



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS  
FACULDADE DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA E LITERATURA

FÁBIO RODRIGUES DOS SANTOS

(RE)CONSTRUIR SENTIDO(S) DE ENSINAR-APRENDER LIBRAS: DIÁLOGOS COM  
E ENTRE PROFESSORES EM FORMAÇÃO INICIAL

MACEIÓ – AL

2021

FÁBIO RODRIGUES DOS SANTOS

(RE)CONSTRUIR SENTIDO(S) DE ENSINAR-APRENDER LIBRAS: DIÁLOGOS COM  
E ENTRE PROFESSORES EM FORMAÇÃO INICIAL

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguística e Literatura da Universidade Federal de Alagoas, na área de concentração de Linguística – Linha de pesquisa de Linguística Aplicada – para obtenção do título de Doutor em Linguística e tendo como orientador o Prof. Dr. Paulo Rogério Stella.

MACEIÓ – AL

2021

**Catálogo na Fonte**  
**Universidade Federal de Alagoas**  
**Biblioteca Central**  
**Divisão de Tratamento Técnico**

Bibliotecário: Marcelino de Carvalho Freitas Neto – CRB-4 – 1767

- S237r Santos, Fábio Rodrigues dos.  
(Re)construir sentidos(s) de ensinar-aprender Libras : diálogos com e entre professores em formação inicial / Fábio Rodrigues dos Santos. – 2021.  
235 f. : il. color.
- Orientador: Paulo Rogério Stella.  
Tese (doutorado em Linguística e Literatura) – Universidade Federal de Alagoas. Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura. Maceió, 2021.
- Bibliografia. f. 181-185.  
Apêndices: f. 186-224.  
Anexos: f. 225-235
1. Dialogicidade. 2. Decolonialidade. 3. Formação docente. 4. Língua brasileira de sinais - Estudo e ensino. 5. Discurso. I. Título.

CDU: 81'221.24



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS  
FACULDADE DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA E LITERATURA



## TERMO DE APROVAÇÃO

**FÁBIO RODRIGUES DOS SANTOS**

Título do trabalho: (RE)CONSTRUIR SENTIDO(S) DE ENSINAR-APRENDER LIBRAS: DIÁLOGOS COM E ENTRE PROFESSORES EM FORMAÇÃO INICIAL

Tese aprovada como requisito para obtenção do grau de DOUTOR em LINGUÍSTICA, pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura da Universidade Federal de Alagoas, pela seguinte banca examinadora:

Orientador:

Prof. Dr. Paulo Rogério Stella (PPGLL/Ufal)

Examinadores:

Prof. Dr. Sérgio Iba (PPGLL/Ufal)

Prof. Dr. Jair Barbosa da Silva (PPGLL/Ufal)

Profa. Dra. Rosângela Nunes de Lima (UNEAL)

Prof. Dra. Josenice Cláudia Moura de Lima (IFAL)

Maceió, 18 de novembro de 2021.

*Dedico esta tese aos eternos aprendentes!*

## AGRADECIMENTOS

É com choro, suor e sensação de dias pouco aproveitados que agradeço ao quarto que me abrigou, ao computador que não falhou e aos livros que devorei.

Nesse tom, também agradeço a todas e todos que, de forma direta e indireta, contribuíram não só com o tecer deste texto, mas com a constituição do autor que o teceu.

## RESUMO

Esta tese de Doutorado é criada a partir das reflexões construídas no contexto da disciplina Metodologia de Ensino de Libras (MEL) do Curso de Letras-Libras (LL): Licenciatura da Universidade Federal de Alagoas – UFAL. Formada na encruzilhada, na fronteira, no ponto de encontro dialógico, seu processo metodológico não poderia ser outro senão um que possibilitasse esse movimento, logo, teço o que compreendo por *perspectiva da dialogicidade*. Para além do pensamento metodológico, que traz para seu bojo o imetódico de Boaventura (2008), a pesquisa narrativa de Clandinin e Connelly (2011) e a narrativa de Bruner (1991), essa perspectiva é também eixo de sustentação e conexão teórica. Assim, na fluidez teórico-epistêmica, tenho o dialogismo bakhtiniano ([1929] 2006; [1979] 2011) que, além de me auxiliar na compreensão das materialidades investigadas, é aporte conceitual para todo o processo desta investigação iniciada no desenvolvimento da disciplina MEL e estendida à produção deste trabalho. Semelhantemente, a *perspectiva da dialogicidade* trança laços com as Epistemologias do Sul (SOUSA SANTOS; MENESES, 2009; SOUSA SANTOS, 2018), com os estudos (de)coloniais (QUIJANO, 1992; ACOSTA, 2016; BERNARDINO-COSTA; MALDONATO-TORRES; GROSFUGUEL, 2019; KRENAK, 2019, CÉSAIRE, 2020) e com: a formação de professores (JUCÁ, 2016; MEDRADOS, 2016; HOOKS, 2019), a prática docente (FREIRE, 1967, 2019), a construção discursiva e a sala de aula (MOITA LOPES, 2002), uma Linguística Aplicada do Emergente (MOITA LOPES, 2009) e agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada (KLEIMAN, 2013; JORDÃO, 2016). Entretanto, esses diálogos não são antecedentes, mas precedentes, exigidos a partir das problematizações construídas com base nos registros feitos pelos seguintes instrumentos: planos de aula, diários reflexivos e entrevistas narrativas. Engendrados e compreendidos na unidade discurso/prática docente configurada nesta tese, identifiquei, principalmente, por meio de um exercício de prática docente oportunizada na disciplina MEL, os principais discursos que constituíram o contexto de sala de aula na relação com e entre os professores em formação inicial (PFIs). Dito isso, objetivei com esta investigação (re)construir sentidos de ensinar-aprender Libras a partir de práticas discursivas desenvolvidas com e pelos PFIs na disciplina MEL do Curso de LL da Ufal e, para isso, tracei os seguintes objetivos específicos: 1) identificar as práticas discursivas construídas com e pelos PFIs na MEL; 2) problematizar uma possível relação entre tais práticas discursivas e as práticas docentes desenvolvidas na disciplina; e, por fim, 3) configurar o(s) sentido(s) de ensinar-aprender Libras construído(s) com e pelos PFIs nesse mesmo contexto-acadêmico de investigação. Como resultado desses objetivos, identifiquei três principais objetos do discurso (preconceito, ética e transformação) que foram palco de encontro dialógico dos seguintes discursos: o discurso *aula-vida*, o da cisão, o discurso *de* preconceito, o de *antipreconceito*, o discurso de ética, o de neutralidade, o discurso de transformação e o de resistência. Isso me possibilitou configurar sentidos que têm constituído processos de ensino-aprendizagem de Libras e, assim, num movimento de reconstrução, propor um outro, alternativamente coordenado por um posicionamento ético em favor das pessoas de narrativas e corpos-geopolíticos marginalizados (FREIRE, 2019; FANON, 1968), fruto de uma prática docente que indissociabiliza a vida da sala de aula. Dessa forma, por meio das compreensões e reflexões apresentadas e desenvolvidas nesta tese, entendo poder construir e contribuir com saberes que estabelecem diálogos mais horizontais com outras particularidades concernentes à formação docente, principalmente à de professores de Libras, bem como, contribuir com investigações que se proponham a reconhecer as contingências das realidades sociais e assim, lhe serem alternativas utópicas (SOUSA SANTOS, 2018).

**Palavras-chave:** Dialogicidade. (De)colonialidade. Formação Docente. Ensino-aprendizagem de Libras. Discurso.

## ABSTRACT

This Doctoral thesis is created from the reflections built in the context of the Teaching Methodology of Libras (MEL) discipline of the Languages-Libras (LL) Course: Degree at the Federal University of Alagoas – UFAL. Formed at the crossroads, at the border, at the dialogical meeting point, its methodological process could not be other than one that would make this movement possible and, in this case, I weave what I understand as the perspective of dialogicity. Beyond the methodological thinking, which brings to its core Boaventura (2008), the narrative research of Clandinin and Connelly (2011) and the narrative of Bruner (1991), this perspective is also an axis of support and theoretical connection. Thus, in the theoretical-epistemic fluidity, I have the Bakhtinian dialogism ([1929] 2006; [1979] 2011) that, beyond to helps me to understand the investigated materialities, it is a conceptual contribution to the entire process of this investigation that begins in the development of discipline MEL and extends to the production of this work. Similarly, the perspective of dialogicity weaves ties with Epistemologies of the South (SOUSA SANTOS; MENESES, 2009; SOUSA SANTOS, 2018), with (de)colonial studies (QUIJANO, 1992; ACOSTA, 2016; BERNARDINO-COSTA; MALDONATO-TORRES; GROSGOUEL, 2019; KRENAK, 2019, CÉSAIRE, 2020) and with: teacher training (JUCÁ, 2016; MEDRADOS, 2016; HOOKS, 2019), teaching practice (FREIRE, 1967, 2019), discursive construction and the classroom (MOITA LOPES, 2002), an Applied Linguistics of Emerging (MOITA LOPES, 2009) and research and action agenda in Applied Linguistics (KLEIMAN, 2013; JORDÃO, 2016). However, these dialogues are not antecedents, but precedents, required from the problematizations constructed based on the records made by of these instruments: lesson plans, reflective diaries and narrative interviews. Conceived and understood in the discourse/teaching practice unit configured in this thesis, I identified, mainly, through an exercise of teaching practice provided in the MEL discipline, the main discourses that constituted the context of the classroom in the relationship with and among teachers in training (PFIs). That said, I aimed with this investigation to (re)build meanings of teaching-learning Libras from discursive practices developed with and by the PFIs in the MEL discipline of the LL Course at Ufal and, for that, I drew the next specific objectives: 1) identifying the discursive practices built with and by the PFIs in MEL; 2) problematizing a possible relationship between such discursive practices and the teaching practices developed in the discipline; and, finally, 3) configuring the meaning(s) of teaching-learning Libras constructed with and by the PFIs in this same academic context of investigation. As a result of these objectives, I identified three main objects of discourse (prejudice, ethics and transformation) that staged a dialogic meeting of the next discourses: the *aula-vida* discourse, the split, the prejudice discourse, the *anti*-prejudice discourse, the ethics discourse, the neutrality discourse, the transformation and resistance discourse. This allowed me to configure meanings that have constituted Libras' teaching-learning processes and, thus, in a reconstruction movement, propose another one, alternatively coordinated by an ethical stance in favor of marginalized narratives and geopolitical bodies (FREIRE, 2019; FANON, 1968), the result of a teaching practice that makes classroom life inseparable. Thus, through the understandings and reflections presented and developed in this thesis, I understand that I can build and contribute with knowledge that establish more horizontal dialogues with other particularities concerning teacher education, especially that of Libras teachers, as well as contributing to investigations that propose to recognize the contingencies of social realities and thus, be utopian alternatives to them (SOUSA SANTOS, 2018).

**Keywords:** Dialogic. (De)coloniality. Teacher Training. Libras teaching and learning. Speech.



## LISTA DE TABELAS

1 Conjuntura da pesquisa.....	40
2 Descrição da atividade <i>microaula</i> .....	45
3 Planos de aula para o semestre letivo.....	51
4 Produção e uso dos diários reflexivos dos PFIs.....	57
5 Diários reflexivos.....	62
6 Panorama temporal de ações.....	68
7 Discurso <i>de</i> preconceito: responsividade nos planos de aula.....	135

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 Propósito na disciplina e reflexo nos planos de aula e nos diários reflexivos.....	50
QUADRO 2 Dinâmica da aula.....	97

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 Diagrama: subjetividade e as três dimensões.....65

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- AGT – Abordagem da Gramática e da Tradução
- ECDC – Centro Europeu de Prevenção e Controle das Doenças
- CEP – Comitê de Ética em Pesquisa
- IES – Instituição de Ensino Superior
- LAEL – Linguística Aplicada ao Ensino de Libras
- LL – Letras-Libras
- MEL – Metodologia de Ensino de Libras
- PFI – Professor em Formação Inicial
- TILSP – Tradutor-intérprete de Libras/português

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO... EM TEMPOS DIFÍCEIS.....	15
1.1. Drama planetário da vida (COVID-19).....	16
1.1.1. <i>A inescapável ação no mundo</i> .....	18
1.1.2. <i>A não neutralidade do professor-pesquisador</i> .....	20
1.2. Percurso.....	21
1.2.1. <i>Meus diferentes papéis no processo de ensino-aprendizagem de Libras envolvendo pessoas surdas</i> .....	21
1.2.2. <i>Início de redirecionamento no processo de doutorado</i> .....	24
1.3. Perguntas de pesquisa e objetivos.....	26
1.4. Estrutura da tese.....	31
SEÇÃO II - DIALOGICIDADE: PARA ALÉM DE METODOLÓGICA.....	33
2.1. Perspectiva da dialogicidade: esteio em foco.....	34
2.2. Os partícipes da pesquisa e sua conjuntura.....	36
2.3. Ações e os instrumentos de registros.....	44
2.3.1. <i>Microaulas e feedback</i> .....	44
2.3.2. <i>Os planos de aula</i> .....	48
2.3.3. <i>Os diários reflexivos</i> .....	53
2.3.4. <i>Entrevistas narrativas</i> .....	63
SEÇÃO III – DIÁLOGOS TEÓRICOS.....	70
3.1. Dialogicidade.....	74
3.2. Um projeto de (de)colonialidades: alguns conceitos.....	80
3.3. LA do Emergente: um compromisso ético com a vida.....	88
SEÇÃO IV – QUESTÕES E REFLEXÕES ACERCA DA PROPOSTA DE ENSINAR-APRENDER LIBRAS.....	94
4.1. Discurso “aula-vida”: autorreflexão/autoavaliação frente a responsabilidades na disciplina MEL.....	95
4.2. O papel das microaulas na construção de um compromisso ético-social.....	119
4.3. Da “incompreensão” à transformação: um processo coletivo permeado por <i>feedback</i> e “testemunho”.....	147
CONSIDERAÇÕES FINAIS... EM TEMPOS DIFÍCEIS.....	172
REFERÊNCIAS.....	181
APÊNDICES.....	186
Apêndice A Planos de aula.....	186

Apêndice B Diários reflexivos do professor-pesquisador.....	201
Apêndice C <i>Slides</i> da aula 8.....	219
Apêndice D <i>Slides</i> da aula 13.....	221
Apêndice E <i>Slides</i> da Ab1.....	223
Apêndice F Entrevistas narrativas.....	224
ANEXOS.....	225
Anexo A Diários dos PFIs.....	225
Anexo B Folha de aprovação do Comitê de Ética para a pesquisa.....	235

## INTRODUÇÃO...EM TEMPOS DIFÍCEIS

O estabelecimento da ligação entre a base e um fenômeno isolado, que foi retirado do contexto ideológico integral e unificado, não possui nenhum valor cognitivo.

Valentin Volóchinov

Nesta introdução, desenvolvo duas narrativas que me ajudaram a apontar a constituição deste trabalho, tanto no que diz respeito à sua organização quanto à perspectiva e teorias que o sustentam. As narrativas (inseparáveis) são: o contexto imediato de produção desta narrativa e meu percurso enquanto<sup>1</sup> professor-pesquisador de Libras na Ufal que vai desde o início<sup>2</sup> da disciplina Metodologia de Ensino de Libras (MEL) até esta tecitura<sup>3</sup>. No processo de (re)composição dessas narrativas, quero dizer, na organização mental e materialização textual delas, apresento a perspectiva<sup>4</sup> (BARROS, 2005; BAKHTIN, 2006, 2011; HADDAD, 2019) que configura e sustenta todo meu fazer pesquisa, bem como os diálogos teóricos estabelecidos que considero necessários para tal fazer (MOITA LOPES, 2002, 2006, 2009; SOUSA SANTOS, 2008, 2018; SOUSA SANTOS; MENESES, 2009; GROSGOUEL, 2016; JORDÃO, 2016; FREIRE, 2019; BERNARDINO-COSTA; MALDONATO-TORRES; GROSGOUEL, 2019 etc.<sup>5</sup>); apresento os objetivos traçados e as perguntas de pesquisa elaboradas; e, diante disso, apresento também a metodologia constitutiva e desenvolvida desta pesquisa. Dessa maneira, inicio a seguir pela narrativa do contexto imediato que tem se apresentado à humanidade como um drama planetário da vida<sup>6</sup>, o advento da primeira grande pandemia do século XXI e como isso repercutiu nos sentidos produzidos nesta tese.

---

<sup>1</sup> Nesse percurso, insiro experiências anteriores ao período letivo da disciplina MEL (2019. 1) por considerar que introduzem e contextualizam as realidades vivenciadas nessa disciplina.

<sup>2</sup> Faço um recorte deste período, sem abruptos desligamentos, para marcar algumas ressignificações pertinentes à prática docente e ao fazer pesquisa num contexto sócio-histórico pré e durante a pandemia da COVID-19.

<sup>3</sup> Termo da língua portuguesa que significa fios que se cruzam com a urdidura, cujo o uso nesta tese metaforiza o entrelaçar de eventos e sentidos. De igual modo, e por que não, também “tessitura”, série das notas mais frequentes numa peça musical, constituindo a extensão média na qual ela está escrita que, no escopo desta tese, metaforiza a articulação tanto das realidades constituídas no contexto da disciplina MEL quanto das que compõe o momento de escrita deste texto e seus respectivos sentidos.

<sup>4</sup> A perspectiva que apresento neste trabalho é resultado de um movimento de diálogo e compreensão que desenvolvo a partir das abordagens ontológicas não dualistas – separando mente e corpo – e (separadamente assumidas) epistêmicas dos autores mencionados acima, considerando a natureza de minha investigação.

<sup>5</sup> Estas são algumas das principais referências utilizadas.

<sup>6</sup> Em outras palavras, as realidades construídas a partir do advento da primeira grande pandemia do século XXI.

## 1.1 Drama planetário da vida (COVID-19)

No percurso da redação deste texto, o mundo se viu em meio a uma pandemia viral avassaladora, a da COVID-19 (uma infecção respiratória causada por um novo agente da família dos coronavírus descoberto<sup>7</sup> 31 de dezembro de 2019). Embora este número mude constantemente, chegou-se<sup>8</sup>, aproximadamente, às mil (1.000) mortes por COVID-19 diariamente no mundo, com base num gráfico de escala logarítmica<sup>9</sup> a partir dos dados do Centro Europeu de Prevenção e Controle das Doenças (ECDC) nos primeiros meses de 2020. Dentro desse panorama pandêmico, desenvolver um trabalho que considere as práticas discursivas intrínsecas aos seus respectivos contextos sócio-histórico-políticos sem levar em conta essa realidade emergente como conjuntura macro, seria minimamente incoerente. Negligenciar, no meu fazer pesquisa, as mais de vinte e cinco mil mortes (exatamente 25.598) no Brasil e, de forma mais próxima (a mim), os trezentos e sessenta e oito (368) cidadãos e cidadãs mortas aqui no estado de Alagoas até o dia 27 de maio de 2020<sup>10</sup> devido à COVID-19, incorreria numa incongruência teórica e de perspectiva que está diretamente ligada à minha prática de vida e de fazer viver<sup>11</sup>.

Dias em quarentena e/ou isolamento social para alguns, *lockdown* para outros e, pasmem, férias para alguns outros. Nessa conjuntura, é possível identificar narrativas que apresentaram o “novo coronavírus” como um equalizador social, mesmo diante de realidades (que se repetem em várias partes do Brasil) nas quais algumas pessoas não têm o mínimo exigido para cuidar da higiene e evitar o contágio, como água e sabão<sup>12</sup>. O necessário<sup>13</sup> isolamento social compulsório, via decretos estaduais, avultou a crise socioeconômica refletida

<sup>7</sup> Segundo o sítio do governo brasileiro. Disponível em: [coronavirus.gov.br/](https://coronavirus.gov.br/). Acesso em: 28 mai. 2020.

<sup>8</sup> Referência ao momento no qual a narrativa era (re)composta, datada aproximadamente em 28 de maio de 2020, período no qual consequências relativas ao contágio com o COVID-19 se mostrava progressivamente crescente. Por consequências, refiro-me às doenças e sintomas concernentes ao próprio vírus, à forma como as autoridades brasileiras lidavam com o isso, aos grupos que estavam em situação de maior vulnerabilidade e aos primeiros reflexos psico-físico-emocionais das pessoas quarentenadas.

<sup>9</sup> Informações retiradas do sítio do jornal Nexo – boletim coronavírus, cujas fontes são do Centro Europeu de Prevenção e Controle das Doenças (ECDC) referentes ao dia 27 de maio de 2020. Disponível em: [ECDC](https://www.ecdc.europa.eu/en/covid-19/). Acesso em: 28 mai. 2020.

<sup>10</sup> Segundo dados, respectivamente, do sítio do jornal Nexo – boletim coronavírus, mencionado e referenciado na nota de rodapé 2 e do perfil da rede social oficial Instagram do governo do estado de Alagoas. Disponível em: <https://www.instagram.com/governodealagoas/>. Acesso em: 28 mai. 2020.

<sup>11</sup> Ações deliberadas em prol da sustentabilidade da vida humana e não-humana em todos os seus aspectos: físicos, emocionais, intelectuais etc.

<sup>12</sup> Segundo o jornal Gazeta de Alagoas. Disponível em: [gazetaAL](https://www.gazetaalagoas.com.br/). Acesso em: 28 mai. 2020.

<sup>13</sup> Segundo recomendações da Organização Mundial da Saúde (OMS) como melhor alternativa contra o coronavírus. Disponível em: [g1](https://www.who.int/). Acesso em: 28 mai. 2020.



no país inteiro e, por sua vez, acentuou realidades de pobreza e miséria que tem cor e, comumente, atrela-se a níveis de escolaridade mais baixos.

Não seria surpresa que, a exemplo da realidade europeia<sup>14</sup>, muitas pessoas de outra(s) cor(es), outras situações socioeconômicas e, às vezes, outra escolarização estejam em suas casas de praia no litoral ou no campo, eventuais lugares de refúgios, para “aproveitar” esse tempo. Essa realidade pode ser vista aqui no estado de Alagoas. Infelizmente, o lugar de “refúgio” tem sido, muitas vezes, utilizado para quebrar o isolamento social<sup>15</sup>, fazer festas, convidar amigos, divulgar cenas dessas festas nas redes sociais e, por fim, dizer, “Foda-se a vida!”<sup>16</sup>. A impressão é que, para quem está vivo, no luxo, em festas, pouco importa “a vida”, a situação emergente planetária. Mas para os familiares e/ou amigos dos que morrem ou para cidadãos e cidadãs da vida ordinária, ela (a vida) importa e parece ter outro sentido.

Porém, o que isso tem a ver com esta pesquisa? Respondo: o que vincula o narrado à minha pesquisa é a amarra existente entre as práticas discursivas e a construção do social, da realidade social, da vida (MOITA LOPES, 2002). Pautando-me e, ao mesmo tempo, desenvolvendo o que entendo ser o *zeitgeist*<sup>17</sup> deste texto, seu espírito, minha investigação, cuja centralidade está no ser social, na língua/linguagem e na prática pedagógica, não trata a vida como ausente ou meramente *background* do fazer científico e do processo em si, mas como constitutiva deles (do ser social, da linguagem e da docência) e constituída por eles e entre eles.

A indissociabilidade entre as práticas discursivas – os discursos – e a vida é o que reclamo presença em todas as experiências vividas em sala de aula. Contudo, é importante que se tenha em mente que o movimento de ensinar-aprender<sup>18</sup> construído e desenvolvido pelos atores sociais aluno e aluna, professor e professora e, em alguns casos, considerando salas inclusivas, pelos e pelas tradutores-intérpretes de Libras/português (Tilsp<sup>19</sup>), não é exceção dessa indissociabilidade. Enfatizo que, ao passo em que os discursos são constituídos e

---

<sup>14</sup> Segundo matéria do sítio viagem e turismo associado da revista e editora Abril. Disponível em: <https://viagemeturismo.abril.com.br/blog/achados/coronavirus-entenda-os-perigos-de-fugir-para-a-sua-casa-da-praia-ou-no-campo/>. Acesso em: 28 mai. 2020.

<sup>15</sup> Considerado uma estratégia eficaz contra o novo coronavírus segundo estudo da UERJ. Disponível em: <https://www.uerj.br/noticia/11078/>. Acesso em: 28 mai. 2020.

<sup>16</sup> Frase de uma *influencer* de mídias sociais em um evento publicizado por diversos meios midiáticos. Disponível em: [catracalivre](https://www.catraca.com.br/). Acesso em: 28 mai. 2020.

<sup>17</sup> Resignifico o termo alemão *zeitgeist* como o “espírito do texto”, uma essencialidade que permeia todo o texto, constituindo, dessa forma, uma analogia com o sentido de “espírito de uma época”, segundo Ribeiro (2017).

<sup>18</sup> Paulo Freire em “Pedagogia da autonomia” (2019).

<sup>19</sup> Sigla utilizada para fazer referência aos tradutores-intérpretes de Libras/português, segundo Santos (2017).

constituem as realidades sociais, os contextos educacionais (re)produzem tais realidades na sociedade mais ampla (LIBERALI et al., 2003).

Logo, após a compreensão de que a titulação que dei a esta introdução – “Introdução...em tempos difíceis”, foi elucidada com base no panorama pandêmico a partir do qual, e no qual, constituo-me enquanto sujeito social e desenvolvo esta pesquisa, discorro sobre dois motivos que considero justificar essa incidência a seguir.

### 1.1.1 A inescapável ação no mundo

No que diz respeito ao drama planetário da vida e sua incidência – com peso – nesta pesquisa, identifico dois motivos diretamente entrelaçados: a) a inescapável ação no mundo perpetrada por esse *drama da vida* e b) a não neutralidade do professor-pesquisador. Acerca do primeiro motivo, tenho por cosmoentido<sup>20</sup>, a forma como experencio o mundo e constituo minhas realidades através de minhas possibilidades sensoriais (paladar, olfato, visão, tato, audição etc.), que a maioria das pessoas parece vivenciar uma situação de luto<sup>21</sup>. Uma espécie de luto social não só pela perda de parentes e amigos mortos pela pandemia da COVID-19, mas pelas viagens desmarcadas, pesquisas paradas, construções interrompidas, planos cancelados ou sonhos adiados, vínculos quebrados de alguma forma (NASCIMENTO, 2020). Luto pela perda do contato físico com alguns na escola, vizinhança etc., ou pela sensação de medo do simples ir ao mercado. É bem verdade que isso não diz respeito a todos e muito menos de forma equivalente. Alguns ainda negligenciam a gravidade da situação planetária e burlam orientações sanitárias, agindo como se tudo estivesse “normal”, ou supervalorizam perdas materiais em detrimento das imateriais relativas à vida.

Dito isso, faço dois destaques. O primeiro, é que esta pesquisa teve seu início antes do deflagrar da pandemia da COVID-19. O segundo, é que me propus a responder às demandas emergentes das desigualdades sócio-historicamente construídas que percebi transpassarem a sala de aula da disciplina MEL com uma investigação no contexto do curso de Letras-Libras/Ufal. Desde o início de todo processo investigativo, objetivei que esta pesquisa fosse

---

<sup>20</sup> O termo “cosmoentido” ou “sentidos de mundo” é originário das considerações da sociologia nigeriana Oyeronke Oyewumi em “A invenção das mulheres” (2017), sendo, a partir disso, utilizado em estudos afrodiáspóricos. Diante disso, faço uso desse termo, adicionando-o referências como as diversas formas de *experenciar o mundo* constituídas numa filosofia afro-brasileira narrada em “Mitologia dos Orixás” (PRANDI, 2001), a *sensitividade* descrita em “Pele negra, máscaras brancas” (FANON, 2008) e os *campos sensoriais* para além da visão em “Desafios decoloniais hoje” (MIGNOLO, 2017).

<sup>21</sup> Luto como cosmoentido compartilhado também por outras pessoas, como relata o *podcast* “Café da manhã” sob o título, “Precisamos falar sobre morte e luto”, de 11 de maio de 2020. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/podcasts/2020/05/podcast-discute-morte-e-luto-em-meio-a-pandemia-ouca.shtml>. Acesso em: 28 mai. de 2020.

plenamente precha de diálogo (BAKHTIN, [1929] 2006) entre eu (professor-pesquisador) e um *outro*<sup>22</sup> e por meio desse diálogo nos constituíssemos (BAKHTIN, [1979] 2011), e precha também de um movimento cuja condição prima fosse o reconhecimento desse *outro* de forma não inferiorizadora, ou inferiorizante (CÉSAIRE, 2020; QUIJANO, 1992).

Entendo que as pessoas não parecem se encaminhar como seres humanos melhores para o dito “novo normal”, como pressupunha o momento posterior à anormalidade resultante do drama da vida. Para mim, o percurso desse período pandêmico tem indicado que elas seguem, em sua maioria, tão individuais quanto eram, tão egoístas quanto e, igualmente, tão descompromissadas com o coletivo quanto já foram. Na conjuntura desse hiato entre o “normal” e o “novo normal”, cenário que entendo incidir de forma mais significativa do que nunca sobre cada proceder que configura esta pesquisa e sobre o paradigma que a ordena, trabalho com a ideia de que é necessário lidar com as emergências das desigualdades estando ou não num quadro ainda mais fragilizado de sociedade. Isto é, essas emergências que já incidiam sobre mim, “como presença consciente no mundo” (FREIRE, 2019, p. 20) que sou, por conseguinte, sobre esta pesquisa, levaram-me ao movimento responsivo de realização desta investigação, porém, na ocasião de construção desta tese, essas e outras realidades, ampliadas sob a lente do quadro pandêmico, propiciaram um momento muito mais relevante para uma resposta fundada na alteridade.

Essa inescapável ação no mundo e em todo o fazer no mundo reclama a mim, cidadão, professor, pesquisador e linguista aplicado, o que me leva a uma resposta sempre pedagógica e política, parafraseando Pennycook (1998, p. 24). Dessa forma, penso que esta pesquisa traz em seu *zeitgeist* essa possível resposta. Não uma resposta qualquer, mas uma resposta que intenta se constituir alternativa a partir de narrativas, conhecimentos e histórias de um *outro* que fora outremizado<sup>23</sup> e de realidades que foram apagadas e/ou invisibilizadas. Assim, sua alternatividade está na não reprodução de um ensinar-aprender Libras que parece desconsiderar narrativas e sujeitos marginalizados pelo *status quo* social como práticas pedagógicas focadas no léxico e na estrutura da língua de sinais (SANTOS, 2017). E, ao falar de *status quo* social e educação, lembro-me e corroboro com as palavras de Richard Miskolci (2017) ao afirmar que

---

<sup>22</sup> Nas seções a seguir, defino e lido com três ocupantes nesse lugar de *outro*: os professores em formação inicial, a pessoa abjetada socialmente e os povos epistemologicamente não circunscritos no eixo euro-nortista.

<sup>23</sup> Termo desenvolvido pela crítica e teórica indiana Gayatri Chakravorty Spivak em “Pode o subalterno falar” (2014), com o qual dialogo na seção de afinidades teóricas.

os ambientes escolares sempre foram auxiliares no processo de normatização e isso, acrescento, parece se manter no nível superior de ensino, contexto focal deste trabalho.

### 1.1.2 A não neutralidade do professor-pesquisador

Enquanto professor-pesquisador, considero-me completamente respondente<sup>24</sup> ao meu momento sócio-histórico-político. É impossível para mim, a título de ilustração, não perceber que minhas leituras, a forma como sinto o mundo e compreensões sobre os registros realizados para esta pesquisa não sejam transpassadas e dialoguem, de alguma forma, com a situação do mundo em meio à pandemia da COVID-19. Não diferentemente, tudo isso dialoga também com o contexto sócio-político caótico do Brasil – e de alguns países dos quais e sobre os quais tenho acesso informativo. Nesse contexto, esta investigação dialoga com as realidades de pessoas em situação de vulnerabilidades (das mais diversas) e com as negligências de muitos ante esse cenário (desde pessoas do cotidiano às que ocupam os mais altos cargos políticos).

Ademais, percebo-me respondente também a um estado psico-físico-emocional de estresse resultante dessas situações e contextos. Isso, por sua vez, soma-se aos efeitos do período de distanciamento social, à responsabilidade e complexidade de uma investigação que lida com a vida em meio a tantas mortes. Para além de uma sensação particular, o estudo<sup>25</sup> feito em parceria entre a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), a Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz) e a Universidade de Valencia, na Espanha, aponta maiores desregularidades no que diz respeito ao sono e à alimentação do brasileiro causados pelo panorama da pandemia da COVID-19, bem como um estado maior de ansiedade.

Diante disso, sem separar ciência do cientista, como não compreender o conhecimento científico como algo sempre histórico e socialmente situado, conforme bem afirma Minayo (2002, p. 35)? Penso ser um equívoco, seguindo o fio de raciocínio que estabeleço, não atentar para o fato de que “[O] pesquisador opera escolhas (mesmo sem ter a percepção clara disto), tendo como horizontes sua posição social e a mentalidade de um momento histórico concreto” (MINAYO, 2002, p. 35). Adicionando mais um fio a esse feixe de raciocínio, percebo e reconheço que o texto desenvolvido até a presente linha configura a responsividade sobre a qual falo, uma vez que, cada

---

<sup>24</sup> Estética da Criação Verbal (BAKHTIN, [1979] 2011, p. 272).

<sup>25</sup> Pesquisa sob o título “Lifestyle behaviours during the COVID-19 – time to connect”. Disponível em: [behavioursCOVID19](#). Acesso em: 22 jun. 2020.

enunciado é um elo na cadeia da comunicação verbal e não pode ser separado dos elos anteriores que o determinam, por fora e por dentro, e provocam nele reações-respostas imediatas e uma ressonância dialógica (BAKHTIN, [1979] 2011, p. 300).

Em outras palavras, cada enunciado meu responde a enunciados anteriores, bem como se orienta a posteriores, tanto no que diz respeito à própria constituição do sistema da língua/linguagem quanto às suas relações extralinguísticas. Por conseguinte, e diante dessa afirmativa, eu não poderia deixar de trazer também para a (re)composição desta tecitura personagens, cenas e lugares, todos temporalmente localizados e não separados que são relevantes tanto para ela (a tecitura) quanto para (ou, uma vez que constituíram) minha trajetória. Nisso, que compreendo ser dialogismo, princípio constitutivo da linguagem e do discurso (BRAIT, 2005) – e sobre o qual discorro na seção metodológica e de diálogos teóricos –, continuo no mesmo fluxo, desenvolvendo uma pequena narrativa que tem como personagem principal este professor-pesquisador.

## 1.2 Percurso

### 1.2.1 Meus diferentes papéis no processo de ensino-aprendizagem envolvendo pessoas surdas

Eu, Fábio Rodrigues dos Santos, fui tradutor-intérprete de Libras/português por, aproximadamente, oito anos. Isso corresponde a dizer que fui partícipe de contextos de sala aula por alguns anos no papel de profissional Tilsp e que vivenciei processos de ensino-aprendizagem que envolviam, além de mim, mais outros dois atores sociais já mencionados, alunos (surdos e ouvintes) e professores. Atuei como Tilsp em diversas instituições de ensino (públicas e privadas), de diferentes níveis de escolarização e, conseqüentemente, com o mais variado público e faixa etária. Nessas múltiplas situações de jogo de relações, parecia que eu era sempre um corpo estranho adicionado ao contexto de sala de aula e, nesse papel tradutor-intérprete, eu acabava assumindo que

[A] presença de um terceiro ator social em sala de aula (TILS<sup>26</sup>) nunca foi uma realidade fácil para nenhum dos envolvidos: professor, aluno (surdo e ouvinte) e TILS. No início dessa experiência aqui no estado, os professores me viam como uma espécie de “fiscal/avaliador” do desempenho deles em sala. Já outros, não se incomodavam nesse aspecto, porém, não davam crédito a minha atuação. Desconfiavam constantemente das traduções/interpretações realizadas a ponto de perguntarem, “o que foi mesmo que você disse agora?” e assim por diante (SANTOS, 2017, p. 10).

Embora passando por algumas situações de desconforto, sob o rótulo de “fiscal/avaliador” ou menos crível, profissionalmente, pelo fato “de ter alguém duvidando do

---

<sup>26</sup> Sic.

teu trabalho constantemente” (SANTOS, 2017, p. 10), sinto que esse tempo de experiência substanciou outras vivências em sala de aula em um novo papel. Foi com a sensibilidade de quem já foi aluno e Tislp que comecei, a partir de 2009, a ser partícipe do contexto de ensino-aprendizagem de Libras na condição de professor, lecionando a disciplina que recebia, por vezes, o mesmo título<sup>27</sup> e era direcionada especificamente a alunas e alunos ouvintes.

Nesse novo papel, confrontei-me com a seguinte questão: o que ensinar? Uma vez que eu não dispunha de material didático fornecido nem pela universidade nem pelo Ministério da Educação (MEC), órgão que determinou a implementação da disciplina Libras na matriz curricular de cursos<sup>28</sup> da educação superior, segundo Decreto lei nº 5.626/2005. Embora houvesse uma ementa da disciplina Libras em comum, ela me parecia bem genérica e pouco me direcionava à sua construção. Isso, ao meu ver, resultava em conteúdos, objetivos (de disciplina e de aulas), metodologia e avaliações que variavam de professor para professor. Por conseguinte, levei isso e inquietações como, “como ensinar?” e “quais objetivos mais adequados à realidade da disciplina Libras?”, para o meu período de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura (PPGLL) da Ufal.

