



Gestos para pensar um encontro outro

*Gestures to think one meeting another*¹

ANELICE RIBETTO

Psicóloga. Grupo Vozes da Educação. Educação, Processos Formativos e Desigualdades Sociais da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, RJ, Brasil.
E-mail: anelatina@gmail.com

DANIELLE MACEDO

Professora da disciplina de Ciências no Colégio de Aplicação do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), Rio de Janeiro, RJ, Brasil.
E-mail: danyfonseca@hotmail.com

LUMA BALBI

Psicóloga. Mestre em Educação, Processos Formativos e Desigualdades Sociais da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, RJ, Brasil.
E-mail: lumabalbi@hotmail.com

¹ Uma primeira – e distinta – versão deste texto foi publicada no livro *Vozes da Educação: formação docente – experiências, políticas e memórias polifônicas*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2014.

RESUMO:

Este ensaio é um exercício coletivo de pensamento como desdobramento dos encontros e conversas criados no contexto do Curso de Extensão “Estudos Surdos em Educação” que aconteceu na FFP/UERJ, entre 2013 e 2014. Tem como desejo problematizar, desacomodar e deslocar questões dos encontros mantidos pelas autoras – duas professoras e uma aluna ouvintes – com alunos e professores surdos em diferentes contextos formativos: uma escola pública especial na Argentina, uma escola pública para surdos no Brasil e um curso de LIBRAS oferecido numa cidade do Estado do Rio de Janeiro. Ditas questões aparecem no corpo do texto a partir da narração de três fragmentos de experiências, que são muito mais do que apenas descrição de práticas: são uma escrita – acompanhamento dos processos e da afetação produzida nas autoras nesse “entre” professores-alunos surdos-ouvintes.

Palavras-chave: diferença, formação de professores, gesto mínimo.

ABSTRACT:

This text is an exercise in groupthink as unfolding of meetings and conversations created in the context of the Extension Course "Deaf Studies in Education" held at the School of Teacher Education at the State University of Rio de Janeiro between 2013 e 2014. Aims at debating, dislodge and displace issues arising from meetings held by the authors-two teachers and a listener student with deaf students and deaf teachers in different educational contexts: a special public school in Argentina, a public school for the deaf in Brazil and a LIBRAS' course offered a city in the state of Rio de Janeiro. Said issues appear in the text from the narration of three fragments of experiences, which are much more than just practical description. Are written-monitoring processes and affectation in authors produced this "between" teacher-students deaf-listeners.

KEYWORDS: difference, teacher training, minimal gesture

Como é por dentro outra pessoa?
Quem é que o saberá sonhar?
A alma de outrem é outro universo
Como que não há comunicação possível,
Com que não há verdadeiro entendimento.

Nada sabemos da alma
Senão da nossa;
As dos outros são olhares,
São gestos, são palavras,
Com a suposição de qualquer semelhança
No fundo.

FERNANDO PESSOA

1. Apenas três gestos mínimos (ENTRE) alunos surdos e uma professora ouvinte

Que dois desconhecidos possam se encontrar depende muito mais de gestos imperceptíveis que das leis e das armadilhas do universo. Depende, melhor, de uma ignôncia peculiar e estremeecedora: uma repentina irrupção de procedência desconhecida.

Carlos SKLIAR

Gestos. Apenas gestos para pensar o encontro com o irreduzível outro. Gestos como potência e desdobramento de políticas, poéticas, práticas pedagógicas. Gesto como possibilidade de aproximação e de estranhamento. Gesto como efeito possível do encontro...

Gesto como efeito político e poético do encontro com o outro... Com qualquer outro... Apresentarei, então, o conceito de “gestualidade mínima” como agenciamento que me permite pensar o educar como uma relação de alteridade possível.

