

UMA ESCUTA-TÁTIL NA SURDOCEGUEIRA

A TACTILE LISTENING IN DEAFBLINDNESS

Barbara Pereira de Alencar da Rocha¹ - UnB
Fatima Ali Abdalah Abdel Cader-Nascimento² - UnB
Emília Carvalho Leitão Biato³ - UnB

RESUMO

Este trabalho apresenta uma experiência de acessibilidade no uso de vias sensoriais remanescentes e complementares. Participou do estudo, uma estudante surdocega pré-linguística, usuária do sistema braille e da Libras háptica na comunicação receptiva, matriculada na Educação de Jovens e Adultos do Distrito Federal, em classe regular. Objetivamos perspectivar uma escuta-tátil na surdocegueira, por meio da proposição de uma estratégia didática pela criação artesanal do conteúdo. De modo a sustentar a hipótese, mobilizamos o método otobiográfico, proposto por Monteiro, a partir da abordagem teórica de Otobiografia de Derrida. Mobilizamos no sistema háptico e na relação docente-discente, atitude de antecipação, que abriam espaços às vivências em três ações: ponderação e confrontação, ao propor, no material pedagógico, uma confirmação de jogo com perguntas e respostas sobre a imagem explorada. Tais ações surtiram uma garantia de acessibilidade desse conteúdo na surdocegueira.

PALAVRAS-CHAVE: Surdocegueira; Sistema Háptico; Imagem; Acessibilidade.

ABSTRACT

This work presents a didactic experience of accessibility in the use of remaining and complementary sensory pathways. A pre-linguistic deafblind student participated in the study, user of the braille system and of haptic Libras in receptive communication, enrolled in Youth and Adult Education, in the Federal District, in a regular class. Its objective was to put in perspective a tactile listening in deafblindness, through the proposition of a didactic strategy for the artisanal creation of the content. To support the hypothesis, we mobilized the otobiographical method, proposed by Monteiro, from the theoretical approach of Derrida of Otobiography. We mobilized in the haptic system and in the teacher-student relationship, an attitude of anticipation, which opened spaces for experiences in three actions: pondering and confrontation, by proposing, in the pedagogical material, a game confirmation with question and answer about the explored image. Such actions provided a guarantee of accessibility of this content in deafblind people.

KEYWORDS: Deafblindness; Otobiography; Haptic System; Image; Accessibility.

DOI: 10.21920/recei72021723820834
<http://dx.doi.org/10.21920/recei72021723820834>

¹Professora Mestra em Educação pela UNB. Especialista em Educação de Surdos. Pedagoga. Professora na função de guia-intérprete na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. E-mail: barbitaalencar@gmail.com / ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3806-2330>.

²Professora Doutora em Educação Especial pela UFScar. Professora substituta na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. E-mail: fatimacader167@gmail.com / ORCID: <http://lattes.cnpq.br/9235531902125074>.

³Professora Doutora do Dep. de Odontologia e do PPGE-MP Universidade de Brasília-UnB. E-mail: emiliabiato@yahoo.com.br / ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4358-4558>.

INTRODUÇÃO

A presença de pessoas com surdocegueira nos espaços escolares, tem um sentido de desafio aos profissionais de educação e, suscita processos educativos inventivos, principalmente nas atividades didáticas que são planejadas e configuradas na aula, pois o ambiente não pode resignar-se com a simples ideia de prontidão-reprodução do saber. “Ainda que não escolhamos o que vamos vivenciar, lançamos invenções em nossas situações de vida, nutrindo instintos e estabelecendo o contínuo vir a ser, como estilos de individuação” (BIATO et al., 2020, p. 3). Nesse cerne, as práticas educativas, necessitam de atividades que envolvam interação e acolhida à experiência em diversificadas experimentações, com criações próprias e em autoria no espaço da aula.

Este estudo sondou o planejamento e a confecção de materiais para o acesso dos conteúdos, no uso de outras vias sensoriais, visto que a surdocegueira compromete os sentidos distais (distância). Dessa forma, abriu interferências com processos semióticos pautados na língua, linguagem e na arte. A inserção de elementos artísticos, um apelo mais lúdico, na dimensão imaginativa, direcionado à singularidade do processo de ensino-aprendizagem de uma estudante surdocega pré-linguística. Cader-Nascimento (2021) salienta que a manifestação da surdocegueira antes da aquisição da linguagem gera desafios maiores para os processos de ensino, pois envolve o desenvolvimento de rotas distintas de acesso à informação que as majoritariamente utilizadas no contexto escolar.

Ponderamos que o processo de leitura e de escrita para qualquer pessoa e, em especial, na surdocegueira, torna-se imprescindível, visto que caracteriza uma forma de comunicação expressiva e receptiva que pode ser utilizada com uma comunidade mais ampla para o estabelecimento de interações. No caso do estudante surdocego, a complexidade dos processos de intervenção perpassa o uso de material em alto-relevo, código braille, língua de sinais háptica, uso de tela para registro escrito por meio do alfabeto ocidental, escrita na palma da mão entre outros recursos.

A ausência de percepção sonora ou de luz, restringe os processos de interação da pessoa surdocega ao mundo das coisas. Cader-Nascimento (2021, p. 69), ao discutir os processos de acesso ao léxico da língua portuguesa destaca que “[...] quando ocorre na experiência a troca simbólica [...] as pessoas surdocegas são motivadas pela situação conduzida pelo outro – professor/cuidador/familiar – em que a comunicação se faz necessária. [...] há o contato com o signo linguístico”. Em todo processo de comunicação, especificamente, de recepção das informações do contexto pelo surdocego, ocorre por meio de uma percepção integrada viabilizada pelo toque háptico, o qual estimula a pele e o sistema cinestésico (nervos, músculos e articulações) além de detectar informação como temperatura, vibração, textura, pressão, dentre outras. Portanto, o sistema háptico vai além do tato e influencia os processos de aprendizagem linguística, entre eles, o registro escrito e o processo de leitura. Segundo Schiffamn (2005, p. 313), no sistema háptico “[...] os inputs cinestésicos e cutâneo se combinam para atuar como um único sistema perceptual funcional”. Nesse contexto, é importante que ocorra adequação dos sistemas de interação com as coisas, sejam elas físicas ou humanas, por isso o recurso em alto-relevo torna-se relevante nos processos de ensino e aprendizagem.