É pertinente mencionar que participei do processo de implantação do Curso de Letras-Libras: Licenciatura (LL) da Ufal, ocorrido em 2014.<sup>29</sup> e, dessa forma, já me relacionava com o curso quando ingressei no PPGLL (2015.2). No LL, tive a oportunidade de lecionar disciplinas como Português como L2, Metodologia de Ensino de Língua Brasileira de Sinais (MEL), Linguística Aplicada ao Ensino de Libras (LAEL) e a disciplina Libras que eu já desenvolvia no curso de Letras pela Faculdade de Letras (Fale). À vista disso, as novas cenas e cenários desenhados para mim e comigo retomavam as inquietações que mencionei e me instigavam nos estudos e investigações como aluno do PPGLL.

Lidar com situações de ensino-aprendizagem de língua por uma perspectiva que considera essas situações indissociáveis das experiências de vida do professor-pesquisador, bem como de seus respectivos contextos sócio-históricos me levou a um estreitamento maior com a linha de pesquisa da Linguística Aplicada (LA). Sob a orientação do professor Dr. Paulo

---

<sup>27</sup> A disciplina também recebia o nome “Fundamento de Libras”. Disponível em: [PPCletrasportugues](#). Acesso em: 28 mai. 2020.

<sup>28</sup> Implantação obrigatória nos cursos de formação de professores e optativa para os demais, segundo: a Lei n. 10.436/02 que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/110436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm). Acesso em: 29 mai. 2020; o Decreto n. 5626/05 que regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: [Decreto nº 5626](#). Acesso em: 29 mai. 2020; Silva e Benassi (2014).

<sup>29</sup> Informação disponível no PPC do próprio curso. Disponível em: [PPCletraslibras](#). Acesso em: 29 mai. 2020.

Rogério Stella<sup>30</sup>, pude vivenciar e pensar num fazer pesquisa que tenta “*criar inteligibilidade sobre problemas sociais em que a linguagem tem papel central*” (MOITA LOPES, 2006, p. 14, grifo do autor), que compreende “a linguagem como prática social”, que “nossas práticas discursivas não são neutras” e que “há na contemporaneidade uma multiplicidade de sistemas semióticos em jogo no processo de construção de sentidos” (FABRÍCIO, 2006, p. 48).

O ímpeto crescente era que meus estudos e investigações não desfocassem de uma prática sempre interrogadora, ou melhor, “inseparável da enorme reorganização do pensamento e das práticas sociais correntes na contemporaneidade” (FABRÍCIO, 2006, p. 49). Esse ímpeto se seguia, ao passo em que eu reconhecia e exercitava, gradativa e constantemente a indissociabilidade dessa forma de investigar (dessa forma de fazer LA) e uma

orientação explícita para o desenvolvimento de uma *agenda política*, de uma *agenda transformadora/intervencionista* e de uma *agenda ética*, decorrente da ideia de que nossas práticas discursivas envolvem escolhas que têm impactos diferenciados no mundo social e nele interferem de formas variadas (FABRÍCIO, 2006, p. 49, grifo da autora).

Outro aspecto a destacar é que, no PPGLL, comecei a participar do grupo de pesquisa via CNPq Observatório da linguagem em uso (Observu)<sup>31</sup> – Ufal – que me possibilitou avultar, além dessas concepções teórico-epistêmicas mencionadas, reflexões acerca das relações glococais da linguagem, estudos culturais, pós-coloniais, os entrelaces entre preconceito e tolerância na linguagem, processos de letramentos e multiletramentos etc. Essa participação, eis o motivo de meu destaque, foi suporte para as discussões e reflexões que desenvolvi a partir de e sobre a problemática com a qual lidei em minha pesquisa de mestrado<sup>32</sup>, “o desenvolvimento da disciplina Libras para ouvintes no ensino superior tem favorecido uma experiência em sala de aula que teria a Libras como língua geradora de sentido?” (SANTOS, 2017, p. 98), cujo foco foi o processo de ensino-aprendizagem de alunos da disciplina Libras do curso de Licenciatura em Letras-Português de uma instituição de ensino superior (IES) pública de Alagoas.

Como principal resultado de minha pesquisa de mestrado, conclui que:

<sup>30</sup> Currículo Lattes. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/6506349461840284>. Acesso em: 01 de jun. 2020.

<sup>31</sup> Grupo de pesquisa cujo resumo de sua atuação e envolvimento se encontra no sítio da Faculdade de Letras – Fale – Ufal. Disponível em: [Observatório da Linguagem em Uso — Faculdade de Letras](#). Acesso em: 01 jun. 2020.

<sup>32</sup> Dissertação sob o título “Um estudo sobre o processo de ensino-aprendizagem dos alunos da disciplina Libras no curso de Licenciatura em Letras-Português de uma Instituição de Ensino Superior Pública de Alagoas”. Consultas no repositória da biblioteca da Ufal. Disponível em: [Um estudo sobre o processo de ensino-aprendizagem dos alunos da disciplina Libras no curso de Licenciatura em Letras-Português de uma instituição de ensino superior pública de Alagoas](#). Acesso em: 01 jun. 2020.

para proporcionar uma relação entre os alunos e a Libras como língua geradora de sentidos, seria preciso considerar o uso de Libras em situações concretas embasadas por discussões teóricas que possibilitem reflexões acerca da função social da linguagem, uma vez que não devemos nos preocupar unicamente com a formação profissional do alunado, mas também com a pessoal (SANTOS, 2017, p. 105).

É possível observar, pela pequena narrativa desenhada até aqui, que minhas experiências (de sala de aula e estudos) não se dissociaram de minhas investigações. No que diz respeito ao trabalho de dissertação, havia uma intrínseca relação entre as escolhas teóricas feitas na investigação (compreensão de língua/linguagem como prática social e constitutiva do sujeito social, por exemplo) e as cenas, cenários e personagens que compuseram a narrativa desenhada. Semelhantemente, imerso nessa constituição não neutra do pesquisador e da pesquisa, bem como, na própria constituição processual entre o pesquisador e a pesquisa, desenvolvo a presente investigação com adições de cenas, cenários e personagens, todos temporal e geograficamente localizados, dando continuidade a essa narrativa.

### 1.2.2 Início de redirecionamento no processo de doutorado

Após investigação realizada no tempo de mestrado, cuja centralidade estava em processos de ensino-aprendizagem de Libras significativos para e com alunas e alunos da disciplina Libras, entendi encontrar espaço aberto para, neste processo de doutoramento, direcionar meus sentidos para professoras e professores em formação de Libras, exclusivamente do curso de LL. Sob o título “A formação de professores do curso de Letras-Libras e um processo de ensino-aprendizagem de Libras descolonizado”, desenhei um projeto de pesquisa respondendo, de alguma forma, às novas experiências proporcionadas pelas disciplinas que passei a lecionar (Português como L2, MEL, LAEL e Libras). Assim, como objetivo de pesquisa, tracei proporcionar aos professores e professoras em formação inicial do Curso de LL – Ufal a compreensão de que o processo de ensino-aprendizagem de Libras “deve” ser uma ação ética e comprometida com descolonialidade, diante da indissociável realidade político-sócio-histórica dos participantes da pesquisa envolvidos no processo<sup>33</sup>.

Contudo, ocorreram algumas mudanças no percurso de minha pesquisa. Baseando-me numa linha de pesquisa reorganizável, entendendo que a LA “é inseparável da enorme reorganização do pensamento e das práticas sociais correntes da contemporaneidade”

---

<sup>33</sup> Como consta no projeto de pesquisa enviado, e devidamente aprovado, ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) – Ufal, sob o CAEE nº 13308419.7.0000.5013, cujas reformulações e resultados, os quais, endosso, não configuram alterações dos procedimentos de riscos e benefícios do projeto, serão apresentados no fim do processo desta pesquisa.



(FABRÍCIO, 2006, p. 49), os rumos de minha investigação também passaram por esse movimento. Minha participação no grupo de pesquisa Letramentos, Educação e Transculturalidade<sup>34</sup> – Ufal, sob a liderança do professor Dr. Sérgio Ifa<sup>35</sup>, possibilitou-me acesso mais denso a discussões relativas à decolonialidade e ao fazer pedagógico ancorado nesse paradigma. Isso, por sua vez, além do suporte pessoal e acadêmico que esse professor me concedeu, levou-me a repensar o objetivo outrora traçado e, desse modo, a o retraçar.

A compreensão de um processo dialógico – constituído com base nos estudos bakhtinianos em minha primeira pós-graduação *stricto sensu* – somada a uma não *outremização* do outro com o qual construo diálogo, provocaram em mim o seguinte questionamento: será que não estou incorrendo numa pretensa superioridade em relação ao outro com o qual estou lidando em sala de aula? A questão era se eu não incorria na mesma ideia, pelo menos em seu cerne, a qual Grosfoguel (2016) nomeou como a relação entre privilégio epistêmico e a inferioridade epistêmica. No meu caso, se eu estava me considerando superior aos professores em formação inicial (PFIs) para os quais, pretensiosamente, eu iria proporcionar a compreensão de como o processo de ensino-aprendizagem de Libras “deveria” ser.

Para além de minhas expectativas e pretensões, a disciplina MEL, que mais uma vez<sup>36</sup> se apresentava para mim (período letivo de 2019.1), foi um desafio e isso, de alguma forma, ratificou minha escolha em fazer dela o contexto desta pesquisa (e, por isso, por vezes, refiro-me a ela como “disciplina-contexto-acadêmico” de investigação). Embora eu discorra e explane a constituição dessa disciplina na próxima seção, é importante desde já mencionar, para fins de contextualização, que eu a organizei, principalmente, sobre duas ações: discussões de textos e exercícios de prática docente (oportunizados aos PFIs). Essas duas ações, por sua vez, proporcionaram diálogos (entre interlocutores e entre discursos) cujo objeto das muitas práticas discursivas construídas com e por esses PFIs foi o preconceito em algumas de suas várias faces. De modo semelhante, outros discursos pareceram se destacar na sala de aula da disciplina MEL e também sobre eles me detive nesta investigação: o discurso de ética e o de transformação.

Dessa maneira, depois de experienciar e de ser também agente constitutivo de discursos que envolvem o objeto preconceito, ética e transformação, os quais vou identificando e lidando ao longo da pesquisa, minha existência e condição de professor-pesquisador age em atitude

---

<sup>34</sup> Grupo de pesquisa Letramentos, Educação e Transculturalidade, cujo resumo de sua atuação e envolvimento se encontra sítio da Faculdade de Letras – Fale – Ufal. Disponível em: [Grupos de pesquisa — Faculdade de Letras](#). Acesso em: 01 jun. 2020.

<sup>35</sup> Currículo Lattes. Disponível em: [Sérgio Ifa](#). Acesso em: 01 jun. 2020.

<sup>36</sup> A experiência anterior com essa disciplina foi no período letivo de 2018.1.

responsiva, configurando perguntas de pesquisa e objetivos para este trabalho. De antemão, e para tal configuração, considero que esta relação entre as experiências de sala de aula na disciplina MEL e meu contexto sócio-histórico, instigaram-me a questionamentos centrados no que tange a: relações entre a prática docente e as práticas discursivas dos sujeitos envolvidos no processo de ensinar-aprender Libras; e (re)construção de sentidos de ensinar-aprender Libras. Nesse sentido, na subseção seguinte, apresento por quais caminhos decidi percorrer nesta investigação.

### **1.3 Perguntas de pesquisa e objetivos**

Sou do entendimento de que, muito embora seja possível lançar mão, previamente, de uma perspectiva teórica, metodológica e paradigmática para a construção de uma pesquisa, somente seu desenvolvimento pode ratificar o exercício de determinada perspectiva. Para além disso, e assim entendo proceder, penso que seria a pesquisa em desenvolvimento que oportunizaria os diálogos teóricos e construções metodológicas necessárias à investigação empreendida e que sua única preliminaridade seria o eixo paradigmático de onde parte o pesquisador. Portanto, e com base nessa compreensão, ratifico ter exercitado progressivamente o que entendo ser uma perspectiva dialógica com a pesquisa desenvolvida. Corroboro com o entendimento de que o conhecimento é necessariamente dialógico, ou seja, é na relação social entre as pessoas que ele é produzido (GROSFOGUEL, 2016). Assim, a (re)construção de minhas narrativas se dão considerando a relação dialógica condicionante tanto para a constituição do ser em si quanto para a constituição conhecimento fundado entre os seres (QUIJANO, 1992), e é a isso que me refiro como *perspectiva dialógica*.

Num primeiro momento, isto é, no percurso da disciplina-contexto-acadêmico de investigação, entendo que o exercício dessa perspectiva se deu no processo de sensibilidade para com a própria disciplina MEL. A esse respeito, compreendo que as complexas relações – como toda relação humana no ambiente educacional – das quais fiz parte no desenvolvimento da MEL foram palco de expressivas e novas inquietações que tomaram forma, principalmente, diante da problemática que penso estar nas entranhas do próprio nome dessa disciplina, “Metodologia de Ensino de Língua Brasileira de Sinais”. Quero dizer, parece-me haver um amontoado de questionamentos – ou respostas prontas – que circunscreveram e circunscrevem o fazer metodológico de ensinar-aprender Libras e isso me provocou, inquietou-me a pensar alternativas aos questionamentos e/ou a problematizar as respostas prontas.

Num segundo momento, diante de uma revisita aos registros feitos no período da disciplina, a partir dos instrumentos que apresento na seção de metodologia, pude ser novamente provocado nesta investigação. Considerando as discussões acerca de narrativas de vidas vulnerabilizadas que proporcionaram ambiente discursivo na sala de aula da disciplina MEL do período letivo 2019.1, elenquei as seguintes questões de pesquisa:

1. Quais as principais práticas discursivas são construídas na relação dialógica entre professor-pesquisador e PFIs na disciplina MEL do Curso de LL da Ufal?
2. Que relações são estabelecidas entre as práticas discursivas construídas com e por PFIs e as práticas docentes desenvolvidas na disciplina MEL?
3. Qual/quais sentidos de ensinar-aprender Libras são construídos com e por PFIs na disciplina MEL?

Inquietado por essas questões tanto durante o desenvolvimento da disciplina quanto depois dela, repensei minha relação com esta pesquisa. Neste percurso, pensar acerca desse outro (os PFIs) envolvido nas interações verbais<sup>37</sup>, de minha relação dialógica com ele, da forma como teorias e paradigmas fazem parte de minha vida, do meu papel de educador e de linguista aplicado me possibilitou não só pensar e repensar isso, mas também o que eu estava objetivando com esta pesquisa. Dessa forma, nesse movimento dialógico e constante, tal qual entendo ser as experiências de vida, cuja expressão faço por narrativas, é que reconfigurei o objetivo geral desta investigação, a saber: (Re)construir sentidos de ensinar-aprender Libras a partir de práticas discursivas desenvolvidas com e pelos professores de Libras em formação inicial na disciplina MEL do Curso de LL da Ufal. Por conseguinte, para alcançar esse objetivo reconfigurado, considerando mais uma vez as discussões feitas nessa disciplina e também o exercício de práticas docentes desenvolvidas nesse mesmo contexto, penso ser importante:

1. Identificar as principais práticas discursivas construídas com e pelos PFIs na disciplina MEL da Ufal;
2. Problematizar as relações entre as práticas discursivas construídas com e pelos PFIs e as práticas docentes desenvolvidas na disciplina MEL da Ufal;
3. Configurar o(s) sentido(s) de ensinar-aprender Libras construído(s) com e pelos PFIs na disciplina MEL da Ufal.

---

<sup>37</sup> Bakhtin ([1929] 2006).

As duas ações entrelaçadas, desenvolvidas dentro da disciplina-contexto-acadêmico de investigação – discussões dos textos e os exercícios de prática docente – serviram tanto para o desenvolvimento da própria disciplina como para os objetivos específicos listados acima. No que diz respeito à disciplina, essas ações correspondiam à sua dinâmica e, quanto aos objetivos, proporcionavam-lhe materialidade discursiva para que fossem alcançados. Para registro das discussões e discursos construídos e reconstruídos a partir dessas narrativas convidadas ao espaço de sala de aula, adotei os seguintes instrumentos de registro: planos de aula, diários reflexivos desenvolvidos por mim e pelos professores em formação inicial participantes da pesquisa e entrevistas narrativas (gravadas em áudio).

Com base nesse convite, reconheço-me inscrito numa pesquisa qualitativa, tendo em vista que o entendimento é de que os sentidos são construídos socialmente e o foco está nos participantes, está em “como os participantes experienciam e interagem com um fenômeno em um dado momento e em um contexto particular, e os múltiplos significados que têm para eles<sup>38</sup>” (CROKER, 2009, p.7). Ademais, corroboro essa inscrição também por dois outros elementos de convergência<sup>39</sup> teórico-metodológicos: I) os instrumentos de registros são focados em capturar informações das quais seja possível (re)conhecer processos e interpretar sentidos; e II) há uma não neutralidade do pesquisador desenvolvedor.

Portanto, afiliando-me a esse tipo de pesquisa e sob uma abordagem narrativa, nos termos de Croker (2009), desenvolvo esta investigação (a partir de e) numa linguística aplicada (LA) focada na produção de realidades sociais pela prática discursiva cuja demanda não se aparta das resistências e re-existências. Numa LA que não se prende às ortodoxias de fronteiras teórica-metodológicas das ciências sociais e humanas (KLEIMAN, 2013). Numa LA não solucionista e que compreende as problemáticas que circunscrevem a linguagem tão fluidas e moventes quanto às práticas sociais (MOITA LOPES, 2006). E por isso tudo, numa LA que persegue o alternativo alternativamente, numa LA do Emergente (MOITA LOPES, 2009).

Todavia, penso que essas inscrições e afiliações se perderiam num abissal distanciamento entre teoria e prática se o paradigma/perspectiva no qual eu (subjetivo<sup>40</sup> e objetivo professor-pesquisador) me constituo e faço não fosse igualmente *emergente/dialógico*. Nos termos que adoto neste trabalho, se perderiam se esse paradigma/perspectiva não fosse

---

<sup>38</sup> Tradução minha com base no original: “how participants experience and interact with a phenomenon at a given point in time and in a particular context, and the multiple meanings it has for them” (CROKER, 2009, p.7).

<sup>39</sup> Convergência teórico-metodológicas entre uma perspectiva qualitativa e minha pesquisa.

<sup>40</sup> Refiro-me às particularidades de minhas experiências e como isso repercute em minha forma de perceber e de construir o mundo por meio de minhas ações.

fundado na e a partir do que eu defino de *perspectiva da dialogicidade* na seção seguinte. Em outras palavras, se perderiam se não considerasse o *continuum* das narrativas vividas, o *outro*, os saberes do outro e os saberes com o outro.

Dessa forma, paradigmaticamente, harmonizo-me com o *giro decolonial*, termo cunhado por Nelson Maldonado-Torres em 2006 (CASTRO-GÓMEZ; GROSGOUEL, 2007), “que basicamente significa o movimento de resistência teórico e prático, político e epistemológico, à lógica da modernidade/colonialidade” (BALLESTRIN, 2013, p. 105). E assim o faço, diante do entendimento de que é sobre essa lógica que diversas formas de opressão, apagamento e invisibilidade são erguidas e/ou intensificadas em todos os campos de atividade humana, principalmente no educacional, onde saberes, identidades e realidades são (re)formadas, deformadas e transformadas (FREIRE, 1987).

Na década de 1990, Alastair Pennycook (1998), reclamando uma LA em defesa de uma abordagem crítica, considera acerca da “pedagogia crítica”, a qual percebo já está presente na pedagogia desenvolvida por Paulo Freire. Pennycook diz que um grande corpo de trabalhos que recebe essa rubrica entende as escolas como arenas culturais, onde formas sociais e ideológicas distintas se encontram em constante conflito. Por causa disso, a pedagogia crítica busca compreender e criticar, em suas palavras, o contexto sócio-histórico-político da escolarização, bem como desenvolver práticas pedagógicas que intentem transformar tanto a natureza da escolarização quanto da sociedade mais ampla.

[C]onsiderando o conhecimento como sendo socialmente construído e todas as reivindicações de conhecimento como sendo, portanto, “interessadas”, a pedagogia crítica busca explorar e questionar os tipos de conhecimento produzidos e legitimados nas escolas (PENNYCOOK, 1998, p. 45, grifo do autor).

Nesse sentido, corroborando com o pensamento de que a escola é um espaço no qual conhecimentos são produzidos e legitimados num processo de deslegitimação de outros conhecimentos, penso ser urgente pôr em pauta a relação entre as práticas discursivas e as práticas docentes de PFIs de Libras que constituem inúmeros espaços educacionais. Muito se tem pesquisado sobre aspectos formais da língua de sinais falada no Brasil (BERNARDINO, 2000; QUADROS; KARNOPP, 2004; GESSER, 2009, dentre outros), sobre processos metodológicos e didáticos para seu ensino, tanto para pessoas surdas quanto para ouvintes (PEREIRA et al., 2011; GESSER, 2012, dentre outros) e sobre importância de sua implementação em cursos de formação superior (SOUZA et al., 2014; FREITAS, 2016, dentre outros).

Contudo, pouca ou nenhuma atenção me parece ter sido direcionada aos professores de Libras em formação inicial no que diz respeito ao desenvolvimento de um ensinar-aprender voltado à formação humana, isto é, um processo de ensinar-aprender não desraigado da vida, tanto no próprio percurso dessa formação quanto posterior a ele. Semelhante e infelizmente, parece-me que discussões relativas a esse tipo de processo comprometido em compreender e criticar discursos e saberes (re)produzidos nesses espaços, bem como em seus respectivos macro-contextos sócio-histórico-políticos têm sido postas às margens das pautas investigativas quando se trata de trabalhos que envolvem Libras. E, por conseguinte, penso eu, isso reduz o número de investigações cuja proposta sejam ações interventoras e/ou transformadoras de realidades.

Logo, é nesse espírito de sair do *status quo*, tanto no que se refere à manutenção hegemônica das realidades sócio-histórico-políticas das pessoas de nossa sociedade quanto à primazia das pautas investigadas nos contextos das línguas de sinais, que proponho outras formas de sentir, ser, estar e fazer no mundo. Interpretando as palavras de Boaventura (2008), é exercendo a insegurança desse movimento de saída entre os PFIs de Libras e no contexto de discussão acerca de se ensinar-aprender Libras que me disponho a chamar a atenção para outros caminhos malmente trilhados nos quais seja possível cosmo-sentir, constituir-se enquanto ser, fazer-se presente e agir no mundo. Para isso, considerando também minha prática docente desenvolvida na MEL, tomo por objeto de estudo desta pesquisa a relação tríade entre as práticas discursivas, a prática docente desses PFIs e suas respectivas subjetividades. Na seção seguinte, chamo essa tríade de: unidade prática discursiva/prática docente/docente que pratica.

Cabe salientar que meu investigar tem a fronteira como lugar de constituição. Ele é fronteiriço, assim como o é o pensamento que configura “a singularidade epistêmica de qualquer projeto decolonial” (MIGNOLO, 2017); ele está na fronteira, assim como os diálogos transfronteiriços (FABRÍCIO, 2006) que o constitui teoricamente; e ele está na fronteira pelo ponto de encontro no qual me posiciono como professor-pesquisador, onde a constituição discursiva e o ato interpretativo se cruzam. Compreendo, metaforicamente, que ele está na encruzilhada, no “entre” do compasso de tempo e contratempo, no “entre” do *tum* e o *tá*, na brecha, na síncope musical, nos espaços (físicos, simbólicos e/ou musicais) que fogem, por sua não ocidentalidade e não binaridade, a discursos hegemônicos. Portanto, e por sua vez, para expressar isso, construí o presente texto cuja estrutura apresento a seguir.

#### 1.4 Estrutura da tese

Esta tese é escrita a partir *de*, mas não *para* uma exclusiva localidade corpo-geopolítica – parafraseando Bernardino-Costa; Maldonado-Torres; Grosfoguel (2019) –, mas não *para* uma específica modalidade linguística, no caso, a gesto-visual Libras. Em outras palavras, os conhecimentos produzidos nesta tese são situados e discutem a relação entre práticas discursivas e prática docente no contexto de PFIs, contudo, não estão limitados a realidades do curso de LL-Ufal. A partir dos cenários, personagens e narrativas que compõem esta tese são construídas discussões e reflexões que podem ajudar professoras e professores ou pesquisadores a (re)visitar o ou os sentidos de ensinar-aprender línguas vivenciados em sala de aula. Tais discussões e reflexões podem contribuir, e assim espero, tanto com a prática docente em si quanto com as investigações que problematizam os contextos educacionais de desenvolvimento dessas práticas, quer elas estejam focadas no ensinar-aprender Libras ou no de outras línguas.

Digo isso, ante a compreensão do universalismo concreto de Césaire apresentado em Grosfoguel (2012<sup>41</sup>). Para ele, esse universalismo concreto supõe relações horizontais estabelecidas entre particularidades corpogeopolíticas na construção dos saberes. Dessa forma, as experiências de um professor-pesquisador e práticas metodológicas de ensinar-aprender Libras desenvolvidas num curso de LL, numa universidade pública do estado de Alagoas e com PFIs (surdos e ouvintes) no exercício de ensinar-aprender Libras representa uma das particularidades de saberes que estabelece diálogos democraticamente equi-importantes com outras particularidades que formam, assim, o universalismo concreto.

A particularidade dessa experiência *intensamente*<sup>42</sup> interseccionada pelas realidades de fora e de dentro da sala de aula pensada, narrada, compreendida e que se une a luta epistemológica, seja ela a arena global ou local (KLEIMAN, 2013, p. 44), é estruturada neste trabalho em três seções para além desta introdução e das considerações finais. Após esta seção introdutória, na segunda seção, apresento a perspectiva metodológica que me conduziu tanto na forma de registrar (refiro-me aos instrumentos utilizados) quanto no tratamento do que fora registrado. A partir do que defino como *perspectiva da dialogicidade*, discorro acerca das ações desenvolvidas na disciplina MEL que contribuiriam, conjuntamente, para a construção da própria pesquisa.

---

<sup>41</sup> Obra referenciada disponível em: [Universalisms](#). Acesso em: 29 jun. 2020.

<sup>42</sup> Radical destacado em itálico propositadamente para além de expressar o atrito existente produção de dos sentidos, reforçar a tensão de muitas interações com os interlocutores resultante das realidades que lhes constituem.

Prenho da ideia de que esta tese foi constituída por fios teórico-paradigmáticos e epistemológicos postos e trançados desde esta introdução, ganhando mais tessitura na seção metodológica, apresento na seção seguinte, a terceira seção, os diálogos com a LA do Emergente, estudos decoloniais e o dialogismo bakhtiniano que explicitam esses fios que me serviram de suporte e tecido para compreender as práticas discursivas construídas com e pelos PFIs na disciplina. Na quarta, debruço-me a configurar e compreender esses discursos e a refletir sobre: a relação entre a sala de aula e a sociedade proposta pelo processo de ensino-aprendizagem de Libras; sobre a propositividade de um compromisso ético-social nesse processo; sobre um movimento de transformação da prática docente dos PFI numa relação autorreflexiva com a reconstrução do ou dos sentidos de ensinar-aprender Libras.

Por fim, em minhas considerações finais, após menção do que configurei como tempos difíceis que acompanharam esta pesquisa até sua conclusão, implicando na sensibilidade de análise dos registros, retomo os objetivos específicos apresentados neste texto e destaco, pertinentes a cada um deles, as compreensões que as discussões e reflexões me proporcionaram. Na sequência, teço como tais compreensões convergiram para o objetivo principal e apresento o que obtive como resultado de todo o processo investigativo. A partir disso, aponto alguns questionamentos frutos desse processo, uma vez que entendo contribuir para novos rumos de investigação no contexto de formação de professores de línguas, bem como nos de ensino-aprendizagem de Libras (ou quaisquer outras línguas), dentro de uma perspectiva de formação cidadã.



## SEÇÃO II - DIALOGICIDADE: PARA ALÉM DE METODOLOGIA

O conhecimento pós-moderno, sendo total, não é determinístico, sendo local, não é descritivista. É um conhecimento sobre as condições de possibilidade. As condições de possibilidade da acção humana projectada no mundo a partir de um espaço-tempo local. Um conhecimento deste tipo e relativamente imetódico, constitui-se a partir de uma pluralidade metodológica.

Boaventura de Sousa Santos

Nesta seção, apresento a perspectiva metodológica que conduziu, nalgumas vezes com mais expressividade, desde à própria constituição da disciplina MEL aos procedimentos e instrumentos utilizados para registro das práticas discursivas produzidas nela enquanto disciplina-contexto-acadêmico de investigação. Em seguida, descrevo esses procedimentos (ações e momentos) e instrumentos (planos de aula, diários reflexivos e entrevistas narrativas) guiados pelo que ousou chamar de *perspectiva da dialogicidade*. De igual modo, retrato neste espaço a conjuntura e *locus* desta pesquisa, bem como as pessoas envolvidas. Isso o faço, ao passo em que inicio discussões concernentes: à dicotomia sujeito-objeto; ao processo de *outremização* que fabrica o *outro* objetificado; à escolha de um proceder metodológico “impuro” a uma compreensão encapsuladora; à relação entre a sala de aula e as realidades da sociedade mais ampla; e, brevemente, à perspectiva da relação modernidade/colonialidade.

É importante destacar que os diálogos pragmáticos e teóricos feitos nesta pesquisa percorrem todo este texto, uma vez que constituem seu *zeitgeist*. Essa fluidez acontece respeitando e considerando o *continuum* das narrativas vividas, apontado na seção introdutória desta tese, pois que é nessa intersecção movente de espaço/tempo/sujeito que desenvolvi minha investigação, permitindo-me ir e vir e construir os diálogos à medida que às discussões assim os exigiam. Esses diálogos foram construídos a partir das materialidades dos discursos, os quais vou apresentando para substanciar minhas considerações também nesta seção. Portanto, é nesse movimento, o qual entendo ser plenamente coerente com um trabalho que lida com existências igualmente fluidas, complexas, não puras (quanto ao simbólico, linguístico e ideológico) e não fixas, que desenvolvo este texto. Assim, passo à perspectiva sobre a qual compreendo ser esse movimento possível.

## 2.1 Perspectiva da dialogicidade: esteio em foco

O conceito *diálogo* ocupa um lugar muito caro para toda construção teórica acerca da linguagem presente nas obras atribuídas<sup>43</sup> à Mikhail Bakhtin, uma vez que, “o diálogo é condição da linguagem e do discurso” (BARROS, 2005, p. 34). Por conseguinte, sem ele (o diálogo), não há, para além da linguagem, outras formas de objetividade humana nem subjetividade, diante da compreensão de que “[N]ão é a atividade mental que organiza a expressão, mas, ao contrário, *é a expressão que organiza a atividade mental*, que a modela e determina sua orientação” (BAKHTIN/VOLOCHINOV ([1929], 2006, p. 114, grifo do autor). Para se chegar a tal conclusão, parte-se do entendimento da existência de um interlocutor, ao menos em potencial, tendo em vista que:

[C]om efeito, a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor. *A palavra dirige-se a um interlocutor*: ela é função da pessoa desse interlocutor: variará se se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social ou não, se esta for inferior ou superior na hierarquia social, se estiver ligada ao locutor por laços sociais mais ou menos estreitos (pai, mãe, marido, etc.). Não pode haver interlocutor abstrato; não teríamos linguagem comum com tal interlocutor, nem no sentido próprio nem no figurado (BAKHTIN/VOLOCHINOV ([1929], 2006, p. 114, grifo do autor).

Nesse mesmo fio de raciocínio, tenho o diálogo (ou dialogismo<sup>44</sup>) por pedra angular da perspectiva que proponho como esteio desta pesquisa. Tenho-o para além de seu sentido estrito, como interação verbal, mas amplo, “isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, [1929], 2006, p. 125). Tenho o diálogo como conceito cuja exigência é a necessidade de uma relação de alternância de vozes, numa intersubjetividade não apenas face a face, num processo não individual e que reconhece a necessidade de pelo menos duas pessoas, seres sócio-históricos e politicamente localizados.

Dessa maneira, o conceito de dialogismo ao qual me refiro

sustenta-se na noção de *vozes* que se enfrentam em um mesmo enunciado e que representam os diferentes elementos históricos, sociais e linguísticos que atravessam a enunciação. Assim, as vozes são sempre vozes sociais que manifestam as consciências valorativas que reagem a, isto é, que

<sup>43</sup> Nesta pesquisa, não há nenhuma intenção de discutir a autenticidade das obras atribuídas à Bakhtin, pois seria irrelevante para as reflexões aqui desenvolvidas.

<sup>44</sup> Permitindo-me fazer também uso de seu correlato (BARROS, 2005).

compreendem ativamente os enunciados (BRAIT, 2005, p. 111, grifo da autora).

Nesses termos, o enunciado concreto, enquanto unidade da comunicação discursiva, é compreendido por sua historicidade, pois que não há enunciado isolado, seu sentido é “algo que se constrói e reconstrói com base nos elementos linguísticos em um contexto, nos saberes acumulados e nas relações sócio-históricas” (FELIPE, 2013, p. 70). E, concomitantemente, ele também é compreendido como acontecimento (evento) marcado pela alternância dos sujeitos em possibilidade responsiva e por uma conclusibilidade. Segundo considera Bakhtin em “Estética da Criação Verbal”,

[P]or sua precisão e simplicidade, o diálogo é a forma clássica da comunicação discursiva. Cada réplica, por mais breve e fragmentária que seja, possui uma conclusibilidade específica ao exprimir certa posição do falante que suscita resposta, em relação à qual se pode assumir uma posição responsiva (BAKHTIN, [1979] 2011, p. 275).

A partir dessa compreensão de diálogo/dialogismo como um processo não individual (não uno) e que reconhece a necessidade de pelo menos dois interlocutores, quando se fala do princípio dialógico entre interlocutores, e por meio desse, de diálogo entre discursos, é que senti a necessidade de desenvolver uma pesquisa que tivesse em seu cerne a qualidade ou estado de diálogo, isto é, *dialogicidade*. Um movimento não preso na ideia do ato por si só, mas sob a compreensão de uma condição que se estende para além dele. A partir do dialogismo que considera a historicidade que repercute no momento de construção do diálogo, o discurso, os interlocutores e suas realidades; que atenta para quem os interlocutores e seus respectivos discursos estão respondendo, penso numa ação-estado que implica responsabilidade para com o outro, uma vez que se vê uno com ele ante a impossibilidade de ser sozinho.

Refiro-me a um comosentir em relação ao outro que entende as particularidades individuais, as realidades corpogeopolíticas, como construções coletivas e, por isso, vê-se compromissado para com elas. É nessa compreensão, imerso nessa *perspectiva da dialogicidade* que entendo ter construído e desenvolvido esta pesquisa. Como ação-estado que é, trata-se de um processo, de uma construção, de uma coletivização do cosmosentir reexaminado constantemente. Contudo, admito que não foi (não é) fácil pensar: 1) num processo de investigação que considere os professores em formação inicial investigados como sujeitos do processo, numa relação sujeito-*sujeito*; 2) num processo de investigação afinado com a escolha de instrumentos para registro de práticas discursivas de um *eu*, no caso, o sujeito professor-pesquisador, e de um *outro* (os PFIs) que atente para a intersubjetividade *eu-outro*; e

3) numa disciplina (tomada por disciplina-contexto-acadêmico de investigação) que possibilite discussões acerca de *outridades* silenciadas e/ou apagadas em nossa vivência de prática de ensinar-aprender.

Assim sendo, na subseção a seguir, considero brevemente acerca da prioritária interação em sala de aula por meio da Libras, pois que isso contribui para a descrição dos sujeitos partícipes desta pesquisa bem como à conjuntura na qual ela (a pesquisa) se desenrolou.

## 2.2 Os partícipes da pesquisa e sua conjuntura

No período letivo de 2019.1, tive a oportunidade de desenvolver a disciplina Metodologia de Ensino de Língua Brasileira de Sinais (MEL) no Curso de Letras-Libras: Licenciatura da Ufal aos 17 discentes do 6º período. Nessa fase, os professores fluentes em Libras desenvolvem suas aulas nessa língua gestual sem contar com a presença dos profissionais Tilsp. Essa configuração parece levar em conta que o curso é composto por discentes surdos e ouvintes e espera-se que a partir do 4º período, os ouvintes consigam participar das aulas por meio da Libras como língua de instrução.

Embora eu não tenha encontrado esse procedimento descrito e justificado no Projeto Pedagógico do Curso (PPC<sup>45</sup>) de Letras-Libras (LL) da referida universidade, digo, sobre o não acompanhamento dos Tilsp nas salas de aula a partir do 2º ano do curso, considero pertinente fazer tal observação, pois que ela foi significativa nessa minha experiência em sala de aula. Essa realidade ressoou diretamente em minhas ações em sala, nas ações e participações dos PFIs, em minha relação para com eles, deles para comigo e deles entre si. Nesse sentido, em um de meus registros concernente ao segundo encontro com a turma, mais especificamente, em meu *diário reflexivo* correspondente à segunda aula, um dos instrumentos de registros sobre o qual discorro posteriormente, digo:

*[D]epois de explicar repetidas vezes sobre o trabalho acima, todas elas em Libras, pois que todas as aulas são em Libras, uma vez que tenho surdos em sala de aula, o fiz oralmente para uma aluna ouvinte que tem pouca fluência em Libras (Professor-pesquisador, diário reflexivo<sup>46</sup> 2 – APÊNDICE B, p. 202).*

No contexto do fragmento, eu orientava os PFIs acerca de uma atividade que seria realizada, acerca das “microaulas<sup>47</sup>” (*sobre o trabalho acima*). Observo que nesse contexto, em

---

<sup>45</sup> Disponível em: [PPCletraslibras](#). Acesso em: 29 mai. 2020.

