo *layout* o que ajudou na busca de informações específicas como a composição textual dos balões de diálogos, de pensamentos e das legendas. Para conversar sobre o período da ditadura militar, o outro aspecto importante para a transcrição de “Servidão de passagem”, como já dito, trouxe a mesma obra de Vilalba. Desta vez, apresentei algumas informações introdutórias e relevantes. Meu objetivo era que eles estabelecessem uma integração da palavra “democracia” com as instâncias sociais e culturais do momento histórico em questão.

Trata-se de algo bem complexo, pois implicava discussões que traziam à tona o apagamento das diferenças no sistema democrático e a legitimação de situações de conflitos em torno do autoritarismo da época. As imagens dos quadrinhos têm o apelo de uma narrativa que conquista a atenção dos estudantes, o que facilitou a

tarefa de contar a eles essa difícil história do período da ditadura militar e, principalmente, das suas consequências políticas.

Além disso, usamos o dicionário para a compreensão temática e formal, do significado de “conflito” como uma “profunda falta de entendimento entre duas ou mais partes” e como “enfrentamento em histórias de resistências”. Aproveitei a repercussão do filme *Ainda Estou Aqui* e fomos comparando com a prisão e tortura de Tiurê Potiguara para ampliar as informações, principalmente com os surdocegos com baixa visão que usam o *Instagram* e o *Facebook*.

Figura 11 – Página 66 da história de Tiurê Potiguara



Fonte: HQ *Notas de um tempo silenciado*, de Robson Vilalba

Começamos discutindo a ideia que o título traz de “notas”. Expliquei que ela se refere a uma produção textual composta essencialmente de informações em frases curtas que reproduzem o aspecto narrativo de uma conversação de cunho jornalístico (entrevistas e pesquisa documental). A ideia de “notas” foi então transferida para

“anotações”. Aqui, é importante destacar que, para mim, importa desenvolver, pela relação de recobrimento, um aparato pedagógico que monte um estilo claro da narrativa, especialmente na relação com a Libras e a escrita no braille. Assim, coloquei as páginas dos quadrinhos de cada história lida em uma cartolina para dar a ideia do enredo na íntegra.

A narrativa “Nem tudo foi milagre” contribuiu para a discussão ao destacar o *slogan* da política de ditadura, que afirmava promover o “desenvolvimento e o progresso nacional”, em contraposição à resistência das comunidades indígenas. Além disso, retomava algumas questões discutidas durante o percurso de compreensão sobre os povos originários e abria as subjetividades dos estudantes sobre esse tema, colocando também a docência em uma virtualidade que extrapola os limites do individual para o coletivo dentro de um contexto histórico de luta por reconhecimento.

Essas leituras também produziam gestos de escrita, e os estudantes escreviam lendo, apropriando-se dos efeitos da leitura, na medida que a professora guia os orientava a avaliar as informações do texto, segundo seu potencial de uso em um modelo produtor que não era apenas representacional. Esse texto veio para participar do jogo literário, funcionando como uma espécie de indicação de um caminho para os estudantes questionarem sobre o que conheciam desse tempo passado.

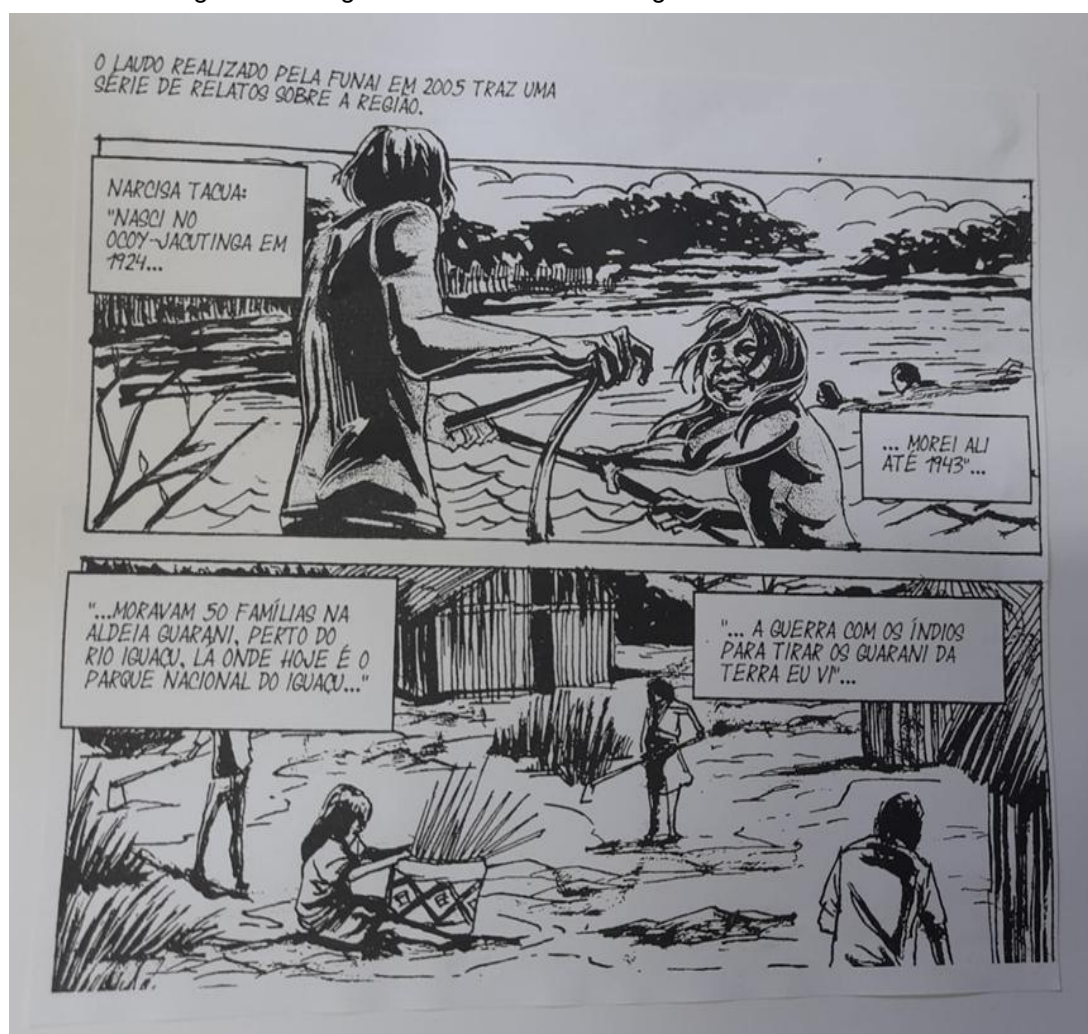
Conversamos muito sobre o que é indenização enquanto compensação financeira que serve para minimizar os danos sofridos e os prejuízos materiais – a explicação versou sobre a ideia de que compensar é uma reposição de perdas econômicas e emocionais que o governo ofereceu aos indígenas. Os estudantes chegaram à conclusão de que mesmo tendo recebido indenização e sendo realocados, foram muito prejudicados, pois as casas que receberam estavam inacabadas e sem água potável.

Para que essa ideia se tornasse mais palpável e para ajudar no processo de interpretação em Libras e na aplicação de sentido dos conceitos de “desenvolvimento”, imprimi em folha A3 os quatro painéis que formam a imagem da página 54 e que trazem nas legendas as seguintes informações: “Passados alguns anos, todos os 32 aldeamentos da região”, “O antigo território Ocoy-Jacutinga hoje está encoberto pelo lago da represa” e “Itaipu é atualmente a maior usina hidrelétrica do mundo em geração de energia. Fornece 17% da eletricidade consumida no Brasil e 72% da energia no Paraguai”.

Figura 12 – Página 54 de “Nem tudo foi milagre” com a Usina de Itaipu



Figura 13 - Página de “Nem tudo foi milagre” com a rotina da tribo Guarani



Fonte: HQ *Notas de um tempo silenciado*, de Robson Vilalba

Para o verbo “desaparecer”, evoquei o conteúdo simbólico de aniquilar, reduzir a nada, destruir completamente e mostrei a imagem da página 52, que retrata a rotina de pesca e confecção de cestas, atividades cotidianas dos indígenas da tribo guarani.

Os estudantes puderam comparar as duas imagens e expressaram sua indignação diante do contraste revelado. O ápice da discussão foi o quadro que mostra o perfil de um indígena em *close-up* e, mesmo a imagem sendo em preto e branco, os estudantes especularam a possibilidade de ser sangue. A informação foi confirmada com a legenda que relata o depoimento de uma sobrevivente: “Jogavam os índios nas cataratas”.

Figura 14 – Página da história de Tiurê Potiguara



Fonte: HQ *Notas de um tempo silenciado*, de Robson Vilalba

Essa informação testemunhal gerou, em quase todos os estudantes, um sentimento de justiça que se tornou argumento emocional contra a violação dos

direitos humanos sofrida pelos indígenas. Aqueles que têm baixa visão apontaram a imagem da aldeia com seu cotidiano e a compararam com a infraestrutura dos pilares da hidrelétrica, além de fazerem o movimento circular no quadro da legenda do desaparecimento do território Ocoy-Jacutinga.

Acredito que eles conseguiram correlacionar “desenvolvimento e progresso” também com os conhecimentos que possuem sobre consequências para o meio ambiente e noções de boas práticas ecológicas de preservação. Alguns relacionaram, principalmente os surdocegos pós-linguísticos, com notícias vistas ou ouvidas sobre a enchente no Rio Grande do Sul e a seca na região norte do Brasil.

Como as imagens são em preto e branco, trouxe várias fotografias para mostrar a devastação à qual o meio ambiente foi submetido. Aproveitamos esse momento para apresentar o poema “Adeus a Sete Quedas” de Drummond (1998).

Para não tornar essa atividade excessivamente complexa, especialmente em relação aos vocábulos desconhecidos que surgiram, fizemos um exercício de pesquisar seus significados no dicionário e atribuímos uma interpretação de equivalência em Libras. Não nos detivemos em explorar o processo tradutório autônomo como estávamos elaborando com os estudantes nas poesias de Haroldo de Campos³².

E, ao mesmo tempo, é possível pegar o poema e lê-lo a partir de qualquer parte, pois o poema é composto por planos que se alternam, imagens que vão e regressam tornando sempre possível o retorno ao plano de início (Rodrigues, 2015).

Assim, temos aqui uma primeira conclusão da nossa investigação, pois percebi que as narrativas dos textos de apoio proporcionaram ao poema “Servidão de Passagem” uma característica material ao jogo de palavras de cada verso. Essa materialização dos acontecimentos trouxe para os estudantes uma certa verossimilhança ressaltando como a materialidade da linguagem influenciou a percepção e a interpretação deles enquanto leitores.

Assistir aos vídeos, manusear as fotografias oportunizou aos estudantes que são pós-linguísticos uma vantagem de tempo na duração das atividades³³ em relação aos pré-linguísticos. A multimodalidade (vídeos, fotografias e audiodescrição) mostrou

³² As atividades didáticas com a poesia de Drummond vieram como uma leitura extra realizada em quatro semanas.

³³ As atividades dos dois poemas de Haroldo de Campos foram executadas em uma sequência semanal durante três bimestres letivos.

que a leitura literária com texto e imagem – que podem ser transformadas pela língua de sinais, pela grafia em braille ou pela audiodescrição –, quando marcadas pela referência de uma na outra são excelentes para o professor guia organizar seu plano com a leitura.

A leitura sob o ângulo da imagem e da experiência que ela implica exige a articulação dos diversos pontos em comum a ambas as representações miméticas que os estudantes conseguem reproduzir. Isso é necessário para que eles possam perceber a realidade em uma relação de semelhança ou analogia que constitua a sua especificidade. Trata-se de entender como ele faz a conexão e a apreciação entre as informações recebidas e como elas podem ser efetivadas em duas singularidades: de enunciação e de referente.

Por enquanto, podemos dizer que essa atividade nos lembra um pouco o rizoma deleuziano em que os estudantes circularam sem entraves entre fotos, desenhos, vídeos, legendas e audiodescrições e, depois, deliberaram sobre o limiar entre elas, da repetição e da combinação que solicita uma forma interativa da atividade do surdocego como leitor.

A leitura na surdocegueira necessita exceder os gestos do “como fazer” e se apresenta em um aparato flutuante e fluido que demanda do leitor a aventura no uso de diferentes recursos e instrumentos³⁴. A escrita, entendida como um elemento que se adapta ao sistema de acessibilidade, vai além de um simples registro, mas deve funcionar como um facilitador do processo de leitura.

Explorar essa experiência atemporal nas práticas pedagógicas foi, portanto, essencial para estimular os estudantes a exporem suas opiniões, permitindo que reimaginassem ambos os textos em suas próprias concepções de moral e ética. Isso resultou em um engajamento efetivo e profundo, levando-os a rever suas reflexões e conexões emocionais compartilhadas, na condição de ser uma pessoa surdocega, utilizando um veículo de pensamento e comunicação em uma linguagem bastante específica que é a deles.

Essa experimentação apontou que, mesmo quando as palavras foram traduzidas isoladamente, conseguiam ter sentido em si mesmas. A significação

³⁴ Um exemplo disso é o uso da cartolina amarela usada como base das informações escritas com corretivo. Isso ajudava aos surdocegos com baixa visão a terem um acesso confortável às ilustrações do quadrinho. Ampliei os quadrinhos que foram lidos e os deixei separados para que junto de cada imagem tivesse uma legenda com as informações necessárias para que eles soubessem do que se tratava a cena em sua totalidade.

idiomática, independentemente de toda conexão etimológica que eles experimentaram, mostra que a confrontação semântica de palavras similares desempenha um papel considerável para o sinal em Libras.

Isso se torna mais eloquente quando contextualizado na estrofe e na vida da linguagem, e por isso foi utilizada nas conversações durante a relação de recobrimento que, por sua vez, realiza uma operação detalhada do poema. Estamos diante de uma repetição como modo de procedimento capaz de mostrar que eles conhecem e sabem explicar cada verso e o todo da estrofe. Algo que está, para eles, fundamentalmente em movimento.

2.2. “Uma esperança”: texto de Clarice Lispector

“Aqui em casa pousou uma esperança.
Não a clássica que tantas vezes verifica-se ser ilusória,
embora mesmo assim nos sustente sempre.
Mas a outra, bem concreta e verde: o inseto.”
 (“Uma esperança” – Clarice Lispector)

Como já dito, para mim, é muito importante apresentar leituras com a linha dos cotidianos, sobretudo para que os estudantes lidem com o texto também por essa perspectiva. A partir disso, e buscando entender como isso aparece em outros textos e como os estudantes lidariam com um conto, apresentei o texto “Uma esperança” de Clarice Lispector, que traz um belo diálogo com os cotidianos das pessoas comuns.

Na verdade, o uso do texto “Uma esperança”, de Lispector, surgiu da improvisação que o ambiente da aula proporciona. Perguntei a uma aluna com baixa visão se ela gostava de algum texto literário. Ela me disse que esse texto sempre a ajudara nas crises de saúde que enfrentava (dois transplantes devido ao diabetes e a descoberta de um tumor no cérebro que a estava ensurdecendo). Fiquei muito feliz, pois ela era a primeira pessoa surdocega, entre todos os estudantes que participam da pesquisa, que manifestou conhecer e apreciar algum texto literário.

Decidi desenvolver atividades com esse texto para ela. Durante as atividades, percebi que podia estendê-lo aos demais surdocegos pós-linguísticos, tanto aqueles com resíduo auditivo quanto os usuários de Libras em campo reduzido. Não trabalhei, com os que utilizam a Libras tátil.

A escrita de Lispector, é capaz de capturar a simplicidade e os objetos de subjetivação dos viventes, colocando-os como parte metafórica em condições

poéticas do cotidiano, havendo inclusive, na narrativa, uma construção da tensão que liga os momentos do dia entre surpresas e confrontações. Dessa forma, a percepção dos estudantes pode fazer uso desses elementos para movimentar com mais intensidade o enredo do texto lido.

A simplicidade desse texto, ao revelar a profundidade dos detalhes familiares cotidianos, permite que os estudantes percebam como a escrita pode estar nas pequenas coisas, seja nos insetos (esperança e aranha) ou no diálogo entre mãe e filho, criando uma conexão emocional que ressoa o sensível da experiência humana na vida. Assim, essa leitura ajudou a valorizar momentos simples e genuínos, refletindo diretamente na docência, lugar onde a interação com os estudantes se transforma em uma oportunidade para encontrar belezas nas experiências diárias na sala de aula.

As ações, então, se efetivaram entre os sujeitos (professor-estudante) não entre subjetivação, mas na doação e negociação daquilo que se pode fazer junto e com ajuda. Essa partilha permite que ambos escrevam sobre o si da esperança e do esperar que a poeta descreve. Essa perspectiva extrapola o uso simbólico, pois a linguagem performática do texto de Lispector, ao se cruzar em diálogo com os objetos do planejamento da professora guia, traz elementos complementares que oferecem uma nova interpretação ao termo.

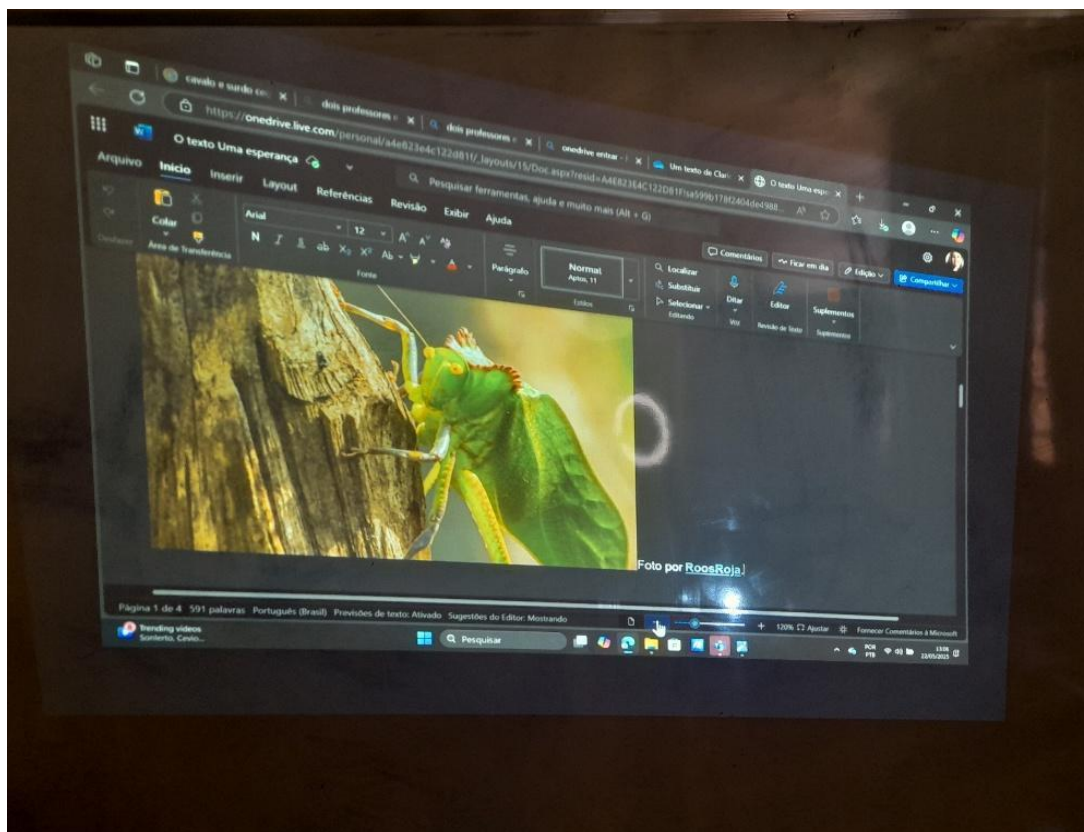
A relação de recobrimento funcionou como um meio de aprimoração daquilo que eles já sabiam – todos conheciam o sinal em Libras de esperança – como sentimento – e já tinham visto a esperança inseto. Metodicamente o recobrimento (com a professora guia e os materiais didáticos) possibilitou a comparação entre palavras idênticas que possuem significados e sinais diferentes.

Para mim, pensando em Foucault, o texto pode funcionar como um treino em que a escrita é pensada no “fato de escrever para si e para o outro” (1992, p. 146) e me desperta a questão: após a leitura a professora guia e o surdocego fazem um movimento de escritura de si, por si?

A busca de respostas passará por investigar para inventariar “exatamente como uma língua, por suas rubricas obrigatórias (e não apenas por suas exclusões), obriga a pensar de determinada maneira” (Barthes, 2004, p. 3). Isso implica que os pensamentos meus e dos estudantes fossem ao sintagma do poema, colocando-o em uma imagem que atenda ao sensorial e que seja organizada como expressão corporal. Essa imagem seria capaz de explicar(-se) pela comunicação entre as duas

peças e o movimento do querer-dizer, do processo de compreensão do que o texto pode ter de sentido.

Figura 15 – Uso do retroprojetor: texto de Lispector com uma aluna surdocega com baixa visão



Fonte: Acervo da autora

Na surdocegueira o imagético carece de vivência ao longo do tempo capaz de levar os estudantes a criarem sentido por meio de uma figuração que servirá tanto para o modo extremamente visual quanto para o momento da audiodescrição. Essa combinação permite observar aquilo que concerne à singularidade de ser surdocego, e específica claramente como o sentido que lhes falta exige o desenvolvimento de novos sentidos. Assim, o trabalho com a situações cotidianas, do texto de Lispector pode ajudá-los a perceber a necessidade de seguir uma sequência dos usos de palavras para o enunciado em língua portuguesa. Penso que essa pode ser um instrumento técnico hipomnêmico, ou seja, um recurso a mais de memória como uma anotação, por exemplo.

Decidi criar essa figuração com uma pequena performance teatral e para isso, busquei a orientação de uma professora de artes cênicas que dá aula no PAIC (Programa de Atendimento Interdisciplinar Complementar). Aproveito, antes de

começar de fato a narrativa do nosso trabalho com esse texto, para dizer que mais uma vez a mediação pelo recobrimento, ou seja, o fazer em conjunto, confirmou ser interessante. A professora, então, se encarregou de ler o texto e elaborar anotações do que seria imprescindível para uma cena de teatro, enquanto eu fiquei responsável por organizar as ilustrações dos personagens, móveis e adereços descritos por Clarice em sua narrativa³⁵. Essas ilustrações davam concretude ao texto.

As gravuras da “casa” e da “esperança”, por exemplo, permitiram explicar todo o contexto da primeira frase do texto, incluindo o processo metafórico que a autora desenvolveu para “esperança”. Foi muito mais fácil demonstrar os vocábulos “clássica” e “ilusória” na Libras quando fazíamos a comparação da “esperança”, sentimento de confiança e fé na possível realização de um desejo, com a imagem do inseto.

Outro movimento foi retirar algumas marcas – palavras e frases – que poderiam simplificar as sentenças e fazer marcações e comparações com uma figuração de elementos que os estudantes conheciam (ou não) sobre o que estava sendo lido. Essa figuração serviu como uma prévia da tradução. A proposta da imagem figurada é fazer com que o sentido da palavra se amplie para além do significado concreto. Esse texto propõe que as palavras funcionem e explodam pela

[...] habilidade que as palavras têm de escaparem à sua forma própria, como coisas visíveis, letras representando a visibilidade espacial da palavra, na medida em que elas não são discursivas, porque é assim que elas podem ser usadas para explodir o discurso. [...] Atenção ao poder que têm as palavras, bem como, às vezes, às possibilidades sintáticas de romper o uso normal do discurso, o léxico e a sintaxe. A palavra entendida como tendo corpo. Um corpo na linguagem (Derrida, 2012, p. 39-40).

Trata-se de uma necessidade, pois Clarice Lispector dá um tom poético à palavra, que ora é inseto, ora se deixa invadir pela relação de desdobramento de sentido. Os estudantes percebem que, na língua portuguesa, existem palavras com duplo sentido e que, na língua de sinais, essa troca fomenta a utilização de dois sinais.

Nesse processo, o método era puramente o do estudante, e a comparação não se estabelecia entre o método que eu e a professora de artes cênicas planejamos,

³⁵ Fotografias imitando a autora no personagem da mãe, dois meninos para seus filhos, uma mulher para ser a empregada doméstica, a foto de uma casa, cadeira, televisão, dois quadros, flor, vassoura, as palavras Grécia e Roma e imagens que podiam representar essas duas cidades e os insetos (esperança e aranha).

“mas entre dois usos da inteligência e entre duas concepções da ordem intelectual”.
Ou seja, decidimos ter

[...] confiança na capacidade intelectual de cada ser humano. Por detrás da relação pedagógica estabelecida entre a ignorância e a ciência, seria preciso reconhecer a relação filosófica, muito mais fundamental, entre o embrutecimento e a emancipação. Havia, assim, não dois, mas quatro termos em jogo. O ato de aprender podia ser reproduzido segundo quatro determinações diversamente combinadas: por um mestre emancipador ou por um mestre embrutecedor; por um mestre sábio ou por um mestre ignorante (Rancière, 2002, p. 26).

Desse modo, a figuração se mostra como uma via de liberdade para que os estudantes e as professoras pudessem experimentar e elaborar na tradução um aparato pedagógico que dá à leitura um sentido de informação e explicação em via de mão dupla. Para isso, foi preciso retirar das palavras o significado mais geral delas e, em seguida, seu sentido no texto e fazer com que os estudantes se entregassem à reflexão sobre o lugar e o não-lugar da esperança como sentimento, um lugar inacabado porque o gesto de esperar influenciava, ainda que timidamente, a performance naquela cena teatral.

O lugar do enunciado e da conceitualização passou a ser um lugar de pensar a leitura literária para além do mero aparato de recurso e instrumento pedagógico para ensinar algum quesito curricular. Passou a ser, também, o lugar de compartilhar a autoficção do texto, para elaborar modos de entender o simbólico da escrita com as possíveis experiências cotidianas e felizes.

A leitura desse texto permitiu, então, que pequenos flagrantes do cotidiano familiar dos estudantes pudessem ser transformados em matéria de ficcionalização do texto lido. A escrita do vivido, no projeto literário de Lispector, é afetivamente inserido com um acontecimento comum, um inseto que aparece em casa, mas que se desenrola na esteira do ficcional como um espetáculo. Assim, a transposição que elaboramos com as artes cênicas mobilizou discussões diversas que trouxeram significações poéticas da palavra “esperança”.

Essas atividades de comparação entre as palavras e as figuras correspondentes, são como ferramentas do operário e uma forma de perspectiva eleita para desenhar as funções de sentido que a autora dava às imagens. As oficinaulas eram o lugar de trabalho para materializar a leitura e a escrita em atos do visto (das imagens) e do vivido (na cena teatral).

O espaço das aulas como laboratório de pesquisa permitiu concentrar elementos para que outros órgãos além dos olhos e ouvidos se organizassem e conseguissem gerar infinitos modos de movimentar os saberes. Nesse trabalho com o texto de Clarice Lispector as ações eram dirigidas. A preocupação maior era dar atenção ao modo como, ao abordar o mesmo acontecimento, eles estabeleciam a relação entre a leitura e a performance cênica e não à forma de interpretação.

Acho importante destacar que em seu processo, a leitura trouxe um pouco daquilo que Graciliano Ramos, em seu livro de memórias, chamou de “substância do fato”. Trata-se de realizar o esforço para destrinçar as letras que, às vezes, podem parecer “confusas e pedantes” em um processo de comunicação, na relação de recobrimento, cheio de elementos de linguagem. Estamos diante de uma espécie de leitura autobiográfica, como tudo que se escreve, talvez seja.

O texto “Uma esperança” tornou a nossa comunicação aberta à pluralidade da escrita e instaurou, no gesto de ler, o de escrever a sobre-realidade, própria da leitura que elabora em si mesma a escrita do vivido, permitindo que a leitura ganhasse traços da interpretação artística da cena do texto.

Contudo, preocupamo-nos em garantir que os trechos selecionados para a adaptação das cenas contivessem fielmente os escritos da autora, sem que isso fizesse os estudantes perderem a chance de experimentar o “clima” real de encenar a cena dramática, com tudo o que essa vivência traz também para relação estudante-professor.

Ao lidarmos com a tradução e a recepção do texto literário, ainda, no processo do fazer-pedagógico com o texto clariceano, a leitura também foi colocada em relação com aquilo que os estudantes conceituaram como esperança diante do que a surdocegueira tem para eles como patologia e normalidade.

A partir daí, pensarmos com mais rigor em relação ao campo da arte que, com sua liberdade intrínseca, é uma excelente forma de exploração da diversidade na surdocegueira e de demonstrar a heterogeneidade de suas existências proporcionando momentos poéticos, advindos da sensibilidade artística da representação dos estudantes e organizando uma execução da leitura fora do eixo automático e do comum, mas não de forma fácil.

Destaco um trecho que foi particularmente difícil de ser encenado e traduzido/interpretado para a língua de sinais por três passagens dele.

Antes surpresa minha: esperança é coisa secreta e costuma pousar diretamente em mim, sem ninguém saber, e não acima de minha cabeça, numa parede.

– Ela só tem alma, explicou meu filho, como filhos são uma surpresa para nós, descobri com surpresa que ele falava das duas esperanças.

Uma vez, aliás, agora é que me lembro, uma esperança bem menor que esta pousara no meu braço. Não senti nada, de tão leve que era, foi só visualmente que tomei consciência de sua presença. Encabulei com a delicadeza. Eu não mexi o braço e pensei: ‘e essa agora? que devo fazer?’ Em verdade nada fiz. Fiquei extremamente quieta como se uma flor tivesse nascido em mim. Depois não me lembro mais o que aconteceu. E, acho que não aconteceu nada (Lispector, 1998).

Esse trecho necessitou ser colocado no laboratório da docência na aula e cada passagem exigiu uma representatividade mais ampla para comparar os vocábulos.

Na primeira frase fixamos a atenção em duas situações: “coisa secreta” e “diretamente em mim, sem ninguém saber”. Essas duas sentenças podem ser comparadas, tranquilamente, com algo que não se alarga metaforicamente em uma coisa abstrata, ou seja, foi fácil entender que as esperanças são segredos e prontamente os estudantes vislumbraram a ideia de desejo individual. A segunda frase precisou de alguns apontamentos para o que eles tinham de conhecimento da palavra “alma” como um fenômeno intuitivo, íntimo de cada um e que acaba por nos singularizar.

O mais difícil, foi chegar a um entendimento de os “filhos são uma surpresa para nós”. Os surdocegos, principalmente os usuários de Libras, representavam a ideia de surpresa como “algo indesejado”. Para eles essa era, ainda, uma abstração mais complexa, porque a ideia de surpresa vinha associada ao concreto de “espanto”, “repentino” e “imprevisto”. Fomos, então, ao dicionário buscar sinônimos com sentidos de “maravilhamento” e “emoção” e pude comprovar o que já tinha observado durante a pesquisa: os exemplos com as palavras sinônimas trazem o resultado desejado, mas para isso foi preciso também – no trabalho com a terceira passagem – que o “eu” narrativo da autora fosse deslocado ao “eu” da professora guia e de cada estudante.

O emaranhado das questões que cada um trazia se misturava e ultrapassava o ordinário do aparecimento de uma esperança num dia qualquer. O aparecimento foi movido para o lugar concreto de “pousar no braço” da escritora e levá-los a fazer uma conexão com a profissão da escritora. De pronto, eles começaram a pensar o movimento de “esperançar” a partir do nome do próprio inseto posto em um verbo, uma ação.

Enquanto professora, recorri ao “esperançar” de Paulo Freire (1992, p. 110).

É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo.

Outro movimento fundamental foi destinar, na oficina, espaços e tempos conjuntos de pensar sobre as necessidades de recepção e tradução das duas línguas em uso e do sistema braille. Além da atividade de dramatização, distribuí o texto em braille e em tinta com a fonte ampliada e junto fomos marcando em azul as palavras conhecidas e em vermelho as desconhecidas para aqueles que as receberam em tinta.

Para os que as receberam em braille, fizemos uma lista das palavras usando a máquina Perkins ou a linha braille. Nesse ínterim, aproveitamos para refletir sobre o fato de que a escrita e a leitura se constituem como atividades indissociadas em nossas aulas, sempre como uma questão intrínseca de acessibilidade linguística na surdocegueira. Desenvolvemos também, por meio da dimensão imaginativa, posturas multivalentes na relação de recobrimento entre o professor e o estudante.

Nesse sentido, a prática foi pensada em relação ao pensamento de Valéry (1991, p. 194):

É a execução do poema que é o poema. Fora dela, essas sequências de palavras curiosamente reunidas são fabricações inexplicáveis. As obras do espírito, poemas ou não, relacionam-se apenas ao que faz nascer, o que as fez nascer elas mesmas, e absolutamente a nada mais.

A simplicidade do texto clariceano torna-o aberto às interferências da tradução e oferece brechas à riqueza das vidas cotidianas. Isso permite, principalmente, o incentivo aos estudantes para pesquisarem sobre aquilo que ainda não conheciam e, sem qualquer generalização feita por mim, eles buscavam suas próprias conclusões para cada enunciado. O texto era, assim, como Barthes (1987, p. 81) imaginou: “o texto se faz, se trabalha por meio de um entrelaçamento perpétuo”.

Assim sendo, o texto literário, como estratégia educacional, revela-se como um ótimo caminho para que os movimentos possam ser feitos em conjunto no processo de ensinar-aprender. Ele permite respeitar o modo singular que a surdocegueira necessita para atravessar os diferentes espaços até chegar a uma produção textual com mais de dois.

Isso acontece também porque a relação de recobrimento pressupõe operações de remetimento e sinalização, que simulam situações de produção e reprodução da

palavra no contexto da sentença frasal em um gesto compilado. Particularmente evidente na narrativa, pelos rastros que a leitura literária deixa para a escrita.

Na operação de remetimento, a dinâmica de perguntas e respostas permite que professor ofereça elementos de significação das palavras do texto. Esse movimento, obviamente, passa pela sinalização em língua de sinais, indicando caminhos para a compreensão de como os surdocegos “capturam” a tradução da palavra e a transformam em um sinal em Libras, simplificando a complexidade do processo de significação.

É preciso destacar que a relação de recobrimento se desenvolve em atos fragmentados que, por sua vez, exigem que o estudante, estimulado a ter uma experiência com a esperança, no caso, ficcionalize em torno de si mesmo, produzindo uma escrita que se (auto)remete ao bio (da vida-em-deficiência) e ao verso (do texto/poema lido).

Minha proposta é trazer à aula registros detalhados dessa vida-em-deficiência capazes de integrá-la ao processo de ensinar-aprender, despertando neles o desejo de fazerem parte, como disparadores das estratégias docentes, de tudo isso. Alguns dos modos de fazer até aqui apresentados podem ser raros e incomuns, podem ainda passar despercebidos pelo simples fato de não terem sido organizados no plano intelectual da pesquisa-acadêmica para se tornarem instrumento do pedagógico, mas se revelam extremadamente interessantes e eficazes no tratamento das leituras literárias como narrativas e transferências entre vozes.

Defendo que a leitura literária na aula do AEE coexiste com uma lógica relacional e articuladora desses dois personagens na cena didática onde novas formas podem surgir nesse espaço experimental de dimensão criadora que envolve os atores da relação pedagógica.

Agamben (2008) afirma que “o gesto é comunicação de uma comunicabilidade” e é na esteira desse pensamento que mobilizo a relação de recobrimento como um gesto de gênero, de função, de contexto e de ação integrados para abrir e veicular espaços onde o que não era previsto ganhou corpo e encaminhou discussões sobre a esfera do agir.

O gesto de ler comunica, dita e escreve, a aula é vista, então, como um lugar em suspenso, onde a docência e atividade de leitura se sustentam e se relacionam em um espaço-tempo, permitindo que os estudantes experimentem algo pelo singular(mente) em uma dinâmica de comparar e operar a própria experimentação.

O texto de Clarice subverteu e contradisse a ordem naturalmente estabelecida e organizada para nossas leituras, exigindo a busca de espaços interdisciplinares que dialogassem com as artes para criar formas de interação entre ensinar e aprender dividindo a ação docente no seu próprio espaço. Além de apresentar possibilidades de operar com as várias faces do discurso amoroso presente no texto em dialogismo diacrônico e sincrônico com o midiático das artes, em que os envolvidos podiam exercitar (re)descobrir os diversos sentidos que permeiam as construções discursivas do imaginário literário e se tornem protagonistas de novos fazeres e saberes, focalizando a relação intertextual como operador de leitura e escrita. O propósito é que, nesse processo, os surdocegos e a professora guia intérprete possam incrementar uma prática que possa transcender o comum do uso da literatura no espaço-tempo da aula.

Os desafios enfrentados ajudaram a identificar quais práticas discursivas moldam a experiência concreta de partilhar o planejamento e a aula com um colega. Além disso, a observação reflexiva e a conceituação abstrata dessa experimentação em trio ativaram nos estudantes a capacidade de se dividirem entre os dois professores.

A essa altura, os estudantes já compreendiam que era impossível separar a vida cotidiana dos seus processos educativos e, assim, institivamente, formamos uma rede educativa no ensino especializado com o acesso à literatura e a leitura literária. Com isso em mãos, os estudantes encontraram alguns pontos comuns que os unem, mas também, e talvez principalmente, as diferenças que ora agregam ora os separam de uma acessibilidade mais efetiva.

Ler-e-escrever com esse texto criou múltiplas táticas para desenvolver os acessos e referenciá-los no recobrimento como uma prática que atravessa os processos educativos na surdocegueira de modo a constituir uma produção metodológica de narrativas e imagens capaz de adaptar e praticar os acessos de acordo com cada necessidade para ler ou escrever.

Essa maneira de apresentar o cotidiano aos estudantes e enxergando a multiplicidade de operações de acessibilidade de análises que o recobrimento nos fornece, me fez investir no exercício da tradução. Isso, somado à intenção de que os estudantes manuseassem seu senso crítico ao praticarem o aprimoramento técnico pelo exercício de reelaborar uma tradução em Libras já consolidada, me levou a apresentar-lhes um haicai de Leminski sobre carregar consigo o direito de sonhar.

2.3. Experimentar a leitura partilhada no haicai de Leminski

“Viver de noite
 Me fez senhor do fogo.
 A vocês, eu deixo o sono.
 O sonho, não.
 Este eu mesmo carregou.”
 (“Carrego o peso da Lua” – Paulo Leminski)

A escolha desse haicai de Leminski foi motivada pela condição existente para as palavras serem traduzidas na língua de sinais. Podemos dar ênfase às emoções e permitir a participação dos classificadores desenhados no corpo com mais intensidade e força para externar diversas sensações. Além disso, sua forma de expressão artística e linguística nos forneceria *insights* sobre os processos perceptivos e cognitivos que podem estar presentes na relação de recobrimento e facilitaria o processo utilizado na criação e interpretação para produzir significados.

