

## **ORIENTAÇÃO E MOBILIDADE NA SURDOCEGUEIRA:** momentos de visibilidade e experimentações

### *ORIENTATION AND MOBILITY IN DEAFBLINDNESS:* *moments of visibility and experimentation*

**Bárbara Pereira de Alencar Da Rocha<sup>13</sup>**

**Emília Carvalho Leitão Biato<sup>14</sup>**

**Resumo:** Apresentamos um relato de experimentação na relação entre um professor guia-intérprete e um estudante surdocego. Teve como objetivo identificar contornos práticos de criação artísticas no professor e aluno através de intervenção pedagógica de orientação e mobilidade. A locomoção pelos espaços escolares, a partir de uma mistura inextricável entre o não-visual, o verbal e o tátil. Evocou a vontade de potência do conceito de Nietzsche, como uma força criadora capaz de aguçar episódios no pensamento do docente para que seu vivível na educação possa auscultar na dinâmica das aulas o combate dos obstáculos e da precariedade nas condições de inclusão e de acessibilidade. A ação metodológica organizou um programa de orientação e mobilidade por *pistas* constituindo-se de um corpo-teórico-prático. Os resultados trouxeram uma proposição de rotas de acesso abrindo percepções e habilidades no espaço e atravessou fronteiras relacionadas à condição e à concepção que o estudante possui do próprio corpo.

**Palavras-chaves:** Surdocegueira. Docência. Acessibilidade. Inclusão.

**Abstract:** We present an account of experimentation in the relationship between a teacher, in the role of guide-interpreter, and a deafblind student. It aimed to identify practical outlines of artistic creation in the teacher and student through pedagogical intervention of orientation and mobility. Locomotion through school spaces, based on an inextricable mixture of the non-visual, verbal and tactile. It evoked the will of power a concept of Nietzsche, as a creative force capable of sharpening episodes in the teacher's thought so that his living experience in education can listen in to the dynamics of classes aiming to oppose obstacles and precariousness in the conditions of inclusion and accessibility. The methodological action organized an orientation and mobility program by "clues", constituting a theoretical-practical body. The results brought a proposition of access routes opening perceptions and skills, in space and crossed boundaries, related to the condition and conception that the student has of his own body.

**Keywords:** Deafblindness. Teaching. Accessibility. Inclusion.

---

<sup>13</sup> Mestrado Profissional na Faculdade de Educação, Universidade de Brasília. E-mail: barbitaalencar@gmail.com

<sup>14</sup> Professora Adjunta da Universidade de Brasília (UnB), docente e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação / Modalidade Profissional e do Departamento de Odontologia. Participa do Núcleo de Pesquisa Escrita da Diferença (UFRGS) e do Grupo de Estudos sobre Formação e Integração ensino-serviço-comunidade (GEFIESCO/UnB). Atua a partir dos referenciais da filosofia da diferença, com os temas formação profissional, educação em saúde e vivências de saúde-doença. E-mail: emiliabiato@yahoo.com.br

## Introdução

Trazendo primeiro a situação da Surdocegueira como uma condição única, faz-se necessário esse entendimento sobre sua especificidade tão singular no que concerne a deficiência sensorial e aos estudantes que se caracterizam pela grande heterogeneidade. Retomamos, assim, uma demonstração dada por Cader-Nascimento e Faulstich, no que concerne ao termo surdocegueira visto de um modo mais extensivo.

A natureza e a extensão do termo surdocegueira pode desencadear interpretações equivocadas uma vez que o termo em si gera uma compreensão da ausência total da recepção pela via auditiva e visual. A combinação dos distintos graus de surdez com as variações clínicas e funcionais próprias da deficiência visual pode, todavia, ocorrer na mesma pessoa (FAULSTICH, 2016, p.109).

A inclusão escolar prevê o atendimento do estudante com deficiência, conforme consta na Lei 9394 de 1996 (BRASIL, 1997) “[...] preferencialmente, na rede regular de ensino”. A Declaração de Salamanca (1994) destaca que ao proporcionar a inclusão de estudantes surdos e surdocegos deve-se levar em consideração [...], e ser assegurado a todos [...] surdos e surdocegos, [...] que a educação lhes fosse ministrada em escolas [...] ou unidades especiais em escolas comuns” (BRASIL, 1994, p. 30).