<sup>46</sup> Todos os registros apresentados neste trabalho são dispostos em *ipsis litteris*, logo, não faço alterações de ordem ortográficas e/ou sintáticas, salvo ante possíveis incompreensões.

<sup>47</sup> Descrita posteriormente.

meio a mais uma explicação sobre a referida atividade, considerando que já havia sido feita *repetidas vezes*<sup>48</sup>, adicionei ainda mais uma explicação, entretanto, em particular e em português para uma determinada PFI, *o fiz oralmente para uma aluna ouvinte que tem pouca fluência em Libras*. Não diferentemente, no que diz respeito a uma situação de incompreensão devido à pouca fluência na língua de sinais, no diário do encontro seguinte, narro que *[T]entei reformular a pergunta para ver se havia pouco entendimento sobre a forma que eu estava sinalizando* (Professor-pesquisador, diário reflexivo 3 – APÊNDICE B, p. 203). E, quanto ao que me parece uma espécie de “averiguação de entendimento”, eu disse:

*[N]o fim da aula, perguntei aos dois alunos (sic) se minhas aulas anteriores haviam, de alguma forma, influenciado eles na preparação de suas aulas. O primeiro disse que não, simplesmente, embora eu tenha repetido a pergunta para me certificar que ele estava entendendo, uma vez que minha fala era em Libras. A segunda disse que sim e acrescentou dizendo que o solicitado da atividade havia ficado mais claro depois que outros colegas haviam realizado suas respectivas microaulas. Nesse último caso, não sei se o problema foi mesmo a forma que falei quando disse o que queria que eles fizessem com a atividade Microaula, pois falei em Libras para todo mundo da sala e, em seguida, fui até ela, em particular e expliquei novamente e pausadamente, em português, o que eu queria. Ao questionar isso, ela disse ter “a cabeça meio ‘bugada’, mesmo”, nas palavras dela* (Professor-pesquisador, diário reflexivo 5 – APÊNDICE B, p. 205).

Os registros indicam que essa condição iniciada no 4º período, experienciada na disciplina MEL no 6º, repercutiam nas ações desenvolvidas nos ambientes de ensino-aprendizagem<sup>49</sup> ou em suas frequências. E por repercussão, refiro-me a essas retomadas de explicações e orientações a reformulações de questões em sala, numa espécie de “averiguação de entendimento”, considerando enunciados como, *embora eu tenha repetido a pergunta para me certificar que ele estava entendendo*. Ademais, como demonstro ao longo desta tese, há outras ressonâncias disso, principalmente no que diz respeito ao tempo de aula, ao material didático planejado ou à forma como era usado e/ou exposto.

Enfim, é nessa disciplina, cuja conjuntura é constituída de interações prioritariamente em Libras entre professor-pesquisador, PFIs surdos, PFIs ouvintes fluentes e não fluentes, que percebo espaço favorável para constituir contexto-acadêmico de minha investigação. É nessa disciplina, de ementa com aspectos tão distintos, sobre os quais faço uma breve consideração a seguir, que construí objetivos que parecem acompanhar tais aspectos. Em outras palavras,

<sup>48</sup> Os excertos dos registros feitos durante a disciplina MEL são trazidos para o texto em itálico.

<sup>49</sup> Uso o termo “ambientes de ensino-aprendizagem”, pois que o contato com a turma, para além da sala de aula, era veiculado pelo AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem – e lá também era possível sentir essa repercussão em atividades feitas, não feitas, atrasadas etc. pela provável incompreensão ou parcial compreensão da atividade devido falhas na comunicação relativas à língua de instrução.

construí objetivos que demonstram relacionar discussões acerca de métodos de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras e possíveis especificidades da língua de sinais brasileira no (relativo) recente cenário brasileiro de implementação<sup>50</sup> da disciplina Libras nas matrizes curriculares dos cursos de nível superior, principalmente.

Quanto à ementa, o PPC do curso apresenta o seguinte:

[D]iscussão acerca de aspectos metodológicos direcionados ao ensino da língua de sinais por meio do contexto e textualização em sinais articulada com o uso da língua e da prática da análise linguística. Elaboração de propostas para o ensino de língua de sinais a partir da diversidade textual sinalizada: análise dos aspectos temáticos, estruturais, linguísticos e a funcionalidade dos textos nos diferentes contextos sociais (PPC – LETRAS-LIBRAS, 2016, p. 68).

Quanto aos objetivos, construí o seguinte no plano do curso<sup>51</sup>:

1. Discutir acerca de métodos de ensino-aprendizagem desenvolvidos para línguas estrangeiras;
2. Refletir acerca de procedimentos didáticos-metodológicos para a construção de um processo de ensino-aprendizagem de Libras significativo aos alunos ouvintes;
3. Propor o desenvolvimento de uma disciplina voltada ao ensino-aprendizagem de Libras no ensino superior;
4. Desenvolver planos de aula referentes a uma disciplina voltada para o ensino-aprendizagem de Libras no ensino superior.

Observo que, de alguma forma, a ementa da MEL, orientada à discussão de aspectos metodológicos de ensino de Libras e à proposição de um ensinar vinculado a elementos estruturais e funcionais da língua gestual em questão, considerando seus *diferentes contextos sociais*, repercutiu nos objetivos apresentados acima. Contudo, é de suma importância explicitar que os objetivos dessa disciplina não se confundiram com os objetivos desta pesquisa. Aliás, penso ser interessante salientar que só consigo vislumbrar algum tipo de vínculo entre eles na atualização dos objetivos da disciplina que fiz às vésperas do primeiro encontro com a turma, registrada no plano de aula referente ao primeiro dia de aula (APÊNDICE A, p. 186). Esse plano de aula, instrumento de registro também sobre o qual considero ainda nesta seção, apresentou os seguintes objetivos:

---

<sup>50</sup> Implementação da disciplina Libras e implantação do Curso de Letras-Libras descritos no PPC do LL-Ufal, segundo o decreto Lei nº 5.626/05.

<sup>51</sup> Plano de curso disponível em: [diariodeclasse](#). Acesso em: 22 jul. 2020.

- I. Discutir acerca de métodos de ensino-aprendizagem desenvolvidos para línguas estrangeiras;
- II. Refletir acerca de procedimentos didáticos-metodológicos para a construção de um processo de ensino-aprendizagem de Libras significativo aos alunos ouvintes;
- III. Proporcionar o desenvolvimento de planos de aula para um processo de ensino-aprendizagem de Libras descolonizador dentro da disciplina Libras no ensino superior.

Diferentemente do que já constava no plano de curso disposto no sistema acadêmico da Ufal – SIE Web<sup>52</sup>, nessa atualização, o objetivo I parece preservar uma possível preocupação com o conhecimento acumulado relativo a processos de ensino-aprendizagem de línguas orais não-maternas; em seguida, em aparente gradação, o II leva a discussão para a especificidade da modalidade gestual da Libras e atenta para o que o texto chama de *um processo de ensino-aprendizagem de Libras significativo*, refratando<sup>53</sup> a compreensão de que há processos não significativos para o ensino-aprendizagem de Libras para alunos ouvintes; e, por fim, o objetivo III chama a atenção para um processo *descolonizador dentro da disciplina Libras no ensino superior*.

Compreendo que foi justamente nesse objetivo III da disciplina MEL onde se apresentou a atualização. Ele imprime, na parcialidade que cabe a um objetivo, uma disciplina disposta a se constituir em meio a discussões que tangenciam conceitos como colonização e descolonização, colonialidade e descolonialidade que, ao meu entender, são comumente expurgados da maioria das situações de sala de aula que lidam com aspectos metodológicos de ensino de línguas. Desse modo, percebo que discussões acerca de opressões estruturantes ampliadas e/ou criadas a partir da colonização como, racismo, sexismo e LGBTQIA+fobia vão se avultando ao longo de toda a disciplina MEL, como identifiquei através dos instrumentos de registros utilizados nesta pesquisa apresentados no percurso desta seção.

Nesse contexto, dentre os 17 discentes que compuseram essa turma, 11<sup>54</sup> deles aceitaram o convite de participar desta pesquisa, segundo retrato na tabela a seguir:

---

<sup>52</sup> Plano de curso da disciplina MEL. Disponível em: <https://sistemas.ufal.br/academico/diariodeclasse/conteudo.seam?id=1666201&conversationPropagation=begin>. Acesso em: 22 jul. 2020.

<sup>53</sup> Com base em “Marxismo e filosofia da linguagem” (BAKHTIN, [1929], 2006).

<sup>54</sup> Os seis demais alunos da turma não aceitaram participar da pesquisa.

Tabela 1 - Conjuntura da pesquisa

CURSO	Letras-Libras: Licenciatura
DISCIPLINA-CONTEXTO-ACADÊMICO	Metodologia de Ensino de Língua Brasileira de sinais (MEL)
CARGA HORÁRIA DA DISCIPLINA-CONTEXTO-ACADÊMICO	72 hora/aula
SEMESTRE LETIVO	2019.1
QUANTIDADE DE DISCENTES DA TURMA	17
DISCENTES SURDOS PARTICIPANTES DA PESQUISA	1
DISCENTES OUVINTES PARTICIPANTES DA PESQUISA	10

Fonte: autor do texto (2021)

O convite foi feito tendo como base o entendimento de que “os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo” (FREIRE, 2019, p. 28). Os PFIs foram convidados a serem partícipes, como constituintes da relação que chamo de *sujeito-sujeito* e não para que se envolvessem como objetos a serem meramente pesquisados. Para explicar a relação *sujeito-sujeito*, crio um feixe de raciocínio a partir de três questões. A primeira é: à exceção de uma abstração, seria possível fazer cisão entre prática docente e o docente que a pratica no mundo real? A segunda: como lidar com a dicotomia sujeito/objeto numa investigação cujo *locus* seja um ambiente educacional? E, por fim, completamente afinada com uma de minhas perguntas para desenvolvimento desta pesquisa, a terceira: que relações são estabelecidas entre as práticas discursivas e a prática docente?

Isso posto, retomo ao que expusera na seção introdutória deste trabalho como articulador dos questionamentos acima, que o objeto de minha pesquisa foi constituído na relação entre as práticas discursivas e a prática docente de professores em formação inicial do Curso de LL da Ufal, o que não exclui minhas práticas também, ainda que pareçam ocupar menos centralidade. Considero que minhas práticas são constituídas e constitutivas das dos PFIs, bem como de suas subjetividades ante nossas relações dialógicas. Ou seja, minha investigação atenta para a relação construída entre o exercício de ensinar-aprender desenvolvido *por e com* sujeitos do saber e os respectivos discursos construídos nos diálogos estabelecidos no percurso da disciplina MEL.



Compreendo o exercício do professorado (para além do conhecimento técnico) de forma indistinta da existência e do que concerne ao sócio-político-histórico-linguístico de quem o exerce. Assim, nesta pesquisa, considero não haver separação entre o papel de professor e seu respectivo gênero, idade, etnia, formação cultural, orientação sexual, política, crenças religiosas e experiências de vida – cosmoentidos de mundo –. No que diz respeito ao papel de pesquisador, penso que tudo isso está igualmente imbricado. Para Croker (2009, p.11), isso constitui, por sua vez, as lentes através das quais o pesquisador vê a pesquisa. Para mim, são as realidades que corporificam a pesquisa e igualmente corporificam os sujeitos envolvidos nela, uma vez que reconhece seus corpos, língua, crenças etc.

Ante essa compreensão, como conseguiria ter um olhar bifurcado e não ver esses sujeitos vinculados às suas práticas? Como conseguiria não ver o professor vinculado à sua docência? E o investigador à investigação? E o pesquisador ao pesquisado? Talvez, penso eu, numa abstração. Talvez numa saga por uma fictícia neutralidade do fazer ciência, mas não no mundo real. Não numa prática que se constitui unicamente pela linguagem. Não num fazer ciência que lida diretamente com a linguagem enquanto prática social, considerando que “[T]odos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem” (BAKHTIN, [1979], 2011, p. 261). Não poderia fazer tal dicotomização, principalmente ante o compromisso assumido – em todo processo de investigação e neste texto – de desenvolver uma pesquisa sobre o esteio da perspectiva da dialogicidade cujo movimento se dá entre dois eixos igualmente responsivos, sujeito investigador e participantes igualmente sujeitos.

Ainda que minha atenção estivesse focada na relação entre as práticas docentes e os discursos dos sujeitos envolvidos nesta pesquisa – por isso a unidade *discurso/prática docente/docente que pratica* –, entendo não ser possível contemplar isso independente do sujeito que as realiza. Dessa maneira, meu objeto de pesquisa é configurado, de forma ampla, por esses atores sociais. Dito isso, se objetificasse os PFIs, se os tomasse como coisa, como objeto a ser estudado, estaria inviabilizando o próprio movimento dialógico da perspectiva que advogo. Aliás, estaria objetificando a mim mesmo na condição de professor da turma, pois que minha subjetividade está presente nas relações estabelecidas em sala.

Por causa disso, em minha pesquisa lotada nas ciências humanas, não sigo o caminho da objetificação, mas o do reconhecimento da subjetividade do investigado e da relação dialógica com ele estabelecida. Faço essa consideração, marcando de onde falo e tomado pelo pensamento de que

[A]s ciências exatas são uma forma monológica de saber: o intelecto contempla uma coisa e emite enunciado sobre ela. Aí só há um sujeito: o cognoscente (contemplador) e falante (enunciador). A ele, só se contrapõe a *coisa muda*. Qualquer objeto do saber (incluindo o homem) pode ser percebido e conhecido como coisa. Mas o sujeito como tal não pode ser percebido e estudado como coisa porque, como sujeito e permanecendo sujeito, não pode tornar-se mudo; conseqüentemente, o conhecimento que se tem dele só pode ser *dialógico* (BAKHTIN, [1979] 2011, p. 400, grifo do autor).

Nessa mesma linha de pensamento, vejo que em “Um discurso sobre as ciências” (2008), Boaventura de Sousa Santos apresenta uma profunda crítica à epistemologia positivista que constitui as bases das ciências físico-naturais e isso se engendra, principalmente, por meio de dicotomias. Nessa obra, ele desenha o que entende ser resultado na crise do que se configura como um *paradigma científico dominante* e aponta traços do que chama de um *paradigma emergente*. Nesse percurso, Sousa Santos destaca que, ante esse *paradigma científico dominante*, as ciências sociais também constituíram seus processos metodológicos sob a égide da epistemologia positivista, a título de tradição e validação de cientificidade.

Contudo, no final do século XX, cada vez mais seguida, segundo o referido autor português, as ciências sociais constituem em reivindicar para si um estatuto epistemológico e metodológico próprio, “com base na especificidade do ser humano e sua distinção polar em relação à natureza” (SOUSA SANTOS, 2008, p. 34). Disso, advém a dicotomia ciências naturais/ciências sociais, embora ambas seguissem o pressuposto moderno de “um caráter eminentemente ativo e prático” (TONET, 2013, p. 36a). Enquanto que o conhecimento “[E]stava voltado para a transformação da natureza com o intuito de dominá-la e de colocá-la a serviço dos interesses humanos” (TONET, 2013, p. 36b) nas ciências naturais, o conhecimento, nas ciências sociais, implicava na dominação dos *quase-humanos*, objetificados, sendo colocados a serviço dos *muito-humanos*<sup>55</sup>.

Segundo Sousa Santos (2008),

[A] ciência moderna consagrou o homem enquanto sujeito epistemológico mas expulsou-o tal como Deus, enquanto sujeito empírico. Um conhecimento objetivo, factual e rigoroso não tolerava a interferência dos valores humanos ou religiosos (SOUSA SANTOS, 2008, p. 80).

Ademais, esse conhecimento rigoroso da modernidade

exige uma separação total entre sujeito e o objeto. O sujeito é o ser humano – normalmente homem, pois mulheres não estão ainda dentro do quadro – e os

---

<sup>55</sup> Os termos *quase-humanos* e *muito-humanos* são utilizados com base no que profere o ativista do movimento socioambiental e de defesa dos direitos indígenas, Ailton Krenak em “Ideias para adiar o fim do mundo” (2019, p. 70).

objetos, sejam eles seres humanos, outros seres vivos ou ainda outros objetos da natureza (SOUSA SANTOS, 2018, p. 26).

Nesse sentido, incrementando a terceira pergunta a partir da qual componho um feixe de raciocínio acerca do termo sujeito-sujeito – “como lidar com a dicotomia sujeito/objeto?”, é pertinente confrontar o que é tido como peculiar para o primeiro elemento dessa dicotomia (o sujeito), a cognição. Pergunto: eu poderia considerar minha subjetividade criadora teoricamente do “objeto” investigado (TONET, 2013)? Meu “objeto” não seria tão subjetivo quanto eu? Meu “objeto” não seria igualmente sujeito da cognição? Considerando a natureza social de minha pesquisa, compreendo que, parafraseando Souza Santos (2008, p. 80), meu “objeto” de estudo consiste em homens e/ou mulheres semelhantes a mim, desenvolvedor desta investigação. Portanto, seres de subjetividade ativa e reativa no processo de investigação e, assim, de inescapável relação intersubjetiva. Seres cuja a cognição (permeada por seus gêneros, formação cultural etc.) é inegavelmente presente na construção do novo.

Em alusão a uma superação da dicotomia sujeito/“objeto”, o citado autor português afirma que ela (a superação)

tende assim a revalorizar os estudos dos humanísticos. Mas esta revalorização não ocorrerá sem que as humanidades sejam, elas também, profundamente transformadas. O que há nelas de futuro é o terem resistido à separação sujeito/objeto e o terem preferido a compreensão do mundo à manipulação do mundo (SOUSA SANTOS, 2008, p. 70-71).

Destarte, penso que é isso de “futuro”, apresentado por Boaventura, que trago para esta tese. É resistindo a essa separação sujeito/objeto e preferindo “a compreensão do mundo à manipulação do mundo” (SOUSA SANTOS, 2008, p. 71) que desenvolvo este trabalho. É identificando em meu fazer ciência traços de um paradigma emergente que, além de insistir nessa não dicotomização também busca apresentar uma compreensão de não separação entre as práticas discursivas e as práticas docentes desse “objeto”, bem como a não cisão entre tais práticas docentes e o “objeto” em si. “Objeto” esse que, melhormente, considerarei chamar de (reconhecer como) *sujeito*, constituindo assim, a relação/diálogo *sujeito-sujeito*. Dessa forma, assumo e incorporo o entendimento de que

[O] conhecimento do paradigma emergente tende assim a ser um conhecimento não dualista, um conhecimento que se funda na superação das distinções tão familiares e óbvias que até há pouco considerávamos insubstituíveis, tais como natureza/cultura, natural/artificial, vivo/inanimado, mente/matéria, observador/observado, subjetivo/objetivo, coletivo/individual, animal/pessoa (SOUSA SANTOS, 2008, p. 64).

Portanto, é fundamentado na compreensão de que a tríade articulação entre as práticas discursivas, as práticas docentes e os docentes que desenvolveram tais práticas configuraram uma unidade indissociável, que a entendo constituição e constutividade de meu sujeito de investigação. E nisso, ciente de que todos os componentes dessa tríade são plenamente prenhos dos valores, crenças e cosmosentidos dos sujeitos envolvidos, o que corresponde às suas subjetividades, sintetizo a unidade “prática discursiva/prática docente/docente que pratica” em “discurso/prática docente”. Assim o faço, chamando a atenção à inerente relação entre as marcas sócio-históricas-ideológicas presentes no movimento de interação verbal por meio da linguagem (o discurso) e o que tenho chamado de exercício pedagógico (prática docente), uma vez que considero essa inerência negligenciada no contexto de ensino-aprendizagem de Libras.

### **2.3 Ações e os instrumentos de registros**

A sensação de que a educação brasileira nos últimos anos – mas especificamente de 2018 ao início de 2020 – vivenciou um verdadeiro quadro de instabilidades é compartilhada por muitos de meus colegas professores na Universidade Federal de Alagoas. Respalando essa sensação, Fernando Haddad a interpreta/traduz como um “sufocamento” tanto objetivo quanto subjetivo, tanto material quanto psicológico no prólogo do livro “Educação contra a barbárie” (HADDAD, 2019, p. 12-13). Segundo ele, isso foi resultante de projetos como o Escola sem Partido, militarização das escolas, imposição de métodos, revisionismo histórico, corte de verbas, negação da diversidade, enfim, tudo que “parece caminhar na contramão do que sucessivos governos pretenderam construir, obtendo mais ou menos êxito” (HADDAD, 2019, p. 12).

Diante disso, e mais do que nunca, compreendo a sala de aula como um oportuno espaço de resistência a práticas discursivas que se afinam a “tudo” que “ganha evidentes contornos de barbárie” (CÁSSIO, 2019, p. 16). Refletindo sobre isso, percebo que o desenvolvimento da disciplina MEL indicou convergir com a dialogicidade que regeu esta pesquisa, pois que trouxe em sua dinâmica um movimento autorreflexivo de se constituir. Por exemplo, desenhei alguns objetivos para a disciplina que dialogassem com sua ementa descrita no PPC de LL, que não destoassem também dos objetivos que eu pensara para pesquisa construída dentro dela, pelo menos na versão atualizada apresentada à turma e registrada no primeiro plano de aula (APÊNDICE A, p. 186), e que fossem flexíveis diante das demandas da turma.

#### **2.3.1 Microaulas e *feedback*.**

As microaulas foram as principais engrenagens moventes da unidade discurso/prática docente. Isto é, a ação didática das microaulas serviu como fomentadora da relação que levou para o centro da investigação o sujeito participante por meio do exercício de sua prática docente. Essa ação consistia em uma atividade avaliativa individual na qual o aluno deveria elaborar e desenvolver uma aula de Libras – e em Libras – para os demais colegas da turma. A microaula deveria ter por temática geral uma destas: NEGRO, MULHER, SURDO, NÃO-HETEROSSEXUAL ou ÍNDIO<sup>56</sup>.

As temáticas gerais foram escolhidas por mim sem prévia negociação com a turma. Embora eu reflita acerca dessa escolha não negociada em minha análise, na construção da disciplina, ela se deu por dois motivos: o primeiro era que elas se relacionam diretamente com as opressões estruturantes da sociedade que eu gostaria de abordar em sala através de alguns textos complementares na disciplina<sup>57</sup>, uma vez que isso convergia com minha perspectiva de processos metodológicos de ensino de língua; o segundo era para que os PFIs tivessem a oportunidade de pesquisar sobre temáticas não só técnicas<sup>58</sup> para desenvolverem suas microaulas, para conhecimento ou, no caso de alguns, para real confronto com formas de ser, pensar e viver “contrários”, ou “inferiores”, ou “inadequados” aos que seus valores poderiam prescrever.

Dentro das temáticas gerais apresentadas, os PFIs poderiam escolher as que encabeçariam suas microaulas. Em seguida, cada aluno também recebia a instrução de desenvolver quaisquer conteúdos que lhe conviesse sob a condição de estarem contidos na temática escolhida e dentro do tempo de 20 a 30 minutos. Além disso, no dia previamente agendado de sua microaula, o aluno deveria entregar, de forma impressa, um plano de aula correspondente ao que planejara para sua microaula. Não havia especificações quanto aos recursos tecnológicos a serem utilizados para desenvolvimento da microaula e a avaliação consistia unicamente, saliente, no cumprimento ou não da atividade.

Tabela 2 - Descrição da atividade *microaula*

MICROAULA		
Fases	1	2

<sup>56</sup> Transcrito exatamente como disposto no plano de aula 2 (APÊNDICE A, p. 187-189) em sua primeira menção.

<sup>57</sup> Ainda que amadoramente, tendo em vista que não sou um especialista nas temáticas gerais escolhidas para essa ação didática, com exceção da que faz referência à surdez.

<sup>58</sup> Refiro-me a procedimentos para a organização de um plano de aula, de um plano de curso, a conhecimentos teóricos acerca de aborgdanes e/ou filosofias educacionais etc.

Temáticas	NEGRO; MULHER; SURDO; NÃO-HETEROSSEXUAL; ÍNDIO.	Animais; cores; povos e nações; sexualidade.
Tempo destinado	20 – 30 minutos	10 – 15 minutos
Recursos didáticos	Não específico. De responsabilidade do aluno (com exceção do Datashow).	Não específico. De responsabilidade do aluno (com exceção do Datashow).
Avaliação	Individual e sobre o cumprimento da atividade.	Individual e sobre o cumprimento da atividade.
Obrigatoriedade adicional	Entrega do plano de aula no dia da respectiva microaula.	Entrega do plano de aula no dia da respectiva microaula.

Fonte: autor do texto (2021)

Realizei a atividade microaula em duas fases diferentes na disciplina, o que chamo de: *fase 1* e *fase 2*. A *fase 1* foi realizada entre o quarto e o nono dia de aula e a *fase 2*, entre o décimo quinto e o décimo sétimo dia de aula com base nas seguintes temáticas: animais, cores, povos e nações ou sexualidade. Quanto às temáticas propostas para a *fase 1*, fiz uma seleção observando demandas sociais vulnerabilizadas, marginalizadas, excluídas e/ou invisibilizadas, intencionando, principalmente, fazer uma intersecção, de alguma forma, entre a realidade do curso de LL/UFAL – composto por um grande número de pessoas surdas – e tais demandas.

Quanto às temáticas propostas para a *fase 2*, elas foram escolhidas também por duas razões. A primeira diz respeito à percepção que tive sobre a forma como o ensino de Libras tem sido construído no Brasil, principalmente com base em minha experiência enquanto aprendente<sup>59</sup> no decorrer dos meus primeiros anos em contato com a comunidade surda e profissionais ouvintes da área. Minha percepção era que o ensino de Libras se baseava em grupos lexicais e/ou semânticos a partir dos quais eram propostos exercícios de memorização, fundados na repetição, de uma lista dos elementos desses grupos. O movimento era, ver, reproduzir, rever, reproduzir e usar em frases pré-determinadas pelo professor, embora elas não dialogassem (na maioria das vezes) com a realidade de nenhum dos dois envolvidos no processo.

Ratificando essa minha percepção, Lebedeff e Santos (2014) dizem:

[N]o Brasil, historicamente, de acordo com Lacerda, Caporali e Lodi (2004: 60), o ensino de Língua de Sinais foi realizado por pessoas ouvintes “fluentes” em sinais. Essas pessoas buscavam passar seu conhecimento em sinais, e,

<sup>59</sup> Esta afirmativa não exclui minha atual e “eterna” condição de aprendente, contudo, aponta o principal lugar que eu sentia assumir.

nesse sentido, foram criados vários pequenos “dicionários” de sinais, as já comentadas cartilhas, que eram divulgados como material básico para a aprendizagem da Libras. A maioria desses “dicionários” traz os itens lexicais organizados por categorias semânticas, com desenhos das configurações de mãos e da posição no espaço, acompanhados de ilustração do objeto concreto e da palavra escrita. Contém um número reduzido de itens e as aulas se resumiam à aprendizagem daquele léxico mínimo. Assim como nos Estados Unidos, portanto, a abordagem mais utilizada para o ensino de Línguas de Sinais, no Brasil, foi a Abordagem da Gramática e da Tradução (LEBEDEFF; SANTOS, 2014, p. 1081).

Meu intuito era instigar a turma de PFIs a pensar noutros caminhos para trilhar que não os de um ensinar-aprender Libras alicerçado na memorização de grupos léxicos-semânticos. Não vejo como problema uma possível não existência desses caminhos, “[P]elo contrário: liberta-nos de visões dogmáticas. Porém, exige maior clareza onde queremos chegar”, como diz Acosta (2016, p. 48). E, quanto à segunda razão, mais especificamente materializada na escolha das temáticas da *fase 1*, ela é relativa ao que identifiquei como sendo assunto de grande dificuldade e propulsor de muitas práticas discursivas preconceituosas discutidas na subseção 4.2. Logo, diante disso e em consonância com a ideia de buscar construir situações de confrontos com existências diferentes das prescritas numa sociedade heteronormativa, patriarcal, branca, cristã e ouvinte, escolhi temáticas como NEGRO, MULHER, SURDO, NÃO-HETEROSSEXUAL ou ÍNDIO para essa atividade.

Após o término da *fase 1*, décimo encontro com a turma, elenquei um tempo de aula para dar um *feedback* aos alunos acerca de suas microaulas. Esse *feedback* consistiu no que chamei de “algumas opiniões” sobre suas microaulas (Professor-pesquisador, diário reflexivo 10 - APÊNDICE B, p. 210), tanto no que diz respeito à forma quanto ao conteúdo. Considero esse momento de suma importância pelos seguintes motivos: 1, poderíamos avaliar se havíamos construído diálogos com os textos<sup>60</sup> utilizados até a aula em questão; 2, poderíamos ouvir as opiniões<sup>61</sup> dos alunos acerca de suas microaulas e suas impressões acerca das dos colegas; e 3, poderíamos retomar e/ou ampliar alguns conceitos desenvolvidos, construindo sentido, no que concerne ao processo de ensinar-aprender língua, mas especificamente Libras, com base numa perspectiva de língua enquanto prática social.

---

<sup>60</sup> À medida que ia construindo a disciplina juntamente com a turma, via a necessidade de trazer textos que não constavam na bibliografia complementar da disciplina MEL para a discussão e penso que essa ação não poderia ser diferente ante os objetivos traçados para ela (a disciplina).

<sup>61</sup> O instrumento *diário reflexivo* aplicado como ferramenta avaliativa na e para a disciplina MEL também foi um meio pelo qual pude ter conhecimento dessas opiniões e impressões dos alunos, contudo, como alguns diziam não se expressar bem pela forma escrita, senti a necessidade de ter esse momento em sala também.

Por fim, tendo apresentado a disciplina MEL e traçado algumas considerações pertinentes às condições de sua realização, bem como destacado ações que propiciam melhor vislumbre sobre a unidade discurso/prática docente e dialogicidade, discorro sobre os instrumentos de registro aos quais recorri neste processo investigativo e a partir dos quais substanciei minhas reflexões, respectivamente: planos de aula, diários reflexivos e entrevistas narrativas.

### 2.3.2. Os planos de aula

Planos de aula são registros extremamente importantes na construção de uma disciplina. Por meio deles, o professor pode ter acesso a discursos, conscientes ou não, construídos (ou reproduzidos) numa ampla rede de relações. Digo isso, considerando que desenvolver uma disciplina é estabelecer não só ampla, mas complexa rede de relações entre a filosofia (abordagem) educacional adotada, o perfil da turma<sup>62</sup>, o perfil do professor<sup>63</sup>, os conteúdos trabalhados, os textos escolhidos etc. Ademais, fazer isso, tendo por base a natureza social do discurso, que de maneira alguma estaria dissociada dela, também requer que se tenha em vista a construção dos significados mediados pelas práticas discursivas dos envolvidos, pois que:

a) o significado é um construto negociado pelos participantes, isto é, não é intrínseco à linguagem (Bakhtin 1981; Duarte 1986; Nystrand e Wiemelt 1991; Cicourel 1992 etc.); e b) a construção social do significado é situada em circunstâncias sócio-históricas particulares e é mediada por práticas discursivas específicas nas quais os participantes estão posicionados em relações de poder (Foucault 1971; Fairclough 1989, 1992, 1995; Lindstrom 1992 etc.) (MOITA LOPES, 2002, p. 30-31).

Tanto a disciplina quanto o contexto de sala de aula são igualmente complexos. Assim, o espaço de sala de aula é também condicionado pelas negociações que seus envolvidos<sup>64</sup> desenvolvem em meio a construção social dos significados situados em circunstâncias sócio-históricas particulares. Semelhantemente, a construção social desses significados é mediada por práticas discursivas que são constituídas, como anteriormente indiquei, ante as inegáveis posições/papéis de aluno e professor na interdiscursividade. Diante disso, como corroboro com o pensamento de que a realidade social é tão produtora da linguagem quanto essa daquela, pois que,

[I]nvestigar o discurso a partir dessa perspectiva é analisar como os participantes envolvidos na construção do significado estão agindo no mundo por meio da linguagem e estão, desse modo, construindo a sua realidade social e a si mesmos: “através da comunicação social das pessoas definem e

<sup>62</sup> Concernente a outra complexa rede de relações que pode ter como componentes, faixa etária, nível de escolarização, ser surdos ou ouvintes, subjetividades dos alunos etc.

<sup>63</sup> Sem perder de vista suas subjetividades, compreensão de ética, de ensino-aprendizagem, de língua etc.

<sup>64</sup> No caso específico deste trabalho, os PFIs e eu (enquanto professor-pesquisador).



constroem sua realidade social, dão forma e agem sobre ela” (Markova 1990, p. 3) (MOITA LOPES, 2002, p. 31).

Ante o exposto, desde já avalio que rever meus planos de aula me possibilitou examinar várias de minhas práticas discursivas construídas nesse conjunto de complexidades que foi a disciplina MEL. Outrossim, possibilitou-me identificar, por meio delas, quais significados eram gerados, exercício desenvolvido também nos demais instrumentos de registros posteriormente descritos. Como resultado desse exame e identificação, direta contribuição deste instrumento, além do próprio ato de simples registro para concatenação de trabalho pedagógico, percebo a existência, sobretudo, da observância de uma possível harmonia. Isto é, percebo laços harmônicos entre a perspectiva da dialogicidade, as ações desenvolvidas, os textos escolhidos e o nível de flexibilidade do plano de aula. Quanto a esse último elemento, atribuo a uma maleabilidade do plano de aula ante às necessidades afloradas no contexto de sala de aula e mesmo fora dele, tendo em vista que fizemos (os PFIs e eu) uso do Ambiente Virtual de Aprendizagem<sup>65</sup> (AVA)/UFAL também.

Na experiência dessa disciplina, o compromisso da constante observância mencionada acima, que serviu de substrato no percurso letivo, possibilitou-me neste texto, ainda que de forma geral, refletir acerca do processo de ensino-aprendizagem como uma ação ética e comprometida em ouvir saberes e existências abjetadas sócio e academicamente, o que seria, ao meu ver, um comprometimento com o que Grosfoguel (2016) chama de decolonialidade. Do mesmo modo, e (também) por conseguinte, rever meus planos de aula me possibilitou compreender um pouco melhor o propósito buscado na disciplina. Com um olhar mais inquiridor sobre os planos de aula, os quais foram reformulados a cada encontro, à medida que eu sentia ser necessário, entendi que o eixo que regeu a construção e desenvolvimento da disciplina MEL foi discutir acerca de um ensinar-aprender Libras a partir de narrativas não hegemônicas.

Embora a descrição dos objetivos dessa disciplina possa parecer revelar pouco desse intuito propulsor, identifico nas ações didáticas desenvolvidas nela, nos textos escolhidos e em suas respectivas discussões registradas no instrumento foco desta subseção – os planos de aula – e nos diários reflexivos maior convergência com esse propósito. Construir processos pedagógicos fundados em narrativas não hegemônicas é crucial às pressurosas mudanças na

---

<sup>65</sup> Disposição de textos, atividades, informações etc.

área da Educação (CASSIO, 2019), haja vista que o contrário tem sido o principal mantenedor do *status quo* excludente. Portanto, para exemplificar isso, apresento o quadro a seguir:

Quadro 1 – Propósito na disciplina e reflexo nos planos de aula e nos diários reflexivos

DISCIPLINA MEL	
PLANO DE AULA (APÊNDICE A, p. 186 - 200)	PLANO DE AULA 8 (APÊNDICE A, p. 190-191)  <b>Um dos objetivos da aula 8:</b>  Iniciar uma reflexão acerca de mecanismos que movem o racismo e fazer analogias com o sexismo e machismo;  <b>Uma das ações didáticas da aula 8:</b>  Neste momento, entregarei algumas frases de cunho sexista para os alunos e eles, em grupo de 3 ou 4 pessoas, farão a tradução/interpretação dessas frases para Libras. Feito isso, cada equipe apresentará suas frases em Libras.  Frases: <i>Lugar de mulher é na cozinha; mulher tem de se dar o valor; usando isso, (ela) estava pedindo para ser atacada; mas você nasceu para ser mãe; mas o seu irmão é homem; tinha de ser mulher; sente direito; até que para uma mulher você dirige bem; eu tive 4 homens, mas na 5ª, eu dei uma fraquejada, aí veio uma mulher.</i>  <b>Alguns textos<sup>66</sup> relacionados à aula 8:</b>  MOREIRA, Adilson. <i>Racismo recreativo</i> . São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen Livros, 2019.  QUIJANO, Anibal. <i>Colonialidad y Modernidad/Racionalidad</i> , en Perú Indígena, vol. 13, n.29, Lima, 1992, p. 11-20.  CÉSAIRE, Aimé. <i>Discurso Sobre Colonialismo</i> . Lisboa: Livraria Sá Da Costa Editora, 1978.
DIÁRIO REFLEXIVO DO PROFESSOR- PESQUISADOR (APÊNDICE B, p. 211-228)	<b>Diário reflexivo 8</b> (APÊNDICE B, p. 218)

<sup>66</sup> Referência apontada nos slides utilizados na aula, cujo título é “NATURALIZEI – aula 8” (APÊNDICE C, p. 219).