Há também o fato de que esse haicai, extremadamente metafórico, traz ideias que ajudam a especular esse processo de produção de sentidos e os diferentes sistemas semióticos que eles utilizam, principalmente aqueles que envolvem o espaço da intermídia (utilizando os que abrangem as relações, na surdocegueira, de serem possíveis entre as mídias). Mesmo com poucas palavras, Leminski não renunciou à utopia do sonho, que deve estar presente e ser carregada como um direito adquirido. Essas poucas palavras permitem que se ensine aos estudantes sobre o sonhar.

Trata-se de aproximá-los dessas palavras como verbos e processos de tudo que já escrevi e ainda vou escrever nesta tese com a intenção de contemplar diferentes movimentos didáticos para reconhecer o recobrimento como uma prática de ensino.

A partir disso, essa oficina se propôs desenvolver também uma prática didática “artistadora”, resgatando a visão de Corazza (2021)³⁶ para convocar a ideia de que a utopia seja algo realizável na educação, defendendo, sobretudo, o fato de que a docência oferece, a cada aula, uma maneira de o estudante sonhar o mundo.

³⁶ Corazza, acreditava que o professor – docente como ela gostava de chamar – era um artistador da aula. Trata-se para ela de um devir-artista: devir que tem um olhar que não para nos indivíduos, mas vai aos acontecimentos puros e aos devires que estão em movimento. Devir que funciona por potências afetivas, com poder de afetar e de ser afetado, nas fases de um processo de individuação. Devir-artista que, assim como a literatura, parece descobrir sob “as aparentes pessoas a potência de um impessoal, que de modo algum é uma generalidade, mas uma singularidade no mais alto grau: um homem, uma mulher, um animal” (Deleuze, 1997, p. 13). A arte é o nome desse reino de individuações (Corazza, 2008, p. 10).

Corazza propõe que o docente pense o sonho e vá aos seus planos de aulas para trazer um modo de ficcionalizar seus discursos curriculares.

Como ela, acredito que a docência pode fabricar o processo pedagógico de ensinar-aprender, privilegiando na aula a poética e o onírico de modo que faça professores e estudantes sonharem os próprios sonhos. Em “O direito à poética na aula: sonhos de tinta”, Corazza (2019, p. 8) afirma que, na docência, o sonho não é apenas do campo neural e psicológico; antes, é a “concretude de uma vida mais alegre, que começa pela incorporação fantasiosa”. Apesar de esse ser o desejo de muitos professores, há um estado de solidão em que se encontra o discurso de Corazza em oferecer uma aula mais amorosa, principalmente pelo mecanismo de que a afetividade não fique à deriva, mas que seja o lugar, por mais exíguo, de uma afirmação de acessibilidade, sustentando pelo ambiente do processo de inclusão.

No caso da surdocegueira, talvez o sonho de docência possa se concretizar na operação de desontologização das questões que envolvem o patológico, desmontando a ideia do deficiente como sujeito caracterizado pela “incapacidade” e renomeando-o de modo a destacar a “dificuldade” de obterem maiores investimentos em sua acessibilidade, principal obstáculo ao exercício completo de suas capacidades e habilidades. Isso pode ser feito investindo-se no uso da linguagem como intenção e preocupação em tornar os acessos mais autônomos.

Assim como proferido pela UPIAS – União dos Deficientes Físicos Contra a Segregação – em seu panfleto inaugural que discute os Princípios Fundamentais da Deficiência, impresso em 1976, essa foi uma das primeiras organizações em defesa dos direitos das pessoas com deficiência, exercendo influência na compreensão de que essas pessoas têm um papel na sociedade.

O texto ressaltava que as pessoas com deficiência, não estavam interessados em descrições de como é horrível ser deficiente. O interesse deles é as formas de mudar as condições como convivem nos diferentes ambientes sociais, superando as dificuldades de acessibilidade. Para superar cada obstáculo é necessário que a sociedade se organize para incluir. Desse modo, a deficiência sofre uma aceitação real; os problemas adicionais são totalmente desnecessários e muitas vezes causados pela forma como a pessoa com deficiência são tratados. Isso deve ser essencialmente superado e não aceito.

No folheto, a UPIAS (1976, p. 5) afirma que:

Em nossa visão, é a sociedade que incapacita as pessoas com deficiência física. A deficiência é algo imposto às nossas limitações, pela forma como somos desnecessariamente isolados e excluídos da plena participação na sociedade. As pessoas com deficiência são, portanto, um grupo oprimido na sociedade. Dessa análise decorre que ter baixa renda, por exemplo, é apenas um aspecto da nossa opressão. É uma consequência do nosso isolamento e segregação em todas as áreas da vida, como educação, trabalho, mobilidade, moradia etc.

Pelo descrito acima, as atividades, antes de serem propostas, investigaram alguns dos aspectos ontológicos da surdocegueira enquanto deficiência. Busquei uma antologia que desse conta da luta pela acessibilidade, mais radical e crítica, e criei nos materiais didáticos instrumentos para atender necessidades representativas das privações desses sujeitos. Isso porque era preciso fazer com que a relação de recobrimento pusesse em prática suas produções, permitindo que os pensamentos dos estudantes aparecessem também em uma escrita experimental.

Em resumo: usei o patológico, na surdocegueira, para evocar um esquema pedagógico capaz de dar conta das exigências da leitura literária que precisa incessantemente ser (des)confirmado em novas finalidades e desafios. Deve-se agir e ressignificar as atividades pedagógicas de maneira a apresentar o tátil, o áudio e o visual em um formato diferente. Uma possibilidade pode ser o exercício performático de expressar-se em duas línguas.

Outra questão a que me propus foi investigar nas oficinaulas as formas de ler esse haicai usando narrativas multimodais, com foco na fotografia, desenho e vídeo em Libras. Para mim, esse acervo podia, na didática da aula, oferecer um papel de mediação política mais justo aos surdocegos. Foi com essa proposta que me perguntei sobre as formas possíveis de organizar essa didática sob a égide da política de inclusão, um espaço que, para primeiro incluir, necessita reorganizar a experiência que sobrepõe acessibilidade e dignidade.

Para isso, a mediação deve ser efetivada por meio de um roteiro construído de modo a disponibilizar diferentes acessos, rompendo com a ideia de uma apresentação única, verdadeira e universal. Meu objetivo foi mobilizar todas as formas capazes de fazer essa leitura escoar os silêncios guardados. Isso exigiu, como sempre, atenção às pistas dadas por mim que se revelaram um caminho menos circuitado e com mais consistência para os estudantes.

Como as demais atividades relatadas anteriormente, o exercício com o texto de Leminski teve caráter interdisciplinar com o objetivo de implementar uma abordagem que explorasse os potenciais educativos da multimodalidade na

surdocegueira em conjunto com a língua de sinais, mostrando o protagonismo dos estudantes na execução do tateamento dos desenhos em alto relevo e a tentativa de reproduzi-los com classificadores ou com o sinal apropriado em Libras.

A partir daí, eles elaboraram perguntas e respostas para se inteirar do contexto. Além disso, minha intenção é mostrar como eles agem enquanto sujeitos das imagens, isto é, como ativam o corpo e propõem as próprias intervenções ao se posicionar e sinalizar, quando são fotografados e filmados. Meu objetivo era despertar neles uma ação mais intensa no jogo de perguntar e responder, ou seja, uma disposição maior para especular antes de compreender.

Esse movimento possibilitaria uma base sólida para refletir sobre o que as imagens representam e que lugar elas ocupam nas mídias contemporâneas. Nesse trabalho, a proposta foi, na relação de recobrimento, escrever o planejamento didático de modo compartilhado. Isso foi feito por meio de dois procedimentos pedagógicos: retirada e produção do sentido das palavras pelo afeto e a elaboração do planejamento com instrumentos versáteis que seguiram os passos indicados abaixo:

- 1) apresentação do vídeo sinalizado em Libras, com áudio e legenda;
- 2) fotografia do modo como cada estudante organizou a tradução para a Libras;
- 3) filmagem da sinalização com dois estudantes, um surdo e um surdocego matriculados em uma classe bilíngue de surdos para dinamizar e tornar livre a construção do saber que se faz junto.

O plano de aula deveria ser capaz de perguntar e responder o que a multiplicidade poderia implicar em cada uma das deficiências sensoriais. Usei o formato de multimodalidade, uma vez que a ideia de múltiplo agrega uma imagem além de uma realidade simples da visualidade: “As imagens como operações, relações entre o dizível e o visível, maneiras de jogar com o antes e o depois, a causa e o efeito” (Rancière, 2012, p. 14). Além disso, parece fecundo indicar algumas colocações de Deleuze e Guattari (1995, p. 8) quando se referem à necessidade de uma “teoria das *multipheidades* por elas mesmas”.

As multipheidades são a própria realidade, e não supõem nenhuma unidade, não entram em nenhuma totalidade e tampouco remetem a um sujeito. As subjetivações, as totalizações, as unificações são, ao contrário, processos que se produzem e aparecem nas multipheidades.

A intenção foi que as multiplicidades provocassem inquietações que nos instigassem a mobilizar cada particularidade, cada desconhecido, cada singularidade

do estudante na vivência em aula para produzir algo que não só desse valor a esse singular, mas também priorizasse cada própria diferença. A ação foi produzida dessa forma para que ocorresse um *religare* entre singularidades e diferenças, e não a anulação ou a acumulação delas. Por tudo isso, essa atividade foi escrita utilizando tudo o que nos separa e nos aproxima, tendo o cuidado de manter no horizonte o fato de que as questões de proximidade e de distância, na relação de recobrimento, podem despertar habilidades ou dissimulá-las.

Os princípios característicos das multipheidades concernem a seus elementos, que são singularidades; a suas relações, que são devires; a seus acontecimentos, que são hecceidades (quer dizer, individuações sem sujeito); a seus espaços-tempos, que são espaços e tempos livres; a seu modelo de realização, que é o rizoma (por oposição ao modelo da árvore); a seu plano de composição, que constitui platôs (zonas de intensidade contínua); aos vetores que as atravessam, e que constituem territórios e graus de desterritorialização (Deleuze, 1992, p. 48).

Figura 16 – Link do vídeo da tradução do haicai de Leminski (Susan)³⁷



Fonte: Acervo da autora - <https://www.youtube.com/watch?v=zWi0doZvwa4>

³⁷ Estudante surdocega com baixa visão com idade de 29 anos, possui Licenciatura em Língua de Sinais Brasileira/Português como Segunda Língua (Libras) pela Universidade de Brasília.

Figura 17 – Link da tradução do haicai de Leminski (Nilzélia)³⁸



Fonte: Acervo da autora - https://www.youtube.com/watch?v=mMP6b_th8I

Os dois vídeos acima indicados mostram que as alunas usaram as informações tanto do texto quanto da tradução feita pela professora Roberta Cantarella, revelando um tom confiante para interpretar/traduzir à sua maneira. O haicai de Leminski ratifica o fato de que no múltiplo pode haver uma infinidade de nomes e, às vezes, por hábito, alguns passam por eles sem explorá-los.

Aqui, podemos aplicar o pensamento de Deleuze para nos ajuda a manter o trajeto construído, especialmente quando ele escreve que “os nomes próprios designam forças, acontecimentos, movimentos e motivações, ventos, tufões, doenças, lugares e momentos, muito antes de designar pessoas” (Deleuze, 1992, p. 48). Essa ideia evidencia o fato de que a partir das multiplicidades dos nomes que aparecem no poema poderíamos refletir com os estudantes sobre as diversidades vivas e pulsantes que o sonho traz à vida.

³⁸ Estudante surdocega com baixa visão com idade de 58 anos, possui ensino médio completo cursado em um Centro de Ensino de Jovens e Adultos.

O espaço do sonho de cada um é fecundo para receber a diversidade do universo em que trabalhamos e permite que a apresentação didática multimodal passe a ser o lugar que torna o múltiplo perceptível e que nos possibilita experimentar, pensar e agir, também, multiplicadamente de modo a que o poema produza algo positivamente interessante na esteira do que disse Deleuze: “é interessante se a escrita por si mesma chega a dar esse sentimento de imanência, de algo que vai suceder ou acaba de se passar nas nossas costas” (1992, p. 48).

A ideia é que isso seja feito na ordem da estratigrafia, que orienta e organiza em camadas as condições mecânicas dos artifícios picturais de lidar com o texto entre temporalidades e possibilidades de imagens (fotografar, filmar e desenhar), afinal “uma aula é algo muito preparado [...] é ensaiada. Uma aula quer dizer momentos de inspiração, senão não quer dizer nada” (Deleuze, Vídeo do MEC, 1988-1989).

Podemos, então, pensar a multiplicidade desse haicai como uma exceção que contradiz as determinações generalizadas que ditam os argumentos didáticos e que permitem incluir elementos da filosofia e literatura para pensar a pedagogia. O texto de Leminski promoveu entre nós um circuito entre as palavras no campo de cada verso para que os estudantes organizassem a estrutura de escrever seus sonhos de vida.

Esse haicai operou também como fundamento teórico entre a noção de biografema e a transcrição, desenvolvendo uma relação de reciprocidade, na sistêmica dialógica, para que as emoções de sonhar vivessem no estado poético, sem evitar as obscuridades que isso implica em uma vida com surdocegueira. Edgar Morin (1998) em seu livro *Amor, poesia e sabedoria*, nos ensina a tecer os fios que atam os sentidos desses termos em uma convicção que os torna mutuamente possíveis de se conectar. A poesia não é apenas um modo de expressão literária, mas uma possibilidade de participação e de transcendência para problematizar as intersecções entre o imaginário e a realidade. Assume uma existência física que pode ser apontada e delimitada pelos receptores surdocegos, a partir de sua consciência de recriar.

Um dos recursos que usei para auxiliar nosso processo de recepção do poema foi a tradução – em uma tentativa simples no uso da língua deles – realizada pela professora Roberta Cantarella e apresentada em um vídeo em Libras. O objetivo era que os estudantes executassem um movimento simultâneo de ler as palavras da legenda ao mesmo tempo que acompanhavam os sinais em Libras.

Figura 18 – Link do vídeo da Professora Roberta Cantarella³⁹: tradução do haicai de Leminski



Fonte: Acervo da autora - <https://youtu.be/NSBPK0EeaxI>

Leminski brincava com as palavras que dizem de vivências e de suas consequências. A professora intérprete manejava, com encadeamento fértil, pela invenção, traços humanizadores aos sinais. Dois exemplos disso estiveram presentes. O primeiro está em um gesto com os lábios ao mesmo tempo em que ela movimentava o dedo para dizer “não” e o outro aparece antes de ela fazer o sinal “sempre” para especificar a ideia de continuidade da palavra “carrego”, quando ela sobrepõe as mãos e bate-as duas vezes.

Embora possam parecer uma definição sintética para o que foi explorado da poesia de Leminski, os gestos da professora intérprete mostraram aos estudantes a potencialidade dos classificadores e das expressões faciais como importantes coadjuvantes para que os sinais tenham mobilidade de agir poeticamente no texto.

³⁹ Vídeo elaborado pela professora Roberta Cantarella do PósLit da Universidade de Brasília com a sinalização dela e o áudio de Macrysla Yohanna Araujo Silva autora da dissertação de mestrado *Imagens poéticas : o mundo literário dos haicais de Paulo Leminski em Língua Brasileira de Sinais* disponível em <https://repositorio.unb.br/handle/10482/46464>

Por exemplo, a expressão silenciosa e obstinada que a professora intérprete faz com a boca para dizer “não” instigou muito mais os estudantes a pensarem na ação de negatividade do que o movimento do dedo sinalizando o “não”. O conjunto dessas duas expressões ajunta, na relação de um com o outro, uma autorização de transferência adequada para a mesma significação aumentando a potência do “não”.

Trata-se de usar a palavra como ideia que pode, espertamente, ser explorada na língua de sinais, um lugar onde também há espaço para que os estudantes experimentem formas brincalhonas de se comunicar, como as da intérprete. Trata-se do simples prazer de descobrir, talvez, um poder artístico com tempero erudito que concede e exige um certo engajamento para traduzir um poema.

Mário Quintana⁴⁰ disse em um programa televisivo que a poesia “é um aprofundamento da visão da realidade”. A visão que Quintana tem da poesia, se relacionada ao poema de Leminski, oferecer à relação de recobrimento, pela iterabilidade, a possibilidade de colocar no “sonho” algumas questões da alteridade em um processo que deve sempre respeitar os modos de existência que o sonho adquire a cada vez que é representado (fotografado, filmado e desenhado) no espaço de recobrimento.

As relações de recobrimento com a poesia de Leminski promoveram trocas a cada projeção do haikai, reforçando o aprendizado, como disse Paulo Freire (1978, p. 13), na busca e na defesa de “materiais que reforçassem o aprendizado, enquanto ato criador”. Assim, com a liberdade de movimentos e a potência que a leitura promove ao escrever para recriar, os estudantes escreveram sobre como encaram a ideia de sonhar, imitando os versos do Leminski no próprio corpo, desenharam, se deixando fotografar e filmar. De acordo com Graça Paulino, o texto é um mosaico de citações de outros textos. Consideramos que o haikai de Leminski podia ser transportado para um jogo intertextual para compreender os fios que formavam o desenho das ações do recobrimento.

Eles fizeram suas próprias escolhas para produzir os diálogos textuais, reforçando minha proposta inicial de explorar o protagonismo deles na produção dos

⁴⁰ A fala de Mario Quintana na íntegra é: “Porque a poesia, para mim, não é uma fuga da realidade como inspiração, é um aprofundamento da visão da realidade, um aprofundamento da visão que nós temos da vida, e o aprofundamento em si mesmo. A poesia, pra mim, é um instrumento de reconhecimento do meu mundo, do mundo dos outros e, talvez, dos outros mundos”. Acervo EBC/TVE. Programa: “Encontro Marcado”. Disponível em: <https://www.instagram.com/radiomec/reel/DJtP1jpKxn>

sinais em Libras de suas próprias narrativas: eles conseguiram dizer na língua de sinais como entenderam o haicai.

Figura 19 – Sequência com 9 fotografias e desenhos do poema de Leminski com dois estudantes: um surdo e uma surdocega matriculados na classe bilíngue



Fonte: Acervo da autora.

Postas essas questões e a partir do exercício da sensibilidade ao mostrar e integrar as coisas do mundo podemos agora movimentar os enunciados que pensam o simbolismo no poema. Continuo a perguntar: “com quantas ideias se faz um poema?”. Até aqui, essa investigação encontrou do que poemas são feitos. Eles são constituídos de palavras repletas de boas ideias cujo corpo, na interpretação, precisa assumir diferentes línguas e códigos gráficos capazes de portar alto teor de informação no ambiente da aula. Isso tudo exigiu que pensássemos em possibilidades de efetivação de afetos das vivências de uma vida-em-deficiência. Essa necessidade,

por sua vez, me obrigou a pensar o espaço pedagógico a partir de um porvir político que não hesitasse em girar em torno do objeto mais geral que é a deficiência e do seu sujeito, o surdocego.

Daqui em diante, então, ganha espaço a relação de recobrimento para que os pensamentos sejam escritos e deixem aparecer os acontecimentos da leitura literária em relação de verossimilhança com a vida dos estudantes, trazendo a experiência que não é simplesmente do imaginário literário, mas é do vivido.

Guimarães Rosa (1988, p. 15) diz que “o mais importante e bonito da vida é isto: que as pessoas não são sempre iguais, ainda não foram terminadas – elas vão sempre mudando. [...] A natureza da gente não cabe em nenhuma certeza”. Essa citação ilustra como a natureza humana não se encaixa em certezas. Cada estudante reescreve o poema com os signos que mais lhe importam, garantindo que o afeto pelo texto lido se manifeste na tradução.

Os estudantes experimentaram a tradução da tradução, criando a partir de algo pronto em que a escrita estava inscrita em sua própria língua. Eles dominaram cada palavra do poema de Leminski pela comparação que elaboravam a partir dos sinais do vídeo da Cantarella ao mesmo tempo em que se apropriavam da escrita em língua portuguesa do poema. No entanto, para eles, o mais importante foi contrastar seus sinais com os dela, diferenciando inclusive suas performances corporais. Houve uma exposição de concordância e discordância que lhes aguçou o sentido de crítica, ajudando-os a descobrir o que os aproximava ou distanciava da tradução original executada pela professora Roberta Cantarella.

Os estudantes se preocuparam em organizar nos sinais tanto a questão estética quanto aquela relativa ao tema da obra literária revelada pela intenção do poeta de tocar o leitor profundamente. Podemos dizer que essa tradução da tradução foi executada em uma linguagem performática, uma vez que os estudantes experimentaram cada palavra, deixando vir à tona no sinal a *lalangue* que, para Campos (1989, p.12), é a ênfase e tensão dada à língua pela função poética, as quais são irresistíveis para o poeta e leitor.

Parece que os estudantes, por meio da *lalangue*, na tradução do haicai, se desafiaram, enfrentando uma certa imposição, necessária e precisa de pequenas revisões na tradução original, colocando suas próprias perspectivas e realidades. Com isso, a organização estética também foi repensada e engendrou algum cuidado em executar o duplo de um sinal para classificar as palavras “sono” – estar com sono e

dormir – e “não” – que recebeu um movimento do dedo e da cabeça reafirmando a negação.

Acredito que as estudantes trouxeram à tradução um pouco de como se relacionam com o sonhar no mundo real de suas vivências. Elas consideraram os códigos linguísticos trazidos na tradução original e os reorganizaram com as possibilidades que o texto escrito lhes permitia, especialmente da corporalidade de inscrever seus imaginários, fundando e ampliando o sentido.

Nessa atividade, algo fecundo foi a manifestação delas, maior no contingente literário do que no linguístico, notadamente observável na execução de seus sinais, mostrando uma produção que incorporava perspectivas emocionais para expressar “distribuição do sono” e “carregar consigo o sonho”.

Essa manifestação facilitou a análise da importância de usufruir o texto literário e nos leva ao texto “Direito à literatura”, de Candido (2004, p. 174-5) no qual ele aponta algumas razões para isso:

[...] a literatura é claramente manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há povo nem homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de contacto com alguma espécie de fabulação.
[...] podemos dizer que a literatura é o sonho acordado das civilizações. Portanto, assim como não é possível haver equilíbrio psíquico sem o sonho durante o sono, talvez não haja equilíbrio social sem a literatura.
Por isso é que nas nossas sociedades a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo.

O fato de os estudantes conseguirem relacionar o ato de sonhar com suas vivências também permite-nos estabelecer relação com o texto já citado de Candido (2004, p. 181). O autor destaca o fato de a literatura autorizar-nos a experiências com sonhos e escapatórias para mundos que, com a literatura ficam ao alcance de nossas mãos, o que desenvolve nos estudantes, no caso, uma “quota de humanidade na medida em que os torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante”. A fim de que os estudantes continuassem experimentando essa quota de humanidade pelas grafias do eu em gestos de tradução, trouxe dois novos textos para as oficinas. O primeiro, “País dos sonhos”, de Eduardo Galeano, é totalmente ficcional. O segundo, de Adélia Prado, os envolveria em memórias familiares precisas de suas casas de infância. A meu ver, ambos os textos proporcionam que as subjetividades venham à tona, direta ou indiretamente, no labor que é traduzir para ler e escrever com o arcabouço do texto literário.

2.4. Agenciar as grafias do “eu” no texto de Galeano e Adélia Prado

Os sonhos de Helena
 Naquela noite, os sonhos faziam fila,
 querendo ser sonhados,
 mas Helena não podia sonhá-los todos, não dava.
 Um dos sonhos, desconhecido, se recomendava:
 — *Sonhe-me, vale a pena. Sonhe-me, que vai gostar.*
 (O livro dos Abraços – Eduardo Galeano)

Figura 20 – Estudante surdocego escrevendo com a linha braille o texto do Galeano



Fonte: Acervo da autora

<https://youtu.be/4F6abv7jR1g> <https://youtube.com/shorts/5RxN35wh10k>

Eduardo Galeano⁴¹, em um programa de televisão, disse que ia “dar a ler uma palavrinha que tem a ver com o direito de sonhar, com o direito ao delírio”, e cita Fernando Birri que, ao ser questionado por um estudante em uma palestra em uma

⁴¹ Eduardo Galeano recitando um excerto do seu texto “El derecho al delirio” no programa “Singulars” de TV3. Disponível em:
https://www.youtube.com/watch?v=Z3A9NybYZj8&t=14s&ab_channel=FelipeMartins

universidade sobre a serventia da utopia, respondeu estupendamente da melhor maneira, dizendo:

A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais a alcançaria, quanto mais a procuramos, menos vamos encontrá-la, porque ela vai se afastando à medida que me aproximo". Essa ideia serve muito bem a esta tese. Vamos caminhar.

A fim de aprimorar a compreensão do uso de metáforas pelos estudantes surdocegos e ainda inspirados pelo poema de Leminski sobre o sonho, recorreremos à abordagem mais metafórica de Eduardo Galeano (2002, p. 24-27), a partir de cinco textos extraídos de *O Livro dos Abraços*: "Os sonhos de Helena", "Viagem ao país dos sonhos", "O país dos sonhos", "Os sonhos esquecidos" e "O adeus aos sonhos".

Os acontecimentos desses textos têm a ver com educar a mirada e com abandonar as afecções que o novo sempre pode provocar. Têm a ver com recuperar as experimentações infantis, quiçá ingênuas, embora, nada primitivas. O experimentar que se arrisca a pensar sobre esse próprio ato está implicado e envolvido com as próprias vivências. Incluir o frescor das diferentes miradas, também, pode amadurecer o pensamento da tradução, da leitura e da transcrição na tentativa de escrita.

Proponho, então, andarmos na esteira destes versos do poeta Melo Neto (1994, p. 346):

Catar feijão se limita com escrever:
jogam-se os grãos na água do alguidar
e as palavras na folha de papel;
e depois, joga-se fora o que boiar.

Assim, quero trazer o acontecimento poético que possui mais teor subtrativo do que cumulativo. Nos termos de Valéry (1991, p. 193), isso significa dizer:

Um poema sobre o papel nada mais é do que uma escrita submetida a tudo o que se pode fazer de uma escrita. Mas, entre todas as suas possibilidades, existe uma, e uma apenas, que coloca finalmente esse texto nas condições em que ele adquirirá força e forma de ação. Um poema é um discurso que exige e que provoca uma ligação contínua entre a *voz que existe* e a *voz que vem e que deve vir*.

Ciente dessa reserva sobre os tipos de vozes e seus efeitos plásticos nas experimentações da leitura, e de como isso atravessa o ato docente, optei por entabular estratégias que utilizam o *modus operandi* de tradução do poema, oferecendo condições para que o cotidiano apareça na escrita. Entendendo esses

textos como algo que diz respeito ao didático, os escritos de Galeano também introduzem, paulatinamente, a riqueza da linguagem das metáforas sobre o sonho e o sonhar. Os estudantes, acompanharam a interpretação em Libras e realizaram a leitura utilizando a linha braille em um ritmo muito bom, tanto para escrever quanto para ler os textos.

As dúvidas sobre o significado das palavras foram poucas. As que exigiram mais ferramentas e adereços para que eles executassem associações foram: “reconhecia”, “cômicos”, “sombrios”, “acudia”, “carruagem”, “boleia”, “trapos”, “resmungado”, “concentrar-se”, “acampamento” “cartolas”, “magos”, “brotavam”, “pranto”, “léu” “despedaçado” “recolhendo”, “estandarte”, “aguadeiro” “túnica”, “esconderijo” e “plataforma”. Contudo, essas palavras eram imediatamente compreendidas quando eles recebiam informações que descreviam seus sinônimos em dois ou três contextos. Apenas duas delas não foram completamente entendidas: “acudia”, no sentido na língua espanhola de “ir”, e “aguadeiro”, referindo-se a uma “profissão”.

Expliquei essas singularidades utilizando sinônimos, que os afetassem significativamente como um acontecimento intrínseco do cotidiano deles. Assim, relacionar o sentido da palavra com o seu sinônimo e inseri-la em um contexto vivido direciona e tematiza o discurso, distinguindo ou igualando coisas e pessoas quando tomadas em comparação.

Cada vez que dizer-o-acontecimento transborda essa dimensão de informação, de saber, de cognição, esse dizer o acontecimento se engaja na noite [...] na noite de um não saber, de algo que não é simplesmente ignorância, mas de uma ordem que não pertence mais à ordem do saber (Derrida, 2012, p. 238).

Ao considerar essa ideia de Derrida, sobre o acontecimento, percebi que quando os estudantes se depararam com as palavras “acudia” e “aguadeiro”, eles esbarraram, talvez, com a “noite do não saber”. Esse estado não é apenas uma ausência de conhecimento, mas um espaço fértil para exploração e descoberta, onde a busca por sinônimos e contextos se torna uma aventura de aprender. Aprender pode não ser um processo linear, pois está repleto de momentos de incertezas e descobertas, de acontecimentos que chegam inesperadamente.

No processo de “caminhar com a utopia”, os aspectos do cotidiano manifestos nas narrativas autobiográficas ou biografemáticas que emergem da leitura literária nas

oficinaulas revelam-se elementos cruciais para que a leitura aconteça, como sempre, a partir da relação de recobrimento durante a investigação e a reescrita.

O recobrimento assume a funcionalidade da comunicação em um sentido mais amplo, pois se estende “à expressão na vida da alma, na medida em que ela não está empenhada em uma relação somente de comunicação” (Derrida, 1994, p. 49). Nesse contexto, a leitura atua como espaço de acolhimento – ação recorrente no nosso processo de ler-traduzir e escrever na surdocegueira – os estudantes necessitam gostar do texto proposto. Só assim a atividade pode ter fruição alinhada ao que os surdocegos trazem de suas vivências.

A escrita se aproxima das expressões do texto lido, recepcionando-as, traduzindo-as e reescrevendo-as no contexto de vida deles. Pequenos lampejos de fragmentos do cotidiano do surdocego são integrados à narrativa do poema, enriquecendo-a. Percebi que eles fccionam, tentando usar palavras e até a estética gráfica do texto literário. As sentenças presentes no texto são inseridas e transformadas em novas frases nas circunstâncias didáticas de escrita.

Os estudantes desejam compartilhar no ato de ler essas marcas do dia a dia, parte integrante da experiência vivida, agora intercessoras da leitura. Tais narrativas vão se misturando durante uma conversa descompromissada e se transformam em possível material de escrita. Elas vão ao quadro, participam da aula, da inclusão e da acessibilidade com vistas a dotar a produção textual, como sempre, com os contornos da partilha e da coautoria.

Essas conversações misturam o “bio” com os “versos” e por isso podem ser nomeadas como “bioversos”: um espaço de escrita dedicado aos enfrentamentos que o corpo experimenta no esforço de ler e escrever. Estamos diante de um lugar que pode expressar a vida, os pensamentos, os aspectos de permanência e as ausências, com suas nuances de positividade e negatividade (ambas encaradas como processos de coragem) desse viver na surdocegueira.

O bioverso, portanto, pode ser compreendido como um espaço onde as cicatrizes da vida se entrelaçam ao eu do texto, nutrindo-se da convivência cotidiana com a leitura. A escrita, nesse espaço, é uma forma de manutenção do mundo individual e reconhece que a vida se expande em um exercício de desapego e simplicidade, aberturas e reinvenções de elementos que podem ser encadeados ao aprender.

É como aquilo que Haroldo de Campos sugere quando diz que “a literatura é o domínio do simultâneo, um simultâneo que se reconfigura a cada nova intervenção criadora”⁴². Por meio do intercâmbio, sem intervalos entre o ler e o escrever, pode haver uma técnica de montagem dos vocabulários em Libras com a sintaxe que o texto traz.

Quando se leva tudo isso em conta, pode-se observar que a recepção do poema “Impressionista”, de Adélia Prado, não se limita a ser uma narrativa eticamente neutra. A narrativa de um acontecimento tão ordinário, a pintura de uma casa, preconiza que os estudantes, sem constrangimento, reconfigurem e desencadeiem uma nova poética, impulsionando o estudante enquanto leitor a escrever.

Cada palavra lida não se limita a uma troca linguística, mas é inserida em um sistema de injunções que reivindica singularidades do leitor durante o processo de leitura. Ao fio que une o lido e o escrito, adicionam-se propostas de transcrição, como condição de dali nascer outro texto.

A título de ilustração dessa dinâmica lembro que a leitura do poema de Adélia Prado evocou as memórias que uma aluna surdocega tinha de sua casa da infância. Segundo ela, o imóvel era desprovido de cor. A casa, ela descreve, era apenas de tijolo aparente e posteriormente foi revestida com chapisco de cimento. “Minha casa era cinza”, afirma. Apesar da minha sugestão de que cinza é uma cor, ela retruca, argumentando que o cinza não evoca a alegria de uma cor “brilhante”, palavra do poema⁴³. Ela tinha associado às palavras “alaranjado” e “brilhante” a ideia de alegria. “As cores são alegres! Um dia visitei uma cidade que tinha casas coloridas, muito bonito. Nossa casa não tem cor”.

Para essa aluna, a poesia de Adélia se manifesta de duas formas distintas, imbricadas em suas lembranças. No cerne dessas reminiscências, sobrevivem experiências heterogêneas em que cada lembrança é uma experiência única moldada pelas emoções e contextos do momento em que ocorreu, e evocar sentimentos complexos que vão além da simples descrição.

Nesse sentido, podemos dizer que há um forte componente autobiográfico na vivência de experimentar a leitura em sua própria experiência. Embora essa afirmação

⁴² Campos, Haroldo. *O sequestro do Barroco na Formação da literatura brasileira: o caso Gregório de Matos*. São Paulo: Iluminuras, 2011b.

⁴³ “Uma ocasião,/meu pai pintou a casa toda/de alaranjado brilhante./Por muito tempo moramos numa casa,/como ele mesmo dizia,/constantemente amanhecendo”. In: PRADO, Adélia. *Reunião de Poesias - 150 poemas selecionados*. 1. ed. Rio de Janeiro: BestBolso, 2015.

possa parecer redundante, algumas experiências escapam à apreensão sensorial plena no contexto da surdocegueira.

Nem tudo no ato de ler é experimentado em sua totalidade, e nem todas as experiências de leitura parecem derivar de uma (auto)experiência, suficientemente, praticada por si e em si mesma como um processo ativo e transformador. Campos (1976, p. 12) elabora uma linda tradução de Nietzsche sobre o aprender, ele diz: “temos que pôr o aprender ao revés, para afinal, quiçá muito tarde, conquistar mais ainda: uma reversão da sensibilidade”.

Levando em consideração a questão da ipseidade, o que permaneceu foram fragmentos das duas memórias afetivas que representam o bonito e alegre assim como o que não é. A memória é intencional, ou seja, está direcionada a algo. Há uma desigualdade, mas também uma cumplicidade, pois os antônimos dessas palavras pressupõem um grau de intimidade que permite a passagem de uma à outra à medida que as experiências e compreensões se transformam e que essas mudanças de perspectiva afetam sua narrativa. As memórias não são apenas pessoais; elas são muitas vezes compartilhadas e influenciadas por interações sociais.

Não é a dessemelhança que marca a narrativa da aluna, mas os desdobramentos do “eu” nas duas situações narradas que demonstram o esforço dela em voltar-se para o si-mesmo, narrando e escrevendo suas histórias vividas a partir da perspectiva da autora. O antônimo, elemento de diferença, nesse contexto, se torna fator de similitude. As ideias apresentadas pela aluna exigem que as cores vivas e brilhantes sejam mantidas, ao mesmo tempo em que são diferenciadas em relação a outras, em uma relação de ser ou não um objeto concreto em dois modelos de permanência.

A experiência de ler e escrever, interpretar e traduzir textos de poesia em uma aula no AEE parece nos dizer de um acontecimento em uma fonte original. Contudo, queremos investigar como construir o mais íntimo sobre aquilo que uma experimentação traz da própria experiência. Em outras palavras, a experiência necessita se fundar em si. Dessa forma, o que ocorre nas aulas torna os instantes lugares de renovados acontecimentos.

Diremos, então, que essa presença de leitura é temporal e fundacional na experiência de escrever é, como um diálogo textual, parte de fatos e ações corriqueiras, contudo, se projeta em um futuro capaz de operar, pela experiência passada vivida, diferentes situações de escrita. Há nesse movimento de apreensões

uma irreduzível temporalidade entre presente e futuro da experiência que reforça a afetividade da leitura com o vivido no cotidiano.

Nesse aspecto, nos detemos em pensar a leitura como possibilidade de experiência para escrever. Isso equivaleria a incentivar que o tempo da aula fosse pensado sempre em pequenos espaços para acontecimentos experimentáveis, simultaneamente, de leitura e escrita.

Dito isso, a experiência, com a poesia, implicaria experimentar o tempo presente, como se o futuro fosse a base irreduzível desse tempo da vivência. Há uma significativa oposição em participar de algo pela primeira vez (ver-ouvir-tocar) e conhecer esse algo. No entanto, conhecer não impede que o conhecido possa ser mirado em diferentes momentos como se fosse, a cada vez, a primeira vez. Conhecer não nega a experimentação feita de outro modo. Conhecer tem a ver com se surpreender.

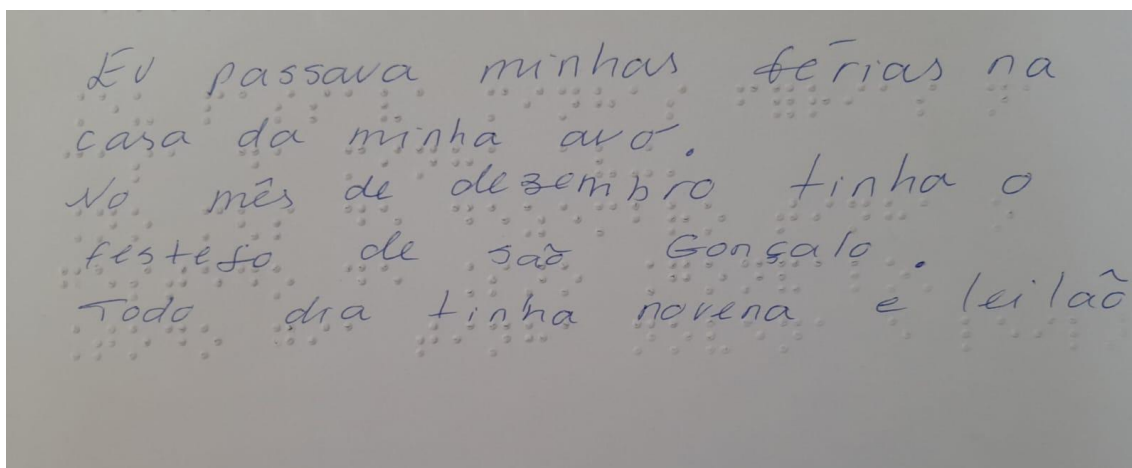
Dessa forma, a intenção é que os gestos de recobrimento não sejam apenas partes de um e de outro sujeito, mas a língua, sendo dobrada, fragmentada em si e em outra de muitas maneiras. Essas dobras, dobradas e desdobradas, podem instaurar fissuras no texto escrito e conceber novos elementos críticos e criadores ao mesmo tempo.

