

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Raisa de Matos Elsner

**“A GENTE NÃO ESTÁ PREPARADO PARA SER PROFESSOR”:
EFEITOS DISCURSIVOS DA DISCIPLINA DE LIBRAS NAS
LICENCIATURAS DA UFSM**

Santa Maria, RS
2020

Raisa de Matos Elsner

**“A GENTE NÃO ESTÁ PREPARADO PARA SER PROFESSOR”:
EFEITOS DISCURSIVOS DA DISCIPLINA DE LIBRAS NAS LICENCIATURAS DA UFSM**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do título de **Mestre em Educação**.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Márcia Lise Lunardi-Lazzarin

Santa Maria, RS
2020

Elsner, Raisia de Matos

"A gente não está preparado para ser professor":
efeitos discursivos da disciplina de Libras nas
Licenciaturas da UFSM / Raisia de Matos Elsner.- 2020.
85 f.; 30 cm

Orientadora: Márcia Lise Lunardi-Lazzarin
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em
Educação, RS, 2020

1. Disciplina de Libras 2. Formação de professores 3.
Experiência 4. Discurso 5. Etnografia pós-moderna I.
Lunardi-Lazzarin, Márcia Lise II. Título.

Sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFSM. Dados fornecidos pelo autor(a). Sob supervisão da Direção da Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central. Bibliotecária responsável Paula Schoenfeldt Patta CRB 10/1728.

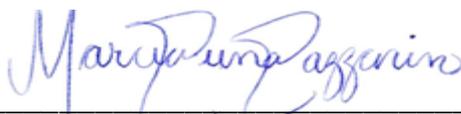
Declaro, RAISA DE MATOS ELSNER, para os devidos fins e sob as penas da lei, que a pesquisa constante neste trabalho de conclusão de curso (Dissertação) foi por mim elaborada e que as informações necessárias objeto de consulta em literatura e outras fontes estão devidamente referenciadas. Declaro, ainda, que este trabalho ou parte dele não foi apresentado anteriormente para obtenção de qualquer outro grau acadêmico, estando ciente de que a inveracidade da presente declaração poderá resultar na anulação da titulação pela Universidade, entre outras consequências legais.

Raisa de Matos Elsner

“A GENTE NÃO ESTÁ PREPARADO PARA SER PROFESSOR”: EFEITOS DISCURSIVOS DA DISCIPLINA DE LIBRAS NAS LICENCIATURAS DA UFSM

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do título de **Mestre em Educação**.

Aprovada em 27 de novembro de 2020:



Márcia Lise Lunardi-Lazzarin, Dra. (UFSM) – Videoconferência
(Presidente/ Orientadora)



Simone Freitas da Silva Gallina, Dra. (UFSM) – Videoconferência



Pedro Henrique Witches, Dr. (UFES) – Videoconferência

Santa Maria, RS
2020

*Aos meus filhos, Eduarda e Rafael,
que me possibilitam existir de outros modos.*

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais Rosalena e Dieter, obrigada por serem quem vocês são e por acolherem quem sou. Vocês são luz;

Ao meu marido Felipe, companheiro de uma vida inteira, por tanto carinho, apoio e por sempre dizer “vai dar tudo certo”;

Aos meus filhos Eduarda e Rafael, que me ajudam a reinventar a vida todos os dias;

Ao meu irmão Rainer e minha cunhada Paula, pessoas incríveis que se fazem presença em todos os momentos;

Ao meu avô Ramão, pelas boas histórias que embalam os almoços em família;

Aos meus sogros e cunhada, por todo apoio e torcida;

À minha orientadora, Márcia, por questionar, me fazer pensar e repensar, acolher minhas ideias e caminhar junto. Te agradeço por ser o que Masschelein e Simons (2017) chamam de *presença presente*;

Aos professores da banca, Pedro, Simone e Leandra, pela leitura cuidadosa, pelas contribuições valiosas e questionamentos que certamente movimentaram a pesquisa;

Ao grupo de orientação, em especial às gurias Aline, Anie, Camila, Carol, Cleidi, Lenny, Letícia, Paula e Raquel. Obrigada por representarem tão bem a potência do coletivo, pelo afeto e amizade que atravessam o arco da universidade;

Às colegas Eliana, Andressa, Angélica, Letícia, Lidiane e Ravele, que entre aulas, leituras e escritas, possibilitaram encontros de ideias, conceitos e afetos;

Ao Departamento de Educação Especial, por possibilitar o meu afastamento das atividades docentes durante o último ano, para que eu pudesse me dedicar exclusivamente à escrita desta dissertação;

Aos colegas professores de Libras, especialmente às companheiras de sala Giovana, Liane e Mônica, pelo apoio e torcida durante este período;

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação, pelo conhecimento e experiência proporcionados;

À Universidade Federal de Santa Maria, lugar do meu ofício e de tantos atravessamentos. Que sigamos assim, universidade pública, gratuita e de qualidade.

A todos vocês, imensa gratidão.



"Eu no trabalho da mamãe" (Eduarda Elsner Genzler, 6 anos, 2019).

RESUMO

“A GENTE NÃO ESTÁ PREPARADO PARA SER PROFESSOR”: EFEITOS DISCURSIVOS DA DISCIPLINA DE LIBRAS NAS LICENCIATURAS DA UFSM

AUTORA: Raisia de Matos Elsner
ORIENTADORA: Márcia Lise Lunardi-Lazzarin

Esta dissertação foi desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), na linha de pesquisa Educação Especial, Inclusão e Diferença, e teve como objetivo central compreender os efeitos discursivos produzidos na disciplina de Libras ministrada nas Licenciaturas da UFSM. A partir de uma perspectiva pós-estruturalista em Educação, a pesquisa aproximou-se de uma abordagem etnográfica pós-moderna para produção e análise das materialidades, e a partir delas foram elencadas as seguintes ferramentas conceituais: *discurso* (Michel Foucault); *experiência* e *ofício* (Jorge Larrosa). A materialidade produzida consistiu, entre outros atravessamentos próprios de uma pesquisa de cunho etnográfico, nas narrativas dos alunos das Licenciaturas, registradas em diário de campo. Durante o fazer pesquisa, percebeu-se que, para além do ensino de uma língua, obrigatório nos cursos de formação de professores desde o Decreto n. 5.626 de 2005, a disciplina de Libras nas Licenciaturas pode ser um lugar para outros atravessamentos, quais sejam: a relação com a diferença, o tornar-se professor e a potência da escola. A partir das ferramentas conceituais elencadas, foi possível visualizar a formação discursiva que envolve o fazer docente de diferentes áreas do conhecimento, bem como pensar em um fazer docente a partir do que Larrosa (2018) entende como *ofício de professor*. Consonante a isso, destaca-se a potência da escola enquanto lugar de *encontro* e *experiência*, bem como a importância do papel do professor enquanto capacidade de produzir escuta.

Palavras-chave: Disciplina de Libras. Formação de professores. Experiência. Discurso. Etnografia pós-moderna.

ABSTRACT

“WE ARE NOT PREPARED TO BE TEACHERS”: DISCOURSE EFFECTS IN THE DISCIPLINE OF LIBRAS (BRAZILIAN SIGN LANGUAGE) IN LICENTIATE DEGREE COURSES AT UFSM

AUTHOR: Raisia de Matos Elsner
ADVISER: Márcia Lise Lunardi-Lazzarin

This dissertation was developed alongside the Graduate Program in Education of the Federal University of Santa Maria (UFSM), within the research field of Special Education, Inclusion and Difference and had as its main goal to understand the discursive effects produced in the discipline of Libras taught in licentiate degree courses from UFSM. From a post-structuralist perspective of Education, the research aimed at having a postmodern ethnographic approach for the production and analysis of materialities, and from them, the following conceptual tools were listed: discourse (Michel Foucault); experience and craftsmanship (Jorge Larrosa). The materiality produced consisted of, among other crossings inherent to an ethnographic research, the narratives of undergraduate students, recorded in a field journal. During the research, it was noticed that, in addition to teaching a language, mandatory in teacher formation courses since the Decree no. 5.626 of 2005, the discipline of Libras in Licentiate Degree Courses can be a place for other crossings, namely: the relationship with Difference, the process of becoming a teacher and the power of the school. Based on the conceptual tools listed, it was possible to visualize the discursive formation which involves the teachers' formation process in different bodies of knowledge, as well as thinking about teaching teachers from what Larrosa (2018) understands as a teacher's profession. Aligned with this, the power of the school as a meeting and experience place is highlighted, as well as the importance of the teacher's role in their capacity to produce listening.

KEYWORDS: Discipline of Libras (Brazilian Sign Language). Teachers' formation. Experience. Discourse. Postmodern Ethnography.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Ementa da disciplina LIBRAS: BACHARELADO (Objetivos)	30
Figura 2 – Ementa da disciplina LIBRAS: LICENCIATURAS (Objetivos)	31
Figura 3 – O desenho da pesquisa (técnica: pintura com esponja; produzida em conjunto com Eduarda e Rafael)	43
Figura 4 – Possibilidades de análise (técnica: colagem; produzida em conjunto com Eduarda e Rafael)	50
Figura 5 – Ementa da disciplina LIBRAS: LICENCIATURAS (Unidade 1)	53
Figura 6 – “O vento de pétalas” (Eduarda Elsner Genzler, 7 anos de idade, junho de 2020)	70

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
FENEIS	Federação Nacional de Educação e Integração do Surdo
GIPES	Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação de Surdos
Libras	Língua Brasileira de Sinais
NUPPES	Núcleo de Pesquisa em Políticas Educacionais para Surdos
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria

SUMÁRIO

	APRESENTAÇÃO	11
1	O CENÁRIO DA PESQUISA: RECUOS HISTÓRICOS NECESSÁRIOS	20
1.1	TRAMAS DISCURSIVAS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL	21
1.2	A OBRIGATORIEDADE DA DISCIPLINA DE LIBRAS NOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES	25
1.3	LOCAL DO OFÍCIO, LUGAR DE ENCONTRO: A DISCIPLINA DE LIBRAS NA UFSM	29
1.4	OFÍCIO, VOCAÇÃO E JUVENTUDE: COMO NOS TORNAMOS ALGUMA COISA?	32
2	A PESQUISA: CAMINHOS E POSSIBILIDADES	36
2.1	OUTRAS PESQUISAS SOBRE A DISCIPLINA DE LIBRAS NAS LICENCIATURAS	37
2.2	DESENHANDO O CAMINHO INVESTIGATIVO: ESCOLHAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS	40
2.2.1	“Ir à campo”: as disciplinas de Libras	44
2.2.2	As ferramentas conceituais	45
2.2.3	As materialidades	47
3	PARAR PARA PENSAR: QUEM É O OUTRO?	52
4	PARAR PARA PENSAR: O OFÍCIO DE PROFESSOR	58
4.1	ESSE “ALGO” CHAMADO VOCAÇÃO	63
5	PARAR PARA PENSAR: A ESCOLA	66
5.1	A ESCOLA COMO <i>TEMPO LIVRE</i>	69
5.2	NOTAS PARA CONCLUIR: A DISCIPLINA DE LIBRAS, O PROFESSOR E A ESCOLA	72
	REFERÊNCIAS	75
	ANEXO A – EMENTA DA DISCIPLINA “LIBRAS: BACHARELADO”	80
	ANEXO B – EMENTA DA DISCIPLINA “LIBRAS: LICENCIATURAS”	82
	ANEXO C – EMENTA DA DISCIPLINA “LIBRAS: LICENCIATURAS PCC”	84

APRESENTAÇÃO

*Al fin y al cabo, somos lo que hacemos
para cambiar lo que somos.
(Eduardo Galeano)*

Esta pesquisa é sobre existências. É sobre minha própria existência enquanto professora de futuros professores, e sobre a existência destes enquanto viajantes nesta trajetória.

E sendo uma pesquisa sobre existências, é também um relato de (re)existências: resistências possíveis a partir do que entendemos como escola, docência, vocação. E sendo uma pesquisa sobre “(re)” alguma coisa, traduz-se na busca pelos “tornar-se” que vez ou outra – e quase sempre – assumimos na vida.

Tornei-me tradutora/intérprete de Língua Brasileira de Sinais (Libras) muito antes da idade “indicada” para se escolher uma profissão. Conforme os anos foram passando, tornei-me acadêmica de Ciências Contábeis, tradutora/intérprete na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), educadora especial, mãe de duas crianças e professora de Libras – não necessariamente nesta ordem. Esta é a trajetória da minha existência – mais muitos outros atravessamentos que aqui não cabem. Que histórias carregam os alunos que atravessam o meu caminho?

Este trabalho teve suas escritas finalizadas em um momento compartilhado por todos no mundo inteiro, mas que ninguém esperaria enfrentar: a pandemia da Covid-19. Mesmo não sendo objeto da pesquisa, impossível evitar que seus efeitos transparecessem aqui, seja pelas impressões a partir da atual forma de “ser escola”, ou mesmo pelas problematizações causadas a partir da suspensão do que entendíamos como uma “vida normal”.

Ao iniciar o curso de Mestrado em Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM, a intenção desta pesquisa foi olhar para as disciplinas de Libras nas Licenciaturas desta universidade. Mas “intenção” é um conceito por demais abstrato, que não possui data de nascimento, portanto, nesta primeira seção do trabalho, gostaria de explicar as possibilidades que movem este recorte investigativo e como elas foram surgindo pelo meu caminho.

Como disse nos primeiros parágrafos, minha formação inicial foi no curso de Educação Especial, mas questionamentos e inquietações não iniciam apenas com a

entrada na graduação. Eu tinha três anos de idade quando vi, pela primeira vez, pessoas surdas conversando em Libras. Sendo sincera, eu não lembro deste episódio, mas conta minha mãe que meus olhinhos brilharam. Desde então, convivi com alguns surdos durante a infância e adolescência e aquela língua gestual continuava a me encantar. Fiz meu primeiro curso de Libras com 14 anos, e a partir daí passei a interpretar informalmente para os amigos e conhecidos surdos. Quando chegou o momento de realizar as provas do vestibular, por alguma razão fugi das Licenciaturas e iniciei o curso de Ciências Contábeis. Após alguns semestres entendi que não era aquela profissão que eu queria chamar de minha, e graças à trajetória já existente como tradutora/intérprete de Libras, optei pelo curso de Educação Especial, na UFSM.

Se, em um primeiro momento, as lentes desta pesquisa estavam focadas nos efeitos discursivos da disciplina de Libras, ao mergulhar no mundo dos alunos das Licenciaturas, a partir da escuta de suas narrativas e questões sobre essa profissão, meu olhar voltou-se para este contexto de formação. E ao ouvir as inúmeras inseguranças sobre o “ser professor”, foi inevitável olhar para as escolhas referentes ao meu primeiro vestibular, em que deliberadamente escolhi não ser professora.

Curiosamente, a possibilidade de ser professora me atravessou já no primeiro semestre do curso de Educação Especial. Junto com o abrupto encantamento pela docência, surgiram também as inquietações sobre a educação de surdos. No início do curso comecei a participar de um grupo de pesquisa¹ cuja coordenadora é atualmente a minha orientadora, prof. Dra. Márcia Lise Lunardi-Lazzarin. O grupo mencionado ocupa-se das discussões acerca dos sujeitos surdos, sua cultura, sua língua e as questões relativas à educação bilíngue. Foi nos encontros do grupo que conheci as leituras que se aproximam da perspectiva pós-estruturalista em educação, um modo de pensar dissonante ao que eu estava acostumada e que passou a fazer sentido para mim desde então.

Entre os encontros do grupo de pesquisa, as leituras, as aulas da graduação e a vida profissional como tradutora/intérprete de Libras na instituição, fui formando-me educadora especial, mas não somente. Após cinco anos como licencianda em uma universidade pública, os acontecimentos que ali me atravessaram foram me constituindo pessoa, pesquisadora, e por fim, professora.

¹ Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação de Surdos (GIPES).

Ao final da graduação realizei o Estágio Supervisionado na escola para surdos de Santa Maria. Pude observar o cotidiano de uma escola bilíngue para surdos, a relação entre os alunos e os professores ouvintes, as fronteiras entre as duas línguas que ali circulam, bem como a produção de uma identidade surda reivindicada por este espaço. Escrevendo o relatório de estágio, comecei a compreender o conceito de *discurso* na perspectiva teórica que venho me aproximando.

Cito Foucault para adentrar a este entendimento, primordial para o seguimento deste trabalho: “Os discursos devem ser tratados como práticas descontínuas, que se cruzam por vezes, mas também se ignoram ou se excluem” (2014, p. 50). Ora, se o discurso deve ser tratado como prática, isso destoa da concepção crítica do discurso, onde teoria e prática são compreendidas separadamente, ou, em outras palavras, o que se fala e o que se faz. Para Foucault – e os teóricos que seguem esta linha de pensamento – discurso é prática. Mais do que isso, é prática que faz “nascer” a coisa dita. Ainda segundo Foucault,

deve-se conceber o discurso como uma violência que fazemos às coisas, como uma prática que lhes impomos em todo o caso; e é nesta prática que os acontecimentos do discurso encontram o princípio de sua regularidade (2014, p. 50).

O discurso, então, para os autores pós-estruturalistas, assume a centralidade das discussões, pois é a partir da linguagem que os significados são produzidos. Como explica Veiga-Neto, “enquanto coisa deste mundo, o significado não preexiste à sua enunciação. Ele só existe a partir do momento em que foi enunciado, passando a fazer parte de um ou mais discursos” (2000, p. 56).

Dessa forma, para entender os discursos que circundam qualquer campo, olhando por esta perspectiva, não tomamo-los como algo natural, que sempre estiveram aí, mas os entendemos como conjuntos de verdades inventadas e produzidas através das relações de poder.

Pensando a partir deste entendimento, passo a olhar para a disciplina de Libras como uma das práticas discursivas que vêm narrando um professor inclusivo. Venho pensando mais intensamente sobre a formação deste profissional desde que assumi o cargo de Professora Auxiliar no Departamento de Educação Especial da UFSM, na área de Libras. No segundo semestre de 2017, lecionei uma disciplina de uma área não tão familiar: “Fundamentos da Educação Especial”, para o curso de Graduação

em História – Licenciatura/Bacharelado. Uma disciplina que me fez sair da minha zona de conforto, e que, ao final, se mostrou um acontecimento valioso. Durante as aulas, além do conteúdo oriundo da ementa (o histórico da Educação Especial, as necessidades educacionais especiais e suas especificidades, entre outros), conversamos sobre o papel do professor em sala de aula, sobre os desafios de educar no sistema educacional brasileiro e sobre o olhar do professor diante da diferença. No último dia de aula pedi aos alunos que fizessem um *feedback* da disciplina: sobre a bibliografia, uso de materiais complementares e metodologia utilizada. Surpreendi-me quando encontrei o seguinte desabafo em uma das avaliações: “a universidade não nos ensina a trabalhar dentro de uma sala de aula, muito menos a trabalhar com crianças/adolescentes com alguma necessidade especial”². Desde então, pensar sobre a formação destes professores – das diferentes áreas do conhecimento – passou a inquietar-me, afinal, que espaço esses discentes tem encontrado para discutirem sobre seu fazer pedagógico?

A participação no GIPES desde o início da graduação, o estágio na escola para surdos, os mais de seis anos atuando como tradutora/intérprete de Libras na UFSM, a disciplina que ministrei ao curso de História e as narrativas destes alunos sobre os anseios relativos ao “tornar-se professor” são momentos que enxergo como *encontros*, no sentido deleuzeano do termo. A partir de Deleuze compreendo os encontros como acontecimentos, singularidades, virtualidades que constituem uma vida. Como explica Gallo (2008), a filosofia de Gilles Deleuze é uma constante atenção ao mundo e ao tempo presente, aos pequenos e corriqueiros detalhes que constituem o que realmente importa.

Portanto, estes encontros tornaram-se gatilho para esta pesquisa, para este momento investigativo onde passo a olhar para a disciplina de Libras nas Licenciaturas e me questiono de que forma os alunos que por ela passam podem significar outros modos de ser professor diante da noção de diferença.