Cader-Nascimento e Costa fazem uma reflexão quando alertam que a surdocegueira pode ter uma dificuldade na desenvoltura da mobilidade em sua locomoção e alertam que pode [...] acarretar sérios problemas de comunicação, mobilidade, informação e, conseqüentemente, provocar a estimulação e atendimentos educacionais específicos (Cader-Nascimento; Costa, 2010, p.18).

Assim, apresentamos um relato de experimentação estabelecida na relação entre um professor, na função de guia-intérprete, e um estudante com surdocegueira, com vistas a inclusão e o cuidado com a sua especificidade singular garantida pela condição única da surdocegueira. Partimos do pressuposto que o professor articula no seu fazer didático situações práticas de criação artística e que implicam produções materiais que estimulem as habilidades táteis do sujeito surdocego.

Corazza (2007, p.8) nos brinda com a reflexão de que o professor pode ser um “artista da sua docência” e que, mesmo sendo complexa, a relação com o fazer pedagógico rebuscado de arte, de coragem e de multiplicidade o docente pode exercer o “devir-simulacro, composto por processos transversais de artistagem que permeiam as diferentes subjetividades dos educadores”.

Essa sugestão foi por nós acatada no trabalho que desenvolvemos com esse estudante surdocego. Adotamos a imagem de que o professor pode almejar o despertar de situações que favoreçam a aprendizagem e a acessibilidade em um sistema simultâneo com o processo de inclusão:

Os educadores-artistas são tomados em segmentos de *devir-simulacro*, cujas fibras levam deste devir a outros, transformados naquele e que atravessam limiares de poderes, saberes, subjetividades. Desse modo, quando os professores-e-artistas compõem, pintam, estudam, escrevem, pesquisam, ensinam, eles têm apenas um único objetivo: desencadear devires (CORAZZA, 2007, p.8).

## DOCÊNCIA E SURDOCEGUEIRA

Com esta aposta, o estudo tem, por objetivo, identificar traços desse movimento transcriador, tanto do professor quanto do aluno, ao desenvolver uma intervenção pedagógica de orientação e mobilidade para um estudante surdocego matriculado numa escola regular de na rede pública de ensino do Distrito Federal, na modalidade EJA. A atividade lidou com a constituição da locomoção pelos espaços escolares, a partir de uma mistura inextricável entre o não-visual, o verbal e o tátil.

Apoiou-se na Filosofia e na pesquisa da Diferença ao auscultar no revés da dinâmica das aulas, como o professor pode combater os obstáculos e a precariedade das condições de inclusão e de acessibilidade na escola.

Para o Pensamento da Diferença, docência sem pesquisa não existe, nunca existiu, nem existirá. Por um motivo bem simples: para quem educa, não se trata de “dar” nada (seja conselhos, aulas, conteúdos, afeto etc.); mas de procurar e de encontrar (ou de não encontrar) (Corazza 2002). Para pensar assim, podemos nos valer da reflexão de Pascal sobre a verdade: “Não me procurais, se já não me tivesse encontrado” (CORAZZA, 2011, p.13).

Enfocamos o querer-fazer do professor como uma ação afirmativa que pretende suscitar a vontade de potência, como uma condição da sua profissão docente, uma vontade que se manifesta como um impulso, um instinto, uma força que possui plasticidade para pensar, querer, fazer e criar rotas de acessos que beneficiem o estudante no seu atendimento educacional especializado. Segundo Corazza, quando escreve sobre o pensar e a pesquisa na docência:

A pesquisa aponta na direção daquela força que, ao mesmo tempo em que produz o surgimento da novidade educacional, configura o pensar-fazer docente naquilo que lhe é constitutivo. Dessa maneira, a principal luta dos professores nada mais é do que uma forma de buscar mais vida; isto é, por sempre mais vida (Corazza, 2016, p.1315).

A partir dessa perspectiva, pensamos que o professor possui uma vontade capaz de aguçar episódios no agir da sua prática pedagógica de modo que sua experiência, vivenciada na educação, seja municiada de capacidade e de pluralidade que se instituem para o ato de educar com vistas a dar acessibilidade, autonomia e produzir o incluir em situação simultânea com as aprendizagens mais corriqueiras que se avolumam na aula. Uma força que sai e que age sobre outras forças, que cria instintos e impulsos, uma vontade para um querer-fazer interno que se excede além do próprio eu na situação e na relação da docência-discente:

Toda força está, portanto numa relação essencial com outra força. O ser da força é o plural; seria rigorosamente absurdo pensar a força singular. Uma força é dominação, mas é também objeto sobre o qual uma dominação se exerce. (...) O conceito de força é, portanto, em Nietzsche, o de uma força que se relaciona com uma outra força. Sob este aspecto a força é denominada uma vontade. A vontade (vontade de poder) é o elemento diferencial da força (Deleuze 1976, p.6).