Esse é um espaço de interatividade, de provocação e convocação ao estudante surdocego. Ele deve mobilizar todos os sentidos remanescentes para ultrapassar suas dificuldades de acesso ao texto, buscando encontrar e estabelecer possibilidades com outras dimensões que o força a interagir com a palavra escrita sempre em ressignificação da própria vida.

Os estudantes, às vezes, oferecem como narrativa um lugar de fala; isto é, colocam em seu discurso suas vivências como narrativas fundamentais, seu eu, inserido em uma cena de enunciação e de análise ao mesmo tempo. O poema os transporta para suas memórias, as imagens não são apenas da ordem do psicológico, mas estrutural e complementar: descrevem suas vivências, de forma apaixonada, estabelecendo uma estreita e fascinante relação com o poema lido.

Explico melhor. Um estudante, após leitura do poema “Impressionista” da Adélia Prado, contou suas memórias de quando ia passar as férias na casa da avó. Lembrou dos festejos religiosos, da obrigação em ir à igreja, da alegria de conviver com os primos, de como a casa era grande e das comidas deliciosas preparadas pela avó e pelas tias. Imediatamente, ele quis escrever essas memórias.

Figura 21 – Fotografia de uma produção textual no sistema braille a partir da leitura do poema “Impressionista”, de Adélia Prado – estudante surdocego com resíduo auditivo



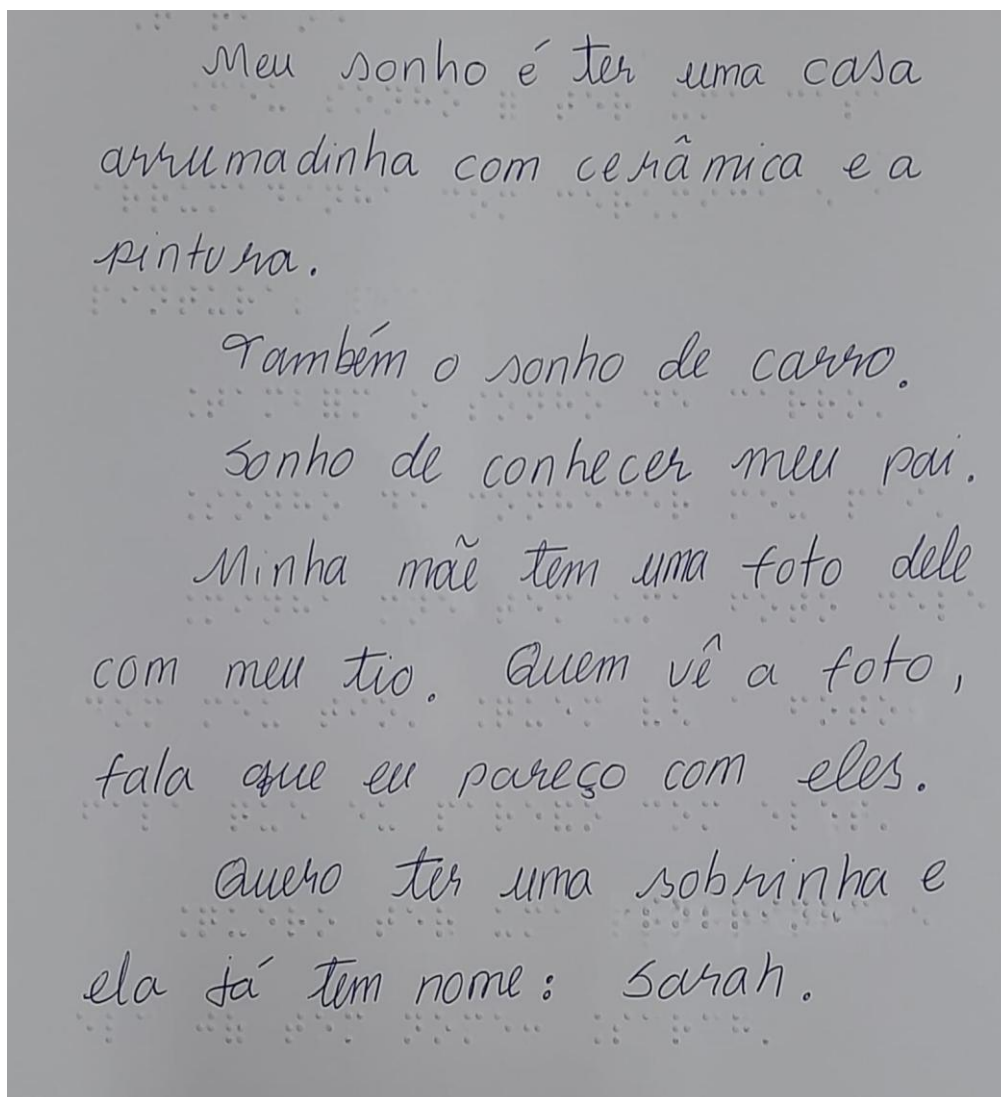
Fonte: Acervo da autora

Adélia escreve sobre o pai e organiza uma narrativa metafórica do amanhecer brilhante e constante com a cor alaranjada. O estudante descreve dias felizes na casa da avó paterna em momentos que lembram o anoitecer com festejos religiosos. Pela relação de recobrimento, ele conversou sobre vários acontecimentos que viveu nessas visitas à casa da avó nos meses de dezembro e janeiro. No entanto, ao escrever, registrou a obrigação que a avó exigia de todos os netos que lhe visitavam: participar das missas, bingos e leilões na igreja, o que também se tornava uma divertida reunião familiar.

Creio que ele jogou com as palavras entre a memória e o que conseguia escrever no sistema braille. Fazer com que as palavras pronunciadas – esse estudante tem resíduo auditivo – se tornassem um exercício de produção textual foi, para ele, uma representação do seu eu em uma escrita. Todas as letras grafadas esboçam uma tentativa de juntar as peças da memória com as do poema em uma “autobiografia não intencional que, embora involuntária, ou por isso mesmo, não seria menos sincera e veraz que o mais minucioso dos relatos que uma vida passa à escrita e ao papel” (Saramago, 2009, p. 31).

O estudante operou o movimento de leitura, constituído como um processo de derivação que articulou palavras do texto com suas memórias de afetuosidade relacionadas à casa que mais apreciou em sua vida. Ele promoveu a construção de um roteiro que, embora centrado em parte no texto original – pela palavra casa –, fez surgir transposições e fragmentos com diferentes formas de combinações com o poema lido.

Figura 22 – Fotografia de uma produção textual no sistema braille a partir da leitura do poema “Impressionista”, de Adélia Prado - aluna surdocega com resíduo auditivo



Fonte: Acervo da autora

Esse trecho acima mostra que a aluna escreve seus sonhos olhando diretamente para o poema de Adélia Prado como uma possibilidade de manifestar detalhes de sua vida – essa é uma ação em que a escrita adentra o pensamento e abre espaços para vivificar desejos simples e que não são apenas dela. Sendo assim, escrever para essa aluna, é uma contação de histórias das relações que possui no seu cotidiano.

Posso retomar Valéry (1996, p. 89) com o foco da escrita em função do pensamento de quem escreve: “[...] Há, portanto, coisas que se formam por si mesmas, sem causa, e que fazem seu próprio destino.” Uma operação que se utiliza dos diálogos – uma ação consciente do pensamento como palavra, como jogo de

trocas que quebram os silêncios. “Acreditando que deve comparar tudo a esses poucos objetos que saem de nossas mãos: todos esses compostos de matéria e de espírito que nossas necessidades criam...”

A recepção ao poema de Adélia organizou uma nova tarefa à poética: atender a um chamado para responder ao processo de leitura no domínio semântico para escrever. Cada palavra lida não respondia uma troca entre as línguas, mas foram colocadas em um sistema de injunção que estabeleceu, durante o processo de leitura, questões de singularidades deles como leitores. Sendo assim, ao fio entre o lido e o escrito são adicionadas algumas propostas de transcrição como condição de dali nascer outro texto encharcado da vida deles.

Com os textos de Eduardo Galeano e Adélia Prado temos uma segunda conclusão: as interpelações do acontecimento inesperado, mencionado anteriormente, que com o poema queremos “extrair na vida o que pode ser salvo. O que se salva sozinho de tanta obstinação, não se deixa esgotar pela efetuação, e não se deixa fixar em um absoluto de um termo” (Deleuze; Parnet, 1998, p. 89).

Durante a tradução do texto literário deixamos a vida saltar: permitimos que a narrativa traga ironia, humor e a linguagem inventiva dos estudantes, também, em escritas que vão além do trabalho pedagógico de ler-e-escrever. Nessa escrita, registramos outras maneiras que a vida pode ter no contexto do oficiar na aula.

De um lado, os paradigmas recebidos estruturam as *expectativas* do leitor e o ajudam a reconhecer a regra formal, o gênero ou tipo exemplificados pela história narrada. Fornecem linhas diretrizes para o encontro entre o texto e seu leitor. Em suma, são eles que regulam a capacidade da história de se deixar seguir. De um lado, é o ato de ler que acompanha a configuração da narrativa e atualiza sua capacidade de ser seguida. Seguir uma história é atualizá-la na leitura (Ricoeur, 1994, p. 116-7).

Trazer a leitura e a escrita de poesia à oficina não a torna, exclusivamente, um conteúdo a ser conhecido. Na realidade, isso é mesmo impossível, pois o acontecimento escapa das pretensões de ser conhecido de antemão. Contudo, na minha proposta, com a docência-que-pesquisa, tento organizar algumas situações em que o vivido vem a ser, justamente, o caráter de incentivo para os estudantes criarem suas próprias metáforas para as palavras desafiadoras, em uma orientação pré-estabelecida de escrita.

Ao contar uma história, os estudantes surdocegos estão sujeitos, inevitavelmente, à forma da narrativa vivida e à (re)construção dos fatos, também,

pela narrativa da leitura. Ambas se articulam em uma nova narrativa, em que a ipseidade se expande.

Por um lado, nos permitimos pensar exercícios de leituras atentas e alinhadas aos acontecimentos que produzam (re)escrita, do texto lido. Quando os estudantes escrevem sobre suas experiências e utilizam as palavras aprendidas, eles não apenas praticam a linguagem, mas também conectam essas palavras a sentimentos pessoais, tornando o ato de ler-e-escrever algo mais ativo, envolvente e prazeroso.

Por outro lado, talvez seja interessante pensar que a leitura pode se tornar um jogo entre o texto original e a tradução em língua de sinais. Um jogo que dá gestos capazes de provocar inúmeras conversações (de perguntas-respostas) no par professor e estudante, advindas dos fragmentos lidos-interpretados-traduzidos.

Essas traduções, leituras e escritas demonstraram que a produção literária é permeada de vida e dos provocadores que existem nela. Elas envolvem prazer, alegrias, dores, tristezas e passam pelo movimento de que quem escreve constitui, em palavras, modos da sua individuação aparecer.

Décio Pignatari (2005, p. 12-18) diz que “o poema é um ser de linguagem”. Com a poesia a linguagem é criada e recriada: transforma símbolo (palavra) em ícone (figura). “Com isso, o mundo da linguagem e a linguagem do mundo ganham troncos, ramos, flores e frutos”, pois o poema “transmite a qualidade de um sentimento. Mesmo quando parece estar veiculando ideias, ele está transmitindo a qualidade do sentimento dessa ideia.”

A aproximação dos estudantes com os poemas, nos movimentos de recepção, da tradução e de transcrição para ler-e-escrever foi sendo atravessada pelas vivências deles aqui e ali, tendo em vista que o “eu” circulou entre as palavras para sinalizar em Libras como o seu pensamento se tornava multivalente, sendo coautor da própria escrita. Suas escritas comportam cada vez mais um caráter confessional, organizado pelo processo de associação das palavras do poema por proximidade ou semelhanças com suas vivências.

Para eles, a ideia de fabular as vivências em confissões que podem ser escritas começou a despertar a consciência de que o recobrimento opera uma experiência leitora que reafirma a vida-em-deficiência sem prendê-la à patologia. Além disso, eles perceberam que esse movimento os alegra e traz prazer com a leitura e escrita. Eu também consigo verificar como as plasticidades da vontade dos estudantes resistem e se expandem.

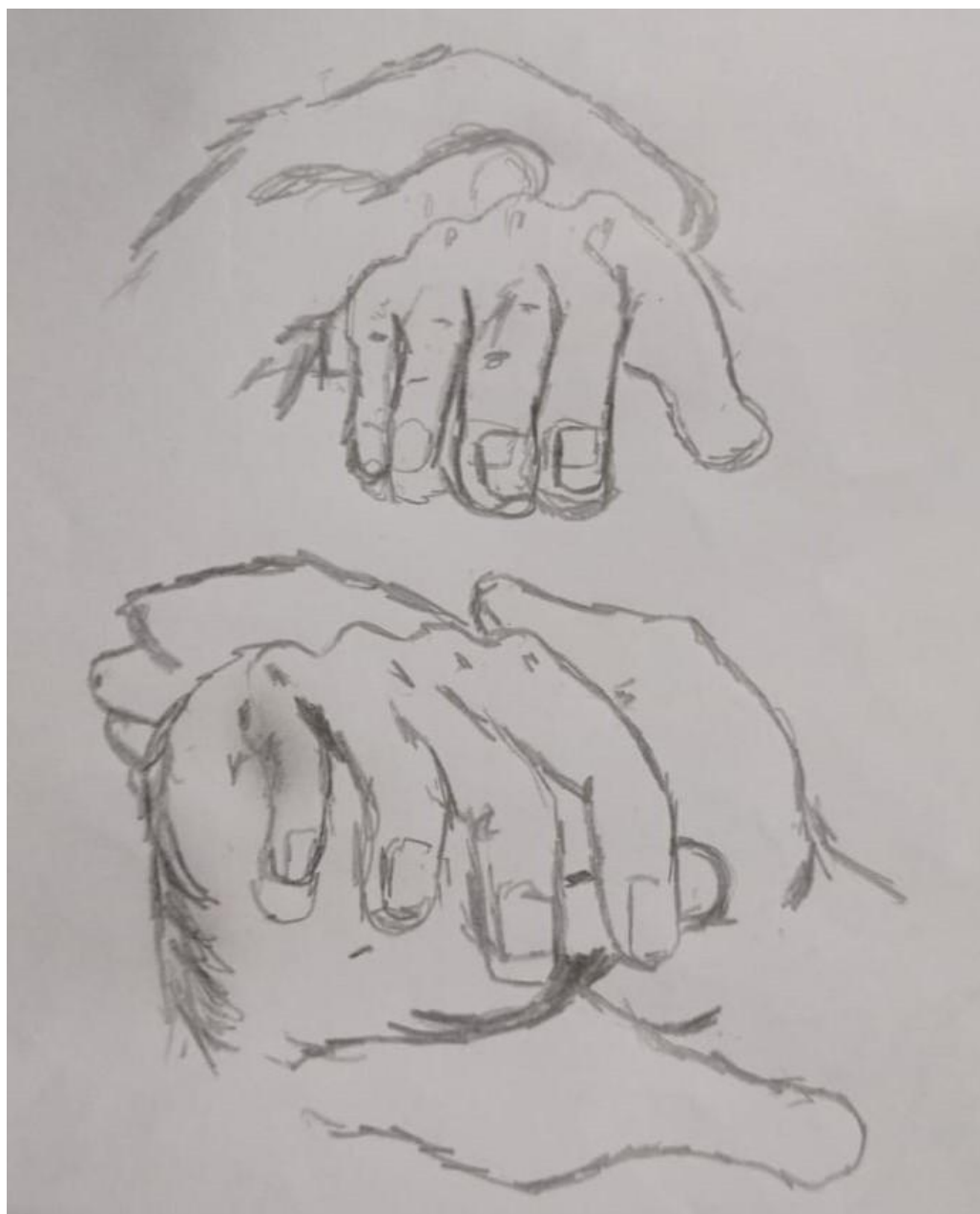
PARTE II: EXPERIÊNCIAS LEITORAS E A RELAÇÃO DE RECOBRIMENTO

As experiências leitoras na surdocegueira são leituras manuais, musculares, sobretudo comandadas pelo corpo, principalmente pelas mãos: compreensivas que coordena o ouvir e o ver, organizam a entrada e a saída e colhem ideias e saberes, que enchem o vácuo das coisas, demanda um movimento de ação para pensar.

Elas recortam, unem e reproduzem todas as palavras.

Ler e escrever como uma forma de encontro.

Figura 23 – Mãos sob/sobre mãos desenhos de Wanderson Lustosa estudante surdocego



3. Habitar a leitura: aplicações práticas

Neste *corpus*, recorro a inquietações na docência-que-pesquisa⁴⁴ de modo a seguir lecionando com o espírito de uma aprendiz. Agora com *O Mestre Ignorante* (Rancière, 2002) a tiracolo, escolhi correr o risco de ensinar pelo desejo de promover a inclusão em dois movimentos.

O primeiro movimento é tentar esclarecer os pontos mais importantes que podem ajudar a lançar luz sobre os princípios fundamentais que utilizo, começando pelas aplicações práticas cujo objetivo é que o estudante surdocego se torne capaz de habitar a leitura. O segundo foi me abrir também a essa nova leitura de Rancière e as suas “Cinco lições sobre a emancipação intelectual”, apossando-me dela com o mesmo entusiasmo que tive ao terminar o curso do magistério em 1987.

A surdocegueira é uma curiosidade pedagógica, assim como a figura de Joseph Jacotot em *O mestre ignorante*. É preciso erguer e construir um espaço mais vigoroso e robusto na pesquisa acadêmica para voltar à escola e edificar uma base sólida para o ato de ensinar-aprender em que existam mais debates e menos asserção no que se refere à figura do surdocego e da surdocegueira em sua condição única. Nesse sentido, considero entender, com Rancière, que a igualdade precisa se atualizar individualmente na emancipação intelectual e devolver a cada um a igualdade que a ordem social lhe havia recusado.

O sentido da tese a partir daqui é tentar responder às perguntas que surgiram no primeiro *corpus*, encarregando a pesquisa de explorar os gestos de recobrimento encontrados para traduzir, ler e escrever na relação professor-estudante. No primeiro gesto, quero retirar da docência um modo performativo de comunicar, ensinar, aprender de modo a efetivar a inclusão, algo que acontecerá em uma língua vista-lida nas pontas dos dedos e ouvida na palma da mão.

Proponho uma forma de organizar a relação com a literatura em uma situação pedagógica singular e extravagante. Isso porque em todo o meu percurso investigativo, incluindo apresentações de trabalhos, submissões de artigos, pesquisa junto aos colegas professores, ouvi que não seria fácil nem sensato ter a leitura literária diariamente no plano de aula para os surdocegos.

⁴⁴ Extraído dos textos de Sandra Mara Corazza.

No entanto, como Jacotot, o que estava em jogo era bem mais do que minha pesquisa: era o modo como conduzi minha docência nas últimas três décadas, o que me manteve no caminho que escolhi. Os meus princípios como professora e pesquisadora que revelam nesta tese uma sequência de hipóteses verificáveis. Talvez as minhas ideias sejam uma prática e um possível método sistematizável, mas requer uma ordem da sensibilidade, da afetividade e do vínculo que precisam ser levadas em consideração quando nos propomos seguir com o outro, oferecendo-lhe ajuda e autonomia.

Foi preciso verificar como a acessibilidade mobiliza a composição de tradução e leitura, de modo a permitir que a escrita dos estudantes seja uma experiência que supere expectativas. Habitar a leitura é fazer com que cada experiência literária provoque neles a crença em que podem resolver algumas dificuldades entre compreender as palavras nas duas línguas e incentivá-los a descobrir como podem fazer isso.

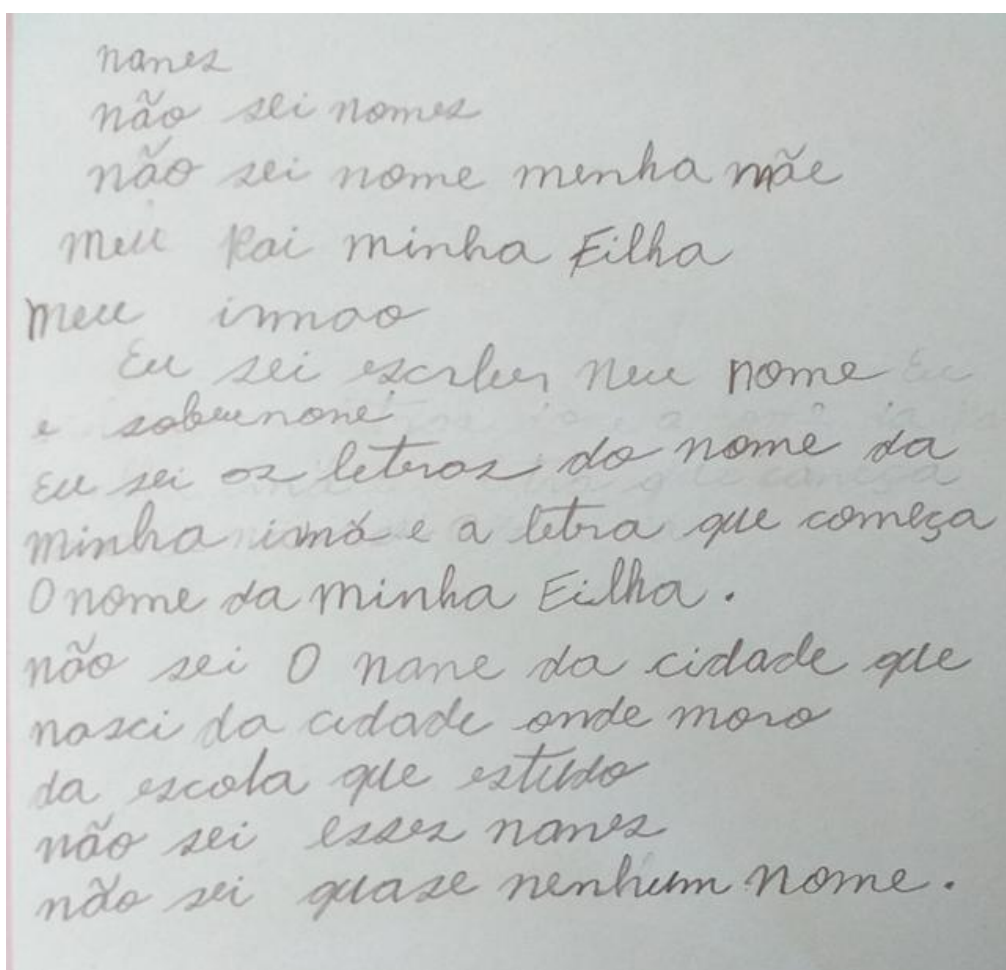
O objetivo do meu trabalho era desenvolver com os estudantes a capacidade de eles escreverem os textos em uma partilha que extrapola a tradução, pondo-os em uma situação de igualdade que colocasse a emancipação intelectual ao alcance deles. Assim, a leitura era concebida de modo a criar formas, às vezes flexionadas e imprecisas, mas capazes de proporcionar o aprendizado e o reaprendizado de ler e escrever. Algo assim só foi possível a partir da (re)ligação das palavras com o corpo, no movimento do pulso, da mão e dos dedos, pensando em uma operação didática feita em conjunto.

A forma que encontrei de tornar isso possível foi encarar os poemas como algo muito maior do que um instrumento pedagógico. Os versos e as frases, para mim, são arcabouços da fundamentação teórica que caminham junto da relação de recobrimento, atuando como gesto coextensivo dela. Dessa maneira, os estudantes leem as palavras como se fossem coisas concretas, objetivas.

Desse ignorante que soletra os signos ao intelectual que constrói hipóteses, o que está em ação é sempre a mesma inteligência, uma inteligência que traduz signos em outros signos e procede por comparações e figuras para comunicar suas aventuras intelectuais e compreender o que outra inteligência se esforça por comunicar-lhe. Esse trabalho poético de tradução está no cerne de toda aprendizagem (Rancière, 2014, p. 15).

Podemos ver um dos resultados desse processo a partir da observação da imagem abaixo.

Figura 24 – Fotografia de uma produção textual de um surdocego a partir do poema “Servidão de Passagem” de Campos



Fonte: Acervo da autora

Veja-se que a escrita acima é uma espécie de bioverso. O autor dela recorreu aos detalhes biográficos e os transformou em biografemas, elevando a escrita a um anseio de expressão, como um grito contra o medo de não saber como escrever. Com minha ajuda, ele conseguiu expressar, de modo singular, a dificuldade de escrever e de nomear, com letras e palavras completas, os nomes das pessoas de seu convívio familiar, algo que lhe causa intensa tristeza e preocupação.

Os muitos nomes que lhe chegam aos montes todos os dias provocam medo e insegurança, levando-o a pensar que as coisas e as pessoas são apenas imagens que aparecem e desaparecem em uma obscuridade dentro dos seus pensamentos e, ali, nada acontece. Ele não desenvolve os comandos necessários de ancoramento, que permitem à composição narrativa executar a compreensão prática de como grafar esses nomes. Ele partilha comigo uma experiência sensível: habitar o texto é uma

vivência do fazer que se entrelaça aos demais fazeres da relação de recobrimento, sendo um ato do deleite e de necessidade. Com essa sinalização em Libras, que se transformou em escrita, o estudante me colocou em um emaranhado de questionamentos, mas também me mostrou diversas possibilidades de respondê-los.

Esse acontecimento ilustra o fato de que habitar o texto pela leitura e escrita é importante para que o gesto de recobrimento na atividade didática, entre a teoria e a prática, seja plural. É por isso que os personagens e os arquivos pedagógicos precisam circular na dinâmica do fazer junto, ajustando as necessidades que a aula demanda em uma fonte efetiva para o processo de ensinar e aprender. Tal movimento faz com que o professor guia intérprete reconheça o corpo com deficiência como mais uma característica da condição humana.

Nesse sentido, a leitura literária e tudo aquilo que vem do texto, deve adaptar-se à riqueza de possibilidades dessa existência de ser surdocego. Assim, o espaço de recobrimento indica que as questões de acessibilidade se constituem entre o guia intérprete e o surdocego, de maneira que ambos articulem os signos do texto lido.

A ideia de habitar a leitura em um modo de pertencimento dos dois envolvidos à narrativa exige que as ações docentes sejam planejadas e executadas por meio da demanda dos discentes. Só assim as relações de recobrimento trarão ao espaço-tempo da aula uma operação de codificação intrasemiótica, diante da possibilidade de a pesquisa acadêmica criar artistagens⁴⁵ docentes e, como nos versos de Artaud (1988, p. 111)

[...] voar em estilhaços
e em dois mil aspectos notórios
refazer
um corpo novo [...]

Esse corpo novo já ampliou bastante seu vocabulário na medida em que entrou em contato com a carga imensa de símbolos de uma poesia. No entanto, a compreensão dos símbolos só acontece por meio do recobrimento que deve ser

⁴⁵ Termo cunhado por Corazza a partir do pensamento da diferença em educação. Trata-se de enxergar o docente como ser, indivíduo e pré-individual. O docente é sempre tomado em segmentos de devir, que são processos de desejo em devir. Não é imitar algo, nem se identificar molarmente com alguém, nem proporcionar relações formais entre as coisas. Mas, a partir do sujeito que o docente é, das suas formas e das funções que executa, devir é, então, extrair partículas, que já não o constituem mais, sendo, na verdade mais próximas daquilo que ele está em vias de tornar-se, e através das quais ele se torna diferente do que é. Critica-se, desse modo, a forma-docente, e ressalta-se o seu potencial de variação contínua. Palestra proferida na PUCRS. Porto Alegre, 15 a 18 de julho de 2008.

encarada como uma operação de funcionalidade dessa linguagem aferida pelo sentido de recepção sensorial presente na estrutura da Libras tátil.

A relação de recobrimento pergunta como o corpo reage e acolhe cada leitura situando-a no movimento de compreender e comunicar-se linguisticamente a fim de que as experiências então vividas se tornem presentes também no convívio social fora do ambiente escolar.

Se é verdade que os corpos e as suas diferenças jamais escapam às relações sociais que lhes dão significado, as linguagens de emancipação precisam urgentemente do contributo das pessoas que, ao serem marcadas pelo estigma da deficiência, estiverem longamente apartadas de uma presença condigna no espaço público. Nas vidas e nas “vozes” das pessoas com deficiência vivificam metáforas que se opõem às “velhas naturezas”, essas metáforas configuram, cada vez mais, os corpos materializados na árdua resistência aos guiões da normalidade (Martins, 2015, p. 271).

Habitar a leitura em uma aplicação prática na surdocegueira evoca a importância de que os corpos privados dos sentidos distais tenham oportunidade de existir de outra maneira. A relação de recobrimento dá possibilidades para que as pessoas e as línguas envolvidas executem o processo de comunicação, desde o manuseio das palavras até uma elaboração de questionamentos mais ampla sobre a realidade que as cerca.

Essa dinâmica exige esforço e vontade de estabelecer impressões para que o processo semântico se execute em uma mediação simbólica – gestos, sinais e figuração em imagens cuja significação passa, como já dito, pela partilha no manejo de perguntas e respostas. Além disso, reivindica a investigação dos aspectos criativos e subjetivos que os estudantes surdocegos conferem a cada significado a fim de tecer novas formas de utilização de cada palavra aprendida.

De novo, estou falando da parceria exigida nesse processo. Ou seja, não se trata apenas de organizar o movimento de perguntar e responder, mas, nesse intercâmbio, as ideias, as dissonâncias, alguns acordos e desacordos devem circular a fim de que enriqueçam a leitura e, por meio de uma simbiose, incluam o texto lido em sua completude. A “colheita de dados”⁴⁶ realizada cria um nós que orienta a concepção de recobrimento em uma estrutura do “[...] ‘saber com’, aprende com os

⁴⁶ A ideia de que a pesquisa “colhe dados” vem de Passos e Kastrup (2014, p. 210). Os autores acreditam que não há apenas uma descrição, mas sobretudo um acompanhamento dos processos de produção da realidade pesquisada. Isso acontece especialmente no caso aqui, em que há um envolvimento direto com a execução e participação nas oficinais. Acesso em 12 de maio de 2025. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/riae/article/view/80649/48445>

eventos à medida que os acompanha e reconhece nele suas singularidades” (Alvarez; Passos, 2010, p. 143).

A ideia de aprender em coautoria traz à relação de recobrimento algo que Valéry disse sobre “caminhar um percurso completo por meio do conjunto de nossa sensibilidade” (Valéry, 2011, p. 216). Trata-se de fazer o mesmo percurso mais de uma vez, sem se limitar a examinar apenas os traços linguísticos do texto, mas oferecendo aos estudantes diversas experimentações.

O ato de ler deve se tornar uma ação para saber sobre algo em uma via aberta para o agir humano e capaz de reunir os acontecimentos do literário com os da vida em sociedade. Valéry (2011) sugere um arranjo muito peculiar e interessante e que deve acontecer frequentemente na interação entre o surdocego e professor guia para que seja possível “em qualquer matéria, começar pelo começo, o que vem a dar recomeçar, em fazer uma estrada completa, como se tantos outros já não a houvessem traçado e percorrido”. A ideia para que os estudantes habitem a leitura é justamente essa e se refere a começar e recomeçar fazendo um circuito em que as questões do dentro e do fora do texto se realizem em uma situação estritamente solidária e engajada com o processo de aprendizado.

Habitar o território do texto literário com os surdocegos implica em uma esquematização que estrutura a interação entre a operatividade da leitura e da escrita em *ad hoc*. Isso é necessário para o propósito criado para atender à necessidade de leitura, permitindo que o encontro entre o leitor surdocego e o texto e flua em dupla. Requer a experiência de uma rotina que privilegia pequenas e pontuais ações de reflexão sobre a palavra, mostrando sua utilidade em diferentes contextos e vivências.

A ausência de experiências com esse tipo de leitura provém de diversas circunstâncias. A abordagem aqui apresentada visa diminuir consideravelmente a carência que os estudantes surdocegos apresentam em contato com textos literários. Assim, a relação de recobrimento surge como uma possibilidade pulsante no processo de experimentação da leitura, especialmente com pessoas que têm pouca prática de ler. Para isso, o ato de ler deve ser construído na relação entre estudante e professor e só poderá surgir a partir dela.

A experiência de habitação do território da leitura só foi possível porque a oficina se tornou um local que provoca e contagia a própria ideia de habitar. Além disso, o *corpus* de aplicações práticas está eivado pelo querer, pela curiosidade, pela experimentação e prazer da leitura.

Finalmente, quero dizer que a experiência com a leitura possui, ao mesmo tempo, um contorno que a cerca e se ergue sobre a necessidade de potencializar o ato de ler como um objeto do discurso pedagógico no AEE para o surdocego. Esse discurso começa com os estudantes investigando o processo de adequação da Libras e do braille, com o objetivo de gerar acessibilidade à leitura e à escrita a partir de suas próprias inferências.

3.1. A literatura no ensino especializado: a libras e o braille

Em um de seus últimos livros Manoel de Barros disse: “tenho o privilégio de não saber quase tudo. E isso explica o resto”⁴⁷. As palavras do autor sintetizam com perfeição minhas aspirações e o estilo que quis dar a tese. Além disso, como a obra de Barros, este é também meu último trabalho como professora. O autor argumentava que a poesia serve para ver o mundo de outras maneiras e que se dirige à “sensibilidade, a percepção sensível que o ser tem”. Ele gostaria que o seu leitor pudesse ter e desfrutar das palavras escritas com um “encantamento para descobrir coisas, principalmente, as que sejam inóspitas, diferentes”⁴⁸.

Foi esse encantamento e desejo de conhecer a artesanaria da poesia que proporcionei em cada oficina aos estudantes surdocegos, oportunidades de desenvolver uma consciência leitora e literária, pois eles possuem desejos de apreender o mundo pelo “desenho verbal” das coisas; e a forma que eu encontrei foi lhes apresentando as palavras poeticamente, lhes dando liberdade de vivenciar um modo de inventar o absolutamente verdadeiro que é “escutar a cor das folhas”.

Este livro de Barros está dividido em duas partes, como esta tese. Na primeira parte trouxe a teoria, mediada pelas ações realizadas nas oficinas. Agora mostro o processo das buscas por palavras, que aqui vão além do nomear, desde o estado primordial. Meu objetivo é, permitindo a eles o acesso, evidenciar a absoluta liberdade concedida aos estudantes para que eles alcançassem as condições de ler e escrever em duas línguas.

Em sintonia com a proposta desta tese, faço coro com Deacon e Parker (1998, p. 151) quando sugerem que:

⁴⁷ Barros, Manoel. *Poesia completa*. São Paulo: Leya, 2010, p. 461.

⁴⁸ Barros, Manoel. *Só Dez Por Cento é Mentira - Manoel de Barros - desbiografia oficial*. Disponível: <https://www.youtube.com/watch?v=ZdDmLBPqDvY>

a prática de ensinar não deve se restringir a oferecer verdades ou de novos conhecimentos, mas a um questionamento das verdades existentes [...]. Ela deve estar centrada em nossas formas cambiantes de sujeição, em nossa existência relacional, e nas forças, práticas e instituições que constroem nossas identidades em nosso nome.

Ao situarmos esse ponto de vista no quadrante da prática educacional, tanto da pesquisa quanto da docência, constato que o grande arquivo da literatura foi, em narrativas extremadamente fragmentadas, palidamente tangenciado nos planejamentos do AEE. Na contramão desse tipo de ação e acreditando na relevância da literatura, organizei um passo a passo para a apresentação de um texto literário. Creio ser muito importante apresentar aqui esse formato dedicado especialmente ao ensino para o leitor com deficiência auditiva e visual no uso do braille e da Libras, separadamente, seja em livros ou propostas de cursos de formação para profissionais da área e para qualquer leitor interessado por este assunto.

As informações que discutiremos tem em mira meu compromisso profissional que é tornar a leitura, em primeiro lugar, prazerosa para que, depois, ela possa conquistar, nas aulas, um espaço privilegiado de circulação. Espero que a leitura possa, então, sacudir hábitos e maneiras habituais de pensar e de fazer a aula, promovendo a reflexão sobre a importância do acesso à literatura na surdocegueira.

Espero ainda auxiliar o docente, fornecendo instrumentos e materiais, como as amostras disponibilizadas dos textos, capazes orientá-lo na elaboração do seu planejamento de aula de modo a incluir a leitura literária em seu trabalho com os estudantes surdocegos. Na primeira parte deste trabalho, destaquei a importância de experimentar na realidade cotidiana da aula e acredito ter deixado claro o fato de que criar o hábito do saber prático dá orientação e sentido ao exercício que realizo. Nesse sentido, considero relevante a afirmação de Carvalho (2011, p. 75). Ele diz:

Assumindo a ideia de "potência de ação coletiva", tomamos como hipótese principal que essa "potência" depende fundamentalmente da capacidade de indivíduos e grupos colocarem-se em relação para produzirem e trocarem conhecimentos, produzindo, então, o agenciamento de formas/forças comunitárias, com vistas a melhorar os processos de aprendizagem e criação nas coletividades locais, bem como no interior de redes cooperativas de todo tipo, ou seja, debater os "possíveis" do currículo vivido a partir dos conhecimentos, linguagens, afetos e afecções que estão em circulação nas práticas discursivas, em redes de conversações e ações complexas no cotidiano escolar.

Trata-se de uma perspectiva do conhecimento que traz imenso potencial à minha proposta de leitura literária sem que isso cause qualquer prejuízo ao legado

das produções existentes. Sempre pergunto aos estudantes se eles gostam de ler, se já leram algum texto ou livro, se têm memória dessa leitura na família ou na escola. A maioria não tem. Apenas dois lembraram de algum texto ou autor com o qual tiveram contato durante o período escolar.

Agora, quero responder a uma aluna surdocega com baixa visão que me questionou sobre os livros de literatura infantil. Susan Kelly, a aluna a que me referi, me procurou e pediu que eu a ajudasse a elaborar um projeto de mestrado sobre acessibilidade da literatura infantil para crianças surdocegas. Ela desejava fazer uma pesquisa que investigasse os livros infantis não acessíveis ou com uma adaptação que não contempla a real necessidade do estudante surdocego. Seu desejo era movido pela sua própria experiência, seu ponto de partida para o modo como pretende desenvolver sua prática docente⁴⁹. Trata-se de pesquisar para aprender mais, ampliando as possibilidades dessa prática.