Podemos destacar que, entre os ajustes necessários à acessibilidade, deve-se garantir a adequação do material de acesso à informação, a adequação da língua de recepção e de expressão, bem como torna-se imprescindível nutrir no surdocego a noção de pertencimento a um grupo, estabelecer parceiros de comunicação. Quando se tem uma pessoa de referência no ambiente escolar, esses processos tornam-se mais viáveis e funcionais. Essa pessoa caracteriza-se, na perspectiva do professor na função de guia-intérprete, conforme previsto na orientação da

meta 4.13 do Plano Nacional de Educação, Lei 13.005 de 2014, segundo a qual os serviços educacionais devem: “[...] apoiar a ampliação das equipes [...] atender à demanda do processo de escolarização [...] garantir a oferta de professores [...] guias-intérpretes para surdocegos [...]”.

Nota-se nas metas do Plano Nacional de Educação que a perspectiva das relações do surdocego e o contexto de ensino mudou. Agora, o processo educativo pauta-se em modelos antropológicos da deficiência que privilegiam a pessoa, sua história, sua constituição social e cultural, com vistas a viabilizar as condições para a promoção da aprendizagem e, conseqüentemente, do desenvolvimento de novas competências e habilidades na superação de desafios impostos pela deficiência.

A tecnologia assistiva de baixo custo constitui em um forte aliado nos processos de adequação dos recursos e de materiais pedagógicos de acesso à informação voltados para estudantes cegos e surdocegos. Os processos de criação com confecções artesanais, na produção de imagens em alto-relevo com legenda no código braille, permitem ao estudante com ausência de percepção de luz, acessar informações com mais precisão, desenvolvendo para relacioná-las ao real, criando possibilidades de interpretação com mais exatidão. Nosso intento, foi assessorar o acesso em simultaneidade com a aquisição e a interpretação, do que tinha como informação e percepção das figuras constantes no livro didático.

A respeito da representação das figuras em alto-relevo, consideramos que eles configuram-se em uma linguagem artística, a qual agrega informações relevantes ao processo de apropriação de conceitos, apropriação do mundo das coisas de forma 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 discurso potencial”. A perspectiva dos materiais produzidos por professores especializados, confeccionados artesanalmente, podem ser considerados como “obras silenciosas que já são de fato faladeiras, cheias de discursos”. Nelas:

Há texto porque sempre há um pouco de discurso em algum lugar nas artes visuais, e também porque mesmo que não haja nenhum discurso, o efeito do espaçamento já implica uma textualização. Por essa razão, a expansão do conceito de texto é estrategicamente decisiva aqui. Portanto, as obras de arte mais esmagadoramente silenciosas não podem evitar ser tomadas dentro de uma rede de diferenças e referências que lhes dá uma estrutura textual (DERRIDA, 2012, p. 29).

Assim, o desenho, com relevo, esteve inscrito no cerne da escrita. O material criado, fendido na possibilidade de o conteúdo didático ser apreendido, em pleno direito, com um acesso autônomo, como um lugar de mobilidade do pensamento em habitar velhos e novos sentidos das coisas, enquanto palavras. Derrida (2012, p. 230) defende que “o desenho sempre foi mais do que o desenho” e que ele sempre solicitou a arte e a técnica como elementos indispensáveis de quem o realiza. O autor reforça que o desenho sempre significou mais do que a coisa em si. Colocando categoricamente, o desenho possui “algumas linhas de força: desenhar, designar, assinar, ensinar” (DERRIDA, 2012, p. 230).

Desse modo, acreditamos que o professor pode pensar na possibilidade do desenho em alto-relevo como uma via a mais de acessibilidade, expressando o compromisso ético com o outro. Assim, os traçados em alto-relevo, atraídos com um único e mesmo gesto na direção das possibilidades de ajustes e acessos. Colocadas, conjuntamente e aliadas à escrita da legenda em braille e da mediação linguística por meio da língua de sinais háptica podem ampliar o universo de apropriação do conhecimento pela pessoa surdocega.

Defendemos e recorremos dessa sugestão derridiana, nas linhas de força que o desenho pode possuir, e seus afins, principalmente na direção do ensino. Dessa forma, ampliar os processos de mediação do currículo-disciplina, organizado na experiência do que é possível desenvolver no aprender pelo incluir; do que se aprende por si só; do que se aprende do outro; do que se ensina ao outro, todas essas são situações pautadas na experiência inventiva. Ainda conforme Derrida (2012, p. 231), quando diz que, no desenho há sempre a aventura de uma experiência única, uma vez que essa “Experiência quer dizer travessia, transmissão, trajetória, tradução”.

Portanto, com o foco em educar e incluir, o objetivo deste estudo consistiu em investigar o quesito acessibilidade, a partir da execução, no modo artesanal, de materiais pedagógicos ampliando os processos de contato com o conteúdo. As experimentações acolheram e relacionaram, em simultaneidade, dois gestos: a retomada de saberes e a provocação para lidar melhor com o surgimento de novos conceitos.

AÇÃO METODOLÓGICA PELO MÉTODO OTOBIOGRÁFICO

Tomamos este estudo em uma apresentação metodológica pela otobiografia, em uma escuta tátil, em um cenário, que teve como disparador o conteúdo Luz, Imagem e Ação da disciplina de Física na primeira etapa do terceiro segmento da Educação de Jovens e Adultos, numa escola pública do Distrito Federal.