Para explicar os “porquês” e “comos” desta investigação, entendo que seja necessário pensar, primeiramente, nas razões pelas quais existe a obrigatoriedade de uma disciplina de Libras nestes cursos, e que lógica coloca em funcionamento esta obrigatoriedade. A promulgação do Decreto n. 5.626 em 22 de dezembro de 2005 trouxe, entre outras coisas, a obrigatoriedade da existência de disciplinas de Libras

² As avaliações da disciplina pelos alunos foram anônimas.

nos cursos de formação de professores e cursos de fonoaudiologia. Ao nos depararmos com o termo “formação de professores”, acabamos lembrando somente dos cursos de Pedagogia ou Educação Especial. Entretanto, como posto no próprio Decreto,

todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério (BRASIL, 2005, parágrafo primeiro, artigo 3º)

“Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento” traz a premissa de que os acadêmicos dos cursos de Matemática, Biologia, Física e demais áreas deverão, ao longo da graduação, dominar conhecimentos específicos e, além disso, aprender a lecionar estes conteúdos a uma sala de aula cheia de crianças ou adolescentes. Neste contexto, é possível visualizar um sujeito hipotético que inicia sua graduação em Matemática, por exemplo. Podemos imaginar, então, que durante o curso ele deverá aprender: a) os conteúdos relativos a esta área do conhecimento; b) como ser um professor, qual é o papel do professor em sala de aula, que metodologias de ensino adotar, como preparar uma aula; e ainda c) que estratégias metodológicas utilizar para ensinar um aluno incluído – pois o sistema educacional brasileiro funciona dentro da perspectiva de uma educação inclusiva, desde a promulgação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) em 2008³. Todos estes itens compõem saberes determinados e organizados que constituem a formação docente. Não se trata aqui de analisarmos a efetividade destes dispositivos pedagógicos, mas sim os efeitos que eles produzem na formação dos professores.

A partir da PNEEPEI de 2008, proposta pelo Ministério da Educação, o professor da sala de aula regular passa a ter um papel de protagonista na educação das crianças público-alvo da Educação Especial. Se, antes, o atendimento a estes alunos poderia acontecer em classes/instituições substitutivas ao ensino regular, após 2008, como podemos ler no documento, “a educação especial passa a integrar a

³ Em 30 de setembro de 2020, foi publicado o Decreto n. 10.502, trazendo uma nova perspectiva para a Educação Especial. Apesar desta nova Política Nacional de Educação Especial trazer algumas dissonâncias em relação à PNEEPEI de 2008, não poderei, neste trabalho, descrever/analisar seus efeitos na escola e na formação de professores, pois ainda não podemos visualizá-los em funcionamento.

proposta pedagógica da escola regular” (MEC/SECADI, 2008, p. 11), ou seja, o atendimento ao aluno considerado público-alvo da Educação Especial passa a preconizar, absolutamente, a escola regular.

Quando digo que a inclusão educacional no Brasil acontece dessa e não de outra forma, não quero dizer que o que penso é que deveria ser de outra forma. A ideia desta pesquisa não é atribuir um juízo de valor sobre o que será analisado. Não cabe a este estudo afirmar que a educação especial na atual perspectiva é boa ou ruim, apenas problematizo que sua premissa – a de colocar todos os alunos em um mesmo espaço – traz ao professor da sala de aula regular uma responsabilidade muito grande e até, como nas palavras de Santos (2016), uma tarefa “messiânica”.

Ao escrever o anteprojeto para a seleção do curso de Mestrado, a minha intenção era olhar para a disciplina de Libras e seus efeitos discursivos na formação dos professores das Licenciaturas, com o enfoque nos possíveis alunos surdos que estes professores viriam a ter. A indagação inicial era: “de que forma a disciplina de Libras pode produzir, nos futuros professores, um novo olhar frente ao aluno surdo e à surdez?” No decorrer das leituras, conversas com os alunos e conversas com a orientadora, percebemos que, de fato, já sabemos quais os discursos sobre o sujeito surdo que circulam na disciplina de Libras. O que não sabemos é como uma disciplina tão específica – de uma língua considerada nativa de uma minoria linguística – pode tensionar alguns conceitos mais abrangentes, como identidade, alteridade e diferença, que precisam urgentemente ser problematizados no contexto da formação de professores. Nesse sentido, trago o cenário do corpo docente da UFSM que vem se ocupando de dar conta de tal tarefa: a de lecionar a disciplina de Libras para todos os cursos que contemplam esta disciplina em seus currículos.

A UFSM tem, em seu quadro efetivo, nove professores de Libras. Atualmente atuamos em 23 cursos de graduação onde a disciplina de Libras possui caráter obrigatório. Destes, 16 são Licenciaturas em diferentes áreas do conhecimento. São elas: Artes Visuais; Ciências Biológicas; Ciências Biológicas (campus Palmeira das Missões); Ciências Sociais; Dança; Filosofia; Geografia; História; Letras – Espanhol; Letras – Inglês; Letras – Português; Matemática; Matemática – Noturno; Música; Química e Teatro.

Desde que assumi o cargo de professora de Libras na UFSM, a maioria das turmas em que lecionei foram nestes cursos. Conversando com os alunos, percebo que há neles uma ansiedade sobre o *ofício* de ser professor. Larrosa (2018) apresenta

o fazer docente como um ofício, como um trabalho paciente, minucioso, quase artesanal. Ao compartilhar com os alunos suas hipóteses sobre o futuro ser-professor, acabo olhando para o meu próprio ofício e modos de ser docente. Como afirma Larrosa,

o ofício de professor é exercido, ainda, em um tempo cíclico, quase camponês. O tempo deste é um ciclo em que tudo acaba, morre, desaparece, mas também é um tempo em que tudo volta, retorna, recomeça. [...] Cada temporada é a mesma e, ao mesmo tempo, outra (dependendo dos caprichos do clima e das contingências da vida) (2018, p. 35).

Cada disciplina de Libras é a mesma, e ao mesmo tempo, outra. Cada aluno apresenta aquele interesse característico do “aprendiz de sinais”, e ao mesmo tempo, anseios particulares sobre seu futuro como professor. As palavras da avaliação anônima de 2017 não me saem da cabeça: “a universidade não nos ensina a trabalhar dentro de uma sala de aula”, e desde então ouvi muitos outros desabaços, todos derivando de um mesmo dilema: afinal, o que é ser professor?

Um dilema quase que existencial, “o que é ser professor” é algo discutido nos cursos de Pedagogia e Educação Especial. Ainda que não contemplem a totalidade de conteúdos necessários para a formação docente, os projetos políticos pedagógicos destes dois cursos abrangem essas questões: “como ensinar? O que é ensinar? Como a criança aprende? Qual é o papel do professor em sala de aula?” e, mais especificamente no curso de Educação Especial, o conceito de “diferença” aparece em praticamente todas as disciplinas do curso, ainda que por vieses teóricos que destoam entre si. No restante das Licenciaturas, as discussões são outras e carregam praticamente a mesma matriz curricular dos seus respectivos Bacharelados, com o acréscimo de algumas disciplinas da área da Educação. O corpo docente é o mesmo e o enfoque na pesquisa teórica também.

Com a obrigatoriedade da disciplina de Libras em todas as Licenciaturas, trazida pelo Decreto n. 5.626 de 2005, é garantido um mínimo de quatro horas por semana⁴ para discussão de outros assuntos, diferentes dos conteúdos específicos que os alunos já veem nas outras disciplinas, necessários para formação das *expertises* de cada curso. Além disso, por ser uma língua de uma minoria linguística e por vezes desconhecida – ou carregada de mitos e crenças do senso comum – a

⁴ Carga horária da disciplina de Libras na maioria dos cursos na UFSM (60h).

ementa da disciplina de Libras para estes cursos reserva uma unidade inteira para discussão teórica sobre a língua de sinais e o sujeito surdo. São nesses momentos que os alunos encontram um espaço para questionamentos sobre escola, inclusão e o papel que eles deverão assumir como educadores.

Afinal, o que é ser professor? Não é isso que esta pesquisa tentará entender. E, se fosse, penso que 300 páginas ainda não seriam suficientes para responder a esta questão. Valho-me das palavras de Rancière, sobre as dissonâncias que historicamente a ciência da Pedagogia carrega: “[...] como uma dessas dissonâncias que, em certos momentos, talvez seja preciso escutar ainda, para que o ato de ensinar jamais perca inteiramente a consciência dos paradoxos que lhe fornecem sentido” (2002, p. 09).

“O que é ser professor” é uma pergunta que, quando feita em sala de aula, causa certo alvoroço e produtivas discussões. Tão intrigante quanto esta, surge outro questionamento: como ser professor na escola contemporânea? Uma escola cujo *slogan* promete ser “para todos”, incluindo e acolhendo as diferenças. Diante desse imperativo em que somos interpelados pelo incluir as diferenças, os alunos – professores em formação – relatam que não se sentem preparados para tal responsabilidade. Como bem disse Lopes (2007, p. 18), “não vivemos uma crise social passageira, vivemos lutas permanentes travadas no interior de relações que se estabelecem fora e dentro dos espaços delimitados para que a educação aconteça”.

As inquietações dos alunos das Licenciaturas para os quais tive a oportunidade de ministrar a disciplina de Libras acabaram tornando-se minhas também, fazendo surgir o questionamento central deste trabalho: **que efeitos discursivos a disciplina de Libras vem produzindo no contexto da formação de professores das diferentes áreas do conhecimento na UFSM?**

Para atender a este problema de pesquisa, temos então o seguinte **objetivo geral**: compreender os efeitos discursivos produzidos na disciplina de Libras ministrada nas Licenciaturas da UFSM.

Os **objetivos específicos** são:

- Identificar a trama discursiva da disciplina de Libras nas Licenciaturas da UFSM; e
- Analisar de que forma a disciplina de Libras produz modos de ser professor, a partir do discurso da diferença.

Neste contexto, não serão analisadas as disciplinas de Libras ofertadas para os cursos de Educação Especial e Pedagogia, apesar destes cursos serem, também, de formação de professores. Empresto novamente as palavras de Foucault, desta vez para explicar os motivos para a não inserção destes dois cursos neste recorte investigativo a que me proponho:

O que é afinal um sistema de ensino senão uma ritualização da palavra; senão uma qualificação e uma fixação dos papéis para os sujeitos que falam; senão a constituição de um grupo doutrinário ao menos difuso; senão uma distribuição e uma apropriação do discurso com seus poderes e seus saberes? (FOUCAULT, 2014, p. 42).

Ora, o atual sistema de ensino brasileiro conta com 12 anos de escolarização obrigatória. Destes, cinco são conduzidos por professores formados em Pedagogia. Os sete anos restantes tem uma lógica de funcionamento diferente: cada ano letivo é organizado por disciplinas específicas, onde cada professor exerce a autonomia de seu ofício durante um ou dois períodos por dia. Os papéis exercidos a partir das relações de poder e saber que constituem o funcionamento de uma sala de aula são produzidos e fixados já nas discussões durante a graduação, para os professores dos primeiros anos. Para os professores que atuarão nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, o “tornar-se professor” não tem muitos espaços para fazer-se questionamento. Seja por este motivo ou pelo não envolvimento dos alunos das Licenciaturas com este futuro ofício de professor, a disciplina de Libras ainda é um dos poucos espaços onde esta discussão ocorre.

Nesse sentido, esta dissertação organiza-se em cinco capítulos. No primeiro capítulo discorro sobre o atual cenário da educação inclusiva no Brasil e as condições de possibilidade para a emergência da disciplina de Libras no Ensino Superior. No segundo, discorro sobre os percursos teórico-metodológicos escolhidos para esta pesquisa e um breve cenário da produção científica sobre o tema. Nos terceiro, quarto e quinto capítulos, trago os efeitos discursivos que, a partir da materialidade elencada, tornam-se possibilidade de análise para pensarmos a disciplina de Libras nas Licenciaturas: a relação com o outro, o ofício de professor e a escola.

1 O CENÁRIO DA PESQUISA: RECUOS HISTÓRICOS NECESSÁRIOS

*A verdade não se diz. Ela é una e a linguagem despedaça,
ela é necessária e as línguas são arbitrárias.
(RANCIÈRE, 2002, p. 69)*

Desvelar a realidade: eis aqui algo que este estudo não pretende. Não pela complexidade do tema, tampouco por opção, mas por motivos que beiram a metafísica: a realidade, em si mesma, não poderia ser descrita. Se entendemos a realidade como o mundo que nos cerca, e se para referirmo-nos a qualquer acontecimento deste mundo valhamo-nos de palavras, qualquer fato narrado não é mais o fato em si e sim uma interpretação. A linguagem vacila e não alcança a realidade, e, na tentativa, discursos são produzidos e funcionam como verdades.

Concordo com Larrosa Bondía quando ele diz “eu creio no poder das palavras, na força das palavras, creio que fazemos coisas com as palavras e, também, que as palavras fazem coisas conosco” (2002, p. 21). Nesse sentido, este capítulo pretende trazer o cenário onde se encontra meu objeto de estudo e por isso a escolha cuidadosa das palavras. Para olhar para as disciplinas de Libras nas Licenciaturas faz-se necessário entender de que forma elas surgem como obrigatórias. Porém, o intuito aqui não é encontrar os motivos (causa) que levaram à homologação do Decreto n. 5.626 (consequência), uma origem ou determinado marco histórico. Aproximando-me de uma perspectiva teórica pós-estruturalista, tento entender as condições de possibilidade para a emergência de certas coisas, como a obrigatoriedade da disciplina de Libras nos cursos de formação de professores. Dessa forma, não busco por um histórico único da Libras e sim por recuos históricos que nos ajudam a entender o cenário educacional e político em que se encontra essa pesquisa.

Lembrando que escrever sobre determinado contexto não dá conta de sua totalidade, trago a seguir alguns recortes do cenário atual que me atravessa enquanto pesquisadora e professora. Primeiramente, o contexto educacional nomeado inclusivo; a seguir, o lugar que a disciplina de Libras ocupa nos cursos de formação de professores; a disciplina de Libras na UFSM e, por fim, a congruência entre ofício, vocação e juventudes produzidas no espaço-tempo em que nos encontramos.

Como apontam Lockmann e Henning (2010, p. 76), “escapando da origem primeira da história, Foucault nos convida a entendê-la como documentária, embaralhada, riscada, reescrita e, por isso mesmo, essa história ‘exige paciência’”.

Pensando nessa “história embaralhada”, trago na primeira seção um breve recorte histórico, necessário para estudo, para entendermos de que forma a inclusão tem se constituído como imperativo dentro do discurso da Educação Especial no Brasil.

1.1 TRAMAS DISCURSIVAS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

Há muitas maneiras de narrar os acontecimentos referentes à Educação Especial no Brasil. Eu poderia traçar uma linha cronológica ou realizar uma revisão bibliográfica debruçada sobre determinados documentos legais. Particularmente, visualizo estes acontecimentos em três momentos – distintos mas com fronteiras não-fixas – a partir do movimento realizado pelas autoras Thoma e Kraemer (2017). São eles: os processos de institucionalização da educação (reclusão); os processos de integração educacional; e a inclusão como direito e imperativo de Estado.

Ora, impossível discorrer sobre a institucionalização de uma Educação intitulada Especial sem falar sobre *norma* e *normalização*. Como explica Canguilhem:

Quando se sabe que *norma* é a palavra latina que quer dizer esquadro e que *normalis* significa perpendicular, sabe-se praticamente tudo o que é preciso saber sobre o terreno de origem do sentido dos termos *norma* e *normal* trazidos para uma grande variedade de outros campos. Uma *norma*, uma regra, é aquilo que serve para retificar, pôr de pé, endireitar (2000, p. 211).

Normal e anormal, portanto, são atos discursivos que produzem os sujeitos a partir da ideia de norma, média e padrão. Consonante a este entendimento, Skliar diz que “a deficiência não é uma questão biológica e sim uma retórica social, histórica e cultural. (...) A deficiência está relacionada com a própria ideia da normalidade e com sua historicidade” (1999, p. 18). Portanto, os sujeitos adjetivados como anormais, seja através do discurso médico ou psicológico, passam a pertencer a dois lugares: um discursivo, no campo da linguagem, e outro físico. A este lugar físico – a instituição – caberá a normalização e reabilitação desses sujeitos. Vale ressaltar que as instituições responsáveis por estes sujeitos não foram sempre as mesmas, apesar de os processos de normalização sempre existirem.

No Brasil, como relatam as autoras Thoma e Kraemer,

as primeiras ações voltadas aos processos de institucionalização da educação de pessoas com deficiência (...) foram constituídos a partir da criação de instituições para cegos e surdos no século XIX, em 1854 e 1857 respectivamente (2017, p. 23).

Foram muitos os acontecimentos desde então: o Brasil tornou-se república, aboliu a escravidão, experimentou governos autoritários, populistas e até duas décadas de uma ditadura militar, mas a ideia aqui não é listar eventos históricos. Fato é que paradigmas educacionais não existem sozinhos, eles funcionam através de um contexto político, econômico e cultural, em uma determinada época e sociedade.

Nesse sentido, quero fazer um ‘salto temporal’ para o Brasil nas décadas de 1980 e 1990. Tentemos visualizar: termina a ditadura militar; o povo vai às ruas pedindo “Diretas Já”; surgem os *walkmans*, videocassetes e computadores de mesa; nas rádios tocam os *hits* de Legião Urbana e Paralamas do Sucesso; e o primeiro presidente eleito diretamente, após duas décadas sem eleições, é afastado do cargo dois anos após assumi-lo.

Redemocratização, modernização e estabilização da economia marcam o Brasil neste final de século. Aqui e no resto do mundo, reformas educacionais fazem-se necessárias para atender ao novo milênio que se aproxima, marcado pela tecnologia e globalização. Neste período, começam variados movimentos internacionais visando a democratização da educação. Destarte, “a partir dos anos de 1990, a inclusão escolar dos alunos com deficiência emerge como uma resposta do Brasil ao compromisso assumido com a ONU em prol de uma ‘Educação para Todos’” (THOMA; KRAEMER, 2017, p. 59).

Muitos são os documentos legais em que podemos observar as relações estabelecidas entre a educação dos sujeitos público-alvo da Educação Especial e os movimentos internacionais pela perspectiva da inclusão. Estes documentos entram no meu trabalho para entender o cenário onde se encontra meu objeto de estudo, e gostaria de listar alguns deles (nacionais e internacionais), em ordem cronológica⁵:

- Relatório Warnock (Inglaterra, 1978): introduz pela primeira vez o conceito de “Necessidades Educativas Especiais” e propõe que se abandone o paradigma médico na educação dos sujeitos narrados como tais;

⁵ Meireles-Coelho; Izquierdo; Santos (2007); Brasil (1988); Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990); Conferência Mundial de Educação Especial (1994); Brasil (1996); Brasil (1999); V Congresso Latino Americano de Educação Bilíngue para Surdos (1999); Brasil (2001); Brasil (2002); Brasil (2005); MEC/SECADI (2008); Brasil (2009), Brasil (2015) e Brasil (2020).

- **Constituição Federal (Brasil, 1988):** em seu artigo 208, traz como dever do Estado a oferta do atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência (assim nomeados no documento), preferencialmente na rede regular de ensino;

- **Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Tailândia, 1990):** aponta diretrizes fundamentais a serem seguidas internacionalmente, a partir da premissa de que toda pessoa tem direito à educação;

- **Declaração de Salamanca (Espanha, 1994):** apresenta a escola regular como o lugar mais indicado para a inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial;

- **Lei de Diretrizes e Bases – Lei n. 9.394 (Brasil, 1996):** assegura o atendimento educacional especializado gratuito aos alunos com necessidades educacionais especiais (assim nomeados no documento), preferencialmente na rede regular de ensino;

- **Decreto n. 3.298 (Brasil, 1999):** estabelece a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência;

- **A Educação que Nós Surdos Queremos (Brasil, 1999):** documento elaborado pela comunidade surda que reivindica um espaço educativo que respeite as diferenças linguísticas e culturais das pessoas surdas;

- **Plano Nacional de Educação (Brasil, 2001):** estabelece metas e objetivos para ampliar o atendimento dos alunos público-alvo da Educação Especial nas redes regulares de ensino;

- **Lei n. 10.436 (Brasil, 2002):** reconhece a Libras como meio legal de comunicação no país;

- **Decreto n. 5.626 (Brasil, 2005):** entre outras providências, torna obrigatório o ensino da Libras nos cursos de formação de professores e Fonoaudiologia;

- **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008):** torna obrigatória a matrícula dos alunos público-alvo da Educação Especial em escolas regulares;

- **Decreto n. 6.949 (Brasil, 2009):** promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, documento que visa promover o respeito às pessoas com deficiência e evitar atitudes discriminatórias;

- **Lei n. 13.146 (Brasil, 2015):** institui o Estatuto da Pessoa com Deficiência, com base na Convenção Internacional citada no último item;

- **Decreto n. 10.502 (Brasil, 2020):** promulga a nova Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Entre outras orientações, reabre a possibilidade de uma Educação Especial substitutiva, delegando a escolha da matrícula em escola regular para as famílias dos alunos público-alvo.

Neste emaranhado discursivo de decretos, leis e documentos internacionais, o que podemos observar não é uma relação de causa e consequência, mas sim uma relação de continuidade, pistas que nos ajudam a compreender como a Educação Especial veio configurando-se como educação inclusiva. Como explica Lobo:

a história nos convida, isso sim, a desconfiar das sedimentações opacas das evidências do presente. Ela surpreende os indícios de sua montagem para incitar a invenção de novas práticas, que não se dirigem apenas às pessoas ditas deficientes, mas a um devir-deficiência, que nada tem a ver com uma identidade, mas que atravessa a todos nós, enquanto corpo social (2015, p. 213).