	<p>“Separei o dia de hoje para mais uma microaula, penúltima, e, como eu sabia que teria um tempinho com a turma, resolvi iniciar uma discussão acerca da naturalização de situações discriminatórias que estão enraizadas em nossa cultura e, por vezes, durante as atividades de microaulas, se fizeram manifestas, quer seja por meio de racismo, sexismo, LGBTfobia etc.”</p>
<p>DIÁRIO REFLEXIVO DO PFI (ANEXO A, p. 225-234)</p>	<p><b>Diário reflexivo 16 da PFI Vick<sup>67</sup></b> (ANEXO A, p. 230)</p> <p>“Hoje as apresentações foram bem interessantes de maneira geral. Acho que todas e todos amadureceram muito tanto nas questões relativas às práticas pedagógicas de cada um, bem como (e principalmente) por muitos terem saído de suas zonas de conforto e buscado conhecimentos que estão além do senso comum impregnado em nossa sociedade. Falar sobre sexualidade, racismo, homofobia, machismo, identidade de gênero, tudo que ainda é tabu, com certeza não é fácil”.</p>

Fonte: autor do texto (2021)

Com base no que aponte na introdução desta tese, a disciplina se propôs a relacionar o contexto de sala de aula com realidades sociais e isso, por meio de discussões pertinentes às desigualdades sociais. A partir disso, apresentei no quadro acima, relações consonantes com os instrumentos utilizados na disciplina e na pesquisa. Entendo, por exemplo, que essa consonância possa ser vista na analogia que um dos objetivos da aula 8 apresenta, ao passo em que se articula com o *tempinho* para discutir acerca de *situações discriminatórias* expresso em meu diário reflexivo concernente a esse mesmo dia (APÊNDICE B, p. 208) e assim, sucessivamente. Nesse sentido, meus planos de aula serviam tanto ao desenvolvimento da disciplina quanto à pesquisa de forma diferente e singular na função de direcionador e registro. Isso posto, especifico como configurei a estrutura e os objetivos dos planos para a disciplina e para pesquisa na tabela a seguir:

Tabela 3 - Planos de aula para o semestre letivo

<p>PLANOS DE AULA</p>
-----------------------

<sup>67</sup> Restringi-me em trazer para esta investigação apenas os diários produzidos pelos PFIs compatíveis com o período aprovado pelo comitê de ética, embora os PFIs tenham produzido diários reflexivos desde o quarto (4º) dia de aula como requisito de atividade avaliativa.

ANO LETIVO	2019.1
QUANTIDADE DE PLANOS POR AULAS PRESENCIAIS <sup>68</sup>	17
OBJETIVOS DOS PLANOS PARA A DISCIPLINA	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Direcionar o professor quanto ao desenvolvimento da disciplina MEL de forma harmônica com os objetivos para ela traçados;</li> <li>2. Servir de registro para possíveis reformulações da aula/plano seguinte.</li> </ol>
OBJETIVOS DOS PLANOS PARA A PESQUISA	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Direcionar o professor-pesquisador quanto ao desenvolvimento da disciplina MEL de forma harmônica com a perspectiva da dialogicidade;</li> <li>2. Servir de registro das práticas discursivas do professor<sup>69</sup> para posterior interpretações.</li> </ol>
ESTRUTURA DOS PLANOS DE AULA	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Objetivo de aula;</li> <li>2. Objetivo de aprendizagem;</li> <li>3. Conteúdos/recursos;</li> <li>4. Metodologia/Procedimentos;</li> <li>5. Encaminhamentos.</li> </ol>

Fonte: autor do texto (2021)

A estrutura dos planos de aula com esses cinco tópicos descritos acima são uma síntese de diferentes modelos com os quais tive contato na carreira acadêmica. Quanto ao primeiro, *Objetivo de aula*, cujo nome já o anuncia, propus-me a construir objetivos (quase sempre havia mais de um) que eu entendia serem minhas pretensões para determinada aula, enquanto que o *Objetivo de aprendizagem* se tratava de objetivos (também quase sempre mais de um) que, embora ainda meus, focavam em possíveis respostas de aprendizagem<sup>70</sup> dos alunos, relativos a conceitos, conteúdos, reflexões etc.

Por conseguinte, avançando para o tópico 4) *Metodologia/Procedimentos*, uma vez que, depois de traçar os objetivos para a aula, minha preocupação era em *como* determinado conteúdo seria trabalhado e *quais* ações e passos seriam necessários para isso, estimando, na medida do possível, o tempo destinado para os tais. No que diz respeito aos *Encaminhamentos*, como o próprio nome também pode aludir, era dedicado a atividades, leituras ou orientações que serviriam para o próximo encontro, aspirando possibilitar ao máximo que os alunos

<sup>68</sup> Situações extraclasse incidiam diretamente na autorreflexividade dos planos que elaborei para a disciplina em questão. As atividades via AVA e, em específico, a mesa-redonda “Discursos e movimentos de resistência/(re)existência: questões de gênero, raça e sexualidade”, são exemplos de tais situações, embora não desenvolvidas a partir de planos de aula.

<sup>69</sup> Respondente à realidade das situações de ensino-aprendizagem vivenciadas pela referida turma.

<sup>70</sup> Respostas de aprendizagem, algumas vezes, identificadas nas interações desenvolvidas nas aulas, por meio de diários reflexivos produzidos pelos alunos e/ou em atividades avaliativas aplicadas no percurso da disciplina.

desenvolvessem um caminhar mais autônomo na disciplina. Por isso, esses *Encaminhamentos* prévios foram quase sempre realizados no final da aula. Por fim, o tópico 3) *Conteúdos/recursos*, composto pelo *o que* eu trabalharia na aula e *do que* eu precisaria para tal (recursos materiais ou pessoas). Deixei-o para o final, uma vez que ele era, normalmente, o último a ser construído, porque, a partir dos demais tópicos, eu considerava *o que* realmente estava sendo proposto para determinada aula.

Na subseção seguinte, discorro sobre o instrumento de registro diário reflexivo, que acredito estar mais livre da instantaneidade a qual foi submetido o outro instrumento descrito na sequência, a entrevista narrativa. Através dos diários reflexivos elaborados pelos PFIs, vi a possibilidade de ter acesso, na medida de registrável e considerando a relação que o sujeito tem com a modalidade escrita da língua, às impressões que os alunos tinham sobre as aulas que desenvolvi na disciplina, acerca das microaulas por eles construídas e ministradas, impressões sobre as microaulas dos colegas, bem como algumas reflexões que eles fizeram no decorrer dos nossos encontros. A partir disso, entendo identificar práticas discursivas que ratifico e interpreto num entrecruzamento com meus próprios diários, nos quais busquei também apresentar minhas impressões e reflexões, e com as demais formas de registro utilizadas nesta investigação, incluindo o instrumento plano de aula aqui descrito.

### 2.3.3 Os diários reflexivos

Isso tudo é reconstrução. Tudo, cada detalhe é uma reconstrução. É uma reconstrução agora, em minha cabeça, enquanto estou deitada estendida em minha cama de solteiro, ensaiando o que deveria ou não ter dito, o que deveria ou não deveria ter feito, como deveria ter feito meu jogo. Se algum dia eu sair daqui...

Margaret Atwood

Reconstrução. Essa ideia apresentada no belíssimo fragmento do texto de Margaret Atwood ([1985] 2017) acima ilustra bem minha compreensão sobre as narrativas registradas pelo instrumento *diário reflexivo*. Reconstruí as experiências vividas em sala por meio das narrativas que fui pintando, como em cenas, num quadro, num quadro mental e, em seguida,

num “físico”. Neste contexto, compreendo que isso se aproxima do que Carla Akotirene chama de “escrevivências” (AKOTIRENE, 2019, p. 21), a escrita de experiências de vida. As narrativas passam à tela, no caso, passam à tela de um diário, que pode ser reflexivo, tomando como base o conceito de reflexão crítica apresentado por Liberali et al. (2003):

[O] conceito de *reflexão crítica* envolve os participantes em um discurso que se organiza de forma argumentativa, orientado para questionar com base em aspectos sociais políticos e culturais, as ações e as razões que as embasam. Esses questionamentos buscam a orientação das ações e suas razões para construção de uma perspectiva de ação cidadã (LIBERALI et al., 2003, p. 105).

Primeiramente, enquanto instrumento de registro para a disciplina, a pintura desse quadro me possibilitou, inspirado na leitura do texto “Autobiografia, diário e sessão reflexiva: atividades na formação crítico-reflexiva de professores” (LIBERALI et al., 2003, p. 103 - 115), exercitar 3 ações que me ajudaram na construção desse processo como ato reflexivo: *descrever/informar*; *confrontar*; e *reconstruir*. O exercício dessas ações, apresentadas, estudadas, discutidas e estimuladas na turma, serviram-me de auxílio para perceber as razões sócio-políticas-culturais que sustentavam minhas práticas em sala de aula e, dessa forma, examinar se havia harmonia entre os propósitos da disciplina e tais práticas.

Nem sempre explícito no texto escrito, mas à medida que eu produzia o diário, que descrevia/informava algumas ações, era inevitável não pensar acerca *do que* havia sido trabalhado na aula, o *porquê* de o ter feito e *se* aquilo condizia ou não com o ou os objetivos da aula. Nisso, de forma geral e mais próximo da ação *confrontar*, entendo que havia também uma preocupação quanto *a qual* ou *a quais* perspectivas de ensino-aprendizagem minha prática se afinava e, a partir disso, *qual* relação tinha com as necessidades do contexto específico onde e para quem eu estava ensinando. Eu me questionava, principalmente, até que ponto minha prática docente estava indo além dos limites da sala de aula. Na autorreflexão está também o exercício da autoavaliação que permeou todo o percurso da disciplina MEL e que foi retomado noutras circunstâncias na seção de análise desta tese.

Após *descrever/informar* o que era feito, como era feito e, de igual modo, o que significava cada escolha feita em sala, entendia que era momento de *confrontar*. Essa ação se dava sobre essas mesmas escolhas na tentativa de observar se eu estava contribuindo, de alguma forma, para uma possível manutenção ou transformação das desigualdades, diferenças e preconceitos sociais. Isso, por sua vez, dava lugar à ação de *reconstruir*. Quando eu compreendia ser necessário, essa era a oportunidade de retomar uma discussão possivelmente

não desenvolvida a contento, pelo menos no que diz respeito aos objetivos traçados para determinada aula, ou até mesmo repensar e reconstruir a forma com a qual a discussão ou atividade havia se dado.

Parece-me ser exemplo desse movimento autorreflexivo o que registrei abaixo. Segundo o registro, entendo expressar não só um exame da própria prática docente, mas um estar atento às atitudes responsivas ativas do outro (no caso, os PFIs), buscando compreender as necessidades do complexo contexto de sala de aula.

*[N]a última aula, terça-feira, eu apresentei uns slides sobre instrumentos de registro que podem proporcionar reflexão crítica discutidos por Liberali et al. (2003, p. 103 - 129), porém, penso que o tempo não nos favoreceu e o texto não era de fácil leitura e entendimento. A apresentação me pareceu um tanto corrida e as expressões dos alunos não era de compreensão do que estava sendo dito. Logo, reformulei os slides e senti a necessidade de reapresentá-los (Professor-pesquisador, diário reflexivo 3 – APÊNDICE B, p. 203).*

Levei a compreensão que construí do quão significativo pode ser a utilização dessa forma de registro, inspirado nas reflexões do texto de Liberali et al. (2003), para a turma. Apresentei e discuti com os PFIs o uso do instrumento diário reflexivo na prática docente e solicitei que desenvolvessem um diário para cada aula. Tal como aos planos de aula, eu tinha diferentes e singulares objetivos com isso: no que diz respeito à disciplina, o intuito era que os diários servissem aos PFIs como registro reflexivo acerca de suas práticas docentes desenvolvidas na atividade *microaula*, em projetos de ensino do curso de LL e para futuras atividades docentes, pois que são professores em formação inicial. Além, é claro, de registrar suas impressões acerca das microaulas dos colegas e das aulas da disciplina MEL. No que diz respeito a esta pesquisa, o intuito era poder fazer uso dos registros em diários dos PFIs e dos meus como instrumento de escrivência através do qual eu pudesse empreender estudo e interpretações sobre os principais discursos nele materializados, entrecruzando, por seu turno, com o mesmo empreendimento em outras formas de registro que utilizo nesta investigação.

Quanto ao primeiro objetivo, destaco que o próprio instrumento diário reflexivo desenvolvido por mim correspondente à terceira aula anuncia esse intuito ao mencionar o momento de retomada da discussão sobre a relação entre prática docente e esse instrumento como auxiliador:

*[C]omo minha intenção era apresentar aos alunos um instrumento que pretendo utilizar como para a coleta dos dados, o diário reflexivo em algumas situações, e desde já, levar os alunos a questionar acerca da relação que suas práticas docentes têm com a vida, com a sociedade mais ampla, formulei a apresentação com várias perguntas. Dessa forma, penso ter levado os alunos*

*a se aproximarem do que estava sendo exposto e, como eram perguntas diretas, a comecem a se questionar sobre o que e como eles têm desenvolvido o ensino da Libras ou irão desenvolver* (Professor-pesquisador, diário reflexivo 3 – APÊNDICE B, p. 203).

No fragmento acima, é possível observar que amplio um pouco o que venho considerando a despeito dos diários reflexivos, destacando um pensamento pedagógico que transcende o espaço de sala de aula. Falo sobre uma compreensão de ensinar-aprender que está, ou deveria estar, intrínseco às realidades da sociedade para além do microespaço da sala de aula. Embora, de fato, toda prática docente é, de uma maneira ou de outra, indissociável da sociedade de forma mais ampla, os conteúdos que a envolvem, as discussões que a compreendem e a filosofia que a rege o que comumente se vê como ensino-aprendizagem de Libras parecem desvinculados do macro, em sua maioria. Logo, pareço reclamar dos PFIs um posicionamento de autoexame auxiliado pelos diários reflexivos.

Segundo Liberali et al. (2003), a compreensão de ações desenvolvidas nos diários reflexivos, como *descrever e informar*<sup>71</sup>, primeiramente, e de seus significados sociais, políticos e culturais

contribui para que o professor possa ter como objetivo focar não mais o microcontexto da sala de aula, o conhecimento transmitido ou construído, as atividades didáticas, questões de ensino-aprendizagem desse conteúdo e papéis de aluno e de professor, mas um contexto social que relaciona a escola, como agente cultural, à comunidade e à sociedade mais ampla. É o momento de *confrontar*, em que o agente questiona – *Como cheguei a ser assim? Quais interesses embasam as minhas ações?* É quando o professor retoma seu agir, num quadro sócio-histórico que lhe permite uma compreensão maior de seu significado para a manutenção ou transformação das desigualdades, diferenças e preconceitos. Esse é um momento crucial da reflexão crítica e dificilmente é alcançado plenamente, por que os professores e, em geral, os formadores estão mais preocupados com a construção do conhecimento pontual, relacionado ao contexto escolar mais geral do que ao uso social desses conhecimentos (LIBERALI et al. 2003, p. 106, grifo da autora).

No que concerne à aplicação dos diários como instrumento registro para a pesquisa, é interessante fazer dois destaques: o início do registro para a pesquisa e a relação dos PFIs com ele. Como atividade da disciplina, os diários foram utilizados desde o quarto encontro da turma, contudo, como registro para estudo e análise nesta investigação, só considere os registros produzidos a partir do décimo encontro<sup>72</sup>. No que diz respeito à relação dos PFIs com os diários, de antemão, é importante destacar que ouvir as necessidades dos PFIs no processo investigativo

<sup>71</sup> Termos que apontei de forma unificada ante compreensão de que não são hierarquizados ou sequencialmente realizados.

<sup>72</sup> Obedecendo ao período de aprovação do comitê de ética desta universidade, como já mencionado. Folha de aprovação em ANEXO B, p. 235.



foi fundamental, uma vez que tal processo se deu a partir de uma perspectiva cujo princípio é a dialogicidade, assim como a própria construção e desenvolvimento da disciplina.

Dito isso, ainda no percurso da disciplina, eu percebia haver uma diminuição tanto no tamanho dos textos registrados quanto no número de participantes dispostos a produzir os diários. Em conversas em sala de aula, os alunos alegavam dispor de um espaço de tempo curto para isso, tendo em vista que tínhamos dois encontros semanais e isso expresso em meu diário afirmando que *[U]ma aula “quebrada” em dois momentos tem dificultado muito o trabalho* (Professor-pesquisador, diário reflexivo 12 – APÊNDICE B, p. 211) e, nesse mesmo diário, que o tempo era insuficiente, não havia *tempo para nos ouvir*. Além disso, os PFIs demonstraram ver o instrumento (unicamente) como mais uma atividade a ser realizada, o que lhes parecia dar a sensação de sobrecarga e isso, por sua vez, desestimulava-os, tendo em vista que ao solicitar a produção voluntária dos diários, ninguém o fazia, como apreso na tabela abaixo:

Tabela 4 - Produção e uso dos diários reflexivos dos PFIs

PFI <sup>73</sup> /AULA	4	5	6	7	8	9	10	11	12 13	14	15	16	17
ANA CLARA	X	X	X	X	-	X	X	-	-	-	X	-	-
CAT	-	X	X	X	X	X	X	-	-	-	-	-	-
CECÍLIA	X	X	X	X	X	X	X	-	-	-	X	X	-
LÍVIA	X	-	-	-	X	X	X	-	-	-	X	X	-
LIZ	X	X	-	-	X	X	-	-	-	-	X	-	-
LUZIA	-	X	X	X	-	X	X	-	-	-	X	X	-
RIHANNA	X	X	X	-	X	X	X	-	-	-		X	-
SOL	X	X	X	-	-	X	X	-	-	-	X	X	-
SOPHIA	X	-	X	-	X	X	X	-	-	-	X	X	-
TRIGO	-	X	X	-	X	X	X	-	-	-	-	X	-
VICK	X	X	X	-	X	X	-	-	-	-	X	X	-

Fonte: autor do texto (2021)

A depender do desenvolvimento das aulas que tendiam a se estender mais em algumas discussões, eu disponibilizava alguns minutos do tempo de aula para a produção dos diários, sob o tópico “Diário reflexivos” (Plano de aula 4, 5, 6, 7 – APÊNDICE A, p. 190), por exemplo. Quando isso não era possível, justamente devido a esse extrapolar do tempo, eu solicitava seu envio via AVA. Noutros casos, eu dispensava a turma de fazê-lo, pois entendia que a produção dos diários estava se tornando um “peso”, pelo menos para boa parte dos alunos, e isso refletia no que era dito e como eles se manifestavam nos diários. Isso se deu no décimo primeiro e no

<sup>73</sup> Para manutenção do anonimato dos PFIs envolvidos na pesquisa, afirmo que os nomes acima são fictícios (e foram escolhidos pelos próprios PFIs).

décimo quarto encontro com a turma. Quanto às aulas 12 e 13, exercitei a solicitação de uma produção voluntária dessa forma de registro com o intuito de sondar a impressão de sobrecarga dos diários e sua associação exclusiva à atividade. Quando a produção dos diários não era pontuada, ninguém os produzia. De igual forma, ninguém produziu o diário no último<sup>74</sup> dia de aula, mesmo eu o tendo, aparentemente, solicitado, como indica o primeiro ponto, *AVISAR SOBRE OS DIÁRIOS*, do tópico *METODOLOGIA/PROCEDIMENTOS* da aula 17 (Plano de aula 17 – APÊNDICE A, p. 199).

Ademais, parecia que essa sensação de exaustão conduzia os alunos, progressivamente, a produção de um texto com características muito mais descritivas e, conseqüentemente, menos reflexivas no que concerne à prática docente, ponto central da produção do diário. A seguir, apresento um diário de um PFI, na íntegra, que demonstra essas características e o quanto os textos estavam ficando minguados:

*[H]oje em sala de aula ministrada pelo professor promoveu uma discussão sobre a regência de cada aluno, depois cada aluno fez um comentário sobre sua aula. em seguida realizou comentário sobre cada aula ministrada. As críticas abordadas servem de incentivo para nos motivar e refletir sobre o que é ser educador (PFI Trigo, diário reflexivo 10 – ANEXO A, p. 226).*

Apesar do que considere como uma sensação de exaustão refletida na produção dos diários, alguns conseguiam manter um pouco mais a característica reflexiva do instrumento mesmo com um texto reduzido. Assim, ao meu entender, respondente a uma disciplina que através de seus textos, discussões e procedimentos didáticos-pedagógicos refletia a compreensão de que “[N]ão há educação fora das sociedades humanas e não há homem no vazio” (FREIRE, 1967, p. 35), o décimo quinto diário da PFI Lívia parece ilustrar o êxito da experiência com os diários reflexivos, mesmo diante das circunstâncias expostas:

*[A] aula de hoje sobre animais foi bem conectada com a realidade em que vivemos, além de pensarmos sobre a situação que muitos vivem, também aprendemos alguns sinais de animais, sobre a importância da execução da legislação dos animais e de denunciar, pois aqui no Brasil é crime, no entanto em outros países a cultura é de comer cachorro por exemplo (PFI Lívia<sup>75</sup>, diário reflexivo 15 – ANEXO A, p. 229).*

Entretanto, numa espécie de complementariedade, percebi que intensifiquei algumas conversas em sala de aula e de corredores com alunos no final de algumas aulas, aparentemente, com o objetivo de ter um *feedback* do andamento dos encontros que, gradativamente,

---

<sup>74</sup> Houve encontros posteriores, mas, exclusivamente, para atividades de reposição de nota, *pois os encontros seguintes serão para reposição de nota* (Professor-pesquisador, diário reflexivo 17 – APÊNDICE B, p. 217).

<sup>75</sup> Diário transcrito na íntegra.

diminuíram nos diários. Quero dizer, um retorno acerca de minha própria prática docente ou alguma consideração de alguém que possivelmente não se sentia à vontade para a fazer diante da turma ou devido à pouca fluência na Libras que alguns PFIs expressaram, *não tô com tanta segurança assim na Libras* (Narrativa de Liz, entrevista 1 – APÊNDICE F, p. 224). Quanto a esse movimento extraclasse, registrei que,

*perguntei a uma das alunas-professoras, pois a outra havia saído, se as minhas aulas anteriores e, mais especificamente, a discussão sobre os instrumentos para reflexão e a reflexão construída nesse dia de aula havia, de alguma forma, influenciado na organização de sua aula* (Professor-pesquisador, diário reflexivo 4 – APÊNDICE B, p. 204).

E, no décimo quinto encontro, fiz um registro semelhante, mas que, neste caso, foram algumas alunas que me procuraram para falar sobre uma aula que considerei “bem tensa”:

*[F]oi uma aula bem tensa, por isso, após a aula, uma das alunas, que esteve calada nas discussões, procurou-me e disse que entendia a importância das discussões, mas que não gostava do clima que se estava criando em sala, um clima desconfortável, pois alguns alunos ficavam provocando o aluno que denominei de preconceituoso. Ela disse que ficavam como que o perseguindo com provocações ou discussões. Eu perguntei: será que isso não seria mais uma resposta a lógica que ele faz questão de manifestar? Será que há mesmo uma perseguição, como você diz, ou seria mais uma reação diante das falas preconceituosas que ele produz? Continuamos a conversar um pouco mais sobre isso e nos despedimos* (Professor-pesquisador, diário reflexivo 15 – APÊNDICE B, p. 216).

Um outro aspecto importante a se considerar na apresentação e discussão do uso do instrumento diário reflexivo, é a retomada, em meus diários, de enunciados produzidos pelos alunos em sala. Em minhas reconstruções, fazendo referência ao fragmento do texto de Atwood com o qual iniciei esta subseção, eu trouxe para os meus textos alguns enunciados produzidos por alguns PFIs em sala, pois que julgava e julgo relevante para três pontos em específico: autoavaliação docente, autorreflexividade na disciplina e registro de discursos para análise.

O primeiro deles diz respeito ao processo autoavaliativo ao qual eu me permiti. O diálogo materializado em meus diários reflexivos, ajudou-me a compor e a realizar essa avaliação sobre minha prática em sala no percurso da disciplina e a revistar isso neste trabalho. Confrontado pelos escritos paulofreerianos, esse movimento dentro de meus diários – contido na autorreflexão – me auxiliou a refletir se eu estava ensinando para além dos conteúdos de uma disciplina de metodologia de ensino de língua, ensinando, nas palavras do filósofo e educador brasileiro, a “pensar certo” (FREIRE, 2019, p. 28). Para o autor, pensar certo corresponde à construção de um pensamento que se dá de forma indissociável da realidade concreta das pessoas envolvidas no processo de ensino-aprendizagem e que tem por oposição

o “pensar errado”, um pensamento mecanicista, “desconectado do concreto” (FREIRE, 2019, p. 29). E acrescenta:

[S]ó, na verdade, quem pensa certo, mesmo que, às vezes, pense errado, é quem pode ensinar a pensar certo. E uma das condições necessárias a pensar certo é não estarmos demasiado certos de nossas certezas. Por isso é que o pensar certo, ao lado sempre da pureza e necessariamente distante do puritanismo, rigorosamente ético e gerador de boniteza, me parece inconciliável com a desvergonha da arrogância de quem se acha cheia ou cheio de si mesmo. O professor que pensa certo deixa transparecer aos educandos que uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo (FREIRE, 2019, p. 29 - 30).

Conectado a essa preocupação que chamaria de testemunhal, é que visualizo o segundo ponto que diz respeito à autorreflexividade. Na produção de meus diários, eu já compreendia que esse diálogo me auxiliava (também) a perceber a necessidade de retomar uma determinada discussão no encontro seguinte, a forma como esse encontro iria ser estruturado e qual atividade eu supunha ser adequada para redimensionar, quando preciso, a discussão retomada dentro do tempo de aula, *[L]ogo, reformulei os slides e senti a necessidade de rerepresentá-los* (Professor-pesquisador, diário reflexivo 3 – APÊNDICE B, p. 203). Em outras palavras, para além do movimento cíclico de recuperação de um determinado conteúdo, para fim de melhor compreensão – possivelmente prejudicada pelo tempo, estratégias didáticas talvez não adequadas ao momento ou quaisquer outras dificuldades –, trazer enunciados do outro para meus diários me auxiliava numa autorreflexividade discursiva.

Diante de uma sociedade tão marcada por discursos que primeiro desumanizam, em seguida, excluem, invisibilizam e matam<sup>76</sup> o outro, seria “amesquinhar” a experiência educativa (FREIRE, 2019) se eu a construísse baseado em puro treinamento técnico. Se eu me esquivasse de proporcionar diálogos entre os conteúdos de minha disciplina e opressões político-sócio-históricas que conduzem as relações sociais. E, mais especificamente na autorreflexividade discursiva de que falo, se eu, dando-me por satisfeito, não retomasse discussões, mesmo percebendo que as subjetividades expressas em sala de aula, alinhadas a essas opressões, mantinham-se como válidas aulas após aula. A presunção não era mudar os PFIs, mas, minimamente, proporcionar reflexão para a tomada de consciência, “enfim, todo aprendizado deve encontrar-se intimamente associado à tomada de consciência da situação real vivida pelo

---

<sup>76</sup> Observando, por exemplo, os índices de mortes de pessoas LGBTQIA+ e negros no país, segundo, respectivamente, matéria disponível em: [exterminiolgbts](#) e [ibgenegrosvítimas](#). Acesso em: 15 out. 2020.

educando”, como diz Francisco Weffort no prefácio a Paulo Freire em “Educação como Prática da Liberdade” (FREIRE, 1967, p. 5).

Íntimo e materialmente ligado ao auxílio para a autorreflexividade discursiva, por meio do registro de discursos, a produção dos diários reflexivos, assim como os planos, serviu tanto ao desenvolvimento da disciplina MEL quanto à pesquisa. Por esse motivo, além desse instrumento me possibilitar um processo de autoavaliação e autorreflexividade, ele reservou o registro de enunciados cujos principais discursos identifique e, num entrecruzamento com os demais instrumentos, intento compreender seus sentidos nesta tese.

Todavia, diferente dos planos de aula apresentados anteriormente, nos quais registro somente minhas práticas discursivas, ainda que respondentes e precha de discursos não meus, em meus diários reflexivos, identifique não só minhas práticas discursivas, mas reconstruo materialmente também a discursividade do outro por meio de enunciados produzidos em sala. Essa discursividade que, nos termos paulofreirianos, ora convergiram com o pensar certo, ora com o pensar errado, resultado dos sentidos que construí a partir das análises desenvolvidas na última seção desta tese. Segundo Freire (2019),

[F]az parte igualmente do pensar certo a rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação. A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia. Quão longe dela nos achamos quando vivemos a impunidade dos que matam meninos nas ruas, dos que assassinam camponeses que lutam por seus direitos, dos que discriminam os negros, dos que inferiorizam as mulheres. Quão ausentes da democracia se acham os que queimam igrejas de negros porque, certamente, negros não têm alma. Negros não rezam. Com sua negritude, os negros sujam a branquitude das orações... (FREIRE, 2019, p. 37).

A frequência dos diários e seus objetivos me fizeram entender esse instrumento como a forma de registro cujo substrato foi um dos que mais delinearão a concretude do percurso da disciplina. E isso, ao meu entender, se faz extremamente significativo aos objetivos da própria pesquisa que correspondem ao processo de: a) identificar as principais práticas discursivas construídas com e pelos PFIs na disciplina MEL; para, b) problematizar a relação entre essas práticas discursivas e as práticas docentes desenvolvidas na disciplina; a partir disso, c) configurar o(s) sentido(s) de ensinar-aprender Libras construído(s); e, por fim, d) reconstruir esse(s) sentido(s). Nesse sentido, produzi um diário reflexivo por encontro, ou seja, dezessete diários ao todo, pois a disciplina contou com dezessete aulas presenciais.

De igual modo, após discutir sobre essa estratégia de registro nas aulas 2 e 3, a partir da quarta aula, solicitei a todos os PFIs, principalmente aos participantes desta pesquisa, que também elaborassem diários reflexivos para cada encontro nosso.

Tabela 5 - Diários reflexivos<sup>77</sup>

DIÁRIOS REFLEXIVOS	
SEMESTRE LETIVO	2019.1
DIÁRIOS DO PROFESSOR-PESQUISADOR UTILIZADOS NA PESQUISA	DA AULA 1 À AULA 17
QUANTIDADE DE DIÁRIOS DO PROFESSOR-PESQUISADOR	17
DIÁRIOS DOS PFIs UTILIZADOS NA DISCIPLINA	DA AULA 4 À AULA 17
DIÁRIOS DOS PFIs UTILIZADOS NA PESQUISA	DA AULA 10 À AULA 17
QUANTIDADE GERAL DE DIÁRIOS DOS PFIs PARTICIPANTES	26
OBJETIVOS DOS DIÁRIOS DO PROFESSOR-PESQUISADOR PARA A DISCIPLINA	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Registrar impressões do professor e da turma acerca das aulas desenvolvidas;</li> <li>2. Proporcionar substrato para reflexão acerca da prática docente desenvolvida;</li> <li>3. Proporcionar substrato para possíveis reformulações das aulas seguintes.</li> <li>4. Avaliar o processo/percurso da disciplina MEL</li> </ol>
OBJETIVOS DOS DIÁRIOS DOS PFIs PARA A DISCIPLINA	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Registrar impressões dos PFIs acerca das aulas desenvolvidas;</li> <li>2. Proporcionar substrato para reflexão acerca da prática docente desenvolvida por eles e pelos colegas nas microaulas;</li> <li>3. Avaliar o processo/percurso da disciplina MEL</li> </ol>
OBJETIVOS DOS DIÁRIOS DO PROFESSOR-PESQUISADOR E DOS PFIs PARA A PESQUISA	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Registrar práticas discursivas desenvolvidas com e pelos PFIs;</li> <li>2. Proporcionar substrato para as interpretações a partir de discursos</li> </ol>

<sup>77</sup> A turma produziu diários da aula 4 à aula 17, salvo os dias de aula nos quais não fiz essa exigência – aulas 11, 12, 13 e 14, aspecto sobre o qual discorro na seção interpretativa desta tese.

	(re)produzidos na disciplina-contexto-acadêmico de investigação;
APÊNDICE	Materiais dispostos no APÊNDICE B (p. 201)

Fonte: autor do texto (2021)

Por fim, para além dos dois instrumentos de registros apresentados e discutidos, trago também considerações acerca de mais um procedimento metodológico de registro adotado, a entrevista narrativa. Condizente com a perspectiva da dialogicidade, enxergo a investigação de maneira indissociável da realidade concreta e, por sua vez, das narrativas de vidas. Desse modo, inscrito numa abordagem narrativa, como explicitarei na introdução desta tese e com o intuito de ampliar as escrevivências a partir das quais construo as análises, optei por desenvolver duas entrevistas narrativas com os PFIs participantes. Sobre esse instrumento de registro, discorro na subseção seguinte.

#### 2.3.4 Entrevistas narrativas

As memórias constroem a realidade.

Blake Crouch

A compreensão que considera os sujeitos em suas respectivas relações sociais configurou, entrelaçou e sustentou esta pesquisa. À medida que fui estabelecendo os diálogos paradigmáticos, teóricos e epistemológicos que compreendi necessários no percurso da investigação, essa compreensão pareceu ir tomando forma. Como convidada e se convidando, simultaneamente, uma vez que o contexto de sala de aula não é um ambiente estéril, essa compreensão se tornou expressiva tanto na escolha quanto na aplicação dos instrumentos de registro e de desenvolvimento escolhidos. Dentro de suas limitações, tanto os planos de aula quanto os diários reflexivos expressaram um componente comum e essencial, a subjetividade. Não diferentemente, as entrevistas narrativas também o fizeram, mas com ainda maior maestria, entendo eu, haja vista que o ser é indissociável do social e as narrativas (re)compõem as relações sociais estabelecidas. Segundo Bruner (1991), “organizamos nossa experiência e nossa memória dos acontecimentos humanos principalmente na forma de narrativa - histórias, desculpas, mitos, razões para fazer e não fazer, e assim por diante<sup>78</sup>” (BRUNER, 1991, p. 4).

<sup>78</sup> Tradução minha do original: “we organize our experience and our memory of human happenings mainly in the form of narrative—stories, excuses, myths, reasons for doing and not doing, and so on” (BRUNER, 1991, p. 4).

Para Bruner (2004), em “Life as narrative<sup>79</sup>”, parece não haver outra maneira de descrever o “tempo vivido” salvo na forma de uma narrativa, “[O] que não quer dizer que não haja outra forma temporal que possa capturar o sentido da experiência de tempo, mas que nenhum deles têm sucesso em capturar o sentido do tempo vivido (BRUNER, 2004, p. 692)<sup>80</sup>. Corroborando com essa consideração, embora não haja de minha parte grandes preocupações quanto às nomenclaturas para enquadrar meu fazer pesquisa, reconheço-me inscrito numa pesquisa de abordagem narrativa. Compreendo a experiência como elemento chave desta investigação e encontro na narrativa “o melhor modo de representar e entender a experiência” (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 48).

Doravante, as narrativas construídas e evocadas nessas entrevistas fizeram parte dessa subjetividade – refletindo e refratando-a discursivamente – e ela, por sua vez, corresponde, em minha compreensão, ao que Renata C. Marchezan (2019) chama de consciência, concretamente considerada, pois que

tem papel ativo nos processos de constituição das formas, que também acabam por agir sobre ela. As formas simbólicas, as formas do discurso constituem o mundo da cultura, seus diferentes domínios, em que as formas tendem a se automatizar, a se tornar independentes dos seus criadores (MARCHEZAN, 2019, p. 287).

O entendimento que reconhece a subjetividade como essencial das relações concernentes à vida, principalmente em contextos de ensino-aprendizagem, somado a não dicotômica relação sujeito-sujeito assumida nesta tese, permitiu-me dialogar com uma perspectiva que faz referência a essa constituição do ser dentro das dimensões que a compõem. Refiro-me à perspectiva destrinchada a partir de e no constituir da relação modernidade/colonialidade, sobretudo, desenvolvida pelo Grupo Modernidade/Colonialidade, sobre o qual traço maiores considerações na seção seguinte. Estabeleço esse diálogo ao atentar que as dimensões colonialidade do saber, colonialidade do ser e colonialidade do poder incluem dentre os seus componentes básicos o que me é caro nesta pesquisa, o sujeito corporificado.

Comum às três dimensões é a subjetividade. O que quer que um sujeito seja, ele é construído e sustentado pela sua localização no tempo e no espaço, sua posição na estrutura de poder e na cultura, e nos modos como se posiciona em relação à produção do saber (MALDONADO-TORRES, 2019, p. 43).

---

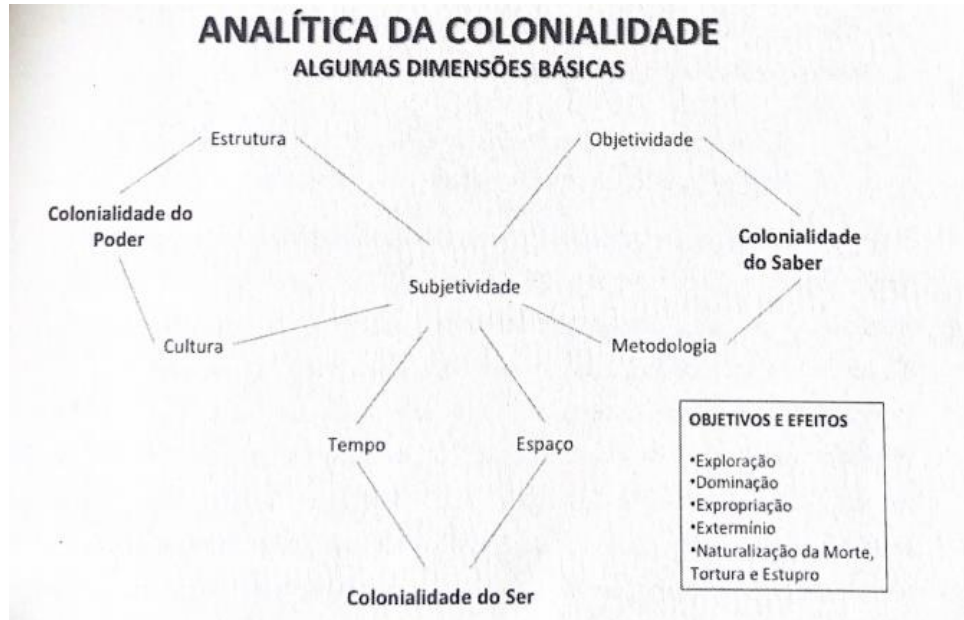
<sup>79</sup> Tradução minha: “Vida como narrativa”.