Participou deste percurso investigativo, denominado escuta-tátil, uma estudante do gênero feminino, de 23 anos, na época da pesquisa. Ela possui surdocegueira pré-linguística, com ausência de percepção de luz e de som, decorrentes da síndrome de rubéola congênita. Portanto, tem surdez profunda bilateral, cegueira decorrente de glaucoma de ângulo fechado e catarata, sem outros comprometimentos. A participante utiliza, na comunicação expressiva, a Língua de Sinais do Brasil - LSB e, na comunicação receptiva, a Libras-háptica. Os processos de leitura e de escrita são realizados por meio do código braille, sendo que a produção escrita era realizada com a reglete e punção ou com a máquina modelo “Perkins”. A estudante estava matriculada e frequentando a classe regular-comum inclusiva, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos - EJA, matriculada na 1ª etapa do 3º Segmento em uma escola pública do Distrito Federal.

A presente pesquisa envolveu o planejamento e a confecção de materiais visando a promover o acesso ao conteúdo por meio das vias sensoriais pautadas nos mecanorreceptores/mecanoceptor (sensores táteis), prefigurando no ensinar-aprender e incluir, destinado ao ensino educacional especializado. Todo o processo de coleta de dados envolveu uma ação didática em constante transformação que se aconchegou ao uso de elementos inovadores em duas atuações: professor e estudante.

Nessa instância, o primeiro dizia respeito à criação de elementos pedagógicos do próprio professor, quando planeja e dá destinação a um momento específico do processo de ensino. O segundo, refere-se à interação de crítica, que o estudante realiza com o material que lhe é apresentado, ajustando a dinâmica do fazer-pedagógico na aula. O ensinar e o aprender grafado na promoção do incluir, em meio aos acontecimentos didáticos (do plano de aula escrito e praticado) e as posturas multivalentes de acessibilidade, desenvolvidas na docência.

A ação metodológica, recorreu à abordagem teórica de otobiografia de Jacques Derrida, no método otobiográfico recriado por Monteiro (2007). Optamos pelo método otobiográfico numa perspectiva de elaborar uma escuta-tátil. Pensamos, assim, numa escrita pela leitura do que se tateia em figuras-desenhos e escrita no código braille.

Essa seria uma escrita que ativaria e operaria as posições entre escrever e ler de modo indissociável, no entanto, conforme pondera Barthes (1988) o nascimento do leitor ocorre com a morte do autor. Nesse sentido, ao se deparar com a legenda e o alto-relevo, associado ao arcabouço de experiências armazenadas, cabe ao leitor evidenciar de maneiras variadas de sentido e de significado do texto. A esse respeito, Barthes destaca que não é possível uma sabedoria universal. Ele diz que:

E a sabedoria universal? Jamais será possível saber, pela simples razão que a escritura é a destruição de toda voz, de toda origem. A escritura é esse neutro, esse composto, esse oblíquo aonde foge o nosso sujeito, o branco-e-preto onde vem se perder toda identidade, a começar pela do corpo que escreve (BARTHES, 1988. p. 65).

Portanto, Barthes (1988) novamente evidencia as possibilidades que a escrita, enquanto exercício do signo, permite-nos múltiplas interpretações e conexões entre conceitos cotidianos e científicos, uma vez que todo processo é decorrente das nossas experiências culturais. “Assim, jamais um texto terá um único sentido, mas um espaço de dimensões múltiplas, onde se casam e se contestam escrituras variadas” (BARTHES, 1988, p. 68).

Nesse contexto, optamos pelo método otobiográfico o qual negou as representações predeterminadas no texto corrente e atuou com uma performance na criação e na imaginação. Visitou uma necessidade específica: à docência na surdocegueira. Contudo, não fixamos identidade, avaliamos a estudante, no duplo contexto, diante e dentro de relações em díade e tríade: docente-discente, ensino-aprendizagem e inclusão escolar. A inclusão, no que concerne aos ajustes e aos acessos e estratégias pedagógicas da aula.

Nossa investigação, com essa proposta, configurou o tátil como um processo de escuta, capaz de desvelar, em fragmentos, as experimentações dos estudos anteriores da estudante e de como a professora-guia⁴ executou as atividades. Pontuamos o acervo-didático, em visitação ao que deu certo e na melhoria das dificuldades, elaborando ajustes no material didático. Uma estratégia que valorizou as dobras do vivido, movimentou e transformou as operações e instrumentos de uso pedagógico, pelo que era singular para a estudante surdocega.

Monteiro (2007, p. 474) diz acerca da insistência de Derrida, na “co-implicação entre o biográfico e o biológico para ressignificar”. Pensamos esmiuçar essa ressignificação na nossa escuta-tátil. Desenvolvemos uma configuração própria: uma tríade de sentidos no manejo-contato-comunicação das sensações e experiências que a vivência pode fazer no autobiográfico para cada pessoa como autor do próprio conhecimento.

Pensamos em um processo que alinhou os retalhos dos acontecimentos de experimentações vividas, inseridos e entrelaçados na conversação da dinâmica do cotidiano do fazer-pedagógico. Derrida (2009) construiu na sua noção de otobiografias, todo um jogo entre o que houve e o que se ouviu, entre o que há e o que é dito, entre o que é dito e o que penetra ao ouvido e entre o que é ouvido e o que é simbolizado. Biato argumenta que:

O que um método pode estabelecer são modos de fazer, angulações, perspectivas com que se vai investigar e interpretar e apresentar desafios de exposição, experimentação e “laboratório” com o tema: fornece as perguntas, as necessidades de conhecimento aprofundado (BIATO et al., 2017, p. 624).

⁴Destacamos que a professora-guia refere-se à professora na função de guia-intérprete, responsável para viabilizar a acessibilidade aos conteúdos, realizar a tradução da língua fonte para a língua alvo, bem como realizar a adequação dos materiais pedagógicos.