Partindo desse olhar suspeito sobre o momento presente, podemos então entender a inclusão como fruto de lutas e movimentos pela democratização da educação, ou como estratégia para o desvanecimento da exclusão social, ou ainda (e também) como uma engrenagem que funciona dentro de uma lógica de mercado, uma lógica neoliberal.

Voltando ao nosso ‘salto temporal’ para a década de 1990, podemos visualizar uma sociedade muito distante daquela do início do século XX: a tecnologia avança a passos largos, a distância e o tempo assumem outros significados, a informação é difundida muito mais rapidamente e o neoliberalismo toma forma não somente como política econômica mas como produtor de modos de vida. Como explicam Thoma e Kraemer, “uma condição primordial do neoliberalismo é a de que todos devem participar com liberdade de escolhas, desde que estejam alinhados à trama que organiza e constitui o nosso presente” (2017, p. 72).

Na lógica neoliberal, liberdade é a palavra de ordem, mas uma liberdade conduzida. Aprendemos desde cedo que temos que ser proativos, produtivos e competitivos, e mais: aprendemos a desejar esse modo de ser. O século XXI vem recebendo muitos predicados: sociedade do conhecimento, sociedade da informação e sociedade da aprendizagem, caracterizando o que Larrosa (2018) chama de

“capitalismo cognitivo”. Ou seja, o conhecimento, os desejos e opiniões tornaram-se mercadoria. Ainda como as autoras Lockmann e Henning (2010, p. 79),

Neste sentido, pode-se afirmar que a inclusão constitui-se em um gerenciamento do risco social, e a escola em um aparelho moderno que disciplina os sujeitos para que possam, no futuro, conviver harmonicamente em sociedade e tornarem-se sujeitos úteis e produtivos para o mercado capitalista.

Olhando por esse viés teórico, a educação inclusiva funciona também como produtora de sujeitos úteis e produtivos, realocando os alunos público-alvo da Educação Especial, de sujeitos da assistência para sujeitos da previdência, o que garante uma das máximas do neoliberalismo – o Estado-mínimo – ou seja, o ideal de que a sociedade se mantenha funcionando a partir da livre concorrência e com a mínima intervenção do Estado. Mais governo com menos governo.

Da mesma forma, a disciplina de Libras surge como obrigatória nos cursos de formação de professores, a fim de que sejam atendidas as demandas inerentes à educação inclusiva no contexto brasileiro, como veremos a seguir.

1.2 A OBRIGATORIEDADE DA DISCIPLINA DE LIBRAS NOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A educação inclusiva como direito e imperativo de Estado traz consigo a premissa de que uma sala de aula regular deve acolher a todos os alunos e especificidades. Se antes de 2008 havia, no contexto educacional brasileiro, a possibilidade de escolha entre escola regular e escola especial/instituição especializada, cabendo a diferentes profissionais a responsabilidade pela inclusão dos sujeitos público-alvo da Educação Especial, após a PNEEPEI a responsabilidade por estes sujeitos está centrada, fundamentalmente, em dois profissionais: o professor do AEE⁶ e o professor da sala de aula regular. Estando os alunos surdos no rol dos sujeitos narrados pelo discurso da Educação Especial, a educação dos mesmos também fica sob responsabilidade dos profissionais envolvidos no processo de

⁶ Atendimento Educacional Especializado. Uma das mudanças trazida pela Política de 2008 é a centralidade das práticas da Educação Especial no Atendimento Educacional Especializado (AEE). Atendimento que é ofertado para os alunos público-alvo, em turno inverso ao da aula, realizado por profissional capacitado para tal.

inclusão. Nesse contexto, o ensino da Libras aparece como necessário na capacitação destes profissionais.

Com o Decreto n. 10.502 de 2020, que coloca a centralidade da educação de surdos na existência de escolas ou classes bilíngues, os professores destas escolas/classes certamente terão de fazer parte desse rol de profissionais aptos a atenderem os alunos surdos. Como será a formação dos professores bilíngues previstos no decreto, não se sabe, pois até a finalização desta dissertação ainda não foram disponibilizadas orientações complementares.

Para entender como a disciplina de Libras surge no cenário da educação inclusiva devemos voltar um pouco na história de sua constituição como língua. As línguas de sinais já circulavam nas comunidades de pessoas surdas pelo mundo antes de serem estudadas por um viés linguístico, o que ocorreu na década de 1960. A partir das obras do linguista William Stokoe, nos Estados Unidos, muitas outras pesquisas passaram a ser produzidas em outros países, tendo como objeto de estudo a língua de sinais e seus aspectos gramaticais. Sendo um povo com uma língua própria, os sujeitos surdos passaram a reivindicar um espaço educativo que atendesse a essa diferença linguística e cultural. Thoma e Kraemer contam que

na efervescência das lutas dos movimentos sociais e políticos das pessoas com deficiência no Brasil nos anos de 1980, surgem debates, impulsionados por líderes surdos e a articulação do movimento surdo com pesquisadores e universidades que questionavam a inclusão desse grupo entre as pessoas com deficiência (2017, p. 54).

O movimento surdo no Brasil se dá principalmente através das associações de surdos e da Federação Nacional de Educação e Integração do Surdo (FENEIS), organização civil que funciona desde 1977⁷. Na esfera acadêmica, o Núcleo de Pesquisa em Políticas Educacionais para Surdos (NUPPES)⁸, no estado do Rio Grande do Sul, foi pioneiro nas discussões sobre a educação de surdos que aproximaram-se com outros campos de estudo, como os Estudos Culturais,

⁷ <https://feneis.org.br/>

⁸ O NUPPES, grupo liderado pelo professor Carlos Skliar na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), iniciou suas atividades em 1996. As pesquisas realizadas pelos mestrandos e doutorandos do grupo abriram espaço para um território epistemológico nomeado de Estudos Surdos, questionando e tensionando os discursos e representações acerca dos surdos e da surdez. Em 2006, parte do grupo (professoras que já estavam atuando em outras instituições) decidiu pela criação do GIPES – Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação de Surdos – que está em funcionamento até os dias de hoje (LOPES, L., 2017).

afastando-se das discussões centradas na Educação Especial. Suas pesquisas são referências no Brasil até os dias de hoje.

Os movimentos surdos e as pesquisas referentes à educação destes sujeitos durante as décadas de 1980 e 1990 constituem-se como condições históricas que possibilitaram o reconhecimento legal da Libras no Brasil, em abril de 2002:

Art. 1º - É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados.

Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema lingüístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. (BRASIL, 2002).

A Lei n. 10.436 de 24 de abril de 2002 é considerada, portanto, um marco histórico para as pessoas surdas brasileiras. Três anos depois, o Decreto n. 5.626 estabeleceu algumas diretrizes para a lei de 2002, dentre elas, a obrigatoriedade da Libras como disciplina curricular no Ensino Superior:

A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (BRASIL, 2005, artigo 3º).

O Decreto n. 5.626 possibilita a garantia da presença da Libras na formação de professores, além de marcar o início da graduação em Letras – Libras, curso pensado para formar professores de Libras e tradutores/intérpretes de Libras/ Língua Portuguesa.

Uma língua reconhecida, a existência de um curso que habilita professores preferencialmente surdos (segundo o decreto), escolas bilíngues para surdos sendo inauguradas Brasil afora: preâmbulos de que aquele documento, “A Educação que Nós Surdos Queremos”, datado de abril de 1999, seria atendido. Segundo ele, o desejo era uma política de educação de surdos pensada a partir de escolas específicas para surdos, onde os alunos poderiam acessar o conhecimento através

da sua língua – a Libras (V CONGRESSO LATINO AMERICANO DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS, 1999)⁹.

Parecia que o documento e o desejo da comunidade surda seriam atendidos, mas não foram. A PNEEPEI de 2008 trouxe outro olhar para o que seria uma educação bilíngue para surdos:

Para a inclusão dos alunos surdos, nas escolas comuns, a educação bilíngüe -Língua Portuguesa/LIBRAS, desenvolve o ensino escolar na Língua Portuguesa e na língua de sinais, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para alunos surdos, os serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa e o ensino da Libras para os demais alunos da escola. O atendimento educacional especializado é ofertado, tanto na modalidade oral e escrita, quanto na língua de sinais. Devido à diferença lingüística, na medida do possível, o aluno surdo deve estar com outros pares surdos em turmas comuns na escola regular (MEC/SECADI, 2008, p. 17).

Para a PNEEPEI, a existência da Libras dentro da escola regular seria garantia de uma educação bilíngue, dissonante ao espaço reivindicado pelos surdos: uma escola específica, onde a Libras é a língua de instrução, a Língua Portuguesa é ensinada como segunda língua e as produções culturais surdas tem espaço. Atendendo ou não a expectativa da comunidade surda, a educação inclusiva torna-se imperativo também aos alunos surdos, e a obrigatoriedade da disciplina de Libras nos cursos de formação de professores faz parte dessa trama discursiva, onde os professores devem estar aptos para receberem os alunos incluídos.

Nas práticas discursivas que configuram a inclusão como direito e imperativo de Estado e que funcionam dentro da lógica neoliberal, o conhecimento da Libras é só mais uma das muitas habilidades a serem desenvolvidas pelo professor inclusivo. Um professor que deve ser proativo e continuamente atualizado, capacitado para receber qualquer aluno narrado pelo discurso da Educação Especial.

⁹ O V Congresso Latino Americano de Educação Bilíngue para Surdos foi realizado nos dias 20 a 24 de abril de 1999, na cidade de Porto Alegre (RS), na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Dias antes, durante o pré-congresso, a comunidade surda elaborou o documento intitulado “A educação que nós surdos queremos”, entregue ao Ministério da Educação.

1.3 LOCAL DO OFÍCIO, LUGAR DE ENCONTRO: A DISCIPLINA DE LIBRAS NA UFSM

Por que uma pesquisa na UFSM? Parece um questionamento sem importância, mas considero relevante explicar porque a escolha de olhar para a própria “casa”, ou seja, instituição que chamo de minha há mais de dez anos.

Como explicar um afeto? A linguagem vacila. Talvez emprestar palavras que não são minhas, e para isso gosto particularmente do conceito de *experiência* do autor Jorge Larrosa. Para ele, a experiência não é o que se passa, ou o que acontece; é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos atravessa (LARROSA BONDÍA, 2002), e em uma obra mais recente ele descreve a experiência como estar-no-mundo (LARROSA, 2018). Portanto, estou na UFSM, é o local do meu ofício, meu *atelier*, e este lugar me atravessa, me afeta e produz efeitos. Como explicam os autores Contreras e Lara:

Ter experiência de algo é, em primeiro lugar, estar imerso em eventos ou ações [...] que carregam suas próprias lições, sua própria aprendizagem, seu próprio conhecimento [...], e é condição da experiência estar envolvido em um fazer, em uma prática, estar imerso no mundo que chega a nós, que nos envolve, que nos compromete ou, às vezes, exige de nós ou nos impõe (1997 *apud* LARROSA, 2018, p. 21).

Este envolvimento é o que me permite fazer o movimento da pesquisa, olhar para as disciplinas de Libras assumindo uma forma pronominal em primeira pessoa, tentar entender que efeitos discursivos a disciplina de Libras tem produzido nas Licenciaturas, cujos alunos também atravessam meu estar-docente.

Para além disso, a história da UFSM é marcada por pioneirismos, a começar por sua fundação: a primeira universidade federal fora de uma capital brasileira. Também nesta universidade foi fundado o primeiro curso de Educação Especial (Licenciatura Plena) do Brasil, que está em funcionamento desde a década de 1980. Na esfera da educação de surdos, a UFSM foi a primeira universidade do Brasil a realizar as provas do vestibular em Libras, e também possui um número expressivo de surdos incluídos nos mais diversos cursos de graduação e pós-graduação.

Antes do Decreto n. 5.626 de 2005, a Libras já existia como disciplina curricular obrigatória no curso de Educação Especial. Após a homologação do decreto e consequente obrigatoriedade da disciplina nos demais cursos de formação de

professores, os cursos da UFSM foram aos poucos adequando-se à nova legislação e reformulando suas grades curriculares. Somos, atualmente, nove professores efetivos na área de Libras e atendemos a 23 cursos de graduação onde a disciplina de Libras é obrigatória, além dos cursos onde ela é oferecida como optativa.

De setembro de 2017 a setembro de 2018 realizamos a reformulação das ementas das disciplinas de Libras, que há muito tempo não eram atualizadas e organizadas. Compreendo a ementa de uma disciplina como prática discursiva, que funciona a partir do que o filósofo Michel Foucault identifica como *relações de poder*. Afinal, quem define o que vai ou não ser ensinado? Nesse sentido, uma ementa não é neutra de significados e intencionalidades, ela representa escolhas discursivas. Relevante esclarecer que, a partir dos estudos pós-estruturalistas, o conceito de poder não é algo que se possui, ou algo vertical (de cima para baixo). O poder, neste viés teórico, é horizontal, capilar e é exercido através das relações.

No momento em que o grupo debruçou-se sobre as ementas, entendemos que alguns conteúdos deveriam permanecer e outros não mais. Entendemos também que precisaríamos diferenciar as disciplinas ofertadas para os Bacharelados daquelas oferecidas às Licenciaturas, por serem estas as responsáveis pela formação de professores. Em anexo a este projeto, estão as ementas completas das disciplinas LIBRAS: BACHARELADO e LIBRAS: LICENCIATURAS, mas por ora, gostaria de apresentar os objetivos de cada uma:

Figura 1 – Ementa da disciplina LIBRAS: BACHARELADO (Objetivos).

Dados da Disciplina			
Departamento:	DEPARTAMENTO DE EDUCACAO ESPECIAL		
Código:	EDE1131	Carga Horária	60
Nome:	LIBRAS: BACHARELADO	Créditos:	4
Objetivos			
Compreender os aspectos linguísticos da Língua Brasileira de Sinais. Usar os conhecimentos básicos da Libras para a comunicação com as pessoas surdas. Efetivar socialmente os saberes sobre a cultura da comunidade surda.			

Fonte: Ementário da UFSM (<https://www.ufsm.br/ementario>).

Figura 2 – Ementa da disciplina LIBRAS: LICENCIATURAS (Objetivos).

Dados da Disciplina			
Departamento:	DEPARTAMENTO DE EDUCACAO ESPECIAL		
Código:	EDE1130	Carga Horária	60
Nome:	LIBRAS: LICENCIATURAS	Créditos:	4
Objetivos			
Alcançar conhecimentos sobre o desenvolvimento linguístico e cultural dos surdos. Ter condições de iniciar contato interativo com surdos por meio da Libras. Conhecer estratégias metodológicas para o ensino de alunos surdos. Compreender o papel do tradutor/intérprete educacional.			

Fonte: Ementário da UFSM (<https://www.ufsm.br/ementario>).

Enquanto a disciplina de Libras para os Bacharelados dá um maior enfoque para a comunicação cotidiana, a ementa pensada para as Licenciaturas tem como centralidade a relação ensino – aprendizagem. Uma das preocupações foi a constituição de um espaço de discussão sobre as práticas escolares relativas aos alunos surdos, por vários motivos: primeiro, por muitas vezes os alunos desconhecem totalmente o universo a qual pertence uma língua visual; segundo, pela responsabilidade de participar da formação destes futuros professores, que possivelmente encontrarão algum aluno surdo pelo caminho; e, terceiro, pois este possível encontro – do professor ouvinte com seu aluno surdo – não necessitará, exclusivamente, de quantos sinais ainda farão parte do vocabulário aprendido pelo professor, mas de como ele poderá ensinar este aluno, quais estratégias metodológicas serão úteis e que olhar ele terá sobre esta diferença linguística.

Finalizo esta seção novamente com Larrosa, que diz que

de fato, a ideia de experiência no ofício tem a ver, fundamentalmente, com atenção ao mundo (e com a responsabilidade para com o mundo), com o fazer as coisas bem-feitas, e não apenas, nem principalmente, com a formação ou com a transformação do sujeito (2018, p. 23).

E assim tento responder ao questionamento inicial da seção: por que uma pesquisa na UFSM? Pois tenho uma responsabilidade em relação a esta instituição, em relação aos cursos em que leciono e aos alunos que passam pelo meu caminho. Tenho uma responsabilidade também para com a formação de professores, principalmente no momento histórico em que nos encontramos.

Nós, professores, somos vistos atualmente como doutrinadores, e a universidade federal como espaço de balbúrdia. O conhecimento e a atitude de pensar

têm sido perseguidos, e o futuro da universidade pública é uma incógnita. Neste contexto, lembro-me das palavras da professora Marlucy Alves Paraíso, que afirmou que, hoje, o professor não é mais o detentor, mas sim o *defensor do conhecimento*¹⁰. E é para defender o conhecimento que venho construindo esta pesquisa na universidade que escolhi chamar de minha.

1.4 OFÍCIO, VOCAÇÃO E JUVENTUDE: COMO NOS TORNAMOS ALGUMA COISA?

Foi sugestão da banca, na qualificação deste trabalho, que eu abordasse este assunto: juventude. Uma das professoras presentes ressaltou o fato de eu e meus alunos compartilharmos a mesma faixa etária. De fato, até então eu não havia prestado atenção a este compartilhar de idades e prováveis – e quase certas – crises existenciais que nos acompanham nesta fase da vida. Dentre essas “crises”, a mais comentada em sala de aula – lócus desse nosso compartilhar – é a relativa ao ofício de ser professor. Afinal, os alunos estão matriculados na disciplina de Libras por cursarem uma Licenciatura e, conseqüentemente, por estarem tornando-se professores. Mas o que é ser professor, então? E mesmo se tivéssemos essa resposta, como então nos tornamos professores?

Ao pensar em uma cultura juvenil circulando entre os alunos da universidade, não consigo visualizá-la à parte de uma fluidez muito característica de nosso tempo. Para entender este contexto, foi preciso adentrar-me nos escritos de Zygmunt Bauman sobre a *Modernidade Líquida*. “Abandonai toda esperança de totalidade, tanto futura como passada, vós que entrais no mundo da modernidade fluida”, avisou o filósofo (BAUMAN, 2001, p. 32). Fluída, líquida e flexível: características, segundo ele, de um tempo que convencionamos nomear pós-modernidade ou contemporaneidade. Sólidos têm, como característica, formas e dimensões definidas, e resistem – mesmo que com determinado limite – às deformações. Líquidos não têm forma nenhuma – eles se adaptam; escorrem com uma velocidade incontrolável e uma despreensão invejável. Bauman traz a ideia de liquidez para todos os cenários de uma pós-modernidade: o tempo, o trabalho, as relações sociais, a vida.

¹⁰ Fala proferida durante palestra no 8º Seminário Brasileiro de Estudos Culturais em Educação, no dia 26 de junho de 2019.

Este subtítulo, portanto, não é necessariamente sobre juventude, mas sobre esse tempo, esse lapso temporal contemporâneo em que as juventudes acontecem, e que compõe, também, o cenário em que esta pesquisa se encontra.

Por que falar sobre a liquidez da modernidade em um trabalho sobre a disciplina de Libras nas Licenciaturas? Pois entendo, a partir dos teóricos pós-estruturalistas, que a opção de “ser alguma coisa” não é uma escolha solitária. Ela é perpassada por um emaranhado discursivo, jogos de poder ocorridos dentro das relações de gênero, cor, classe social e muitos outros fios imperceptíveis. E entendo, a partir de Bauman, que a escolha de uma profissão, em tempos líquidos, também pode ser fluída, escorregadia, apressada e roteirizada. Assim como nossa relação com o trabalho: “o que quer que façamos e qualquer que seja o nome que atribuamos à nossa atividade, é como ir às compras, uma atividade feita nos padrões de ir às compras” (BAUMAN, 2001, p. 95). Compramos objetos, conhecimento, saúde e, inclusive, maneiras de ser. E aprendemos, desde muito jovens, a consumir.

Fato é que, em tempos líquidos, falar sobre ofício e vocação causa certo estranhamento. É a partir de Larrosa que tento entender o trabalho do professor como um *ofício*, como uma artesanaria: “o trabalho corrente, repetitivo, sem drama e sem *glamour* de um professor ordinário simplesmente agindo como professor” (LARROSA, 2018, p. 145). A preparação das aulas, as leituras, o quadro, o giz, a sala de aula – elementos que lembram um artista envolto em seu processo criativo. E a *vocação*, nesse sentido, seria como um chamado para o ofício, ou, até ousaria dizer, um deslumbramento, um apaixonar-se pela possibilidade de se exercer tal ofício.

Para tentar compreender o que é (ou o que era) a questão da vocação, teremos que voltar aos velhos mundos dos ofícios e dos artesanatos, e teremos que passar pelas mãos e pelas maneiras dos artesãos” (LARROSA, 2018, p. 40).