Figura 25 – Aluna Susan Kelly⁵⁰



Fonte: Acervo da autora

⁴⁹ Graduada em Licenciatura: Língua de Sinais Brasileira/Português como Segunda Língua pela Universidade de Brasília.

⁵⁰ Link com análise da aluna Susan de livros com adaptações em Libras e braille: <https://www.youtube.com/watch?v=5KJQPPyQIBQ>; <https://www.youtube.com/watch?v=vKIQ83HNInU>; https://www.youtube.com/watch?v=3Sd_6nVS5K0.

Ela começou a ter contato com a língua de sinais na vida adulta, depois que já tinha concluído o ensino médio. Seu percurso educacional aconteceu copiando tudo o que era oferecido na L2, tendo sido aprovada de uma séria a outra até terminar o ensino médio, sem ter qualquer contato com a L1. Ela conta que achava os livros infantis bonitos e que sempre estava atenta para captar alguma informação quando uma história era lida, mas só obtinha um pequeno sucesso quando havia encenação teatral. Mesmo assim ela perdia muita informação e não conseguia elaborar um sentido para o texto. Com essa demanda em mãos busquei alguns livros que apresentavam adaptações em braille e/ou Libras para analisarmos em conjunto.

Ela foi até a estante da sala, pegou um livro e começamos o trabalho. Expliquei que o livro, logo na capa, trazia duas referências à língua de sinais: uma no título e outra com um destaque informando que são contos clássicos em Libras. Ela concordou. Aquela estratégia era boa, pois as figuras são importantes para os surdos, uma vez que eles têm percepção visual aguçada. No entanto, o surdocego precisa de elementos táteis e não havia esses elementos ali. Além disso, as ilustrações e desenhos da Libras são pequenos, dificultando a cópia/imitação de repetição dos sinais pela criança. Ela disse: “sei ler, conheço a história e os sinais, mas eu me preocupo com as crianças que, às vezes, ainda não sabem os sinais quando chegam à escola”.

A conclusão dela foi de que quatro pontos⁵¹ necessitam de cuidadosa adaptação e investimento material:

- 1) a letra deveria ser ampliada e de uma cor que não fosse a preta; a cor da página deveria ser preta em vez de branca;
- 2) transcrição em braille da escrita em tinta;
- 3) ilustração em alto relevo;
- 4) que houvesse os sinais em Libras para os personagens, e que toda a história fosse interpretada e traduzida para a língua de sinais, o que poderia ser facilitado pelo uso de QR code.

Durante a análise, a argumentação dela se mostrou muito bem estruturada e coesa. Além disso, refletia sua vivência educacional e que, em parte, ainda se perpetua. A conclusão mostrou que, exceto pela iniciativa autoral de alguns

⁵¹ Desses pontos, apenas dois estão presentes, ainda que de forma limitada, em alguns dos materiais que analisamos durante uma oficina.

professores em desenvolver material artesanal para executar os próprios instrumentos de acessibilidade para seus estudantes, pouco foi feito até hoje.

As fotografias que apresento ao longo desta discussão ilustram exemplos de clássicos da literatura infantil que possuem alguma adaptação com o intuito de atender às necessidades de leitores em potencial com deficiência auditiva e/ou visual. São adaptações em braille ou com alguns sinais em Libras. Esses materiais são um pequeno passo na valorização da diversidade linguística desse público e representam um esforço para tornar a literatura acessível.

Figuras 26 – Capa do livro *Três Porquinhos*



Fonte: Ciranda Cultural, 2010 (Coleção contos clássicos em Libras)

Essas obras são um ponto de partida que demonstra a preocupação de alguns professores e editores em garantir o direito de todos à leitura literária bem como a experiencição de estabelecer conexões significativas com o livro e com o texto nele contido. Apesar disso, as fotografias ilustram, na verdade, as barreiras que persistem no acesso à literatura infantil e a importância de iniciativas adicionais que promovam acessibilidade.

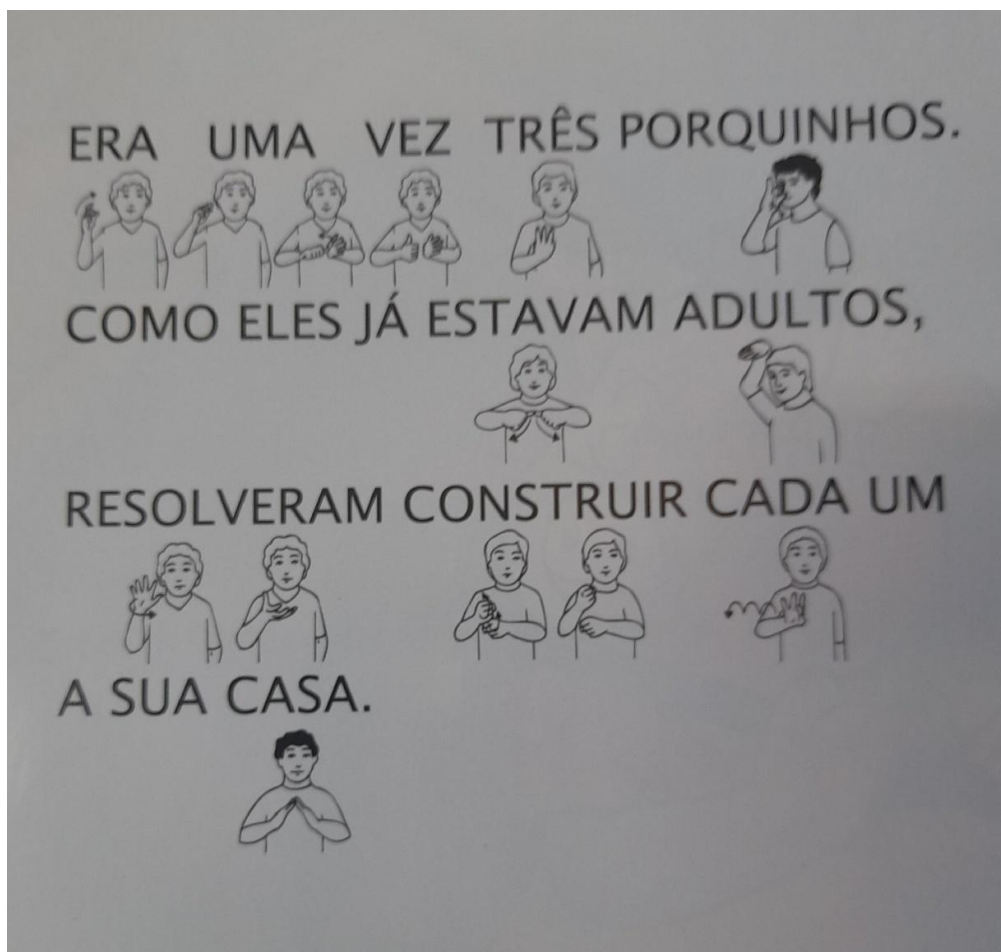
Ouvindo suas análises e como ela expunha cada categoria de acessibilidade com veemência, fui levada a reflexões e busquei em Merleau-Ponty (1999, 2003) mais informações a respeito do fenômeno da percepção pelo corpo e das experiências corporais. Para ele, é no corpo e pelo corpo que a vida e a compreensão da vida se revelam, e é daí que nasce o saber. Não quero com isso reduzir o saber humano ao sentir, mas, para o surdocego, mesmo aquele com algum resíduo visual, o ato de sentir – a experiência perceptiva executada pelas mãos e dedos – provoca associações que amplificam a totalidade das informações e a relação com os objetos que o rodeia.

Masini fala sobre Merleau-Ponty e essa questão específica (2002, p.21-2):

Este filósofo, ao tomar a percepção como solo originário do conhecimento – percepção que se dá no corpo, nas relações de significação com o que se dá ao seu derredor – refere-se aos conteúdos particulares (a especificidade) e as formas de percepção (a generalidade). [...] Para compreender a pessoa e sua maneira de se relacionar no mundo que a cerca, há sempre que se considerar suas estruturas perceptual e cognitiva, que exprimem ao mesmo tempo generalidade e especificidade (o conteúdo, a forma e a dialética entre ambas). O ponto de partida é, pois, saber de sua experiência perceptiva.

As possibilidades perceptivas da aluna, em diálogo com as experiências vivenciadas por ela na vida educacional, demonstram que sua preocupação com as adequações para gerar acessibilidades são justificadas a partir das diferentes dificuldades que ela enfrentou com a leitura e escrita. Isso confirma que, para atuar junto à surdocegueira, é preciso criar um processo artístico.

A essa altura da minha vida profissional, eu já tinha entendido que a linguagem dos instrumentos didáticos tradicionais não é suficiente para promover acesso. Era preciso entrelaçar e atravessar os campos da pedagogia e da literatura e pensar como Rancière (2002, p. 52) que: “Tudo está em tudo. A tautologia da potência é também a da igualdade, que busca o dedo da inteligência em toda obra de homem.” A partir dessa afirmação pensei que o estudante podia refletir sobre as palavras, e como se relacionar com elas para aprender algo que ainda ignora.

Figuras 27 – Página do livro *Três Porquinhos*

Fonte: Ciranda Cultural, 2010 (Coleção contos clássicos em Libras)

A análise dela continua e reforça o que Masini destacou a respeito de especificidade e generalidade. Agora, ela explica esses pontos com bastante cuidado: a letra é boa (referindo-se a tipografia), mas está tudo confuso. É preciso que tudo esteja separado, e mostrar a palavra, os objetos, os desenhos e sinais em uma sequência organizada corretamente para que a criança que folheia sozinha fique curiosa com a história e faça perguntas para entender o texto.

Diante de mais essa constatação, podemos retomar o pensamento de Merleau-Ponty (2003, p. 19). Em uma de suas considerações, ele atribui à percepção a capacidade de nos fazer “assistir este milagre de uma totalidade que ultrapassa o que se acredita serem suas condições ou suas partes, e as domina de longe, como se existissem apenas em seu limiar, estando destinadas a nela se perderem”.

Com isso examinado, Susan mostra a contracapa, reconhecendo algumas palavras e as nomeando em Libras: banco, governo, supermercado e quis entender

por que estavam listados ali. Expliquei que alguns livros recebem financiamento ou patrocínio, através de diferentes mecanismos, como captação direta com o governo (federal, estadual ou municipal), com empresas ou organizações, ou por meio de projetos culturais financiados por fundações e instituições.

Exploramos e pesquisamos todas as instituições que estavam discriminadas na contracapa. Conversamos sobre a Lei Rouanet, a captação direta, os editais e projetos para produção e publicação de livros, além de falar sobre a troca de benefícios que fundações e organizações obtêm com a isenção de impostos ao patrocinar livros.

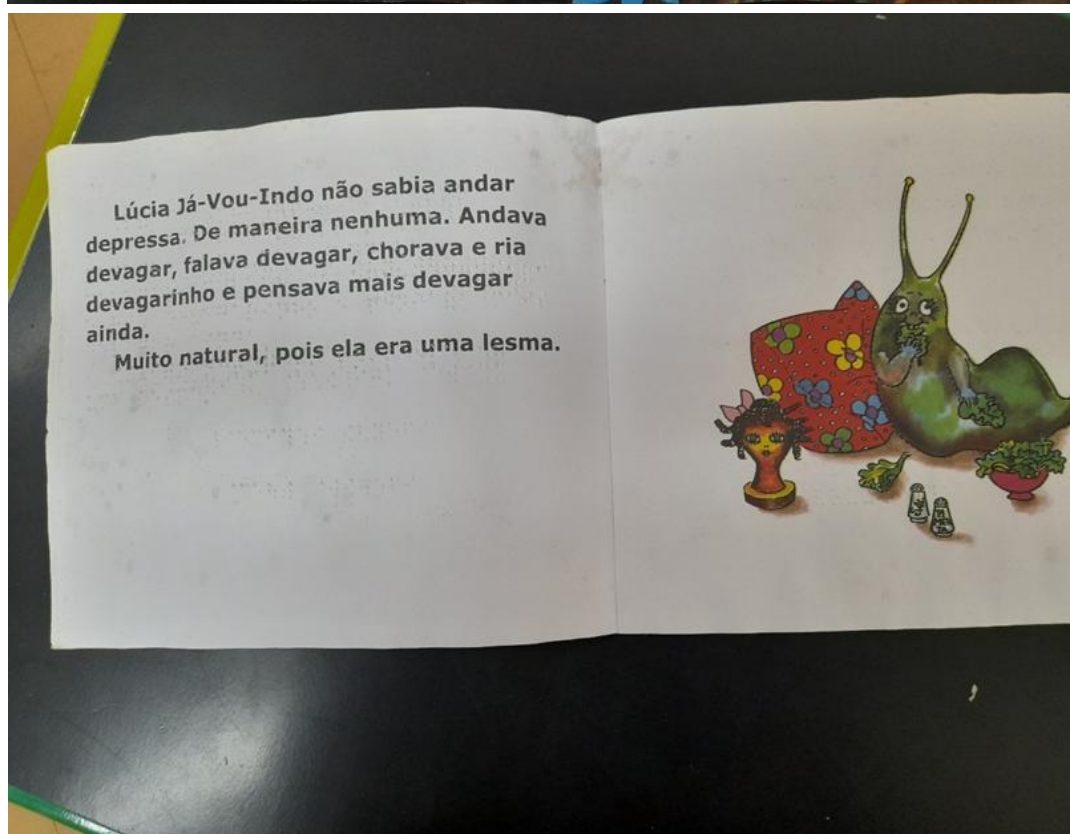
Feitas essas conclusões fomos aos livros infantis que contêm o recurso da grafia no sistema braille. Ela escolheu um livro que apresentava um desafio significativo a sua abordagem estética e funcional. Embora contasse com o braille, um passo importante para a acessibilidade, faltavam os elementos táteis.

Essa falta de descrição e dos elementos táteis resultava, segundo ela, em uma experiência de leitura fragmentada, já que as crianças não tinham acesso às informações contextuais que enriquecem a história lida. Ficavam de fora detalhes importantes, como as cores, os objetos e a descrição da aparência da personagem principal ao longo da narrativa.

O livro⁵² trazia a descrição da imagem da capa, mas não havia descrições das ilustrações que estavam dentro do livro, por exemplo. Apenas algumas páginas traziam imagens destacadas com um pontilhado ao redor das delas, mas isso limitava a compreensão da narrativa visual. Isso acontece porque o pontilhado se desgasta com o manuseio e vai ficando ruim para percepção.

Por isso, é preciso que a impressão não seja feita em papel, mas em outro material como um plástico que é mais resistente e preserva o alto-relevo. Ela também destacou a importância do uso adequado das cores: normalmente, as páginas são brancas e as letras pretas, mas o ideal é que as páginas sejam pretas e as letras brancas.

⁵² Ao analisarmos os dados de catalogação, vimos que esse livro já estava na 30ª edição e que era a 12ª impressão em braille com autorização da editora e que a autora também foi ilustradora do livro. A história tem mais de 60 anos e foi publicada, primeiro, em capítulos no jornal "O Estado de São Paulo" e na década de 1970, foi lançada em livro pela editora Ática. O livro menciona a existência de uma versão produzida para o teatro em 1980.

Figuras 28 e 29 – Capa e página do livro *Lúcia Já-Vou-Indo* de Maria Heloisa Penteado

Fonte: Leitura em todos os cantos (PRONAC 18) Produzido em 2021 da 30ª edição

Ao observar a contracapa e as inúmeras instituições patrocinadoras dos livros mostradas ali, a aluna começou a ter mais clareza sobre os aspectos econômicos envolvidos na produção de um livro e, levando em conta o patrocínio das edições ela questionou a qualidade delas. Por exemplo, se os livros recebiam tantos recursos, a qualidade do papel deveria ser melhor, pois frágil como é, a folha se desgastava rapidamente quando submetida a diversas leituras. A questão econômica constitui-se de fato como barreira ao acesso, e nos leva a refletir sobre isso com Patrícia Nakagome (2015, p. 8). Ela diz:

Para além de aspectos econômicos e produtivos, a dificuldade de democratização do acesso à literatura envolve questões simbólicas e ideológicas, cerne de nossa discussão. A barreira simbólica que se coloca entre a obra e o leitor faz com que este, de saída, a considere talvez chata ou difícil, recusando a leitura.

No nosso caso, a leitura não é só “difícil” como Nakagome afirmou, mas também carecia de uma estrutura linguística de acesso. Em sua tese de doutorado, Patrícia Nakagome (2015, p. 10) discute o “acesso amplo à(s) literatura(s)” como um “conceito plural”, e defende o uso da “teoria para repensar e mudar a prática”.

Repensar a prática é o que modula o discurso desta tese e a relação de recobrimento deve ser levada em conta quando fazemos isso, devendo ser intensificada na inclusão escolar dos estudantes surdocegos desde a educação infantil. Além disso, o real acesso que Nakagome propõe poderia incluir a “chamada alta literatura, passando pelas instâncias de crítica, seja aquela produzida na universidade, seja aquela de menos prestígio, difundida na educação básica”, como a que estamos tentando produzir aqui. Ela considera que ambas são “importantes para a manutenção da tradição literária” e este trabalho revela o desejo de que isso aconteça. A atenção de Nakagome “pode ser compreendida pelo esforço de apreender o que há de mais concreto no discurso crítico”, e isso inclui meu esforço “a fim de modificar problemas que são tão dolorosamente palpáveis.” A ideia de que a autora defende em sua tese norteia o nosso posicionamento (meu e da aluna):

[...] não implica em um vão esforço de individualizar cada ato de leitura, mas de resgatar o valor da experiência, no que ela tem de singular. Assim, quando traçamos histórias de leitores individuais, mostramos de que maneira a experiência de sujeitos (quaisquer que sejam eles) pode se contrapor a um discurso geralmente pautado em aspectos estéticos ou comerciais da relação entre sujeito e livro. Trata-se, como anunciado no título desta tese, de pensar a dupla vida do leitor: a da categoria crítica e a do sujeito real (Nakagome 2015, p. 10).

Esta tese quer mostrar o surdocego como um leitor real, mas cujas necessidades de leitura não são levadas em conta quando se pensa nele. Assim, utilizando a análise da aluna e o recurso teórico de Nakagome, tento evidenciar que a democratização do acesso à literatura envolve não apenas a adaptação do texto literário usando alguns recursos da língua de sinais e do braille. É necessário, para transpor as barreiras individuais, ter um comprometimento com a experiência de leitura que será oferecida, proporcionando uma apresentação de experiência mais significativa ao leitor surdocego.

Em suma, em sintonia com Nakagome, penso que a dupla vida do leitor se desdobra entre o acesso à literatura e a busca ativa e efetiva de experiências significativas, fato que destaca a urgência de democratizar esse acesso a leitura literária. A relação de recobrimento tão defendida aqui lida com barreiras simbólicas, mas também enfrenta as limitações dos recursos de acessos que envolvem a Libras e o braille. É preciso viabilizar ações concretas, muitas vezes não consideradas pelos editores, que promovam a leitura no ambiente da aula.

A produção de obras que priorizem o aspecto inclusivo e acessível não visa apenas à garantia dos nossos leitores do AEE, mas é um modo de enriquecer a cultura literária, permitindo que mais vozes se unam às diversas vozes que experienciam o ato de serem ouvidas no universo da literatura. Nakagome, ao refletir sobre a dupla vida do leitor, nos abre inúmeras possibilidades de ação, auxiliando a transformação cotidiana da nossa prática literária no ambiente das oficinaulas, que é o norte desta tese.

É fundamental criarmos ações que permitam a cada leitor surdocego encontrar seu lugar na narrativa coletiva do acesso real à literatura. Só pudemos contar com a análise dessa aluna porque estabelecemos uma relação de recobrimento. Foi a partir do reconhecimento do esforço, da valorização do seu desejo de pesquisar e da importância genuína que dei às ideias dela que pude trazer para a dinâmica da atividade pedagógica o diálogo sobre as limitações de leitura que ela destacava e contar com sua contribuição para esta tese. Essa forma de ver e respeitar o sujeito também me aproxima da maneira como Nakagome (2015, p. 30) entende o leitor,

O sujeito que vai ao texto, sendo leitor especializado ou não, mobiliza sua experiência e formação no momento da leitura. O leitor, portanto, nunca é o outro do qual é possível se distanciar totalmente: é um eu-leitor que, quando discute outro leitor e leitura, tem intenções (ainda que nem sempre explícitas) em sua ação crítica.

Em conjunto, chegamos à conclusão de que as adequações giram em torno da acessibilidade, da certeza de que ela precisa fazer parte da leitura na aula e dos livros. É fundamental pensar sobre a Libras e o braille como parte das adequações editoriais, o que oferece a esta pesquisa novos questionamentos, que infelizmente não poderão ser respondidos agora, uma vez que encaminhariam a discussão para outras questões que não cabem no espaço desta tese. De todo modo, acredito ter deixado claro, nesta curta discussão, que a leitura na aula e os livros estão justapostos na necessidade de acessibilidade.

A relação de recobrimento vivida durante a análise que nós duas fizemos deslizou sobre esses aspectos, e nos fez constatar que cada um faz “jus à perspectiva da percepção sobre si mesma, que cada um de nós tem um mundo privado: tais mundos são mundos para seu titular, eles não são o mundo” (Merleau-Ponty, 2003, p. 21). Consciente desse fato, e sob a percepção de que a leitura literária é geradora de saberes na surdocegueira, a partir daqui, apresento com mais detalhes as práticas desenvolvidas nas oficinaulas.

3.2. Oficinaulas: a leitura como geradora de experiência e saberes

Quando penso nas relações de recobrimento como acessibilidade, recordo estes versos de João Cabral de Melo Neto (1997):

Um galo sozinho não tece uma manhã:
ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito
e o lance a outro; de um outro galo
que apanhe o grito de um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzem
os fios de sol de seus gritos de galo,
para que a manhã, desde uma teia tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos.

Evocar as palavras de João Cabral, significa indicar o ponto de partida das experimentações de leitura, fortalecendo o caminho traçado nesta pesquisa sustentada pela crença no fazer junto e no fato de que os acessos vão sendo construídos e aprimorados durante as vivências na aula com o oficiar. Como já dito, esse movimento é feito de modo a proporcionar uma gama de materiais didáticos

instrutivos e ilustrativos para que os surdocegos sejam leitores em uma possibilidade concreta de leitura.

As oficinaulas com os surdocegos aconteceram em encontros de uma hora, uma vez na semana, durante os últimos quarenta meses. Aqui apresento páginas de conversações, de encontros e embates para ler, traduzir e escrever poemas que são resultado de tudo o que construímos juntos. O objetivo disso é transcrever para o texto acadêmico essa experiência que transforma as palavras em imagens e depois lhes dá uma nova característica. No escopo dessa pesquisa, algumas amostras de atividades demonstram a visão da literatura como uma fonte inesgotável de agenciamento do aprendizado. A acolhida do aspecto pragmático da leitura funciona como um instrumento de ação que produz efeitos práticos na geração de diferentes saberes.

Tudo isso torna as oficinaulas práticas de pesquisa e de criação do didático, funcionando como campo artesanal da docência que, ao modo deleuziano (Deleuze; Guattari. 1992, p. 211-257), são espaços-tempos de afecção, de percepções e de elaboração de conceitos. Reforço aqui minha meta de que, por meio da leitura, os estudantes, a partir da confrontação e do aperfeiçoamento no domínio das línguas, possam conceder às palavras valores semânticos significativos.

A realização das oficinaulas envolveu o que a princípio chamamos de acordo, mas que, diante do fato de que nem sempre se caminha como o planejado, acabou se tornando algo mais próximo de um combinado despretensioso. Na surdocegueira, existem muitos combinados, entre o professor guia e o surdocego, que servem para agilizar a comunicação em libras. Essa combinação dizia respeito à abertura, em nossas aulas, de espaço para a leitura.

Esse espaço seria substancialmente ampliado de modo a constituir uma escrita biografemática a fim de desenvolver uma simbiose criativa para o ler-e-escrever em coautoria. Durante o processo, destaquei o fato de que, à medida que as leituras acontecessem, a escrita ganharia espaço e se tornaria mais leve porque eles ganhariam proximidade com o texto, o que diminuiria o temor de errar ao escrever ou ler aquilo que os estudantes sentiam. O planejamento das aulas seguia o acordo inicial estabelecido, mas ia sendo adaptado a partir dos combinados que fazíamos em sala. De todo modo, há um plano geral que envolve diferentes movimentos.

No primeiro momento de contato dos estudantes com o texto, eu apresento informações simples: o gênero literário da poesia, particularidades sobre os autores,

fotos, ano em que o texto/poema/poesia foi publicado. Meu planejamento articulou as atividades e os materiais didáticos para pensar as questões do visível e do audível e sobre como nos afetamos quando as informações necessitam de tradução, de legendagem, de audiodescrições e de serem tateadas para a compreensão simultânea de produzir sentidos e sentimentos.

A partir daí procuro propor situações de escrita que incorporem os impactos dessas sensações e como essas formas e expressões chegam ao corpo de cada estudante para serem representadas. Para isso, como mostrado na primeira parte desta tese, desenhamos, fotografamos, filmamos e escrevemos as palavras dos diferentes textos literários, buscando sempre o efeito criador. Os exercícios se propõem, portanto, a olhar e escutar. Usamos palavras e imagens de modo a que não ver e não ouvir servisse à fabulação e ao exercício de pensar sobre a leitura, ao ler, e sobre a escrita ao escrever.

A ideia é que, seguindo esse percurso, seja possível oferecer aos surdocegos uma concepção de leitura capaz de abrigar infinitos modos de ler, pensando, primeiro, na situação de acessibilidade de cada um. Isso só pode ser alcançado se não houver um percurso pedagógico estabelecido *a priori*. Os surdocegos devem determinar, no momento da leitura e em consonância com sua realidade de limitações e habilidades formas práticas de leitura adequadas. A heterogeneidade contida nessa relação ajuda a testar a afirmação de que a conversação entre o professor guia intérprete e o surdocego tece maneiras como cada leitor escolhe sua forma de acesso ao texto. Todo esse processo produz o material nas oficinaulas e serve para pensar como a composição da tradução se dá, se cria e recria a cada novo poema ou texto lido.

Vimos que, com as poesias de Haroldo de Campos, os estudantes puderam traçar, em seus versos, linhas com os saberes adquiridos, enquanto leitores, nas vivências escolares até ali. Na sequência, problematizamos o processo da tradução e constatamos a necessidade de que ele fosse feito priorizando a coautoria. Durante essa atividade – e tendo em mente que a leitura é já uma escrita – foi necessário trazer informações de fontes atuais e colocá-las em contraposição com o repertório que os estudantes possuíam a fim de experimentar outros modos de dizer o que já estava dito.

Barthes (2004, p. 74) afirma que “o texto é plural. Isso não significa apenas que têm vários sentidos, mas que realiza o próprio plural do sentido”. Tal concepção permitiu trazer sobrerrealidade à leitura e escrita. Assim, configuramos o cenário da

leitura literária na oficina aula como integralmente realista e capaz de envolver os leitores surdocegos no campo da imaginação para executar comparações entre o vivido e os versos lidos. Para lidar com as diferenças, ao interpretá-las e traduzi-las construímos uma cadeia que aproxima as palavras das imagens. Fizemos isso variando os modos habituais intensivos e rígidos como a leitura é concebida.

No processo tradicional, não é o final da palavra que se torna o chamariz principal do aprendizado, mas, para uma aluna com resíduo auditivo no uso do AASI⁵³ e deficiência intelectual associada, foi exatamente isso que aconteceu. Narro abaixo.

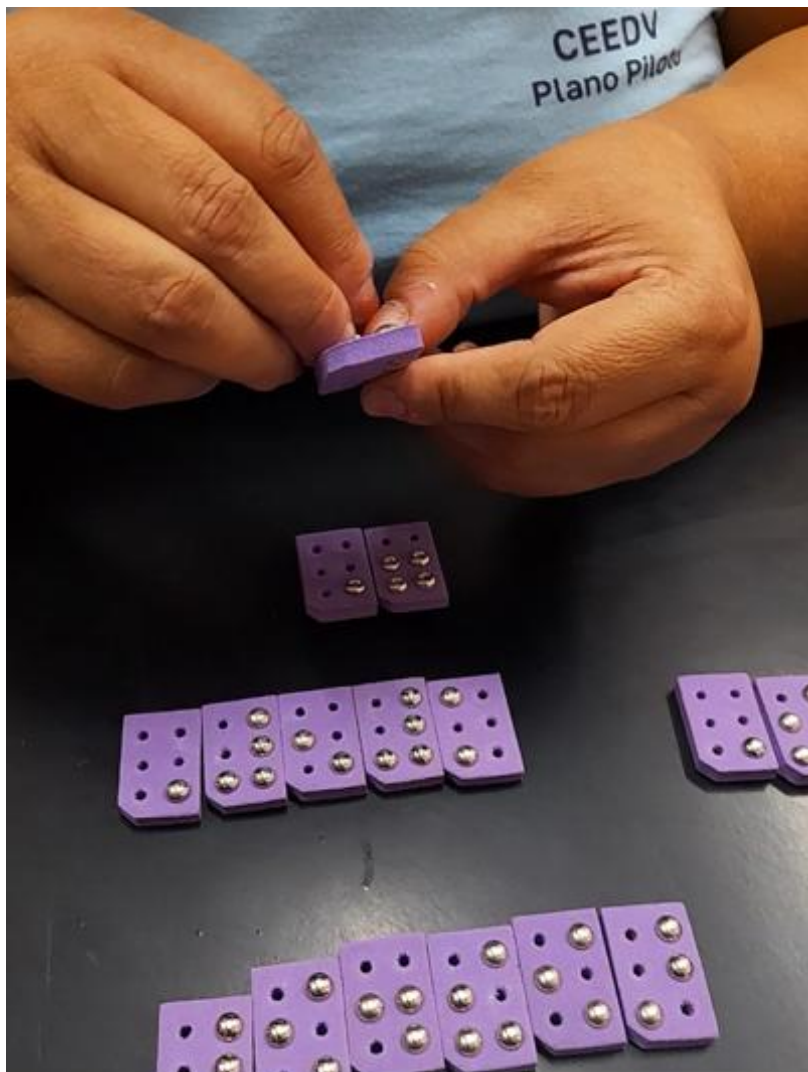
Ela fez um esforço para ler as letras de cada palavra dos versos de “Servidão de Passagem”. A repetição da palavra “mosca” lhe ofereceu confiança para escrever na máquina Perkins com animada autonomia. “Eu sei as letras dessa palavra”, ela disse, soletrando as letras e os respectivos pontos da cela braille “m (ponto 1, 3 e 4), o (ponto 1, 3 e 5), s (ponto 2, 3 e 4), c (ponto 1 e 4), a (ponto 1)”. Essa autoconfiança se repetiu nas demais palavras da poesia. Em toda palavra que contém a sílaba “ca”, ela repete: “Eu aprendi que o ‘ca’ é de ‘mosca’”.

O processo não se restringiu a isso. Ela passou a ler e escrever as palavras de um modo extremamente inusitado: eu ditava as palavras e ela organizava as letras mentalmente, recitando-as, com perfeição na cela braille. Quando eu entregava a ela a cela já pronta, ela sabia me dizer qual letra era. Rancière (2017, p. 81) sugere que o poema se define “como um certo entrelaçamento do material com o imaterial, da passividade com a atividade.” O autor diz que esse é como um “trabalho da aranha, uma política da poesia”, e eu desejo uma prática de acessibilidade: respeitando que esse processo foi o modo como a aluna conseguiu desenvolver, com autonomia, a leitura e como essa confiança dela se estendeu aos demais textos. Seguimos assim: eu lia, conversávamos sobre o texto, e ela escrevia no braille todo o texto lido. Depois, fazíamos a montagem das palavras em uma cela braille com o uso do brailito⁵⁴.

⁵³ AASI significa Aparelho de Amplificação Sonora Individual, que é o termo técnico para o que chamamos de [aparelho auditivo](#) ou prótese auditiva. Ele funciona como um minissistema de amplificação que capta os sons do ambiente, os amplifica e os conduz para o ouvido do usuário com perda auditiva, melhorando a comunicação e a interação social.

⁵⁴ Confeccionado pela Laratec da [Laramara](#). É um conjunto de celas em braille com seis pontuações, perfurações para encaixe do pino de metal. São 3 bases que formam o alfabeto, números e acentuações. O material é leve e macio, composto de 47 retângulos medindo 3×2 cm cada um.

Figura 30 – Estudante surdocega com resíduo auditivo usando o brailito para escrever palavras retiradas do texto de Eduardo Galeano



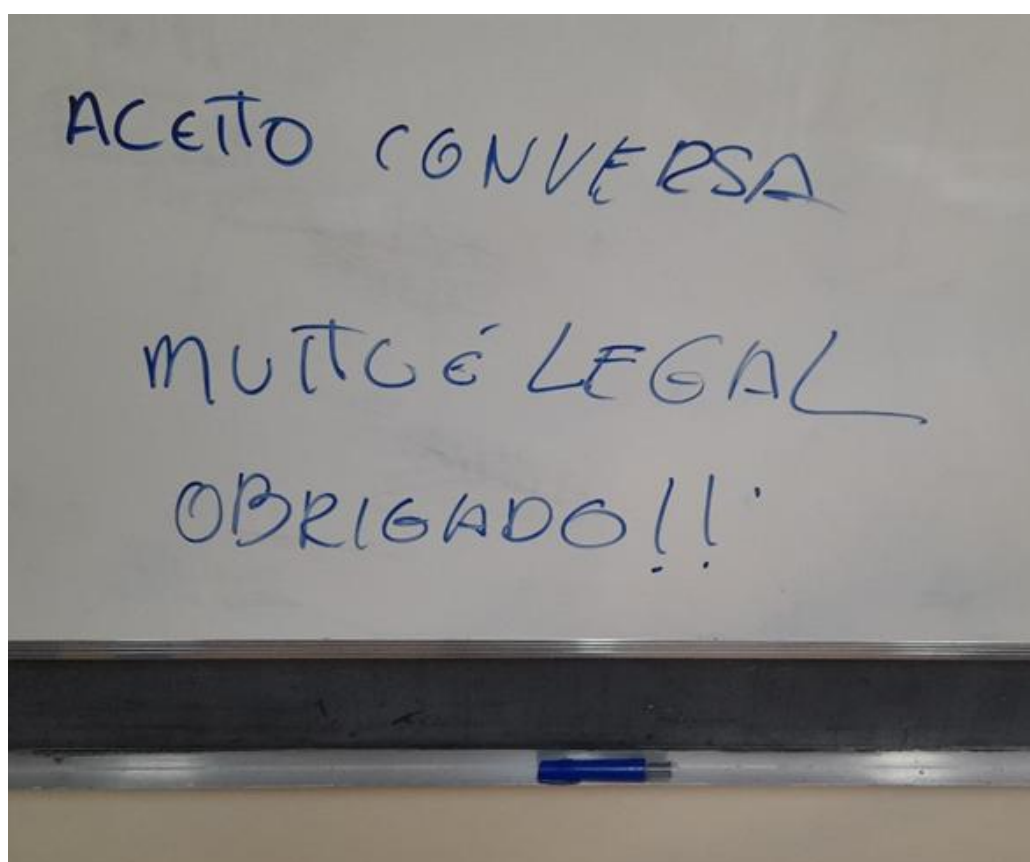
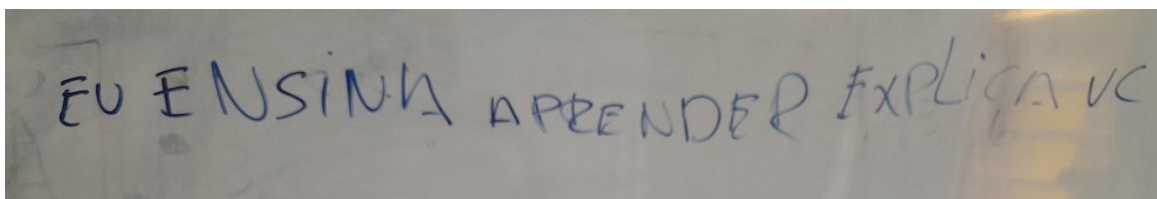
Fonte: Acervo da autora - <https://youtube.com/shorts/48MLa9DS5Qw>

Essa rotina criou um espaço aberto para que eu e ela considerássemos o que acontecia como uma maneira proficiente de escrita e leitura. Por diversas vezes, ela me dizia que gostava de ler nas nossas aulas. Essa liberdade de recepção e execução se deu por meio da relação de recobrimento e garantiu o processo de a aluna se reconhecer como leitora.

No trabalho com ela, não levei em conta a convenção, comum ao grupo de leitores, que junta sílabas e forma palavras, mas respeitei a maneira como ela organiza, a partir da palavra dada, letra por letra até formar a ideia completa da palavra, da frase e do texto. Isso intensifica a necessidade de que esses sujeitos sejam reconhecidos como leitores em um modo que não se configura,

convencionalmente, como leitura. É a relação de recobrimento que rompe com o formato considerado mais normal e adequado.

Figura 31 e 32 – Estudante surdocego (baixa visão) sempre que se despede no final da aula ele escreve no quadro um agradecimento



Fonte: Acervo da autora

O modo como compreendemos o tempo da oficina desloca o poema e pode servir de espacialidade e de experimentação, proporcionando uma nova maneira de ler e traduzir as palavras. Instintivamente, essas palavras são escavadas por meio de ações performáticas, resgatando e produzindo equivalências nos pormenores, nos silêncios, nas marcas registradas que cabem no modo muito próprio e peculiar de executar o processo de ensinar e aprender em uma vida-em-deficiência.

Os estudantes quase sempre elaboram relações de semelhanças entre o texto literário e suas vivências. Os elementos equivalentes que surgiram foram distribuídos

da seguinte forma: espaço de recepção, gesto de tradução e o tempo de transcrição, compondo o circuito que faz funcionar a relação de recobrimento como movimento de acessibilidade à leitura literária.

Aqui podemos lembrar que o espaço da recepção é o lugar onde a leitura e a tradução realizam comparações e explicações, permitindo que o sentido das palavras dos versos seja mediado por estratégias de acolhimento. A leitura, concebida como um modo singular e distinto de receber e compartilhar saberes, transforma o espaço de recepção em um campo de experimentação. Nele, a pesquisa se revela como um esforço intelectual de criação e do querer fazer. Trata-se de um fazer que visa desenvolver e expor alguns dos caminhos percorridos no exercício empírico para pensar sobre a relação com o recobrimento, especialmente no contexto do ensino voltado à surdocegueira.