Procuramos com o método otobiográfico ponderar sobre a possibilidade de a escuta-tátil tornar-se uma situação didática de educar-incluir. O material artesanal como uma atividade-ponte que se assentava em proposições de processos educativos diferentes. Nietzsche (2018, p. 14), a partir de seu Zarathustra disse que “grande, no homem, é ser ele uma ponte e não um objetivo: o que pode ser amado, no homem, é ele ser uma passagem e um declínio”.

DESCRIÇÃO E ANÁLISE DO CIRCUITO DAS ATIVIDADES-EXPERIMENTAÇÕES

Diante, das perspectivas que compuseram o manuseio da estudante surdocega no uso desses recursos, três questões simples foram utilizadas nessa investigação. Que acessos foram feitos nos acervos da vida diária e dos estudos anteriores, visando a auxiliar a assimilação da imagem? Como podemos comunicar em libras-tátil as informações contidas na figura a partir do manuseio em alto-relevo? Qual informação desse desenho-figura pode ser acessado com a leitura da legenda de forma autônoma pela estudante?

Como eram muitos apanhados de diferentes e múltiplas vivências, cada movimento de aproximação investigativa ganhou nuances próprias. As referências de orientação para o desenvolvimento da experimentação seguiram três premissas: a primeira, que averiguou a exploração do material de manejo; a segunda preocupou-se com as questões da linguagem, no que concerne à comunicação, nas conversações de pergunta-resposta entre a guia-intérprete e a estudante-surdocega; a terceira disse sobre como o contato e a experimentação no acesso foram conduzidos em duas instâncias: no material em alto-relevo e nos recortes de partes do que já havia sido estudado anteriormente. Ambos doavam sentidos de complementação aos novos saberes, em idas e vindas de toque e de recordatórios anteriores, busca e garantia de novos acessos. Estava embutido nessa situação comunicativa, a estrutura dos aspectos linguísticos da libras-háptica e da legenda escrita no código braille.

Que se compreenda aqui que, nessa perspectiva de realizar uma escuta-tátil, não se tratou de realizar reparos no conteúdo ou no currículo, mas de promover uma transformação nas estratégias didático-pedagógicas, que instigassem o pensamento para o inventivo no gesto de criação e recriação. Quisemos, ainda, uma transformação do espaço educativo preocupado com o incluir.

O material em alto-relevo

O material em alto-relevo versou o manejo, primeiro, pelo movimento de apreciação, como uma tarefa constante de antecipação. Aproveitamos o que a estudante já conhecia pelas vivências e experiências anteriores. Operamos “a partir de uma resposta afirmativa, com a alegria do acaso e da necessidade simultaneamente” (BIATO, 2021, p. 139). Depois, criamos uma situação de análise da serventia (verificação de ajustes e de acessos) do material quando a estudante estabelecia sozinha, pelo manuseio, se o requisito de acessibilidade pelo formato dado à figura, artesanalmente, era capaz de uma interpretação. Para isso, ela usava a ponderação-confrontação do conteúdo apresentado.

A deliberação de cada um em relação ao seu próprio prazer, à vontade de seu próprio corpo, ao que lhe é caro e conhecido, aponta para um saber de si e fazer de si, na percepção de seus próprios limites, possibilidades e potências (BIATO; COSTA; MONTEIRO, 2015, p. 969).

Essa experimentação com o material em alto-relevo, no manuseio autônomo, sem a interpretação que vem do outro - da guia-intérprete - servia à estudante surdocega, como um ir além, ela abastecia-se no que já conhecia, em busca do novo. O exercício no próprio ato de pensar, frutificou novos conhecimentos.

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

A organização da confecção do material experimentou um movimento simples para o exercício do pensar, em um ritmo que vai sendo acelerado, advinda do modo como a estudante acessava às vivências. Segundo Deleuze (1974, p. 187) “são os acontecimentos que tornam a linguagem possível”. Ele ainda, complementa que “o que torna a linguagem possível é o que separa os sons dos corpos e os organiza em proposições, torna-os livres para a função expressiva”. Quisemos inferir nesses materiais, confeccionados artesanalmente, serem como “obras silenciosas que já são de fato faladeiras, cheias de discursos”. Nelas:

Há texto porque sempre há um pouco de discurso em algum lugar nas artes visuais, e também porque mesmo que não haja nenhum discurso, o efeito do espaçamento já implica uma textualização. Por essa razão, a expansão do conceito de texto é estrategicamente decisiva aqui. Portanto, as obras de arte mais esmagadoramente silenciosas não podem evitar ser tomadas dentro de uma rede de diferenças e referências que lhes dá uma estrutura textual (DERRIDA, 2012, p. 29).

Desse modo, foi possível pensar a possibilidade do desenho pela responsabilidade com a acessibilidade. Os traçados em alto-relevo, atraídos com um único e mesmo gesto na direção das possibilidades de ajustes e acessos. Colocadas, conjuntamente e aliadas à escrita da legenda em braille e da docência, exercida no uso da Libras-tátil.

Recorremos dessa sugestão derridiana, nas linhas de força que o desenho pode possuir, e seus afins, principalmente na direção do ensino, a saber, ao mediar o currículo-disciplina, organizado na experiência do que é possível desenvolver no aprender pelo incluir, do que se aprende por si só, do que se aprende do outro, do que se ensina ao outro, todas essas situações pautadas na experiência inventiva. Ainda com Derrida (2012, p. 231), quando diz que no desenho há sempre a aventura de uma experiência única e essa “*Experiência* quer dizer travessia, transmissão, trajetória, tradução”.