Como pensar no tornar-se professor a partir destes “velhos mundos de ofícios e artesanatos” em tempos líquidos? Em outras palavras, como pensar um processo que parece ser tão analógico, em uma geração digital?

Lembro novamente de Bauman, quando ele diz que “ser moderno passou a significar, como significa hoje em dia, ser incapaz de parar e ainda menos capaz de ficar parado” (2001, p. 40). E dentro desse contexto não temos muito tempo para pensar sobre o que queremos ser na vida – ou sobre o que queremos que a vida seja. Neste momento, lembro do meu primeiro vestibular, para um curso que eu tinha

certeza que seria o certo. Eu tinha 16 ou 17 anos no dia da inscrição, e hoje vejo o quão cedo isso é. E então, anos depois, vou para a sala de aula e encontro muitos alunos com essa mesma idade, e me pergunto quantos ali não estão desesperados para fugir do curso que escolheram, assim como eu estava. Também me pergunto quantos alunos querem ali estar, mas não podem permanecer, exatamente pelas condições (quase) imperceptíveis que o trouxeram para uma Licenciatura.

Este relato não é uma crítica à idade de escolarização ou ao fato de, muitas vezes, não sabermos mesmo o que fazer ou em quem estamos nos tornando. Grave é quando o jovem não tem um espaço para discutir esses “tornar-se” e “destornar-se” próprios da vida humana. Não há espaço na vida para “perder” esse tempo de reflexão sobre a própria existência.

É curioso como a modernidade fluída acabou por monetizar também o tempo. Utilizamos verbos como “ganhar”, “perder” e “economizar” tempo, como se ele a nós nos pertencesse. Então chega uma situação avassaladora que suspende a normalidade: a pandemia da Covid-19, nos colocando em uma quarentena que já dura meses. O tempo é suspenso. A pressa, tão íntima de nossa geração, é desnecessária. E neste momento recorro novamente a Bauman, quando ele fala sobre o tempo instantâneo, este tempo “sem substância do mundo do *software*”. E continua: “‘Instantaneidade’ significa realização imediata, ‘no ato’ – mas também exaustão e desaparecimento do interesse” (BAUMAN, 2001, p. 150).

No isolamento social que já dura incontáveis dias, minhas companhias diárias são duas crianças pequenas. Crianças nascidas em um mundo digital, com os serviços de *streaming* e *wireless*. Esperar, para eles, é quase doloroso, e, nas primeiras semanas, a suspensão da rotina foi dolorosa para todos nós. Foi necessário que estabelecêssemos uma relação diferente com a passagem do tempo. Aprender a esperar foi um exercício que realizamos juntos, nos detalhes da vida cotidiana em meio à pandemia. Gosto de quando Bauman utiliza o termo “substância” para indicar uma ausência neste tempo instantâneo que tanto desejávamos. Substância remete à algo concreto e que pode ser sentido, e talvez a vida digital – a vida *online* – esticou tanto o tempo que temos ao nosso dispor que, paradoxalmente, nos deixou sem tempo nenhum.

Lembro de uma propaganda que circulava em 2019 sobre o lançamento dos *podcasts* do canal de notícias GloboNews: “20 minutos: um formato que cabe na vida”. Que vida é essa cujo formato não comporta mais de 20 minutos de atenção e escuta?

E é aqui que, para tentar compreender o trabalho do professor como um ofício, e este tornar-se professor como uma vocação, volto ao pensamento de Larrosa, agora para pensar o conceito de *experiência*: não como um acúmulo de acontecimentos e feitos, mas quase como uma “categoria existencial, como modo de estar no mundo, de habitar o mundo” (LARROSA, 2011, p. 05). Experiência como o acontecimento que me atravessa. Mais adiante, na mesma obra, Larrosa diz: “se a palavra experiência tem o *ex* de exterior, tem também esse *per* que é um radical indo-europeu para palavras que tem que ver com travessia, com passagem, com caminho, com viagem” (LARROSA, 2011, p. 08).

Pensando a partir deste entendimento, tornar-se professor ou mesmo a vontade de sê-lo, pressupõe a experiência, um acontecimento que atravessa o sujeito a ponto de flertar com a possibilidade de exercer este ofício. E, sendo experiência, é também uma travessia, um percurso, e bem sabemos que, apesar da instantaneidade com a qual já estamos tão acostumados, viagem e travessia requerem tempo. Portanto, tornar-se (ou querer tornar-se) alguma coisa, pede pausa, e não pressa.

Mas como solicitar esta pausa, em tempos onde o ócio é visto com maus olhos? Ou como a escola (e a universidade) poderão ser lugares para este tornar-se, esta travessia, experiência, se estes mesmos lugares já funcionam dentro de uma lógica neoliberal, onde tempo é dinheiro?

Talvez reivindicar a experiência seja também reivindicar um modo de estar no mundo, um modo de habitar o mundo, um modo de habitar, também, esses espaços e esses tempos cada vez mais hostis que chamamos de espaços e tempos educativos (LARROSA, 2011, p. 24).

Em tempos líquidos, onde os espaços educativos funcionam a partir de uma lógica neoliberal, proponho pensarmos o trabalho do professor como um ofício, e a formação de professores como uma travessia, um caminho repleto de encontros. Para tanto, olho para a disciplina de Libras nas Licenciaturas da UFSM e questiono-me que efeitos discursivos ela produz na travessia destes alunos. Este é o cenário desta pesquisa. Os seus modos e maneiras apresentarei no capítulo a seguir.

2 A PESQUISA: CAMINHOS E POSSIBILIDADES

*Mas o mais potente desses modos de pesquisar
é a alegria do ziguezaguear.
(MEYER; PARAÍSO, 2012, p. 17).*

Gosto de visualizar a pesquisa como um caminho a ser desenhado. Traçado a lápis, rabiscado, colorido e sempre inacabado. Escolhem-se os livros, elabora-se um questionamento central, conceitos são elencados e descartados, volta-se ao problema inicial, esquemas, escritas, descobertas... quase como desenhar um mapa, mas de um lugar que não existe *a priori*.

Nesse sentido, recorro novamente ao autor Larrosa, para explicar esse fazer-pesquisa do modo a que me proponho no momento, como “aquela espécie de espera desesperada de que alguma coisa que não se sabe aconteça, aquela ideia de que o professor não busca resultados, mas provoca efeitos, os quais são sempre imprevisíveis e inesperados” (2018, p. 13).

Para tornar possível uma pesquisa nestes moldes, cuja expectativa é pela imprevisibilidade, aproximo-me das metodologias pós-críticas em educação, não com o objetivo de encontrar a resposta mais verdadeira ou legítima para meu problema de pesquisa, mas para compreender – e talvez suspender – as verdades produzidas no contexto da formação de professores, a partir da disciplina que leciono. Como explicam Meyer e Paraíso:

Afastamo-nos daquilo que é rígido, das essências, das convicções, dos universais, da tarefa de prescrever e de todos os conceitos e pensamentos que não nos ajudam a construir imagens de pensamentos potentes para interrogar e descrever-analisar nosso objeto. Aproximamo-nos daqueles pensamentos que nos movem, colocam em xeque nossas verdades e nos auxiliam a encontrar caminhos para responder nossas interrogações (2012, p. 16 e 17).

Dessa forma, este capítulo serve para descrever as escolhas teórico-metodológicas que encontrei (ou que me encontraram) pelo caminho desta investigação. Utilizo os termos “teoria” e “metodologia” em uma mesma composição lexical pela própria característica das metodologias pós-críticas. Não há como pensar em uma teoria ou conceito isolados dentro de uma perspectiva pós-crítica, que concebe o discurso como prática e o sujeito como produto da linguagem. Em

consonância a este entendimento, cito novamente as autoras Meyer e Paraíso, que explicam que

Uma metodologia de pesquisa é sempre pedagógica porque se refere a um *como fazer*, como fazemos ou como faço minha pesquisa. Trata-se de caminhos a percorrer, de percursos a trilhar, de trajetos a realizar, de *formas* que sempre têm por base um *conteúdo*, uma perspectiva ou uma teoria (2012, p. 15).

É neste capítulo, portanto, que descrevo os caminhos percorridos, os percursos trilhados e os trajetos realizados – e os não realizados também, pois como dito na epígrafe, o modo de pesquisar que escolhi está repleto de ziguezagues. Para começar: um breve cenário das produções científicas que encontrei sobre a temática.

2.1 OUTRAS PESQUISAS SOBRE A DISCIPLINA DE LIBRAS NAS LICENCIATURAS

Em qualquer recorte investigativo, faz-se necessário olhar para o já produzido, para o já dito sobre o objeto investigado, a fim de que se possa seguir caminhos já traçados, ou mesmo para a descoberta de outros. Como explica Paraíso: “ocupamos do já conhecido e produzido para suspender significados, interrogar os textos, encontrar outros caminhos, rever e problematizar os saberes produzidos e os percursos trilhados por outros” (2012, p. 25).

Ao utilizar as metodologias pós-críticas para o meu fazer pesquisa, permito-me afetar-me pelas leituras, pelos conceitos elencados e pelos dados encontrados. Neste “afetar-se”, entendo também que outras pesquisas, realizadas também nestes moldes, traduzem os atravessamentos próprios de cada autor.

Somando os resultados encontrados no Portal de Periódicos e no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, podemos encontrar mais de 2.800 resultados para os termos de busca “disciplina Libras Licenciaturas”¹¹. Para refinar a procura, busquei por teses, dissertações e artigos que olharam para a disciplina de Libras como terreno de produção de verdades e/ou práticas discursivas.

A seguir, uma breve lista dos trabalhos que vão ao encontro do meu objeto de estudo:

¹¹ Busca realizada nos meses de julho e agosto de 2019.

1) Efeitos discursivos da inserção obrigatória da disciplina de Libras em cursos de licenciatura no Brasil: Tese (Doutorado em Educação) de Ângela Nediane dos Santos, 2016;

2) A inclusão da disciplina de Libras nos cursos de Licenciaturas da UNESCO: dilemas e expectativas: Dissertação (Mestrado em Educação) de Simone das Graças Nogueira Feltrin, 2014.

3) A implementação da disciplina de Libras no contexto dos cursos de licenciatura: Artigo de Otávio Santos Costa e Cristina Broglia Feitosa de Lacerda, na Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, 2015.

4) Institucionalização da Língua Brasileira de Sinais na lógica inclusiva: Artigo de Márcia Lise Lunardi-Lazzarin e Mônica Zavacki de Moraes, na Revista Espaço, 2015.

5) A reviravolta discursiva da Libras na educação superior: Artigo de Fagner Carniel, na Revista Brasileira de Educação, 2018.

6) A inclusão da disciplina de Libras nos cursos de licenciatura: visão do futuro docente: Artigo de Luci Teixeira Iachinski; Ana Paula Berberian; Adriano de Souza Pereira e Ana Cristina Guarinello, *Audiology: Communication Research*, 2019.

As seis produções possuem em comum a não centralidade nos aspectos linguísticos do ensino da Libras e sim nos efeitos discursivos da inserção dessa disciplina nos cursos de formação de professores.

Santos (2016) olhou para as disciplinas de Libras nos currículos das Licenciaturas de diferentes universidades federais brasileiras. Utilizando conceitos de inspiração foucaultiana como governamentalidade neoliberal, inclusão como imperativo e currículo como prática de significação, a autora debruçou-se sobre os seguintes documentos: os projetos pedagógicos dos cursos, os programas das disciplinas e o Decreto n. 5.626 de 2005. A pesquisa de Santos entendeu os efeitos a seguir como efeitos discursivos da inserção da disciplina de Libras nos cursos de formação de professores: a constituição do professor inclusivo e do aluno surdo incluído; a constituição da educação bilíngue como condição para a inclusão do surdo; e a manutenção do *status* linguístico da Libras – e ao mesmo tempo, sua redução a um instrumento didático para o ensino da Língua Portuguesa. De acordo com a autora, a disciplina de Libras opera como uma peça na engrenagem que põe em funcionamento o imperativo da inclusão.

A Dissertação de Feltrin (2014) também olhou para a inclusão das disciplinas de Libras nas Licenciaturas, mas no âmbito da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC) e por outra perspectiva teórica. A autora buscou entender a visão dos coordenadores das Licenciaturas sobre a inserção da disciplina de Libras como disciplina obrigatória. Através de entrevistas, Feltrin traz o relato dos coordenadores sobre as significativas contribuições que a disciplina de Libras agrega para a formação dos futuros professores e, ao mesmo tempo, sobre a insuficiente carga horária das disciplinas nos cursos.

Os autores Costa e Lacerda (2015) buscaram, em seu artigo, por teses e dissertações que contemplassem a temática sobre a inclusão da Libras como disciplina obrigatória nas Licenciaturas. Dentre as recorrências destacadas, encontram-se a insuficiência da carga horária da disciplina e a impressão de que sua inserção atende mais aos objetivos da inclusão escolar do que de uma possível educação bilíngue. Para os autores, a inclusão da Libras como disciplina obrigatória nos cursos de formação de professores não resolve o problema da educação dos surdos brasileiros.

Lunardi-Lazzarin e Moraes (2015), através de narrativas (coletadas por questionários) de alunos dos cursos de Licenciatura e Fonoaudiologia de uma universidade no sul do Brasil, atentam para o fato de que a Libras, inserida como disciplina obrigatória nestes cursos, passa a ser utilizada como um recurso metodológico dentro da lógica inclusiva. Além disso, de acordo com as autoras, a partir do reconhecimento da língua e sua regulamentação, os sujeitos surdos são subjetivados, governados para a circulação em uma sociedade “para todos”, onde a diferença é normalizada.

Carniel (2018) olhou para as disciplinas de Libras das Licenciaturas das principais universidades do estado do Paraná. Através das matrizes curriculares dos cursos e ementas das disciplinas de Libras, o autor procurou entender que sentidos e significados a Libras adquiriu após sua inserção como disciplina obrigatória na formação de professores. O título de seu artigo traz o termo “reviravolta” pois, segundo a análise do autor, com o reconhecimento acadêmico, pedagógico e social da língua de sinais, trazido pela obrigatoriedade de sua inserção como disciplina, abriu-se um terreno de possibilidades em que a surdez é reconfigurada como uma particularidade étnico-linguística.

E, por último, Iachinski, Berberian, Pereira e Guarinello (2019) que realizaram questionários com 59 acadêmicos que já haviam cursado a disciplina de Libras, em diferentes Licenciaturas de duas universidades no sul do Brasil. As respostas dos acadêmicos apontaram que, na organização da disciplina, existe a prioridade do ensino do vocabulário e gramática da língua de sinais, em detrimento de questões mais abrangentes sobre a surdez e o sujeito surdo.

Os trabalhos elencados trazem o mesmo objeto de estudo – a disciplina de Libras nas Licenciaturas – com diferentes olhares e modos de fazer pesquisa. A partir destas investigações (percursos já trilhados), entendo que a inserção da Libras como disciplina obrigatória nos cursos de formação de professores atende a uma racionalidade neoliberal de produção de sujeitos incluídos. Ao mesmo tempo em que a língua de sinais ganha *status* acadêmico, é reduzida, discursivamente, a um instrumento pedagógico que será utilizado pelo professor da sala de aula regular como condição e garantia de inclusão dos alunos surdos.

Nesse sentido, propor uma pesquisa sobre a disciplina de Libras nas Licenciaturas parece, como diz a expressão, “chover no molhado”, mas para justificar esta escolha, empresto as palavras de Foucault, que diz: “O novo não está no que é dito, mas no acontecimento de sua volta” (2014, p. 25).

O que me proponho a pensar – e aí surge o desvio de caminho dos percursos já trilhados – é de que forma a disciplina de Libras, nas Licenciaturas, pode constituir-se como espaço que produz práticas discursivas, não somente sobre a surdez ou o sujeito surdo, mas sobre o tornar-se professor.

2.2 DESENHANDO O CAMINHO INVESTIGATIVO: ESCOLHAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Para desenhar meu caminho investigativo, devo, primeiramente, situá-lo no campo teórico-metodológico que optei aproximar-me. Esta pesquisa encontra-se dentro da perspectiva pós-estruturalista em educação, e aí, a pergunta: do que se trata esta perspectiva?

Demarcado, principalmente, pelas influências de Michel Foucault e Jacques Derrida, o *pós-estruturalismo* constitui-se em um campo filosófico que não serve tanto para a construção de verdades mas para a desconstrução destas. Segundo Gallo,

“Foucault procurou desvendar o processo de constituição dos saberes modernos” (2004, p. 81). Para tanto, os saberes são colocados sob suspeita e o terreno de produção de saberes é entendido como construção discursiva. Como explica Paraíso: “Foucault concebeu o sujeito, então, como um artifício da linguagem, uma produção discursiva, um efeito das relações de poder-saber. O sujeito passa a ser, então, aquilo que dele se diz” (2012, p. 29).

Ao entendermos a potência – e o perigo – do discurso enquanto produtor dos sujeitos, podemos olhar para as verdades que nos narram sem as lentes essencialistas de outras formas de pensar, e sim, como verdades produzidas e que, portanto, podem ser questionadas.

Fugindo da busca por uma verdade transcendental – característica da Filosofia Clássica – Foucault se alinha à noção de Filosofia que Gilles Deleuze chamou de imanente: “aquele pensamento conceitual que se constrói profundamente enraizado na realidade cotidianamente vivida” (GALLO, 2004, p. 80). É a partir dessa relação de imanência que pensamos a Educação como possível de ser observada e (re)pensada.

Nesse sentido, a Filosofia pode ser vista como “uma *caixa de ferramentas*: aí encontramos os instrumentos e equipamentos necessários para resolver os problemas que nos são colocados pela realidade que vivemos” (GALLO, 2004, p. 80, *grifo meu*).

A realidade, neste caso, é a produção discursiva que podemos observar no cotidiano de nossas existências – e de nossas pesquisas. Como explica Paraíso:

Consideramos que a “realidade” se constrói dentro de tramas discursivas que nossa pesquisa precisa mostrar. Buscamos, então, estratégias de descrição e análise que nos possibilitem trabalhar com o próprio discurso para mostrar os enunciados e as relações que o discurso coloca em funcionamento (2012, p. 28).

São essas estratégias de descrição e análise que podemos chamar de *ferramentas conceituais*, que nos ajudam a entender os dados produzidos durante a pesquisa. O entendimento de que os conceitos são utilizados como ferramentas, costurados ao longo da escrita, corrobora a necessidade de não dissociar “teoria” e “prática”. Ora, “todo conceito é, pois, sempre, um *acontecimento*, um dizer o acontecimento” (GALLO, 2008, p. 41, *grifo do autor*). E é sobre o acontecimento que proponho este recorte investigativo.

E para olhar para o acontecimento, o que surge em sala de aula, aproximei-me da ideia de uma **pesquisa etnográfica pós-moderna**. Metodologia emprestada da antropologia, a etnografia é caracterizada pela observação participante do pesquisador. Como explica a autora Sales,

A arte de pesquisar em educação tem desafiado enormemente um significativo contingente de pesquisadoras/es empenhadas/os em construir formas de compreensão acerca de um campo que insiste em apresentar inquietantes e desestabilizadoras questões e problemas de investigação (2012, p. 111).

Esses inquietantes e desestabilizadores problemas a serem investigados podem ser olhados sob o prisma de uma metodologia rígida e linear, ou com as lentes de uma pesquisa pós-moderna. Como apontam os autores Klein e Damico:

Nossas etnografias buscam inverter a lógica de que os/as pesquisadores/as teriam uma posição de interpretação privilegiada, instalando um diálogo entre pesquisador e os nativos, em que ambos participam do estudo. Tal posição requer que integremos nosso *status* de observador-participante com o *status* dos nativos para que sejam não mero informantes, mas interlocutores ativos. A estratégia de escrita é a de sensibilizar o/a leitor/a por meio de outras vozes (2012, p. 80).

Abrir mão de uma posição privilegiada – a de pesquisadora que “descreve” a realidade observada, detentora da verdade sobre o campo e sujeitos pesquisados – é condição primordial para uma pesquisa etnográfica pós-moderna. A partir deste modo de fazer pesquisa, as vozes dos sujeitos da minha investigação misturam-se à minha, atravessando também minha existência como professora, na medida em que deixo afetar-me pelas existências de meus alunos. Mais adiante, os autores ressaltam:

A imersão no campo de pesquisa foi evocada e não descrita como uma experiência asséptica e uma simples coleta de dados; o/a etnógrafo/a também é modificado/a por ela, de maneira que cada versão do outro é também uma construção do eu (KLEIN; DAMICO, 2012, p. 81).