O estudante surdocego que fez parte desse atendimento, sempre teve a acuidade auditiva e um campo visual reduzidos, sendo considerado deficiente visual com baixa-visão, mas com uma boa percepção tátil das pessoas, dos objetos, das cores e dos estímulos em geral, sem que houvesse necessidade de recorrer a uma aproximação aos seus olhos para enxergar. Tinha consciência da sua limitação visual, porém isso não se

transformava em algo que lhe causasse impedimento de andar e desempenhar demais funções de forma independente.

O fato de ser afetado por uma patologia ocular, que variava o seu resíduo visual e, às vezes, agravava a sua deficiência, devido a essa inconstância na condição visual, despertava no seu ambiente familiar um sentimento de extrema preocupação e cuidado, um instinto maternal e fraternal exacerbados para condução das ações de sua vida, uma delas é que nunca lhe foi permitido ir à escola.

Esse medo o impedia de realizar muitas atividades que não tivessem a participação cuidadosa da família. Embora a mãe tentasse obstaculizar, independentemente de enxergar mais ou menos, ele não poupava esforços para sua independência financeira e trabalhava como garoto de recados, além de realizar inúmeros mandados pela vizinhança e comércio local.

Mesmo tendo durante grande parte da vida, interação com o caminhar, quando chegou a cegueira total, associada ao acréscimo da diminuição auditiva, esse prognóstico da surdocegueira, veio carregado de medos e assombro – interpretação da escuta do sentimento, que o estudante manifestou ao relatar sobre o encontro com o diagnóstico – Ele não apresentava indícios de reminiscência em sua memória de como se locomover com independência fazendo uso da bengala.

Quando chegou ao nosso atendimento, o estudante surdocego já vinha de um Centro Escolar de Deficiência Visual, no qual participava de classes com disciplinas destinadas ao atendimento curricular específico no ensino do braille, Artes e atividades da vida diária. O estudante também tinha aulas de orientação e mobilidade. Essa escola tem um ambiente pequeno, totalmente adaptado e com sinalização que facilitam a locomoção dos estudantes cegos nos espaços escolares.

A nova escola, que passaria a frequentar, no atendimento do primeiro segmento da EJA, ao contrário, é uma escola com uma dimensão de espaço grande, com muitos corredores, sem nenhuma adaptação tátil para locomoção e orientação, e com distâncias significativas entre os ambientes, principalmente, para o uso do banheiro, além de reproduzir uma rotatividade grande na distribuição dos espaços de uso comum.

Desse modo optamos pelo agir de uma docência que expressasse para além do atendimento educacional de conteúdos institucionais – visto que a orientação e mobilidade fazem parte do atendimento curricular específico desenvolvido no Centro de Deficientes Visuais. Valemo-nos de Corazza quando trata da “docência-pesquisa”:

Daí decorre uma docência-pesquisa que reconhece que só funciona, isto é, tornar-se ativa e afirmativa, se além de criar uma nova sensibilidade, também lida com as problemáticas contemporâneas, transformando-se numa educação nunca definitivamente fixada, jamais esgotada, intempestiva (no sentido de Nietzsche), a favor de um tempo por vir (Corazza, 2011, p.15).

## Metodologia

A metodologia que usada neste artigo, segue cinco procedimentos enumerados: 1) a visibilidade que o estudante vai adquirindo perante os demais colegas, quando ele se torna visível e passa a ser enxergado pelo uso da bengala;

2) o percurso que é penoso ~~pelos~~ devido às longas distâncias e constante mobilidade de objetos e pessoas que circulam e se colocam como obstáculos, mas que, também, proporcionou a aparição de momentos agradáveis;

3) a fala e os cumprimentos que produziram socialização em forma dos recados que eram narrados pelo caminho;

4) as frase que foram enunciadas pelo surdocego como aforismos da sua condição em meio ao enfretamento das dificuldades;

5) e por último a mostra de como foi desenvolvido o protocolo para a sua orientação e mobilidade, executado em um passo a passo, a partir da colocação de pistas que direcionavam o seu andar, conforme o percurso planejado, permitindo-lhe a constituição de um mapa mental dos diferentes lugares e ambientes da instituição.