Assim, o manejo do material em relevo, nessa tríade de experiência, seguiu quatro passos, distribuídos da seguinte forma:

- a) confeccionar o material dividindo a figura e direcionando cada uma delas em um plano-aula-atendimento - formação-percepção da imagem tátil;
- b) dividir o material em alto-relevo em duas sequências de rastreamento tátil:
 - i) um rastreamento com três desenhos-figuras composto por pessoa-observador, objeto-maçã, fonte de luz-lâmpada, adaptação efetuada nos contornos das figuras em camadas de cola colorida;
 - ii) um rastreamento com a figura da faixa de frequência das ondas eletromagnéticas, composta em espelhamento - a figura do livro em formato

- original e o espelhamento das partes separadas em cores em tamanho ampliado, adaptação feita com recortes em etileno acetato de vinila (e.v.a);
- c) evidenciar na observação, da guia-intérprete, os aspectos de imediata compreensão que a estudante-surdocega, realizou no reconhecimento do desenho - fazia o rastreamento tátil, seguia as pistas da legenda em braille e fazia comparação com outras situações que ela já experimentou;
 - d) evocar reconhecimento, retirado de estudo-vocabulário anteriores, pela nomeação em duplicidade - o desenho de uma pessoa com a denominação observador, a descrição da legenda em braille, escrita em dupla pessoa=observador - as duas palavras davam pistas da figura, o primeiro vocábulo, enquanto parte do acervo da estudante, tornava a aquisição do segundo vocábulo automática.

A legenda em braille

A legenda em braille renovou a leitura dando fluidez, desde que o vocabulário permitia uma acessibilidade nos termos desconhecidos em confronto com um sinônimo que ela conhecia de outros estudos. Corroborando, Biato (2015, p. 37) diz que “sinto-me designada a receber esses dizeres e escritos, como quem tem ouvidos para eles”. Derrida (2012, p. 39) diz que é frequentemente repreendido por gostar das palavras, que o léxico interessa-lhe. O autor complementa: “o que faço com as palavras é fazê-las explodir para que o não-verbal apareça no verbal”.

Quer dizer que faço as palavras funcionarem de uma tal maneira que em certo momento elas não pertencem mais ao discurso, ao que regula o discurso - daí os homônimos, as palavras fragmentadas, os nomes próprios que não pertencem essencialmente à linguagem (DERRIDA, 2012, p. 39).

A legenda em braille oportunizou o acesso autônomo da estudante por ela-mesma, sem subterfúgios, sem interpretações de outrem. Uma substituição ao sentido do ouvir, uma escuta-tátil por meio da legenda, oferecia a leitura a adquirir sentidos sensoriais.

O outro escuta a minha voz, eco da minha autoafecção, eco de sua própria afecção. Neste movimento, a opacidade do significante é reduzida, os ecos se tornam mais limpos e transparentes, e este é o percurso para que se desvele a presença: a estrutura significante-significado se imbuí da tarefa de marcar a existência da coisa em si (BIATO; LEITÃO, 2017, p. 157).

A legenda em braille marcou eco das percepções-sensações que o texto escrito podia ter, seja do autor ou de quem lia. Ainda com Derrida, prescramos seu amor pelas palavras:

E se eu amo as palavras é também por causa da habilidade que elas têm de escaparem à sua forma própria, seja que me interessem como coisas visíveis, letras representando a visibilidade espacial da palavra [...] ou seja, interesse-me também pelas palavras, paradoxalmente, na medida em que elas são não discursivas, porque é assim que elas podem ser usadas para explodir o discurso (DERRIDA, 2012, p. 39).

Configuramos a escrita nessa experimentação em dois sentidos, na pessoa e na acessibilidade. Prestamos interesse e “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.” Trabalhamos de modo que a palavra fosse entendida, como tendo corpo. “Um corpo na linguagem” (DERRIDA, 2012, p. 40).

Usamos a legenda no braille como esse corpo que possibilita explicação e, de certa maneira, capaz de ser usado como instrumento de aprendizagem. As palavras em braille, pela legendagem explicativa da figura, funcionavam de uma maneira não discursiva e permitiam saídas e entradas de acessos à informação do conteúdo. Embora não trouxessem a representatividade de uma presença em si, o manuseio como investimento de fazê-las sair de si mesmo e participar do discurso de uma maneira singular. Ancorando em duas assinaturas, de feição na confecção – da professora-guia – e de manuseio – executado na leitura da estudante-surdocega.

A leitura da legenda em braille, desenvolveu-se em uma sequência de dois passos:

- a) orientação da leitura da legenda em braille executada em simultaneidade com o contato e o manejo. Mediamos com a libras-tátil, trocas alternadas entre a interpretação do lido e a confirmação no rastreamento total da figura;
- b) intervalamos a leitura da legenda, com perguntas que davam pistas e despertavam estudos-vividos anteriormente, após observação da dúvida na estudante, pela professora-guia. Essas pistas, ajudavam-na a encontrar a informação do sentido de determinada palavra.

Quisemos que essas ações trouxessem a noção de consignação, trazida por Derrida (2001, p. 14), nossa intenção era que ao chegar na legenda, como arquivo do vocabulário adquirido em estudos anteriores, a estudante tivesse condições de “coordenar um único *corpus* em um sistema ou uma sincronia em que todos os elementos articulam a unidade de uma configuração ideal”. Ou seja, haveria a sincronização das ações didáticas que conduziriam a finalidade de acessibilidade do conteúdo ofertado na aula. “O princípio arcôntico do arquivo”, tomado de Derrida (2001), justificava-se como “princípio de consignação, isto é, de reunião” das estratégias pedagógicas como possibilidade de educar, em simultâneo ao incluir.

A legenda permitia, ao leitor, movimentar a cena linguística. A cena da interpretação que não estava fixa. A interpretação em um movimento ativo, não detinha as coisas, as selecionava conforme sua necessidade. De modo que a estudante surdocega usou as palavras, em um processo de serem construídas como matéria de conhecimento, a partir da pluralidade de sentidos. Na legenda, havia subentendido, o sentido do conteúdo de Física atravessando-o no conteúdo de Artes. Essa leitura consistia “em sempre pluralizar o tom, em escrever em muitos tons, de modo a não me permitir ser confinado a um único interlocutor ou a um único momento” (DERRIDA, 2001, p. 42). A interlocução ancorava-se nas pessoas, a partir da conversação em Libras e no manuseio do texto escrito.