O trabalho no território da recepção é tenso, mas não é uma experiência difícil. Nele, dedicamo-nos à leitura como um ato de perscrutar todas as perguntas e respostas que a escrita é capaz de inventariar, levando em conta os desejos e dizeres existentes entre quem lê e quem escreveu. Trata-se de um movimento voltado à discussão da imagem pública do poema, aquela construída a partir das inferências do professor guia, para que o estudante sinta vontade de ler o texto.

Com a inserção de imagens pessoais, elaboramos um uso funcional dessas palavras, associando-as à vida cotidiana dos estudantes. Aqui, investimos em experimentações de produção de frases que problematizam a condição própria da aprendizagem. A leitura, então, ganha valor e potência, tornando-se um gesto próprio de vontade de ler, situado no plano de aula, conduzido pelo professor guia, no qual a leitura é tarefa diária.

O vínculo que criamos promove uma dinâmica interpretativa aberta às múltiplas possibilidades de compreensão e ressignificação. Os resultados dessa prática podem ser vistos nas diferentes relações que os estudantes estabelecem entre os elementos literários e a aposta de experimentar o texto em diferentes possibilidades de leitura e escrita.

Durante a leitura dos poemas com os estudantes surdocegos, é necessário apresentar imagens que auxiliem a compreensão das sentenças. Muitos não conhecem a escrita de diversas palavras, e a imagem – nesse contexto – serve para ensinar o vocábulo quanto para associá-lo ao sinal em libras. A leitura, então, torna-se um ato de comunicação que ultrapassa a simples decodificação textual. Trata-se

de uma decifração que passa pelo corpo, pelos classificadores, em um gesto que vai além do que está sendo lido e escrito.

O gesto de tradução é uma questão operativa importante, sustentada pela leitura e pela interpretação em partilha, e um momento em que lidamos precisamente com o peso da densidade simbólica e poética das obras em que cada palavra tem um peso específico. Agora, o foco está nas imagens, nos detalhes de cada verso que podem ser figurados, ainda não no sentido estritamente semântico das palavras.

O caminho feito pelos estudantes surdocegos frequentemente é produzir um sinal em Libras correspondente à palavra em português. Eu, como professora e guia intérprete, também o faço. Contudo, eles necessitam de uma explicação ampliada sobre o significado da palavra, sua utilidade, aplicação no cotidiano e como podem usá-la. Estamos diante do processo de apropriação. Nele, a repetição opera como reforço e é interessante notar que eles repetem como um modo de experimentar o sentido, a forma e o uso da palavra que nunca tem o mesmo desfecho. Os estudantes se valem, sobretudo, dos classificadores para dar forma ao enunciado de cada palavra⁵⁵.

Observa-se que no momento da repetição, eles atribuem diferentes usos à mesma palavra, ao nome que ela carrega. Para os estudantes, o “querer dizer” da palavra necessita abrigar múltiplos sentidos, os quais só ganham consistência quando experimentados em um cotidiano vivido. Antes de aceitarem o termo como sinal em libras ou como “nome de algo”, ele precisa ter serventia, precisa dizer de algo concreto e funcional. Nesse processo, a repetição abre espaço e tempo para que a imagem ganhe força e confirmação de quem a interpreta.

Diante do estranhamento linguístico que emerge quando a escrita é feita em uma língua e lida em outra, a minha atuação ao lidar com a estrutura interpretativa do poema se dirige a dois aspectos: ao modo de conduzir a interpretação e à tradução palavra por palavra. Minha busca, no momento da tradução, é responder a três questões fundamentais: o que a palavra porta? Onde a compensação interpretativa e explicativa incide no processo tradutório (o que se perde e aonde se abrem os espaços para as ressignificações)? Qual o ponto de partida da construção das palavras?

⁵⁵ Tenho registrado essas práticas em vídeos, feitos de maneira artesanal com o celular. Nessas situações, percebo que eles mais me ensinam do que aprendem. Esses vídeos estão publicados em um canal do *Youtube* que criei para arquivar alguns trechos das oficinais: <https://www.youtube.com/channel/UCoYAH4FNEsnIKDc-o5lc8RA>

Minha proposta, nesse sentido, é dizer que o gesto de tradução é menos um exercício de equivalência e mais uma operação sensível de como costurar a sinalização em Libras com as referências conceituais do sentido semântico trazido pelo autor do texto. Isso só acontece por meio de uma escuta do outro e de uma aceitação das diferenças que ele traz consigo. Aqui, sempre ciente da importância da carga simbólica que cada escolha de tradução carrega, a relação de recobrimento instaura no gesto de tradução diversos espaços de negociação, de intervenções éticas, de respeito para não anular a alteridade. Para tornar isso possível, escolhi textos literários particularmente férteis especialmente por sua densidade sensorial, imagética e experimental com apelo à corporeidade da linguagem em Libras.

Finalmente, chegamos ao tempo dedicado à transcrição, hora e vez da escrita. Depois de todo o percurso narrado acima, as palavras se transportavam em pequenas imagens ou ilustrações, para se tornarem uma imagem concreta capaz de ser escrita em braille e ou sinalizada em Libras. Houve necessidade de alguns rompimentos e (re)criações para produzir uma variação no texto lido. Ao trazeremos o cotidiano da vida-em-deficiência para essa nova escrita, o texto ficava com menos poeticidade, algo já previsto e natural uma vez que o objetivo não era produzir uma escrita poética.

Esse tempo de escrita colocava a voz do leitor junto à voz do autor, de modo que cada verso lido seguia um trajeto composto de performances corporais dramatizadas que ressoavam a voz daquilo que o estudante era capaz de viver e que juntava suas memórias à leitura, permitindo a ida para a escrita, uma experiência performática e háptica, em que a palavra vai ao corpo e se desloca em uma travessia compartilhada.

A escrita, aqui, não é fixada, mas é continuamente encenada no contato entre o leitor e o texto. Nessa cena de escrita, o professor guia intérprete torna-se um coautor da experiência estética do escrever, organizando signos táteis, gestuais e espaciais que produzem – talvez, no sentido nietzschiano da palavra – a potência⁵⁶

⁵⁶ Para Nietzsche a vontade de potência passa a identificar a vida. Concebe-a como vontade orgânica; exerce-se nos órgãos, tecidos e células. Os obstáculos se constituem em estímulos. A vontade de potência aparece então como força eficiente. A cada momento, as forças relacionam-se de modo diferente, dispõem-se de outra maneira; a todo instante, a vontade de potência, vencendo resistências, se autossupera e, nessa superação de si, faz surgir novas formas. Enquanto força eficiente, é pois força plástica, criadora. É o que revela a própria expressão vontade de potência (*Wille zur Macht*): o termo *Wille* entendido enquanto disposição, tendência, impulso e *Macht* associado ao verbo *machen*, fazer, produzir, formar, efetuar, criar.” (Marton, Scarlet. *Dicionário de Nietzsche*. Coleção Sendas & Veredas. São Paulo: Edições Loyola, p. 423-4).

simbólica da escrita. Esse tempo do escrever é compreendido como criação de acessos e como o momento em que a leitura oferece a possibilidade sensível do conhecer para aprender. A leitura literária é um acontecimento textual lido e escrito, um evento vivido no contato, na partilha e na composição sensorial das palavras que, então, se tornam ideias.

A prática didática de operar a transcrição é proposta de modo a lidar, algumas vezes, com o provisório e o improvisado, pois esse pode ser um modo de olhar e ouvir sem olhos e ouvidos e, assim, avançar. Se, como dito acima, a palavra vai ao corpo e se desloca, podemos, também, usar outros órgãos. O corpo vê, ouve e sente de diferentes modos. Isso dá aos estudantes a percepção de que, como disse Derrida (1995, p. 15), “na estrutura não há apenas a forma, a relação e a configuração. Há também a solidariedade; e a totalidade, que é sempre concreta”.

As oficinaulas, com a sua proposta de uma escrita a dois, procuram dar à escrita um valor material estético e sintático. Para mim, é extraordinário pensar nas articulações poéticas que a lógica da poesia exerce nesses dois campos, cujo aparato semântico permite fissurar certezas institucionalizadas no processo de leitura e escrita.

Minha preocupação no decurso desses encontros era que os surdocegos entendessem que a língua é inteiramente constituída em um sistema de diferenças em que cada um deles têm para executar o processo de ler e de escrever com a maior desenvoltura e autonomia possível.

Anteriormente, expliquei as diferentes formas de lidar com o texto que incluí em nossas atividades e que incluíram fotografia, desenho e dramatização. Além disso, também propus a produção de um cartão-postal para um de seus professores, arriscando que eles criariam formas que não pretendiam apresentar uma representação, mas sim um modo outro de sentir e simbolizar que preservaria o caráter acessível do que foi visto e descrito.

Essa atividade quer buscar, dentro do ensinar-aprender, possibilidades de ler e escrever questões visíveis e invisíveis nas aparências do real por meio do que há de ficcional no cotidiano deles. A ideia de escrever em meio à vida, através do texto poético, orienta o olhar para a coisa mirada. Ali, as imagens funcionariam, principalmente, como um exercício de experimentação e exposição do que pode ser retirado do audível e do visível.

Penso que as palavras, quando figuradas, objetiva ou subjetivamente, podem passar por um terceiro incluído, no caso, o texto literário. Há uma tríade no processo de ensinar-aprender, quando temos o incluir. No nosso caso seria o texto de poesia aquele que inclui. Os surdocegos e a professora pensam sobre o poema lido com afeto e se propõem a construir encontros entre palavras e objetos que se misturam em constantes situações de semelhanças e oposições para ir além de qualquer representação.

Não se tratava de abarcar a totalidade, mas sombreamentos capazes de expressar o que os estudantes perceberam a partir de uma imagem que lhes foi dada enquanto explicação dos textos lidos. Ali, eles puderam dar uma resposta de como a prática da docência e da didática foi percebida. Nesse desenho-texto há muito de tradução, principalmente, no que se refere a decisão do professor que seria escolhido como destinatário do cartão-postal. Eles deram à imagem um transbordamento que vai atrás do invisível que não é dito com letras. A provável imagem que eles personalizarão pode dar uma figuração às coisas que eles querem dizer sobre a aula.

Talvez, essa prática didática tenha mostrado aos estudantes algo sobre o sentido do contrário das palavras e da contemplação daquilo que é positivo ou negativo. Talvez essa proposta os force a perceber que, paradoxalmente, isso do sim e do não para a acessibilidade, às vezes, é invisível. A atividade se propõe a pensar sobre o arquétipo da palavra criada em uma imagem ou, em termos mais didáticos, refletir sobre o que se apresenta como hipótese sobre algo que não se vê, não se ouve, mas de algum modo existe a partir da escuta sensorial.

Aqui a escrita não se define apenas como o escrever letras e palavras, mas como uma aprendizagem constante de leitura. Os saberes de cada sentido sensorial em falta abrem caminhos para o que escapa, mas transborda sem cessar e oferece oportunidade ao estudante a chance de participar e habitar os espaços da leitura e da escrita, principalmente, pelo imaginário.

Aliás, é preciso dizer, o exercício com o texto de poesia quer despertar diferentes desejos: de informação, de conhecimento, de aprendizagem e de ensinar, também. A leitura literária constitui-se, então, como um lugar de encontro, de afrontamento e de aliança entre os estudantes, a guia intérprete e a pesquisa, todos ansiosos para organizar o processo de acessibilidade por meio das palavras.

Durante o processo, pude observar que os leitores se colocam diante da leitura com responsabilidade e cada estudante imagina e questiona as línguas em uma

constante produção da tradução no ambiente da aula. A leitura e a escrita, nessa dinâmica da relação de recobrimento, revelam a linguagem na impossibilidade do monolíngue. Isso acontece no trânsito entre as línguas de quem ensina e aprende, de quem escreve e lê. Cada interação cria arranjos no eu, que se tornam singulares e únicos a cada vez.

A leitura e a escrita do verso são sempre um acontecimento e, apesar da intencionalidade didática-pedagógica, há o imprevisível, o incalculável do que se dá na temporalidade do outro: “[...] a vida inventa! A gente principia as coisas [...] um sentir é do sentente, mas outro é do sentidor” (Rosa, 2010, p. 237). Assim, a proposta, sempre mediada pela relação de recobrimento, é que a imagem funcione, no texto, como uma comunicação sobre algo. Isso significa que o despertar da imaginação criadora promove o encontro da palavra figurada.

Nietzsche (2012, p. 179-180) tem um aforismo em *A Gaia Ciência* que sugere aprender dos artistas – mas no final entendo que os artistas são os poetas:

299 - O que devemos aprender com os artistas – De que meios dispomos para tornar as coisas belas atraentes desejáveis para nós quando elas não são? [...] Aí temos alago a aprender ainda mais dos artistas, que permanentemente se dedicam a tais invenções e artifícios. Afastarmo-nos das coisas até que não mais vejamos muita coisa delas e nosso olhar tenha de lhes juntar muita coisa *para vê-las ainda* – ou ver as coisas de soslaio e como quem recorte – ou dispô-las de forma tal que elas encubram parcialmente umas às outras e permitam somente ver vislumbres em perspectivas – ou contemplá-las por um vidro colorido ou à luz do poente – ou dotá-las de pele e superfície que não seja transparente: tudo isso devemos aprender com os artistas, e no restante ser mais sábio do que eles. Pois neles esta sutil capacidade termina, normalmente, onde termina a arte e começa a vida; *nós*, no entanto, queremos ser os poetas-autores de nossas vidas, principiando pelas coisas mínimas e cotidianas.

A leitura, quando realizada por meio de processos de figuração e descrição, oferece condições para que a imagem transborde e ultrapasse a hipótese de criação. Isso implica reconhecer que não se trata apenas de uma imitação possível, mas sim, de uma busca contínua por um processo de semelhança que informe e produza sentido.

A imagem é o figurativo do concreto que ascende ao abstrato e que foi conduzido pelas alianças feitas com as múltiplas memórias, reunidas em um mesmo fio que incorpora e transmite a comunicação construída no entrelaçamento da leitura com os afetos. Assim, a escrita, ao costurar o pessoal da memória com o social do texto literário, faz surgir imagens cotidianas que ainda não existiam.

Para mim, elas emergem como presença simbólica no tecido do texto e são resultado da sobreposição de experiências partilhadas pela tradução sensível entre as línguas. Mais uma vez, reforço o importante papel da relação de recobrimento que, aqui, pode oferecer uma sincronia aos modos de dizer entre nós, atores do processo.

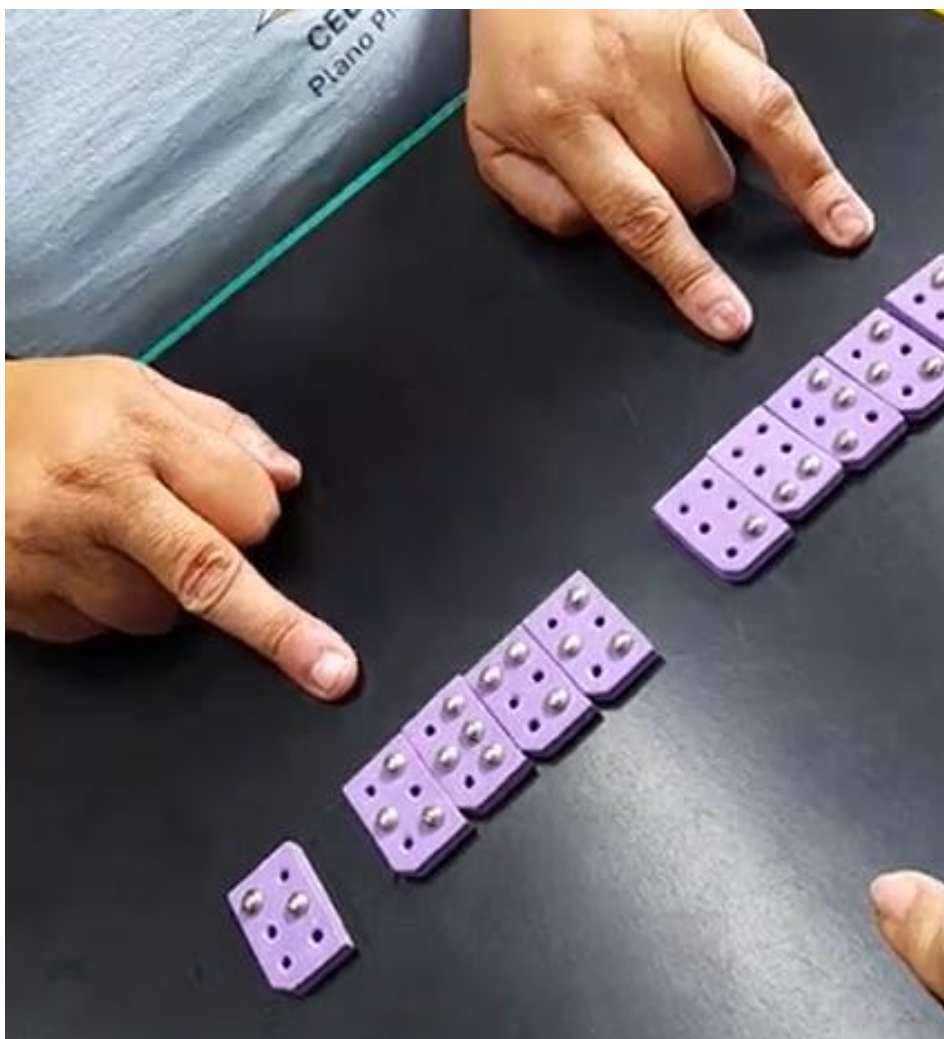
A relação de recobrimento alonga a conversação, oportunizando que a narrativa em torno do texto literário se avolume. Não se pode ignorar a necessidade que os estudantes têm de pensar e colocar significados nas palavras e que para fazer isso eles querem discutir, ainda que brevemente, cada pequena informação. Isso diz respeito à linguagem, mas também é uma conexão de afetividade e política de acessibilidade.

Os encontros com o poema trouxeram muitos elementos para pensar a imagem. Em diversas situações, parece-nos que os estudantes querem esculpir a imagem em sinais e palavras. Esse modo de esculpir a imagem no texto pode ser organizado por meio de uma lógica de composições gráficas que ofereçam pistas táteis às palavras, o que pode ser feito observando os princípios do ideograma (Campos, 2000), que permitem construir, com palavras, objetos com função gráfica.

Os ideogramas apresentam uma alta carga icônica. A combinação entre dois elementos, nesse caso, aponta para uma relação gráfica especial e permite a construção de ressignificações textuais que ultrapassam o limite da escrita linear. Haroldo de Campos observou que o ideograma “permite o máximo de economia e contenção, uma comunicação direta de formas verbais” (Campos; Pignatari; Campos, 2006, p. 99).

A escrita do poema em braille e sinalizado em libras assumiria, assim, um caráter performático, em que a emotividade se expressaria graficamente e corporalmente. Em *O espectador emancipado* (2014, p. 55), Rancière refere-se que “a mensagem transmitida pelo dispositivo representativo” é muito mais que sentidos e efeitos. “Ela consiste sobretudo em disposições dos corpos, em recorte de espaços e tempos singulares.” Depois de pensar como os estudantes habitam o processo de leitura, temos uma terceira conclusão dessa investigação: para alguns estudantes, o texto assume um lugar de abrigo, onde podem mostrar sua subjetivação em cada leitura. É abrigo, mas é também uma obrigação que exige a entrega de um produto que mostre as habilidades desenvolvidas em Libras e no braille, ambas situações apreciadas por eles.

Figura 33 – Estudante treinando a escrita em braille de palavras do poema “Servidão de Passagem”



Fonte: Acervo da autora - https://www.youtube.com/watch?v=O_fVhn1erw4&t=29s

O abrigo das palavras, para alguns estudantes, pode estar situado entre o audível e o não-visível. Nessa condição, a imagem se torna o espaço de conciliação entre a coisa e o nome. Por isso, os versos necessitam ser organizados em um enquadramento simples entre essas categorias, favorecendo a construção imagética de cada palavra em uma sequência compreensível. Pensando nisso, me amparo em Barthes (2017, p. 17) que declara que a literatura:

[...] é absolutamente, categoricamente realista: ela é a realidade, isto é, o próprio fulgor do real. Entretanto, e nisso verdadeiramente enciclopédica, a literatura faz girar os saberes, não fixa, não fetichiza nenhum deles; ela lhes dá um lugar indireto, e esse indireto é precioso. Por um lado, ele permite designar saberes possíveis — insuspeitos, irrealizados: a literatura trabalha nos interstícios da ciência: está sempre atrasada ou adiantada com relação a esta, semelhante à pedra de Bolonha, que irradia de noite o que aprovionou durante o dia, e, por esse fulgor indireto, ilumina o novo dia que chega.

Assim, minha proposta é que a tradução dos poemas seja feita de um modo realista que faça girar os saberes na Libras e nesse sentido proponho uma condensação de imagens. Nela, os estudantes são expostos, paulatinamente e em interpretação mediada, às imagens pelos elementos da audiodescrição, pela descrição explicativa, pela legenda. Nesse processo, eles "enxergam" partes do que é apresentado a partir do que lhes é apresentado, de onde ocorre a condensação de imagens⁵⁷. Isso exige suportes intermediáticos que ultrapassem os elementos convencionais de criação e de ligação textual e que atendam os estudantes de forma mais acessível e autônoma.

A leitura deve ser fragmentada, ou seja, trechos do poema são intercalados com diálogos simples⁵⁸ e ancorados em imagens. Assim, o sentido da sentença vai sendo, constantemente, ampliado. É preciso abrir espaço à fabulação e, detendo-se na superfície da imagem, observar como os estudantes constroem as relações entre os traços semântico e sintático a fim de que possam apontar um estilo estruturante para o sinal em Libras. Esse estilo se forma pela leitura e propicia pistas para a escrita, despertando, a percepção para o uso da mesma palavra em diferentes contextos.

O recurso imagético, articulado por meio de recursos multimidiáticos, auxilia a organização do pensamento, especialmente na formulação de frases e sentenças longas que serão condensadas. Aqui, o imaginar é tratado mais como um exercício ativo que desestrutura o olhar costumeiro que define as imagens como algo bonito ou feio, por exemplo. Meu objetivo é encontrar os gestos de produção escrita daquilo que se narra, forjando o que ainda não tem forma literária, colocando no texto o léxico, um tanto identificatório, que agrada ao surdocego. Nesse sentido, ficou claro para mim que a figura impulsiona a narração, reproduz suas marcas, e lhes oferece o aspecto do que pode ser visível na palavra.

⁵⁷ Barthes em seu livro *O rumor da língua*, discorrendo sobre "significação", cita Nietzsche dizendo que: "Não existe fato em si. É preciso começar por introduzir um sentido para que haja um fato. A partir do momento em que a linguagem intervém (e quando não interveria?), o fato só pode ser definido de maneira tal tautológica: O notado procede do notável, mas o notável não é se não aquilo que é digno de memória, isto é, digno de ser notado (Barthes, 2004, p. 176-7)

⁵⁸ Aqui estão alguns exemplos de como faço isso. No poema de Leminski, eu pergunto se eles têm algum sonho que carregam com eles. No poema da Adélia Prado, eu pergunto sobre a casa deles, se eles se recordam da casa da infância, da cor que era a pintura de suas casas. No texto do Galeano, também pergunto sobre os sonhos, se eles já realizaram algum, se ainda estão com eles esperando o momento certo ou se preferem que fiquem só como sonho que carregam. E todas essas conversas vão sendo escritas por eles e também faço anotações – depois em outros momentos eu retomo e escrevemos mais sobre essas narrativas deles.

3.3. Da leitura literária à escrita biografemática: uma simbiose criativa

Uma das minhas propostas apresentadas aqui é pensar a escrita pelo viés biografemático enquanto prospecção inventiva do que se vive durante a leitura literária. É isso que passo a discutir mais detalhadamente a partir de agora.

É preciso dizer que os estudantes enfrentam a leitura literária como terra (des)conhecida, cujos limites às vezes se apresentam indivisíveis, estranhos e objetos de curiosidade. Isso serve para anotar sentimentos do que se vive, modulados no processo de primeiro incluir e depois ensinar.

Através da invenção, o estudante se vê convocado a enfrentar as palavras que compõem o texto como algo do autor, que é, de certa maneira, um si que vai à escrita. As palavras novas chegam ao estudante leitor, querendo deles também um si. É o que Derrida escreve: “o poético, digamos, seria aquilo que deseja aprender, mas do outro, graças ao outro e sob ditado, de cor: *imparare a memoria* (1992, p. 3)”. A menção ao ato de aprender de cor me faz pensar que dizer a partir da memória pode ser, como disse Guimarães Rosa, algo muito dificultoso:

Contar é muito, muito dificultoso. Não pelos anos que se já passaram. Mas pela astúcia que têm certas coisas passadas – de fazer balancê, de se remexerem dos lugares. O que eu falei foi exato? Foi. Mas teria sido? Agora, acho que nem não (Rosa, 2010, p. 142).

Reflieto sobre essa ideia de forma relacionada ao que Larisa Bandeira (2018, p. 66) escreve sobre o biografema em sua tese. Ela diz:

Mas o texto não carrega os biografemas, os biografemas é que se atravessam em um texto, e os olhos que leem o texto devem estar descansados e até possivelmente distraídos para que possam ser fisgados, para que a ponta do anzol que o autor esquece no texto fure a retina e escorra em outro texto. O leitor não procura o biografema, deve acontecer um encontro entre leitor e texto, para que o biografema apareça.

A partir dessa lente, podemos pensar nas ideias de Mantovani (2018, p. 2), quando sugere que as “narrativas de memória” podem ser “assumidas como forma de verbalização das imagens armazenadas ou retidas pelo indivíduo”, partindo do “princípio do uso da linguagem ou da palavra (no sentido estrito de signo linguístico)”, podem se encarregar de “transportar por seu ato de fala (ou escrita), toda a força subjetiva e/ou social do discurso veiculado.”

Nesse aspecto, as composições deles envolvem uma espécie de dentro-fora, em que os participantes engendram a coautoria com as ações de recobrimento com a professora guia intérprete no processo de ler e escrever em que o movimento de um está diretamente envolvido no movimento do outro. Não se trata de trazer exatidão a essa narração e escrita biografemática feitas depois de cada poema lido; interessam-me os movimentos inventivos que circulam no ato de contar o que se vive tendo como apoio a leitura literária. Quero saber aquilo que pode ter sido “construído a partir de vazios, lacunas e esquecimentos – ora deixados em branco (voluntária ou involuntariamente) ora preenchidos (consciente ou inconscientemente) pelo narrador, conforme suas experiências e preferências” (Mantovani, 2018).

Essa complementação que se constrói entre o lido e o lembrado e que constitui a narração do biografema escrito é uma contação pessoal infiltrada pelo que vem do público, dos domínios do poema, e que é dividida com a escrita, a professora e a pesquisa. Isso quer dizer que o biografema pode oferecer uma pequena oportunidade de se descobrir nos outros. Cada estudante, ao utilizar os ajustes do biografema para escrever, pode destacar tanto o vivido quanto o inventado que se encontram nele, revelando e dando forma também às palavras desconhecidas. No biografema há duas coisas importantes e decisivas. A primeira é o lugar onde a realidade é tão evidente, que não oferece contestação. A segunda diz respeito àquilo que não aconteceu realmente, a algo que não foi vivido, mas que permanece como perceptível a uma existência sempre imaginada do que poderia ter sido.

Penso que essa dinâmica, como escreve Larisa Bandeira (2018, p. 14), faz “com que eu cavouque em memórias e escritas outras possibilidades de aprender com os que não usam a mesma língua”. Isso significa que há uma necessidade de mostrar, exatamente nesse conjunto das duas línguas – a que sinaliza e traduz, a que lê e escreve – como eles dão uso ao que aprendem com a leitura para tentar escrever. Ou seja, não há necessidade de separar cada uma delas para que o real e o inventado sejam organizados pelo estudante, como narrador, tão somente naquilo que ele deseja revelar. As memórias recebem especial atenção e são influenciadas por ajustes ao serem escritas e é nessas interferências que eles devem separar os rastros entre o lido e o narrado. Assim, cada narrativa passa a considerar aquilo que veio em primeira pessoa e aquilo que é ficcional, recriado, reconstruído no pacto com o texto lido.

O conceito de biografemático, dessa forma, traz densidade à pesquisa e dá visibilidade ao desafio pedagógico de ler o poema que deve estar a serviço do ato de escrever as próprias vivências e memórias trazidas à tona. Isso pressupõe uma possibilidade prática e teórica de criar um espaço no qual a leitura gera reflexões e identificação de similaridade. Para Campos (2006, p. 282), “à poesia está reservado o papel de ampliar e renovar a sensibilidade”. A existência dessa sensibilidade maior e renovada está na elaboração que os estudantes fazem da própria escrita, momento em que eles se conectam com o poema. A conexão dos estudantes com o poema se instala quando eles imitam o percurso gráfico e fazem uma espécie de jogo de recortes ao copiar, encaixar ou sobrepor algumas palavras.

Para que a escrita dos estudantes pudesse se desenvolver de modo completo apeguei-me à afirmação de Luciano Bedin (2010, p. 9) quando escreveu que a biografia é “uma dessas palavras certas” e mostrei a importância que a vivência deles teria no resultado do trabalho. Fiz isso sem perder de vista que “falar muito de si mesmo pode ser também um modo de se esconder” (Nietzsche, 2005, Aforismo 169), pois é por meio de suas experiências e emoções que o poema ganha vida. Talvez, haja um perjúrio no bio – do gráfico e do grafema – que implica a narração do que se quer afirmar e negar, o do que se assume como vivência e daquilo que se quer falsear, inventar, sonhar e até mascarar.

Esta pesquisa segue com a escrita biografemática como um trabalho, cujo método é topológico, em que os movimentos dos gestos de recobrimento querem deslocar os sistemas de leitura e escrita para o sistema de tradução, “cujo percurso não finda no texto nem no ‘eu’” (Barthes, 1992, p. 44). O texto de poesia é “escrevível” como nos falou Barthes, quando faz do leitor não mais um consumidor, mas um produtor de texto. Nietzsche propõe uma definição de conhecimento que incentiva a prática.

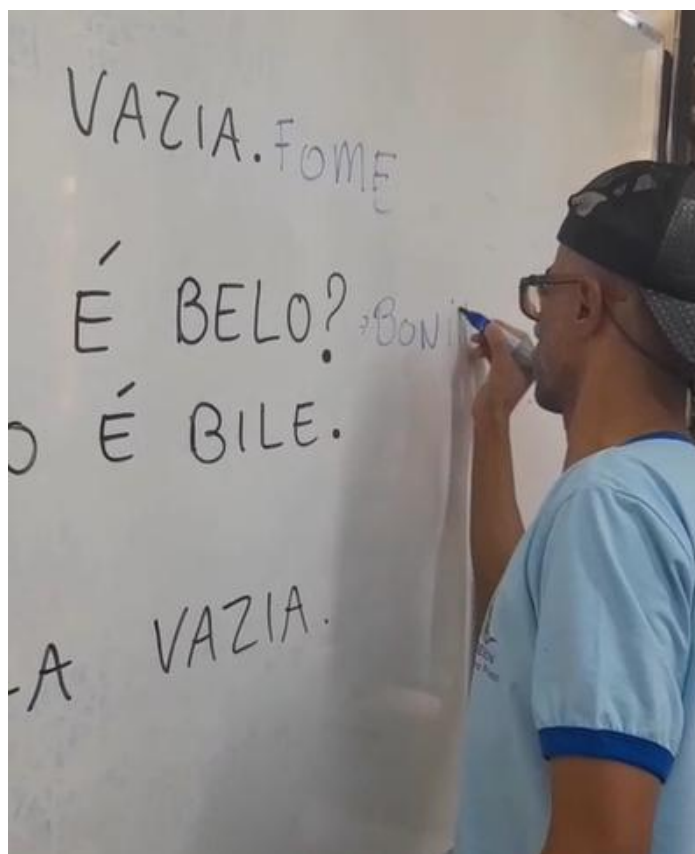
Nenhum conhecimento repousa em uma necessidade puramente teórica e abstrata, isolada de interesses práticos; revela-se, antes, a pretensa distinção entre teoria e prática. De fato, conhecer significa reconduzir o que é estranho ao que é familiar e habitual. Todavia, ao contrário do que se pensa consensualmente, o que se afigura familiar e habitual é o mais difícil de conhecer e tomar. À luz do conceito de vontade de potência, porém, Nietzsche reconduz o assim chamado “impulso do conhecimento” a um impulso de apropriação (Marton, 2016, p. 153-4).

Com isso posto, ao produzir textos os estudantes recorrem a prática e se desafiam ao que é habitual e usam o sinônimo a fim de executar comparações e, assim, entender o que está escrito. O sinônimo funciona como pista e proporciona que

professor e estudante experimentem e explorem a leitura como condutora do ato de transcrição para escrever. Esse exercício descomplica a composição de significação e, a partir do resultado dessas combinações, podemos avaliar se são boas ou ruins, em relação ao critério de dar sentido às palavras.

Ao compor tais combinações, os estudantes se tornam um pouco autores, algo natural especialmente porque eles propõem uma transcrição que traz novas combinações de expressão e de escrita do poema. Nessa vivência, a literatura na surdocegueira pode, então, ser apresentada em combinações de som e imagem variadas que não se separam dos saberes que eles trazem da vida, o que permite uma experimentação mais ampla e inclusiva das leituras literárias.

Figura 35 – Escrita de sinônimos: “barriga vazia” e “belo” como “fome” e “bonito”



Fonte: Acervo da autora

Nessa batalha que travamos por meio da leitura do poema e da proposta de os estudantes escrevessem, não quis ser dominada pelo discurso centralizador já estabelecido que diz para ouvir tão somente o que o professor diz e manter em silêncio o que o estudante não externou. Na verdade, usei o biografemático justamente para

pensar os silêncios que miram os arredores (o por aí da vida deles). Explico melhor usando um exemplo. Para produzir um desenho e um texto, uma aluna surdocega com baixa visão recorreu, justamente ao arcabouço poético do poema “Traduzir-se”, de Ferreira Gullar, citado na primeira parte desta tese. Seu autorretrato a mostra sentada, sozinha e sem as mãos. É preciso dizer que o desenho já é uma experiência narrativa, já é uma forma de escrita extraída daquilo que se sente no próprio corpo. Ele tem um caráter concreto e material de expressar-se, constituindo-se como um espaço de enunciação que indica o princípio, o centro e a direção. A partir dele, ela narra os acontecimentos vividos e os abre à escrita da professora guia. Vê-se que ela coloca nas características físicas as consequências motoras (observe na figura que ela omite as mãos no desenho) de ter sido colocada em uma sacola de lixo e jogada no rio⁵⁹.

Figura 35 – Desenho inspirado no poema “Impressionista” de Adélia Prado



Fonte: Acervo da autora

Na produção escrita – ditada em Libras pela estudante e escrita no quadro pela professora guia –, as frases são curtas e as palavras sugerem uma coesão com a

⁵⁹ Ela omite as mãos porque tem uma paralisia devido ter sido jogada no rio em uma sacola plástica pela mãe e depois ter sido muito maltratada pelo pai. Mas ela tem um orgulho enorme de ter aprendido, na condição de empregada doméstica, a cuidar de crianças, o que lhe trouxe muita dignidade – ela cozinha muito bem, faz faxinas.

língua visual. A tentativa foi escrever os versos com duas ou três palavras, usando os verbos no infinitivo para que ela os “enxergasse” nas sentenças simples. O ponto final foi colocado por mim, para separar as partes da história. Essa escrita ofereceu-lhe a oportunidade de ler com relativa autonomia.

Eu nascer
 minha mãe não quer eu
 jogar no rio
 meu pai precisar cuidar
 ele papai fingir cuidar
 prender bater.
 Eu criança só gritar
 sentir fome chorar
 não ter roupa sapato
 gritar reclamar
 fumaça cigarro
 sufocar eu não conseguir dormir.
 Um dia ele dormir muito bêbado
 eu fugir rua:
 pedir comida, por favor! Por favor!
 ganhar dinheiro.
 Não sabia escrever meu nome.
 Chegar mulher ajudar,
 ela mulher professora
 conseguir trabalhar doméstica
 aprender trabalhar:
 lavar passar roupa
 fazer comida
 cuidar criança
 ganhar salário
 guardar dinheiro banco
 comprar roupa, sapato arrumar meu cabelo
 fazer documento de identidade.
 Sofrer corpo
 hoje outra pessoa
 olhar como eu agora: blusa rosa, brinco orelha
 feliz aliviada.

Essa história foi compartilhada em uma classe bilíngue com quatro estudantes surdocegos. Deixei que eles fizessem rumações nietzschianas e que fossem corajosos para expressar seus sentimentos, sentindo que as palavras se fazem, de algum modo, inscrição e que podem ser usadas para transbordar a linguagem em escrita a partir da leitura. Como expressou a surdocega Yolanda Leon de Rodriguez, na VI Conferência Mundial Helen Keller, na Colômbia em 1997: “Ser sordociego es como estar debajo de la tierra em donde no hay luz, ni sonido. Al principio tuve dificultad para respirar hasta que me convenci había suficiente aire”. Essa narrativa traz a mesma sensação de estar submersa e com pouco ar para continuar respirando. Mesmo sabendo da impossibilidade de capturar as vidas deles em escrita, pedi que

os estudantes comentassem e continuassem ditando suas histórias autobiográficas como parte da pesquisa acadêmica em um trabalho de equipe, de colaboração, como sempre, pela relação de recobrimento.

A professora guia e os colegas de sala com surdez participaram ativamente para que a estudante trilhasse todos os gestos do recobrimento, começando pela ação dela de enviar e corporificar – gesto de aglutinar – os pensamentos mais íntimos sobre seu nascimento e infância. Esses pensamentos foram substantificados por uma vivência com uma mãe e um pai que lhe trouxeram muita dor e tristeza. A casa dela e do pai eram extremamente diferentes do poema da Adélia Prado.

A subjetividade da narrativa aguçou os sentidos dos que participavam da aula e reverberou em estava ali. Pediram maiores informações, havendo inúmeras retomadas para que os detalhes fossem bem compreendidos por todos. Nessas retomadas, os antônimos e sinônimos aparecem e são executados para que a narrativa acontecesse de modo explicativo. O sinônimo surge para fazer comparações de semelhança, já o antônimo é utilizado quando o entendimento acontece pela oposição, recurso que é usado mais frequentemente do que o da semelhança, pois oferece mais possibilidades de cruzamentos com diferentes contextos.

No final da narrativa, ela parece dar um novo sentido ao sofrimento – é interessante que uma professora foi a sua, digamos, salvação. Com essa professora ela aprendeu um trabalho, conseguiu se registrar e ter um documento oficial. Ela termina dizendo que hoje é outra pessoa, e nos pede para olhar como está agora, descrevendo a cor rosa da blusa, o brinco na orelha, finalizando com as palavras “feliz aliviada”, temos o gesto de confluir a narrativa para o sentido do poema “Impressionista” da Adélia Prados. Ela traz a cor rosa e as bijuterias para que o “alaranjado brilhante” se faça presente, o que a integraria como leitora do texto.