<sup>80</sup> Tradução minha com base no original: “Which is not to say that there are no other temporal forms that can be imposed on the experience of time, but none of them succeeds in capturing the sense of *lived* time” (grifo do autor BRUNER, p. 692, 2004).



O referido autor porto-riquenho delinea um diagrama resultante da compreensão expressa acima que destaca esse elemento comum na relação com outros dois componentes básicos para cada dimensão. A seguir o digrama:

Figura 1- Diagrama: subjetividade e as três dimensões<sup>81</sup>



Fonte: Maldonado-Torres, 2019.

Tomar como centrais as narrativas, quer escritas ou orais, dos sujeitos envolvidos nesta pesquisa constitui, ao passo em que ratifica, a partir de qual cosmo-sentido e paradigma lidei com as realidades (re)construídas no contexto da sala de aula da disciplina MEL. Numa tentativa de superação das características modernas, que “[T]eve e continua a ter profundas consequências sobre toda atividade teórica e prática” (TONET, 2013, p. 29), trago para a centralidade o sujeito, por meio de suas subjetividades, na concretude de suas narrativas. Refiro-me tanto ao sujeito cognoscente quanto ao sujeito “cognoscível”, ambos não cindidos e, esse último, não objetificado, como já discutido anteriormente.

Assim como o sujeito é construído e sustentado por sua glocalidade espaço-temporal, “sua posição na estrutura de poder e na cultura, e nos modos como se posiciona em relação à produção do saber” (MALDONADO-TORRES, 2019, p, 43), as narrativas construídas por e com esse sujeito são igualmente sustentadas por esses mesmos condicionantes. Nesse sentido, as narrativas – as quais tomo, amplamente, por escritivências – circunscrevem e são circunscritas pelo discurso, logo, parafraseando Crouch (2019), as

<sup>81</sup> Título por mim adicionado.

narrativas constroem a realidade. Como as narrativas se dão pela linguagem, que é uma forma de prática social, é coerente pensar que os sentidos construídos por elas coparticipam na construção do mundo enquanto sociedade.

Portanto, buscando a melhor forma de registrar essas escrevivências, desenvolvi duas entrevistas narrativas com os alunos da turma MEL, uma após a *fase 1* das microaulas e outra após a *fase 2*. Ambas entrevistas foram desenvolvidas da seguinte maneira: a) realizadas no próprio prédio do curso de LL; b) realizadas numa sala fechada e de forma individual; c) previamente agendadas com os participantes, no que concerne ao dia e horário; d) registradas por meio de gravação em áudio<sup>82</sup>; e) sem delimitação de tempo; f) compostas por perguntas<sup>83</sup> relativas ao ensinar-aprender Libras a partir das experiências das microaulas.

No que diz respeito ao agendamento do dia e hora para as entrevistas, nenhum dos participantes demonstrou ter qualquer dificuldade. Dessa forma, consegui realizar a 1ª entrevista após a 10ª aula, último dia disposto ao desenvolvimento da *fase 1* das microaulas. Nesse momento, os intuítos básicos foram: ouvir como tinha sido a experiência com um exercício de docência para todos os alunos, antes de traçar quaisquer comentários, e tentar observar se, no desenvolvimento dessa prática de ensinar-aprender Libras, eles estabeleciam vínculos com um contexto social mais amplo impulsionados pela própria temática escolhida.

Consonante a isso, e recorrendo a materialidades produzidas por esse mesmo instrumento de registro, após iniciar a entrevista com cada participante, anunciando que aquele momento se tratava de uma conversa com base em sua experiência pessoal acerca da 1ª microaula, a PFI Liz, por exemplo, responde à primeira pergunta da entrevista, *Você gostou de tua experiência ministrando uma microaula?* (APÊNDICE F, p. 224), da seguinte forma:

- 1 LIZ: Pra ser sincera,<sup>84</sup> gostei!<sup>85</sup> Porque...//é...//eu vinha anteriormente de cursos de Libras que era só aquele convencional:/ sinal-palavra,/ sinal-palavra,/ diálogo...//<sup>86</sup>
- 2       aí,/ com essa/essa/ oportunidade de fazer essa mini...//miniaula?//
- 3 PP<sup>87</sup>: Eu chamei de microaula.//

<sup>82</sup> Não percebi necessidade de gravação em vídeo, tendo em vista que a participante surda não se fez presente em nenhuma das entrevistas.

<sup>83</sup> Como disposto no APÊNDICE F (p. 224).

<sup>84</sup> Uso o travessão simples (apenas um) para indicar pausas que considero curtas na produção oral durante nossa entrevista.

<sup>85</sup> Uso o travessão duplo para indicar pausas que considero longas na produção oral durante nossa entrevista.

<sup>86</sup> A forma de transcrição adotada nesta tese toma como modelo a utilizada por Moita Lopes (2002) em seu texto, devidamente referenciado ao fim desta: “Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula”.

<sup>87</sup> Sigla para professor-pesquisador.

4 LIZ: Microaula!// É...//fez a gente pensar,/ fez...//me fez pensar também,/ em como desenvolver uma aula que saia desse padrãozinho.//

5 PP: ...de sinal-palavra!//

6 LIZ: É! Sinal-palavra,/ sinal-palavra. E,/ aí,/ eu acho que isso é muito importante dentro da nossa prática.//

7 PP: Hum!/ Hum!//

8 LIZ: Tanto quanto aluno...//

9 PP: ...como professor.//

10 LIZ: ...como futuramente como professora,/ né?//

11 Porque a gente pode ter uma aula que/ tenha uma retorno maior do aluno,/ sabe?//

12 PP: Entendi.//

13 LIZ: E também saia desse/desse convencional.//

(Narrativa de Liz, entrevista 1 – APÊNDICE F, p. 224)

Para além da compreensão de narrativa enquanto gênero discursivo, percebo a narrativa como uma forma de criar sentido, agir no mundo e como possibilidade de refletir sobre o mundo (MOITA LOPES, 2002). Dito isso, para fins de apreciação sobre o instrumento narrativo, entendo que o fragmento acima materializou a construção de sentido acerca das experiências de ensino-aprendizagem de Libras de Liz e, nesse processo, levou-a da reflexão ao exercício de um fazer pedagógico que pôde estar reproduzindo ou rompendo com aquela realidade, no caso, de *sinal-palavra, sinal-palavra, diálogo...* (linha 1), pois que a *Microaula! É... fez a gente pensar, fez... a fez pensar também, em como desenvolver uma aula que saia desse padrãozinho* (linha 4).

Isso posto, tenho as entrevistas narrativas como um instrumento auxiliador para alcançar os objetivos desta investigação à medida em que me possibilitou responder às inquietações que a fomentaram e moveram. Quero dizer, narrativas como a de Liz apresentada acima me forneceram substrato para a composição e compreensão de sentidos construídos com e pelos PFIs acerca do complexo processo de ensinar-aprender Libras, ao passo em que me permitiu identificar os principais discursos que eles construíram em suas experiências de docência na disciplina. A partir disso, entendo ser possível problematizar as relações entre esses discursos e as práticas docentes desenvolvidas e, por conseguinte, (re)configurar o(s) sentido(s) de ensinar-aprender Libras fundamentado na experiência com a disciplina MEL da Ufal.

No ensejo deste último instrumento de pesquisa apresentado, gostaria de apresentar uma tabela com um panorama geral de aplicações das ações relevantes à pesquisa desenvolvidas na

disciplina na qual ele se encontra. Na tabela abaixo, destaco o momento de início de cada uma dessas ações e de seus respectivos termos, não deixando de apontar sua continuidade quando os momentos de diferentes ações se entrecruzam. A exemplo disso, aponto às microaulas da *fase 1* desenvolvidas pelos PFIs. Elas tiveram início na mesma aula que os diários reflexivos, aula 4 (APÊNDICE A, p. 190), contudo, enquanto a solicitação dos diários perdurou até a aula 17, a referida fase das microaulas findou na aula 10. Segue a tabela, explicitando um panorama temporal dessas e das demais ações:

Tabela 6 - Panorama temporal de ações

AÇÕES/MOMENTOS DA PESQUISA	Aula 1	Aula 4	Aula 10	Aula 14	Aula 15	Aula 17	Encontro 18 <sup>88</sup>
DIÁRIOS DO PROFESSOR	X	X	X	X	X	X	-
MICROAULAS DOS PFIs <i>fase 1</i>	-	X	X	-	-	-	-
DIÁRIOS DOS PFIs <sup>89</sup>	-	X	X	X	X	X	-
MICROAULAS DOS PFIs <i>fase 2</i>	-	-	-	-	X	X	-
ENTREVISTA 1	-	-	X	-	-	-	-
MICROAULA DO PROFESSOR	-	-	-	X	-	-	-
FEEDBACKS	-	-	X	-	-	X	-
ENTREVISTA 2	-	-	-	-	-	-	X

Fonte: autor do texto (2021)

Por fim, considero que na seção seguinte, para além do que desenvolvi nesta, apresento diálogos teóricos que compreendi necessários para embasar ainda mais a escolha e a forma de aplicabilidade dos instrumentos de registros discutidos, bem como a perspectiva e as relações paradigmáticas estabelecidas para tal. Não que os instrumentos ou seus respectivos desenvolvimentos refletiam em sua máxima o conjunto teórico adotado, mas o movimento

<sup>88</sup> Esse momento apresenta uma nomenclatura diferente na tabela, por indicar um encontro unicamente dedicado à aplicação do instrumento entrevista narrativa fora dos momentos contabilizados como dia de aula no semestre letivo.

<sup>89</sup> Retomo a informação de que os diários reflexivos dos PFIs se deu da seguinte maneira: a) solicitado a todos os PFIs da disciplina desde a aula 4; contudo, b) respeitando o prazo de aprovação pelo comitê de ética, analisados somente os registros dos PFIs participantes da pesquisa a partir da aula 10.

cíclico de cada um e, em algumas vezes, a retroalimentação entre eles, indicam a tentativa constante de convergência.

### SEÇÃO III – DIÁLOGOS TEÓRICOS

Necessitamos outras formas de organização social e novas políticas. Para obtê-las, é imprescindível despertar a criatividade e consolidar o compromisso com a vida, para não nos convertermos em meros aplicadores de procedimentos e receitas caducas.

Alberto Acosta

Na teorização, os questionamentos e problematizações são nutridos por realidades sociais acertadamente locais. Entretanto, o exercício teórico de traçar possíveis respostas e/ou reflexões acerca dessas realidades deveria, penso eu, expandir a compreensão que lhe é resultante para além de suas respectivas localidades. Com base no paradigma emergente, o conhecimento é, ao mesmo tempo, local e total. Dessa maneira, como entendo que esta tese foi construída tomando como referencial esse paradigma, o fazer científico com o qual trabalho reconhece a localidade dos conceitos e teorias, ao passo em que os incentiva a “emigrarem para outros lugares cognitivos, de modo a poderem ser utilizados fora do seu contexto de origem” (SOUSA SANTOS, 2008, p. 76). Esse movimento não age em direção a nenhuma pretensa generalização e uniformização do conhecimento. Longe disso, mas se identifica com a compreensão do universalismo concreto de Césaire.

No texto “Descolonizando Universalismos Ocidentais: Pluriversalismo Descolonial de Aimé Césaire aos Zapatistas<sup>90</sup>” (2012), Grosfoguel faz uma crítica à filosofia ocidental que, segundo ele, de Descartes em diante, configura-se como um universalismo abstrato, o conhecimento se desprende do espaço e tempo, é eterno e, por isso, é “equivalente à visão do olho de Deus<sup>91</sup>” (GROSGOGUEL, 2012, p. 88). De igual modo, há um dualismo ontológico e epistêmico, a mente é desvinculada do corpo, o sujeito é “esvaziado de corpo e conteúdo, e de

---

<sup>90</sup> Tradução do título original: “Descolonizing Western Universalisms: Decolonial Pluri-versalism from Aimé Césaire to the Zapatistas”.

<sup>91</sup> Tradução do original: “understood the universal as an eternal knowledge beyond time and space; that is, equivalent to a God’s-eye view” (GROSGOGUEL, 2012, p. 88).

sua localização na cartografia do poder global a partir do qual produz conhecimento<sup>92</sup>” (GROSGOGUEL, 2012, p. 89). Em contraponto, o sociólogo porto-riquenho, apresenta um universal concreto, “no qual todas as particularidades são depositadas<sup>93</sup>” (GROSGOGUEL, 2012, p.96). Para ele,

[S]e o universalismo abstrato estabelece relações verticais entre os povos, o universalismo concreto de Césaire é necessariamente horizontal nas relações que estabelece entre particularidades [...]para Césaire, o universal concreto é aquele que resulta de múltiplas cosmológicas e determinações epistemológicas em oposição a um uni-verso. O universalismo concreto césariano é o resultado de um processo horizontal de diálogo crítico entre povos que se relacionam como iguais<sup>94</sup> (GROSGOGUEL, 2012, p. 96).

Contra um universalismo desincorporado, isto é, abstrato, esse universalismo concreto supõe relações não hierarquizadas entre particularidades corpogeopolíticas na construção dos saberes, de um conhecimento compreendido como do mundo e para o mundo. Essa intuição filosófica de Césaire me inspira a pensar nos dilemas vividos no curso LL-Ufal como reflexos de um fundamentalismo eurocentrista, bem como a compreender que as práticas problematizadoras dessa experiência correspondem a uma das particularidades de saber que podem estabelecer tais relações horizontais com um conhecimento que é total. Em outras palavras, minhas experiências num curso periférico e isolado<sup>95</sup> (em detrimento de outros cursos da Ufal), numa universidade de um estado igualmente periférico<sup>96</sup> (em detrimento da geopolítica do poder no Brasil) e com alunos que, em sua maioria, desenvolvem seus processos de interação principalmente por uma língua periférica<sup>97</sup> (em detrimento da oral-auditiva do país) compreendem um conjunto de saberes pluriversais que constitui o conhecimento do universalismo concreto.

---

<sup>92</sup> Tradução do original: “emptied of body and content, and of its location within the cartography of global power from which it produces knowledge” (GROSGOGUEL, 2012, p. 89).

<sup>93</sup> Tradução do original: “into which all particulars are deposited” (GROSGOGUEL, 2012, p. 96).

<sup>94</sup> Tradução do original: If abstract universalism establishes vertical relations between peoples, Césaire’s concrete universalism is necessarily horizontal in the relations that it establishes between particularities [...]for Césaire, the concrete universal is that which results from multiple cosmological and epistemological determinations as opposed to a uni-verse. Césairean concrete universalism is the result of a horizontal process of critical dialogue between peoples who relate to one another as equals (GROSGOGUEL, 2012, p. 96).

<sup>95</sup> Essa afirmativa leva em consideração as relações que o curso de LL estabelece com a comunidade em geral. Diferentemente dos demais cursos da universidade, a tendência é que as pessoas que buscam o curso de LL, componham, de alguma forma, um público específico da sociedade: sejam pessoas surdas ou ouvintes que estabeleçam algum tipo de vínculo com pessoas surdas, quer trabalhística, familiar, religiosa etc.

<sup>96</sup> Afirmativa considerando o processo sócio-historicamente que negligencia os estados do nordeste na composição do eixo geopolítico do poder no Brasil.

<sup>97</sup> Essa afirmativa toma como base os reflexos e refluxos do preconceito vivenciado pela pessoa com deficiência no Brasil que põe à margem, nisso, a pessoa surda.

Por conseguinte, essa compreensão me direciona, ao mesmo tempo em que me irroga e responsabiliza, a uma perspectiva teórica dialógica (MARCHEZAN, 2014) e, de igual modo, impura (SOUSA SANTOS, 2008). Dialógica, porque vejo na perspectiva a partir da qual construo as discussões e reflexões desta tese um ponto de encontro de saberes movidos em torno de meu sujeito de investigação, os PFIs investigados (a partir da unidade discurso/prática docente). Impura, considerando que ela se atém à heterogeneidade e à diversidade político-sócio-histórica constitutiva dos múltiplos<sup>98</sup> contextos educacionais e não a um puritanismo teórico (CLANDININ; CONNELLY, 2011), muito menos metodológico, na construção de toda a pesquisa.

Em síntese, corroboro com o pensamento de Boaventura (2008) quando diz que,

[O] conhecimento pós-moderno, sendo total, não é determinístico, sendo local, não é descritivista. É um conhecimento sobre as condições de possibilidade. As condições de possibilidade da acção humana projectada no mundo a partir de um espaço-tempo local. Um conhecimento deste tipo é relativamente imetódico, constitui-se a partir de uma pluralidade metodológica. Cada método é uma linguagem e a realidade responde na língua em que é perguntada. Só uma constelação de métodos pode captar o silêncio que persiste entre cada língua que pergunta. Numa fase de revolução científica como a que atravessamos, essa pluralidade de métodos só é possível mediante transgressão metodológica. Sendo certo que cada método só esclarece o que lhe convém e quando esclarece fá-lo sem surpresas de maior, a inovação científica consiste em inventar contextos persuasivos que conduzam a aplicação dos métodos fora do seu habitat natural (SOUSA SANTOS, [sic] 2008, p. 77-78).

Logo, não só no que concerne ao aporte teórico, o movimento que considero dialógico e impuro é empreendido também em todo proceder metodológico e, para além disso, em toda experiência investigativa. Quer seja na relação com as pessoas envolvidas na pesquisa, quer seja no contexto de realização ou nos mecanismos didáticos-pedagógicos desenvolvidos na MEL. Todos refletiram, em certa medida<sup>99</sup>, ao mesmo tempo em que constituíram o que chamei de perspectiva da dialogicidade. Sob essa condição ou estado de dialogicidade, entendo ter encontrado possibilidade de trabalhar com uma perspectiva teórica-metodológica que regeu o processo descritivo, investigativo e analítico desta pesquisa por meio de diálogos cujas compreensões foram desenvolvidas a partir de um “conjunto de movimentos, de ações coletivas de populações, que lutam contra formas de opressão, exploração e discriminação” (SOUSA SANTOS, 2018, p. 25). Foi atentando para os conceitos, definições e cosmoentidos

<sup>98</sup> Neste caso em específico, refiro-me aos contextos desenvolvidos numa universidade pública, num curso de LL e na única turma da disciplina MEL de 2019.1 no período pré-pandêmico.

<sup>99</sup> Essa ressalva diz respeito, unicamente, a quaisquer movimentos não percebidos pelo meu olhar que possam indicar sentido contrário ao que tenho advogado a partir da perspectiva da dialogicidade.



configurados nesse conjunto, comumente denominado de *epistemologias do sul*, que busquei fundamentar toda a pesquisa.

Foi estreitando meu olhar e demais sentidos na direção das realidades locais, mais especificamente, dos principais discursos produzidos no contexto de sala de aula do curso de LL da Ufal, ante as narrativas de vulnerabilidades discutidas, que me propus a estabelecer os diálogos teóricos-metodológicos que entendi serem necessários para compreender e lidar com a unidade discurso/prática docente. Foi nesse movimento a partir das realidades de sujeitos do sul (à margem do eixo-euro-norte-americano, periféricos no que diz respeito à geografia<sup>100</sup>, ao curso, à classe social e à língua<sup>101</sup>) que me utilizei de paradigmas teóricos-metodológicos e políticos com o intuito de, dialogicamente, reconstruir sentidos de ensinar-aprender Libras e, por meio disso, intervir nessas realidades, uma vez que entendo o discurso como uma forma de construção social.

Essa unidade que envolve práticas e docente é discursivamente constituída e constitutiva das realidades da sociedade mais ampla e, assim, está diretamente vinculada às lutas sociais travadas. Diante dessa compreensão, “[N]ão há lugar para uma ortodoxia, são as lutas sociais que de alguma maneira nos devem orientar para as teorias que consideramos mais adequadas, e não o contrário” (SOUSA SANTOS, 2018, p. 156), pois, como continua esse autor, “[A]s teorias devem servir à prática, não é a prática que deve servir às teorias” (SOUSA SANTOS, 2018, p. 156). Ademais, inspirado em Carla Akotirene (2019), paradigma e metodologicamente, adotei uma atitude decolonial que reclama das teorias a transgressividade necessária para lidar com as realidades sociais expressas em salas de aula, para além de quaisquer adaptabilidades.

Portanto, nesta seção, apresento e amplio alguns feixes dialógicos estabelecidos com perspectivas sócio-políticas, propostas teóricas, epistemologias e conceitos que penso serem importantes para identificar, problematizar, configurar e reconstruir sentidos de ensinar-aprender Libras. Essa relação dialógica se deu, de forma geral, entre minha experiência na formação inicial de professores na disciplina MEL e: a) o diálogo como paradigma (MARCHEZAN, 2014), numa compreensão bakhtiniana; b) a perspectiva assumida e desenvolvida pelo Grupo Modernidade/Colonialidade (BALLESTRIN, 2013), que é ao mesmo

---

<sup>100</sup> Neste caso, falo também em um “sul geográfico” com base na periferização do estado nordestino do qual falo, embora compreenda que a referência feita pelo autor português seja a um sul geopolítico (SOUSA SANTOS, 2018, p. 24).

<sup>101</sup> A relação que os alunos surdos e ouvintes da disciplina MEL estabelecem com a Libras é (relativamente) diferente. Para esses últimos, a relação é prioritariamente profissional, enquanto que para aqueles, trata-se da vida, de processos interacionais comunicativos que constituem suas relações com o mundo, sobre o mundo e a partir do mundo.

tempo teórica, epistêmica e política, denominada *decolonialidade*<sup>102</sup> (e conceitos e discussões correlacionados); c) as teorizações acerca da complexidade da linguagem apresentadas pelo campo de investigação de uma Linguística Aplicada (LA) do Emergente (MOITA LOPES, 2009); e d) o paradigma do emergente do qual fala Boaventura (2008), respectivamente.

Esses feixes dialógicos possuem fronteiras não necessariamente particularizadas e, conseqüentemente, podem ter suas compreensões espraiadas entre si. Permito-me aludir os saberes dos quais me sirvo nesta tese a filetes d'água que alimentam o mesmo rio. Identifico-os como fios que correm em terrenos próximos, e não próximos, e traço sulcos para que fluam banhando as vivências da turma única da disciplina MEL do período letivo de 2019.1. Isso posto, desenvolvo a primeira subseção (filete d'água) desta seção a seguir, "Dialogicidade". Nela, retomo e amplio o conceito paradigmático apresentado na seção metodológica desta tese.

### 3.1 Dialogicidade

Quando contemplo um homem situado fora de mim e à minha frente, nossos horizontes concretos, tais como são efetivamente vividos por nós dois, não coincidem.

Mikhail Bakhtin

Reciprocidade entre o *eu* e o *outro* é o sentido medular de diálogo no qual baseio todo o complexo teórico-metodológico e, de forma mais abrangente e fluida, a perspectiva com a qual me propus a edificar todo o processo desta pesquisa. Contudo, vale ressaltar que, tal sentido não se configurou por nenhuma forma contratual de aceitação mútua ou por um fazer puramente consciente de retorno entre as partes, mas pela relação dialógica entre interlocutores e entre discursos (BARROS, 2005). No que concerne à reciprocidade entre interlocutores, refiro-me à inevitabilidade da relação entre pelo menos dois para a constituição dialógica. Refiro-me a isso que é a condição da linguagem, cuja realidade fundamental é interação verbal, quer em seu sentido estreito (face a face) ou amplo (de qualquer tipo) (BAKHTIN, [1929] 2006). Por conseguinte, entre discursos, refiro-me à reciprocidade presente na multiplicidade de vozes que

---

<sup>102</sup> Processos de (de)colonialidade: lógica, ações e discursos de (de)colonialidade (re)produzidos nas relações de vida. No caso deste emprego, processos vistos, refletidos e interpretados nas relações construídas e desenvolvidas na formação dos professores de Libras.

constituem os discursos em relações entrecruzadas que “se completam, respondem umas às outras ou polemizam entre si” (BARROS, 2005, p. 33).

Essa relação eu-outro é o germe da concepção dialógica da linguagem, como localiza Faraco nos trabalhos de Bakhtin (MARCHEZAN, 2019). E, a partir dessa relação de alteridade, é possível pensá-la não só para a constituição da linguagem, mas para a do humano, da ciência e da vida.

Deve-se observar em primeiro lugar que, se a concepção de linguagem de Bakhtin é dialógica, se a ciência humana tem método e objeto dialógicos, também suas ideias sobre o homem e a vida são marcadas pelo princípio dialógico. A alteridade define o ser humano, pois o *outro* é imprescindível para sua concepção: é impossível pensar no homem fora das relações que o ligam ao outro (1992, pp. 35-36). Em síntese, diz o autor, “a vida é dialógica por natureza” (BARROS, 2005, p. 28, grifo do autor).

Posto dessa maneira e vigiando não descuidar na configuração da dialogicidade, quem é esse *outro*? Embora eu faça uma relativa distinção entre três ocupantes desse lugar de outro, o que não quer dizer que eles não possam estar imbricados e/ou equivaler simultaneamente a mesma pessoa ou grupo, nesta pesquisa, lidei com: a) os PFIs da disciplina MEL, entre surdos e ouvintes, e, às vezes, um grupo dentre os PFIs; b) o ser social que levei discursivamente para a disciplina, pessoa abjetada por não corresponder a uma sociedade cisheteropatriarcal não-patologizada e; c) os povos (ou grupos) que não circunscrevem o conhecimento científico universalizado euro-norte-americano. Esses são os outros, ou o *outro* com o qual me encontrei em condição e posição de dialogicidade. O outro com o qual desenvolvi interrelação e, a partir dela, apliquei-me ao objetivo de (re)construir sentidos de ensinar-aprender Libras na disciplina MEL do Curso de LL da Ufal.

Esse movimento de interrelação, pedra angular da filosofia desta pesquisa, levou-me não só a estar em condição e posição de dialogicidade, mas em disposição de dialogicidade, isto é, estar voltado para o outro de forma que me permitisse reconhecer no outro mundos que não os meus. Segundo Bakhtin ([1979] 2011, p. 21), “[Q]uando nos olhamos, dois diferentes mundos se refletem na pupila dos nossos olhos. Assumindo a devida posição, é possível reduzir ao mínimo essa diferença de horizontes”. Não se trata de igualar os horizontes, tendo em vista que isso seria impossível se considerarmos a singularidade do ser em suas múltiplas e, ao mesmo tempo, *sui generis* experiências, mas sentir e olhar o mais próximo em direção ao horizonte do outro e reconhecer como válidas suas diversas e diferentes formas de sentir o mundo, de se fazer no mundo e construir o mundo.

Por outro lado, ainda que inevitavelmente eu responda a um outro, em atitude responsiva ativa (Bakhtin ([1979] 2011), penso ser importante reconhecer esse outro e refletir acerca da outridade que configuro. Estou em disposição de dialogicidade ou construo uma outridade na qual coloco esse outro num lugar de não reconhecimento? E, o que isso significa na conjuntura desta pesquisa? Em síntese, para além de uma inexorável relação comunicativa e constitutiva, falo de uma relação de alteridade de reconhecimento da humanidade do outro e, em terceiro lugar, de uma alteridade de responsabilidade para com esse outro. Logo, refiro-me a diálogo para além da “linguagem em ato, que constitui e movimenta a vida social, que surge como réplica social e contra a réplica que consegue antever” (MARCHEZAN, 2014, p. 128), mas que se exercita em reconhecer as marcas histórias e sociais que o outro carrega e constitui em seus discursos, ao passo em que me comprometo com ele. Com isso, o exercício consiste em me sentir responsável por esse outro e, por conseguinte, responsável pelo mundo que ele e eu construímos.

Incorporei essa concepção de diálogo neste trabalho, principalmente, em articulação com o entendimento de que esse outro – o PFI (referindo-me a um dos três ocupantes desse lugar) – é um sujeito que também lida (ou lidará) com outros igualmente sujeitos num espaço onde os discursos tendem a ganhar reforços, quer seja pela omissão ou pela reprodução do discurso social dominante. Eu gostaria de dizer que, similarmente, os discursos tendem a ser confrontados nesse espaço de sala de aula, contudo, isso não me pareceu ser muito real em minha experiência em ensinar-aprender, quer eu estivesse no papel de aluno ou de professor. Por esse motivo, reafirmo que incorporei o diálogo nesta investigação, sobretudo, enquanto estado e disposição de *ouvir* para a formação humana, aspecto que discuto nas análises.

Para Fernando Haddad (2019), Paulo Freire

acreditava no diálogo como método de apreensão do conhecimento e aumento da consciência cidadã. Defendia que os educandos fossem ouvidos, que exprimissem as suas ideias como exercício democrático e de construção de autonomia, de preparação para a vida. Propunha o diálogo efetivo, crítico, respeitoso, sem que o professor abrisse mão da responsabilidade como educador no preparo das aulas e no domínio dos conteúdos. Era contra a educação de uma via só, em que o professor dita aulas e o aluno escuta, o primeiro sabe e o segundo não sabe, um é o sujeito e o outro objeto, como detalhou em *Pedagogia do oprimido* (HADDAD, 2019, p. 145 - 146, grifo do autor).

Um outro aspecto, mas que vejo igualmente imbricado à concepção de diálogo é o vínculo entre a realidade e o conhecimento científico. Para Boaventura, ao falar sobre as formas

de conhecimento para além do científico em “Um discurso sobre as ciências”, “[A] mais importante de todas é o conhecimento vulgar e prático que no quotidiano orientamos às nossas acções e damos sentido à nossa vida” (SOUSA SANTOS, 2008 [sic], p. 88). Ao discutir acerca do que a ciência moderna produz e o que produz a ciência (que o autor português chama de) pós-moderna, o que se destaca é a possibilidade e a necessidade do diálogo entre senso comum e conhecimento científico. A esse respeito, ele diz:

[É] certo que o conhecimento do senso comum tende a ser um conhecimento mistificado e mistificador mas, apesar disso e apesar de ser conservador, tem uma dimensão utópica e libertadora que pode ser ampliada através do diálogo com o conhecimento científico [...] O senso comum é prático e pragmático; reproduz-se colado às trajetórias e às experiências de vida de um dado grupo social e nessa correspondência se afirma fiável e securizante (SOUSA SANTOS, 2008 [sic], p. 89)

O senso comum não se constitui em ruptura com o real. Ele se dá e se alimenta das trajetórias e experiências de vida das pessoas. Dessa maneira, entendo eu, ele tem por esteio concreto o que deveria ter todo o fazer científico. Tendo o conhecimento científico a mesma característica do senso comum em ser “exímio em captar a profundidade horizontal das relações conscientes entre as pessoas e entre as pessoas e coisas” (SOUSA SANTOS, 2008, p. 90), o fazer científico seria capaz de responder a uma das perguntas de Rousseau que Boaventura retoma nesse seu texto: “[C]ontribuirá a ciência para diminuir o fosso crescente na nossa sociedade entre o que se é e o que se aparenta ser, o saber e o saber fazer, entre a teoria e a prática?” (SOUSA SANTOS, 2008, p. 18).

Somente um fazer científico não asséptico, isto é, não higienizado da “impura” realidade do mundo, é que pode, ao meu ver, cumprir o propósito da ciência, contribuir com a felicidade das pessoas através de intervenções para um mundo melhor. Para o professor português, a ciência pós-moderna, “ao sensocomunizar-se”,

não despreza o conhecimento que produz tecnologia, mas entende que, tal como o conhecimento se deve traduzir em autoconhecimento, o desenvolvimento tecnológico deve traduzir-se em sabedoria de vida (SOUSA SANTOS, 2008, p. 91).

Enfim, é inspirado nesse movimento de diálogo, no qual a ciência pós-moderna se sensocomunica, nas palavras de Boaventura, que interpreto a concepção de diálogo como vínculo necessário entre a concretude da vida e o fazer ciência. Logo, e a partir disso, é que falo e fiz dialogicidade, considerando as escrevivências que eu trouxe para esta tese. Para mim, a teoria necessita dialogar com as narrativas de vida, pois que são essas que lhe servem como

condição de existência, tendo em vista que, é respondendo, de alguma forma, às necessidades das pessoas, as teorias tomam forma e vida.

Nesse sentido, estabeleci diálogo entre minhas experiências na sala de aula da disciplina MEL e o pensar, refletir, teorizar sobre a realidade concreta. Para Djamila Ribeiro, ao considerar acerca de Bell Hooks como uma intelectual que une pensamento e prática para compreender sua realidade, “[P]ensamento e prática aqui não são realidades dicotômicas, ao contrário, são dialéticas, conversam entre si” (RIBEIRO, 2019, p. 28). Embora eu prefira o termo “diálogo” ao invés de “dialética”, considerando que não há uma relação entre pensamento e prática em busca de uma verdade que seria a síntese desses, penso que essa conversa convergiu como base para a construção da disciplina MEL e foi a essência desta pesquisa sob o nome de dialogicidade.

Por um lado, o dialogismo diz respeito às relações que se estabelecem entre o eu e o outro nos processos discursivos instaurados historicamente pelos sujeitos, que, por sua vez, se instauram e são instaurados por esses discursos. E aí, dialógico e dialético aproximam-se, ainda que não possam ser confundidos, uma vez que Bakhtin vai falar do eu que se realiza no nós, insistindo não na síntese, mas no caráter polifônico dessa relação exibida pela linguagem (BRAIT, 2005, p. 95).

Foi a partir dessa relação entre eu professor-pesquisador e o outro, neste caso, os PFIs, estabelecida no contexto geo-sócio-político-histórico de sala de aula da disciplina MEL que entendo ter composto um outro diálogo, o teórico. Isto é, foi tomando a unidade discurso/prática docente constituinte das experiências vividas na MEL que desenvolvi diálogo com o conhecimento científico, buscando compreender o ou os sentidos de ensinar-aprender Libras para, só então, poder reconstruir tais sentidos diante de uma perspectiva de reconhecimento do ser e dos saberes do outremizado. Isso o digo, considerando o mínimo de coerência exigida num processo de ensino-aprendizagem de uma língua periférica e falada, principalmente<sup>103</sup>, por sujeitos periféricos: sujeitos surdos que são excluídos e que têm, por conseguinte, sua língua, a Libras<sup>104</sup>, paradoxalmente invisibilizada e, assim, igualmente periferizada, o que me parece se harmonizar com o que Kleiman (2013) chama “olhar do Sul”<sup>105</sup>, um olhar para o sul, a partir do sul.

---

<sup>103</sup> Neste “principalmente”, faço referência a falantes de Libras por necessidades físicas, ante perda auditiva significativa para a inviabilidade de interações verbais via áudio-oralidade e constituição sociocultural geralmente consecutiva às necessidades físicas, considerando a existência de surdos oralizados.

<sup>104</sup> No contexto brasileiro.

<sup>105</sup> Embora eu prefira, no desenho desta tese, a expressão “sentidos do sul”, considerando formas de se relacionar com o mundo para a produção de conhecimento que se dão para além do sentido da visão.

Dessa forma, a dialogicidade que construí tem por base: a) o diálogo entre interlocutores e discursos, aquele que constitui todo e qualquer enunciado; b) o diálogo como eixo humanizador no qual não há primazia de existências, experiências e saberes e, por consequência, o diálogo no processo de alteridade que implica de responsabilidade para com o outro, principalmente para com um outremizado e, por isso, apagado e/ou invisibilizado; e c) o diálogo que me permite escrever a partir de minhas experiências concretas, entre as escrevivências e o conhecimento científico, cuja ruptura com o real não é uma opção. E, foi a partir dessa perspectiva que entendi me movimentar na disciplina, configurando uma discussão teórica (que se soma às discussões da LA do Emergente e (de)coloniais neste texto) para a formação de professores e ensinar-aprender Libras.

O diálogo fundamenta e também instrui a consideração da linguagem em ato, que constitui e movimenta a vida social, que surge como réplica social e contra a réplica que consegue antever. Guarda em relação à linguagem, assim entendida, estreita “adequação”. Da vida à teoria, “entre interlocutores, entre autor e leitor, entre autor e herói, entre heróis, entre diferentes sujeitos sociais, que, em espaços e tempos diversos, tomam a palavra ou têm a palavra representada, ressignificada” (MARCHEZAN, 2014, p. 128).

Essa perspectiva me permite olhar para os diferentes sujeitos sociais e perceber que suas narrativas de vida, bem como seus saberes, estão em disputa e que são, sobretudo, hierarquizados. Como resultante disso, há uma tendência à invisibilização e/ou apagamento de muitas narrativas, quando não pela inexistência de determinado corpo-político, pela mutilação de suas formas de interagir no e com o mundo (SANTOS; OLIVEIRA; IFA, 2021). As pessoas dessas narrativas correspondem às que Paulo Freire (1987; 2019) chama de “oprimidos”, “esfarrapados do mundo” e, fazendo referência aos Frantz Fanon (1968), de os “condenados da terra”. Para Fanon<sup>106</sup>, o *damné* (o condenado) equivalia ao sujeito colonizado normalmente aprisionado e torturado cujos efeitos devastadores desse processo o desumanizava (OLIVEIRA FILHO, 2017), inclusive no nível simbólico. Assim, a partir dessa configuração, Paulo Freire se utiliza do mesmo termo para se referir aos excluídos sócio-historicamente e ao lado deles se posicionar ante o que ele entende ser uma responsabilidade ética, “[M]eu ponto de vista é o dos “condenados da Terra” (FREIRE, 2019, p. 16), ao passo em que faz disso uma advertência e uma chamada à essa responsabilidade.