Esse conceito me chegou durante a minha pesquisa de doutorado em 2007.² Eu desejava entender o riso como um saber – indizível – que irrompe, desmoraliza a oficialidade da escola e cheguei – por deslocamento conceitual – ao conceito de *saber menor*.³ Na minha qualificação, Carlos Skliar presenteou-me com o conceito de “*gesto mínimo*”, atualmente potente na pesquisa, sobretudo porque quando estudo a tensão entre os discursos políticos e o cotidiano escolar preciso me diferenciar do campo de pesquisa que se

² RIBETTO, A. Experimentar a pesquisa em Educação e Ensaiar a sua escrita. Tese de Doutorado: UFF, 2009.

³ Deslocamento produzido na leitura de Deleuze e Guatari. *Kafka: por uma literatura menor*. Tradução Júlio Castañon Guimarães. Rio de Janeiro: Imago, 1977.

reduz a uma comparação entre os dois agenciamentos e entender os efeitos que se criam a partir desta tensão: práticas, experiências, currículos, espaços, tempos... Gestos encarnados nas relações entre os sujeitos que vivem as escolas possíveis... Gestualidade mínima que interpela “sobre el lenguaje en que formulamos lo educativo (...) sobre los modos en que se produce lo educativo (...) abriendo la posibilidad hacia una cierta forma de pensar sobre eso que pasa”, “eso que nos pasa” em *La educación a diario*” (SKLIAR, 2011, p. 260)

Narrarei três gestos que implicam esse encontro tenso e intenso:

Primeiro gesto. Trabalho no campo do que hoje poderíamos chamar “pedagogia das diferenças” desde 1993, quando, jovem psicóloga formada na Universidad Nacional de Córdoba, foi-me oferecido meu primeiro emprego na área. O espaço: uma escola especial. Em toda a minha formação de grau não tinha tido nenhuma disciplina que abordasse, estudasse, entrasse nesse campo. Que me lembrasse, eu não tinha tido experiências significativas com pessoas com deficiências... Para mim se apresentava como um espaço desconhecido – ainda hoje se apresenta assim...

Quando entrei na escola, no primeiro dia de aulas, fui recebida por um aluno surdo. Entendo esse encontro como um gesto quase fundante do que, anos depois, entenderia como políticas de alteridade na escola. Claudio me abordou e começou a falar, valendo-se de gestos, espontâneos. Encarando-me verborragicamente com o corpo. Meu primeiro movimento, o gesto urgente que fiz foi o de voltar a cabeça fingindo que não via. Desta maneira retirei o sujeito do campo comunicativo que, não só com sua presença, mas com sua existência, enfrentava-me ao desconhecido, ao acontecimento... Que tipo de relação pedagógica poderia se criar a partir da aniquilação comunicativa – física e simbólica – do outro?

Segundo gesto.⁴ A câmera em cima de uma mesa está tomando meu encontro com Claudio, um aluno de 15 anos que frequenta a nossa escola desde pequeno. Dois dos seus irmãos terminaram a escolaridade primária na escola comum noturna, depois de ter frequentado durante anos a escola especial. Eles foram alguns dos primeiros integrados no final dos anos oitenta.

Claudio tem surdez. Além de muitas outras coisas, é surdo. Não conhecemos as razões pelas quais lhe restou uma audição de 10% comparada com um ouvinte médio. Não tem diagnóstico preciso, talvez uma otite mal curada. Não usa aparelhos. Não aprendeu a Língua Argentina de Sinais – entre outras razões, porque não se possibilitaram recursos econômicos suficientes para viajar 200 km. Claudio criou uma língua com gestos espontâneos que, para mim que tive o prazer e o privilégio de me relacionar com ele, marcaria e inauguraria um processo de aprendizagem angustiante, apaixonante.

Ali estou eu *mais* Claudio, sentados em frente à mesa, tentando decifrar uma partitura musical que ele estava aprendendo a tocar com a flauta. Claudio segue as notas com seu dedo em uma escrita que, para mim, é indecifrável, e percebe que errou a nota: desafinou. Essa era uma situação que habitualmente o frustrava muito. Então, de novo a câmera capta a possibilidade de existência de outras lógicas para explicar o que estava acontecendo.