Resultados: Antecipação, ponderação-confrontação e confirmação

A condição sensorial e linguística na surdocegueira, desencadeiam a necessidade em oferecer, apoio diferenciados, no que concerne aos acessos dos conteúdos curriculares.

Segundo Cader-Nascimento e Faulstich (2016), o fator mais importante no atendimento educacional especializado na surdocegueira refere-se à linguagem. As autoras destacam que o acesso da comunicação expressivo-receptiva poderá afetar o surdocego nas suas linhas orgânicas do sentir e do pensar e, inclusive, sua constituição de tornar-se o que é. Esse embate estende-se à interpretação e ao acesso diante das trocas interativas com pessoas e com ambientes, causando sérios impasses na aprendizagem da leitura e da escrita.

Derrida (2012, p. 69), diz que a antecipação pode vir como uma espécie de proteção do que vem. “É precisamente a de *ver vir*; isto é, de nos proteger, de nos proteger contra o que vem. Para nos proteger, antecipamos.”

"Antecipar" quer dizer tomar previamente (*antecipere*), apoderar-se previamente. A antecipação já é algo que, na maioria das vezes, com a ajuda das mãos, vai ao encontro do obstáculo para prevenir o perigo. Junto ao léxico da antecipação, temos o da apreensão, o léxico *manual*, se podemos dizer assim. Tudo o que digo se desloca entre a mão e o olho, como o desenho. (DERRIDA, 2012, p. 39).

A acessibilidade na inclusão necessita visitar e articular a teoria e a prática em uma retomada crítica e reflexiva acerca do que é efetivo no ensino aos surdocegos na escola. O sentido do conteúdo escrito tem em comum com o perceber. Em percepção, o manuseio e o contato que confere engajamento entre a mão que pega e desloca pensamentos em apreensão de novas ideias, avança em outros sentidos sobre as coisas.

O desenho em alto-relevo, oferecia alternativas em pontos de vista: na perspectiva do conteúdo formal, retirado do livro didático e nos ajustes que sofreu diante do olhar da professora-guia que empregava acessibilidade de apreensão e de autonomia no manuseio da estudante surdocega.

O perspectivismo assumia, simultaneamente, cegueira e vidência. A partir disso, o sentido do tátil, configurou uma escuta e um ver que despertou o pensar em um campo semântico diferente. Instituiu, talvez, um convite ao desconhecido da nomeação, de nomear e dar sentido a algo pela experiência, pela vivência, em remissão ao que já conhecia nos estudos anteriores. Derrida invoca Nietzsche e diz que ele sugere a derrubada de enquadramentos. “Nietzsche nos aconselha a ovidar y destruir el texto, pero ovidarlo y destruirlo mediante acción” (DERRIDA, 2009, p. 66).

A experiência em uma relação não apenas no presente, com o que está presente, mas em um atravessamento com a memória, com o sabido-vivido. De modo que se produz um experimentar rumo ao conhecer, a partir do qual se instiga o pensamento a habitar novas e velhas ideias. Faz ponderação e confrontação. A experiência que convida e convive com o outro, com o que vem do outro.

Essa experiência não se deixa facilmente assimilar previamente em uma ontologia ou em um *logos* qualquer: a experiência do pensamento é uma experiência sem carta ou mapa geográfico, uma experiência exposta ao acontecimento (DERRIDA, 2012, p. 80).

Demos à escuta-tátil, uma frequência que não era auditiva, voltou-se ao sensorial pelo contato, no sistema háptico. Essa apreensão, pelo toque e pela interação entre o físico-lido, reportou, ao objeto que estava colocado ali, diante do material artesanal, uma experiência para além do objeto, era figurativo, imaginável.

Uma experiência, que de algum modo, transbordava de alguém, por alguém ou por algo. Essas denominações de <quem> (pessoa que fez ou que manuseia o feito) ou do <quê> (papel que apresenta o alto-relevo e a legenda em braille), não torna o objeto em uma presença de representação. Ali prefiguram possibilidades de acessos e de conhecimentos colocados em uma perspectiva de confirmação. “A experiência em um outro sentido é uma experiência que excede ampla e infinitamente as categorias de subjetividade e de objetividade” (DERRIDA, 2012, p. 81).

A escuta-tátil, diante da confirmação engajava o sentido e a nomeação, a partir de uma receptividade no sensível. A pertinência, nessa escuta pelo tato, em que seria preciso falar de outra maneira, escrever de outra maneira. Quando os traçados em relevo pediam espaçamento na designação não apenas do toque, mas exigia uma ação na escrita e na leitura da legenda em braille.

Nosso intuito de apoio, pela conversação com a Libras háptica, utilizou duas ações:

- a) interatuar a confirmação entre o rastreamento em alto-relevo com a legenda em braille. Usamos para isso, conversação de acolhimento dos questionamentos da estudante, essas situações problematizaram a acessibilidade da interface do conteúdo pela guia-intérprete, com vistas à ampliação do vocabulário da forma escrita e do sinal em libras;
- b) mediamos as informações, recorrendo ao recordatório de exemplos experimentados anteriormente. Usamos frases afirmativas, nas vivências: você conhece algumas cores - retomamos o conteúdo estudado em Artes, pois o conteúdo de Física referia-se às cores. Como, por exemplo: a estudante não conhecia a palavra anil. A professora-guia retomava - você conhece o azul, você conhece o azul-claro e o azul-escuro, o anil é uma tonalidade do azul.

Nessa perspectiva, acreditamos na importância de uma observação atenta para o comportamento e desempenho do estudante ao manusear o material. A este respeito Cader-Nascimento (2020, p. 25) afirma que “o princípio da observação é algo constante quando se trabalha com pessoas com ou sem deficiência”. De algum modo, elas precisavam ser validadas no que e como eram efetuadas, essa foi uma das possibilidades de nutrição da autoconfiança que quisemos oferecer nas interações que a estudante elaborava durante a exploração do material. A expressividade aconchegada na receptividade de como ela usava os acessos, de como expressava suas ações - do verbo-palavra - no manejo com certa autonomia.