Nesse sentido, dialogicidade tem em suas veias o reconhecimento do outro e da existência de um lugar de fala, considerando que, “pensar em lugar de fala é uma postura ética,

---

<sup>106</sup> Referência à obra “Os Condenados da Terra” (1968) que “traça o panorama político, histórico, cultural e psíquico da colonização na Argélia e na África” (OLIBEIRA FILHO, 2017, p. 830).

pois ‘saber o lugar de onde falamos é fundamental para pensarmos as hierarquias, as questões de desigualdades, pobreza, racismo e sexismo’”, segundo aponta Djamila Ribeiro (2019, p. 83) ao mencionar Rosane Borges. Assim, movido por essa compreensão de outridade, levei essas questões para sala de aula na disciplina MEL, buscando proporcionar diálogos entre as tais e conteúdos técnicos pertinentes à formação de professores de Libras.

Para isso, no processo investigativo, o qual compreende também a construção da disciplina, recorro a discussões relativas à colonialidade e decolonialidade, entendendo que elas constroem um pensamento epistemológico que encontra na historicidade respaldo para a constituição de estruturas de opressão e suas múltiplas faces. Assim também o fiz, entendendo que alguns conceitos caros para esta pesquisa são ampla e exaustivamente problematizados nos estudos que reclamam um pensamento epistemológico contrário às “lógicas econômicas, políticas, cognitivas, da existência, da relação com a natureza, etc. que foram forjadas no período colonial” (WYNTER, 2003 apud BERNARDINO-COSTA; MOLDONADO-TORRES; GROSGOUEL, 2019, p. 9), a saber, outro e outremização, diálogo, neutralidade e ética, por exemplo. Logo, em diálogo com essas discussões, principalmente por meio dos estudos desenvolvidos pelo Grupo Modernidade/Colonialidade (M/C), descobri meios de compreender o biunívoco eixo (discurso/prática docente) que configurou o sujeito participante desta investigação.

### 3.2 Um projeto de (de)colonialidades: alguns conceitos

É a minha vez de enunciar uma equação:  
colonização = coisificação.

Aimé Césaire

A ligadura entre as práticas discursivas e a construção da realidade foi, reiteradamente, o *zeitgeist* deste trabalho. Todo o processo investigativo que resultou nesta tese teve o desejo de ser problematizador em suas entranhas, principalmente, conectando-se a uma perspectiva comumente denominada “educação decolonial” ou “pedagogia decolonial”, a qual “requer pensar a partir dos sujeitos subalternizados pela colonialidade” (OLIVEIRA, 2016, p. 39). A partir desse pensamento, entendi que estavam incluídas nesses sujeitos subalternizados (assim como indígenas, negros, mulheres e LGBTQIA+), também as pessoas surdas pela especificidade da surdez, levando em consideração o *locus* desta investigação.



Essa inclusão, além de me permitir confrontar as amarras de estruturas modernas/coloniais<sup>107</sup> por meio de compreensões e reflexões construídas a partir da unidade gerada e geradora dos sujeitos participantes da pesquisa, permitiu-me propor um pensar, senão a partir desse lugar no ensino-aprendizagem de Libras, mas focado no contexto desses sujeitos. Conseqüentemente, permitiu-me chamar a atenção à construção de realidades resultantes ou marcadas por esse pensar. A inclusão dos surdos dentre os subalternizados não foi aleatória. Para além das intersecções com os marcadores de diferença exemplificados anteriormente, as pessoas surdas (se) constituem, principalmente, por meio de realidades linguísticas, culturais e, por conseguinte, identitárias bem destoantes das formas universalizadas e universalizantes implantadas e/ou ratificadas pela colonialidade/modernidade. Para os estudos decoloniais, “[C]ontações patológicas específicas são dadas para diferentes corpos e diferentes práticas, dependendo do gênero específico, do sexo, da raça e de outros marcadores” (BERNARDINO-COSTA; MALDONADO-TORRES; GROSGOUEL, 2019, p. 33) e isso, por sua vez, tende empurrar essas pessoas à coisificação e à sub-humanidade.

A ressalva acerca das especificidades das pessoas surdas, embora não seja foco deste trabalho, auxiliou no entendimento de como os seus saberes e formas de ser construídos em/com e por meio de uma língua não compartilhada por uma maioria ficam ainda mais à mercê de uma lógica global patologicizante. No que lhe diz respeito, como essa perspectiva advém de um grupo minoritarizado, para além de qualquer aspecto quantitativo, mas diminuído em valor, *status*, condições, oportunidades etc., assim como negros e indígenas, por exemplo, ela se encontra ainda mais à mercê de uma lógica de desumanização cujas raízes remotam à “descoberta” do Novo Mundo<sup>108</sup>.

A diferença linguística, cultural e identitária reclamadas pelas comunidades surdas constituem, ao meu ver, mais um marcador que “foge” ao escopo do “muito-humano” (ou humano) ocidental a partir do qual formas de existir são legitimadas. No caso da surdez, além das outras formas de hierarquização (raça, gênero, sexualidade etc.), o ser ouvinte, falar uma língua oral e construir seus processos identitários em/com/por uma língua gestual também está imbricado a essa lógica de poder que provoca/representa exclusões implantadas/implementadas pela colonização.

---

<sup>107</sup> Apresentadas e discutidas na última seção desta tese.

<sup>108</sup> ACOSTA, Alberto (2016).

Dessa forma, como não pensar o corpo-sujeito surdo e a Libras dentro de uma estrutura complexa que determina saberes válidos, as formas de ser que são legitimadas e a hierarquização de sujeitos? E, diante disso que Mignolo (2009) chama de “matriz colonial de poder” (MCP), cujas as dimensões do saber, do ser e do poder são entrelaçadas, como não pensar suas implicações sobre o ensinar-aprender dessa língua gesto-visual? Nesta tese, fruto de uma pesquisa que levou em conta a vida dos PFIs participantes, a minha e as que são suprimidas socialmente, penso que não há como negligenciar a MCP. Aliás, seria possível negligenciar essa tripla dimensão reprodutora da colonialidade por meio do que julgo ser uma forçosa ou leiga abstração, contudo, foi algo ao que não me propus em fazer.

Ancorado num pensamento que confronta essa lógica de controle de corpos e subjetividades, eu não poderia deixar de atentar para essas implicações, justamente pelo fato desta investigação desenvolver discussões e reflexões construídas a partir de práticas discursivas constitutivas, impreterivelmente, de narrativas de vida e isso, por sua vez, tem estreita ligação com quem as narra e como narra. Portanto, é com base num pensamento decolonial, sinônimo de “pensamento fronteiriço” (MIGNOLO, 2003), isto é, “o pensamento que afirma o espaço de onde o pensamento foi negado pelo pensamento da modernidade” (MIGNOLO, 2003, p. 51<sup>109</sup>), que escolhi epistêmica, teórica, ética e metodologicamente ouvir essas narrativas no contexto de ensino-aprendizagem de Libras e para além dele. Assim o fiz, considerando que “se pensarmos no contexto de ensino-aprendizagem de línguas, as histórias de vida permitem acesso às identidades dos participantes sobre o quê e como ensinam e aprendem” (ARAÚJO, 2019, p. 48).

Nesses termos, inicio destacando um crescente pensamento que se avultava em torno de releituras não dependentes de propostas teóricas, epistêmicas e políticas eurocentradas<sup>110</sup>. Quero dizer, friso o crescimento de constituições de saberes a partir de releituras do mundo, da história e das ciências que não passavam por um prisma centrado na concepção norte-europeia disso. E, como parte desse movimento de mudança de eixo, tem-se o surgimento do “Projeto

---

<sup>109</sup> Tradução minha a partir do original: “el pensamiento que afirma el espacio donde el pensamiento fue negado por el pensamiento de la modernidad” (MIGNOLO, 2000, p. 51).

<sup>110</sup> Bem como *nortistas*, com base em considerações das configurações geopolíticas e geoepistêmicas desenvolvidas pelo Grupo M/C, quer seja em sua primeira em segunda geração (CASTRO-GOMEZ; GROSFUGUEL, 2007).

latino/latinoamericano modernidade/colonialidade<sup>111</sup>” que, como se refere Arturo Escobar (apud CASTRO-GOMEZ; GROSGUÉL, 2007, p. 48),

deve ser entendido como uma maneira diferente de pensamento em relação às grandes narrativas produzidas pela modernidade europeia como a cristandade, o liberalismo e o marxismo. Castro-Gómez (2005), por outro lado, esclarece que as questões que o grupo levanta se inserem num contexto discursivo mais amplo, conhecido na academia europeia e norte-americana como a teoria pós-colonial (OLIVEIRA, 2016, p. 35).

Esse programa de investigação modernidade/colonialidade, entre agrupamento, desagregação, críticas<sup>112</sup> e novo agrupamento, constitui-se de forma antagônica às narrativas produzidas pela modernidade europeia, questionando, por seu turno, toda uma geopolítica do conhecimento. Em outras palavras, toda uma estratégia da modernidade cujas teorias são tomadas por verdades universais, invisibilizando, apagando e/ou silenciando outros conhecimentos e histórias. Por esse “outros”, entenda-se os conhecimentos periféricos em detrimento do eixo norte-europeu, que se constitui cisheteropatriarcal e branco, mas, na abrangência deste trabalho, também não-patologizado.

Todavia, é importante que se tenha clareza de que esse programa de investigação modernidade/colonialidade, cuja origem data da década de 1990 com intelectuais latino-americanos e americanistas (BALLESTRIN, 2013), tem sua constituição a partir de um novo agrupamento que se deu paulatinamente centrado no que Nelson Maldonado-Torres (2006) chamou de “giro decolonial” (CASTRO-GOMEZ; GROSGUÉL, 2007, p. 21). Outrossim, é interessante destacar que o programa não se desenvolve como uma versão latino-americana dos estudos que reforçavam o pós-colonialismo como um movimento epistêmico, intelectual e político, ainda que esse seja o seu cerne. De acordo com Luiz Fernandes de Oliveira (2016), ao contrário, esse grupo se constituiu e se constitui como “uma especificidade latino-americana que estabelece um diálogo com a teoria pós-colonial e se situa em outra perspectiva, porém fora do eixo moderno/colonial” (OLIVEIRA, 2016, p. 35).

Sendo assim, embora as investigações, discussões e reflexões desenvolvidas por esse grupo tenham como suporte todo um pensamento ampliado geo-tempo-historicamente, que constituiu o argumento pós-colonial, o grupo M/C não se identifica como uma filial latino-americana pura e simples dele. Mesmo tendo como nascedouro o desenvolvimento de um

---

<sup>111</sup> O que Escobar refere como “programa de investigación modernidad/colonialidad” (CASTRO-GOMEZ; GROSGUÉL, 2007, p. 48).

<sup>112</sup> Segundo Ballestrin (2013), Grosfoguel (2008), ao narrar seu descontentamento com o projeto do grupo, atribuiu duas razões para sua dissolução e ambas se referem à incapacidade do grupo em romper com a episteme – ao seu ver, ainda centrada no Norte – dos estudos regionais estadunidenses e dos estudos subalternos indianos.

pensamento<sup>113</sup> cujo afunilamento seria um “caráter discursivo do social”, um “descentramento das narrativas e dos sujeitos contemporâneos”, um “método da desconstrução dos essencialismos” e uma “proposta de uma epistemologia crítica às concepções dominantes de modernidade” (COSTA, 2006, p. 83-84 apud BALLESTRIN, 2013, p. 94), o grupo se via para além disso. Ele considerava que tais pensamentos giravam ainda num eixo não rompido, tendo em vista que se tinha como referências Gramsci e Foucault (pensadores europeus). Para o intelectual do grupo Grosfoguel (2008), havia a “necessidade de transcender epistemologicamente – ou seja, de descolonizar – a epistemologia e o cânone ocidentais” (p. 116).

Não entrando no mérito do rompimento (ou não rompimento), uma vez que tais considerações não auxiliariam às discussões e reflexões circunscritas neste trabalho, penso ser importante compreender a relação estabelecida entre os dois elementos desse eixo moderno/colonial. Para mim, tal compreensão serve de auxiliador primário para uma segunda, compreender o próprio projeto de construção teórica, epistêmica e política reclamado por alguns pensadores fora do eixo norte-europeu e a que ele se faz antagônico. Consequentemente, como incluí as pessoas surdas entre os subalternizados e, respectivamente, tudo e todos que estão envolvidos com a cultura, processos identitários dessas pessoas e as línguas gesto-visuais faladas por elas, percebo que tais compreensões servem de eixo para uma leitura de processos de ensino-aprendizagem que envolvem uma língua gesto-visual a partir de realidades subalternas.

Nesse sentido, atendo-me ao que diz Quijano (2000) acerca da relação entre moderno e colonial que serve de base ao nome do grupo. Para o autor peruano, a modernidade não existe sem colonialidade, uma vez que, como acrescenta Moldonado-Torres (2008), a modernidade está “intrinsecamente associada à experiência colonial” (MALDONADO-TORRES, 2008, p. 84). Endossando as justificativas de meus diálogos teórico-epistêmico-paradigmáticos, parece-me pertinente atentar para os conceitos moderno e colonial que engendram a realidade política-sócio-histórica do Brasil (AKOTIRENE, 2019; MOREIRA, 2019; RIBEIRO, 2019) e configuram, de certa forma, o cerne das discussões elencadas pelas epistemologias do sul.

Na famosa obra ficcional de Pierre Boulle (2015), “O planeta dos Macacos”, o autor narra a viagem de três astronautas a um planeta muito semelhante à Terra. Entre outras coisas, essa

---

<sup>113</sup> Que pode ser encontrado em pensadores que antecedem a institucionalização do pós-colonialismo como corrente ou escola de pensamento, como cita Ballestrin (2013).

similaridade diz respeito à geografia e ao ar respirável, porém, a espécie dominante não entra nas categorias das semelhanças, pois se trata de macacos. A primeira especulação formulada por um dos humanos que chega no planeta Soror<sup>114</sup> ao tentar entrar em contato com uma das espécies não dominantes do lugar me parece ilustrar o sentido de modernidade/colonialidade que apresento nesta subseção. Na obra, o autor diz: “- Uma selvagem – especulei –, pertencente a alguma raça atrasada como as que encontramos na Nova Guiné ou nas nossas florestas da África?” (BOULLE, 2015, p. 33).

O fragmento do contexto ficcional apresenta a configuração de um outro pensado, constituído e visto como atrasado ante a cosmovisão<sup>115</sup> do explorador, o terráqueo europeu Ulysses Mérou. Nessa configuração, tal explorador, que se pensa avançado e moderno, constitui como atrasados também outros povos terráqueos (os de Nova Guiné e África), com exceção, evidentemente, de nortistas ou europeus como ele. Utilizo-me desse enredo para ilustrar, analogamente, uma das características da relação univitelina modernidade/colonialidade: a constituição de um outro inferior (epistêmica, social e biologicamente) em relação ao homem ocidental (GROSFOGUEL, 2016).

Apresentar essa constituição é importante porque ela permeia os três ocupantes do lugar de outro que mencionei, respectivamente: os PFIs, a pessoa abjetada socialmente e os povos epistemologicamente não circunscritos no eixo euro-nortista. Ao mesmo tempo, ela é aporte para compreensão da outremização construída nas práticas discursivas (que se dão, constituem e são constituídas na prática docente). Por outremização, faço referência não só à conversão do sujeito colonizado em um outro, um ser inferior ao seu colonizador (SPIVAK, 2014), mas também ao seu legado de animalização, de selvagerização (CÉSAIRE, 2020), de objetificação (QUIJANO, 1992) que é mantenedor de estruturas de hierarquização e opressão produzidas e reproduzidas em nossas sociedades. Segundo Alberto Costa (2016),

[A] partir de 1942, quando a Espanha invadiu com estratégia de dominação para a exploração a região que após a chegada dos conquistadores passou a se chamar América, impôs-se um imaginário para legitimar a superioridade do europeu, o “civilizado”, e a inferioridade do outro, o “primitivo”. Neste ponto emergiam a colonialidade do poder, a colonialidade do saber e a colonialidade do ser, que não são apenas uma recordação do passado: estão vigentes até

---

<sup>114</sup> Nome atribuído pelos humanos viajantes ao planeta até então desconhecido por eles. *Soror*, do latim: irmã (BUSARELLO, 2005).

<sup>115</sup> Este termo é propositalmente utilizado aqui para demarcar um provincialismo universalizado que parte do norte em contraponto com o cosmosentido referenciado em epistemologias fora do eixo norte-europeu (GROSFOGUEL, 2016).

nossos dias e explicam a organização do mundo, já que são um ponto fundamental na agenda a Modernidade (ACOSTA, 2016, p. 63).

Diante do exposto, é impreterível falar sobre termos como *colonialismo*, *colonialismo moderno* e *colonialidade*. Autores como Bernardino-Costa, Maldonado-Torres e Grosfoguel (2019) fazem distinção entre eles, de forma sucinta, afirmando que:

[C]olonialismo pode ser compreendido como a formação histórica dos territórios coloniais; o colonialismo moderno pode ser entendido como os modos específicos pelos quais os impérios ocidentais colonizaram a maior parte do mundo desde a “descoberta”; e colonialidade pode ser compreendida como uma lógica global de desumanização que é capaz de existir até mesmo na ausência de colônias formais (BERNARDINO-COSTA, MALDONADO-TORRES E GROSFOGUEL, 2019, p. 35-36).

Relativo a essa distinção, Anibal Quijano (2014), em nota de rodapé de seu artigo “Colonialidad del poder y clasificación social”, diz que colonialismo se refere estritamente a:

uma estrutura de dominação e exploração, onde o controle da autoridade política, dos recursos de produção e do trabalho de uma determinada população é mantido por outro de identidade diferente e cuja sede também se encontra em outra jurisdição territorial. Mas nem sempre, nem necessariamente, implica relações de poder racistas. O colonialismo é obviamente mais antigo, enquanto a colonialidade provou ser, nos últimos 500 anos, mais profunda e duradoura que o colonialismo. Mas foi indubitavelmente gerada dentro dele e, mais ainda, sem ele não poderia ter sido imposto à intersubjetividade do mundo, tão enraizada e prolongada. (QUIJANO, 2014, p. 285)<sup>116</sup>.

Em outras palavras, a colonialidade seria uma prolongação de situações estruturadas por meio do controle e exploração que nalgum momento fora territorial, sob a invasão, tomada e domínio do humano e do espaço físico, isto é, colonização. Essa ação violenta deixou marcas, para além de objetivas, subjetivas mesmo “na ausência de colônias formais” (BERNARDINO-COSTA, MALDONADO-TORRES E GROSFOGUEL, 2019, p. 36), o que se entende por colonialidade.

A partir disso, é possível entender que descolonização seria a reivindicação de uma independência histórica dessa situação de dominação e exploração social, política, econômica e cultural, enquanto que decolonialidade estaria se referindo “à luta contra a lógica da colonialidade e seus efeitos materiais, epistêmicos e simbólicos” (BERNARDINO-COSTA,

---

<sup>116</sup> Tradução minha a partir do original: “una estructura de dominación y explotación, donde el control de la autoridad política, de los recursos de producción y del trabajo de una población determinada lo detenta otra de diferente identidad, y cuyas sedes centrales están, además, en otra jurisdicción territorial. Pero no siempre, ni necesariamente, implica relaciones racistas de poder. El colonialismo es, obviamente, más antiguo, en tanto que la colonialidad ha probado ser, en los últimos 500 años, más profunda y duradera que el colonialismo. Pero sin duda fue engendrada dentro de éste y, más aún, sin él no habría podido ser impuesta en la intersubjetividad del mundo, de modo tan enraizado y prolongado (QUIJANO, 2014, p. 285).

MALDONADO-TORRES E GROSFUGUEL, 2019, p. 36). Contudo, esses mesmos autores latino-americanos ponderam acerca das distinções, declarando que, às vezes, colonialismo é usado como colonialidade no sentido de projeto inacabado de dominação, bem como decolonização também o é no sentido de decolonialidade. Logo, é com base nisso que, por vezes, também tomei um termo pelo outro neste trabalho, tanto na compreensão da continuidade do controle e exploração em diversos níveis a partir da “descoberta” quanto das mais variadas formas de enfrentamento disso.

Em “Discurso sobre o colonialismo” (2020), Aimé Césaire já apresentava considerações acerca dessa estrutura de dominação e exploração como algo para além de uma mera conquista, como um verdadeiro genocídio cultural<sup>117</sup> mesmo antes de termos como colonialidade ou decolonialidade serem cunhados. Nesse texto, o autor negro<sup>118</sup> discute o colonialismo discorrendo acerca do que ele chama de embuste principal, que seria a relação entre colonização e civilização. Para ele, colonização se desenha como um gesto aventureiro e piratesco, comercial e amador, “do apetite e da força, com a sombra maléfica, por trás, de uma forma de civilização que, em um momento de sua história, se vê obrigada internamente a estender à escala mundial a concorrência das suas economias antagônicas” (CÉSAIRE, 2020, p. 10). Dando continuidade à sua análise, Césaire denuncia todo esse processo de conquista e controle disfarçado numa suposta “civilização” (imposta a *outros* “selvagens”):

o grande responsável nesse campo é o pedantismo cristão, por ter elaborado equações desonestas: *cristianismo = civilização*; *paganismo = selvajaria*, das quais só se poderiam resultar abomináveis consequências colonialistas e racistas, cujas vítimas seriam os índios, amarelos e negros (CÉSAIRE, 2020, p. 11, grifo do autor).

Sob o embuste de civilização advogada aos moldes cisheteropatriarcal-brancoeuropeu, toda a voracidade da colonização se constrói e – entre hediondas matanças, casas e cidades destruídas – desciviliza, desumaniza também o colonizador. Além de animalizar o outro, inumaniza-lo, “sujeitos não completamente humanos no mundo” (MALDONADO-TORRES, 2008a apud GROSFUGUEL, 2016, p. 36), a colonização tende inevitavelmente, ainda nas palavras do pensador francês<sup>119</sup>, a

“modificar a pessoa que empreende; que o colonizador, ao acostumar-se a ver o outro como *animal*, ao treinar-se para tratá-lo como um *animal*, tende

<sup>117</sup> Referência às especificidades dadas na nota de rodapé do prefácio de Mário de Andrade para a versão publicada em 1978 de “Discurso sobre o colonialismo” (CÉSAIRE, 2020), mas que permeia todo o texto do autor caribenho.

<sup>118</sup> Faço referência à negritude do autor citado, assim como o fiz à latinidade de outros autores aqui também citados, unicamente para reforçar o movimento de decolonialidade que compreendo empreender neste trabalho.

<sup>119</sup> Cujas obras são marcadas pela defesa de suas origens africanas.

objetivamente, para tirar o peso da consciência, a se transformar, ele próprio, *em animal*” (CÉSAIRE, 2020, p. 23, grifo nosso).

Esse movimento de invasão, dominação e exploração, cumpre a equação *colonização = coisificação* (CÉSAIRE, 2020, p. 24) que apresenta um outro animalizado, inferior e, por isso, passivo de ser coisificado, objetificado, interligando-se à analogia que fiz com o outro “selvagem...uma raça atrasada” de Pierre Boulle (2015, p. 33). Num sentido mais amplo, a colonização constituiu uma estrutura colonial de poder que produziu as discriminações sociais, posteriormente codificadas como “raciais”, “étnicas”, “antropológicas” ou “nacionais” (QUIJANO, 1992). Essa dominação direta sócio-política não se deu unicamente de forma exterior, mas também interior, ou seja, “numa colonização do imaginário dos dominados. Isto é, atua na interioridade desse imaginário” (QUIJANO, 1992, p. 12). Trata-se igualmente de uma colonização subjetiva, pois que “[O]s colonizadores impuseram também uma imagem mistificada de seus próprios padrões de produção de conhecimento e significações” (QUIJANO, 1992, p. 12).

Nesses termos, partindo do entendimento de que “a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua” (BAKHTIN, [1979] 2011, p. 265), entendo que tais padrões e significações foram e são construídos nessa relação língua/vida. Dessa forma, na subseção seguinte, amplio um pouco mais as discussões acerca do diálogo que estabeleci com o campo de estudo da LA que reconhece as realidades sócio-históricas e políticas vinculadas constitutivamente à língua e aos sujeitos que iniciei na introdução desta tese. Refiro-me a uma LA que, a partir da crítica à modernidade, faz, principalmente na pessoa de Moita Lopes (2009), uma discussão acerca de um fazer pesquisa e política ao mesmo tempo para poder lidar com a possibilidade de reinvenção social.

### **3.3 LA do Emergente: um compromisso ético com a vida**

As lutas estão aí.

Boaventura de Sousa Santos

Ao considerar realidades de controle de corpos, de imaginário, de sentidos, que se estendem durante séculos em nossa sociedade, tenho como posto uma evidente desigualdade das relações e, por conseguinte, disputas de espaços nesses mesmos aspectos (físicos ou simbólicos). A partir dessa compreensão, corroboro com a conclusão da crítica que Sousa Santos (2018) faz em sua aula “É possível descolonizar o marxismo?”. Em seu texto, ao



questionar a relação entre teoria e teórico e, a partir disso, de que “lado” se está no fazer ciência, ele arremata, ele diz:

[O] que interessa é saber de que lado estamos nas lutas, em que lutas participamos, com que critérios e com que radicalidade. Isso é o que é importante. De que vale ser radical na teoria, mas na prática ser um machista ou um colonialista? Temos que ter um pouco de coerência e um pouco de humildade. As lutas estão aí (SOUSA SANTOS, 2018, p. 177).

Essa crítica pressupõe teorias radicais, pesquisas que se proponham a romper com lógicas de controle, investigações politicamente posicionadas em favor dos inferiorizados, dos colonizados e das vítimas de machismo, por exemplo. As lutas estão aí, mas e as pesquisas, têm participado de tais lutas? Se o fazem, de que lado têm estado? Que tipos e formas de sociabilidades têm sido prestigiadas e teorizadas nos campos de investigação? O sujeito social focalizado tem tido suas marcas sócio-históricas apagadas nesse processo? “Ou ainda, se esses campos têm tratado dessas marcas identitárias, como elas têm sido compreendidas ou teorizadas?” (MOITA LOPES, 2009, p. 36).

Na tentativa de responder a essas questões, afiliando-me ao princípio fundamental das epistemologias do sul (SOUSA SANTOS, 2018), tentei desenvolver uma investigação com professores de Libras em formação que trouxesse consigo todas as outras lutas para além da que se desdobrou historicamente nos cenários que envolvem Libras: a dos surdos (e encontros diretamente advindos dela, no que concerne aos familiares de surdos e profissionais como professores de surdos e TILSPs). Destaco essa afiliação porque ela implica um posicionamento político no fazer ciência que entendo está rigorosamente imbricado com a LA que fiz/afiliei-me nesta pesquisa: uma LA do Emergente. Uma LA que não exclusiviza ou hierarquiza lutas, pois que se constrói no entendimento de que “nossas construções devem objetivar uma vida melhor” (FABRÍCIO, 2006, p. 62), consequentemente, pesquisas desenhadas sob uma ideia não coletiva de luta rumariam na contramão dessa vida melhor. Nas palavras do sociólogo português: “[E]nquanto houver lutas proprietárias<sup>120</sup>, seremos todos excluídos de uma forma ou de outra, e todos obviamente ameaçados de destruição” (SOUSA SANTOS, 2018, p. 175).

De igual forma, refiro-me a uma LA que não se isenta em dialogar com outras ciências sociais e humanas, pois que encontra nelas algo em comum. Nesse caso, esse “algo em comum” equivale a um *locus* outrora marginalizado, um espaço-tempo no qual os saberes se dão sendo trazidos à centralidade da investigação. Nas palavras de Kleiman (2013), o *locus* que “marca

<sup>120</sup> Isto é: “(esta é a minha luta, não é a tua)” (SOUSA SANTOS, 2018, p. 175).

nossos corpos, as nossas palavras e, parece-me, deveria também marcar nossas epistememes” (KLEIMAN, 2013, p. 43). Falo de uma interdisciplinaridade (MOITA LOPES, 2006) que se faz necessária, pois que se constrói, ainda no ensejo das palavras de Kleiman,

perseguindo respostas para as investigações que se ocupam de questões em que a linguagem tem um papel constitutivo nos saberes, nas configurações identitárias e nas relações – feministas, étnicas-raciais, sociais – que formam, conformam, deformam, informam, transformam as realidades que construímos (KLEIMAN, 2013, p. 43).

Nesse sentido, também me refiro a uma LA que tem real interesse pelas “coisas mundanas” (RAJAGOPALAN, 2006). Isto é, um campo de investigação que deliberadamente se opõe a qualquer suposta neutralidade em nome de uma “estranha ética” e a quaisquer resquícios de um espírito de individualismo modernista<sup>121</sup>. Diante do que propus neste trabalho, penso que não há como desenvolver uma pesquisa voltada à melhoria de vida quando se tem por princípio o afastamento das realidades vividas pelas pessoas, um afastamento das pessoas, não “levando-se em conta as condições práticas das situações concretas em que se espera [que] a teoria seja aproveitada” (RAJAGOPALAN, 2006, p. 159). Para mim, uma aproximação com as contingentes práticas sociais e a rigorosidade de uma pesquisa nas ciências sociais e humanas não são antagônicas. Um compromisso ético com a vida, e nisso, uma aproximação com sujeitos corporificados, não exclui a tecnicidade de uma investigação.

Embora não antagônicas, uma não pressupõe a outra, mas juntas, nos termos de Sousa Santos (2008), contribuem positivamente para “nossa felicidade”. Isso se harmoniza com o que Moita Lopes (2009) vê como alternativa, a necessidade de teorizar pesquisa e política em conjunto. E,

[A]lém disso, precisamos justificar, discutir e considerar tal alternativa à luz de escolhas éticas nas práticas sociais nas quais a pesquisa está situada, com o objetivo de inaugurar novas possibilidades para a vida social mesmo que elas não sejam mais do que possibilidades emergentes, que possam de alguma forma questionar práticas sociais naturalizadas e, principalmente, colaborar na construção de alternativas para o sofrimento humano (MOITA LOPES, 2009, p. 38).

A partir dessa compreensão, não posso deixar de relacionar tal compromisso ético com a ética profissional discutida pela linguista aplicada e professora da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Medrados (2016). Ao apresentar sua inquietação com uma licenciatura em

---

<sup>121</sup> Refiro a um espírito advindo do *movimento modernista* que “inspirado por valores como o universalismo (a existência de verdades universais), a padronização (homogeneidade, uniformidade e inflexibilidade) e a sistematicidade, o *movimento modernista* objetivou, acima de tudo, a previsibilidade, a eficiência e o progresso, e considerou problemáticas, portanto, a diversidade, a variabilidade, a contingência e as diferenças (JORDÃO, 2016, p. 238, grifo do autor).

Letras cuja formação apresenta lacunas expressivas no que diz respeito a uma prática inclusiva para pessoas com deficiência (PcD) na escola, a linguista discorre e reflete sobre o descompasso entre “a demanda real da sociedade e os cursos de graduação em Letras Estrangeiras” (MEDRADOS, 2016, p. 265). Nesse contexto, a autora parte do paradigma de inclusão como *um lugar de encontro de diferenças*<sup>122</sup> e discute uma ética profissional que se condensa, ao meu ver, na necessidade dos “futuros profissionais de ensino se conscientizarem das suas próprias diferenças no encontro com as diferenças do outro, e da responsabilidade que precisam assumir diante da sua própria profissão” (MEDRADOS, 2016, p. 264).

A alteridade e a ação docente, a partir disso, ética, de responsabilidade para com o outro no papel que se assume no contexto da profissão, são os destaques das considerações de Medrados (2016) e é a isso que estabeleço vínculo com esta pesquisa. É a necessidade de discutir o óbvio, “a alteridade ou a ética na profissionalização docente” (MEDRADOS, 2016, p. 266), apresentada pela autora, que identifico também ser parte desta investigação. Na relação com a pesquisa dessa linguista aplicada, dentre as muitas da LA que têm centrado suas investigações na formação de professores, penso poder contribuir também com algumas especificidades da minha investigação. Enquanto que Medrados (2016) avulta as tais investigações na LA, adicionando-lhes reflexões cujo enfoque está numa tomada de consciência de professores em formação em relação a uma prática diretamente interventiva na inclusão de PcDs na escola, minhas discussões e reflexões, partindo do mesmo princípio interventivo (ante a responsabilidade profissional), lida com as seguintes realidades específicas: a) há pessoas clinicamente<sup>123</sup> reconhecidas como PcDs dentre os professores em formação inicial (PFIs), pessoas surdas; b) trata-se de PFIs de Libras; c) a relação com a alteridade e a ética profissional transcende à inclusão de PcDs e se estende às pessoas fora do eixo cisheteropatriarcal-branco; e, dessa forma, d) tenciona-se o desmonte de uma lógica de naturalização da inferioridade de um outro não-cishetero, não-homem, não-branco e patologizado.

Para além das especificidades, a partir da abrangência e extensão que apresentei, compartilho do mesmo pensamento que a professora da UFPB de que

enfoco a formação de professores porque não vejo outra maneira de transformar a relação de diferentes – professor e aluno – se não for pela superação das barreiras atitudinais e pela compreensão (jamais aceitação ou

---

<sup>122</sup> Baseado num modelo relacional proposto por Magalhães e Stoer (2011), segundo a própria autora (MEDRADOS, 2016).

<sup>123</sup> Consideração feita a partir do que anuncia o Decreto Nº 5.626/05: “*Parágrafo único.* Considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz” (BRASIL, 2005).

tolerância) da diferença que me constitui e que constitui o outro. Isso implica dizer que é na formação inicial que podemos ressignificar um conceito de diferença ou de alteridade. E, acredito que ainda mais amplamente, um conceito de ética profissional (MEDRADOS, 2016, p. 267).

Partindo do entendimento de que os contextos de ensino-aprendizagem de Libras foram historicamente afastados da vida para além dos muros da sala de aula por meio de uma espécie de dicionarização da língua (LEBEDEFF; SANTOS, 2014) e significados engessados de ética profissional, práticas sociais naturalizadas não poderiam ser questionadas nesses espaços. Assim, intentar levar uma proposta de ensino-aprendizagem que se constitui imbricada às realidades de desigualdades sociais, ante naturalizações que inferiorizam grupos em detrimento de outros, para a formação dos futuros professores de Libras é fazer/afiliar-se a essa perspectiva de possibilidades emergentes. É propor alternativas e ser político.

Ratifico, quanto à alternatividade da investigação, penso que ela está num pretenso rompimento com um paradigma que “higienizava” o contexto educacional das “impurezas” sociais, das “coisas mundanas”, das realidades vividas pelas pessoas em suas relações sociais. Num rompimento com abordagens ou metodologias educacionais nas quais se baseou ou se baseia o ensino de Libras que instrumentaliza e, de alguma forma, não considera a língua na fluidez viva das necessidades concretas, principalmente na comunicação ordinária. Algo que me parece totalmente contraditório dentro da proposta de, por exemplo, “apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais - Libras como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil”, como resguarda, em seu Art. 2º, a Lei 10.436 de 2002 que sancionou a Libras como língua também oficial no país.

Ademais, quanto ao aspecto político, penso que ele está na responsabilidade ética para com o outro forjada e estimulada por meio de um processo de formação cidadã na disciplina MEL. Os rompimentos propostos são direcionados por uma compreensão de que a sala de aula é um espaço importante para desconstruir desigualdades sócio-historicamente erguidas e naturalizadas. Nesse sentido, ante a compreensão de que a língua é essencialmente ideológica e que legitima, na sua materialidade, formas e padrões de vida que, por sua vez, contribuem para manutenção ou enfrentamento de relações desiguais na sociedade, propor formas de ensinar-aprender Libras aos professores em formação de um curso de LL que considerem isso é politicamente se comprometer com a possibilidade de outras realidades sociais sendo construídas, é “colaborar na construção de alternativas para o sofrimento humano” (MOITA LOPES, 2009, p. 38).

Nesse ensejo, é importante frisar que a LA da qual falo tem a característica da *desaprendizagem* proposta por Fabrício (2006). Ela reclama um constante reexame de suas bases teórico-epistemológicas e que, nesse movimento, acrescento, aviva o alerta ao pesquisador para não cair na discrepância entre teoria e prática anunciada Boaventura (2018). Segundo o autor, para não perder “a capacidade teórica para analisar as novidades, as emergências e as realidades contemporâneas” (SOUSA SANTOS, 2018, p. 43). Assim, falo de uma LA cuja tecnicidade de seu fazer não entra em disputa com as demandas dos sujeitos situados e nem os toma como sujeitos idealizados. Enfim, uma LA que, segundo Fabrício (2006), autores como Pennycook (2001), Moita Lopes (2006) e Cavalcanti (2004) vêm advogando ser:

uma LA como prática problematizadora, que, assumindo abertamente suas escolhas ideológicas, políticas e éticas, submete a reexame e a estranhamentos contínuos não só suas construções, como também os “vestígios” de práticas modernas, iluministas ou coloniais nelas presentes (FABRÍCIO, 2006, p. 51).