A ação metodológica para a orientação e mobilidade se organizou com a elaboração de um específico programa fazendo uso de pistas com acompanhamento da guia-intérprete sem sujeição de contato, desenvolvido numa escolha dupla de percurso que sugeria duas opções de cada caminho a ser percorrido:

- a) entrada e saída da escola – portaria até a sala de atendimento;
- b) ida e vinda da sala de atendimento até o banheiro.

## A ESCRITURA DE RECADOS PELO CAMINHO

Quando começamos o percurso, com a primeira ida do dia ao banheiro, logo após sua chegada e acolhida para o atendimento, ele vai me perguntando sobre as pessoas que ele conhece na escola.

Seus conhecidos se resumem a uma professora, regente na sala de aula que ele estuda, dois funcionários da empresa que presta serviços de limpeza, uma funcionária da merenda escolar e um estudante com quem fez amizade.

Surgem perguntas para comprovar se eu os vi, se estão ali por perto. Vai também me informando sobre as pessoas com as quais já teve algum contato naquele dia, enquanto espera para entrar nas dependências da escola: *Hoje já conversei com a Leila. Ela foi lá no banquinho, e conversamos um pouco. Hoje o Jorge me disse que a esposa dele viajou para o Piauí. A Lena me avisou que agora, toda quinta-feira vai ter recheio de frango no pão, para eu não esquecer meu pão integral, que ela vai lá pegar.* A Leila é uma servidora da limpeza; o Jorge é o segurança da portaria e a Lena, que na verdade é Helena, é a merendeira da escola. Esses recados vão sendo escritos pelo caminho, em conversação, vão deixando as marcas da afetuosidade entre os envolvidos.

Existem inúmeras dificuldades nesse percurso de locomoção/mobilidade. A possibilidade de chocar-se com alguém é recorrente, e traz constrangimento – alguns estudantes se colocam sentados no corrimão, mesmo vendo que vai ser utilizado pelo estudante surdocego e pelo cego, se colocam parados feito estátuas no local de acesso, sentam no chão com as pernas estiradas bloqueando o caminho, se juntam em grupo para conversar no meio do percurso e fingem que não percebem a aproximação do estudante surdocego – quando essa situação acontece, a fala do estudante sai em uma sentença muito curta, não medrosa, mas receosa de sua própria escuta, e sempre proferida como uma desculpa, como uma justificativa da sua condição de não conseguir enxergar, que está lhe impedindo de continuar.

Nietzsche sugere em um trecho de *Ecce Homo* uma situação de aflorar o instinto de conservação para a submissão ou oposição dentro das relações.

Outra prudência e autodefesa consiste em reagir com a maior frequência possível e subtrair-se a situações e relações em que se estaria sujeito a como que suspender sua “liberdade”, sua iniciativa, e tornar-se apenas reagente (Nietzsche, 1995, p.24).

Essa atitude de prudência talvez esteja desenhada como uma relação de dependência pela atividade de integrar e conservar seus impulsos, querendo transpor as dificuldades de socialização que impedem sua acessibilidade de comunicação e conseqüente locomoção.

## NARRATIVAS NOS AFORISMOS DE CONDIÇÃO

Percebemos o surgimento de frases. Frases que se resumem em uma desculpa por não conseguir transitar despreocupadamente pelo ambiente, frases que pretendem demonstrar a condição física da deficiência: *Desculpa aí! Não te vi! Desculpa aí, foi mal, hoje meu aparelho não está me ajudando a escutar! Você pode me dar licença! Eita, quem esqueceu essa cadeira aqui? É mesmo uma cadeira, ou é uma mesa, que é que tem aqui? Parece que estou numa praça!*

Essas frases saem quase gritadas, são como um modo de reivindicação para se fazer notar pela condição, jogadas como aforismos de sua condição. As frases vão omitindo, propositalmente, a condição de cegueira, ou seja, ele não diz que não pode enxergar, ele queria que sua condição fosse notada e absorvida em um sentido de respeito pelo outro, ele queria que o outro na condição de vidente se sensibilizasse e evitasse a necessidade do apelo, do pedido insistente de melhorias no acesso de ir e vir pelos espaços escolares.

O estudante se descola nos ambientes com o uso da bengala – que tem uma dupla funcionalidade, a primeira como uma ferramenta com a função de organizar e direcionar/orientar a locomoção, e a segunda função como símbolo da condição da pessoa com cegueira.