Esta pesquisa, portanto, não se trata de uma investigação asséptica, neutra ou imparcial, o que não significa que ela não seja legítima. Permito-me fazer pesquisa dessa maneira apoiando-me na perspectiva teórico-metodológica que escolhi para desenhar este caminho. Permito-me também confessar a falta de uma neutralidade pois, ao olhar para as narrativas dos alunos (futuros professores) que passam pela minha disciplina, é impossível não olhar para o meu próprio fazer docente. Concordo com Paraíso, quando ela diz que “é necessário estar em alerta, permanentemente e

abrir-se a encontros com toda a sorte de signos e linguagens, na luta para que algo nos toque amorosamente e nos ajude a encontrar um caminho para a invenção” (2012, p. 40).

No período em que “estive” pesquisadora (mais do que o tempo previsto inicialmente, por conta da pandemia que suspendeu as atividades presenciais e as rotinas), deixei-me afetar pelo meu objeto de pesquisa, pelas leituras e pelas conversas com os alunos sobre este ser e tornar-se professor em nossos tempos.

Colocando as ideias no papel, durante as escritas, fiz um esquema visual do que seriam os elementos da minha pesquisa: o objeto investigado, as ferramentas conceituais utilizadas e a materialidade analisada. Como quase todas as atividades durante o isolamento social em que estamos, o esquema inicial acabou tornando-se pintura coletiva, feita juntamente com meus filhos:

Figura 3 – O desenho da pesquisa (técnica: pintura com esponja; produzida em conjunto com Eduarda e Rafael).



Com a intenção de olhar para os efeitos discursivos da disciplina de Libras nas Licenciaturas, utilizo a etnografia pós-moderna para entender as produções de modos de ser professor neste espaço. As ferramentas conceituais que escolhi como estratégias de descrição e análise são: discurso (Michel Foucault), experiência e ofício (Jorge Larrosa). Como materialidade da pesquisa, permito-me realizar uma escuta biográfica ao que os alunos tem dito sobre o tornar-se professor, ou seja, narrativas dos alunos das Licenciaturas, registradas em um diário de campo e revisitadas diversas vezes durante os momentos de análise e escrita da dissertação. Com esta escuta, acabo por produzir também uma autonarrativa sobre ser professora de futuros professores, que também entra no corpus desta investigação.

2.2.1 “Ir a campo”: as disciplinas de Libras

O meu “ir a campo”, nesta pesquisa, foi olhar para as disciplinas de Libras que eu lecionei. Se, em um primeiro momento, a fusão dos papéis de professora e pesquisadora pareceu um tanto confusa e desconfortável, após os primeiros registros no diário de campo já era inevitável deixar-me afetar pelas narrativas dos alunos sobre o tornar-se professor. Como dizem os autores Klein e Damico: “hoje entendemos que entrar no campo significa deixar-nos envolver por ele, uma vez que o que ali acontece não está pronto, tampouco é algo dado *a priori*” (2012, p. 72). Dessa forma, pensar em uma pesquisa de cunho etnográfico passou a fazer sentido para mim desde as primeiras leituras sobre este modo de pesquisar.

Por esse motivo – o de tomar como objeto de pesquisa minha própria sala de aula – foi que a autonarrativa surgiu, quase que espontaneamente, como possível materialidade. Tomando emprestadas as palavras de Andrade, “aquele/a que escreve só o faz a partir da experiência de ter estado *lá* e, a partir dessa experiência, escreve *aqui*, produzindo uma nova narrativa em torno das narrativas dos/as jovens entrevistados/as” (2012, p. 181).

No caso, a autora realizou uma pesquisa em uma perspectiva etnográfica sobre juventudes e escolarização, mas eu poderia parafraseá-la, dizendo que ao escrever aqui, eu produzo uma nova narrativa sobre ser e tornar-se professor, em torno das narrativas dos meus alunos futuros professores.

Considerando o período deste recorte investigativo, tive a oportunidade de lecionar a disciplina de Libras nos seguintes cursos: Ciências Biológicas e Música

(segundo semestre de 2018); Ciências Biológicas e Matemática (primeiro semestre de 2019); e História e Química (segundo semestre de 2019) – todos cursos de Licenciatura. No primeiro semestre de 2020, fui liberada pelo colegiado departamental para afastar-me das atividades docentes, com o objetivo de finalizar as escritas da dissertação.

Em uma pesquisa etnográfica, uma técnica muito importante é o registro nos chamados *diários de campo*. Estes diários possibilitam o registro do acontecimento: o que surge, o que emerge, as falas, anseios, enfim, o que os alunos dizem em sala de aula e fora dela. Estas falas compõem, portanto, a materialidade da pesquisa: as narrativas. Trechos de atividades escritas e avaliações de *feedback* sobre a disciplina também fazem parte da materialidade.

2.2.2 As ferramentas conceituais

Em uma pesquisa que aproxima-se de uma perspectiva pós-estruturalista, o **discurso** assume a centralidade das discussões. Foucault afirma que “o discurso nada mais é do que um jogo” (2014, p. 46), e na mesma obra, “o discurso nada mais é do que a reverberação de uma verdade nascendo diante de seus próprios olhos” (FOUCAULT, 2014, p. 46). Para o filósofo – e os teóricos que nele se inspiram – discurso não é a descrição de uma verdade ou realidade, é, justamente, a prática que produz, que faz nascer a coisa dita.

Se eu tivesse, então, que reescrever o questionamento central do meu trabalho, sem utilizar a palavra “discurso”, soaria algo do tipo: o que a disciplina de Libras, nas Licenciaturas da UFSM, tem produzido como verdade sobre os modos de ser professor?

Para pensar sobre os modos de ser professor, aproximo-me do conceito de **experiência** do autor Jorge Larrosa. “Essa palavra é quase sempre usada sem pensar, de um modo completamente banal e banalizado, sem ter consciência plena de suas enormes possibilidades teóricas, críticas e práticas” (LARROSA, 2011, p. 04).

Costumamos utilizar esta palavra como sinônimo para “experimento científico” ou “acúmulo de conhecimento prático”, mas o que o autor propõe é que olhemos para a experiência como um acontecimento que nos atravessa, que deixa marcas.

A experiência é o que me passa. Não o que faço, mas o que me passa. A experiência não se faz, mas se padece (...) A experiência não está no lado

da ação, ou da prática, ou da técnica, mas do lado da paixão. Por isso a experiência é atenção, escuta, abertura, disponibilidade, sensibilidade, vulnerabilidade, ex/posição (LARROSA, 2011, p. 22).

Em outra obra, o autor diz: “A experiência (...) como uma certa interrupção do nosso modo-de-estar-no-mundo” (LARROSA, 2018, p. 22).

Interrupção. Interrupção de nossas vidas modernas, neste tempo contemporâneo onde sempre temos pressa. Atenção, escuta, abertura: condições para que a experiência aconteça. Se eu puder fazer esta comparação, diria que, em tempos digitais, a experiência é um acontecimento analógico.

Como me propus a realizar essa escuta biográfica sobre o que os alunos das Licenciaturas tem narrado sobre o tornar-se professor, o conceito de experiência de Larrosa me é de grande valia para entender esse “tornar-se” alguma coisa e não outra, esse “afetar-se” que chama para um ofício, e não outro.

Com as leituras acerca deste conceito, encontrei-me também com outro, do mesmo autor: **ofício**. De acordo com o Dicionário Michaelis, a palavra “ofício” é definida da seguinte maneira:

- 1) Trabalho realizado de modo regular, por meio do qual a pessoa obtém os recursos necessários à sua subsistência; emprego, ocupação.
- 2) Ocupação que exige um preparo específico, seja acadêmico, técnico ou prático; profissão.
- 3) Aquilo que se tem de realizar porque faz parte de uma responsabilidade moral ou de um dever; incumbência, missão (...).
- 4) Qualquer atividade manual ou mecânica que envolve uma habilidade especial: O ofício de marceneiro, de pintor.
- 5) Atividade que se exerce em instituições públicas ou particulares, que pode ser ou não temporária; cargo, função (...) (MICHAELIS DICIONÁRIO BRASILEIRO DA LÍNGUA PORTUGUESA).

Larrosa entende o ofício nos moldes da artesanaria de outros tempos, como uma atividade manual, artesanal, repetitiva, cuja aprendizagem se dá no próprio fazer. E é a partir deste entendimento que o autor propõe pensarmos o fazer docente: “Não significa necessariamente afirmar que o trabalho do professor é um ofício, mas experimentar a força desse ‘como se’ – o que acontece quando consideramos o fazer do professor do ponto de vista do ofício?” (LARROSA, 2018).

Permito-me, então, fazer este questionamento: é possível, ainda em 2020, pensarmos o fazer do professor como um ofício?

Dessa forma, para entender os efeitos discursivos da disciplina de Libras nas Licenciaturas preciso entender, primeiramente, as tramas discursivas que compõem

o cenário da formação de professores das diferentes áreas do conhecimento. Busco compreender, também, a experiência que os alunos das Licenciaturas tem encontrado nessa brecha temporal – os anos da graduação – cujo objetivo é aprender o ofício de professor.

2.2.3 As materialidades

Por fazer parte de uma pesquisa etnográfica pós-moderna, as materialidades que surgem no “ir a campo” dizem muito mais sobre um “demorar-se” neste campo do que a seleção prévia de documentos e técnicas. Como diz Larrosa Bondía:

Parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo (...) calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (2002, p. 24).

Suspender a opinião e o juízo, calar muito e dar-se (e aos alunos) tempo e espaço foram fundamentais para que eu pudesse me colocar como um território de passagem, a partir do que Larrosa entende por sujeito da experiência:

O sujeito da experiência seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos (LARROSA BONDÍA, 2002, p. 24).

Nesse sentido, as materialidades desta pesquisa constituem-se em um demorar-se sobre as narrativas dos alunos das disciplinas de Libras em que lecionei durante este período, bem como uma autonarrativa sobre a experiência de ser professora de futuros professores. A partir das materialidades, podemos pensar sobre os possíveis efeitos discursivos da disciplina de Libras nas Licenciaturas da UFSM.

Valho-me das palavras de Paraíso, quando ela diz que

Buscamos, em nossas análises, ativar os saberes locais, descontínuos, desqualificados, não legitimados e relacioná-los aos saberes verdadeiros. Buscamos mapear as condições de possibilidade dos saberes e seus vínculos com relações de poder (2012, p.39).

A partir das narrativas dos alunos das Licenciaturas, portanto, posso tentar compreender as condições de possibilidade dos saberes que ali circulam sobre o que é ser professor e como tornar-se um. Em outras palavras, posso tentar compreender

as relações que permitem a estes alunos a produção de uma verdade sobre si mesmos (SALES, 2012, p. 125).

Para deixar a apresentação das materialidades de uma forma mais visual e didática, coloco a seguir uma lista sobre que materialidades são estas que compõem o *corpus* analítico da pesquisa, lembrando que ela não obedece a uma ordem cronológica.

1) Narrativas dos alunos

Compondo a maior parte da materialidade deste recorte investigativo, as narrativas dos alunos são compostas por falas, desabafos, questionamentos e considerações feitas pelos alunos durante a aula, após seu término ou durante o intervalo. Importante ressaltar que

as narrativas não constituem o passado *em si*, mas sim aquilo que os/as informantes continuamente (re)constroem desse passado, como sujeitos dos discursos que lhes permitem significar suas trajetórias escolares de determinados modos (ANDRADE, 2012, p. 176).

O que significa que os enunciados discursivos produzidos pelos alunos não constituem uma verdade única sobre o que é ser professor, e o que é dito por eles também é colocado sob suspeição. Porém, entendo que “pelas narrativas, histórias são escritas e identidades são discursivamente produzidas” (ANDRADE, 2012, p. 180), e é para a produção dessa identidade de “professor” que repouso meu olhar.

2) Registros de uma autonarrativa

A partir da ideia de Larrosa Bondía (2002) sobre o sujeito da experiência como um território de passagem, permito-me afetar pelas narrativas dos alunos e passo a registrar uma autonarrativa, que vem sendo costurada no decorrer do texto.

3) Narrativas de outros professores da área

Durante a banca de qualificação do projeto desta pesquisa, uma das professoras sugeriu a realização da seguinte atividade: uma roda de conversa com os colegas professores de Libras, para que eu pudesse observar as recorrências discursivas que poderiam surgir em outras turmas lecionadas por outros docentes. Eu havia planejado realizar esta atividade no primeiro semestre de 2020, e foi neste momento em que ocorreu a suspensão das atividades presenciais e o isolamento

social por conta da pandemia da Covid-19. Optei por não realizar esta atividade de forma virtual, por acreditar na potência do encontro presencial.

Ao mesmo tempo, apesar da conversa com os colegas da área não ter ocorrido em um formato formal, em vários momentos pude compartilhar as ideias que inspiram esta investigação com minhas colegas de sala e de departamento. É na potência destes encontros não previstos que podemos ver em funcionamento o que Larrosa (2018) entende como o ofício de professor: o fazer docente como um processo sempre em (des)construção e o compartilhar de anseios e afetos entre colegas que compartilham o mesmo ofício.

4) Atividade da disciplina de “Libras: Licenciaturas PCC”

No segundo semestre de 2019, lecionei a disciplina de Libras para o curso de Química – Licenciatura Plena. Neste curso, a disciplina de Libras tem uma carga horária de 75 horas semanais, pois sua ementa prevê 15 horas de Prática como Componente Curricular (PCC)¹². Esta prática pressupõe a confecção de materiais didáticos e/ou a ida à escola. Nessa turma específica, fomos à escola de surdos de Santa Maria em dois momentos, onde os alunos puderam ter contato com os alunos surdos do Ensino Fundamental e Médio, conversar e exercitar o vocabulário aprendido durante a disciplina e experimentar serem professores de surdos por algumas horas.

As falas e impressões dos alunos sobre o preparo das atividades, a ida à escola e as expectativas relacionadas a ela também foram registradas no diário de campo, como narrativas produzidas no contexto da disciplina de Libras. O que difere esta experiência dos acontecimentos nas outras turmas é que os alunos matriculados nesta disciplina puderam exercitar, por um período curto de tempo, o fazer docente, e mais especificamente, o fazer docente em uma escola de surdos. Esta atividade rendeu muitas conversas e desabafos em nossa última aula do semestre, reservada para o fechamento da disciplina. Inclusive, nesta aula, preparei uma atividade inspirada em Larrosa (2018), um “jogo de palavras”, onde cada aluno deveria dizer a primeira palavra que lhe viesse a mente quando ouvisse os termos “língua de sinais” e “escola”.

¹² De acordo com a Resolução CNE/CP n. 2, de 19 de fevereiro de 2002, que institui a carga horária dos cursos de formação de professores no Brasil, as Licenciaturas devem possuir 400 horas de Prática como Componente Curricular, a serem vivenciadas ao longo do curso. Alguns cursos da UFSM optaram por agregar essa carga horária prática nas disciplinas de Libras, como é o caso do curso de Química – Licenciatura Plena, cuja ementa está em anexo a esta Dissertação.

No projeto desta dissertação, foi prevista uma atividade com os alunos de disciplinas de Libras lecionadas por outros professores, mas optamos pela sua não realização pois, visto que esta pesquisa se trata de uma investigação etnográfica e tem a autonarrativa como componente de seu *corpus* analítico, não faria sentido a descrição-análise de modos de ser professor em turmas conduzidas por outros professores. Essa é uma atividade que pode ser realizada em outro momento, a partir de outra proposta investigativa.

É com os dados produzidos a partir destas materialidades, costurados com as ferramentas conceituais apresentadas, que tento entender que efeitos discursivos a disciplina de Libras vem produzindo no contexto da formação de professores das diferentes áreas do conhecimento. Dessa forma, foi possível pensar em três categorias analíticas, demonstradas a seguir:

Figura 4 – Possibilidades de análise (técnica: colagem; produzida em conjunto com Eduarda e Rafael).



Novamente, a ideia inicial virou atividade coletiva, e isso traduz um pouco este modo de escrever em quarentena. A escolha de fazer uma colagem não foi por acaso: como técnica artística, a colagem possibilita o uso de diferentes materiais em uma

mesma tela, lembrando os recortes de uma pesquisa etnográfica pós-moderna. Como explica a autora Paraíso: “o recorte é uma operação feita com pequenas partes, e não permite a totalização, nem integração. Quando colamos, não restauramos a unidade, porque o que queremos é mesmo a junção de diferentes” (2012, p. 34).

Portanto, a partir dos conceitos elencados, das falas dos alunos, dos desabaços nos corredores, das atividades em sala de aula – tantos “materiais” que diferem entre si – foi possível fazer uma “colagem” discursiva que me possibilitou perceber a disciplina de Libras como espaço para outros tensionamentos: a relação com o outro, o ofício de professor e a escola. Estes atravessamentos outros serão analisados nos capítulos a seguir.

3 PARAR PARA PENSAR: QUEM É O OUTRO?

*Em si, dizia em mim o eu de outro alguém.
Queria esse eu ser em mim tão meu, que não fosse negado por ninguém.
Mas todos esses eus de outros sentem mais em si, do que em mim.
Em verdade, são outros alguéns que dizem de si, outro sim.
Mas que há de diferente entre mentira e verdade
Na ausência minha, e na presença deles?
(Atena Beauvoir)*

Escolho abrir este capítulo com um trecho do poema “Em Si”¹³, da escritora Atena Beauvoir Roveda, pelo seguinte motivo: Atena é uma escritora *trans* que traduz sua existência em palavras escritas e faladas. Meu encontro com as suas ideias foi um desses acontecimentos que Larrosa (2011) entende como aquilo que nos atravessa. Em um seminário ocorrido na UFSM¹⁴, pude ouvi-la falar sobre gênero, diversidade e direitos humanos, dentro do contexto da educação. Dentre as muitas coisas ditas que me atravessaram, uma frase em especial movimentou em mim muitos pensamentos e sentimentos: “Se a gente não aprende a sentir a própria existência, como respeitar a existência do outro?”

A escritora defendeu, na ocasião, que a escola deveria ser um lugar que pudesse acolher este processo inerente à vida de qualquer ser humano: o de sentir a própria existência, o de entender e construir a própria identidade. Nesse sentido, tomo emprestadas as palavras de Bauman, que diz que

Quando falamos de identidade há, no fundo de nossas mentes, uma tênue imagem de harmonia, lógica, consistência: todas as coisas que parecem – para nosso desespero eterno – faltar tanto e tão abominavelmente ao fluxo de nossa experiência (2001, p. 106).

De fato, quando paro para pensar sobre o que venho chamando de “minha identidade”, sua representação visual seria mais parecida com a colagem feita pelos meus filhos no capítulo anterior do que com uma harmônica pintura em tela com “tom sobre tom”. É no que Bauman chama de “fluxo de nossa experiência” que residem os tantos atravessamentos que nos constituem como sujeitos.

Ora, olhar para estes atravessamentos que nos constituem pede pausa, escuta, acolhimento, e nesse caso, me pergunto: em que lugar poderíamos aprender a

¹³ Presente na obra *Libertê: Poesia, Filosofia e Transantropologia*, da mesma autora.

¹⁴ XII Seminário Internacional de Educação Superior e VII Seminário Internacional de Políticas Públicas da Educação Básica e Superior, realizados entre os dias 27 a 29 de agosto de 2019, na UFSM.

compreender nossa própria existência? E em que lugar deveríamos aprender a respeitar as existências alheias?

A disciplina (...) também me ajudou a ser uma pessoa melhor, abrindo minha mente para uma realidade incrível e que eu não fazia ideia que existia.¹⁵

A disciplina de Libras possui, em sua ementa, conteúdos que vão além do ensino do vocabulário. Por ser uma língua pouco conhecida (ou cercada de mitos e entendimentos equivocados), costuma-se dedicar as primeiras aulas da disciplina de Libras para a discussão sobre o que vem a ser esta língua, quem a utiliza e outros assuntos necessários para a compreensão do contexto do que será ensinado.

Além disso, a primeira unidade da ementa da disciplina de LIBRAS: LICENCIATURAS permite a discussão de aspectos relativos à aprendizagem e desenvolvimento do sujeito surdo, como podemos ver a seguir:

Figura 5 – Ementa da disciplina LIBRAS: LICENCIATURAS (Unidade 1).

Conteúdo Programático
PROGRAMA
UNIDADE 1 - DESENVOLVIMENTO LINGUÍSTICO DO SURDO
1.1 - Relação linguagem e surdez.
1.2 - O desenvolvimento linguístico e cultural das pessoas surdas.
1.3 - O aluno surdo no contexto da sala de aula.
1.4 - A prática da tradução/interpretação da língua de sinais no contexto educacional.

Fonte: Ementário da UFSM (<https://www.ufsm.br/ementario>).