Por fim, em decorrência disso, vejo-me um linguista aplicado do Emergente em dois principais sentidos: primeiro, no que diz respeito a ser sensível às realidades em contínuo processo. No percurso de construção desta tese, por exemplo, o advento da pandemia da COVID-19 implementou um drama planetário nunca visto por essa geração e sensível a isso, compreendi que tal drama repercutiu diretamente nos olhos e nas lentes pelas quais percebi o outro, as vulnerabilidades sociais mencionadas neste texto, a responsabilidade ética-social do professor e do pesquisador. Em segundo, no que diz respeito a vivenciar utopias realistas, como nas palavras de Sousa Santos (2006). Foi no papel de um linguista aplicado que lida com a linguagem atento às constantes mudanças da vida social, cuja percepção é que “em cada momento histórico existe um horizonte de possibilidades” (SOUSA SANTOS, 2018, p. 157), que compreendi que é possível (e necessário) pensar e agir, dentro dessas possibilidades, na construção de outras realidades, de outro mundo possível, no caso, de professoras e professores cuja consciência e atitude em sala de aula revelem um enfrentamento às desigualdades sociais.

## SEÇÃO IV – QUESTÕES E REFLEXÕES ACERCA DA PROPOSTA DE ENSINAR-APRENDER LIBRAS

O trabalho do crítico comporta três partes. Num primeiro nível, trata-se do simples estabelecimento dos fatos, cujo ideal, diz Bakhtin, é a precisão: recolher os dados materiais, reconstituir o contexto histórico. Na outra extremidade do espectro situa-se a explicação por leis: sociológicas, psicológicas, até mesmo biológicas (cf. *Estetika*, p. 343). Ambos são legítimos e necessários. Mas é entre eles, de certo modo, que se situa a atividade mais específica e mais importante do crítico e do pesquisador em ciências humanas: é a interpretação como diálogo, a única que permite recobrar a liberdade humana.

Tzvetan Todorov

Sou da compreensão que não há sentido(s) e/ou verdade(s) ocultas e prontas para serem reveladas pelo pesquisador/investigador/cientista, principalmente quando tal ou tais sentidos e/ou verdades têm seus cernes na linguagem escrita e/ou falada. Por causa disso, atento para as “faíscas elétricas” (BAKHTIN/VOLÓCHINOV, [1929] 2006) que surgiram nos diálogos constituídos entre interlocutores. No contexto desta investigação, atento para os sentidos construídos no atrito, na tensão proporcionada pela relação dialógica entre min e os PFIs e entre eles mesmos. Dessa forma, trago para esta seção práticas discursivas materializadas com e pelos PFIs na experiência vivida na disciplina MEL selecionadas e analisadas como base a dialogicidade que venho propondo, cujas amarras estão numa pedagogia política em favor dos “Condenados da Terra”<sup>124</sup>, no Paradigma do Emergente discutido por Boaventura (2008) e numa LA do Emergente à qual se refere Moita Lopes (2009) e Kumaravadivelu (2016).

Para além da seleção e análise que me possibilitaram achar convergência e, simultaneamente, permitiram-me compreender que tais práticas discursivas giravam em torno de três principais objetos de discurso, preconceito, ética e transformação, desenvolvo

---

<sup>124</sup> Termo utilizado Paulo Freire (1987; 2019) em referência à Frantz Fanon (1968).

essencialmente mais duas ações nesta seção, não necessariamente consecutivas e separadas: reflexão e (re)construção. No que diz respeito à reflexão, ou melhor, reflexões, elas se dão dentro da complexa unidade discurso/prática docente, considerando que os discursos que constituem e são constituídos pela língua de comunicação cotidiana ou de instrução não se apartam da língua “objeto” de ensino, mesmo quando elas são diferentes<sup>125</sup>. Quanto à outra ação, busco (re)construir o(s) sentido(s) de ensinar-aprender Libras compreendido(s) a partir dos discursos construídos na experiência da disciplina MEL e sua intrínseca relação com a prática docente dos PFIs participantes.

Isso posto, estruturei as subseções a seguir fluindo, essencialmente e sequencialmente, a partir da construção de discussões em torno dos principais objetos de discurso mencionados acima. Na primeira subseção, “Discurso ‘aula-vida’: autorreflexão/autoavaliação frente a responsabilidades na disciplina MEL”, através de um movimento que questiona a relação entre o ensino de Libras e a sociedade, identifiquei discursos que, por vezes, tomam prerrogativa desse contexto de sala de aula ao passo em que possíveis pretensões da disciplina MEL são desenhadas. A partir disso, na subseção seguinte, “O papel das microaulas na construção de um compromisso ético-social”, analiso o mecanismo pelo qual a disciplina lidou com os discursos identificados, questiono os efeitos desses discursos e, por meio de uma compreensão de uma prática docente ética, reflito acerca de uma postura em sala de enfrentamento ou manutenção de desigualdades sociais. Por fim, na última subseção, “Da ‘incompreensão’ à transformação: um processo coletivo permeado por *feedbacks* e ‘testemunho’”, analiso como todo esse processo contribuiu para a uma possível transformação dos PFIs com base numa formação cidadã.

#### **4.1 Discurso “aula-vida”: autorreflexão/autoavaliação frente a responsabilidades na disciplina MEL**

Poder estar ao lado de meu pai era melhor do que estar na companhia de dona Lourdes, com seu perfume enjoado e suas histórias mentirosas sobre a terra. Ela não sabia por que estávamos ali, nem de onde vieram nossos pais, nem o que fazíamos, se em suas frases e textos só havia histórias de soldados, professor, médicos e juiz[...] Com Zeca

---

<sup>125</sup> No contexto desta pesquisa, quando se trata do ensino de Libras, mas as interações fora do ambiente de sala de aula, no cotidiano, são via língua portuguesa.

Chapéu Grande, eu embreava pela mata nos caminhos de ida e de volta, e aprendia sobre as ervas e raízes. Aprendia sobre as nuvens, quando haveria ou não chuva, sobre as mudanças secretas que o céu e a terra viviam. Aprendia que tudo estava em movimento – bem diferente das coisas sem vida que a professora mostrava em suas aulas.

Itamar Junior

Nesta subseção, discorro acerca das pretensões para com a disciplina MEL, através dos meus planos de aula<sup>126</sup>, e da autoavaliação que se constitui frente a responsabilidades dos PFIs às temáticas sociais trabalhadas em sala, como identifico em meus diários reflexivos. Esse processo me permite desenvolver algumas reflexões que julgo importantes para esta pesquisa, uma vez que ele se constitui de discursos vinculados diretamente aos objetivos dela, sendo-lhe, portanto, fundamentais, a saber: o discurso *aula-vida* e o discurso *de* preconceito. De igual forma, é crucial considerar que o eixo em torno do qual giram esses discursos é a relação entre o ensinar-aprender Libras e as realidades sociais, tendo em vista que a língua “objeto” de ensino-aprendizagem é compreendida um meio de inclusão das pessoas surdas numa sociedade majoritariamente ouvinte, para além de constituída e constituidora do sujeito e do mundo.

No que diz respeito às pretensões, o desenho que a disciplina estava tomando não me pareceu corresponder às expectativas dos PFIs da turma. Nos registros do primeiro encontro com a turma, identifico uma dinâmica denominada *CONSTRUÇÃO DA DISCIPLINA* (Plano de aula 1 – APÊNDICE A, p. 186) como ação propulsora da aula que movimenta tais expectativas. Primeiramente, nesse contexto, o que me chama a atenção é que essa dinâmica, apresentada no tópico “metodologia/procedimentos, foi a primeira ação desenvolvida na aula, segundo o próprio plano, e isso, somado o que foi descrito como construção da atividade, permitem-me pensar que havia uma disposição em sondar as expectativas dos PFIs para com a disciplina e, nisso, considerar sobre o possível descompasso que indiquei anteriormente o que

---

<sup>126</sup> Nesta subseção, as discussões são construídas a partir dos instrumentos planos de aula e diários reflexivos. Quanto aos planos de aula analisados, foram os planos de 1 a 8 (APÊNDICE A, p. 186-191). Quanto aos diários reflexivos, diários 2, 3, 4, 6, 7 e 9 (APÊNDICE B, p. 201-210). Nesse processo de construção, foram estabelecidos diálogos com excertos de registros dos PFIs advindos dos seguintes instrumentos: do diário reflexivo 10 da PFI Ana Clara (ANEXO A, p. 186-187) e das entrevistas narrativas desenvolvidas na primeira fase com os PFIs Rihanna, Liz e Trigo (APÊNDICE F, p. 224).



eu planejei e o que esperava da turma. Para uma visão geral da dinâmica, a seguir disponho um quadro com as principais informações sobre a dinâmica:

Quadro 2 - Dinâmica da aula 1<sup>127</sup>

DINÂMICA: CONSTRUÇÃO DA DISCIPLINA.	
Procedimento	Nesse momento, irei pedir que os alunos formem grupos de 5 e a) construam possíveis objetivos e formas de avaliação para esta disciplina; b) pensar numa forma de me fazer aprender seus nomes e sinais e, caso a turma tenha alunos novos ou que não se conhecem, uma forma dos demais alunos aprenderem também.
Tempo para criação das orientações contidas em a) e b)	10 minutos cada.
Tempo para execução da orientação b)	10 minutos

Fonte: autor do texto (2021)

Atentando para a materialidade, *construam possíveis objetivos e formas de avaliação para esta disciplina* (Plano de aula 1 – APÊNDICE A, p. 186), e o que enuncio no diário correspondente a esse dia: *[E]u realmente gostaria de saber o que os alunos pensam e esperam de uma disciplina como essa* (Professor-pesquisador, diário reflexivo 1 – APÊNDICE B, p. 201), compreendo que o principal objetivo da dinâmica era que fosse possível ouvir às expectativas dos alunos acerca da disciplina. Entendo que um movimento de “ouvir” os alunos foi se constituindo e isso, por conseguinte, foi ficando próximo de sentidos como, estar aberto a discussões, levar em consideração seus saberes, suas histórias de vida e pretensões na experiência compartilhada da disciplina, como apreendo a partir das seguintes expressões verbais encontradas nesse mesmo diário: *discutir com eles sobre processos e instrumentos avaliativos[...] e enfatizei nesse momento a autonomia e o compromisso para com os saberes que juntos vamos construir* (Professor-pesquisador, diário reflexivo 1 – APÊNDICE B, p. 201).

Em segundo lugar, o que destaco é o resultado dessa atividade. Em minha percepção, os PFIs não visualizavam a disciplina como um espaço de intersecção entre o exercício da prática docente, o papel ético dos envolvidos e o reconhecimento do sujeito enquanto ser social, atentando, principalmente, para situações/condições de desigualdades e/ou de vulnerabilidade desse sujeito. Baseio esta percepção na continuidade do que enuncio no diário citado:

<sup>127</sup> Registrado no plano de aula do dia 1 (APÊNDICE A, p. 186-187).

[F]eito isso, percebi que os grupos, na verdade, 3, pensavam um tanto diferentes um dos outros no que diz respeito aos objetivos da disciplina. Enquanto o primeiro, chamarei assim, falava sobre “preparar o professor para a sala de aula”, “discutir as metodologias” e “articular ensino de Libras e vida do aluno”, o segundo falava sobre a relação entre metodologia e material e nova metodologia, o terceiro, embora retomasse o “como pensar/elaborar novas estratégias”, falava sobre a relação teoria e prática e planejamento de aulas (Professor-pesquisador, diário reflexivo 1 – APÊNDICE B, p. 201).

Assim, para os PFIs, de forma geral, a disciplina consistiria em tratar questões técnicas, tecnológicas, metodológicas e preparatórias para o professor, salvo, talvez, para as alunas e os alunos que falavam em “*articular ensino de Libras e vida do aluno*”, pertencentes ao primeiro grupo registrado acima. Não que para uma disciplina cujo título fosse Metodologia de Ensino de Libras tais expectativas fossem contraditórias aos seus objetivos. Contudo, pergunto-me até que ponto tais técnicas e metodologias se distanciam das realidades das pessoas envolvidas no processo de ensino-aprendizagem. E, se o fazem, como lidam com tais realidades e sujeitos? Esses questionamentos me parecem plenamente pertinentes e necessários, considerando que a investigação é construída a partir de um contexto no qual há pessoas surdas envolvidas e isso, na conjuntura brasileira do início do século XXI, ainda configura situações/condições de desigualdades e/ou de vulnerabilidade social.

Nesse sentido, parece-me que, de alguma forma, tais questionamentos tiveram seu germen na evolução da própria disciplina e, no mesmo fluxo, apontaram para possíveis respostas. Tomando como base a recorrência de enunciados a partir dos quais algumas formas de preconceitos se materializavam, a disciplina desenhou um discurso divergente do que boa parte dos PFIs configurou em relação a essas formas de preconceito. Quanto aos enunciados, para além dos que apresento construídos nos diálogos em sala de aula, refiro-me aos registrados nos planos de aula, como *NEGRO, MULHER, SURDO, NÃO-HETEROSSEXUALIDADE, ÍNDIO*<sup>128</sup>, *Sexismo, machismo, racismo* (planos 2 e 8, respectivamente – APÊNDICE A, p. 187; 190), que serviram de eixo tanto para discussões teóricas quanto de suporte para atividades como para o exercício de prática docente (Planos de aula 4, 5, 6, e 7 – APÊNDICE A, p. 190).

Com exceção do plano de aula 1, no qual me debrucei em conhecer e me apresentar à turma e, juntos, conversarmos sobre o desenvolvimento da disciplina; e do plano 3, no qual retomei as discussões sobre autonomia e apresentação do exercício de prática docente, todos os demais planos de aula registraram aulas desenvolvidas em torno de alguma demanda de

---

<sup>128</sup> Os excertos dos registros feitos durante a disciplina MEL são trazidos para o texto em itálico.

desigualdade social relacionada as que apresentei acima, como pode ser visto nos planos dispostos no APÊNDICE A (p. 186-200). Dessa maneira, o que entendo como construção e desenvolvimento da disciplina, seguiu demonstrando a compreensão de um processo metodológico de ensino-aprendizagem que indicava contemplar procedimentos didáticos transversalizados por problemáticas sociais ante uma inescapabilidade do ser no mundo. Considerando a composição da maioria dos planos de aula da MEL, penso que a disciplina construiu sua proposta de ensino-aprendizagem de Libras a partir do entrelaçamento com opressões de uma sociedade cisheteropatriarcal branca (AKOTIRENE, 2019). Isto é, desenvolvendo-se por meio de discussões que consideraram o sujeito, em suas relações sociais, partícipe de “uma complexa rede de desigualdade que se perpetua e se reestrutura para se manter” (CASTRO, 2010, p. 34) sob o paradigma do homem branco, cisgênero, heterossexual, eu diria, também cristão e, no contexto de um curso de LL, ouvinte.

Consequentemente, isso me leva a compreensão de que havia, nessa construção e desenvolvimento, a pretensão em não ser “uma disciplina como outra qualquer”, fazendo usufruto das palavras de Bell Hooks (2019, p. 45). Faço essa aproximação, reconhecendo na disciplina MEL os mesmos ares de despolitização e desradicalização que fala Bell Hooks (2019) ao discorrer sobre um possível enfraquecimento do movimento feminista ante a academização do pensamento feminista. Para a autora, entre a década de 1980 e 1990, a teoria feminista havia passado a se hospedar numa espécie de gueto acadêmico com pouca conexão com o mundo fora desses muros (HOOKS, 2019) e, assim, além de não ser compreensível às pessoas que não participavam da academia, parecia não dizer respeito a elas. Se elas não se reconheciam na teoria, não havia a possibilidade de transformações (por vezes, radicais) em suas vidas por meio de reflexões resultantes do feminismo.

Portanto, é a partir desse raciocínio que julgo estarem encarnadas nos registros que fiz na disciplina as pretensões que tive em desenvolvê-la em conexão com o mundo e, por conseguinte (e de alguma forma), como uma ação contra uma manutenção de realidades (sócio-históricas e políticas) desiguais nesse mundo. Um outro aspecto a se considerar, é o que me aponta a proposta de condução individual de um determinado texto e de uma respectiva temática para o exercício de prática docente (Plano de aula 2 – APÊNDICE A, p. 188-189). Ambas as atividades que, ao meu ver, permitiram maior abertura para posicionamentos particulares dos PFIs, indicam-me que a pretensa conexão e ação da disciplina se baseou, prioritariamente, na prerrogativa de que nossas particularidades constituem e são constituídas pelo mundo, o que pode ser antecedido pela compreensão de que o simples fato de existirmos implica em nos

constituirmos no mundo, com o mundo e para o mundo, o que é, por sua vez, completamente político.

Esse posicionamento político e a conexão com as realidades sociais que parecem dar corpo e movimento à disciplina se ratificam com o fato de questões como desigualdades raciais, de gênero e socioeconômicas terem sido as principais searas nas quais PFIs e eu discutíamos acerca de aspectos metodológicos direcionados ao ensinar-aprender Libras. Para além de textos como, “*Como abordar questões ideológicas nas aulas de língua estrangeira?*”, encaminhado para a leitura no plano de aula 2 (APÊNDICE A, p. 189), questões como, [C]omo está o contexto social de minha cidade/estado/país?, seguidas de, “*Em Maceió não tem violência, assaltos etc., pessoas pobres...está tudo ok, não é?*”, ao retrucar dois alunos que não haviam respondido, diretamente, a pergunta anterior em sala (Professor-pesquisador, diário reflexivo 3 – APÊNDICE B, p. 203), fazem-me ver uma conexão com as populações brasileiras e a realidade político-sócio-histórica do estado de Alagoas.

Por esse prisma, tal conexão equivale a um movimento de chamada à corporificação das relações em sala de aula nos processos de ensino-aprendizagem de Libras. Por reconhecer que alunos e professores não podem se desvincular da cor de suas peles, de suas geografias, da condição econômica que dispõem, de suas sexualidades etc., salvo numa abstração, a conexão que a disciplina estabelece com essas instâncias das realidades particulares e coletivas (ao mesmo tempo) chama à compreensão de que todos os processos vividos em sala são constituídos inevitavelmente nelas e por elas, aspecto que corporifica os sujeitos. Portanto, no contexto educacional de ensino de Libras, compreendo que negligenciar o que corporifica os sujeitos é tentar separar a língua, “objeto” de ensino-aprendizagem na sala de aula, das realidades concretas que a constituem e são por ela constituídas. Limitar-se à mecanicidade desse processo me parece descaracterizar, nesse caso, o uso e difusão da Libras para fins de inclusão social tão reclamados pelo aparato normativo que a reconhece como meio legal de comunicação e expressão das comunidades surdas do Brasil, a Lei nº 10.436 de 2002<sup>129</sup>.

Nesses termos, compreendo que não pensar o ensino-aprendizagem de Libras se baseando “nas experiências e sensibilidades sócio-históricas concretas, assim como a concepção de mundo desses espaços e corpos sociais particulares” (GROSGOUEL, 2016, p. 27) é contradizer o papel inclusivo da Libras e reproduzir um conhecimento pautado num corpo cishetero-masculino-branco e ouvinte. Dessa maneira, a exclusão do próprio corpo surdo

---

<sup>129</sup> Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/110436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm). Acesso em 20 de maio de 2021.

envolvido, direta e indiretamente, no ensinar-aprender Libras denuncia, ao meu entender, de imediato a inadequação dessa forma. E, a partir dessa compreensão, outras identidades (articuladas e não hierarquizadas) são igualmente excluídas frente a uma não correspondência ao sujeito universalizado, numa notória reprodução das estruturas sociais mais amplas, digo, para além da instituição escolar.

Por conseguinte, tendo como referência a ideia de “reflexão crítica” e “colaboração” apresentadas na terceira aula (APÊNDICE A, p. 189) com a turma, cuja base estava em Liberali et al. (2003), vejo que havia também discussões e reflexões acerca do papel, ou papéis, de cada um dos atores envolvidos nesse contexto de sala de aula. Isso o digo, considerando que os planos 2 e 3 (APÊNDICE A, p. 187-189) demonstram que, no tópico *Instrumentos para reflexão crítica*, era proposto aos PFIs a autonomia e a responsabilidade de questionarem, com base em aspectos sociais, políticos e culturais, as ações e as razões que embasassem suas práticas docentes, bem como o entendimento de que suas aulas poderiam ser desenhadas em negociação para (des)construção dos sentidos, significados e conhecimento.

Esse tipo de discussão me pareceu constituir uma proposição de encurtamento de qualquer possível abismo entre a língua a ser ensinada (ou já ensinada) pelos professores em formação e as corporeidades de seus respectivos alunos. De igual forma, penso que esse encurtamento ou não cisão proposta se deu também pelo ambiente que inicialmente se constituía na própria disciplina. Tanto no que diz respeito à sua compreensão de ensinar-aprender, como identifico no enunciado [*H*]oje, *a sensação foi que conseguimos compreender o que a autora (os autores) quis dizer com “reflexão crítica” e “colaboração”* e no que chamei de *perguntas diretas*, que pareceram surtir  *muito efeito sobre os alunos* (Professor-pesquisador, diário reflexivo 3 – APÊNDICE B, p. 203), quanto ao que concerne às microaulas<sup>130</sup>, como discorro mais adiante.

Ademais, percebo um movimento de interseccionalidade<sup>131</sup> presente na relação entre a prática docente de ensinar-aprender Libras e essas discussões que consideraram imbricadas as experiências, sensibilidades e corpos sociais particulares, mencionados por Grosfoguel (2016).

---

<sup>130</sup> As microaulas corresponderam ao exercício de prática docente desenvolvido com a turma em 2 fases. Por meio da atividade denominada “microaula”, cada aluno ficou responsável por desenvolver 2 aulas de Libras dentro de tempo relativamente curto, de 20 a 30 minutos na *fase 1* e de 10 a 15 minutos na *fase 2*.

<sup>131</sup> Este termo surgiu como conceito da teoria crítica de raça com a afro-estadunidense Kimberlé Crenshaw, mas que ganhou popularidade acadêmica (AKOTIRENE, 2019). Longe de um esvaziamento deste termo, seu uso diz respeito às estruturas político-sócio-históricas que atravessam, constituem e são constituídas pelas pessoas surdas, para além de possíveis especificidades.

Frente ao caráter inclusivo<sup>132</sup> da disciplina investigada e à impossibilidade da comunidade surda ser abstraída das populações brasileiras e realidades com as quais a disciplina estabelece conexão, compreendo que a surdez está contida, inevitavelmente, nisso. Contudo, não falo de interseccionalidade como uma narrativa que põe juntas reivindicações identitárias individuais dos excluídos, mas uma articulação dessas, a fim de “defender a identidade política contra a matriz de opressão colonialista, que sobrevive graças às engrenagens do racismo cishetero-patriarcal capitalista” (AKOTIRENE, 2019, p. 45). Ainda tendo como suporte as reflexões construídas pela autora baiana acerca desse paradigma teórico e também metodológico, falo de uma interseccionalidade que “estimula o pensamento complexo, a criatividade e evita a produção de novos essencialismos” (AKOTIRENE, 2019, p. 45), corroborando com sua menção feita à discussão do professor Cristiano Rodrigues (2018)<sup>133</sup> acerca de uma interseccionalidade voltada à pesquisa e à prática feminista no Brasil.

Coerente com essas afirmativas, identifico a introdução das discussões acerca das vulnerabilidades sociais por meio de duas ações realizadas no segundo encontro presencial<sup>134</sup> com a turma, a atividade das microaulas e o direcionamento de três textos. Quanto às microaulas, embora eu as tenha dividido em duas fases, nesse momento, apenas as temáticas gerais da *fase 1* foram apresentadas<sup>135</sup>: *NEGRO, MULHER, SURDO, NÃO-HETEROSSEXUAL, ÍNDIO* (Plano de aula 2 – APÊNDICE A, p. 188). Quanto aos textos escolhidos para leitura nos encontros posteriores, contido no tópico *ENCAMINHAMENTOS* do plano de aula 2 (APÊNDICE A, p. 189), foram: *TEXTO 1: “Como abordar questões ideológicas nas aulas de língua estrangeira?”<sup>136</sup>*, *TEXTO 2: “Ensinar a aprender ou ensinar o que aprendeu?”<sup>137</sup>* e *TEXTO 3: “Por um ensino de idiomas mais incluyente no contexto social atual”<sup>138</sup>*.

<sup>132</sup> Refiro-me à realidade de inclusão do curso de LL, e nisso, da disciplina MEL composta por alunas e alunos surdos e ouvintes.

<sup>133</sup> Referência a: RODRIGUES, Cristiano. **Atualidade do conceito de interseccionalidade para a pesquisa e prática feminista no Brasil**. Seminário Internacional Fazendo Gênero 10 (Anais Eletrônicos), Florianópolis, 2013. Disponível em: <https://poligen.polignu.org/sites/poligen.polignu.org/files/feminismo%20negro2.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2018.

<sup>134</sup> Faço essa consideração porque havia também interação pelo Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) da Ufal.

<sup>135</sup> A análise dos instrumentos de registro sugere que isso pode ter se dado devido à ciclicidade com a qual a disciplina fora construída e, conseqüentemente, a produção de seus planos de aula.

<sup>136</sup> SIQUEIRA, Domingos Sávio Pimentel. In: LIMA, Diógenes Cândido de (Org.). *Ensino Aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009, p. 79 – 92.

<sup>137</sup> GIMENEZ, Telma. In: LIMA, Diógenes Cândido de (Org.). *Ensino Aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009, p. 107 – 112.

<sup>138</sup> LEFFA, Vilson José. In: LIMA, Diógenes Cândido de (Org.). *Ensino Aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009, p. 113 – 123.

Para mim, essa introdução assume ares de uma preocupação com a prática docente dos PFIs que vai ganhando corpo na disciplina e sobre a qual entendo fazer referência em meus diários, ao dizer que, para além da apresentação do instrumento de atividade e registro diário reflexivo, tenho a *intensão* [...] de *desde já levar os alunos a questionar acerca da relação que suas práticas docentes têm com a vida, com a sociedade mais ampla* (Professor-pesquisador, diário reflexivo 3 – APÊNDICE B, p. 203). Inspirado numa pedagogia paulofreiriana que relaciona escola e mundo, vejo, dentro das pretensões da disciplina, a preocupação em fomentar nela uma reflexão acerca da relação sala de aula e vida por meio da prática docente, aspecto que faz parte da tarefa do educador. Para Paulo Freire (2019), cabe ao educador não só ensinar os conteúdos, mas também ensinar a pensar certo, e por “pensar certo”, ele advoga um pensar que não desconecta a realidade da sala de aula do mundo, um cenário não “desconectado do concreto” (FREIRE, 2019, p. 29).

Nesse contexto, atento novamente para os títulos dos textos encaminhados para a leitura e citados anteriormente. Em especial<sup>139</sup> para o *TEXTO 2*: “*Ensinar a aprender ou ensinar o que aprendeu?*” (Plano de aula 2 – APÊNDICE A, p. 189). A preocupação com uma possível prática docente dos PFIs parece se especificar, sem se diluir, numa inquietação com a ideia de um ensino baseado numa pura e simples reprodução acadêmica em alguns momentos. Para compor esse entendimento, trago para a discussão o que enuncio no diário correspondente à aula 2:

*[A]í foi que se deu o problema. Quando eu dizia que era uma aula cujo foco era ensinar Libras, mas que a aula tinha de obedecer a temática escolhida, os alunos pareciam não entender. Perguntaram se era para explicar, por exemplo, feminismo em sinais, se era para dar sinais relativos ao tema etc. (Professor-pesquisador, diário reflexivo 2 – APÊNDICE B, p. 202).*

No excerto, fiz menção a uma aparente dificuldade de alguns PFIs em entender uma atividade cuja proposta não fosse um simples “explicar sobre” determinado conteúdo e isso me inquietou, pois que configurei tal dificuldade como um problema. A partir disso, inicialmente, duas questões me vêm: por que atribui aos PFIs *o problema* e não à falta de clareza das explicações que dei? E, em que se sustentou tal percepção? Analisando a continuidade desse diário reflexivo, identifico possíveis respostas. Registrei que dei explicações *repetidas vezes sobre o trabalho*, que o fiz *em Libras e oralmente* e, por fim, que *[A]cho que não deveria ter*

---

<sup>139</sup> A especificidade em tratar do “Texto 2” neste momento se dá pelo fato de desenvolver, mais à frente no corpo desta tese, discussões e reflexões entrelaçadas com as temáticas apontadas pelos dois outros textos: questões ideológicas e inclusão.

*falado isso*<sup>140</sup>, *mas foi por aí que tentei explicar de uma outra forma* (Professor-pesquisador, diário reflexivo 2 – APÊNDICE B, p. 202). Essa sequência me parece apontar que o número de repetições, as diferentes modalidades de línguas, bem como a mudança na forma da explicação sustentam que *o problema* não estava nas explicações, mas na compreensão de ensino que os PFIs tinham e isso resultava numa incompreensão da atividade: *[P]enso que toda essa dificuldade em compreender como se deva desenvolver esse trabalho, dá-se devido à compreensão de ensino de Libras* (Professor-pesquisador, diário reflexivo 2 – APÊNDICE B, p. 202).

O raciocínio refletido era que os PFIs compreendiam o ensino-aprendizagem Libras baseado na tradução/interpretação de vocabulários, *[P]erguntaram se era para explicar, por exemplo, feminismo em sinais, se era para dar sinais relativos ao tema etc.* (Professor-pesquisador, diário reflexivo 2 – APÊNDICE B, p. 202), o que atestava, por fim, uma cisão entre tal processo e a vida, materializado como, *conseguimos separar o ensino do conteúdo da vida* (Professor-pesquisador, diário reflexivo 2 – APÊNDICE B, p. 202). Mas seria isso mesmo? Avançando um pouco para o penúltimo dia da atividade das microaulas do primeiro momento – denominado *fase 1* –, no nono encontro com a turma, registro o seguinte:

*[P]arece-me que o objetivo de ensinar Libras por meio das temáticas sugeridas fora totalmente esquecido. A grande maioria dos alunos se preocupava em falar sobre a temática em si e, no caso de hoje, apenas uma pareceu atentar para o ensino de Libras em sua aula, ainda que recorrendo puramente a uma lista de vocábulos* (Professor-pesquisador, diário reflexivo 9 – APÊNDICE B, p. 209).

Segundo o registro, o raciocínio formulado ainda no segundo encontro com a turma (Diário reflexivo 2) se mantinha mesmo após quase todos os PFIs já terem desenvolvido suas microaulas (Diário reflexivo 9). Isto é, minha percepção inicial era que os PFIs não entendiam a atividade de docência devido à compreensão de um ensino-aprendizagem de Libras limitado aos contornos da transmissibilidade e gramaticalidade parecia ganhar concretude nas microaulas. Nisso, para ir além dos sentidos construídos através de meus diários, ratificando-os ou os questionando, faço um entrecruzamento com os registros das entrevistas narrativas (instrumento foco da subseção seguinte) realizadas com duas PFIs logo após a última microaula,

---

<sup>140</sup> E isso corresponde a: “o motivo de vocês não estarem entendendo é porque conseguimos separar o ensino do conteúdo da vida” (Professor-pesquisador, diário reflexivo 2 – APÊNDICE B, p. 202).



Rihanna e Liz, respectivamente. Ao comentar sobre a relação entre a Libras ensinada e as vidas partícipes do processo<sup>141</sup>, Rihanna diz:

*[...]porque quando a gente pensar em ensinar Libras, a gente pensa na parte da gramática, na parte de estruturar, como se estrutura a língua, como organizar. A gente nunca pensa em deixar talvez um conteúdo, até mesmo pros surdos daqui da universidade, um conteúdo que tá sendo discutido, né?! Discutido, socialmente falando assim, político... a gente nunca pensa em transformar isso em discurso mais acessível. A gente sempre pensa que tem que ficar naquela caixinha da Libras e pronto (Narrativa de Rihanna, entrevista 1 – APÊNDICE F, 224).*

A narrativa de Rihanna compõe o discurso que construí em meus diários, nos quais a *compreensão de ensino de Libras* que os PFIs têm (Professor-pesquisador, diário reflexivo 2 – APÊNDICE B, p. 202) correspondia a um processo conteudista dentro dos limites da gramaticalidade e, conseqüentemente, nesta investigação, separado da realidade social, do *que tá sendo discutido, né?! Discutido, socialmente falando assim, político...*, nas palavras de Rihanna (Entrevista 1 – APÊNDICE F, p. 224). Em meu diário reflexivo 4, encontro os seguintes destaques:

*[...]dois alunos me perguntaram: o que é para fazer? É para ensinar os sinais?[...]*

*[...]uma vez que percebo que o ensino da língua com base em uma temática socialmente reclamada, não é algo comum no ensino de Libras[...]*

*[...]Como uma frase ou palavra para preencher uma pergunta feita, mas sem qualquer forma de comentário[...]*

*[...]A aula que teve como tema “negro” se desenvolveu como uma espécie de seminário sobre conceitos e preceitos acerca de religiões, ritos, comidas e superstições de origem africana[...]*

*[...]Alguns sinais relativos aos orixás do candomblé e espíritos do umbanda foram ensinados, mas de forma muito rápida[...]* (Professor-pesquisador, diário reflexivo 4 – APÊNDICE B, p. 204).

Semelhantemente, essa compreensão de ensino refletida nas microaulas é refletida também na narrativa da PFI Liz. Ao ser questionada se ela havia gostado de sua experiência com a atividade, a PFI diz:

*[P]ara ser sincera, gostei. Porque...é, eu vinha anteriormente de cursos de Libras que era só aquele convencional: sinal-palavra, sinal-palavra, diálogo... e aí, com essa oportunidade de fazer essa “mini aula”?[...] fez a gente pensar... me fez pensar, em como desenvolver uma aula que saia desse padrãozinho[...] é, sinal-palavra, sinal-palavra e aí, eu acho que isso é muito importante dentro da nossa prática, tanto quanto aluno como, futuramente, como professora (Narrativa de Liz, entrevista 1 – APÊNDICE F, p. 224).*

<sup>141</sup> Afirmativa com base no diálogo desenvolvido na entrevista narrativa 1 – APÊNDICE F (p. 224).

Com o aporte das narrativas de Rihanna e Liz registradas pelas entrevistas narrativas do primeiro momento (realizadas no mesmo dia da aula 10)<sup>142</sup>, identifico um vínculo a partir do elemento tempo e forma de ensino de Libras. Observando a narrativa de Rihanna, chama-me a atenção a temporalidade expressa nos advérbios *quando*, *sempre* e *nunca*. Em minha compreensão, eles incidem sobre o objeto principal da narrativa, o ensino-aprendizagem de Libras, construindo-lhe um percurso temporal/histórico no qual ele se realiza preso *naquela caixinha da Libras e pronto*, como a PFI Rihanna enuncia (Entrevista 1 – APÊNDICE F, p. 224). Em paralelo, tenho a narrativa de Liz apresentando um *padrãozinho*, um ensino *convencional*, de *senal-palavra*, *senal-palavra*, *diálogo...*, do qual se vinha, *eu vinha anteriormente*, estava, pois que a microaula a *fez pensar, em como desenvolver uma aula que saia e necessitava sair, tanto quanto aluno como, futuramente, como professora* (Entrevista 1 – APÊNDICE F, p. 224).

Avultando os sentidos construídos em meus diários, ambas as narrativas refletem que a compreensão acerca do ensino dessa língua gestual, e no caso dos PFIs (os *a gente*, como Rihanna expressa repetidas vezes no excerto da entrevista apresentado), está baseada na *gramática, na parte de estruturar, (de) como se estrutura a língua, no sinal-palavra, sinal-palavra*, num formato que corresponde ao mais usado para o ensino de Libras no Brasil, à Abordagem da Gramática e da Tradução (AGT), fundamentando-me em Lebedeff e Santos (2014). Diante disso, penso que tal compreensão e, conseqüente, prática está sujeita à advertência de Paulo Freire (2019) sobre um ensino técnico:

[É] por isso que transformar a experiência em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando. Educar é substantivamente formar (FREIRE, 2019, p. 34).

Atentando para essa advertência, a correspondência com a AGT fica mais evidente ao identificar que algumas das principais características dessa abordagem, também chamada de Abordagem Tradicional, segundo Nicholls (2001), consiste em: pouca ou nenhuma oportunidade proporcionada ao aluno para o uso comunicativo da língua; gramática ensinada por meios dedutivos; conteúdo semântico desprezado em favor da análise de seus constituintes linguísticos e, exercícios consistindo essencialmente na aplicação das regras gramaticais para a formação de sentenças, em traduções e versões (NICHOLLS, 2001, p. 36). Não muito distante

---

<sup>142</sup> Como registrado no plano de aula 10 (APÊNDICE A, p. 192-194).

disso, vejo que a PFI Ana Clara, relativo ao mesmo dia no qual foi finalizada a *fase I* e realizada a primeira entrevista narrativa, diz que,

*todos as suas maneiras conseguiram passar o conteúdo que se propôs, de certo alguns não se assemelhavam a aula, mas a apresentações de seminário ou algo do gênero, mas creio que isso ocorreu por falta de experiência ou até mesmo por falta de atenção no momento do planejamento* (PFI Ana Clara, diário reflexivo 10 – ANEXO A, p. 225).