Nessa situação prática, se desenrolam os diferentes níveis de complexidade e dificuldade de como ele acessa uma situação corporal de desenvoltura para sobressair-se de cada obstáculo – quando o obstáculo é uma pessoa, o uso da fala é suficiente para

comover e fazer com que a pessoa se desloque e deixe o caminho à frente livre; quando o obstáculo são cadeira/s e ou mesa/s requer uma orientação, no primeiro contato, da guia-intérprete para que o estudante consiga desvencilhar-se com destreza, constituindo-se de um corpo-teórico-prático com informações sistemáticas e precisas que vão orientar a aprendizagem para situações futuras semelhantes.

Em *Ecce Homo*, Nietzsche (1995) nos sugere esse instinto de organização e talvez de hierarquia sobre as nossas próprias competências em um modo que não nos damos conhecimento:

Cautela inclusive com toda palavra, com grande atitude! Representam o perigo de que o instinto “se entenda” cedo demais. – Entretanto segue crescendo na profundidade a “ideia” organizadora, a destinada a dominar – ela começa a dar ordens, lentamente conduz de volta dos desvios e vias secundárias, prepara qualidades e capacidades isoladas que um dia se mostrarão indispensáveis ao todo. – Constrói uma após outra as faculdades auxiliares, antes de revelar algo sobre a tarefa dominante, sobre o “fim”, “meta”, “sentido” (Nietzsche, 1995, p.26).

Dessas dificuldades, que são diárias e diversas, o corpo e a mente, vão organizando as informações de cada momento à medida que vão surgindo maneiras próprias para cada respectivo momento, conforme a necessidade. Podemos colocar aqui como uma constante busca de autonomia com o objetivo de movimentar-se e de se orientar no espaço de modo seguro e confiante, demarcando a percepção e caracterização do local em que se encontra e como dominar sua locomoção, através do aperfeiçoamento das demais habilidades ainda íntegras em seu desempenho cognitivo, como a habilidade tátil, por exemplo. Uma experiência do corpo que se coloca em outro input para a exploração e o acesso, uma busca de modo integrado, a uma ação de movimento com uma imagem mental aproximada do ambiente espacial em que se encontra.

## **A CRIAÇÃO E A EXECUÇÃO DO PROTOCOLO DE ATENDIMENTO**

O processo de orientação e mobilidade por pistas precisou ser executado com um movimento e um fazer intenso, a incorporação da ação de se locomover seguindo às pistas que foram programadas e pré-estabelecidas previamente, devem ser memorizadas

por uma sequência, e são justificadas e perpassadas pelo desenvolvimento da experiência do surdocego em seguir as orientações, situando-se entre a experimentação sensorial e perceptiva de ambos os espaços: o corporal na vivacidade da desenvoltura, orientação/direcionalidade e no deslocamento pelo ambiente. Seguimos com a noção de consignação para a execução do Corpus do protocolo, trazida da leitura de Derrida no livro *Mal de Arquivo*:

É preciso que o poder arcôntico, que se concentra também as funções de unificação, identificação, classificação caminhe junto com o que chamaremos o poder de *consignação*. (...) A *consignação* tende a coordenar um único corpus em um sistema ou uma sincronia na qual todos os elementos articulam a unidade de uma configuração ideal. (...) O princípio arcôntico é também um princípio de *consignação*, isto é, de reunião (Derrida, 2001, p.14).

O desenvolvimento das atividades foi construído sob uma perspectiva ambivalente, que imanta – num sentido metafórico, pela confiança que a díade surdocego/guia-intérprete tem na sequência dos lugares escolhidos para o deslocamento – ajustando os processos de arquivamento do protocolo que segue as pistas. Foi institucionalizada, uma configuração que incluía teoria, movimentos que podem ser desconstruídos a partir de ações orientadoras do domicílio, ou seja do lugar de execução da sequência, da situação particular da desenvoltura do corpo para uma situação pública de locomoção

Tomamos como suporte a unificação, classificação e a ordenação em três aspectos mais específicos:

- a) movimento e ação de abertura e fechamento na condição da autonomia do estudante;
- b) movimento e ação que designa a materialidade do tempo no deslocamento na escolha pelo percurso que é executado com maior leveza;
- c) na materialidade que capacita ou descapacita a percepção do obstáculo para uma posterior ação de deslocamento.