Primeiro, repito inumeráveis vezes: *Escuchame Claudio, escuchame...*, e percebo logo depois que ele não olha para mim até que esse *escuchame* sem sentido vai junto com gestos e mãos que o tocam... aí sim, o *escuchame* passa a ter outro sentido.

Claudio olha minha cara ao desafinar, e imediatamente me comunica com ironia: *Não sou eu... não é meu sopro incontível... é essa flauta que não é capaz de soar bem com outros sopros como o*

⁴ Disponível em:

<http://www.youtube.com/watch?v=MC4Aoc8buA0&list=UU3LrdtBIPa0Noam915mBtPw&index=6>. Acesso em: 1 set. 2015.

meu... parece que ela tem algum defeito dentro... parece que está entupida...

As palavras dele surgem das mãos, do rosto, dos olhos, do corpo...

Pergunto-me se só sendo (*in*)diferente não entenderia o que ele está dizendo. Entender a sua fala, não significa que então a sua maneira de falar vai-se instaurar como um novo dogma, como única verdade, como oração de igreja, mas, por que não vê-la como uma outra versão possível do que estava ocorrendo. A irrupção inaudita das *palavras* dele e o meu próprio espanto ante minha percepção de que o seu *reconhecimento como outro que sabe*, começou quando consegui pensar que a língua em que estávamos hospedados tinha uma “condição babélica, multiplicidade de línguas na própria língua” (LARROSA, 2004, p. 70) e que qualquer explicação ou interpretação que tentasse fazer sobre suas palavras seria só uma “tradução do sentido” (*ibidem*, p. 77) Nesse momento, foi possível—sem planejar que assim fosse —a emergência do acontecimento “de lo que llega y por consiguiente de lo que, porque llega del otro, no es previsible” (DERRIDÁ, 1997, p. 8). Ao questionar a mesmidade da ÚNICA possibilidade de que o seu sopro fosse errado, que SÓ pudesse escutar a música através dos ouvidos ou se comunicar SÓ através da palavra dita, Cláudio ajuda-me a pensar naquilo que no outro continua sendo mistério, aquilo do outro que não sei e não controlo, aquilo *insuportável* de se assumir como potência na maioria das pedagogias. que é o que ainda permite o encontro nas diferenças e a possibilidade de discutir a alteridade na educação.

Terceiro gesto.⁵ Glória é professora de música “preparada” para ensinar alunos ouvintes. Glória se encontra pela primeira vez com quatro adolescentes surdos e pensa que talvez seja possível tocar a flauta junto aos quatro adolescentes surdos. Entretanto, esse

⁵ Disponível em:

http://www.youtube.com/watch?v=_OmxxQhB2D0&list=UU3LrdtBIPa0Noam915mBtPw&index=7. Acesso em: 1 set. 2015.

movimento exige a aprendizagem ou a sensibilidade para “afinar” o instrumento... Gloria aprendeu que um instrumento se afina “pelo ouvido”

O ouvido “não funciona” para essa afinação aprendida pela professora Glória...

A professora e os quatro adolescentes criam uma outra forma de percepção da afinação. Gloria pega seu isqueiro e acende em frente ao aluno... o aluno sopra e na intensidade do balanço da chama pelo ar do sopro, no gesto do balanço, na sinfonia entre a força do sopro e a luz da chama, encontra-se a “afinação”

A percepção e a poética do gesto.

Um gesto. Um gesto mínimo. Um sopro.

Se implicar neste acontecimento possibilita entrever no espaço da mesmidade –representado pela generalidade discursiva Escola – “o olhar que não julga, nem condena previamente, o olhar que possibilita ⁶outras existências diferentes da nossa, que cumprimenta, que pergunta, permite, possibilita, deixa fazer, sugere, conversa” (SKLIAR, 2009, meio digital).

2. Trajetórias, saberes e não saberes de uma professora ouvinte no (desconhecido) mundo dos surdos

Um desconhecido fez que eu falasse,
que lhe contara – incluso- aquilo que eu nem sabia
Carlos SKLIAR

Os últimos três anos de minha vida têm sido marcados por grandes mudanças profissionais e na minha forma de ver o mundo. Isso porque venho trabalhando com duas realidades distintas: o ensino regular em turmas de Ensino Médio de uma escola particular para alunos ouvintes e o ensino regular em turmas de Ensino

6

Fundamental II, ensino médio e preparatório para o vestibular em uma escola – especial – para alunos surdos.