Essa frase final é um bom exemplo de confluência. Ela sintetiza a própria transformação ao longo da narrativa, unindo sentimentos de superação e alívio. Essa expressão final reforça a ideia de que, apesar das dificuldades enfrentadas e das marcas pelo corpo, há uma nova identidade emergente, que se conecta de forma significativa com o descrito no poema sobre “o constantemente amanhecendo”.

A confluência nessa narrativa se deu pela intersecção entre a experiência pessoal narrada e a linguagem poética, criando um impacto emocional forte. A função dessa escrita não era vasculhar marcas pessoais a respeito disso ou daquilo; o que esteve em jogo foi a composição de um novo arranjo para o texto lido, pelo

reposicionamento das memórias em um contexto diferente do original. com o desejo que um novo sentido fosse produzido. Há algo na poesia que é potencialmente de todos, que está livre para o uso, que tem existência comum nas nossas vivências. A poesia reúne e põe em evidência elementos narrativos cujas leituras tornam possível a proposição de outras narrativas.

Tratei essa narrativa como em um projeto arquitetônico, montando uma estrutura de leitura própria com (e para) cada estudante surdocego, sem desviar da individualidade. Assim, embrenhá-vamos no emaranhado dos modos como eles acessavam cada gesto do recobrimento e os disponibilizava para desmontar e remontar o poema em uma leitura e escrita da própria vivência. Minha função foi torná-las acessíveis para que pudessem ser compartilhadas e lidas.

Acredito que o biografema – que eles narravam e eu escrevia – entrava no biográfico para analisar, organicamente, os fragmentos humanos; analisavam também a desorganização que a deficiência acumula, trazendo ao exterior suas virtudes, sem nos determos muito nas falhas. É que a fragilidade, ao ser exposta, passa a fazer parte do circuito de se estar vivo e vivendo. A escrita não considera a grafia como mera ocupação do lugar que se escreve. A forma de registro pensa as diversas maneiras de escrever que podem ser assumidas na oficina. O *pharmákon* derridiano (2005, p. 45), ambivalente, pode nos ajudar a entender melhor essa questão:

Quando uma palavra se inscreve como citação de um outro sentido dessa mesma palavra, quando a antecena textual da palavra *pharmákon*, significando remédio, cita, re-cita e permite ler o que na mesma palavra significa, num outro lugar e a uma outra profundidade de cena, veneno (por exemplo, pois *pharmákon* quer dizer ainda outras coisas).

O biografema serve, desse modo, para liberar os silêncios guardados e ajuda a pensar em uma escrita operada farmacologicamente em que existem duas ou mais possibilidades de escritura, evitando os maniqueísmos do que é definido como correto na lógica tradicional. Recorrendo ao recurso biografemático procurei por aquilo que não está dito de forma aparente, em uma perspectiva que não está baseada no caráter educacional comum da escritura. A escrita na surdocegueira é muitas vezes executada a duas mãos, ao escrever com ajuda, o surdocego incorpora e transporta algo mais do que apenas copiar: trata-se de uma escrita derivada de uma interação, ou seja, é uma abertura de canal de comunicação.

A escuta dos silêncios ajuda na compreensão do eu e dos outros. Assim, mesmo o calar-se pode ser matéria ouvida. O silêncio deles é uma voz que ainda virá e os poemas lidos podem trazer não só palavras próprias, mas também palavras que passaram por um processo de apropriação.

Na escrita biografemática, a cada coisa dita do vivido cabe um signo a mais e a menos. Além disso, as palavras traduzidas são como preceitos do poema ou do autor e podem ser pretextos para a escrita. Uma consequência que se espera dessas atividades com o poema, para biografemar, é que os estudantes adquiram novos apegos, afinidades e repertórios além do interpretativo. Nessa abordagem, o poema é lido em vários planos, e nenhum é definitivo.

A leitura é sempre suspensa para a língua de sinais e a escrita no braille. Corajosamente, como disse Barthes (2004, p. 57), “a escritura é esse neutro, esse composto, esse oblíquo pelo qual foge o nosso sujeito, o branco-e-preto em que vem se perder toda identidade”, a começar pelos maneios próprios da língua que escreve, sempre tentando acertar o passo com a língua de sinais.

A escrita biografemática dos estudantes pode problematizar, principalmente, o que ainda não foi documentado sobre como eles pensam seus acessos na vida diária e sobre a intensidade nos interstícios das suas vivências, chegando às fissuras e espaços sociais de um tempo que corre sempre contra a pessoa com deficiência. Enquanto deficiente, o indivíduo perde muito do tempo vivido no lugar que se considera normal e precisa ir, diariamente, em busca de uma vida que ainda não possui. No entanto, essa vida existe e é vivida de uma maneira diferente, porque ele entende que pode persistir na conquista na vida que deseja.

Trata-se de despedir-se, por meio do diálogo entre biográfico e biografema, das coisas que não valem a pena, das coisas que dão pena, usando para isso a escrita, uma vez que ela possui e oferece sua própria entrada no espaço e tempo de legibilidade e compreensão na leitura. Cecília Meireles (1990) escreveu “mas não consegui entender ainda qual é melhor: se é isto ou aquilo.” Trata-se de caminhar nessa busca, mesmo que ela nunca chegue porque o que interessa, como dito na primeira parte deste trabalho, é o caminho.

Neste ponto, creio que esteja claro que esta tese trata de um experimento um tanto desconhecido e nada usual: dizer com o corpo, escrever com sua própria voz, sem se preocupar com a expectativa ou com as pressões exteriores ao sujeito. Os textos produzidos pelos estudantes diziam dos corpos estendidos em um tempo que

se distende e quer apresentar outras visões. Os estudantes anunciavam na escrita a “escuta” que fizeram do poema, por meio do qual descobriram palavras e frases que lhes permitiram nomear suas próprias experiências.

Minha curiosidade recai sobre descobrir aquilo a que eles se apegam do poema lido e, diante disso, minha investigação pretende sustentar essa sofisticada linha entre a surdocegueira e o biográfico para escrever. Essa abordagem oferece, apesar dos riscos, oportunidades únicas de descobertas e aprendizagens ao permitir que os estudantes reflitam e se engajem no que leem para escrever.

O peso da docência e de todas as implicações curriculares e didáticas envolvidas no espaço-tempo da oficina no trabalho com a leitura dos poemas encaminhou, metodologicamente, esta pesquisa a se estruturar a partir de experimentações pedagógicas. Assim, esta tese apresenta:

1. uma amostragem, uma indicação de caminho para atividades de leitura;
2. experimentações vividas na relação de recobrimento para executar a leitura e a escrita com estudantes surdocegos.

Apesar de aparentemente simples, a proposta de ler e escrever poesia com estudantes surdocegos envolve inúmeras questões de ordem prática, como o acesso a material de leitura, e emocional, pois as oficinas estavam alicerçadas na relação de recobrimento entre professora e estudante a fim de executar o processo em coautoria.

Além disso, para garantia da proposta, era preciso que todo o material e a prática envolvidos na dinâmica das aulas funcionassem como disparadores que introduzissem novos saberes para garantir o prazer e a fruição pleiteados e contemplados na concepção linguística e comunicacional de pertencimento da linguagem.

Na maior parte das vezes, recorro a sugestão de Nietzsche (Marton, 2016, p. 334-5) que o pensamento pode apresentar-se de forma assimétrica: trata-se, de um lado, de uma atividade organizadora, instintiva e inconsciente e, de outro, de um epifenômeno consciente que se faz possível graças aos signos. O autor apresenta a hipótese de que antes do pensamento ser conceitual, etéreo, ele é linguístico. A linguagem, determina o pensamento consciente.

Trata-se da atividade ulterior à produção de imagens decorrente da recepção de excitações; a tarefa do pensamento é selecionar as imagens semelhantes e mais vigorosas. Desse modo, antes de ser conceitual, o pensamento é estético. O processo

de abstração, a formação de conceitos, só se dá num último momento, quando as palavras e seus equivalentes nas imagens, passam a valer para uma grande quantidade de casos. “Pensar é complexo: há unicamente um pensar-sentir-querer”. Nessa tríade, cabe ao pensamento realizar a assimilação, a operação judicativa que obedece à vontade de ver casos idênticos. Trata-se da operação que seleciona o que deve ser assimilado e excluído das excitações recebidas.

Por isso é importante que os estudantes surdocegos tenham como perceber essa concepção linguística e comunicacional de pertencimento da linguagem para que seus pensamentos possam sair e ir para o espaço da comunicação na proposição de se fazer entender e de entender os outros e que aquilo que eles pensam e narram podem encontrar um modo de ser registrado em uma língua que se escreve e pode ser lida.

4. A literatura como som e imagem: expressão e escrita

A tradução literária, sobretudo a poética, envolve obstáculos que transcendem as questões textuais – como palavras desconhecidas – e linguísticas. Um exemplo disso é o desafio enfrentado para identificar e dar sentido às metáforas. Lawrence Venuti (1995, p. 23) explica que “a tradução poética exige mais do que a mera transposição de palavras; ela demanda o entendimento das nuances culturais e contextuais que permeiam o texto original”.

Complementarmente, Derrida (2006, p. 44) sugere que a tradução “não buscaria dizer isto ou aquilo, a transportar tal ou tal conteúdo, a comunicar tal carga de sentido, mas a *remarcar* a afinidade entre as línguas, a exibir sua própria possibilidade”. Isso implica dizer que a tradução não é jamais a reprodução fiel e idêntica do original, o simples transporte do significado de uma palavra para outra, mas sempre uma produção que envolve diferença e desvio, um deslocamento que faz surgir um texto novo, situado entre línguas e culturas, e que revela a instabilidade e a multiplicidade do sentido.

A tarefa da relação de recobrimento, durante a leitura e a tradução do poema, dever infundir aspectos da consciência social desse “*re-marcar*” como uma condição daquilo que o autor gerou de nomeação no texto de modo a permitir que os estudantes possam se colocar, de certa forma, no lugar daquele contexto para complementá-lo.

Assim, eles conseguem organizar a distância analítica, o que acarreta uma transferência das opiniões e sentimentos daquele conjunto de circunstâncias para o atual, da sociedade do autor para a do estudante surdocego.

Esse processo faz surgir o acontecimento da afetividade e da aproximação indissociáveis para o professor na função de guia intérprete, e diz respeito a ter um pedaço de si no corpo do outro, literalmente: “meus olhos e meus ouvidos veem e ouvem através do outro”. Na surdocegueira essa relação de recobrimento opera em uma superfície de inscrição que se repete sem ser igual, um espaço onde o contato com o outro se torna um aporte de gesto linguístico singular em um deslizamento em direção à língua que recebe uma dupla língua escrita no corpo.

Desenhamos, portanto, uma relação de recobrimento que opera com a língua da receptividade – uma que permanece em uma espécie de borda, nem dentro, nem fora – onde se dão movimentos de insegurança, travessia e de transporte. O enunciado e modo de enunciação se convertem em sequências didáticas planejadas. A coerência interpretativa é tramada em gestos de recobrimento que reconfiguram o enunciado no texto literário, buscando na memória do cotidiano, similitudes que possam auxiliar o uso de paráfrases para criar narrativas escritas.

Cabe-nos envolver o artifício sintagmático criado entre a palavra escrita e os sinais em libras não naquilo que se supõe possível de interpretação, mas naquilo que há na situação de leitura e escrita propriamente dita. É fundamental dar ênfase a esse aspecto, ir aos limites da coerência interpretativa do lido, dispensando a noção tradicional da representação. O recobrimento, enquanto estratégia pedagógica, oferece formas de dizer situadas entre o enunciado e a enunciação. Esse lugar está nos gestos feitos pelas mãos da professora guia intérprete e do estudante.

A dinâmica então executa-se numa dupla leitura e numa dupla escrita. Nesse sentido, o recobrimento provoca e oferece um modo alternativo de pensar e regular o sistema dos sentidos distais pelo som e pela imagem como expressão da escrita. Proponho que o pedagógico utilize essa estratégia como outra lógica do ver-ouvir. Nela, o referente é problematizado, a presença é lida experimentalmente por sua funcionalidade de ser ouvida ou tateada.

Quando o poema é lido por meio da relação de recobrimento há uma ideia geradora que dá as palavras a capacidade de serem moldáveis, pois, nele, o discurso embutido na palavra deixa à disposição dizeres (um dizer sobre o dito do dizer). O texto, lido desse modo exige uma gramática fundada em um sistema que organiza e

regula as formas pelas quais a linguagem expressa sentidos, afetos e intenções no contexto da interação na relação de recobrimento.

Tradicionalmente, a gramática é um conjunto de regras que estruturam a língua, porém em abordagens contemporâneas, especialmente na linguística funcional e na semiótica, que estudam a linguagem como uma atividade de interatividade, ela recebe outro enfoque. Nele, propõe-se que a atenção recaia sobre os sujeitos, sobre os usos que eles dão às línguas e sobre a forma que os significados ganham quando os indivíduos se comunicam. Tal proposição é confirmada por Umberto Eco (2016) quando ele propõe que a semiótica é a disciplina que estuda a vida dos signos dentro da vida social. Assim, os signos não se limitam à linguagem verbal, mas abrangem múltiplas modalidades expressivas que entram em jogo na construção do sentido.

Quando se coloca o texto como som e imagem, os sentidos são transferidos à escrita. Essa concepção se conecta com a ideia de que a literatura pode funcionar através de uma “gramática viva” que usa as modalidades expressivas disponíveis do multimodal e multissensorial (expressão tátil, cenestésica e espacial) para comunicar sentidos em três níveis gerais:

1. as informações passam por audiodescrição e se transformam em legendas para que a escrita estabeleça a correlação de um plano de expressão em seu aspecto formal e sistemático;

2. as imagens recebem alto relevo para proporcionar textura e contato em um plano de conteúdo. Além disso, elas são descritas ampliando a possibilidade de serem reescritas e lidas com mais autonomia pelos estudantes;

3. os poemas são organizados em espaços ampliados na folha a fim de se estabelecer uma correspondência entre os elementos abstratos da escrita e os da imagem, o que permite que todas as palavras dos poemas estejam representadas em signos e assumindo uma configuração linguística recíproca para dar significado e sentido ao escrito-lido.

Coloco então a pergunta: o que ocorre entre os desdobramentos de perguntar e responder quando o poema recebe os recursos expressivos de som e imagem? E respondo com a crença de que a relação de recobrimento solicita que a leitura e a tradução estejam em colaboração prática. Penso que usar o texto literário na oficina pode fazer emergir um gesto em díade de modo que o lido-traduzido também seja escrito por quatro mãos. Pergunto também: o que o surdocego alcança

com essa leitura no AEE? Penso que a relação de recobrimento projeta para ele a realidade pedagógica de acessibilidade linguística, pois o recobrimento é o contato que vai e volta, pergunta e responde, traduz e recepciona, lê, dita e escreve.

Assim, o recobrimento não é apenas veículo, mas integra todo o conjunto indissociável da operação e da estratégia, constituindo-se como uma proposição didática que reúne teoria e prática em materialidade funcional para leitura e escrita. Posso dizer que, neste estudo, constatei que os estudantes desenvolvem o gesto de leitura, experimentando todos os detalhes do ato de escrever e ler a partir das letras que lhes eram colocadas nas mãos, na tentativa de grafar e aprender mais das palavras dos poemas.

4.1. Das letras ao gesto de leitura: detalhes do ato de ler e escrever

É, como sempre, a relação de recobrimento que, permeando as elaborações discursivas dos estudantes e as práticas docentes, faz girar a leitura do poema, mas o plano de aula, pensado para funcionar como uma simbiose, insere o estudante no ambiente da oficina. Isso só pode acontecer porque, para mim, “a textualidade, sendo constituída de diferenças e de diferenças de diferenças, é por natureza absolutamente heterogênea e compõe sem cessar com as forças que tendem a anulá-la” (Derrida, 2005a, 45-6). É com esse pensamento que planejo as aulas.

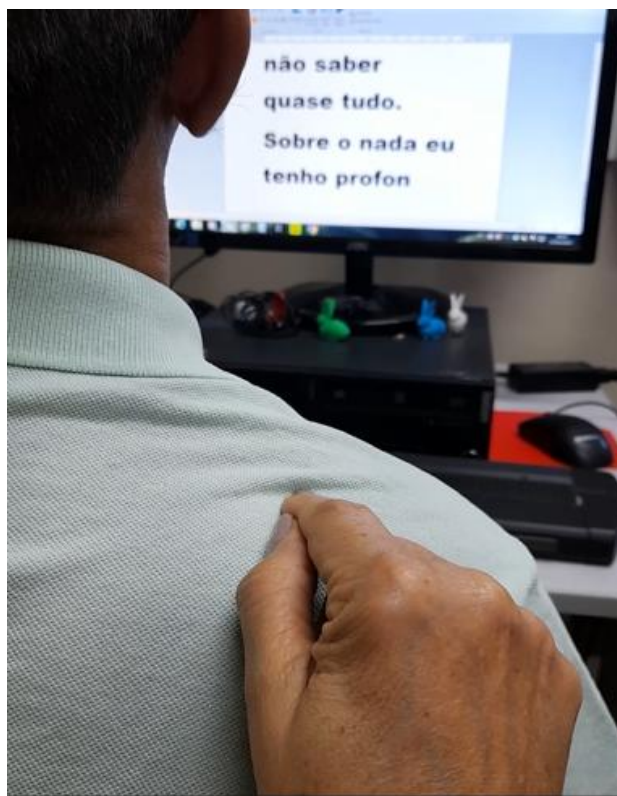
No entanto, as aulas envolvem práticas que exigem materiais concretos e não apenas uma boa relação entre professor e estudante. Para que a leitura proposta seja possível, utilizo instrumentos e artefatos de confecção manual para desenvolver uma atividade pedagógica capaz de ativar novas sensibilidades nos esforços languageiros dos estudantes. Inspirou-me a isso os versos de Barros (2000), que diz:

Guarda num velho baú
seus instrumentos de trabalho;
1 abridor de amanhecer,
1 prego que farfalha,
1 encolhedor de rios
- e
1 esticador de horizontes.
[...]
(Pode um homem
enriquecer a
natureza com a sua
incompletude?)

Ao pensar nos materiais utilizados em aula, tenho sempre em mente esses versos de Barros. Quero retirar do “baú” esses instrumentos e usá-los um a um. A descrição poética e conceitual desses instrumentos de trabalho dialoga com minha prática efetiva em sala de aula e, em particular, com as necessidades e potencialidades dos estudantes surdocegos. Trata-se de fazer com que a aula se torne um espaço de exploração onde os “instrumentos de trabalho” não são apenas ferramentas, mas também representações dos processos criativos que os estudantes vivenciam.

Desse modo, o poema se expande a cada leitura, uso e escrita, abrindo espaços de compreensão e expressão que ecoam o anseio de Manuel Bandeira (2006) por um “poema que fosse terno dizendo as coisas mais simples e menos intencionais”. Trata-se de usar o poema como “esticador de horizontes” de forma que ele circule no espaço e no tempo da aula como fornecedor de sentidos para tradução de palavras com fins de escrita, pois, como disse Britto (2012, p. 67), “toda tradução [literária] é, por definição, uma operação radical de reescrita”.

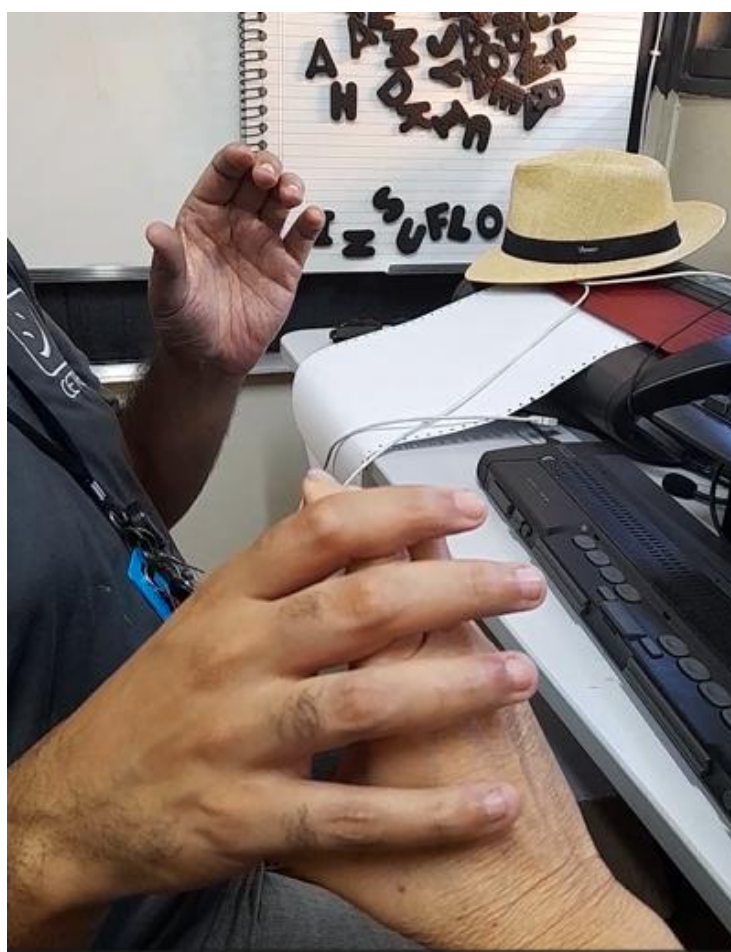
Figura 36 – Escrita pelo uso do sistema háptico e da linha braille acoplada ao computador



Fonte: Acervo da autora – <https://www.youtube.com/shorts/Zkav-AIKd-I;>
<https://www.youtube.com/shorts/5RxN35wh10k;>
https://www.youtube.com/shorts/HNfFv5F_eac

O poema é uma produção desejanste de dizer, um enunciado concreto do vivido, isto é, situado no mundo das vivências da vida, inclusive da deficiência. Assim, o plano de aula proposto por mim entende que o campo político necessita trazer o rigor da vida à leitura, o que nos faz explorar na leitura os detalhes do ato de transcrição para escrever e ler, na expectativa de que “a palavra é um corpo que só quer dizer alguma coisa” (Derrida, 1994, p. 92). Os estudantes, então, em um esforço de escrita, se aplicam aos gestos de leitura para imaginar em sua língua cada palavra.

Figura 37 – Escrita com o uso da Libras tátil e da linha braille⁶⁰ acoplada ao computador



Fonte: Acervo da autora - <https://youtube.com/shorts/5RxN35wh10k>

⁶⁰ A linha braille é um dispositivo eletrônico que permite a leitura através dos pontos em alto relevo de telas de tablets, computadores e celulares. Seu funcionamento depende de um software leitor de tela instalado que converte e envia o texto para o sistema braille. Os tamanhos variam entre 40 e 80 células – os modelos portáteis possuem dimensão entre 14 e 40 células braille –, que determinam a quantidade de letras em cada linha. Além de representar a cela braille, a maioria dessas linhas têm teclas com funções diversas – separação de caracteres (letras e palavras), trocar de linha, apagar caractere etc. A cela da linha braille é constituída de 8 orifícios, dois a mais que a cela braille original, dispostos em duas colunas com 4 pinos táteis em cada uma. Esses pinos são impulsionados para cima e reproduzem, em relevo, os símbolos que formam os caracteres em braille das respectivas informações de um texto.

No plano de aula, ambiciono que os corpos expressem os afetos envolvidos na discrepância das linguagens que quer dizer sobre as coisas, observando o lugar de onde fala o autor e se a argumentação que ele constrói consegue se sustentar no pensamento dos estudantes. Escrever o texto literário é mais do que organizar o método, mas é justamente a partir desse exercício constitutivo de escrever que os pensamentos são marcados em letras e palavras como sinais correspondentes. Como sugere Barthes (2013, p. 13):

[...] a língua não se esgota na mensagem que engendra; que ela pode sobreviver a essa mensagem e nela fazer ouvir, numa ressonância terrível, outra coisa para além do que é dito, super-imprimindo à voz consciente, razoável do sujeito, a voz dominadora, teimosa, implacável da estrutura, isto é, da espécie enquanto falante.

Para o surdocego, toda o processo de constituir uma palavra com letras e depois colocá-la em uma frase ou verso oferece possibilidades de reflexões, sobretudo quando se considera sua sintaxe de conceituação e argumentação de funcionalidade. Ao se concentrar, portanto, em escrever a palavra e executar o sinal em Libras, os estudantes refletem as dissimetrias do discurso, pensam as diferenças de poder e influência nas relações entre as duas línguas. A espacialização das palavras no texto pretende, por um lado, responder à visualidade da escrita; por outro, propor um intervalo que separa a experiência de leitura da experiência de escrita, assegurando, como propôs Derrida (2005b, p. 160-161), que:

[...] um esquema mediador, isto é, tradutor. Essa tradução pela *Einbildung* é também o contrato que liga a filosofia e a arte, em especial a língua filosófica e a língua poética. A razão e a imaginação são a única e a mesma coisa, mas uma 'no ideal' (*im Ideale*) e a outra no real (*im Realen*). [...] a possibilidade fundamental da tradução entre as diferentes ordens (entre o real e o ideal, e, portanto, entre os conteúdos sensíveis e os conteúdos inteligíveis e, por conseguinte, nas línguas, entre as diferenças semânticas ideais e as diferenças formais – significantes – ditas sensíveis).

O ponto central desta tese baseia-se, principalmente, no fato de que a experiência estética de ler e escrever com poemas deve ser pensada em um plano comum com os estudantes surdocegos, primeiramente, em coautoria, em uma (co)produção construída com o que temos, ativada no próprio corpo – experiência sensorial. Isso quer dizer que ler um poema é ir até o poema, de forma que, quando o estudante lê os versos, tudo o que importa, naquele momento, são as combinações de letras que formam as palavras, e elas precisam fazer sentido.

Os estudantes precisam sentir e perceber o que contém ali e a maneira como essas letras são dispostas nas palavras. De algum modo, personalizamos o poema considerando que o verso abre espaço para receber qualquer pensamento ou vivência e, ao recebê-los, molda e instiga nos estudantes o desejo por conhecer mais sobre o que está escrito ali, abrindo-se à experimentação.

Trata-se de valorizar, especialmente que a aula seja produzida, como pensou Corazza (2018, p. 241-2), a partir prazer de escutar as ressonâncias como:

Uma altivez. Depois que Auleio, já não sou mais o que fui. O que está lá? Enquanto, antes, tinha só cópias para fazer, tenho, agora, experimentações inimitáveis: escreteira, esbelta como pernas de mariposa; desenhadas e cérebros hemisféricos, como bilhões de facetas, matizes, lados, utensílios e perturbações, ao mesmo tempo, pistas de sabedoria, extraídas, com língua pontuda de poeta, da superfície dos estudos relevantes. Na justa medida de uma Aula altivamente reversa.

A estética singularmente encantadora e envolvente proposta por Corazza convida a reconhecer que a linguagem, ao atuar no pensamento sobre as palavras, é um fenômeno vivo. O trabalho com o poema não existe apenas por causa do pensamento prévio que ele estimula nos estudantes, mas também porque ele pode fisgar o pensamento e alterá-lo de modo que possa se constituir como um desejo, uma predisposição para escrever.

Essa dinâmica se manifesta na interação dos estudantes, que constroem a transcrição por meio de processos de ligação, divisão e aproximação com a imagem, forma, formação, cultura e dentro do esquema da reprodução imaginativa, situado no espaço sensível do poema. Uma vez que, a fantasia pode ser tida “como origem da cultura (como engendramento de formas, de diferenças). Mas “é preciso deixar bem claro que, para que haja fantasia é preciso haver cenário, portanto lugar. No fundo é uma paisagem” (Barthes, 2003b, p. 8-14), que se forma na cena da aula.

Assim, forma-se um corpo do saber que expressa, de modo direto, o seu próprio pensamento. Eles nomeiam as coisas, uma a uma, usando palavras corriqueiras, de maneira trivial e também o mais precisa possível, esforçando-se para lembrar como se escreve e se lê. Nessas duas ações, aparentemente simples, são recolhidas e empregadas as proposições do preparo desta tese e os termos didáticos do plano de aula executados e situados na perspectiva do desejo e da necessidade de experimentar nesse espaço cotidiano da aula as palavras se transformando em boas imagens para a pesquisa.

4.2. Do desejo e esforço da docência: da intenção à ação

As oficinaulas têm a escola como espaço de produção da relação de recobrimento, como já dito. Sempre com isso em mente, durante minha trajetória, como professora e pesquisadora, realizei oficinaulas de diferentes formas:

- 1) Oficinaulas individuais com os estudantes surdocegos no AEE ao surdocego em um centro de ensino especial;
- 2) Oficinaulas em grupos com os estudantes surdocegos matriculados em classe bilíngue;
- 3) Pesquisa via *Google Forms* com os professores na função de guia intérprete e com os professores regentes das classes bilíngues e do PAIC.

A partir dessas vivências construí diferentes propostas de ação docente. Até aqui, tratei dos processos construídos com os estudantes, mas a experiência de outros profissionais da área é fator enriquecedor e por isso pensei em dialogar com outros professores guias intérpretes. Meu objetivo é apresentar o projeto de pesquisa como uma possibilidade de eles pensarem no uso do texto literário e saber como o acesso à literatura é proporcionado em suas aulas.

A pesquisa com os professores foi motivada pelo texto de Derrida (1988) “Che cos’è la poesia?”. Nele, Derrida faz algumas reflexões esquemáticas e preliminares sobre a palavra “poética” e sobre um provável “renunciar ao saber”. Há um momento em que ele diz: “No, una historia de ‘corazón’ [de coeur] poeticamente envuelta em la expresión ‘apprendre par coeur’ [aprender de memória] de mi lengua o de outra – um solo trayecto com múltiples vías”.

A partir de seus pressupostos, interessa-me pensar na linguagem poética, na surdocegueira, como um sistema aberto à reflexão sobre como fazer e refazer o processo de ensinar-aprender. Para mim, esse é um lugar repleto de nuances do “possível” e do “deveria” mobilizadas a fim de configurar múltiplas vias para alcançar os sentidos das palavras quando são lidas e traduzidas.

O texto de Derrida me provocou a investigar como ocorrem as experiências de leituras nas aulas, principalmente, as metodologias e usos que poderiam ser incorporados em minha proposta da relação de recobrimento como forma de acessibilidade. É por isso que pedi aos professores que respondessem duas perguntas e que escrevessem aos seus estudantes cartas que contivessem o

planejamento de uma aula que eles pretendem executar ou sobre uma aula, ficcional, que gostariam de ter dado.

Ao pedir que inventassem uma aula, meu, desejo era que os professores se debruçassem efetivamente sobre o seu pensamento de docente, buscando no movimento de escrita, exercitar um modo diferente de planejar a aula, de modo que pudessem, talvez, verificar a forma como eles têm praticado a leitura com seus estudantes. Além disso, meu objetivo era analisar como eles sistematizam e colocam, em seus arquivos pedagógicos, os termos usados para escrever a atividade, especialmente aqueles que remetem a questões de acessibilidade.

Com essa provocação, tentei envolver os professores em uma investigação que apresentasse como eles pensam e executam suas docências em um texto que não faz parte da escrita comum do plano de aula. As cartas, produzidas como uma análise íntima, são também um objeto de pesquisa por meio do qual posso entender a visão de como os docentes enxergam a poesia como possibilidade de conteúdo didático.

A pesquisa me conduziu a diversas salas de aulas, onde solicitei cartas anônimas. As missivas não precisavam ser assinadas, mas necessitavam ser enviadas. Tratava-se de uma escrita retrospectiva, um resgate do que já foi feito, da aula dada ou inventada, e que repousava nos arquivos da memória, tecendo laços invisíveis com suas experiências pessoais com os estudantes surdocegos. Tal como Manuel Bandeira (2024) poeticamente escreve, essas visitas para pesquisar, foram “tecendo laços quase impossíveis de romper: tudo que amamos são pedaços vivos do nosso próprio ser”.

As cartas dos professores, estão carregados de afetos e vivências e evidenciam como a experiência na surdocegueira se anovela, indissolivelmente, como parte integrante da sua docência. Elas descrevem a escrita do plano de aula, revelando narrativas autobiográficas e os múltiplos atravessamentos que permeiam os eventos da aula em uma busca constante de um roteiro feliz. As cartas se apresentam como uma possibilidade de acessar a alteridade da profissão de professor na função de guia intérprete, entendida como um ato público, como se o plano de aula, tal como o poema, não fosse propriedade daquele ou daquela por quem ele é escrito.

Desse modo, o encaminhamento de cada escrita quis demonstrar o conjunto de proposições que cada professor se dedicou em instaurar no horizonte de uma aula em que “alguém que trabalha, pesquisa, produz, reúne diante dos outros se incitam, se chamam, põem em circulação o objeto do produzir”.

4.2.1. As cartas

Parto do pressuposto de que as cartas narram, com alguns recursos de memória, escritas periféricas contendo dados biográficos da deficiência sobre aquilo que cada professor consegue registrar os ruídos e silêncios que uma aula pode apresentar na surdocegueira. A memória dessas aulas é como escapes grafados e, também, reuniões de experiências dos acontecimentos e da relação professor-estudante e da pesquisa. Elas podem, ainda, revelar a relação da imagem e do imaginário simbólico, mostrando como o social – os professores e estudantes no espaço escolar – significam a deficiência. Isso repercute no identificável, sem pretensão de desvelamento, mas de um mínimo perceber do outro, para cada um desses sujeitos.

Essas cartas reverberam um texto escrito para além da individualidade do professor, uma vez que a ideia era colocar na escrita a voz do exercício do magistério em si, na temporalidade, na relação com os estudantes e com o acontecimento da aula. Estamos diante de uma situação que pode ser ao mesmo tempo intrigante e instigante: o professor compartilha com esta pesquisa as fontes de indagação do arquivo docente, seja ele aplicado ou apenas imaginado. Tal prática fomenta novas especulações sobre a forma de planejar e pôr em prática a didática na docência.

Escrever cartas e disponibilizá-las para a pesquisa, como amostras para análise, permite que minha prática se expanda, pois elas perfazem esta conjugação de “dispor de algo”. Além disso elas abrem novas perspectivas para encontrar um espaço pessoal de expressão no coletivo pedagógico, sobretudo no que se refere aos biografemas didáticos enquanto atividade textual de criação.

Podemos ver que as cartas dos professores funcionam também como texto biografemado. Nelas, os sujeitos – os professores guias intérpretes e os regentes de classe – cotejam suas experiências, revelando traços significativos do processo de ensinar-aprender-incluir. Esses textos possibilitam que suas agonias e alegrias sejam observadas, registradas e compartilhadas.

Trata-se, definitivamente, de um modo de fazer e de ficcionar o plano de aula e docência. Para mim, esses fragmentos trazem o experimento da concreção textual,

radicalmente didática, de uma aula dada, cujos atratores⁶¹ podem ser consultados e analisados. Vejamos a seguir a primeira carta que eu recebi:

Figura 38 – Carta de uma professora de Língua Portuguesa da classe bilíngue

Brasília, 23 de junho de 2023

Oi, hoje me lembrei de você e meu coração se encheu de alegria. Tenho certeza de que você não terá dificuldades em me reconhecer. Sou a professora que te ensinou a palavra “contente” na Escola Bilíngue de Taguatinga. Lembrou?? Eu jamais me esquecerei. Foi realmente divertido quando estávamos estudando sobre emoções e você não conseguia entender o que é estar “contente”. Te fiz várias perguntas: - Contente é bom ou ruim? Quando posso ficar contente? A sua expressão de incerteza era muito engraçada. A aula terminou e você não conseguiu dar sentido. Era sexta-feira. Passou o fim de semana e na segunda-feira você chegou na porta da minha sala, um sorriso e falou: - Eu sei o que é contente. Eu sei. Eu estou contente! Você está contente? E saiu repetindo essa pergunta às pessoas que encontrava no corredor.

Desejo que você esteja contente e vivendo bem nesse mundo. Beijos

Fonte: Acervo da autora

Essa carta estava manuscrita, com palavras borradas, riscadas. Esses traços revelavam, talvez, algo do qual a professora desejava se libertar. O próprio traço tornou-se expressivo e revelador: ela me pediu para reescrevê-la em uma caixa de texto e não a colocar aqui na sua forma original. Como esse era um espaço de coordenação coletiva, os demais professores me pediram para fazer o mesmo. Uma única professora me autorizou a colocar a sua carta manuscrita. Penso que, nos intervalos entre as palavras riscadas, nesses espaços entremeados, persiste um rastro que revela seu envolvimento afetivo com a pesquisa e o ofício do magistério no AEE ao surdocego.

Vejamos abaixo mais algumas cartas.

⁶¹ Os atratores têm: a) ponto fixo – quando se converge todo o sistema para um único ponto, no nosso caso, possivelmente para ensinar palavras e seus respectivos sinais em Libras (ex: o surdocego fica como se estivesse em repouso, ele recebe); b) ciclo limite – um conjunto de situações que se repetem periodicamente. Todos os dias eles leem e escrevem, pensam sobre as palavras e configuram o uso da Libras em diferentes contextos (ex: pensar que a interação entre o professor e o estudante é como um pêndulo: o ciclo é o movimento de vai e vem); c) atrator estranho – diz de um conjunto de situações complexas e não periódicas que podem tornar a aula um sistema caótico e que confunde muito a aprendizagem, por exemplo, o surdocego é sempre ensinado com palavras e sinais, mas na vida ele precisa juntar essas palavras em uma mensagem escrita para ser lida ou vice-versa. Se ele não foi exposto e desafiado a fazer isso, ele vai sentir muita dificuldade em fazê-lo (ex.: o estudante recebe as informações na aula pelo ponto fixo, mas na vida acontece o imprevisível e ele não sabe como agir nessas situações. Uma aluna me disse que na escola ela aprendia as palavras, mas quando recebia mensagens no celular as palavras estavam misturadas e ela não conseguia ler e entender para responder).

Figura 39 – Carta de um professor de Biologia da classe bilíngue

Brasília, 23 de junho de 2023.

Prezado, você se lembra daquela aula de genética? O conteúdo tratava da primeira Lei de Mendel. Naquele momento além de um exemplo feito no “braille fácil”, tentei te explicar o conteúdo utilizando a propriedade distributiva da matemática ensinada no ensino fundamental. Hoje, pensando bem, talvez, poderíamos ter usado um tabuleiro do jogo xadrez ou o jogo da velha, algo mais familiar e real na sua vida.

Um abraço.