A abertura e fechamento na condição de autonomia foi desenvolvida com a escolha dos dois percursos para os deslocamentos. As tentativas foram pensadas de modo a conceder facilidade e autonomia gradativa de execução da locomoção. Era preciso um local em que ele esperasse a entrada na escola com segurança e que tivesse acesso fácil

aos vigilantes e a qualquer pessoa para o caso de necessidade urgente – o estudante é diabético e tem hipertensão pulmonar. Desse modo foram colocados dois banquinhos de madeira em toda a extensão da parede, assim não incorre no perigo de ter que tatear para encontrá-los, o acesso é garantido logo que faz a varredura com a bengala ao final da porta de vidro que dá acesso à escola.

O acesso às catracas é feito com facilidade usando a mão para seguir um balcão que dá acesso ao resguardo da cabine de vigilância, saindo na terceira catraca com acesso rápido a uma parede bem extensa que leva a um corrimão. Nesse ponto se desdobra a escolha para dois percursos: seguir pelo corrimão, ou seguir com a bengala em um meio-fio até encontrar uma nova parede que termina na porta da sala de atendimento. Aqui também tem dois percursos, seguir com a bengala pela parede ou contornar com o uso da mão quatro mesas de madeira na altura da cintura do estudante, ao final da última mesa fica a porta da sala de atendimento.

Na ida e volta ao banheiro, também foram configurados dois percursos: segue-se um percurso de saída da sala e encontro com um corrimão que vai dar a noção do meio do vão, e posterior acesso a parede lateral que proporciona acesso a um meio-fio com três colunas. Logo depois o encontro com uma lixeira fixa, faz surgir a escolha da opção de deslocamento que pode ser feita pelo acesso inferior seguindo meio-fio e com a contagem das colunas, fazendo uso da varredura da bengala.

Contando, ainda, com o recurso no meio do percurso, com lixeiras fixas de reciclagem. Ou a segunda opção, de seguir no nível do corredor fazendo uso da parede que dar acesso às salas de aula, contando as entradas das portas – esse percurso é pouco usado, pelo desconforto do deslizamento da bengala na entrada das portas das salas e pela quantidade de estudantes que circulam no corredor.

A última parte do percurso é um grande espaço vazio que precisa ser transposto para chegar à porta do banheiro, é um espaço livre com duas colunas localizadas no meio do vão. O principal objetivo das pistas é desenvolver estratégias de como se livrar das duas colunas, que correspondem a um perigo, e chegar o mais próximo possível da porta de acesso ao banheiro, conquistando, com o tempo, o domínio e a autonomia de sua locomoção neste percurso. A etapa final seguiu dois momentos:

a) o primeiro conta com a possibilidade da contagem de uma parede móvel, até chegar a um número fixo que permite a noção de espaço ao meio do vão e a uma direção segura entre as colunas;

b) o segundo momento faz referência ao acesso que se consegue com a vibração pela bengala na varredura para encontrar três ralos no piso que irão orientar a segurança do percurso – o primeiro ralo dá a orientação que o corpo deve manter ao longo do percurso, o segundo ralo dá a segurança que atravessou as colunas e não há perigo, o terceiro ralo dá a proximidade com a porta do banheiro, que é confirmada com o encontro da parede e de um quadro de luz que orienta a direção entre esquerda e direita para o acesso correto a porta.

No que concerne à materialidade do tempo para o deslocamento, não foi fixado um mínimo ou máximo, vai depender dos obstáculos que vão surgindo e da desenvoltura auditiva do momento.

Observamos, contudo, que a última ida, no final do dia, seja pelo escurecimento com a luminosidade limitada do sol, luz já mais fraca, seja pelo silêncio que se torna maior devido o final das últimas aulas, o percurso se torna mais demorado e atravessado por uma certa diminuição do ânimo, o estudante demonstra uma languidez no ritmo e na airocidade, cometendo alguns erros no percurso, fazendo uso maior de perguntas para se guiar, ora confirmando ou recitado em voz alta as pistas que dão segurança a execução dos passos e da varredura da bengala.

E, por último, a materialidade que capacita ou descapacita a percepção do obstáculo que fará frente a uma posterior ação de deslocamento, diz respeito à localização e ao comportamento do estudante – faz referência para sua atuação se é uma cadeira ou mesa; se há pessoas sentadas na cadeira, a quantidade e a formação: colocadas em linha reta ou em círculos que vão influenciar diretamente na distância adotada e no movimento de varredura da bengala.