Minha trajetória profissional se iniciou em 2001 – antes mesmo de minha conclusão do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, ocorrida em 2002 – com minha inserção no quadro de funcionários de uma pequena escola particular que trabalhava prioritariamente com a educação de jovens e adultos (EJA) e se desenrola como a de grande parte do professorado, compondo o quadro de pessoal de escolas particulares e públicas.

Em uma das escolas públicas que atuei – mais especificamente a Escola Estadual Euclides da Cunha, localizada no município de Teresópolis, no ano de 2009 – pude ter o primeiro contato com o alunado que iria modificar minha forma de trabalho e o meu olhar para o mundo. Nessa escola, tive o meu primeiro aluno surdo. Por diversos fatores – sala de aula com excesso de alunos (eram sessenta e nove alunos em uma turma noturna de nono ano); o esgotamento, comum a tantos professores que, como eu na época, trabalhavam em um município e residiam em outro bem distante... – não fui tocada⁷ pela presença de meu aluno surdo. Junto a ele, havia sempre uma figura que, de acordo com o que eu achava naquele momento, era suficiente para garantir o seu aprendizado. Sempre que me recordo deste aluno, me recordo da intérprete ao seu lado.

Nessa época, eu não tinha noção das subjetividades produzidas na cultura surda, vista aqui como “diferença surda vivida em comunidade e compartilhando, com outros surdos [...] uma língua visogestual, uma forma de viver e de organizar o tempo e o espaço [...], afinal [...] é entre sujeitos semelhantes de uma mesma comunidade que os surdos são capazes de se colocar dentro do discurso da diferença cultural” (CORCINI, 2011, p. 71) –, na verdade nem mesmo havia ouvido falar “nessa cultura”. Apesar de a lei de Li-

⁷ A palavra “tocada” aqui utilizada possui sentido relacionado aos escritos de Benjamin (1987) e Larrosa (2002), sendo compreendida como aquilo que nos atravessa e ao fazer isso, forma-nos e nos transforma.

bras (Lei nº 10.436/02) ter sido sancionada no ano de 2002 e regulamentada no ano de 2005 (Decreto nº 5.626/05), a divulgação referente a esta lei e ao respeito à diferença surda estava restrita a alguns ambientes, o que, ainda, continua a acontecer.

Os anos passaram, comecei a trabalhar como professora do Estado também no município onde residia e as lembranças de meu primeiro aluno surdo foram sendo abafadas por outros novos rostos e desafios. Até esse momento, não imaginava que aquele seria o primeiro de muitos contatos com uma nova língua e uma nova cultura que me atravessaria de tal modo que se tornaria parte do tema central do meu projeto de mestrado.

Em 2009 prestei concurso para professora de biologia do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), porém sem grandes pretensões. Submeti-me a essa prova por já estar estudando para outros concursos e por estar cursando uma especialização em ensino de biologia para a educação básica, o que me daria base suficiente para quase toda a prova. Em maio de 2010 fui convocada. No início não fiquei muito preocupada, pois acreditava que faria um curso básico de Libras e receberia orientações referentes ao trabalho com o alunado surdo, porém a experiência foi outra. Entrei em sala apenas com os conhecimentos que já possuía – nenhum! – e, novamente, com “a ferramenta” de ensino que, para a maioria das pessoas, assim como para mim naquele momento, seria a única realmente necessária para o ensino do alunado surdo, o intérprete.