As aulas de Libras nas Licenciaturas, portanto, abrem espaço para discutir assuntos que diferem dos conteúdos referentes às áreas de conhecimento de cada curso. E por esse motivo, a escolha do título para este – e os próximos – capítulos: **parar para pensar**. Em algumas aulas da disciplina, nos permitimos parar para pensar quem é o sujeito surdo e o porquê de uma disciplina de Libras fazer parte do currículo das Licenciaturas. Quando nos propomos a olhar o surdo como sujeito da diferença linguística, fora do discurso da deficiência, abre-se a possibilidade para outras discussões. Dentre elas, a noção de *alteridade*, emprestando um conceito de Skliar

¹⁵ Trecho de avaliação anônima de *feedback* da disciplina, 1º semestre de 2019.

(1999): aquele que é diferente de mim, e que de certa forma também me constitui como sujeito, o Outro. Também reside, nesta abertura, a potência para pensarmos o que a relação com o Outro tem a ver com a formação de professores e os espaços educativos.

As conversas que surgem em sala de aula lembram-me o que Larrosa (2011) fala sobre experiência, sobre este algo que me passa, me atravessa, e como este processo é muito mais passivo do que ativo. No entanto, diz o autor, isso não significa que “a ação, ou a prática, não possam ser lugares de experiência” (LARROSA, 2011, p. 22). Nesse caso, é nas discussões e atividades propostas na disciplina de Libras, com o objetivo de configurar o contexto ao qual esta língua pertence, que surgem os acontecimentos, lugares da experiência, atravessamentos outros.



Agora no final vejo que realmente aprendi algo, não fiquei fluente não, aprendi a respeitar e entender mais o outro.¹⁶

Se um semestre não é suficiente para aprender todo o vocabulário da Libras ou, como muitos alunos esperam, tornar-se fluente nesta língua, dá conta, ao menos, de abrir a possibilidade de aprender outras formas de comunicação. Abre a possibilidade, também, de conversarmos sobre a relação entre surdos e ouvintes, sobre os conceitos de normalidade e anormalidade, e sobre como a escola pode ser um terreno fértil para reprodução de entendimentos totalitários sobre a vida, ou para a desconstrução deles.

Penso que esse tipo de discussão – sobre o outro, sobre a diferença e as muitas realidades que existem e que até desconhecemos – é importantíssima neste contexto, o da formação de professores, para podermos pensar em práticas educativas mais solidárias, onde, como disse a professora Márcia Lunardi-Lazzarin, “pode-se manter a condição de ser o Outro”¹⁷.

¹⁶ Trecho de avaliação anônima de *feedback* da disciplina, 1º semestre de 2019.

¹⁷ Aula do dia 16 de agosto de 2019, no Seminário “Educação de surdos no cenário contemporâneo: escola e relações interculturais” ministrado pela professora Márcia Lise Lunardi-Lazzarin, no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM.

Visto que somos professores em potencial, a disciplina de Libras fez-se necessária não só para a aprendizagem da nova língua, mas para sabermos que as pessoas são diferentes, tem realidades diferentes, vivem em meios diferentes.¹⁸

Diferença. Um conceito que escorre pelos dedos, pois ao tentar definir a diferença, acabamos por capturá-la em algum regime de verdade. Como disse a professora Eliana Menezes em uma de nossas aulas, “nada escapa do discurso, tudo o que descreve, captura”¹⁹. Definir o Outro é, sempre, uma prática discursiva que ocorre dentro das relações de poder. E nesse sentido, recordo-me de outra fala, em outro momento, dita pela professora Vanessa Martins: “a inclusão não trabalha para a diferença, ela trabalha para a diversidade, porque ela cristaliza ‘modos de ser diferente’ dentro da lógica da essência”²⁰.

Se queremos fugir das cristalizações e essencialismos sobre a diferença e o Outro (aquele que é diferente de mim), podemos, ao mesmo tempo, questionarmos as verdades que narram este Outro e também nossa relação com a diferença. Na disciplina de Libras, estes questionamentos têm início já na primeira aula, momento em que normalmente os alunos aproveitam para sanar suas dúvidas e curiosidades sobre uma língua visual e os sujeitos que a utilizam. O estranhamento – e acho que é nesta palavra que reside a potência para pensarmos uma possível definição para “o Outro” – dos alunos que iniciam a disciplina de Libras vai tornando-se questionamentos e hipóteses sobre o cotidiano dos sujeitos surdos.

Ao adentrar na [escola de surdos], já senti estranheza ao caminhar e ouvir meus próprios passos (o que normalmente não acontece em escolas de ouvintes).

*(Acadêmica matriculada na turma de Química – Licenciatura Plena)*²¹

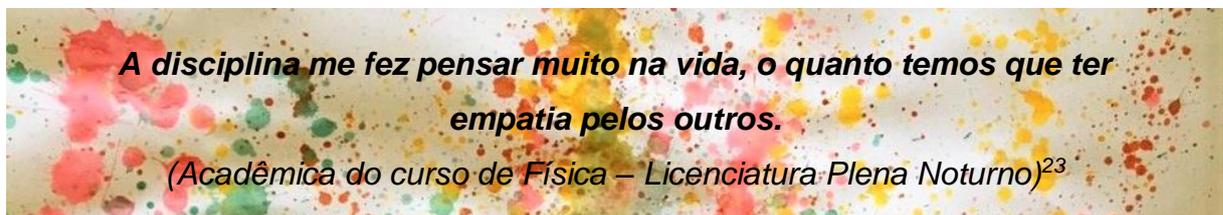
¹⁸ Trecho de avaliação anônima de *feedback* da disciplina, 1º semestre de 2019.

¹⁹ Aula do dia 16 de abril de 2019, no Seminário “Educação Especial, práticas de inclusão e a produção de subjetividades: entre o sujeito a corrigir e o sujeito a incluir”, ministrado pelas professoras Eliana Menezes e Márcia Lunardi-Lazzarin, no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM.

²⁰ Vanessa Regina Martins, professora na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Fala dita em uma reunião online com nosso grupo de leitura e orientação, no dia 02 de setembro de 2020.

²¹ Relato de experiência (atividade escrita) sobre a visita à escola de surdos ao final do 2º semestre de 2019.

Concordo com Rancière quando ele afirma que “a individualidade é a lei do mundo” (2002, p. 56). De fato, a diferença é característica inerente à existência, e, como escreveu Paraíso, “é ela que devemos fazer proliferar em nossas pesquisas” (2012, p. 31). Ao mesmo tempo, pergunto-me:²² em que momento da vida deveríamos aprender isso tudo? Quando digo “isso tudo”, quero dizer tudo o que foi desenvolvido até esta página: sobre a nossa própria existência, sobre o respeito às existências alheias, sobre este “estranhamento” perante o outro (que diz muito mais de mim do que dele mesmo). Em que momento da vida deveríamos parar para pensar sobre diferença e alteridade? Em uma disciplina na graduação? Na escola?



É tão urgente pensar sobre essas questões, que nos últimos anos, as Licenciaturas da UFSM têm feito um movimento para alocar, em seus currículos, as temáticas propostas pela Resolução do Conselho Nacional de Educação n. 02/2015, descritas a seguir:

Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, *direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas*. (MEC/CNE/CP, 2015, Artigo 13, Parágrafo segundo, *grifo meu*).

Ainda que revogada pela Resolução CNE n. 02 de 2019, que curiosamente não traz nada sobre a necessidade destes assuntos serem abordados na formação de professores, a Resolução de 2015 explicitava a preocupação em incluir nas Licenciaturas, mesmo que de forma categórica, a discussão sobre as diferenças.

²² E nesse momento agradeço pela leitura cuidadosa dos professores da banca que, ao fazerem este questionamento durante a qualificação do projeto desta pesquisa, não só me ajudaram a enxergar novas possibilidades de análise e escrita, mas também novas reflexões sobre a vida.

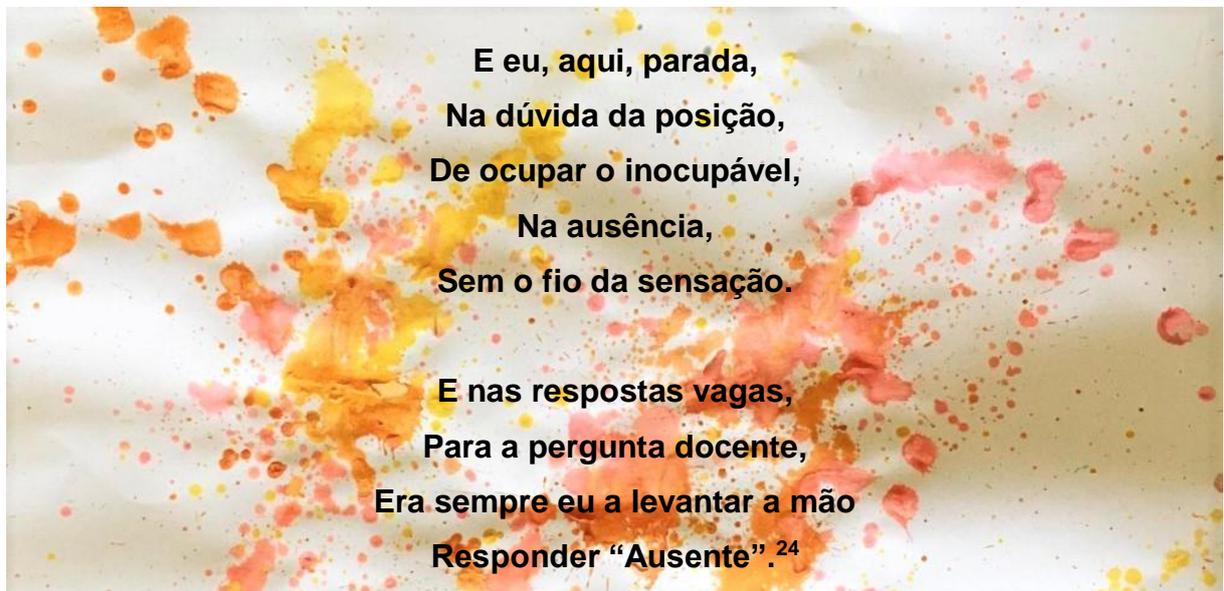
²³ Trecho da avaliação escrita de *feedback* da disciplina, 1º semestre de 2019.

De fato, temos vivido tempos difíceis. Tempos onde podemos testemunhar inúmeras violências cometidas em nome da “moral e dos bons costumes”, contra pessoas cujo único “crime” é existir. Como explica Paraíso:

Seja qual for o nome, o certo é que, nesses tempos, vivemos muitos desafios e somos interpelados, em todos os momentos, pelas múltiplas lutas de diferentes grupos e pela alteridade dos/as diferentes que desejam ser educados de modo a possibilitar viver todas as suas inquietantes experiências (2012, p. 27).

Se podemos testemunhar, ainda hoje, um silenciamento das multiplicidades existenciais, definições que apequenam a vida e ferem a existência alheia, então, sim, a escola pode ser o lugar onde estas “inquietantes experiências” são acolhidas. E se há na escola a possibilidade de atravessamentos outros, que vão além dos conteúdos e habilidades curriculares, então, sim, os futuros professores precisam também de um espaço, na formação inicial, que permita este “parar para pensar”.

Quem é o Outro? Independente da definição que ousarmos arriscar, e independente de que conclusão os alunos das disciplinas de Libras possam ter chegado, a esperança é de que, para estes futuros professores, o Outro jamais terá a forma da ausência.



²⁴ Do poema “Presença”, de Atena Beauvoir Roveda, em seu livro Libertê.

4 PARAR PARA PENSAR: O OFÍCIO DE PROFESSOR

*Essa é uma bela imagem para um professor:
alguém que conduz alguém até si mesmo
(LARROSA, 2017, p. 65).*

Qualquer que seja a disciplina ministrada em um curso que forma professores, é inevitável falar sobre, afinal, o que é ser um professor. Ao suspender um possível juízo de valor e, muitas vezes, calar-me, acabei descobrindo que em muitos momentos o professor tem mais a ouvir do que a dizer. As narrativas dos alunos sobre suas expectativas, frustrações e surpresas sobre a tarefa de ensinar atravessaram também o modo como passei a enxergar este ofício. Como afirma Larrosa, “um curso é um trabalho coletivo, público, feito com os outros e diante de outros, e não há leitura ou escrita que não envolvam a escuta, o comentário, o contágio e o estímulo mútuo” (2018, p. 19). Nas aulas destinadas para a compreensão do papel da Libras na educação das crianças surdas, não há uma única vez onde o assunto não se estenda para a educação (geral), o funcionamento da escola contemporânea e a função do professor nesta escola.

Prof., mesmo se eu aprender Libras, eu não sei como dar uma aula para um surdo! Explicar fotossíntese, por exemplo...

(Acadêmica do curso de Ciências Biológicas – Licenciatura Plena)²⁵

Surge então as inquietações dos alunos sobre como ensinar o conteúdo que eles tem aprendido durante a graduação. É este “conseguir passar” algo já conhecido para alguém que ainda não o conhece é o que faz um professor. O “algo conhecido” estes alunos já possuem: os conteúdos específicos de suas áreas, aprendidos durante todo o curso. Os sujeitos que desconhecem os conteúdos também já existem: são os alunos que receberão estes futuros professores em sala de aula. É neste “conseguir passar” que reside o mistério do lecionar, o *ofício de professor*.

Da mesma forma, poderíamos dizer que o ofício do professor não é mais um ofício artesanal (ou está deixando de sê-lo) e, talvez por isso, fale-se constantemente dos conhecimentos, das competências, da eficácia ou da qualidade do professor, mas não mais de suas mãos, seus gestos, ou suas

²⁵ Comentário realizado após a aula, 1º semestre de 2019.

maneiras. Talvez seja por isso que se fale sobre sua profissionalização, mas não sobre sua vocação (LARROSA, 2018, p. 41).

A partir do que ouvi em sala de aula nestes semestres em que estive pesquisadora, aproximei-me da ideia de Larrosa para pensar o trabalho do professor como um ofício. E como um ofício, necessita de tempo para ser aprendido. Não um tempo cronológico, mas quase uma suspensão do próprio tempo – uma pausa. Espaço para que os futuros professores possam questionar “como ensinar?”, “qual a minha função enquanto educador?”, “qual a função da escola?”

A gente não tem esse tipo de discussão [sobre como ser professor] em nenhuma disciplina. O que a gente aprende é cálculo, cálculo, cálculo.

(Acadêmico do curso de Matemática – Licenciatura Plena – Noturno)²⁶

Em vários momentos, ouvi dos alunos das Licenciaturas o quanto eles sentem falta de um espaço (um espaço-tempo) para discutir o que um professor faz ou deveria fazer. Também ouvi, de outros alunos, que a responsabilidade em perceber o que significa ser professor é do próprio sujeito que escolhe cursar uma Licenciatura. Seja função do curso em proporcionar um espaço-tempo de discussão, seja função do próprio “aprendiz” de professor em aprender este ofício, aproximo-me novamente às ideias de Larrosa para entender outro processo, o da *experiência*. “A experiência supõe que o acontecimento afeta a mim, que produz efeitos em mim” (LARROSA, 2011, p. 07), e talvez seja este “afetar-se” pelas questões acerca do fazer docente, que faz com que alguns alunos pensem sobre isso desde o primeiro semestre, e outros não. Em outra obra, o autor diz que “a experiência é o que acontece conosco e o que, ao acontecer, forma-nos ou nos transforma, constitui-nos, faz-nos como somos, marca nossa maneira de ser, configura nossa pessoa e nossa personalidade” (2017, p. 332).

Com as leituras sobre o conceito de experiência nas obras de Larrosa, passo a pensar também sobre o que o autor entende como experiência formativa:

De fato, a ideia de experiência formativa, essa ideia que implica um se voltar para si mesmo, uma relação interior com a matéria de estudo, contém, em alemão, a ideia de viagem. Experiência (*Erfahrung*) é, justamente, o que se passa numa viagem (*Fahren*), o que acontece numa viagem. E a experiência formativa seria, então, o que acontece numa viagem e que tem a suficiente

²⁶ Comentário realizado em sala de aula, 1º semestre de 2019.

força como para que alguém se volte para si mesmo, para que a viagem seja uma viagem interior (LARROSA, 2017, p. 67).

Poderíamos pensar no tempo de graduação como uma viagem. Uma viagem que terminará em um mesmo lugar para todos os seus viajantes: a escola. Em um primeiro momento pode parecer que o trajeto será igual para todos, mas nunca é. Nas viagens que fazemos em família já podemos notar o quão diferente cada pessoa reage à tarefa de viajar: alguns tem enjoos ao passarem por curvas, outros passam o trajeto inteiro “beliscando” salgadinhos e doces; uns entediam-se facilmente, outros gostam de olhar a paisagem. A experiência de viajar é singular para cada viajante. As experiências que compõem o tornar-se professor também são únicas para cada aluno.

Quando os alunos, em sala de aula, permitem-se compartilhar o que os afeta nesta travessia enquanto aprendizes de professores, a maioria das inquietações envolvem o “fazer” docente – os modos e maneiras de lecionar – mas não todas. Alguns comentários chamaram minha atenção não por tratarem do que um professor faz, mas da imagem que ele carrega.

Eu sou muito novo pra dar aula pra eles, prof.
(Acadêmico do curso de Física – Licenciatura Plena)²⁷

“Prof., hoje eu tive uma crise existencial no meu estágio” – foi desse modo que começou a falar o aluno dono da narrativa acima, logo que entramos em sala de aula. Sua “crise” aconteceu quando uma aluna disse ter 18 anos, e ele, tendo 22, concluiu que era jovem demais para dar aula ao Ensino Médio. Não é só a questão da idade, mas a hierarquia professor-aluno que é colocada em jogo, o medo de não passar credibilidade por ser jovem, o medo de não sustentar a imagem do professor que sabe tudo – ou pelo menos bem mais que seus alunos.

Eu TENHO que saber mais que o meu aluno. Eu sou o professor. E se ele perguntar “por que?” e eu não souber responder?
(Acadêmico do curso de Matemática – Licenciatura Plena – Noturno)²⁸

²⁷ Comentário realizado em sala de aula, 2º semestre de 2019.

²⁸ Comentário realizado em sala de aula, 1º semestre de 2019.

O verbo “tenho” em letras maiúsculas traduz a ênfase que o aluno deu a essa obrigação, no momento em que defendia seu ponto de vista em uma das aulas. Não discordarei dele, tampouco concordarei. Nós, professores, bem sabemos o que é esse sentimento, o medo de dizer “não sei” a um aluno. Em outras palavras, sabemos como é a sensação do “pânico acadêmico de não haver entendido corretamente” (LARROSA, 2017, p. 92).

Eu fico até nervosa pensando que os alunos vão ver que eu não sei tudo.
(Acadêmica do curso de História Licenciatura)²⁹

Jacques Rancière, em sua obra “O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual” (2002) desfaz aquela imagem do professor como detentor absoluto do saber, como aquele indivíduo intelectualmente superior aos seus alunos. Em determinado momento, ele diz que

Um professor não é, nem mais, nem *menos* inteligente do que qualquer outro homem; ele geralmente fornece uma grande quantidade de *fatos* à observação daqueles que procuram (RANCIÈRE, 2002, p. 108, grifos do autor).

Quando Rancière (2002) defende a igualdade como ponto de partida – e não de chegada – como função da escola, abrem-se aí novas possibilidades de pensarmos o papel de um professor. Abre-se também a possibilidade de uma reinvenção na relação professor-aluno, e na relação do professor com ele mesmo, a propósito do que ele deveria ser. Uma relação mais solidária, mais gentil, menos exigente.

Acho que elas [as crianças] tem muito mais pra ensinar pra gente do que nós pra elas.
(Acadêmico do curso de História Licenciatura)³⁰

Talvez, no infeliz momento em que estamos vivendo em 2020, podemos enfim visualizar o ofício do professor – seus gestos e suas maneiras – e a falta que ele faz. Com as escolas fechadas e a maioria das aulas sendo ministradas remotamente,

²⁹ Comentário realizado durante apresentação de trabalho, 2º semestre de 2019.

³⁰ Comentário realizado em sala de aula, 2º semestre de 2019.

podemos enxergar o quanto os professores tem se reinventado para atender a uma demanda totalmente nova e inesperada. Em entrevista ao *Diario de la Educación*, Carlos Skliar disse:

Hoje, agora mesmo, se há poder no educador, é o do cuidado, da companhia, da conversa sobre o mundo e da vida, e da hospitalidade. Não se trata de conteúdo, mas de continentes, não é uma questão de formato, mas de presença urgente. E não é um problema de estar ocupado, mas de estar junto. (SKLIAR, 2020, s. p.).

Presença urgente. Encontro, escuta, estar junto: a potência de uma escola que não existe mais, pelo menos enquanto durar este período de isolamento social.



Em uma das muitas palestras online disponíveis neste período em que nos encontramos impossibilitados do encontro presencial, o comentário de uma colega também professora de Libras me chamou a atenção. Liane Camatti escreveu: “penso que muitos de nós descobrimos que, enfim, a INSTITUIÇÃO escola, socialmente, nos faz muita falta. Por outro lado, repensamos a primordialidade do que se faz dentro dela”³². Durante meu estar professora-pesquisadora nas turmas das Licenciaturas, e agora mais ainda, não tenho feito mais a questão “para que serve a escola?” mas sim “o que estamos fazendo com esta escola e com as existências singulares que passam por ela?”