Fonte: Acervo da autora

Figura 40 – Carta de uma professora de Química da classe bilíngue

Brasília, 20 de junho de 2023

Querida, ontem durante a aula de química lembrei de vc. Estamos estudando "Distribuição eletrônica e o diagrama de Linus Pauling", e até hoje tenho usado com os estudantes os elétrons que fizemos para sua aula. O ano era 2019, lembra que teve dificuldade na distribuição eletrônica? E eu pensei o que poderia fazer para que fosse possível a compreensão e desenvolvimento do tema, a sua dificuldade era o cálculo, a forma de distribuição e o diagrama você tinha entendido. Recordo que tínhamos na sala algumas folhas de EVA, e pensei em dar "vida" aqueles elétrons, torná-los palpáveis para que assim pudesse fazer a distribuição e trabalharmos o cálculo também com a quantidade de elétrons em mãos. E quanta felicidade senti quando essa estratégia deu certo!!! Enfim, queria compartilhar contigo essa doce lembrança, espero que esteja bem e feliz.

Saudades! .

Fonte: Acervo da autora

A partir da leitura dessas cartas, podemos registrar e analisar o modo como o professor está pensando. Além disso, elas podem mostrar as mudanças de perspectiva relativas às aulas realizadas, além de trazer à tona questões relacionadas a referências íntimas e às múltiplas experiências que transitam em todas as dimensões que afetam o processo de ensinar-aprender-incluir. Desse modo, o registro das cartas ganha ainda mais relevo, especialmente nesta pesquisa, pois oferece à tese a possibilidade de ser, também, um catálogo com alguns procedimentos pedagógicos, que podem ser vistos como formas e sugestões de modos do fazer da docência e da docência-que-pesquisa.

Escrever cartas suscita, na ação didática a veia estimulante da busca pela intencionalidade do ensinar-aprender, considerando, em primeiro lugar, a necessidade do incluir. O texto curricular traz sujeitos – um coletivo – como autores e executores, alguns submetidos a ele, outros como pessoas que o encenam. Tais elementos ou componentes são tomados, na pesquisa, enquanto texto possível de escritura. A correspondência diz sobre o querer e sobre o fazer pedagógico na aula que almeja revelar o uso das faculdades intelectivas dos professores. Com Barthes (2013, p. 49), podemos imaginar como foi difícil para cada um dos docentes dar eco àquilo que existiu como planejamento, como uma intenção didática de colocar seus planos de aulas à amostra e à análise.

Há uma idade em que se ensina o que se sabe; mas vem em seguida outra, em que se ensina o que não se sabe: isso se chama pesquisar. Vem talvez agora a idade de uma outra experiência, a de desaprender, de deixar trabalhar o remanejamento imprevisível que o esquecimento impõe à sedimentação dos saberes, da cultura, das crenças que atravessamos.

Tomo como válido esse argumento e, ciente de que os aspectos educacionais necessariamente passam pela aprendizagem de linguagem, percebo que as cartas expressam o que é intrínseco e pautado na essencialidade e determinismo do fazer junto, alinhado ao imperativo da ação exploratória e experimental. Com a análise das cartas, quero expor as dinâmicas da criação docente e evidenciar aquilo que recorta as ações de acessibilidade e o pensamento de inclusão. As cartas funcionaram como uma espécie de comunicação dos professores para os surdocegos. Sem, talvez, ter a exata consciência disto, os professores escrevem os acontecimentos de suas aulas e se esforçam para que cada palavra revele seu empenho com o planejamento e a execução da prática pedagógica, explicando como gostariam de ter agido nas aulas mencionadas.

Nessas condições, as cartas constituem um reenvio do que já havia sido escrito ou do que se tentou escrever em algum arquivo de notas do plano de aula. Elas imprimem, de certa forma, os passos dados para capturar as forças inventivas que deram o aporte sustentável de modo a criar uma prática de ensino que garanta o mínimo de acessibilidade.

Isso pode ser visto na figura abaixo. Observe-se que a professora-pesquisadora realiza algumas reflexões sobre como a relação com a aluna atravessaram o seu próprio planejamento didático.

Figura 42 – Carta de uma professora guia intérprete

Querida,

Devo a você a minha entrada no universo da surdocegueira, e meu encantamento com seu mundo foi maior e instintivamente eu queria participar dele também, mas não tinha as referências teóricas que tenho hoje. Comecei admirando a Libras tátil e quis muito aprender sobre tudo que envolvia o surdocego. E a partir daí eu não parei mais, fiz muitos cursos e participei de eventos e reuniões com os surdocegos e suas famílias. E quando me senti preparada fiz a aptidão e comecei o trabalho como professora na função de guia intérprete. Mas, se o seu caminho não tivesse cruzado com o meu, eu não teria me apaixonado pelas pessoas surdocegas e, talvez, não seria tão realizada em meu trabalho como sou hoje. Espero que você, onde quer que esteja, tenha se tornado uma mulher feliz e que tenha concretizados seus sonhos de menina! Grata por tanto! Um forte abraço!

Fonte: Acervo da autora

Temos, então, os textos das cartas partindo de uma perspectiva aberta, que se oferece aos ouvidos e mãos da professora-pesquisadora e, na esteira de Derrida (2002, p. 11), espero que as cartas enviadas pelos professores tragam uma escrita “desde a gênese” e ofereçam a possibilidade de “eleger palavras que sejam, para começar, nuas, simplesmente, palavras do coração.”

Por meio dessas cartas, busquei desencadear as sensações vividas no espaço-aula, compreendido como um laboratório funcional do exercício do magistério no AEE para os estudantes surdocegos. Pedir que os professores escrevessem essas cartas e as enviassem para a pesquisa teve a intenção de provocar o professor no sentido de que ele refletisse sobre como vem tratando a surdocegueira enquanto singularidade que necessita acessibilidade educacional.

As cartas são escritas na língua comum do professor de modo que ele fale sobre a docência, portanto, sobre a importância do ato corriqueiro de escrever um plano de aula, significando algo do “como se”, já expressado anteriormente na tese.

Não é necessário ter uma resposta definida sobre quem é o destinatário da carta que o professor escreve. Ele escreve ao estudante ou a ele mesmo? Para esta tese, é mais importante saber o que se escreve e não para quem se escreve, queremos saber sobre o outro que está ali descrito em cada carta que recebi. Percebi que precisava fazer uma pesquisa que contasse com a participação dos professores regentes para tentar entender como eles se sentiam tendo que dividir a sala, o plano de aula e o estudante com o professor na função de guia intérprete.

4.2.2. Os questionários

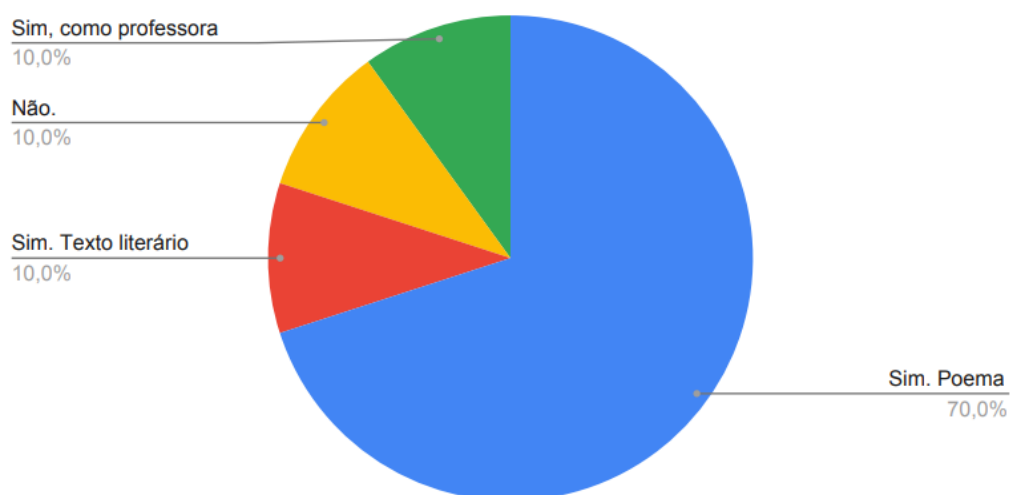
Juntamente com as cartas, elaborei, como já dito, dois formulários do *Google Forms* com duas perguntas cada, ambos distribuídos pelo *WhatsApp*. Um formulário foi direcionado aos professores na função de guia intérprete e outro aos professores regentes que atuam na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal com estudantes surdocegos.

Recebi dez respostas dos professores guias intérpretes referentes às seguintes perguntas:

1) Você já utilizou algum poema ou texto literário em suas aulas como guia intérprete para estudantes surdocegos?

2) Quais estratégias ou recursos de acessibilidade você desenvolveu para que o estudante surdocego tivesse acesso ao texto literário? Caso sua resposta anterior tenha sido “Não”, por favor, explique um motivo pelo qual o poema ou texto literário não foi utilizado em suas aulas. Quanto à primeira pergunta, elaboramos um gráfico que representa as repostas:

Figura 42 – Gráfico com as respostas dos professores guias intérpretes



Fonte: Elaborado pela autora

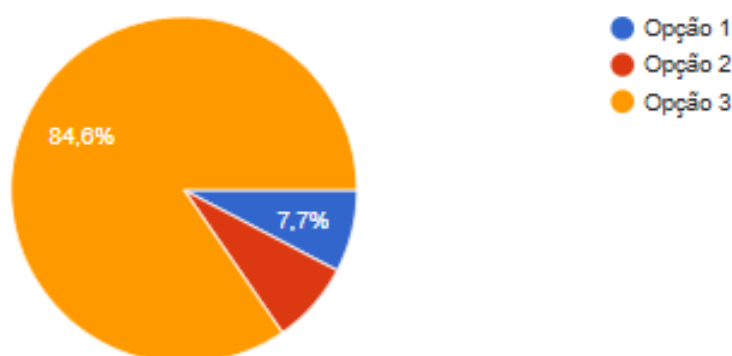
Houve uma resposta negativa, mas, entre todas as respostas afirmativas, apenas uma revelou o nome do poema. Essa resposta descreveu que “o estudante surdocego possui cegueira total associada à baixa audição e, portanto, utilizei o poema *"Casa de Vinícius de Moraes, musicalizado e com o auxílio da Libras háptica"*”.

Todas as respostas dos professores sobre as estratégias e recursos de acessibilidade incluíam o uso de materiais táteis concretos (miniaturas e abordagens sensoriais e interativas), da grafia em braille e da Libras tátil. Havia também a preocupação em promover a interação e compreensão do vocabulário com explicações práticas a partir de ilustrações. O enriquecimento vocabular vinha com sua utilização em diferentes contextos, facilitando a aprendizagem de novos sinais para o estudante surdocego. Com a aplicação do segundo formulário, dirigido aos professores regentes, obtive um total de treze respostas. A seguir, apresento um gráfico que ilustra o percentual de resposta às perguntas formuladas sobre as principais preocupações ao planejar aulas para estudantes surdocegos.

As questões acima mencionadas abordam a importância de:

- 1) garantir a acessibilidade do conteúdo;
- 2) selecionar ou adaptar o material didático;
- 3) conciliar ambos de forma equilibrada.

Figura 43 – Gráfico das respostas dos professores regentes



Fonte: Elaborado pela autora

As treze respostas revelam as percepções dos professores sobre os desafios enfrentados ao compartilhar a sala de aula com o guia intérprete. Em resposta à primeira pergunta do formulário, considera-se aspectos relacionados à comunicação, planejamento conjunto e à execução das atividades. Essas respostas revelam uma gama de experiências e reflexões sobre a importância da colaboração entre os profissionais e o impacto disso na educação dos estudantes surdocegos. Vários professores expressaram “*desconforto com a presença de outro profissional na sala*”

de aula". Um dos principais pontos levantados foi a percepção de que, em algumas situações, *"a interpretação não reflete com precisão o que desejam comunicar ao estudante, levando-o a ignorar as explicações do professor regente e priorizar apenas a interpretação do guia intérprete"*.

Alguns manifestaram que a adequação do *"tempo para as atividades é um desafio significativo, havendo necessidade de um planejamento mais cuidadoso e de um cronograma para facilitar a eficácia da aula"*. Outros destacaram a importância de *"investir em metodologias ativas, que promovem uma maior sincronização cerebral"* e, conseqüentemente, melhor desempenho dos estudantes.

Um dado recorrente em todas as respostas foi a afirmação de que a *"formação do guia intérprete é crucial"*. Segundo os professores, *"a qualificação em pedagogia, por exemplo, pode enriquecer as discussões sobre recursos e garantir que as adaptações"* atendam aos objetivos educacionais. Muitos professores mencionaram a *"barreira comunicacional como um dos maiores desafios a serem superados"*. A necessidade de transformar *"conceitos abstratos em uma linguagem acessível é um desafio que requer esforços coletivos dentro da escola."*

Apesar dos obstáculos, dois professores relataram experiências positivas, enfatizando que a boa colaboração com o guia intérprete contribuiu significativamente para a qualidade de suas aulas. Essa colaboração, quando efetiva, não apenas enriquece o processo de ensinar-aprender, mas também fortalece a interação e a inclusão dos estudantes surdocegos no espaço-tempo da aula. Isso demonstra que, mesmo diante de tantas dificuldades apontadas, existe a possibilidade de construir um ambiente receptivo e acolhedor entre os professores, visando ao bom andamento do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Posso dizer que as respostas obtidas me comoveram profundamente. Passei uma parte significativa da minha vida profissional como professora na função de guia intérprete, dividindo a sala de aula e a responsabilidade pelo estudante surdocego com o docente. Entretanto, nunca me senti acolhida e nem valorizada nesse contexto. Ao longo de dezoito anos, apenas quatro professores merecem meu carinho e respeito ela forma como trataram meu trabalho. O ambiente em sala de aula era permeado por muitas ressalvas e, em algumas ocasiões, tornava-se até hostil⁶².

⁶² Cito aqui apenas algumas ocorrências para ilustrar o ambiente hostil da maioria das salas de aula. Há professores que não aceitam o guia intérprete e o surdocego na sala de aula, pois o processo de interpretação da aula em Libras e o barulho da máquina para escrever em braille distrai os estudantes

4.3. O plano de aula: estratégias de acessibilidade integradas à prática

Com Nietzsche (2020, p. 82) vamos perturbar a sonolência de alguns e tentar mostrar que o professor, enquanto narrador e redator, assume uma responsabilidade fundamental ao elaborar seu plano de aula, especialmente quando se trata de organizar e promover acessibilidade. Esse processo exige um compromisso ético e metodológico, uma vez que o planejamento pedagógico se aproxima da materialidade constitutiva do “como fazer”, isto é, da operacionalização dos meios para ensinar sobre determinado conhecimento. Afinal, essa perturbação da sonolência nietzschiana em *Assim falou Zaratustra* prossegue questionando que “ninguém sabe ainda o que é bom e mau – a não ser aquele que cria!”.

Nesse sentido, o professor, como guia intérprete, no seu plano de aula precisa ir além da mera transmissão de informações, e deve criar possibilidades que enfatizem a necessidade de autonomia e conduzam os estudantes a extrapolarem a simples tarefa de receber a identificação do conhecimento empírico. Trata-se de um ato instituinte, que requer planejamento cuidadoso dos aspectos comunicacionais, das estratégias de interação e do modo pelo qual, por meio da relação de recobrimento, eles produzem, utilizam e trocam os conhecimentos nas conversações. Tais práticas são indispensáveis para que o desenvolvimento da leitura e da escrita do poema se torne mais direto e fluido.

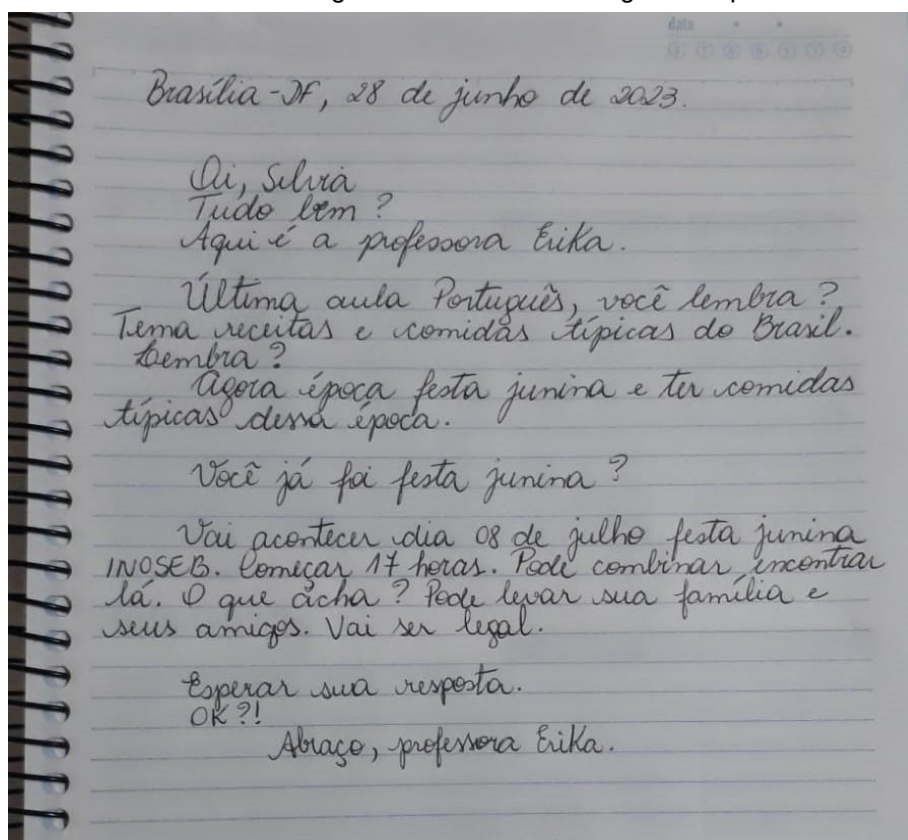
Partimos, portanto, do pressuposto de que o planejamento da aula carrega marcas subjetivas – uma espécie de escrita de si –, trazendo consigo os rastros e os traços do poema e de todas as implicações advindas do exercício de tradução, interpretação e do compartilhamento de ideias. Esse processo de planejar amplia-se por meio das observações em torno das experimentações nas práticas pedagógicas com as oficinaulas e com as vastas tentativas de (re)criação dos fazeres para executar a leitura. A palavra, como imagem e som, constitui-se como uma possibilidade de acessibilidade, buscando contemplar diferentes formas de expressão e recepção pelo surdocego. É um esforço que deve incorporar a disponibilidade dos resíduos distais –

e incomoda. Há professores que não concordam que o surdocego faça a apresentação de suas atividades em Libras e que o guia intérprete dê voz, pois acham que o guia está falando algo e ajudando o surdocego a se sair bem na atividade. O mesmo acontece nas provas, muitos acreditam que o guia ajuda o estudante a escolher as respostas corretas e por isso alguns dificultam a entrega da prova para o guia fazer a adaptação em braille ou a ampliação da letra com antecedência. Alguns professores não entregavam os conteúdos por acharem que os surdocegos não conseguiriam desenvolver ou entender o que estavam estudando.

elementos aparentemente marginais – como recurso para dar forma a algo a partir do que não tem forma e que, à primeira vista, parece carecer de materialidade.

Os critérios desse procedimento dialogam com a necessidade de experimentar a compatibilidade do poema e sua interpretação/tradução em Libras, conferindo “voz” ao conjunto de palavras por meio de diferentes semioses e linguagens. Entre os sujeitos e os elementos que compõem o processo de escrever um plano de aula, há um jogo de repetição. Trata-se de um jogo espelhado no texto, mas como uma passagem, um jogo que faz da assinatura (do professor e do estudante) um ato de potência, outra maneira de ler e escrever o poema, no caso. Embora não se trate de um planejamento, penso que o texto abaixo nos dá a chance de observar alguns elementos que devem fazer parte de um plano de aula.

Figura 44 – Carta de uma guia intérprete



Fonte: Acervo da autora

Esse texto foi enviado pela professora guia intérprete, em uma mensagem de *WhatsApp* para a sua aluna (o nome foi substituído por um fictício). Trata-se de uma escrita planejada, assinada em diáde e que revela a preocupação com a leitura da aluna de modo que ela possa entender todas as palavras da mensagem sem precisar

de ajuda. Sem que esteja declarado, podemos ver que a professora escreveu sem esquecer a particularidade do outro (a leitora é surdocega), tornando legível o seu aspecto singular de sobreviver (*survivre*) no lugar-comum da leitura e escrita. Isso se revela, por exemplo, no fato de que há um duplo que se apresenta quando a professora escreve imitando a provável escrita da aluna, usando poucas (ou quase nenhuma) palavras que imponham desafio à aluna durante a leitura.

Assim, podemos pensar que as palavras são movimentadas em duplos: ser lida-traduzida, ditada-escrita, o que tem a ver com o planejamento que leva em conta a provável dificuldade da aluna, eliminando-a por antecipação. Ao fazer esse movimento, revela-se a coautoria da escrita, fazendo-nos refletir sobre quem é o eu dessa escrita, pois, ao levar em conta as necessidades da aluna, a professora produz um texto que não é só seu.

Essa forma de atuar deve ser constante e deve estar presente em cada planejamento elaborado pelo professor. Desse modo, ele precisa se preocupar mais com as questões de acessibilidade linguística do que com a redação que o autor deu ao seu poema, por exemplo. Esse planejar por si e pelos outros, buscando a representação do sentido figurado da língua sinalizada (aquele gesto de alguém que se importa em dizer algo que pode ser lido na íntegra, sem mediação), o texto está ancorado em um suporte linguístico que se preocupa com a estética da recepção, com a singularidade de quem lê.

Outra questão relevante quando se pensa sobre o planejamento, é a necessidade de questionar se o plano de aula busca alguma representatividade como estratégia de acessibilidade e se isso será importante para quem lê e escreve na oficina. Além disso, é preciso perguntar quais garantias de acessos ao poema estão colocadas no planejamento. Levando todas essas questões em conta, penso que os gestos de recobrimento, para leitura e escrita, dão os caminhos que o planejamento necessita configurar. Além disso a coautoria precisa ser seriamente considerada no plano de aula, pois ela mescla o valor da contra-assinatura que o estudante surdocego envia quando o professor dedica um tempo para avaliar cada plano de aula. É a avaliação do plano de aula que indica o que deu certo e o que precisa ser melhorado. Mostrando-me e ensinando-me sua forma de aprender, o estudante institui a sua contra-assinatura no planejamento da oficina.

O que me interessa, exclusivamente, ao ler-traduzir são os momentos do ato de escrever na oficina. Para mim importam, realmente, os arranjos que o professor

guia e os estudantes fazem na leitura traduzida ao torná-la escrita. Minha proposta, então, é pensar que o planejamento deve oferecer os aspectos de som e imagem ao poema, de modo que ele consiga sentir-se seguro para escrever sobre o que foi lido, sobressaindo-se nesse processo.

Deleuze e Guattari (1995, p. 9) disseram que ao escrever a dois se pode usar como recurso a ideia de que cada um “já era muita gente”, ou seja, a ideia de como cada um pode ser “vários” e que podemos distribuir “pseudônimos para dissimular”. Para eles, esse pode ser um “hábito”, uma atitude que ajuda a “passarmos despercebidos”. Esse é um caminho interessante para as oficinas, pois a literatura traz a ficção e a imaginação para um modo de ser normalmente mais objetivo, que é o do surdocego. Durante a escrita, os estudantes se colocam como personagens reais e ficcionais ao mesmo tempo, o que é um bom exercício.

A vida-em-deficiência já é algo que costuma passar aos outros como imperceptível, despercebida. Embora, não o seja para quem vive-em-deficiência. No entanto, a condição do “despercebido” é um alerta sobre quem deveria assinar a escrita dos planos de aulas. Tenho convicção que deve ser uma escrita nossa, em que o nós deve ser entendido como pluralidade, e não enquanto definição de plural. Ela estará somente naquilo que Deleuze e Guattari dizem da atuação de uma escrita a dois:

[...] o que nos faz agir, experimentar ou pensar. E, finalmente, porque é agradável falar como todo mundo e dizer o sol nasce, quando todo mundo sabe que essa é apenas uma maneira de falar. Não chegar ao ponto em que não se diz mais EU, mas ao ponto em que já não tem qualquer importância dizer ou não dizer EU. Não somos mais nós mesmos. Cada um reconhecerá os seus. Fomos ajudados, aspirados, multiplicados (1995, p. 9).

Pensando desse modo, talvez, seja possível fazer sobressair, no caso da oficina, aquilo que pertence a quem dita, ou seja, o estudante. Contudo, a leitura ocorre sendo operada no conjunto dos ditos entre professor-estudante, por meio do gesto de recobrimento. No ato de planejar se mesclam essas assinaturas de quem ensina e aprende. No ato de ler-escrever se separa e se respeita a assinatura de cada um. O plano de aula, quando escrito, sofre processo de transcrição pelo professor. Quando o estudante é surdocego, há uma necessidade ainda maior de que, ao passar o dito à escrita em língua portuguesa, quem transcreve efetue alguns ajustes. Um dos professores, ao conversar comigo sobre sua carta-plano de aula, me disse que faz ajustes com nossos estudantes todo tempo da aula.

Concordo plenamente com ele: nosso plano de aula sofre inúmeros ajustes. que não são inferências, mas, interferências com a intenção de influir nas ligações gráficas, abstando-se, principalmente, de não exercer intromissão no desfecho. O plano pedagógico deve existir intervalado, nas brechas e rachaduras. É dessa forma que a docência de que trato pode efetivar-se, criando uma escrita responsiva e exploratória no currículo para transformar o conhecimento com costuras do poético, ornando de diferenças outras práticas docentes.

Logo, esta pesquisa observa nossos próprios fluxos de pensamentos, perseguindo algumas ideias que considero fecundas e que, por necessidade, investigaremos com rigor, visando adentrar no domínio do que nos é caro sobre a partilha do sensível na leitura e escrita de poemas e da própria pesquisa.

4.4. A partilha do sensível nos poemas e na pesquisa

Meu objetivo é que esta pesquisa, chegue e retorne inúmeras vezes a diferentes salas de aulas do AEE para o surdocego, da educação infantil ao ensino superior. Desejo, principalmente, explorar aquilo que escapa às explicações convencionais para quem essa pesquisa se destina ou sobre qual é o público leitor dela.

As leituras e escritas de poemas, que estão sendo tratadas aqui, têm um pouco de errância, verdadeiramente, pelo desejo de tratar cada leitura como uma invenção que se deixa atravessar pela matriz e pelo código de uma linguagem em mais de duas vias: do texto, do autor, do professor e do estudante, além do processo de adaptação da Libras e do braille para conferir acessibilidade linguística.

A errância, então, está presente desde a produção dos textos em diversos duplos: no entre o espaço-tempo da oficina como aula; entre os sujeitos que a frequentam (professor e estudantes), e entre as ações simultâneas de ler-traduzir para sinalizar e escrever. Sendo assim, o foco está nas relações humanas permeadas pela sensibilidade, leitura e escrita, buscando atrair os estudantes e demais leitores interessados em literatura.

Proponho aqui um diálogo entre a criação artística do poema e o rigor acadêmico da metodologia de pesquisa aqui adotada. A leitura e a escrita nas

oficinas foram norteadas pela ideia de *destinerrance* das palavras, conforme interpretadas por Biato:

Assim, 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. O que cria tem pés no antes e braços no depois, porém todos os seus membros são móveis, por isso, segue em *destinerrance* (2015, p. 21).

É a partir dessa movência – da possibilidade de usar o corpo ao pensar em como ler-e-escrever – que a palavra se esvazia e, ao mesmo tempo, desperta outros sentidos. Essa dinâmica nos permite trabalhar em conjunto a partilha do sensível, conceito proposto por Rancière, que evoca a experiência compartilhada de emoções e percepções, propondo a distribuição de novas formas de existência e participação na vida social. Essa perspectiva insere uma dimensão humana e subjetiva na leitura e escrita, especialmente na relação de recobrimento que se estabelece nas aulas.

Trabalhar a leitura a partir da partilha implica criar formas de interação sensível – a relação de recobrimento é uma proposta concreta para isso, como já dito – valorizando o corpo, o toque, o movimento que eles fazem dos classificadores, a vibração, a presença e o esforço para ler-e-escrever. Isso significa também expandir o espaço tradicional da leitura e da escrita, centrado no que é visível e audível, para incluir outras experiências de participação e acesso à literatura e ao conhecimento.

Contudo, as informações, as ilustrações distribuídas nas inúmeras figuras e, principalmente, a maneira como os poemas foram lidos pelos estudantes surdocegos me levam a cogitar e pensar que o novo sempre pode surgir, ser feito e recriado para além do espaço-tempo da especialidade, do que é reservado exclusivamente à deficiência na surdocegueira. Se aqui se manifesta essa diferença, talvez ela possa também abrir caminhos e expandir nosso pensamento sobre a leitura para outros espaços e lugares em errância.

Essa é, igualmente, a ideia da partilha do sensível – pois acredito que, ao escrever esta tese, partilho o que há de mais sensível em minha experiência como professora guia intérprete: “como configurações da experiência, que ensejam novos modos do sentir e induzem novas formas da subjetividade” (Rancière, 2005, p.11) estabelecidas com cada estudante.

Como apontado no subtítulo acima, meu desejo é a partilha do sensível, algo que trato como essencial na carreira de um professor que trabalha com surdocegos.

A fim de destacar a relevância dessa ação, proponho uma reflexão a partir do comentário de Rancière (2005, p. 15) sobre o “comum” na partilha do sensível:

Denomino partilha do sensível o sistema de evidências sensíveis que revela, ao mesmo tempo, a existência de um *comum* e dos recortes que nele definem lugares e partes respectivas. Uma partilha do sensível fixa, portanto, ao mesmo tempo, um *comum* partilhado e partes exclusivas. Essa repartição das partes e dos lugares se funda numa partilha de espaços, tempos e tipos de atividade que determina propriamente a maneira como um *comum* se presta à participação e como uns e outros tomam parte dessa partilha.

Considero, o “comum” como o ato de pesquisar a própria docência. Quem escreve esta pesquisa não tem controle absoluto do sentido, do conteúdo, das direções, rumos ou desvios que a tese apresentará quando tiver um novo leitor (talvez, minha motivação para produzir este trabalho seja justamente o fato de que cada leitura e escrita desta tese não tenha destino certo).

Apesar da destinação errante que atribuo a este trabalho, espero que ele encontre também uma escuta especializada por aqueles que conhecem a surdocegueira e o AEE. Há, inclusive, a possibilidade de um jogo entre a escrita e a leitura, promovendo deslocamentos nos sentidos – tanto do corpóreo quanto das palavras – e nas singularidades, os quais podem ser potencializados no que tange à tomada de decisões e à responsabilidade com o que proponho como análise.

A partilha desta tese, bem como da leitura e escrita dos poemas com os estudantes, amplia as faces e as máscaras de quem escreveu cada poema quando se torna um arquivo didático-pedagógico. Nesse sentido, o jogo e seus jogadores (durante a aula, quem lê e traduz) ora mantém o poema voltado para si – naquilo que lhe apraz, seja pelo prazer ou pelo saber(es) – ora pode até defendê-lo dos olhares alheios e planejar um destino mais seguro, fazendo-o circular publicamente algo particular vivido por mim e que, portanto, é privado.

Meu desejo é que cada poema lido bem como o texto da tese sigam para a próxima rodada do jogo do escrever-e-ler – aquela rodada em que não sabemos o que acontece. A vez é do novo leitor, daquele que tem interesse em dialogar com esta pesquisa. O texto das cartas e do cartão-postal de que falamos anteriormente não tem pertencimento fixo. As cartas já foram colocadas no circuito de diferentes mãos, olhos e ouvidos – da professora-pesquisadora e dos examinadores da tese. Elas foram lidas, analisadas e, por fim (re)escritas no contexto da tese.

O jogo de escrever-e-ler cada poema, cada capítulo também teve o aspecto de esconder-se, pois cada verso lido e traduzido antes de ser escrito, passou por três momentos, cujas faces, posições e sentidos de posse variavam conforme eu pensava em como escrevê-lo diante do rigor acadêmico. Dessa maneira, os acontecimentos de leitura sofreram interferências da minha recepção, da memória do que considerei um bom trabalho docente, oscilando entre aceitação e repulsa.

Optei pelo melhor lugar para me esconder, o que significa, paradoxalmente, deixar o texto em desterrance, fora do seu lugar-comum de ordenação, escondido apesar de completamente à vista, independentemente dos desejos e da mensagem que, inicialmente, quero emitir. Os textos aqui analisados estão, de certo modo, nesse jogo do escrever-e-ler explicado por Armando Freitas Filho ao falar sobre as cartas de Ana Cristina Cesar (1999, p. 5).

Era como se primeiro ela escrevesse para alguém e depois o que tinha endereço ou destino torna-se, através de uma estratégia dissimulatória, errante, sem referente claro, a mensagem na garrafa atirada ao oceano de todos para ser aberto por Ninguém ou por qualquer um, ao acaso.

Quero, assim, que os textos dos surdocegos tenham um destino errante, atravessados pelas relações de recobrimento enquanto rumações (como as de Nietzsche), enigmas e soluções para perseguir o aprender em cada leitura. Desejo que os corpos de quem lê, traduz e escreve sirvam de canal, não só de gestos de recobrimento, mas de mediações de diferentes caminhos para desvendar no poema modos de conhecer diferentes palavras e conceitos requeridos no ofício da aula para leitores literalmente (pré)destinados para participar de uma comunidade que acessa a literatura.

A inquietude que se avizinha nas questões da pedagogia e da literatura até aqui discutida gravita em torno de reflexões sobre a leitura literária do poema no espaço e no tempo da aula, considerando a vida e as vivências nas deficiências sensoriais e o rumor de catástrofe contínuo que a sociedade impõe ao surdocego, no caso. A deficiência é encarada como algo que limita a participação social do deficiente. Ele não é visto como capaz de fazer as coisas, o que o faz ser excluído em um ambiente que deveria privilegiar suas necessidades a fim de colocá-lo em situação de igualdade.

Acredito que há algo de instigador em incluir a leitura do poema para fazer parte do processo de ensinar e aprender. Considerá-la como um mero executar de

procedimentos didáticos implica assumir que as mensagens desses textos seguirão um encaminhamento e um caminho previamente determinados. Não que isso seja negativo; ao contrário, penso em elaborar um livro detalhando, passo a passo, como cada atividade foi meticulosamente executada.

As práticas educativas desenvolvidas no processo de leitura do texto literário – as recomendações, orientações, os modos de envios e apreensões, que estipulo como quesito metodológico e de análise. No entanto, espero que a reunião dessas experiências não seja entendida como uma série de instruções a serem seguidas de modo irrefletido, mas que sirvam como guia e inspiração para a vivência docente de cada um. Afinal, a consideração da individualidade de cada sujeito está na base da relação de recobrimento.

Desejo que esta tese seja uma provocação, um convite para que o leitor também se lance na aventura de pesquisar sua própria docência, de escrever sobre o gesto singular de dar aula. Notadamente, não há garantias que isso aconteça. De forma contundente, seria melhor que houvesse sempre a possibilidade de o selo ser violado.

Desejo que as ideias que eu apresento aqui, e todas as que eu tiver no futuro, para meu planejamento de aula com o texto literário, possam servir como potência, preferencialmente no conceito nietzschiano. Espero que elas sejam capazes de produzir e de suscitar o novo, transformando cada encontro da aula em um território de oficina aberto à invenção, à reflexão e à reinvenção contínua do ensinar-aprender para incluir.

Anelo que o poema desperte, tanto nos estudantes quanto nos professores, a ideia de que para escrever deveria haver uma suposição que a escrita grafada venha de dois tempos: o anterior, do poema como obra literária; e o presente, como procedimento pedagógico da oficina aula. Além disso, espero que os sentidos dos estudantes sejam tomados pelo reflexo do desempenho de quem faz a leitura, interpretação e descrição do poema, as quais, por sua vez, recebem o impacto direto da atenção que o estudante-leitor dedica à materialidade ficcional que o texto poético, possivelmente, traz de novos saberes.

Essa performance da leitura segue, na aula, diferentes caminhos literários e pedagógicos que não se sabe como vão ser selecionados pelos surdocegos nem que destino eles darão a cada nova palavra aprendida. Há, ainda, o fato de que não se sabe se eles receberão bem cada leitura proposta por consideração ao professor ou

por ser uma leitura feita no espaço da aula. Como em qualquer situação de aula, o estudante pode não gostar da proposta do professor. É um direito dele.

A recepção do poema sofre diversos ajustes conforme o interesse e a necessidade de cada estudante. Isso deve ser feito de modo que as linguagens possam coabitar com a leitura e escrita, fomentando nos estudantes um pensamento capaz de provocar sensações de curiosidade e prazer diante do que cada poema tem a dizer. Barthes (1987, p. 8) aborda essa questão ao afirmar que seu escrever não garante que alguém o leia, pois, “esse leitor, é mister que eu o procure (que eu o drague), sem saber onde ele está”.

Nas nossas aulas, há uma intrínseca necessidade de que a leitura crie um espaço de prazer e fruição. “Não é a pessoa do outro que me é necessária, é o espaço: a possibilidade de uma dialética do desejo, de uma imprevisão do desfrute: que os dados estejam lançados, que haja um jogo” (Barthes, 1987, p. 8) – um jogo de fruição e prazer que convida o surdocego à leitura. Ainda com Barthes (2013, p. 15), busquei uma mescla das duas línguas (L1 e L2) para “trapacear, assim dizer com a língua, trapacear a língua.” Ele descreve “essa trapaça salutar, essa esquiva, esse logro magnífico da língua fora do poder, no esplendor de uma revolução permanente da linguagem” como literatura.

Entendi que na literatura ocorre um jogo de oscilação entre os próprios estudantes, que utilizam o poema para registrar suas memórias. Isso é uma forma de “trapaça salutar” que os impulsiona à escrita. As palavras ditadas pela guia intérprete até o momento que são escritas pelos estudantes com sua ajuda alcançam aspectos da propriedade da obra literária, do próprio do autor e das inúmeras possibilidades de reversões no campo dos pronomes pessoais eu-ele-nós. Haverá, ainda a necessidade de absorver o lugar de onde vêm as narrativas dessas vivências partilhadas a partir do poema, afinal, como disse Valéry (1991, p. 297), “o poema é uma espécie de máquina de produzir o estado poético através das palavras”.

Desse modo, faz-se com que o destino dessa escrita partilhada pela leitura modifique um pouco a forma como pensamos o campo da propriedade, pois não conseguimos saber se quem escreveu disse somente do eu (do si, da memória), já que ele pode ter citado o outro (autor, poema). Além disso, também não sabemos se quem leu e traduziu apenas recebeu e transportou ao escrito (quando o professor guia executa gestos de escriba) ou teve uma participação ativa para além do ato de grafar.