A visão do intérprete como principal – e muitas vezes única – ferramenta didática para alunos surdos se encaixa em dois discursos percebidos por Thoma (2006) em sua análise de entrevistas realizadas com professores e gestores de instituições de ensino superior que apresentavam alunos surdos em situação de inclusão: os discursos clínico-patológicos e pedagógicos. Dentro dos discursos clínico-patológicos, o aluno é analisado a partir de um diagnóstico (THOMA, 2006, p. 16) e a surdez é vista como a falta da audição e a ausência da fala (CORCINI, 2011, p. 51). Assim, o intérprete funciona, apenas, como um remediador dessas ausências. Nos dis-

curso pedagógico, o intérprete é um profissional relacionado às adaptações curriculares para a inclusão do aluno surdo, sendo muitas vezes a única adaptação utilizada.

Minhas primeiras aulas foram muito difíceis, não sabia o que meus alunos diziam e até mesmo para que eles me contassem coisas básicas do dia a dia precisava do auxílio de um intérprete. Matriculei-me no curso de Libras em agosto daquele mesmo ano, mas, para minha surpresa, isso não garantiu que minha fluência em língua de sinais melhorasse. Um aspecto foi sempre constante desde o meu primeiro dia no INES: a ajuda de meus alunos. Na verdade, eles foram os meus verdadeiros professores de Libras. A cada encontro com eles, novos sinais me eram ensinados. Trabalhávamos como que em uma troca: eu ensinava biologia para eles e eles me ensinavam Libras.

Nesses três anos que leciono biologia de forma bilíngue no INES fui atravessada por vários acontecimentos que me modificaram como pessoa e que me trouxeram novos saberes como professora. Acontecimentos esses que procurarei narrar na minha dissertação, junto às experiências de outras professoras que também lecionam biologia de forma bilíngue no INES e que podem trazer com suas experiências novas formas de saber.

O que minha experiência força a me contrapor a um argumento que é levantado por muitos alunos nos cursos de formação e por muitos professores no campo da educação. Muitas vezes aparece o forte discurso da “falta de preparação para lidar com esses alunos”. O que seria essa falta? Falta de instrumentos? Falta de métodos de ensino? Pois bem, eu encarei essa falta como uma potência: foi o não saber técnico o que me ajudou a me colocar disponível na relação com os alunos surdos. Esse discurso que imobiliza é

um gesto discursivo como efeito de uma política de formação que tematiza, caracteriza, sistematiza aquilo que foi considerado como anormal, sem enfrentar a necessidade de desconstruir a ideia de normalidade que atravessa a própria política de formação de pro-

fessores. O gesto discursivo como efeito de uma política de formação que entende na “posse” dos instrumentos técnicos prévios a certeza do domínio ético da possibilidade do encontro pedagógico (RIBETTO, 2013, p. 4).

No momento do encontro com meus alunos surdos meu principal saber foi a minha disponibilidade para perceber meu não saber como alguma coisa potente. E ensaiar o encontro entre desconhecidos como um caminho para pensar a educação. Como diz Carlos Skliar (2013), “o desconhecimento não é uma besta errante que ameaça uma violência porvir. É o espaço sem limites no qual o estranho inicia sua frágil conversa (...). É necessária a distância para conversar a dois. E é essencial o estranhamento para poder nos salvar os uns aos outros”.

3. O inverso ao *comumente* narrado. A experiência (entre) uma aluna-ouvinte e um professor-surdo.

Somos qualquer um.
E este é nosso maior atributo, ou melhor, o único.
Desconhecidos que desconhecemos.
Carlos SKLIAR

Nos últimos 15 anos têm-se falado muito das relações estabelecidas entre professores ouvintes e alunos surdos. Porém no meu caso, venho relatar minha experiência inversa: experiências de uma aluna ouvinte com um professor surdo.

Apesar de não manter contato íntimo sempre convivi em meio aos surdos. Na escola ou na rua, eles sempre estavam lá, e eu de longe sempre observei com curiosidade... a distância.

Na faculdade de psicologia da PUC-Rio, por curiosidade, resolvi cursar uma disciplina eletiva de Libras, em 2009, na qual, para minha surpresa, não aprenderíamos os sinais, mas sim a começar a pensar *o sujeito surdo em um mundo ouvinte*. Até houve uma breve apresentação e desenvolvimento da Libras, mas o objetivo ali

era entender a Libras como língua primeira e legítima da comunidade surda e os sinais como forma natural para a expressão linguística. Em 2002 foi sancionada a Lei Federal nº 10.436/02, chamada também de Lei de Libras, reconhecendo esta língua como língua do surdo, sendo o seu uso previsto inclusive nas políticas educacionais. Em 2005, sai o Decreto nº 5.626 que regulamenta a lei.