Como resultado, quisemos dar à escuta-tátil, um trio de ações que aconteceram em um tempo de rupturas: antecipação, ponderação-confrontação e confirmação. Esse tempo de ruptura doava reação à estudante surdocega no contato com o material. O otobiográfico, na escuta-tátil, conduzida pela professora-guia ao observar e participar com respostas a essas ações da estudante ao manipular o alto-relevo e a legenda em braille, “restituir a imanência à vida, ao sentido de uma vida impessoal, inorgânica e múltipla” (LINS, 2013. p. 78). Dessa forma, rasgava-se, abria-se ao máximo e jogava-se ao infinito de suas possibilidades no quesito de acessibilidade, na verificação dos ajustes e dos acessos.

Primeiro, veio a antecipação. A estudante, podia lembrar que a escrita, na legenda, referia-se a algo que ela, talvez, já conhecesse. Por exemplo, a figura e o conteúdo não estavam forçosamente na escrita, o desenho em relevo queria demonstrar e expor algo do teórico. Havia uma inversão das coisas, o formal do conteúdo vinha por último. Apresentávamos primeiro as possibilidades, em uma sistemática formada, inicialmente, por um conjunto organizado de figuras e de palavras, admitidas por meio da demonstração, como axiomas, a partir dos quais seria possível pensar outros sentidos pela dedução.

Enfim, a escrita na escuta-tátil funcionava em duplicidade. A ponderação-confrontação e o desenho davam pistas da legenda em braille, uma escrita sobre a escrita, mesmo que, às vezes, ela pudesse ser uma escrita sobre outra coisa. A escrita em potência de um vir a ser. Essas ações de ponderar e confrontar, dependiam do aceite, pelo manuseio da estudante, diante da montagem das imagens, no que ela entendia que elas <são>.

A professora-guia, enquanto, criadora das imagens, realizava ajustes de acessos a partir de sua percepção: designava estratégias didáticas que seriam reorganizadas na confrontação do

movimento de aceite ou de recusa. Biato et al. (2017, p. 622) diz que “há diferentes modos de se envolver, permitir e provocar a participação, que estão ligados ao modo como se efetivam as práticas educativas”. A estudante-surdocega, seria aquela que realizaria algo e responderia à questão: será que essa imagem diz algo de nomeável e a ela poderia inferir sentido? Uma imagem, que permite ao desenho, passar do real à realidade, do cognoscível ao inteligível, da expressão de imagem à sua recepção em encarnação com um sentido adquirido na língua de sinais. Possível de ser apreendido, verificado e expandido.

Em suma, as ações de ponderação-confrontação viviam nas duas pessoas, na professora-guia, aquela que confeccionou, que fabricou o material artesanal, que montou as imagens e trabalhou acessibilidade sobre elas e, na estudante que pelo manuseio, inferia situações didáticas de aceite ou de recusa.

Por último, tivemos a confirmação, aí também, poderíamos falar que a imagem possuía potencialidades didáticas ou não. Isto é, estávamos diante de dois trajetos, duas trajetórias, dois dispositivos aparentemente paralelos: o desenho funcionando como escrita e a imagem que seria também escrita. As coisas não tão complicadas complementavam-se. Elas encontravam-se atadas, em feixes manipuláveis, havia uma certa frouxidão no nó que unia em rastreamento o desenho e a legenda em braille.

Nesse sentido, todas as imagens, ao serem tateadas, chamavam outras palavras. A combinação entre as imagens e as legendas, mais ainda. Mesmo que não houvesse uma voz, que fosse escutada, as imagens e a escrita da legenda em braille, traziam um chamado, uma confirmação. Derrida (2012, p. 99), diz que “toda palavra é prenhe de imagens e toda combinação de palavras mais ainda. Enfim, o sujeito que olha a imagem ou o escrito é sujeito de imagens e de palavras, de palavras-imagens e de imagens-palavras”.

A escuta-tátil, pela noção de otobiografia teve a possibilidade de espalhar no tato, pelo sistema háptico, o intuito de ouvir sem transmissão do som, por meio da capacidade que o háptico tem de captar as vibrações na Libras das vivências. Para isso, foi preciso contar com as mãos e o corpo como função de tímpano. Como se acolhesse “uma linguagem estrangeira que passa a habitar o próprio corpo. Como passagem de uma língua a outra, realizam-se traduções do que se sente” (BIATO, 2021, p. 140). Logo, o ouvido estava, principalmente na professora-guia, enraizado em sua perspectiva. Importava-lhe, saber se havia certa concordância com o que era tateado e lido, com o que estava apresentado, se o acesso foi útil e eficaz.

Uma escuta-tátil, pela noção de otobiografia que foge à ideia de representação e envereda em uma escritura consciente na singularidade do estudante. Uma escritura que não se limitou à simples conferência de autenticidade do conteúdo que escreve no livro didático. Tratamos aqui de um movimento da escrita de si que se dá a partir do que se tateia, enquanto necessidade de acessos ao que realmente vem na proposta curricular.

Apresentamos as ações, resultantes da escuta-tátil, contra os totalitarismos e fechamentos construídos pela história da clausura na deficiência como incapacidade. Uma escuta-tátil que se entrega, nesse contexto, aos jogos da linguagem, pelo material em tecnologia assistiva de baixo custo, feitos artesanalmente, agem não só pela criação, mas, sobretudo, na recriação ética e politicamente. Com um ensino-aprendizagem que prioriza, principalmente o quesito do incluir.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa, movimentou, interagiu as ações pedagógicas postuladas e operadas na confecção de um material artesanal que possibilita uma perspectiva mais autônoma do estudante no ambiente da aula. Evidenciou o modo como as atividades curriculares podem estar orientadas

para o entrelaçamento do educar-incluir a partir de como se cria o acervo didático prevendo a promoção da acessibilidade. A experimentação transitou uma tríade na exploração do material, no uso de diferentes recursos linguísticos e no gesto háptico interpretativo da imagem, em situações duais de ida e vinda nas experiências vividas nos estudos anteriores.