Nessa perspectiva, acredito que, ao tentar transformar o campo da propriedade, quando os estudantes escrevem seus próprios textos, mudamos também sua destinação para um trajeto errante. No entanto, isso não é preocupante, importa é que nesses quase quatro anos desenvolvendo as oficinas, pude oferecer uma boa quantidade diária de leitura aos estudantes como operadores de escrita. Eles passaram a ter o texto para além do ler-escrever, tornando-o um tecido de significantes, percebendo que o texto pode fazer aflorar sentidos em ambas as línguas (L1 e L2).

Gosto muito que as poesias estejam inseridas nos planos de aula. Nesses anos de docência, sempre quis que o texto literário oferecesse múltiplos reenvios. As escolhas que fiz para reforçar os aspectos da recepção e da tradução abriram caminho à transcrição, sem esgotar as possibilidades de os estudantes extraírem suas próprias traduções e modos de expressá-las na escrita.

Acredito que a tese demonstra como esses reenvios são preciosos e revelam como a relação de recobrimento se estabelece com a leitura, pela escrita e pela tradução, oferecendo uma generosa visão dos detalhes. Com isso quis descrever um poderoso gesto de afeto no processo de ensinar-aprender-incluir o estudante com surdocegueira no ambiente da aula.

A tese buscou desvelar e mostrar, por meio das práticas e escritas, a composição de uma metodologia acessível e profundamente articulada aos fazeres da escola, uma preciosa possibilidade, lapidada em uma experiência docente e em uma pesquisa pela partilha do sensível, como os versos de Paul Celan (1999, p. 75) em “Cristal”

[...] Anos.
 Anos, anos, um dedo
 tateia de cima a baixo, tateia
 ao redor:
 pontos de sutura, palpáveis, aqui
 se abre demais, lá
 voltou a fechar-se – quem
 o cobriu?
 Cobriu-o
 – quem?
 Veio, veio.
 Veio uma palavra, veio,
 veio pela noite,
 queria brilhar, queria brilhar.

Esse poema é um exemplo e diz muito de como a literatura foi inseparável da minha prática didática. Os estudantes tatearam, ano após ano alguns textos poéticos e literários com diferentes propostas de acessibilidade, procurando perceber seus pontos de sutura, às vezes, palpáveis, que ora se abriam demais, ora voltavam a fechar-se, mas que sempre estavam recobertos, ou melhor, dispostos a serem experimentados no “fazer junto e com ajuda” pela relação de recobrimento.

Para finalizar, lembro Valéry (2011, p. 95) que “o sonho fica aquém da vontade”, mas aqui sonho e vontade caminharam juntos, mobilizei dispositivos capazes de pensar e criar uma docência que produzisse movimentos reais do fazer. Tal qual um sonho que se estende à luz do dia, as inúmeras oficinaulas buscaram transformar a transcrição em matéria de leitura e escrita, traduzida por meio de uma linguagem singular, que se vale de variações dos signos para comunicação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Rubens Alves (1994, p. 03) disse que o ensinar é “como um exercício de imortalidade. De alguma forma continuamos a viver naqueles cujos olhos aprenderam a ver o mundo pela magia da nossa palavra. O professor, assim, não morre jamais...”.

Pertenço a uma geração de professores cujas aulas eram sempre construídas a partir da percepção do estudante em seu todo, não limitado pela deficiência. O contexto de cada um, seus modos de vida e sua performance geral eram olhados cuidadosamente para que eu pudesse elaborar um planejamento de abordagem totalizante de suas habilidades, respeitando especialmente o que cada um tinha de singular. Assim, o que está por trás desta tese é o amor pela literatura, poesia, palavras e pela docência como professora na função de guia intérprete na surdocegueira.

Agora, levando em conta tudo o que apresentei aqui, considero necessário esclarecer que, intencionalmente, deixei perguntas sem respostas e análises por terminar. De algum modo, isso tem relação com a epígrafe que abre esta tese e que me fez perceber que a dinâmica de “pesquisar e ensinar procurando” se aplica diretamente ao campo da surdocegueira. Além disso, toda a minha trajetória mostrou que esse movimento de busca se dá em conjunto entre nós, professora e estudante, sempre pela via do recobrimento.

Tal dinâmica proporcionou sucessos e descompassos. O sucesso pode ser visto nas produções dos estudantes e isso evidentemente é o mais importante, no entanto, os desalinhos também têm seu papel no caminho para o acerto. Na verdade, a ocorrência de desacordos é perfeitamente compreensível e corresponde à situação que vivíamos de leitura literária em uma oficina no ensino especializado. Não sei se foi intencional ou consequência do desenvolvimento da prática pedagógica, mas acredito que apresentar as palavras por meio de poemas e de pequenos contos é indicativo da forma singular de expressar meu amor pelo magistério.

As palavras desses textos, ora singelas, ora rebuscadas, faziam com que a relação de recobrimento revelasse e impelisse os sujeitos – guia intérprete e surdocegos – a se movimentarem em busca das palavras, em uma promessa de construir a tradução e a leitura em uma coautoria da escrita pela transcrição, em experiências verdadeiramente significativas em duas línguas. Especialmente pela possibilidade que o recobrimento tem de promover o diálogo para compreender o que

cada palavra diz, os dois lados conversavam dando abertura e assumindo os riscos que uma conversação existencial pode ter sempre à procura do melhor resultado.

Nesse movimento de perseguir estratégias de acessibilidade, assumi, com muitas expectativas, mas sem medo, a responsabilidade da docência e da pesquisa diante do surdocego. É preciso dizer, ainda, que este trabalho foi elaborado com imensa afetividade, e isso exigiu algumas mudanças, incluindo a necessidade de remanejamento de escola, uma vez que a anterior não tinha mais estudantes surdocegos.

Nesta tese, a pesquisa e o ensino constituem categorias interdependentes. É necessário evidenciar que o amor distribuído entre as duas ultrapassa a esfera pessoal da minha profissão e deve ser entendido, no campo político e ético, como proposição para uma investigação em que o requisito da aprendizagem é a partilha da leitura literária pela via de acessibilidade de recepção e emissão.

Compreendo que o recobrimento permite que tanto os professores quanto os estudantes se envolvam no processo contínuo de procurar pelos saberes. Desse modo, as lacunas deixadas neste trabalho existem para serem preenchidas por outros profissionais tão envolvidos quanto eu com esta prática. Por isso, reforço que o discurso da pesquisa é também incentivar um diálogo aberto que promova novas investigações e práticas na surdocegueira. Trata-se de deixar o espaço aberto para que outros professores na função de guia intérprete contribuam com suas experiências e questionamentos, enriquecendo o jogo de perguntar e responder do espaço de recobrimento que começamos aqui.

A criação, como enfatizando na epígrafe, não é um ato individual, mas um esforço coletivo. No nosso contexto, guiado pela afetividade entre professores e estudantes, esse esforço se potencializou por meio de diferentes encontros e colaborações, confirmando que a imanência da docência é poética quando conduzida pela relação de recobrimento. A principal razão é que, nesses encontros centrados na literatura, julgo que a leitura literária podia fluir muito mais amor, pois faz florescer a comunicação, principalmente daqueles que são excluídos de contato social. Com ela, a aula pode ser vivida também poeticamente, proporcionando momentos de felicidade, de êxtase e de alegria nas ações de ensinar, aprender e promover o incluir.

A leitura literária produz troca de pensamentos e ideias, tem lições de vida e experiências que ampliam o mundo e o tornam possível de ser criativo e interessante.

Os textos literários são uma grande aventura que pode levar os estudantes para fora do seu mundo particular e pode ajudá-los a lidar com sentimentos da sua própria vida.

Eles se expõem às ideias e teorias dos autores e constroem suas próprias ideias e isso vai abrindo trilhas em suas mentes. A literatura é uma potência que desperta a linguagem, constrói diferentes narrativas (às vezes até subverte algumas) e propõe diferentes formas de entender a vida. Com ela, os estudantes podem desfrutar desses encontros pela manifestação das vozes dos autores em um exercício fecundo entre a imitação e a repetição. Depois de tudo o que discutimos, assevero que a leitura deve fazer parte do cotidiano da aula no AEE para o estudante surdocego, uma vez que os pensamentos dos estudantes buscam o sintagmático como uma expressão funcional das palavras e o colocam em uma leitura da imagem, produzida a partir das ações explicativas e das combinações que eles fazem com sinônimos e antônimos.

O poema porta palavras que favorecem o processo tradutório no “como se”, de modo que, ao ressignificar uma informação ou uma ideia, o estudante a executa enquanto recurso linguístico, favorecendo a geração de saberes. Mas, para que isso seja efetivado, a valoração da leitura literária no espaço pedagógico precisa considerar dois sujeitos: quem faz e quem recebe. Desse modo o arquivo pedagógico do planejamento deve conter roteiros de preocupações mais próximos do estudante, compreendendo que esses sujeitos estão cheios de palavras e que, dentro deles, há outra “normatividade” sobre o saber, uma normatividade que deseja sair da clausura do patológico da deficiência.

Na primeira parte da tese nos dedicamos à sustentação teórica, impulsionada pela paixão que me moveu a explorar as obras de Jacques Rancière, Roland Barthes e Haroldo de Campos. A investigação desses autores orientou minha docência, de modo a demonstrar o potencial da vida-em-deficiência na surdocegueira e sua capacidade de participação ativa na leitura e na escrita, cujo objeto de estudo central é o texto literário. No entanto, para que essa proposta se efetive, as vivências inerentes a essa condição demandam, prioritariamente, escuta atenta e valorização de suas singularidades. A relação de recobrimento, nesse contexto, se apresentou como uma boa estratégia de acessibilidade linguística, facilitando o processo de recepção e tradução para impulsionar a transcrição, os respectivos compartilhamentos no trato com as informações e os pensamentos sobre as palavras e os sentidos que elas demandam como um gesto coativo de escrever-e-ler.

Os conceitos de “emancipação intelectual e partilha do sensível”, propostos por Rancière, permitiram que a relação de recobrimento se estabelecesse como um meio de abrir ou fechar portas em diferentes lugares da escola e do ensino especializado para o surdocego e proporcionou diferentes modos de caminhar até chegar a essas saídas e entradas. Isso permitiu uma mediação nos encontros das oficinaulas que conectou as particularidades do concreto ao abstrato no que tange às coisas, às pessoas e suas respectivas nomeações.

Quando recepcionamos, traduzimos, lemos, transcriamos e escrevemos um texto literário, todo o processo foi permeado por associações dos elementos naturais que permitiam explorações táteis. Estamos diante de uma dinâmica que exige responsabilidade e coragem para abrir ou fechar portas. Nesse sentido, as ideias de Barthes sobre “o prazer do texto e da escrita pelo biografema” foram essenciais para guiar minha ousadia por tais entradas e saídas, observando quando era possível pular algumas janelas ou me esgueirar pelas brechas e frestas.

As ideias de Barthes constituem a base do planejamento das aulas e de todas as atividades de leitura e escrita, já que todas elas estavam intrinsecamente ligadas à afetividade que os estudantes demonstravam pelos textos. Foi assim, que conseguimos nomear e tematizar a escrita dos estudantes caracterizando-a como biografemática, ou seja, tratava-se de uma escrita que era redistribuída amigavelmente entre a guia intérprete e o surdocego e daí tomava alternância e contornos. Na verdade, havia mais prazeres do que obrigações ao dividir as narrativas em duas linguagens e seus respectivos discursos dos quais sempre extraímos um uso social.

Também considero acertada a escolha de ler, traduzir e tentar alguns gestos de transcrição, sob o aporte teórico de Campos. Essa base possibilitou a prática da escrita como bioversos, em uma imitação do poema lido, desenvolvidos no ofinar da aula. Longe de apresentar uma análise sistemática de como esses autores e seus conceitos influenciaram a fundamentação teórica desta pesquisa, meu objetivo é destacar a presença de cada um deles no desenvolvimento da relação de recobrimento, configurando-a como procedimento ou estratégia pedagógica de acessibilidade entre duas línguas, justificando também o papel central da literatura e da pedagogia neste estudo. Isso é fundamental porque ficou evidente que a relação de recobrimento aumentou significativamente a autonomia e a capacidade de expressão e recepção dos estudantes.

Na segunda parte desta tese, busquei legitimar a pesquisa por meio da experiência de acessibilidade na leitura⁶³. Trata-se de um procedimento construído durante anos de prática e acúmulo de experimentações, em que comecei a desvendar o processo de recobrimento a partir da dificuldade que o surdocego tem em efetivar a leitura e escrita a partir de elementos concretos de conhecimento. Percebi que, nas oficinaulas, durante as práticas dos gestos de recobrimento, cujo requisito é estar e fazer junto com o outro para descobrir cada conhecimento adquirido, há uma intensificação do gesto de recepção e de repetição. É algo maior do que cumplicidade, é a escola configurada como um espaço-tempo de ser acolhido ou rejeitado.

É preciso reforçar, também, que meu objetivo não é esmiuçar todas as dificuldades e obstáculos enfrentados. Quero destacar que o recobrimento deve ocupar um lugar na acessibilidade e negociar protocolos e modelos pedagógicos que se propõem tanto como medidas compreensíveis quanto necessárias à leitura literária na surdocegueira.

Espero ter deixado claro o papel motivador da prática de leitura de um poema que, feita de modo habitual, torna-se uma experiência confortável. Espero, também, ter mostrado como o poema atravessa a relação professor-estudante pela sua constituição técnica, e, principalmente, por trazer e colocar em comunhão as vivências do cotidiano. O processo de ler, traduzir e escrever esse cotidiano do poema relacionando-o com o da vida que se vive-em-deficiência criou situações e ações para que eu e os estudantes nos colocássemos em experiências e experimentações de coexistência com o real e o fabuloso.

O uso da leitura literária na aula nos levou a planejar e executar repertórios e práticas para, em um esforço conjunto, modular a forma como o registro do visual e do vocal pode se conectar ao tátil. É, de fato, um design complexo, mas fundamental para organizar a linguagem do currículo, de modo mais específico e atento à singularidade de cada estudante. Isso também exigiu um pouco de improviso para lidar com a necessidade de superar os desafios da comunicabilidade na surdocegueira.

⁶³ Como pode ser observado, a experimentação permeou toda a tese. Mesmo que a primeira parte seja mais dedicada à teoria, ela também apresenta situações metodológicas de recepção, tradução e transcrição desenvolvidas como procedimentos e estratégias junto aos processos educativos em diferentes leituras literárias.

Considero, ainda, necessário evidenciar que a ilustração e a fotografia, quando recebem uma boa legenda descritiva, são excelentes formas de condensação para os estudantes surdocegos. Isso acontece porque, relacionando e associando essas imagens a eventos e ideias, eles conseguem transformá-las em uma imagem icônica, minimizando o percurso da tradução e permitindo-lhes uma leitura mais autônoma e precisa. Talvez seja adequado investir na ideia de transformar cada estrofe em uma cena que possa ser descrita em poucas palavras, usando o recurso da linguagem simples.

A partir da leitura dos poemas, ficou claro que no cotidiano há imagens que podem e que não podem ser grafadas com palavras. No entanto, isso não é, de todo, ruim – pode funcionar como um estímulo para outras formas de escritura. É preciso encontrar meios para que a linguagem lide com essa questão, talvez explorando com mais rigor as formas de responder, perguntar e atuar na relação de recobrimento, não apenas no processo de ler e escrever, mas estendendo essa lógica a todas as demais atividades da aula.

Essa é uma ideia que provoca, desafia e exige que tenhamos um modo de olhar em mirante: devemos nos posicionar no espaço-tempo da aula em vários lugares e fixar o olhar sempre no estudante. Retirei diariamente diversos materiais do meu arquivo pedagógico que julgava pertinentes ao tema da literatura, sempre disposta a sonhar alto em minha pesquisa (naturalmente, estava sempre atenta e considerando a existência dos imprevistos) rearranjando-os ao prazer de ler e escrever.

Além disso, persegui as lembranças dos estudantes para inseri-las na trama da aula, pois essas memórias compartilhadas, em diversos sentidos, trata-se de uma oferta. Cada estudante surdocego fez um oferecimento em apresentar a parte que os toca – na poesia e na vida – quando se dispõe em considerar o próprio corpo no espaço do ensino como um material de investigação, literalmente.

Finalmente, é preciso que o olhar do professor guia intérprete seja direcionado para os detalhes aparentemente sem importância, aqueles mínimos presentes nas conversações, quando os estudantes se sentem curiosos e nos interrogam sobre o comum do dia a dia. Trata-se de investigar como ampliar o uso do tato e, principalmente, compreendermos que autonomia não significa fazer sozinho. É preciso levar a sério não fazer a sós. Fazer-junto, em parceria, é proveitoso e contribui muito para pensar a inclusão.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor Ludwig Wiesengrund. *Notas de Literatura I*. Organização da edição alemã de Rolf Tiedemann. Tradução e apresentação de Jorge Almeida. São Paulo: Editora 34; Livraria Duas Cidades Ltda. 2003.

AGAMBEN, Giorgio. Notas sobre o gesto. *Artefilosofia*. 2008.

ALEIXO, Ricardo. *Extraquadro*. Belo Horizonte: Impressões de Minas, 2021.

ALVES, Rubens. *A alegria de ensinar*. Ars Poética Editora LTDA. 1994.

ALVAREZ, Johny; PASSOS, Eduardo. Cartografar é habitar um território existencial. In: *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividades*. Porto Alegre: Sulina, 2010.

ANDRADE, Carlos Drummond de. *Obra completa*. Rio de Janeiro: Companhia José Aguilar, 1967.

ANDRADE, Carlos Drummond de. *Adeus a Sete Quedas*. In: *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 9 de setembro de 1982. Caderno B. Disponível em: <https://www.algumapoesia.com.br/drummond/drummond30.htm>

ANDRADE, Carlos Drummond de. *A Rosa do Povo*. Rio de Janeiro: Record, 21ª edição. 2000.

ANDRADE, Carlos Drummond. No meio do caminho. In: *Poemas das sete faces*, 2002.

ARROJO, Rosemary. Os estudos da tradução como área de pesquisa independente: dilemas e ilusões de uma disciplina em (des)construção. *Delta*, São Paulo, v. 14, n. 2, 1998. Disponível em: [SciELO Brasil - Os 'estudos da tradução' como área de pesquisa independente: dilemas e ilusões de uma disciplina em \(des\)construção Os 'estudos da tradução' como área de pesquisa independente: dilemas e ilusões de uma disciplina em \(des\)construção](#). Acesso em 26 de abril de 2025.

ARTAUD, Antonin. *Eu, Antonin Artaud*. Tradução de Aníbal Fernandes. Lisboa: Hiena, 1988.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2014.

BANDEIRA, Larisa da Veiga Vieira. *Para oferecer a hospitalidade: aula e refugiados no Brasil*. Tese de Doutorado em Educação. UFRGS. Porto Alegre, 2018.

BANDEIRA, Manuel. A vida assim nos afeiçoa. In: *A Cinza das Horas*. Global Editora. 2024.

BANDEIRA, Manuel. O último Poema. In: *Manuel Bandeira – 50 poemas escolhidos pelo autor*. São Paulo: Editora Cosac Naify. 2006.

BARROS, Manoel. *O livro das ignoranças*. Rio de Janeiro: Editora Record, 2000.

BARROS, Manoel. *Poesia completa*. São Paulo: Leya, 2010, p. 461.

BARTHES, Roland. *O prazer do texto*. Tradução de Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 1987.

BARTHES, Roland. *S/Z: uma análise da novela Sarrasine de Honoré de Balzac*. Tradução de Lea Novaes. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1992.

BARTHES, Roland. *La aventura semiológica*. Tradução de Ramón Alcalde. Barcelona: Ediciones Paidós, 1993.

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

BARTHES, Roland. *Como viver junto: simulações romanescas de alguns espaços cotidianos*. Tradução de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Estação Liberdade, 2003b.

BARTHES, Roland. *O Rumor da Língua*. Tradução de Mario Laranjeira. Prefácio Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

BARTHES, Roland. *Sade, Fourier e Loyola*. Tradução de Mário Laranjeira. São Paulo: Martins Fontes. 2005a.

BARTHES, Roland. *A preparação do romance II: a obra como vontade*. Tradução de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Martins Fontes, 2005b

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, 2013.

BEAUVOIR, Simone. *A força das coisas*. Tradução de Maria Helena Franco Martins. 2.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BIATO, Emília Carvalho Leitão. *Oficinas de Escrita: Possibilidades de Transcrição em Práticas de Saúde, Educação e Filosofia*. Tese (Doutorado em Educação). UFMG. Cuiabá-MT, 2015.

BRITTO, Paulo Henrique. *A tradução literária*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

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

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

CAMPOS, Augusto. Série poetamentos. In: CAMPOS, Augusto; PIGNATARI, Décio; CAMPOS, Haroldo de. *Teoria da poesia concreta: textos críticos e manifestos*. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 1975.

CAMPOS, Haroldo de. *A invenção da tradução*. São Paulo: Perspectiva, 1976.

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

CAMPOS, Haroldo de. Opúsculo goethiano. In: *Revista Colóquio/Letras*. Setembro de 1982.

CAMPOS, Haroldo. *Ideograma: Lógica, Poesia, Linguagem*. Textos traduzidos por Heloysa de Lima Dantas. São Paulo: editora da Universidade de São Paulo, 1994.

CAMPOS, Haroldo. *Bere'shith: a cena da origem (e outros estudos da poética bíblica)*. São Paulo: Editora Perspectiva. 2000.

CAMPOS, Haroldo de. Da tradução como criação e como crítica. In: *Metalinguagem e outras metas*. São Paulo: Perspectiva, 2004.

CAMPOS, Haroldo de. *Metalinguagem e outras linguagens*. São Paulo: Perspectiva, 2006.

CAMPOS, Haroldo de. *Da transcrição poética e semiótica da operação tradutora*. São Paulo: FALE/UFMG, 2011a.

CAMPOS, Haroldo. *O sequestro do Barroco na Formação da literatura brasileira: o caso Gregório de Matos*. São Paulo: Iluminuras, 2011b.

CAMPOS, Haroldo de. *Transcrição*. Org: Marcelo Tápia, Thelma Médici Nóbrega. 1ª Edição. São Paulo: Perspectiva. 2013.

CAMPOS, Yussef; KRENAK, Ailton. *Lugares de Origem*. São Paulo: Editora Jandaíra, 2021.

CANDIDO, Antônio. A literatura e a formação do homem. *Ciência e Cultura*, São Paulo, v. 24, n. 9, p. 803-809, 1972.

CARVALHO, Janete Magalhães. O currículo como comunidade de afetos/afecções. *Revista Teias* v. 13 • n. 27 • 75-87 • jan./abr. 2011 – CURRÍCULOS: Problematização em práticas e políticas.

CELAN, Paul. *Cristal*. Seleção e tradução Cláudia Cavalcanti. São Paulo: Iluminuras. 1999.

CESAR, Ana Cristina. *Correspondência incompleta*. FILHO, Armando Freitas; HOLLANDA Heloisa Buarque de. (org.) Rio de Janeiro: Acroplano, 1999.

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

CORAZZA, Sandra Mara. *Cadernos de Notas 3: Didaticário de Criação: Aula Cheia*. Coleção Escreleituras. Porto Alegre: UFRGS, 2011.

CORAZZA, Sandra Mara; AQUINO, Groppa Júlio; ADÓ, Máximo Lamela. “Por alguma poética na docência: a didática como criação”. *Educação em Revista*. Belo Horizonte. n. 34. 2016.

CORAZZA, Sandra Mara. Inventário de procedimentos didáticos de tradução: teoria, prática e método de pesquisa. *Revista Brasileira de Educação – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação*, 2017. (No prelo.)

CORAZZA, Sandra Mara. As aulas, a Auleira e a Poesia: caixa de ressonâncias ou câmara de ecos. In: *Aula com... em vias de uma didática da invenção*. Organizadores: Ester Maria Dreher Heuser; Julio Groppa Aquino; Sandra Mara Corazza. Cascavel, PR: EDUNIOESTE. 2018.

CORAZZA, Sandra Mara. O direito à poética na aula: sonhos de tinta. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro Vol. 24, p.01-15, 2019.

CORAZZA, Sandra Mara. *Métodos de transcrição: pesquisa em educação da diferença*. São Leopoldo: Oikos, 2020.

CORAZZA, Sandra Mara. O sonho da Docência: fantástico tear. *Revista Pro-Posições*. Campinas. Vol. 32, p. 01-29, 2021.

COSTA, Luciano Bedin da. *Biografema como estratégia biográfica: escrever uma vida com Nietzsche, Deleuze, Barthes e Henry Miller*. Tese de Doutorado em Educação. UFRGS. Porto Alegre, 2010.

COSTA, Luciano Bedin da; 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. Vol. 14, n. 30, maio-agosto, 2018.

COSTA, Cristiano Bedin da; MUNHOZ, Angélica Vier. “A aula como gesto: um princípio para a docência”. *Revista Teias*. Vol. 21 n. 63 out./dez. Rio de Janeiro: Revista da UFRJ, 2020.

DEACON, Roger; PARKER, Ben. Escolarização dos cidadãos ou civilização da sociedade? In: Luiz Heron da Silva. *A escola cidadã no contexto da globalização*. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

DELEUZE, Gilles. O Abecedário de Gilles Deleuze. Série de entrevistas, feitas por Claire Parnet. Filmado nos anos de 1988-1989. *TV Escola*, Ministério da Educação. Tradução e Legendas: Raccord.

DELEUZE, Gilles. *Conversações*. Tradução de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 1992.

DELEUZE, Gilles. e GUATTARI, Félix. *O que é a filosofia?* Tradução de Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. São Paulo: Editora 34, 1992.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Vols. 1-3. Tradução de Aurélio Guerra Neto, Ana Lúcia de Oliveira, Lúcia Cláudia Leão, Suely Rolnik. São Paulo: Editora 34, Vol. 3, 1997.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. *Diálogos*. Tradução de Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta; 1998.

DERRIDA, Jacques. Che cos'è la poesia? In: *Points de Suspension*, Paris Galilée, 1992. Tradução de Osvaldo Manuel Silvestre. Coimbra: Editora Angelus Novus. https://www.ub.edu/las_nubes/archivo/seis/nubesyclaros/derrida.htm

DERRIDA, Jacques. *A Voz e o Fenômeno: introdução ao problema do Signo na fenomenologia de Husserl*. Tradução de Lucy Magalhães. 1994.

DERRIDA, Jacques. *A Farmácia de Platão*. Tradução de Rogério da Costa. São Paulo: Iluminuras, 2005a.

DERRIDA, Jacques. Teologia da tradução. In: *Tradução: A prática da diferença*. Organizador: Paulo Ottoni. São Paulo: Editora da UNICAMP. 2005b.

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

DERRIDA, Jacques. *Otobiografías*. La enseñanza de Nietzsche y la política del nombre propio. Tradução de Horacio Pons. Buenos Aires: Amorrortu, 2009a.

DERRIDA, Jacques. *A escritura e a diferença*. Tradução: Maria Beatriz Marques Nizza da Silva, Pedro Leite Lopes e Pérola de Carvalho. 4ª. ed. São Paulo: Perspectiva, 2009b. (Estudos 271 / dirigida por J. Guinsburg).

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

DERRIDA, Jacques. *Essa estranha instituição chamada literatura: uma entrevista com Jacques Derrida*. Tradução de Marileide Dias Esquerda. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

DOMINGUES, Celma dos Anjos. *A educação especial na perspectiva da inclusão escolar – Os estudantes com deficiência visual: baixa visão e cegueira*. Brasília: MEC/SEESP; Fortaleza: Universidade do Ceará. Vol. 3, 2010.

ECO, Umberto. *Trattado de semiótica generale*. Milano: La nave di Teseo, 2016.

FOUCAULT, Michel. A escrita de si. In: FOUCAULT, Michel. *O que é um autor?* 3. ed. Tradução: Antonio F. Cascais e Eduardo Cordeiro. Lisboa: Passagens, 1992.

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

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. *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*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GALEANO, Eduardo. *O livro dos Abraços*. Tradução de Eric Nepomuceno. 9ª edição. Porto Alegre: L&PM, 2002.

GULLAR, Ferreira. *Os melhores poemas de Ferreira Gullar*. 2. Ed. São Paulo, 1998.

GULLAR, Ferreira. *Como que surge o poema?* Trecho da entrevista de 12 de abril de 2016 dada ao Programa Super Libris da Sesc TV. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=dxPpsm8Rwts&ab_channel=SescTV

JAKOBSON, Roman. *Linguística e Comunicação*. São Paulo: Cultrix, 2007.

KASTRUP, Virgínia. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCOSSIA, Liliane (Orgs.) *Pistas do método da cartografia: pesquisa intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2012.

LEMINSKI, Paulo. Carrego o peso da Lua. In: *Distraídos Venceremos*. Brasília: Editora Brasiliense. 1987.

LISPECTOR, Clarice. Uma esperança. In: *Felicidade clandestina*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

LUDKE, Menga; ANDRE, Marli. *Pesquisa em educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: EDU, 1986.

MANTOVANI, Juliana Estanislau de Ataíde. Mnemosyne e as musas da palavra (ou a memória e suas narrativas). In: *Revista Água Viva*. Vol. 3, N. 3, Edição Especial 2018.

MARTINS, Bruno Sena. A reinvenção da deficiência: novas metáforas na natureza dos corpos. In *Fractal – Revista de Psicologia*, v. 27, n. 3, p. 264-271, set.-dez. 2015. Acesso em 11 de maio de 2025. Disponível em: [SciELO Brasil - A reinvenção da deficiência: novas metáforas na natureza dos corpos](#) A reinvenção da deficiência: novas metáforas na natureza dos corpos

MARTON, Scarlet. *Dicionário de Nietzsche*. Coleção Sendas & Veredas. São Paulo: Edições Loyola.

MASINI, Elcie Salzano. *Dos sentidos, para os sentidos, pelos sentidos*. São Paulo: Vetor, 2002.

MEIRELES, Cecília. *Ou isto ou aquilo*, Editora Nova Fronteira, 1990 - Rio de Janeiro, Brasil.

MELO NETO, João Cabral de. *A educação pela pedra e depois*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da percepção*. Tradução de Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *O visível e o Invisível*. Tradução de José Artur Gianotti e Armando Mora D'Oliveira. São Paulo: Perspectiva, 2003.

MORIN, Edgar. *Amor, poesia, sabedoria*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

NAKAGOME, Patrícia Trindade. Literatura comparada, experiência de leitura compartilhada. In: *XIII Congresso Internacional da ABRALIC Internacionalização do Regional*. Campina Grande: julho de 2013.

NAKAGOME, Patrícia Trindade. *A vida do leitor: um conceito formado no espelho*. Tese de Doutorado. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo-USP. São Paulo, 2015.

NIETZSCHE, Friedrich. *Além do bem e do mal: prelúdio de uma filosofia do futuro*. Tradução de Paulo César Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

NIETZSCHE, Friedrich. *A gaia ciência*. Tradução de Paulo César Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

NIETZSCHE, Friedrich. *Assim falou Zaratustra: um livro para todos e para ninguém*. Tradução de Paulo César Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

PAULINO, Graça et al. *Intertextualidades. Teoria e Prática*. Belo Horizonte: Lê, 1995.

PAZ, Octavio. *O arco e a Lira*. Tradução de Olga Savary. 2ª edição. Rio de Janeiro: Nova Fronteira S/A, 1956.

PIGNATARI, Décio. *O que é Comunicação Poética*. 8ª ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2005.

POE, Edgar Allan. *Histórias Extraordinárias*. Tradução de Brenno Silveira. Victor Civita, 1981.

QUINTANA, Mario. Mário Quintana por Mário Quintana. *Revista IstoÉ*. Publicado na edição de 14 de novembro de 1984.

QUINTANA, Mário. Acervo EBC/TVE. Programa: *Encontro Mercado*. Realização: Museu Nacional de Belas Artes; Fundação Nacional Pró-memória e Ministério da Cultura. Apoio técnico: TV Educativa – Piratini; Funtevê. 30/09/2013. Disponível em: <https://www.instagram.com/radiomec/reel/DJJtP1jpKxn/>

RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante* - Cinco lições sobre a emancipação intelectual. Tradução de Lilian do Valle. Coleção Educação: Experiência e Sentido. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

RANCIÈRE, Jacques. *A partilha do sensível: estética e política*. Tradução de Monica Costa Netto. São Paulo: EXO experimental org. Ed. 34, 2005.

RANCIÈRE, Jacques. *Dissensus On Politics and Aesthetics*. Edited and translated by Steven Corcoran. Continuum International Publishing Group. New York, 2010.

RANCIÈRE, Jacques. *O espectador emancipado*. Tradução de Ivone C. Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

RANCIÈRE, Jacques. *O fio perdido*. Tradução de Marcelo Mori. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

RICOEUR, Paul. *O si-mesmo como um outro*. Tradução de Luci Moreira Cesar. Campinas, SP: Papirus, 1991.

RICOEUR, Paul. *Tempo e Narrativa: Tomo I*. Tradução de Constança Marcondes Cesar. Campinas, SP: Papirus, 1994.

RODBROE, Inger; ANDREASSEN, Evabritt. *Communication for Deafblind Children – Projeto Países Nórdicos e Quênia e apoio de Edição FSDB/SHIA, Suécia, 2007*.

ROCHA, Bárbara Pereira de Alencar da. *Da vida em meio aos processos educativos na surdocegueira: plissagens de leituras e escrituras*. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade de Brasília-UNB. Brasília, 2021.

RODRIGUES, Fábio Rabelo. *Annita Costa Malufe, por uma imagem do que fica*. 23 de junho de 2015.

ROSA, João Guimarães. *Grande Sertão: veredas*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.

ROSA, Guimarães. Discurso de Guimarães Rosa. *Revista da Academia Brasileira de Letras*, Vol. 53, ano 29, p. 261-263, 1937. Disponível em: [Jornal de Poesia - Guimarães Rosa](#). Acesso em: 21 outubro de 2022.

SACKS, Oliver. *Vendo Vozes: uma viagem ao mundo dos surdos*. Tradução de Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia de Bolso, 2010.

SANTAELLA, Lúcia. *Linguagens líquidas na era da mobilidade*. São Paulo: Paulus, 2007.

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

SARAMAGO, José. *O caderno: textos escritos para o blog*. Setembro de 2008 e março de 2009. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

VALÉRY, Paul. *A Alma e a Dança: e outros diálogos*. Tradução de Marcelo Coelho. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

VALÉRY, Paul. *Meu Fausto*. Introdução, Tradução e Notas de Lígia Fachin e Sílvia Maria Azevedo. São Paulo: Ateliê Editorial, 2010.

VALÉRY, Paul. Primeira aula do curso de poética. In: VALÉRY, Paul. *Variedades*. Tradução de Maiza Martins de Siqueira. São Paulo: Iluminuras, 2011.

VENUTI, Lawrence. *The Translator's Invisibility: A History of Translation*. Routledge, 1995, p. 23.

UPIAS – The Union of the physically impaired against segregation and the disability alliance. *Fundamental Principles of Disability*. Portland, London: Panfleto de 24 páginas publicado em 1976.

APÊNDICE

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(TCLE)
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UNB
DEPARTAMENTO DE TEORIA LITERÁRIA E LITERATURAS
DO INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LITERATURA - PÓSLIT
(Resolução CEPE 98/2020)**

Nome do Estudo: “A relação de recobrimento na leitura literária: o poético em meio a vida e aos processos educativos na surdocegueira”

Pesquisador(a) Responsável: Bárbara Pereira de Alencar da Rocha

Vínculo Institucional: Programa de Pós-Graduação em Literatura da Universidade de Brasília – UNB

Telefone para Contato com o pesquisador(a) responsável: (61) 98175-9152

E-mail do pesquisador(a) responsável: barbitaalencar@gmail.com

Eu, **Bárbara Pereira de Alencar da Rocha**, estudante devidamente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Literatura da Universidade de Brasília – UNB, o (a) convido a participar da pesquisa intitulada: “**A LEITURA POÉTICA E O RECOBRIMENTO NA SURDOCEGUEIRA**”, sob a orientação da Prof.^a Dra. Patrícia Trindade Nakagome.

As informações sobre o estudo científico estão descritas nos itens a seguir. É importante que você leia este documento com atenção e, em caso de qualquer dúvida ou informação que não compreenda, peça à pesquisadora responsável que explique a você. Sua participação é voluntária e não é obrigatória.

Ao final deste documento, estará disponível um termo de aceite. Caso aceite participar da pesquisa, você deverá escrever seu nome por extenso e assinar no local indicado ao final do termo. O TCLE poderá ser impresso como comprovante, e este pode ser assinado digitalmente ou com sua assinatura física, sendo necessário o reenvio de uma cópia do termo assinado para a pesquisadora. Você pode se recusar ou se retirar do estudo a qualquer momento. Em caso de desistência, informe sua decisão por e-mail, tendo plena consciência de que isso não lhe implicará em qualquer prejuízo, e não haverá penalização por parte dos pesquisadores.

Você, como participante, tem o direito de ser informado sobre o andamento do estudo e garantia de acesso aos resultados da pesquisa. O presente estudo visa conceituar que, nas relações humanas na surdocegueira, entre o professor na função de guia intérprete e o estudante surdocego, existe um espaço de recobrimento que se

executa nas práticas de leitura literária como acessibilidade linguística. Sua participação se dará por meio de fotografias, vídeos e atividades realizadas durante as oficinaulas que ocorrem no Atendimento Educacional Especializado (AEE) ao surdocego.

Sua participação é voluntária, o que implica que você não receberá qualquer tipo de pagamento para participar deste estudo. Solicitamos sua autorização para a gravação em imagem das aulas. As gravações realizadas durante as oficinaulas serão editadas com áudio e legendas pela pesquisadora, garantindo que se mantenham o mais fidedignas possível. As fotografias, filmagens e atividades serão disponibilizadas em forma de link no texto da tese, e as mídias de vídeo estarão depositadas em um canal do YouTube criado pela pesquisadora para este fim exclusivo.

Durante sua participação, serão coletadas algumas informações pessoais que serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa. Todos os dados coletados durante o estudo serão identificados com seu primeiro nome, garantindo a confidencialidade e o sigilo das informações coletadas, assim como da sua identidade pessoal.

Em caso de dúvidas ou perguntas, ou caso deseje desistir de participar da pesquisa, você deverá entrar em contato com a pesquisadora responsável pelos seguintes canais (24 horas por dia e sete dias por semana): telefone e WhatsApp **(61) 98175-9152**, e-mail: barbitaalencar@gmail.com

Termo de Aceite de Participação:

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Local e data: Brasília, ____ / ____ / ____.

Assinatura do Participante

Nome e Assinatura do Pesquisador Responsável

Bárbara Pereira de Alencar da Rocha