A disciplina, em vez de responder as questões propostas, acabou me trazendo mais perguntas que me levaram a procurar outras maneiras de entender esse mundo.

Em 2011 resolvi me matricular em um curso de Libras oferecido pela prefeitura municipal da cidade de Rio Bonito, Rio de Janeiro. Primeiramente tive aulas com professores ouvintes e mais tarde o contato com um professor surdo que continua me dando aulas até hoje. Nessa fase do curso foi possível começar a pensar e viver a interação face a face entre um professor surdo e seus alunos ouvintes em um contexto de ensino de Libras.

A partir desse ponto e até hoje, me vejo tentando pensar e viver nesta tensão. Nesta relação muitos sentidos são produzidos, e ninguém sai ileso dessa experiência, vamos construindo pouco a pouco. Como ouvinte, desconheço o mundo da surdez: um mútuo desconhecimento. Meu como ouvinte – tentando conviver com um mundo que desconhecido – e o da surdez – que desconhece o ouvinte e o mundo dele. Confuso e tenso. Relação entre desconhecidos. Convivência como

pura ambiguidade, afeição, contradição, fricção (...) manter a convivência como tensão ajuda a não querer resolver a vida em comum a partir de fórmulas solapadas de bons hábitos e costumes morais industrializados, didáticos do bem-estar e do bem dizer, valores livres de suspeitas ou prognósticos laboratórios de diálogos já pré-construídos (SKLIAR, 2009, p. 3).

A questão fundamental neste momento é entender como se dá essa complicada relação, na qual o professor surdo tenta ensinar a uma maioria ouvinte, que, muitas vezes, apesar de possuir algum

nível de conhecimento de Libras, ainda se vê perdida... Como aproximar a distância linguística entre a língua oral dos ouvintes e a língua de sinais dos surdos? Quais deslocamentos são possíveis aí? É possível aproximar as línguas e os sujeitos mantendo o estranhamento?

A presença de um professor surdo em sala de aula para o ensino de Libras tem por objetivo proporcionar aos alunos contato com um falante nativo da língua de sinais. Nessa relação, e interação se objetiva pela aquisição da língua e da autonomia na interação direta com o professor surdo. Em uma sala de aula que reúne sujeitos ouvintes e surdos, com suas singularidades e experiências, radicaliza-se a resistência a políticas de homogeneização e aparece com força a necessidade de buscar uma relação pedagógica focada na experiência. Segundo Maura Corcini (2006), “a aprendizagem como experiência tem a preocupação primeira de conduzir os aprendizes por caminhos desconhecidos, desafiantes; frente ao risco da não-aprendizagem, há a possibilidade de conseguir olhar de outra forma para as coisas que estão sendo apresentadas” (p. 43).

O resgate da experiência como espaço de relação na alteridade é o que possibilita que, embora muitas vezes meu conhecimento limitado da Libras dificulte a relação com meu professor surdo, possamos ir criando táticas, novos sinais, construindo uma relação nem sempre pautada numa língua legitimada. Desenhos, datilologia, mímicas e gestos são formas comunicacionais que usamos e nos auxiliam nesse processo.

Uma situação que revela a tensão desse espaço de formação é que a todo momento existe uma preocupação do meu professor em saber se todos os alunos estão entendendo. Mesmo respondendo afirmativamente, ele desconfia. Repete muitas vezes e pergunta. Escreve no quadro. Há sempre uma suspeita. Outra situação frequente se dá quando um aluno acaba se tornando mediador: frequentemente aquele que já tinha algum contato com surdos. Muitas vezes, quando existem dúvidas, perguntamos ao interprete e não ao professor (surdo).