O método otobiográfico da escuta-tátil, ofereceu uma aparente ordenação aos procedimentos didáticos. Permitiu a atuação docente, cooperar no seu plano de aula elementos mais próprios e singulares de desenvolver o conteúdo curricular. A escuta-tátil fez-se em uma produção cotejada pela autobiografia, como requisito indispensável de retomada das questões, oferecendo possibilidades de interação da estudante pela conversação numa oportunidade de agir com maior autonomia diante do material didático.

A palavra *répétition*, em francês, traduz-se como ensaio. O manejo da tríade, entre as pessoas, os materiais pelo contato e pela comunicação, nessa tentativa de acessibilidade, a partir do alto-relevo artesanal. Desde a sua dimensão mais privada até o seu espaço mais público, nas interações entre professor-guia e estudante-surdocego, não teve a intenção de dar conta e esgotar seu uso e nem mesmo prescrever maneiras de tratá-lo em aula.

O método otobiográfico em uma escuta-tátil, quis o pensamento aproximado de um espaço didático pelo heterogêneo, pensar um gênero outro: compreendendo multiplicidades não métricas, sem centro, que ocupavam o espaço sem medi-lo, avançando progressivamente. Assim, criamos na aula, circunstâncias que relacionavam uma ação-que-pensa e realiza situação de trocas, junto ao acervo vivido-experimentado em <no-outro-no-eu-mesmo>. A escuta tátil possibilitou a experiência em substituição ao ouvir. Desde que se sente e produz-se relacionamentos com as coisas pelo contato, no toque que rende assimilações de informações. A experiência da escrita e do conhecer, vivida pelo corpóreo.

Assim, tomamos essa atividade de experimentação, como uma “passagem” que nela fluía o exercício da intuição na criação de outras margens, nos ajustes e nos acessos que o conteúdo formal recebia. Já o “declínio”, no sentido de não-querer-ter o que estava posto, em desprezo pelo estado de prontidão que o ambiente escolar persegue para o ensino educacional especializado. A tarefa didática buscava viver o conhecer em cotejamento de variadas experimentações. O ensino como uma ponte, uma passagem no processo de reelaboração do saber.

REFERÊNCIAS

BARTHES, R. A morte do autor. *In*: BARTHES, Roland. **O rumor da língua**. Tradução de Mário Laranjeira. São Paulo: Editora Brasiliense, 1988.

BIATO, E. C. L. **Oficinas de Escrita**: Possibilidades de transcrição em práticas de saúde, educação e filosofia. 2015. 179f. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá-MT.

BIATO, E. C. L.; COSTA, L. B.; MONTEIRO, S. B. Pequenas e grandes saúdes: uma leitura nietzschiana. **Ciências & Saúde Coletiva**, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/zJmNMBkMG9Fq8dYNCTXmQFS/abstract/?lang=pt>. Acesso em: jul. 2021.

BIATO, E. C. L.; LEITÃO, C. C. Suplementos de escrituras. De errâncias e destinos. **Rev. Polis e Psique**, Porto Alegre, v. 7, n. 1, p. 149-166, abr. 2017. Disponível em:

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2238-152X2017000100009&lng=pt&nrm=i&tlng=pt. Acesso em: jul. 2021.

BIATO, E. C. L. et al. Processos de criação na atenção e na educação em saúde. Um exercício de “timpanização”. *Physis Revista de Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 27, n. 3, p. 621-640, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/physis/a/HVnDYLszWS4DMqbzVPXsFby/?lang=pt>. Acesso em: jul. 2021.

BIATO, E. C. L. et al. Processos de criação na atenção e na educação em saúde. Um exercício de “timpanização”. *Physis Revista de Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 27, n. 3, p. 621-640, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/physis/a/HVnDYLszWS4DMqbzVPXsFby/?lang=pt>. Acesso em: jun. 2021.

BIATO, E. C. L. *et al.* Do tornar-se professor à criação nos processos de formação em saúde: um estudo biografemático. *Linhas Críticas*, Brasília, DF, v. 26, p.1-18, 2020. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/30958>. Acesso em: jun. 2021.

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

CADER-NASCIMENTO, F. A. A. A.; FAULSTICH, E. Expressão Linguística e a produção escrita de surdocegos. Pará: UFPA, *Revista MOARA*, ed. 45, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/moara/article/view/3710>. Acesso em: jun. 2021.

CADER-NASCIMENTO, F. A. A. A. Experiência no ensino de surdocegos nas escolas públicas do Distrito Federal. *Revista Sala de Recursos*, p. 23 - 28, out. - dez. 2020. Disponível em: <https://saladerecursos.com.br/experiencia-no-ensino-de-surdocegos-nas-escolas-publicas-do-distrito-federal/>. Acesso em: jun. 2021.

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

DERRIDA, J. *Otobiografías: la enseñanza de Nietzsche y la política del nombre propio.* Tradução de Horacio Pons. Buenos Aires: Amorrortu, 2009.

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

LINS, D. *O último copo: álcool, filosofia, literatura.* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

NIETZSCHE, F. W. *Assim falava Zaratustra.* Tradução, notas e posfácio: Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

SANTIAGO, S. Meditação sobre o ofício de criar. *Aletria*, Belo Horizonte, v. 18, n. 01, p.173-179, 01 jul. 2008. Disponível em:
<http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/aletria/article/view/1450>. Acesso em: jun. 2021.

SHIFFMAN, Harvey R. Sensação e percepção. 5 ed. Rio de janeiro: LTC, 2005.

Submetido em: agosto de 2021

Aprovado em: setembro de 2021