Do professor, é a sua presença que faz falta. Não os conteúdos e atividades, pois estes estão sendo, de um jeito ou de outro, transmitidos através de materiais ou aulas à distância. O que tem feito falta é, justamente, aquele mistério do lecionar, o olhar do professor, seus gestos e suas maneiras. Seu ofício. Como afirma Larrosa:

Esse “algo mais” que nos faz sentir, ainda que obscuramente, que o que vamos fazer durante o dia, se o fizermos o melhor que podemos e se colocarmos nele o melhor que somos, talvez não tenha a ver apenas com a transmissão de conteúdo ou com a obtenção de resultados de aprendizagem (2018, p. 116).

³¹ Desabafo da minha filha Eduarda, 7 anos de idade, 1º ano do Ensino Fundamental.

³² Comentário realizado durante palestra online “Ser mãe/ser professora em tempos de pandemia do coronavírus”, realizada no dia 29 de maio de 2020, através do canal do GIPES na plataforma YouTube.

E como é que eu vou ficar lá falando sobre independência do Brasil sendo que eles [os alunos] estão precisando falar sobre outras coisas!

(Acadêmica do curso de História Licenciatura)³³

Talvez, se tivermos que definir uma função ao ofício de professor em tempos líquidos, na escola como a conhecemos, ela seria mais sobre calar do que falar. Acolher a própria existência e as existências que ali são denominadas “alunos”. Fazer reverberar o silêncio e a potência que ele traz.

Os professores tem a tendência de preencher o silêncio né.

(Acadêmica do curso de História Licenciatura)³⁴

Acolher: o que se passa em sala de aula, a singularidade existencial que é cada aluno, e, antes de ir à escola com o título de “professor”, a experiência formativa que a graduação representa. Em outras palavras, acolher o que se passa nesta “viagem” rumo ao tornar-se professor, e como ela começa.

4.1 ESSE “ALGO” CHAMADO VOCAÇÃO

No início de cada semestre eu costumo perguntar aos alunos por que a escolha pela Licenciatura, pois muitos cursos também tem a opção pelo Bacharelado. As respostas vão desde “com a Licenciatura será mais fácil conseguir um emprego” à “eu queria ser professor desde criança”. Durante o 2º semestre de 2019, na turma do curso de História Licenciatura, ouvi de alguns alunos que eles são futuros “historiadores” (e não “professores de história”). A partir desses relatos passei a questionar-me sobre este processo de “ser alguma coisa”.

“O que você quer ser quando crescer?” é uma pergunta que certamente todos nós já ouvimos quando crianças e, quando crescemos, nos deparamos com mais limites ao verbo “querer” do que imaginávamos. Para tentar entender o processo de escolher um curso (e uma profissão) e o que poderia ser a vocação neste tempo, aproximei-me novamente das obras de Larrosa:

³³ Comentário realizado em sala de aula, 2º semestre de 2019.

³⁴ Comentário realizado durante apresentação de trabalho, 2º semestre de 2019.

O mundo emite signos. Esses signos pedem para ser decifrados, interpretados (...) Aprende-se, digamos assim, no trato com o mundo, com os signos do mundo. É assim, nesse trato, onde se descobre que há coisas que não lhe dizem nada, que são mudas e opacas, insignificantes, que não emitem signos, e há coisas que, no entanto, estão como que querendo nos dizer algo, como que nos chamando de alguma maneira (LARROSA, 2018, p. 61 e 62).

Há coisas que não nos “dizem” nada, há coisas que nos dizem tanto, nos atravessam tanto, que soam como um convite. Uma ideia, um livro, uma música ou mesmo a possibilidade de exercer determinado ofício. “Descobrir a vocação é reconhecer o que nos chama a atenção” (LARROSA, 2018, p. 62).

Durante o curso teve um momento em que eu quis desistir, mas quando chegou o estágio eu me apaixonei pela Licenciatura de novo.

(Acadêmica do curso de Química – Licenciatura Plena)³⁵

Quando a aluna fez o comentário acima, me perguntei o que fez ela pensar em desistir. Também me perguntei o que, no estágio, fez ela se apaixonar novamente pelo ofício de professor. Seria o adentrar a sala de aula? O preparo das aulas? O rostinho dos alunos e a expressão única de quando aprendem algo novo?

Também fiquei pensativa sobre a palavra que ela usou: apaixonar-se. Talvez a vocação nada mais é senão aquilo que nos faz apaixonar pela possibilidade de exercer algum ofício.

“A gente não está preparado para ser professor” foi uma frase que ouvi mais de uma vez em sala de aula, antes e durante o período da pesquisa de Mestrado. Se, por um lado, não sentir-se preparado é a tradução viva de uma lógica neoliberal onde estamos sempre endividados com a gente mesmo e com nossa formação (eternamente) continuada, por outro, está tudo bem não sentir-se “pronto” ou “definitivamente apto” para um ofício tão complexo. Até porque “inacabado” é um adjetivo muito próprio da vida humana. Estamos sempre neste interstício, nos refazendo todo dia e reinventando novas possibilidades de existência.

Com isso, não quero dizer que os alunos das Licenciaturas estão equivocados ao expressarem esse sentimento de “não estarem preparados”. Eles precisam, certamente, de espaços onde possam compartilhar seus anseios e expectativas sobre

³⁵ Comentário realizado em sala de aula, 2º semestre de 2019.

o fazer docente. E precisam, também, de acolhimento e escuta quando o assunto envolve os motivos pela escolha de uma Licenciatura e da profissão de professor.

Se eu tivesse que finalizar este capítulo com alguma definição – ou tentativa de definição – sobre o que é, afinal, ser professor, certamente eu tomaria emprestadas as seguintes palavras de Larrosa:

E é até mesmo possível, inclusive, que sejamos capazes de reconhecer, na história íntima dos encontros que fizeram nossa própria vida, alguém que, sem exigir imitação e sem intimidar, mas suave e lentamente, nos conduziu até nossa própria maneira de ser: alguém, em suma, a quem poderíamos chamar de “professor” (2017, p. 66).

Essa imagem – a de alguém que, gentilmente e respeitando a existência alheia, conduz o aluno até sua própria maneira de ser – seja talvez a imagem mais potente para pensarmos em um professor nestes tempos em que nos encontramos.

5 PARAR PARA PENSAR: A ESCOLA

A lousa que abre o mundo para os alunos, e os alunos que literalmente se sentam perto dela. Ou o professor que, com sua voz, gestos e presença, invoca algo do mundo na sala de aula. Algo não apenas informativo, mas também animador, trazido de tal forma que um aluno não pode ajudar, exceto olhar e ouvir
(MASSCHELEIN; SIMONS, 2017, p. 38 e 39).

Se o leitor voltar ao início deste trabalho, verá o desenho escolhido como epígrafe. O desenho em questão foi feito pela minha filha Eduarda, na época com seis anos de idade, e acabou tornando-se elemento de análise no projeto de dissertação. Digo “acabou tornando-se” pois ele não era, *a priori*, materialidade da pesquisa. Em um dos momentos em que ela me viu escrevendo o projeto, ofereceu ajuda, pedindo para digitar as letras que eu soletrasse. Imaginando que essa atividade demoraria horas, e vendo sua insistência em querer participar, sugeri que ela fizesse um desenho, sobre a escola, a professora ou algo parecido. Ela aceitou a tarefa e anunciou que iria me desenhar dando aula. O intrigante é que, até aquele momento, ela nunca havia me visto dar aula, e é exatamente por esse motivo que este desenho tornou-se tão significativo: ela desenhou a professora (eu) de pé, com o giz na mão, os alunos sentados, as classes em fileira, os cadernos e canetas sobre as classes e o susto geral quando a aula foi interrompida (por ela, no caso). E a única dúvida que ela teve enquanto desenhava foi se nas salas de aula da universidade existiam janelas.

Ora, se uma criança de seis anos de idade, tendo como única referência a pré-escola, desenhou uma sala de aula do Ensino Superior tal como ela é, precisamos pensar urgentemente o que temos feito. Se uma sala de aula da universidade funciona da mesma maneira, com a mesma hierarquia professor-aluno, com a mesma disposição do espaço e com a mesma ideia de ordem e disciplina, é sinal de que a configuração da escola não muda muito no decorrer dos níveis de ensino.

No fim a gente nem saiu daqui e já está reproduzindo o modelo de escola que conhecemos no nosso estágio.

(Acadêmica do curso de História Licenciatura)³⁶

³⁶ Comentário realizado em sala de aula, 2º semestre de 2019.

Qual é o “modelo” de escola que conhecemos enquanto alunos, estagiários e professores? Durante apresentação de trabalhos no curso de História Licenciatura, em novembro de 2019, um dos grupos levantou a seguinte questão: “o que é ser aluno no espaço escolar?” As respostas do restante da turma foram: disciplina; rotina; ritual; padrão; e transmissão de conhecimento. De fato, conhecemos (e concebemos) a escola como espaço de aprendizagem, avaliação e disciplina. Conforme diz Gallo:

A sala nunca é um caos, com os alunos ocupando o espaço desordenadamente, mas há sempre uma ordem implícita que, se visa a possibilitar a ação pedagógica, traz também consigo a marca do exercício do poder, que deve ser sofrido e introjetado pelos alunos (2008, p. 82).

Esse exercício do poder, que muitas (e na maioria das) vezes é atrelado à figura do professor, funciona a partir do que entendemos por escola. Aquele *limbo* entre a casa e a sociedade, cujo objetivo é *preparar* as crianças para a vida adulta, para o mercado de trabalho e para a convivência social. Conforme Saraiva, Traversini e Lockmann: “o tempo escolar é um tempo de performatividade e não pode ser desperdiçado, sob ameaça de que não se cumpram determinadas metas” (2020, p. 06).

Ao mesmo tempo, podemos visualizar, ano letivo após ano letivo, os professores sendo desvalorizados, o ensino público sendo desmantelado e a escola sendo alvo de críticas. Por quais motivos, então, defendemos a escola? Ou melhor, reformulando a questão: que tipo de escola defendemos?

Julho de 2020, uma atividade proposta para a turma de minha filha mais velha, que está no 1º ano do Ensino Fundamental, consistia em fazer um desenho para a seguinte pergunta: “o que você mais sente saudade da escola?” Naquele dia, sentei-me ao lado de minha filha, primeiro por ter sido um pedido seu, mas também pela curiosidade em ver as respostas das outras crianças. Eduarda desenhou uma colega – “minha melhor amiga” – ela disse. A colega, por sua vez, desenhou a Eduarda. Teve quem desenhou a professora, o pátio, o recreio, a escola (prédio), outros colegas e o futebol.

Outro momento, setembro de 2020, mais uma aula online de Eduarda. Ouvi a professora dizer o seguinte: “Pessoal, quando as aulas voltarem, o horário vai ser

reduzido, e não vai ter recreio”. Nesse instante, quase todos os microfones foram ativados e pude ouvir um sonoro “ahhhhh não *profe!!!* É a melhor parte!!!”

A função historicamente atribuída à escola contemporânea, que, de certa forma, está sendo cumprida durante a pandemia, não é o motivo da saudade das crianças. A potência da escola está justamente no encontro, na interação e no espaço compartilhado. O recreio é elegido como a melhor parte de ir à escola. O recreio: justamente o momento que suspende, temporariamente, a aula; que representa um intervalo, uma pausa, um entre-períodos; que foi concebido como um momento de descanso entre o que “realmente importa” – os conteúdos e atividades.

Nesse sentido, com que “modelo” de escola podemos sonhar? Nas próximas linhas, algumas tímidas reflexões, longe de ser, como diz Gallo, “o anúncio de novas verdades, que sempre nos paralisam, mas como abertura de possibilidades, incitação, incentivo à criação” (2008, p. 54).

Talvez, defender a escola seja, justamente, pensar outros modos de fazer escola: da *(re)existência* para a *resistência*, tomando emprestado o jogo de palavras feito pela professora Marlucy Alves Paraíso³⁷. Podemos pensar a educação de acordo com o autor Gallo: “como acontecimento, como conjunto de acontecimentos” (2008, p. 53), ou com os autores Masschelein e Simons: aquele “momento mágico quando alguma coisa fora de nós mesmos nos faz pensar, nos convida a pensar ou nos faz coçar a cabeça” (2017, p. 51).

De qualquer forma, encontramos-nos em um período onde a escola – o lugar escola – faz falta. Ainda que a educação, como sistema, não tenha parado, e o calendário letivo segue correndo, o fechamento das escolas desestabilizou as rotinas familiares e fez a saudade das crianças. Em alguns casos, mais do que saudade, a escola fechada trouxe fome, pois para muitos alunos brasileiros, a merenda escolar era a única refeição do dia. Destarte:

Formar e educar uma criança não é uma questão de socialização e não é uma questão de garantir que as crianças aceitem e adotem os valores de sua família, cultura ou sociedade. (...) Trata-se de abrir o mundo e trazer o mundo (palavras, coisas e práticas que o compõem) para a vida. Isso é exatamente o que acontece no “tempo escolar” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017, p. 97 e 98).

³⁷ Fala proferida durante palestra no 8º Seminário Brasileiro de Estudos Culturais em Educação, no dia 26 de junho de 2019.

Abrir o mundo e trazer o mundo para a vida: uma possível descrição da função primordial da escola, este espaço que não é nem casa, nem rua; que é lugar de aprendizagem, sim, mas não somente. Um espaço onde o tempo pode ter outro significado.

5.1 A ESCOLA COMO *TEMPO LIVRE*

A escola, como uma invenção grega, carrega em sua etimologia as pistas do que ela seria nos tempos de sua origem: *tempo livre*. O ócio, tempo não produtivo, era um luxo reservado apenas à elite grega e, segundo contam os autores Masschelein e Simons,

a escola grega surgiu como uma usurpação do privilégio das elites aristocráticas e militares da Grécia antiga. (...) A escola fornecia *tempo livre*, isto é, tempo não produtivo, para aqueles que por seu nascimento e seu lugar na sociedade (sua “posição”) não tinham direito legítimo de reivindicá-lo (2017, p. 26, *grifo dos autores*).

A origem da escola foi, portanto, uma transgressão às normas sociais vigentes. Esse “tempo livre”, que hoje podemos interpretar como tempo de relaxamento ou o tempo *fora* do trabalho ou escola, estaria mais para uma pausa, ou uma suspensão do próprio tempo:

A suspensão, tal como a entendemos aqui, significa (temporariamente) tornar algo inoperante, ou, em outras palavras, tirá-lo da produção, liberando-o, retirando-o de seu contexto normal. (...) De um modo geral podemos dizer que o tempo escolar é o tempo tornado livre e não é tempo produtivo (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017, p. 33).

Um tempo tornado livre e não produtivo, um tempo colocado entre parênteses. Ora, esta definição de tempo escolar não se parece muito com a que opera na escola contemporânea que conhecemos. Carregada de pressa, prazos e metas, a escola como a conhecemos hoje funciona a partir da lógica neoliberal que tem conduzido este modo de ser contemporâneo: apressado, instantâneo e eficiente. E o tempo livre e não produtivo é mal visto neste contexto.

Talvez, então, uma função que a escola deva assumir nestes tempos (líquidos) seja, justamente, garantir um espaço onde é permitido *demorar-se*.

Figura 6 – “O vento de pétalas” (Eduarda Elsner Genzler, 7 anos de idade, junho de 2020).



Desde muito cedo, minha filha traduz seus sentimentos em desenhos, e no encontro com eles, acabo olhando para os sentimentos que também habitam em mim. Este desenho poderia ter sido, tranquilamente, intitulado como “retrato da quarentena”, mas não foi. Certo é que traduz nossa relação com a passagem das horas, dos dias e das estações, nesses últimos meses. Quando nossa rotina foi interrompida pela pandemia da Covid-19, minha primeira impressão foi “como a gente vivia com tanta pressa?” Sempre correndo, sempre com aquela sensação de não ter feito tudo que havia para fazer no dia. De fato, foi preciso aprender a não ter pressa durante estes meses em que estamos, ainda, em quarentena.

Quando me deparei com este desenho, três coisas saltaram-me aos olhos: a primeira foi que a cena parece ser *silenciosa*; a segunda, é uma cena sem movimento, com a exceção das pétalas que certamente estão caindo, a julgar pelo título dado; e a terceira, a menina está de costas. Ela está olhando alguma coisa. Imóvel, em silêncio, sem nenhuma ação, ela está apenas *observando* algo.

Então pensei na escola e no que venho escrevendo a partir dos achados da pesquisa, na potência que a escola abriga enquanto possibilidade de “*fazer do tempo livre uma realidade*”, conforme Masschelein e Simons (2017, p. 97), ou de fazer deste *frenesi* contemporâneo um tempo nenhum, uma pausa, um parênteses. Como o “barco” de Michel Foucault, citado por Bauman: “um pedaço flutuante do espaço, um lugar sem lugar, que existe por si mesmo, que está fechado em si mesmo e ao mesmo tempo se dá ao infinito do mar” (2001, p. 126 e 127).

Na disciplina de Libras é necessário este demorar-se, este exercício de paciência em ver e rever os sinais, as sentenças e as formas gramaticais de uma língua visual. Os próprios alunos logo aprendem a sinalizar “espera, calma” e esse é um pedido recorrente. Talvez por isso que a ideia de um *demorar-se* faça tanto sentido nesta pesquisa. De fato, ela aproxima-se do conceito de *experiência* de Larrosa (2018). Este *estar-no-mundo* – a experiência por excelência – necessita deste modo “demorado” de ver e fazer a vida.

Em outra obra, Larrosa afirma que “nos dias de hoje, a experiência é cada vez mais difícil, cada vez mais rara (2011, p. 19) e explica os motivos dessa dificuldade: excesso de informação, excesso de opinião, excesso de trabalho e falta de tempo – “tudo o que se passa, passa demasiado depressa, cada vez mais depressa” (LARROSA, 2011, p. 20). A estes ingredientes, junte um smartphone que nos deixa conectado a tudo e a todos, 24 horas por dia, e não conseguimos mais ser o que Masschelein e Simons (2017) chamam de *presença presente*.

Em relação a isso, os autores citam Pennac, que diz: “você pode dizer imediatamente se um professor habita plenamente sua sala de aula. (...) Para ele, a classe *existe*” (2010, *apud* MASSCHELEIN; SIMONS, 2017, p. 79). Habitar plenamente, ser presença presente – como fazer em sala de aula o que não sabemos mais fazer no cotidiano da vida?

Nesse sentido, concordo mais uma vez com o autor Larrosa, quando ele afirma que:

Se a investigação tem a ver com ler e reler, pensar e repensar, falar e escutar, escrever e reescrever, conversar, entender-se-á que não pode se ajustar à lógica dos prazos e dos *deadlines*. O dar tempo (um tempo à parte da produtividade e da lucratividade) é também, talvez, a operação fundamental que a escola faz, a primeira condição da educação e o gesto básico do professor (LARROSA, 2018, p. 23).

Se hoje o imperativo do mundo contemporâneo é *não parar*, talvez seja no *ensinar a parar* que encontramos a potência e resistência da escola. Um lugar onde, como dizem os autores Masschelein e Simons (2017), seja permitido *perder a noção do tempo*. E talvez a revolução seja essa: um modo de pensar e fazer o tempo escolar, no cotidiano da sala de aula, que suspende a pressa e o ritmo frenético tão costumeiro. Dar tempo e dar-se tempo. Calar, escutar e acolher.

5.2 NOTAS PARA CONCLUIR: A DISCIPLINA DE LIBRAS, O PROFESSOR E A ESCOLA

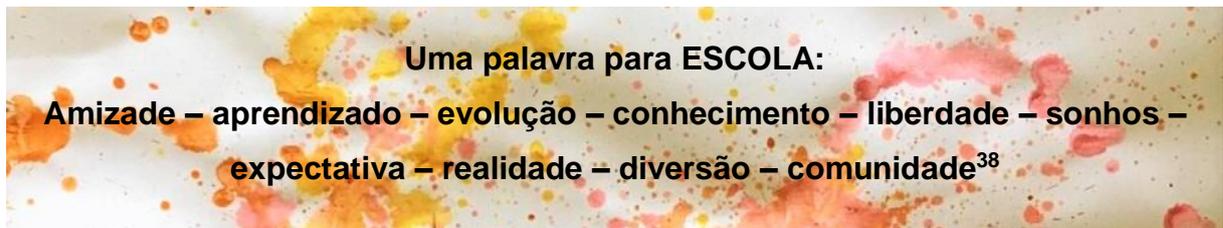
O ponto de partida desta pesquisa foi a disciplina de Libras nas Licenciaturas. Após os inúmeros “zigzagues” próprios de uma pesquisa de cunho etnográfico, foi possível perceber os efeitos discursivos de uma disciplina tão específica na formação de professores de diferentes áreas do conhecimento.