Situações que enunciam a dificuldade de manter o mistério da relação. Manter o não saber da relação com o outro. Situações que mostram o incômodo, a contradição e a fricção da convivência escolar. Situações que revelam a busca pela própria língua, pela própria lógica, pela homogeneização discursiva (perguntar ao intérprete ouvinte) e o peso dos processos de normalização como

um dos processos mais sutis pelos quais o poder se manifesta no campo da identidade e da diferença. Normalizar significa eleger - arbitrariamente - uma identidade específica como o parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas. Normalizar significa atribuir a essa identidade todas as características positivas possíveis, em relação às quais as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa. A identidade normal é "natural", desejável, única. A força da identidade normal é tal que ela nem sequer é vista como uma identidade, mas simplesmente como a identidade (SILVA, 2000, p. 74).

As experiências aqui narradas constituem um primeiro exercício coletivo de pensamento como desdobramento dos encontros e conversas criados no contexto do Curso de Extensão “Estudos Surdos em Educação”, que aconteceu na FFP/UERJ entre 2013 e 2014. O curso foi oferecido aos alunos da Faculdade de Formação de Professores e a docentes da rede pública que trabalham com alunos surdos. Teve como objetivos introduzir o estudo das questões políticas, históricas, pedagógicas e epistemológicas do campo dos estudos surdos e promover um exercício de pensamento sobre a surdez como uma questão cultural.

Em síntese, como já anunciado, o texto, apresentado em três subtítulos, é constituído de rascunhos, balbuceios, ensaios daquilo que nos consome na relação pedagógica de alteridade: manter o estranhamento e suportar o mistério que irrompe como acontecimento no encontro cotidiano com os surdos.

São palavras que tentam arrumar as formas de um pensamento escrito que dê conta das nossas afetações. Escrita – oferecida – para dar a ler e pensar experiências entre professores-alunos ouvintes-surdos: gestos para pensar um encontro outro.

REFERÊNCIAS

- BENJAMIN, W.. *Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política*. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- CORCINI, M. C. *Surdez & educação*. 2. ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.
- DERRIDÁ, J. Deconstruir la actualidad. (Passages, n. 57, 11/1993, p. 60- 75); *Revista El Ojo Mocho. Revista de Crítica Cultural*, Bs. As. 5, primavera 1997- <http://personales.ciudad.com.ar/Derrida/index.htm> Acesso em: 20 jul.2013.
- LARROSA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação* [<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>]. n. 19, p. 20-28, 2002.
- RIBETTO, A. Gestos, palavras e imagens como efeitos políticos e poéticos no campo da educação nas diferenças. In: VII Seminário Internacional As Redes Educativas e as Tecnologias, 2013, Rio de Janeiro: Topdesk, 2013.
- SILVA, T. T. (Org.). *Identidade e diferença – a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- SKLIAR, C. *Lo dicho, lo escrito, lo ignorado. Ensayos mínimos entre educación, filosofía y literatura*. Buenos Aires: Ed. Miño y Dávila, 2011.
- SKLIAR, C. ¿Incluir las diferencias? Sobre un problema mal planteado y una realidad insoportable. Disponível em: <http://www.scielo.org.ar/pdf/orisoc/v8/v8a02.pdf> - 2009- Acesso em: 20 jul. 2013.
- SKLIAR, C. Escribir, durante. Disponível em: <http://carlosskliar.blogspot.com.br/> - 2013- Acesso em: 20 jul. 2013.
- SKLIAR, C. De la crisis de la convivencia y el estar juntos en educación. *Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, v. 3, n. 2, p. 1-12, 2009. Disponível em: <http://www.raco.cat/index.php/REIRE>. Acesso em: 20 jul. 2013.
- THOMA, A. S. Educação dos surdos: dos espaços e tempos de reclusão aos espaços e tempos inclusivos. In: THOMA, A. S.; LOPES, M. C. (Orgs.). *A invenção da surdez: espaços e tempos de aprendizagem na educação de surdos*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006.

Artigo recebido em: 1 de agosto de 2015.
Artigo aprovado em: 12 de novembro de 2015.