O desenvolvimento do protocolo fez surgir inclusive novas formas de percepções e habilidades que serão geridas e ou digeridas diante de determinadas interfaces no que concerne ao espaço, ao manejo do deslocamento guiado por situação fixa de percurso e a locomoção seguido pontos em pistas pré-estabelecidas. Nesse

momento, volta-se à atenção para a norma dos manuais didáticos e o que dizem os métodos de ensinagem sugeridos como mecanismo adaptativos de instrução para a orientação e mobilidade de pessoas com cegueira.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho trouxe, como resultados, informações para a proposição de rotas de acesso a um estudante surdocego dentro de um determinado espaço escolar e realizando determinados percursos, com abertura a novas percepções e habilidades no que concerne ao espaço, atravessando inclusive fronteiras que estão, irremediavelmente, relacionadas à condição e à concepção que ele possui do próprio corpo.

Foi notável, ainda, a ação afirmativa do professor como vontade de potência manifestada numa força que possui plasticidade de pensar, querer e fazer. O professor capaz de criar estratégias e experimentações singulares e de ação momentânea junto ao seu estudante em situações corriqueiras de Aula.

A orientação e mobilidade desenvolvida em uma organização por pistas, apontou para a importância de protocolo de atuação em um roteiro denominado passo a passo seguindo as pistas, que teve seu foco em realizar as adaptações necessárias nas técnicas de guia-vidente, bengala longa e a criação de recursos para favorecer um deslocamento orientado e seguro de um estudante surdocego com sequência pré-estabelecidas de pistas a serem rigorosamente seguidas em um determinado percurso dentro de uma ambiente escolar.

Trouxe orientações sobre o convívio, nas pequenas relações sociais, dentro do espaço escolar. Proporcionou ao estudante situações de constituição de si, aflorou nele labaredas de sensações, rabiscou em suas vivências alguma lição sobre o outro e como se dá a convivência nos ambiente escolares que se distanciam da sala de aula, no que concerne as situações de acessibilidade e da inclusão.

Ofereceu possibilidade de escolhas mais livres, de movimento mais apurados dos instintos de criação, oportunidade de novos caminhos para o sentido do gosto. A escola como um lugar, com possibilidades de situações, que oportunizem a crítica e

também a criação do trabalho docente, pois é desse dois movimentos inseparáveis que surgem as riquezas de ações didáticas inovadoras, e até podemos especular suposições sobre o agir das pessoas e o porquê de esse agir.

Desses contextos vamos obtendo algumas características sobre ~~de~~ nós mesmos e sobre os ~~des~~ outros, vamos apreendendo sobre o mundo e os outros, nos pautamos, fundamentalmente, pela experimentação embutida em uma ação incorporada pela possibilidade da convivência, em um ambiente carregado de peculiaridades instigadas pela manutenção de acessos e de respeito a pessoa com necessidades educacionais especiais.

## REFERÊNCIAS

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

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

CADER-NASCIMENTO, F. A. A. A.; COSTA, Maria da P. R. da. *Descobrimo a Surdocegueira: educação e comunicação*. São Carlos: UFSCar, 2010.

CADER-NASCIMENTO, F. A. A. A.; FAULSTICH, E. *Expressão Linguística e a produção escrita de surdocegos*. Pará: UFPA, Revista MOARA ed. 45, 2016.

CORAZZA, S. M. *A Educação no Século XXI: desafio da diferença pura*. Campina Grande: Ariús, v.15, n. 1, p. 9-16, 2009.

CORAZZA, S.M. *A formação do professor-pesquisador e a criação pedagógica*. Revista da Fundarte. Montenegro. Ano 11, nº 21, p. 13-16, janeiro/julho 2011.

CORAZZA, S. M. *Para artistar a filosofia-educação*. Trabalho apresentado na II Semana Acadêmica de Filosofia. Cuiabá: UFMG. 2007.

CORAZZA, S. M. *A-Traduzir o arquivo da docência em aula: sonho didático e poesia curricular*. Educação em Revista. Rio Grande do Sul, 2019.

DELEUZE, G. *Nietzsche e a filosofia*. Tradução: de Ruth Joffily Dias e Edmundo Fernandes Dias. Rio de Janeiro: Editora Rio, 1976.

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

NIETZSCHE, F. W. *Assim falava Zaratustra*. Trad. José Mendes de Souza, Versão para eBooksBrasil.com, 2002.

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