Pude compreender que lugar a disciplina de Libras ocupa nos cursos que formam professores na UFSM: um espaço que, além do ensino dos sinais e da gramática da língua, permite um “parar para pensar” – sobre a comunicação humana, o papel do professor em sala de aula e a função da escola contemporânea. Pude perceber também que, nas discussões sobre alteridade e diferença, necessárias para a compreensão do contexto em que a Libras se encontra enquanto língua utilizada por uma minoria linguística, reside a possibilidade para a produção de outros modos de ser professor.

Deixando-me atravessar pelas leituras, conceitos e narrativas dos alunos das Licenciaturas, posso então responder (ou tentar responder) ao questionamento central deste trabalho investigativo: os efeitos discursivos que a disciplina de Libras vêm produzindo no contexto da formação de professores das diferentes áreas do conhecimento são estes atravessamentos outros, próprios da vida humana e do viver junto. Atravessamentos que sim, extrapolam a ementa de uma disciplina tão específica, mas são extremamente necessários para a formação de professores, para a possibilidade de pensarmos em uma escola onde o tempo é suspenso e onde os alunos são acolhidos em suas singularidades existenciais.

Digo “deixo-me atravessar” a partir do que Larrosa entende como o sujeito da experiência, aquele que “está disposto a se transformar numa direção desconhecida” (LARROSA, 2017, p. 245). De fato, eu não sabia o que a materialidade da pesquisa

iria me mostrar, assim como nós, professores, não sabemos o que vamos encontrar ao entrarmos em sala de aula. Entre expectativas e devires, compreendi que não é a idade ou a autoridade que “fazem” um professor. O que faz um professor é, justamente, colocar-se como um território de passagem, fazer-se *presença presente* no encontro com seus alunos e ser capaz de produzir escuta.



Pensar o fazer docente a partir destas (in)conclusões requer despir-nos da imagem, historicamente atribuída ao professor, do detentor absoluto do saber e do conhecimento. Requer também que aprendamos a escutar e acolher a multiplicidade de vozes que nos cercam. Sejam elas das crianças, dos professores em formação, dos colegas professores ou da comunidade.

E nesse sentido, podemos pensar (e repensar) a escola: uma escola que, conforme Biesta, “deve ajudar crianças e jovens a entrar de uma forma concreta e adulta no mundo, uma forma que torna possível existir nesse mundo sem se posicionar no centro deste” (2018, p. 28); uma escola que, para além do conhecimento historicamente produzido pela humanidade, possa oferecer também as questões sobre viver e viver junto, e possa acolher, sobretudo, a infância enquanto singularidade. Como disse Larrosa: “trata-se aqui, então, de devolver à infância a sua presença enigmática e de encontrar a medida da nossa responsabilidade pela resposta, ante a exigência que esse enigma leva consigo” (2017, p. 233).

Podemos pensar a escola, portanto, como a resposta que, como sociedade, damos a este *enigma* chamado infância. Defendemos um espaço onde as singularidades possam existir e as multiplicidades são acolhidas. Defendemos um espaço onde a igualdade é ponto de partida. Nos propomos a pensar o fazer docente a partir do que Larrosa (2018) entende como ofício, e que, assim como o tempo escolar, pede pausa e presença presente. Nos propomos a pensar esta escola como uma construção coletiva.

Na tentativa de finalizar este trabalho, trago novamente o autor Jorge Larrosa:

³⁸ Atividade (jogo de palavras) inspirada em Larrosa (2018), realizada com a turma de Química – Licenciatura Plena, no dia 25 de novembro de 2019.

Nós, contudo, continuaremos maldizendo ao tirano e, como os operários de que nos fala Rancière, continuaremos secretamente enamorados do inútil e, ainda que seja na obscura clandestinidade da noite, continuaremos tratando de que as pessoas possam ter tempos (livres) e espaços (públicos) para atender a essas coisas (comuns) que pertencem ao mundo inteiro, ou seja, para poder contar as estrelas, que é, como a leitura, como o estudo, uma atividade que não serve para nada, que não acaba nunca e que, sem dúvida, não pode se realizar quando a cabeça está saturada pelo ruído da fábrica ou pelas luzes do shopping” (2017, p. 382).

Um tempo livre e um espaço público, que atendam a essas coisas que pertencem ao mundo inteiro: uma escola.

Talvez essa seja uma conclusão possível: “a gente não está preparado para ser professor” e tudo bem se não estivermos. Podemos nos permitir um refazer atrás do outro, enquanto seres humanos, alunos e professores. Reinvenções da vida que tragam novas possibilidades de existência e liberdade. Para todos.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Sandra dos Santos. A entrevista narrativa ressignificada nas pesquisas educacionais pós-estruturalistas. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BIESTA, Gert. O dever de resistir: sobre escolas, professores e sociedade. In: **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 21-29, jan.-abr. 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 30 ago. 2019.

_____. **Decreto n. 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm. Acesso em: 30 ago. 2019.

_____. **Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm. Acesso em: 30 ago. 2019.

_____. **Decreto n. 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 30 ago. 2019.

_____. **Decreto n. 10.502, de 30 de setembro de 2020**. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948>. Acesso em: 11 nov. 2020.

_____. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 30 ago. 2019.

_____. **Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2019.

_____. **Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 30 ago. 2019.

_____. **Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 30 ago. 2019.

CANGUILHEM, Georges. **O normal e o patológico.** 5 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

CARNIEL, Fagner. A reviravolta discursiva da Libras na educação superior. In: **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, vol. 23, 2018.

CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. **Declaração de Salamanca:** Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Aprovada pela Conferência Mundial de Educação Especial, em Salamanca, Espanha, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2019.

CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos** (Conferência de Jomtien). Aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 30 ago. 2019.

COSTA, Otávio Santos; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. A implementação da disciplina de Libras no contexto dos cursos de licenciatura. In: **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 10, n. esp., 2015.

FELTRIN, Simone das Graças Nogueira. **A inclusão da disciplina de Libras nos cursos de Licenciaturas da UNESCO:** dilemas e expectativas. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2014.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso:** aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução: Laura Fraga de Almeida Sampaio. 24. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

GALLO, Sílvio. **Deleuze & a Educação.** 2ª edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

_____. Repensar a Educação: Foucault. In: **Educação & Realidade**, n. 29, p. 79-97, jan./jun. 2004.

IACHINSKI, Luci Teixeira; BERBERIAN, Ana Paula; PEREIRA, Adriano de Souza; GUARINELLO, Ana Cristina. A inclusão da disciplina de Libras nos cursos de licenciatura: visão do futuro docente. In: **Audiology – Communication Research**, v. 24, 2019.

KLEIN, Carin; DAMICO, José. O uso da etnografia pós-moderna para a investigação de políticas públicas de inclusão social. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucey Alves (Org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012, p. 63-85.

LARROSA, Jorge. **Esperando não se sabe o quê**: sobre o ofício de professor. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

_____. Experiência e alteridade em educação. In: **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 19, n2, p. 04-27, jul./dez. 2011.

_____. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. 6. ed. rev. amp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

LOBO, Lilia Ferreira. O nascimento da criança anormal e a expansão da Psiquiatria no Brasil. In: RESENDE, Haroldo de (Org.). **Michel Foucault**: o governo da infância. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

LOCKMANN, Kamila; HENNING, Paula Corrêa. A genealogia como ferramenta para pensar os processos de in/exclusão na atualidade escolar. In: **Revista Teoria e Prática da Educação**, v. 13, n. 1, p. 75-81, jan./abr. 2010.

LOPES, Luciane Bresciani. **Emergência dos Estudos Surdos em Educação no Brasil**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre, 2017.

LOPES, Maura Corcini. Inclusão escolar: currículo, diferença e identidade. In: LOPES, M. C.; DAL'IGNA, M. C. (Org.). **In/Exclusão**: nas tramas da escola. Canoas: Ed. Ulbra, 2007.

LUNARDI-LAZZARIN, Márcia Lise; MORAIS, Mônica Zavacki de. Institucionalização da Língua Brasileira de Sinais na lógica inclusiva. In: **Revista Espaço**: Periódico acadêmico-científico do Instituto Nacional de Educação de Surdos, Rio de Janeiro, n. 43, jan.-jun. 2015.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola**: uma questão pública. Tradução: Cristina Antunes. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

MEC/CNE/CP. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 11 nov. 2020.

MEC/SECADI. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192. Acesso em: 30 ago. 2019.

MEIRELES-COELHO, Carlos; IZQUIERDO, Teresa; SANTOS, Camila. Educação para todos e sucesso de cada um: do Relatório Warnock à Declaração de Salamanca. SOUSA, J. M. (Org.). **Actas do IX Congresso da SPCE: Educação para o sucesso: políticas e actores.** Vol. 2. Universidade da Madeira, 26 a 28 de abril de 2007. (Porto): SPCE, 178-189. ISBN 978-989-8148-21-6.

MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas ou Sobre *como fazemos* nossas investigações. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação.** Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

MICHAELIS DICIONÁRIO BRASILEIRO DA LÍNGUA PORTUGUESA. **Ofício.** Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/of%C3%ADcio/>. Acesso em: 11 nov. 2020.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação.** Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante** – cinco lições sobre a emancipação intelectual. Tradução de Lílian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

ROVEDA, Atena Beauvoir. **Libertê: Poesia, Filosofia e Transantropologia.** Coleção Filosofia & Poesia. Porto Alegre, 2017.

SALES, Shirlei Rezende. Etnografia + netnografia + análise do discurso: articulações metodológicas para pesquisar em Educação. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação.** Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012, p. 111-132.

SANTOS, Ângela Nediane dos. **Efeitos discursivos da inserção obrigatória da disciplina de Libras em cursos de licenciatura no Brasil.** Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2016.

SARAIVA, Karla; TRAVERSINI, Clarice; LOCKMANN, Kamila. A educação em tempos de COVID-19: ensino remoto e exaustão docente. In: **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-24, 2020.

SKLIAR, Carlos. **A invenção e a exclusão da alteridade “deficiente” a partir dos significados da normalidade.** Revista Educação e Realidade, jul/dez 1999.

SKLIAR, Carlos. **Un mundo en estado de excepción no puede pedirle a la educación normalidade**. Entrevista ao *Diario de la Educación*, publicada em 11 de maio de 2020. Disponível em: <https://eldiariodelaeducacion.com/2020/05/11/un-mundo-en-estado-de-excepcion-no-puede-pedirle-a-la-educacion-normalidad/>. Acesso em: 11 nov. 2020.

THOMA, Adriana da Silva; KRAEMER, Graciele Marjana. **A educação de pessoas com deficiência no Brasil: políticas e práticas de governamento**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2017.

V CONGRESSO LATINO AMERICANO DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS. **A educação que nós surdos queremos**. Documento elaborado pela comunidade surda a partir do Pré-Congresso ao V Congresso Latino Americano de Educação Bilíngue para Surdos, realizado em Porto Alegre/RS, no Salão de Atos da Reitoria da UFRGS nos dias 20 a 24 de abril de 1999. Disponível em: <https://docplayer.com.br/18634121-A-educacao-que-nos-surdos-queremos.html>. Acesso em: 30 ago. 2019.

VEIGA-NETO, Alfredo. Michel Foucault e os Estudos Culturais. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Estudos Culturais em Educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...** Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000.

ANEXO A – EMENTA DA DISCIPLINA “LIBRAS: BACHARELADO”

	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA - UFSM		Data: 03/06/2019
	Programa de disciplina de graduação		Hora: 16:13 IP: 192.168.42.32
Dados da Disciplina			
Departamento:	DEPARTAMENTO DE EDUCACAO ESPECIAL		
Código:	EDE1131	Carga Horária	60 Créditos: 4
Nome:	LIBRAS: BACHARELADO		
Objetivos			
Compreender os aspectos linguísticos da Língua Brasileira de Sinais. Usar os conhecimentos básicos da Libras para a comunicação com as pessoas surdas. Efetivar socialmente os saberes sobre a cultura da comunidade surda.			
Conteúdo Programático			
PROGRAMA			
UNIDADE 1 – DESENVOLVIMENTO LINGUÍSTICO DO SURDO			
1.1 – Relação linguagem e surdez. 1.2 – O desenvolvimento linguístico e cultural das pessoas surdas.			
UNIDADE 2 – INTRODUÇÃO À LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS			
2.1 – Estrutura Linguística do sinal. 2.2 – Parâmetros Linguísticos das Línguas de Sinais: 2.2.1 – Configuração de mãos. 2.2.2 – Locação. 2.2.3 – Movimento. 2.2.4 – Orientação/Direcionalidade. 2.2.5 – Expressão facial e/ou corporal. 2.3 – Classificadores. 2.4 - Formas Pronominais. 2.5 – Formas afirmativas, interrogativas, negativas, exclamativas.			
UNIDADE 3 – CONTEÚDO RELACIONADO À:			
3.1 – Alfabeto manual, números, horas e calendário. 3.2 – Saudações. 3.3 – Família. 3.4 – Adjetivos. 3.5 – Profissões. 3.6 – Sinais relacionados à área de atuação dos acadêmicos. 3.7 – Setores da UFSM. 3.8 – Verbos utilizados nos cotidiano.			
UNIDADE 4 – CONTEXTUALIZAÇÃO EM LIBRAS			
4.1 – Narrações simples. 4.2 – Conversação.			
BIBLIOGRAFIA			
BIBLIOGRAFIA BÁSICA			
CAPOVILLA, Fernando César et al. Dicionário da Língua de Sinais do Brasil: A Libras em Suas Mãos. São Paulo: Edusp, 2017. 3v.			
GESSER, Audrei. Libras? Que língua é essa? Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.			
PEREIRA, Maria Cristina da Cunha (Org.). LIBRAS conhecimento além dos sinais. 1ª ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2011.			
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR			
CAPOVILLA, Fernando César; RAPHAEL, Walkiria Duarte; MAURÍCIO, Aline Cristina. Dicionário Ilustrado Trilíngue da Língua Brasileira de Sinais (Libras). 3ª ed. São Paulo: Edusp, 2008. 2v.			
CAPOVILLA, Fernando César; RAPHAEL, Walkiria Duarte. Enciclopédia da língua de sinais brasileira: o mundo do surdo em libras. São Paulo: Edusp, 2004.			
GOMES, A. G. CADERNOS CONECTA LIBRAS 1. Petrópolis: Editora Arara Azul, 2015.			
HONORA, Márcia; FRIZANCO, Mary Lopes Esteves. Livro ilustrado de Língua Brasileira de Sinais: desvendando a comunicação usada pelas pessoas com surdez. São Paulo: Editora Ciranda Cultural, 2009. 2v.			
Autenticação: D05D.89B8.7ECB.6B22.7143.6880.55C9.96D8 consulte em http://www.ufsm.br/autenticacao			Página: 1
Detalhes do documento em http://portal.ufsm.br/documentos			

	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA - UFSM Programa de disciplina de graduação	Data: 03/06/2019 Hora: 16:13 IP: 192.168.42.32
<p>QUADROS, Ronice; KARNOPP, Lodenir. Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.</p>		
<p>Documento originado com base no ementário do Projeto Pedagógico do Curso. Autenticação: D05D.89B8.7ECB.6B22.7143.6880.55C9.96D8 consulte em http://www.ufsm.br/autenticacao Detalhes do documento em http://portal.ufsm.br/documentos</p>		Página: 2

ANEXO B – EMENTA DA DISCIPLINA “LIBRAS: LICENCIATURAS”

	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA - UFSM		Data: 15/02/2019
	Programa de disciplina de graduação		Hora: 08:26 IP: 192.168.42.34
Dados da Disciplina			
Departamento:	DEPARTAMENTO DE EDUCACAO ESPECIAL		
Código:	EDE1130	Carga Horária	60 Créditos: 4
Nome:	LIBRAS: LICENCIATURAS		
Objetivos			
Alcançar conhecimentos sobre o desenvolvimento linguístico e cultural dos surdos. Ter condições de iniciar contato interativo com surdos por meio da Libras. Conhecer estratégias metodológicas para o ensino de alunos surdos. Compreender o papel do tradutor/intérprete educacional.			
Conteúdo Programático			
PROGRAMA			
UNIDADE 1 - DESENVOLVIMENTO LINGUÍSTICO DO SURDO			
1.1 - Relação linguagem e surdez. 1.2 - O desenvolvimento linguístico e cultural das pessoas surdas. 1.3 - O aluno surdo no contexto da sala de aula. 1.4 - A prática da tradução/interpretação da língua de sinais no contexto educacional.			
UNIDADE 2 - INTRODUÇÃO À LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS			
2.1 - Estrutura Linguística do sinal. 2.2 - Parâmetros Linguísticos das Línguas de Sinais: 2.2.1 - Configuração de mãos. 2.2.2 - Locação. 2.2.3 - Movimento. 2.2.4 - Orientação/Direcionalidade. 2.2.5 - Expressão facial e/ou corporal. 2.3 - Classificadores. 2.4 - Formas Pronominais. 2.5 - Formas afirmativas, interrogativas, negativas, exclamativas.			
UNIDADE 3 - CONTEÚDO RELACIONADO À:			
3.1 - Alfabeto manual, números, horas e calendário. 3.2 - Saudações. 3.3 - Família. 3.4 - Adjetivos. 3.5 - Profissões. 3.6 - Sinais relacionados à área de atuação dos acadêmicos. 3.7 - Setores da UFSM. 3.8 - Verbos utilizados em situações dialógicas do cotidiano.			
UNIDADE 4 - CONTEXTUALIZAÇÃO EM LIBRAS			
4.1 - Narrações simples. 4.2 - Conversação. 4.3 - Estratégias metodológicas para o ensino de alunos surdos.			
BIBLIOGRAFIA			
BIBLIOGRAFIA BÁSICA			
CAPOVILLA, Fernando César; et. al. Dicionário Da Língua De Sinais Do Brasil: A Libras em Suas Mãos. São Paulo: Edusp, 2017. 3v.			
GESSER, Audrei. Libras? Que língua é essa? Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.			
LACERDA, Cristina Broglia Feitosa; SANTOS, Lara Ferreira. (Org.). Tenho um aluno surdo, e agora? Introdução à Libras e educação de surdos. São Carlos: EdUFSCar, 2013.			
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR			
GOMES; A. G. CADERNOS CONECTA LIBRAS 1. Petrópolis: Editora Arara Azul, 2015.			
HONORA, Márcia; FRIZANCO, Mary Lopes Esteves. Livro ilustrado de Língua Brasileira de Sinais: desvendando a comunicação usada pelas pessoas com surdez. São Paulo: Editora Ciranda Cultural, 2009.2 v.			
Autenticação: 4251.688F.A69E.E598.00D5.0B8B.3B9E.471A consulte em http://www.ufsm.br/autenticacao			Página: 1
Detalhes do documento em http://portal.ufsm.br/documentos			

	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA - UFSM Programa de disciplina de graduação	Data: 15/02/2019 Hora: 08:26 IP: 192.168.42.34
<p>LODI, Ana Claudia B.; LACERDA, Cristina B. F.(Org.) Uma escola duas línguas: Letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: Mediação, 2009.</p> <p>PEREIRA, Maria Cristina da Cunha (Org).LIBRAS conhecimento além dos sinais. 1ª ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall,2011.</p> <p>QUADROS, Ronice; KARNOPP, Lodenir. Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.</p>		
Documento originado com base no ementário do Projeto Pedagógico do Curso. Autenticação: 4251.688F.A69E.E598.00D5.0B8B.3B9E.471A consulte em http://www.ufsm.br/autenticacao Detalhes do documento em http://portal.ufsm.br/documentos		Página: 2

	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA - UFSM Programa de disciplina de graduação	Data: 19/02/2019 Hora: 08:45 IP: 192.168.42.32
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR GOMES; A. G. CADERNOS CONECTA LIBRAS 1. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Arara Azul, 2015. HONORA, Márcia; FRIZANCO, Mary Lopes Esteves. Livro ilustrado de Língua Brasileira de Sinais: desvendando a comunicação usada pelas pessoas com surdez. São Paulo: Editora Ciranda Cultural, 2009.2 v. LODI; Ana Claudia B. LACERDA; Cristina B. F.(Org.) Uma escola duas línguas: Letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: Mediação, 2009. PEREIRA, Maria Cristina da Cunha (Org.) LIBRAS conhecimento além dos sinais. 1. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall,2011. QUADROS, Ronice; KARNOPP, Lodenir. Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.		
Documento originado com base no ementário do Projeto Pedagógico do Curso. Autenticação: A8B4.72A3.CB7B.0F57.8DA3.3881.953F.C3AC consulte em http://www.ufsm.br/autenticacao Detalhes do documento em http://portal.ufsm.br/documentos		Página: 2