Ainda que sobre a ressalva de uma possível “desatenção” ou “falta de experiência”, concluída a fase na qual todos PFIs haviam desenvolvido a atividade de docência, a compreensão de ensino expressa correspondia, na prática, à ação de *passar o conteúdo que se propôs*. Pelo menos até esse momento, constituía-se discursivamente nos registros que desenvolver uma aula de Libras consistia em passar o conteúdo para o aluno. Nos excertos dos PFIs que eu trouxe para a discussão, esse discurso foi refletido em uma espécie de sentido denunciativo e negativo. Todavia, embora endossando tal discurso, os enunciados produzidos pelo PFI Trigo em nossa primeira entrevista refletem um sentido corroborativo e positivo para um ensino de Libras baseado na AGT. Não se distanciando de uma apresentação *de seminário ou algo do gênero*, nas palavras de Ana Clara (Diário reflexivo 10 – ANEXO A, p. 225), ao comentar sua própria microaula, o PFI Trigo faz uma afirmação positiva da forma que conduzia sua prática, dizendo que estava focada no *de que forma você tá passando* (o conhecimento)<sup>143</sup> *pro o aluno* (Narrativa do PFI Trigo, entrevista 1 – APÊNDICE F, p. 224).

Porém, em seu diário reflexivo (como apresentado no fragmento abaixo) concernente a esse mesmo encontro no qual a entrevista citada foi realizada, o discurso do PFI Trigo indica um sentido diferente por meio de uma possível reflexão acerca de sua compreensão e prática de ensino de Libras. Nessa conjuntura, em meu diário desse décimo dia, vejo ter reafirmado em aula que *o problema* não era a *falta de fluência de alguns em relação a Libras e nem o pouco conhecimento teórico acerca de metodologias de ensino de línguas, mas talvez a má compreensão do porquê de se ensinar Libras e para quê se ensinar Libras* (APÊNDICE B, p. 210). Isto é, com base na análise desenvolvida até então, eu havia traçado críticas à compreensão e ao propósito de se ensinar Libras baseado no que, na entrevista realizada após a aula, o discurso de Trigo figuraria como transmissão e fornecer de “conhecimento”, o que equivalia a falar sobre a língua e sobre a surdez, *foi uma exposição do que a pessoa considera por língua, Libras, cultura surda e Literatura* (Professor-pesquisador, diário reflexivo 5 –

<sup>143</sup> Como base no trecho da entrevista no qual pergunto, *...passando o conhecimento, né?*, e o PFI entrevista responde: *Isso! Passando o conhecimento pro aluno* (Narrativa de Trigo, entrevista 1 – APÊNDICE F, p. 224).

APÊNDICE B, p. 205)<sup>144</sup>. Mas, talvez repensando o sentido positivo que ele mesmo atribuía a isso, Trigo diz:

*[H]oje em sala de aula ministrada pelo professor promoveu uma discussão sobre a regência de cada aluno, depois cada aluno fez um comentário sobre sua aula . em seguida realizou comentário sobre cada aula ministrada. As críticas abordadas servem de incentivo para nos motivar e refletir sobre o que é ser educador (PFI Trigo, diário reflexivo 10 – ANEXO A, p. 226).*

Entre os sentidos “positivos” e “negativos” construídos a partir dos enunciados dos PFIs, o que se tinha era, arrastando-se no tempo e chegando às salas de aula do curso de formação de professores de Libras, um ensinar-aprender Libras reduzido à exposição de sinais (expressões das línguas de sinais), à transmissão deles a um “receptor passivo”, com pouca ou nenhuma oportunidade de uso comunicativo da língua pelo aluno. A esse respeito, para além de uma advertência, mas como um saber indispensável, mais uma vez me volto à teorização que Paulo Freire faz sobre ensinar-aprender e corroboro com a ideia de que

*[É] preciso, sobretudo, e aí já vai um destes saberes indispensáveis, que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção (FREIRE, 2019, p. 24, grifo do autor).*

Para mim, o ensinar-aprender Libras sob essas características, configura-se como uma ação esvaziada de qualquer movimento transformador de uma sociedade excludente. Entretanto, é possível pensar essa ação de forma contraventora a tal visão que julgo reducionista. Segundo Larrosa e Kohan (2013),

*[E]ducamos para transformar o que sabemos, não para transmitir o já sabido. Se alguma coisa nos anima a educar é a possibilidade de que esse ato de educação, essa experiência em gestos, nos permita libertar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos, para ser outra coisa para além do que vimos sendo (LARROSA; KOHAN, 2013, p. 5).*

Se tomo por base a compreensão do processo de ensino-aprendizagem como uma ação de transformação, acrescento, conjunta, e não de transmissibilidade na unilateralidade, igualmente como refletem os autores acima, a sala de aula passa a ser um espaço importante para desconstruir desigualdades sócio-historicamente construídas. Todavia, isso só se dá, no contexto desta investigação, quando o ensino-aprendizagem de Libras deixa de ser dicionarizado, isto é, baseado em itens lexicais e em suas possíveis combinações na estrutura

---

<sup>144</sup> Registro correspondente ao dia no qual o PFI Trigo ministrou sua aula.

da língua, como se refere Lebedeff e Santos (2014) ao discorrer acerca da constituição histórica desse processo. À vista disso, também sou da compreensão de que um processo de ensino-aprendizagem de Libras limitado a esse formato mecanizado tende a agir em prol da manutenção das desigualdades sociais, uma vez que, por exemplo, temáticas concernentes às vulnerabilidades sociais são vistas unicamente como formas gramaticais, quando não são excluídas das discussões de sala de aula nessa concepção.

Nesse sentido, chamo de “aula-vida” o discurso encarnado nos diálogos estabelecidos circunscritos nas pretensões da disciplina MEL como uma indissociabilidade entre a sala de aula e as realidades sociais. Em torno do objeto ensinar-aprender Libras, entendo que a constituição desse discurso *aula-vida* desenhou e foi desenhado pela relação responsiva desenvolvida com meu “auditório social bem definido” (BAKHTIN, [1929] 2006, p. 17), os PFIs, bem como por seus contradiscursos, aos quais foram produzidas afirmativas, por exemplo, de que a atividade da microaula se tratava, fundamentalmente, *de não separar a língua da vida quando se ensina* (Professor-pesquisador, diário reflexivo 2 – APÊNDICE B, p. 202). Logo, é inevitável pensar que a escolha dos textos-leitura e as temáticas das microaulas não tenham sido responsivas aos interlocutores PFIs e, respectivamente, aos seus discursos (e/ou contradiscursos). Isso, remete-me à afirmativa que:

o enunciado não está ligado apenas aos elos precedentes mas também aos subsequentes da comunicação discursiva. Quando o enunciado é criado por um falante, tais elos ainda não existem. Desde o início, porém, o enunciado se constrói levando em conta as atitudes responsivas, em prol das quais ele, em essência é criado. O papel dos *outros*, para quem se constrói o enunciado, é excepcionalmente grande, como já sabemos (BAKHTIN, [1979] 2011, p. 301, grifo do autor).

Tanto as microaulas quanto os textos encaminhados indicam como configurei esse outro (os PFIs) “para quem se constrói o enunciado” (BAKHTIN, [1979] 2011, p. 301). Um outro para quem parecia ser necessário, além de discussões acerca de metodologias para o ensino de Libras, discussões também acerca de *questões ideológicas nas aulas* que pudessem contribuir com uma formação docente cujo objetivo fosse desenvolver *um ensino de idiomas mais includente no contexto social atual*, fazendo analogia aos títulos dos textos-leitura registrados no plano de aula 2 (APÊNDICE A, p. 189). Foi com essa configuração de PFI que eu entendo ter dialogado na disciplina. Foi a esse perfil de PFI que objetivei *[P]roporcionar situações para o desenvolvimento de prática docente através da atividade Microaula* na maioria das aulas, como registro no plano de aula 4<sup>145</sup> (APÊNDICE A, p. 190), para saber qual era sua

---

<sup>145</sup> Registro do primeiro dia das microaulas.

compreensão de ensino de Libras, como registro em meu diário correspondente a esse quarto dia de aula: *[S]obre essa última intensão, eu disse: quero saber o que vocês entendem por ensino de Libras* (Professor-pesquisador, diário reflexivo 4 – APÊNDICE B, p. 204).

Porém, foi respondente também a esse mesmo perfil de PFI, antes mesmo de iniciar a atividade que consistiu na principal engrenagem movente da unidade discurso/prática docente, as microaulas, que questionei a forma de execução dessa ação didática, *[S]ai da sala pensando que não deveria ter dado uma temática geral* (Professor-pesquisador, diário reflexivo 2 – APÊNDICE B, p. 202). Entre o pôr em xeque a decisão ter dado as temáticas gerais e o julgamento de que a incompreensão da atividade era fruto de uma cisão entre a sala de aula e a vida, ponderada com o enunciado *[A]cho que não deveria ter falado isso*, do mesmo diário, vejo um sentido de autoavaliação/autorreflexão sendo configurado.

Para mim, esse movimento autorreflexivo/autoavaliativo parece coerente com o desenvolvimento igualmente autorreflexivo da disciplina. Ainda no segundo encontro, esse movimento que me permitiu responder ao questionamento acerca das microaulas, *[T]odavia, pensei que muitos poderiam buscar algo pronto e, dessa forma, eu não estaria os estimulando e desafiando à criação* (Professor-pesquisador, diário reflexivo 2 – APÊNDICE B, p. 202), entrou em coerência com o que eu entendo ser uma autorreflexividade construída no progresso da disciplina e que aparece nos planos de aula, refletindo retomadas de discussões, por exemplo, a partir de enunciados como: *[R]etomar e rediscutir acerca processo de reflexão crítica do professor em formação* (Plano de aula 3 – APÊNDICE A, p. 203).

Quanto ao receio prévio com *algo pronto* vindo da parte dos PFIs, ele segue encontrando o que lhe justifica nos encontros seguintes. Observo que, já na primeira experiência das microaulas, a prática docentes dos PFIs se limitou à exposição da temática, como considerei em meu diário 4, *a relação entre ensinar língua e proporcionar basicamente um seminário sobre o tema, não é uma questão muito fácil de se distinguir para eles* (APÊNDICE B, p. 203), e isso, como demonstro na continuidade deste texto, foi ampliado em meus registros em diários correspondentes aos encontros posteriores. Contudo, essa autorreflexão/autoavaliação movida a partir da questão das temáticas indica ir além da problemática de um ensino baseado na AGT. Ela estendeu a uma espécie de preocupação quanto às narrativas (vidas) comumente negligenciadas nos processos de ensino-aprendizagem de Libras, como já circunscrevia as pretensões da disciplina e os textos-leitura já apontavam. Quanto a isso, enuncio: *uma vez que*

*percebo que o ensino da língua com base em uma temática socialmente reclamada não é algo comum no ensino de Libras* (Professor-pesquisador, diário reflexivo 4 – APÊNDICE B, p. 204).

Desse modo, a compreensão que tenho é: a) o movimento autorreflexivo/autoavaliativo, que me fez repensar o fato de ter entregue os temas gerais a partir dos quais os PFIs iriam desenvolver suas curtas aulas do primeiro momento (20-30 minutos), especificando-os e/ou os relacionando com outras questões que lhes fossem convergentes, estava vinculado a incompreensão deles acerca dessa atividade; b) tal incompreensão foi fruto de um contradiscurso ao de *aula-vida*; e, por fim, c) ao passo em que havia um “convite” às narrativas, as quais chamo de “alternativas” por não serem *algo comum no ensino de Libras* (Professor-pesquisador, diário reflexivo 4 – APÊNDICE B, p. 204), havia também, refratado na incompreensão, uma rejeição a discussões que partissem dessas narrativas alternativas.

No caso da aula a partir da qual eu produzi o diário referenciado acima, cujas temáticas-base foram “mulher” e “negro” para esse primeiro dia de microaulas, segundo meu diário reflexivo 4 (APÊNDICE B, p. 204), algo me chama a atenção. Embora uma das narrativas (ou diversas narrativas dentro de uma das temáticas-base) se fizesse presente na turma por sua corporeidade, a narrativa da mulher, por exemplo, pois que havia PFIs mulheres na sala de aula, como demonstram os instrumentos analisados, pensar o ensino-aprendizagem de Libras a partir de uma interseccionalidade com as realidades estruturadas sobre essa narrativa parecia algo totalmente incomum para a turma. Não advogo uma relação direta entre a corporeidade e uma reflexão acerca de opressões construídas sócio-historicamente sobre esses corpos, mas o que destaco e compreendo é que a negligência histórica de tais narrativas alternativas no processo de ensino-aprendizagem de Libras impossibilitou à turma a percepção das realidades para além das questões relativas à surdez em sala.

Por conseguinte, dentro da unidade discurso/prática docente tomada como objeto nesta investigação, compreendo que há uma abjeção cíclica e retroalimentada na experiência com a turma. Ainda atentando para o registro de meu diário 4, há alguns enunciados que me levam a pensar que essa negligência, pelo menos por parte de alguns PFIs participantes, foi fruto de um discurso de abjeção a tais narrativas construído para além dos muros da universidade. Narrativas alternativas são excluídas de suas práticas docentes porque assim o são de suas vidas fora da sala de aula e vice-versa. No diário, eu disse o seguinte:

*[P]or exemplo, muito foi falado sobre como a sociedade via a mulher, pois que a temática dessa aula em específico era “mulher”, mas falas de um aluno*

*que reproduzia nitidamente um discurso sexista foi tomada simplesmente como um dado sem discussão alguma* (Professor-pesquisador, diário reflexivo 4 – APÊNDICE B, p. 204).

Pelo que pode ser observado no fragmento acima, “mulher” foi meramente uma temática em sala de aula. A forma *como a sociedade via a mulher* foi conteudificada e, mesmo diante da (re)produção em sala desse discurso social sobre a mulher, a compreensão sobre ensinar-aprender Libras parecia não permitir qualquer outro modo de lidar com isso exceto o tomando *simplesmente como um dado sem discussão alguma*. Sendo assim, isso me serve de indício de que a experiência das microaulas não só denunciou a cisão entre a vida e ensino dessa língua gestual no imaginário dos PFIs do curso de Letras-Libras Ufal, mas também proporcionou a eles um repensar sobre seus discursos e suas práticas docentes (ainda que inicial) e abriu um outro viés (até incomum a eles). Ademais, no sexto encontro, no qual essa temática “mulher” foi levada para a sala novamente por meio dessa atividade docente, fiz considerações que ratificam a compreensão de abjeção e que amplia o sentido e a discussão sobre o discurso *aula-vida*:

*houve falas dos ministrantes que carecem um repensar sobre o assunto que eles mesmos abordaram e, principalmente, diante de reações (interações) nas microaulas que apresentavam claramente preconceitos arraigados que são uma resposta ao status quo social. Hoje, por exemplo, mas uma vez um determinado aluno expressou o que ele chama de “é minha opinião” e ela demonstrava forte preconceito de gênero* (Professor-pesquisador, diário reflexivo 6 – APÊNDICE B, p. 206).

Quanto à referenciada cisão entre o ensino de língua e a vida, cabe o adendo de que a compreendo como uma tentativa de ação fictícia, pois que os discursos sociais não são apartados do contexto educacional, ainda que possa haver a proposta de “neutralizar” o ambiente. A omissão, deliberada ou não, em lidar com os discursos que estruturam e são estruturados socialmente não os exclui, por assim dizer, mas os mantem. Segue-se o *status quo*. Portanto, a partir da concepção de interessecionalidade, entendo que ações em direção à neutralidade da sala de aula funcionam como mantenedora de invisibilidades, assim como o fora historicamente para as mulheres negras (RIBEIRO, 2019), o que se soma ao epistemicídio<sup>146</sup> discutido por autoras e autores como Leila Gonzalez (1984), Dussel (2008), Sousa Santos (2010) e Grosfoguel (2016).

---

<sup>146</sup> Em Grosfoguel (2016), o epistemicídio como apagamento de conhecimentos ligado à destruição de seres humanos é discutido como fundante das universidades ocidentais. Para maiores detalhes: GROSFOGUEL, Ramón. **A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro**



Isso em mente, entendo que respondo ao questionamento quanto à decisão de ter entregue as temáticas gerais *NEGRO, MULHER, SURDO, NÃO-HETEROSSEXUALIDADE e ÍNDIO* diante de discursos *que apresentavam claramente preconceitos arraigados que são uma resposta ao status quo social*, como expressei no excerto acima. A resposta é a discursos construídos e expressos indissociável e indistintamente na vida dos PFIs fora e dentro de sala de aula, como posso observar no registro a seguir:

*[R]epensando agora, talvez tenha sido muito bom eu ter entregue temáticas gerais para os nortear em na escolha do conteúdo e produção e desenvolvimento da aula, pois que muitas situações acabam aparecendo e que, ao meu ver, carecem de uma reflexão crítica, quero dizer, de ambiente no qual eles possam repensar seu lugar no mundo, suas ações em relação ao coletivo, principalmente enquanto professores* (Professor-pesquisador, diário reflexivo 6 – APÊNDICE B, p. 206).

Vejo nesses dois últimos excertos que as práticas discursivas de alguns PFIs refletem e refratam o discurso *de* preconceito (re)produzido, principalmente, no exercício docente das microaulas. O enunciado *muitas situações acabam aparecendo* funciona como um sintetizador das *reações (interações) nas microaulas que apresentavam claramente preconceitos arraigados* que, às vezes, eram transfiguradas com um “*é minha opinião*”, mas que expressavam *forte preconceito de gênero*, cuja expressões mais explícitas desse discurso foram registradas em meu diário do encontro seguinte, correspondente ao sétimo encontro:

*[N]outra situação, pedi um minuto após as duas microaulas dadas e comentei sobre falas como, “eu não deixo minha mulher sair sozinha”, “acho horrível uma mulher se vestir assim”, “a mulher tem de se dar o valor”, “que tipo de mulher se é vestindo isso?”, vindas de um aluno em sala (o mesmo já mencionado em diários meus anteriores) e de outras como, “eu acho horrível a mulher se vestir assim (roupas curtas)” e “eu não ia querer minha filha se vestindo assim”, vindas de uma aluna* (Professor-pesquisador, diário reflexivo 7 – APÊNDICE B, p. 207-208).

É a partir do discurso *aula-vida* e seu respectivo contradiscurso (que se isenta tanto de uma abordagem de ensino que supere o foco na gramaticalidade quanto de um convite às realidades de vulnerabilidades sociais), que compreendo um outro discurso nessas materialidades, o *de* preconceito. Fundado na inseparável relação entre o enunciado, objeto do discurso e discursos do outro sobre o objeto, como propôs Bakhtin ([1979] 2011), entendo foram constituindo discursos em torno do objeto *preconceito*, ao qual tanto eu quanto os PFIs e seus respectivos discursos responderam, que ganharam, às vezes, expressões mais explícitas

como as apresentadas acima. Concernente a esses discursos (re)produzidos em sala, observo que o movimento autorreflexivo/autoavaliativo foi crucial tanto na percepção deles quanto na atitude responsiva ativa que construía os diálogos estabelecidos frente, principalmente, ao discurso *de* preconceito em suas diversas formas.

Primeiramente, verifico que bastou serem realizadas as interações construídas nas primeiras microaulas para eu ratificar a decisão de ter entregue as temáticas gerais e a apontar essa atividade como uma ação didática-pedagógica importante na formação do professor de Libras da turma investigada. Eu via nessa decisão algo não só bom, segundo o excerto de meu diário 6 citado anteriormente, mas  *muito bom*, pois que elas proporcionavam um ambiente propício para os PFIs repensarem  *seu lugar no mundo, suas ações em relação ao coletivo, principalmente enquanto professores* por meio das microaulas. Essa visão me parece fruto do mesmo movimento autorreflexivo/autoavaliativo sobre o qual venho discorrendo, como me indica a expressão *[R]epensando agora* (do mesmo diário 6), ao passo em que é respondente ao discurso *de* preconceito, repito, refletido em  *muitas situações* (que)  *acabam aparecendo* e que carecerem  *de uma reflexão crítica*.

Em segundo lugar, percebo que tal visão, suas implicações e o que lhe foi por propulsor acima descrito foram sendo construídos, nesse sexto diário, logo após eu ter feito menção às duas temáticas das microaulas abordadas no respectivo dia de aula, “mulher” e “não-heterossexualidade”. Saliento essa ordem na construção do texto, porque percebo que é a partir dela que repenso, avalio positivamente minha ação/decisão, respondo ao objeto de discurso preconceito e reconheço no exercício de prática docente proposto sua importância na formação dos professores de Libras, atentando para o propósito social desse exercício. Nisso, vejo que todas as ações dessa experiência com a disciplina MEL parecem ter ganhado movimento através da autorreflexão/autoavaliação que eu constituí.

Vejo também que, contrariamente a qualquer direcionalidade à neutralidade, fui e estimulei aos PFIs uma postura parcial em sala guiada pelo pensamento de promoção da igualdade em favor dos excluídos, pois que, fazendo minhas as palavras de Paulo Freire (2019),

[E]m tempo algum pude ser um observador “acizentadamente” imparcial, o que, porém, jamais me afastou de uma posição rigorosamente ética. Quem observa o faz de um certo ponto de vista, o que não situa o observador em erro. O erro na verdade não é ter um certo ponto de vista, mas absolutizá-la e desconhecer que, mesmo do acerto de seu ponto de vista é possível que a razão ética nem sempre esteja com ele. O meu ponto de vista é o dos “condenados da Terra”, o dos excluídos (FREIRE, 2019, p. 16).

A partir disso, julgo interessante refletir no quão essencial a autorreflexão/autoavaliação se faz no professorado. Para mim, o exercício constante desse movimento tende a proporcionar um contexto de sala de aula menos hierarquizado e, dentro do que propõem Liberali et al. (2003), a construção de aulas mais colaborativas. Embora não determinante sobre a forma e conteúdos trabalhados em sala, considerando também particularidades institucionais, o exercício da autorreflexão/autoavaliação possibilita ao educador ouvir a corporeidade de suas salas de aula para, dessa forma, desenvolver um ensino-aprendizagem de língua conectado com as realidades que constituem tal ambiente, e não numa abstração que descorporifica ou que homogeneíza os alunos. Para isso, alguns instrumentos, como o plano de aula, o diário reflexivo produzido tanto pelo professor quanto pelo aluno, bem como entrevistas narrativas, podem dar ao professor uma percepção um pouco mais ampla das realidades de sua sala – assim como compreendo que foi nesta investigação – e possibilitar a construção de conhecimentos que reconheçam as experiências de todas e todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Essa desconexão me remete à epígrafe que eu trouxe para essa subseção. Nela, uma das personagens da obra ficcional “Torto arado”, de Itamar Vieira Junior (2018), faz uma descrição de sua relação com o ensino. Para a personagem Belonísia, sua professora, dona Lourdes, não se atentava para as realidades dos alunos, não ouvia suas histórias, experiências, muito menos suas pretensões. “Ela não sabia por que estávamos ali, nem de onde vieram nossos pais, nem o que fazíamos, se em suas frases e textos só havia histórias de soldados, professor, médicos e juiz[...].” (VIEIRA JUNIOR, 2018, p. 87), conseqüentemente, como narra a personagem, isso tornava as “coisas sem vida”.

É pensando nessa ausência de vida na sala de aula, através da descorporificação dos sujeitos, o que equivale à exclusão de suas narrativas desse espaço, que me sinto provocado à reflexão na construção desta tese e me proponho a ampliar a provocação por meio dessa analogia com a obra ficcional. O destaque e reflexão que faço acerca da autorreflexão/autoavaliação é porque ela se demonstrou crucial e intrínseca ao discurso *aula-vida* e pelo fato desse, por sua vez, estar diretamente relacionado às discussões sobre vulnerabilidades sociais introduzidas na MEL. À vista disso, identifico que a introdução gradativa das discussões acerca de racismo, sexismo, LGBTQIA+fobia e outras formas de opressão vão proporcionando espaço para a constituição não só do discurso *de* preconceito, mas também do de *antipreconceito* a partir do discurso *aula-vida*, constituído desde o que apontei como pretensões da disciplina.

Para Bakhtin ([1979] 2011):

[O] falante não é um Adão, e por isso o próprio objeto do seu discurso se torna inevitavelmente um palco de encontro com opiniões de interlocutores imediatos (na conversa ou na discussão sobre algum acontecimento do dia a dia) ou com pontos de vista, visões de mundo, correntes, teorias, etc. (no campo comunicação cultural). Uma visão de mundo, uma corrente, um ponto de vista, uma opinião sempre têm uma expressão verbal. Tudo isso é o discurso do outro (em forma pessoal ou impessoal), e este não pode deixar de refletir-se no enunciado. O enunciado está voltado não só para o seu objeto mas os discursos do outro sobre ele. No entanto, até a mais leve alusão ao enunciado do outro imprime no discurso uma reviravolta dialógica, que nenhum tema centrado meramente no objeto pode imprimir (BAKHTIN, [1979] 2011, p. 300).

Em conformidade com a citação acima, entendo que cada prática discursiva minha constitui em seu objeto um ponto de encontro com outros discursos. Assim, os enunciados relativos às próprias temáticas da atividade de ensino, bem como os dos títulos dos textos-leitura estavam voltados não só para o objeto *preconceito* enquanto discurso de *antipreconceito*, mas também para os pontos de vista, opiniões e visões de mundo que os PFIs (meus interlocutores no contexto da disciplina) têm. Não reclamo com essa consideração uma espécie de objeto *primus*, ou melhor, o lugar de um primeiro falante que cria e responde primeiro a um dado objeto, apenas destaco que é a esse objeto que pareço responder desde o início, uma vez que, aparentemente, foi a partir dele que constituí os principais discursos apresentados e, muito provavelmente, foi a partir dele também que os PFIs constituíram os seus respectivos discursos.

Diante dessa compreensão, alguns desses pontos de vista, opiniões e visões de mundo construíram um sentido de um ensinar-aprender que me parece “menos includente”, em contraponto a um “mais includente”, como me chama a atenção um dos títulos dos textos-leitura encaminhados à turma: [T]EXTO 3: “*Por um ensino de idiomas mais includente no contexto social atual*” (Plano de aula 2 – APÊNDICE A, p. 189). Isso, pela própria percepção experiencial na sala da turma MEL e a partir de expressões verbais que apresentei nesta subseção, causa-me incômodo ver indícios de que posicionamentos que compreendo como preconceituosos, sendo refletidos em processos de ensino-aprendizagem mesmo num contexto educacional no qual a premissa medular poderia ser (deveria ou é) a inclusão, o que é presumível pela própria natureza do curso de LL composto por pessoas surdas e ouvintes em processo de formação para ensinar Libras.

Nesse sentido, questionando o ou os sentidos de inclusão para os PFIs, as atividades e textos não só levaram as vulnerabilidades sociais para as discussões em sala, mas possibilitaram

que todos revissem os discursos (re)produzidos concernentes as tais vulnerabilidades, tendo em vista que suas práticas docentes refletiam e refratavam seus cosmo sentidos. Como observo nos fragmentos dos instrumentos apresentados, apenas um exercício de docência já foi suficiente para perceber discursos possivelmente conflituosos a alguns sentidos de inclusão imbricados na prática de sala de aula dos professores de Libras em formação que cursaram essa disciplina. Nesses termos, ante o discurso de *antipreconceito* produzido por mim na disciplina, alguns PFIs respondiam com discursos racistas, sexistas e LGBTQIA+fóbicos<sup>147</sup>.

Por isso, compreendo que haja uma relação direta entre o que julgo opressões estruturantes de uma matriz colonial de poder (MCP), minhas ações e escolhas enquanto professor da MEL e as práticas discursivas de alguns PFIs engendradas, principalmente, pelo desenvolvimento da prática docente exercitada nas microaulas. A MCP foi descrita por Quijano “como quatro domínios inter-relacionados: controle da economia, da autoridade, do gênero e da sexualidade, e do conhecimento e da subjetividade” (MIGNOLO, 2016, p. 5) e isso, pelo que posso perceber, ganhou espaço nas práticas docentes dos PFIs desenvolvidas em sala que, por conseguinte, representavam suas perspectivas acerca de processos metodológicos de ensino de Libras. Instigados por temáticas de aula que tangenciavam aspectos como gênero, sexualidade, conhecimentos e subjetividades divergentes das que são hegemônica e socialmente legitimadas, as práticas docentes dos PFIs pareciam “flertar” com a lógica da MCP.

Estabeleço essa relação direta entre opressões estruturantes da MCP e as experiências da sala de aula da MEL, levando também em consideração o que sustenta esses quatro domínios inter-relacionados de administração e de controle. Segundo Mignolo (2016), o que dá essa sustentação são suas “duas ‘pernas’, ou seja, o fundamento racial e patriarcal do conhecimento (a enunciação na qual a ordem mundial é legitimada)” (MIGNOLO, 2016, p. 5), aspecto que circunscreveu um recorrente objeto discursivo da disciplina, o preconceito. O flerte com discursos legitimados socialmente (correspondem à opressões estruturantes de uma MCP<sup>148</sup>) e/ou a participação desses discursos na experiência de sala de aula da MEL se deu, principalmente, entrelaçado com uma proposta de ensino focada na tradução, versão e memorização de listas de itens lexicais da Libras e com uma, consequente, imbricada e equivocada noção de um ensino neutro, ético, no qual a vida das pessoas envolvidas no processo

---

<sup>147</sup> Faço uso desta sigla referenciando formas de preconceito para com lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transgêneros, Queer, intersexuados, assexuados e outras sexualidades parte do *continuum* humano.

<sup>148</sup> Segundo pensadores decoloniais como o próprio Quijano (1992), Sousa Santos (2008), Ballestrin (2013), Acosta (2016), entre outros.

e narrativas outras eram negligenciadas em nome do conteúdo, do saber sobre a língua e da gramaticalidade da língua.

Sobre essa relação e compreensão, é pertinente explicitar que as construo implicadas e implicadoras da identificação de sentidos quanto à formação e à ética que soavam incomum aos PFIs da MEL. No que diz respeito à formação, a concepção de que “*formar é muito mais do que puramente *treinar* o educando no desempenho de destrezas, segundo Paulo Freire (2019, p. 16, grifo do autor), não era algo que compunha o imaginário dos PFIs. Isso, a partir do paradigma dialógico sobre o qual esta tese é empreendida, configura uma preocupante compreensão mecanicista de formação para professores de Libras, pois que em nome da técnica e os contextos ideológicos dos sujeitos são sublimados. Considerando que a disciplina foi ofertada ao sexto período letivo do curso, isto é, há dois períodos da duração mínima para seu término, segundo o PPC<sup>149</sup> do LL-Ufal, penso que tal compreensão é preocupante tanto pela própria incompatibilidade dos propósitos de ensino-aprendizagem de Libras (anteriormente apontados) quanto pela contribuição da manutenção de opressões sociais estruturais.*

É interessante notar como a relação entre discurso e a prática docente parecia algo novo, incomum, embora praticamente todas as interações estabelecidas (registradas), principalmente, a partir das microaulas dialogassem com o discurso *de* preconceito, refletindo-o, refratando-o ou lhe sendo contrário com um discurso de *antipreconceito*, como ilustra o enunciado a seguir: [...]*como corriqueiro, a turma ficou polarizada, criando um clima de divergência por questões ideológicas que atravessam o preconceito da sua maneira mais pura*[...] (PFI Ana Clara, diário reflexivo 15 – ANEXO A, p. 228). Apesar dessa imbricada relação materializada em sala, numa demonstração indubitável da não neutralidade desse espaço, o que identifiquei foi uma espécie de “desconforto” quando tal suposta neutralidade era confrontada, principalmente, pelas microaulas e suas “polêmicas” temáticas, como ilustra a PFI Vick em sua primeira entrevista narrativa ao relatar o descontentamento de alguns da turma sobre as primeiras temáticas: [*O primeiro tema é...o pessoal pareceu não (num) gostar muito*] (Entrevista 1 – APÊNDICE F, p. 224).

Qualquer indício de mácula desse lugar de neutralidade gerava algum tipo de descontentamento. Quaisquer movimentos em direção ao que mais parecia se aproximar de uma “antiética”, pois que chamava os PFIs a um posicionamento comprometido com a inclusão

---

<sup>149</sup> Disponível em: [PPCletraslibras](#). Acesso em: 10 dez. 2020.

social e se posicionar não cabia na mecanicidade da formação, eram tidos por “provocações”, como discorro na subseção seguinte ante o papel social do professor. Dessa forma, o sentido de ética “que se sabe afrontada na manifestação discriminatória de raça, de gênero, de classe” (FREIRE, 2019, p. 18) não fazia parte dos discursos dos PFIs e lhes era incomum.

Nesse sentido, sinto-me novamente convidado a direcionar meu olhar à decisão de ter dado temáticas gerais e suas consequentes discussões a partir do desenvolvimento das microaulas, pois que me pareceram ser uma excelente oportunidade para lidar com discursos que configuraram opressões estruturantes da MCP. Não que as temáticas carregassem em si uma funcionalidade reflexiva acerca de tais opressões, mas elas foram o estopim das discussões construídas em sala, contidas nas pretensões da disciplina e constituidoras do discurso de *aula-vida*, ao qual, o conceito de ética paulofreriano referenciado acima sustenta. Esse direcionamento além de retomar o entendimento de que o ensino-aprendizagem de Libras consistiu no cerne das discussões acerca das articulações entre vida e ensino abre espaço para se discutir: a) os efeitos que o discurso *de* preconceito identificado na experiência da disciplina, em suas diversas formas, tem sobre a vida em sociedade; e b) a reponsabilidade do espaço educacional sala de aula frente às desigualdades sociais.

Portanto, na subseção seguinte, reflito sobre o papel das microaulas na construção da cidadania, tomando como base essencialmente os registros das entrevistas narrativas realizadas com os PFIs participantes. Para isso, entrecruzo as narrativas registradas nas entrevistas com os demais instrumentos, almejando escrutinar as diversas formas assumidas pelo discurso *de* preconceito na disciplina e discutir a cooperação de tais discursos na construção de um sentido de ensinar-aprender sob a égide do preconceito.

#### **4.2 O papel das microaulas na construção de um compromisso ético-social**

[o] preconceito nasce do medo do desconhecido e invade os terrenos férteis da insanidade como plantas vorazes espalhando o pólen da intolerância e do fundamentalismo.

Marcelo Tas

Na subseção anterior, teci uma sutil rede que conecta, direta ou indiretamente, as pessoas surdas<sup>150</sup>, pessoas ouvintes (profissionais ou não) que se relacionam com surdas e surdos à inclusão, quer por atos legalmente imputados quer pelo convívio social. Contudo, essa factual conexão não implica ou é implicada por uma visceral inclusão proveniente dos contextos nos quais pessoas surdas e Libras possam estar envolvidas, por exemplo, nos processos de ensino-aprendizagem de Libras; pelo menos, não num sentido de inclusão que contempla outras pessoas marginalizadas socialmente para além das surdas. Dessa forma, seria equivocado pensar que a simples corporificação da pessoa surda na sala de aula e/ou a encarnação dessa língua gestual por pessoas não surdas chamaria a inclusão para o centro desses processos. Isso seria equivocado, principalmente, quando o sentido de inclusão refletido nessa rede não fosse um que abrangesse as identidades socialmente não legitimadas não vinculadas à surdez, especificamente.

Inicio esta subseção a partir dessas considerações porque as discussões e reflexões acerca da contribuição das microaulas à construção de um compromisso ético-social na formação dos professores de Libras traçadas aqui, vez por outra, tangenciam a relação entre inclusão e a surdez posta em pauta na disciplina MEL. Assentado na unidade discurso/prática docente, o realce que o discurso *de* preconceito teve nas práticas discursivas analisadas dos PFIs refletiu, no escopo desta análise, um afastamento de discussões concernentes à situação de exclusão social vivenciada por pessoas não cishetero-masculinas e brancas do contexto de ensino-aprendizagem de Libras, resultando numa invariabilidade temática nesse contexto.

Consequentemente, essa invariabilidade, o que corresponde a uma espécie de exclusividade dada à surdez, refratou um reforço à percepção de que o imaginário dos PFIs é permeado pela ideia de que relação entre a Libras e a inclusão é simbiótica, sobretudo, no seu ensino. Quanto a isso, penso que o que enunciou a PFI Vick em sua primeira entrevista narrativa, como réplica no diálogo sobre a relação entre a Libras ensinada e as vidas partícipes, permite-me tal apreensão. Na ocasião, ela disse: *eu quando cheguei aqui, achava que ia ser uma coisa diferente, porque não, vamos trabalhar as alteridades, né? De várias pessoas diferentes. E quando cheguei, percebi que não era tão assim...* (Narrativa de Vick, entrevista 1 – APÊNDICE F, 224).

Outrossim, chama-me a atenção o quão novidade pareceu ser também para a PFI Lívia a consideração de que o ensinar-aprender Libras poderia ter por finalidade combater a

---

<sup>150</sup> Refiro-me, neste momento, a pessoas surdas cuja forma de comunicação social seja a Libras.



desigualdade. Em réplica no diálogo que versava sobre a mesma relação apresentada acima, a PFI rememora uma pergunta que fiz em sala e diz: *...e uma pergunta que você fez: “por que (acho que) aprender Libras?”. Alguma coisa assim. E você comentou que era pra tentar diminuir as desigualdades. Eu fiquei pensando, né?, nisso...* (Narrativa de Lívia, entrevista 1 – APÊNDICE F, p. 224). Para ela, tal finalidade lhe vinha como um pensamento novo, o que presume a inexistência desse tipo de perspectiva e ação em sala. A impressão que tenho é que tal exclusividade tem em seu cerne a ideia de uma inclusão simbiótica que alimenta a própria exclusividade e que, assim, impossibilita qualquer abrangência de discussões nesse contexto educacional.

Essa impressão é reforçada por minhas próprias experiências na área enquanto aluno e tradutor-intérprete. Nelas, essa suposta visceralidade sempre me soou verdadeira e, de alguma forma, anesthesiava-me a ponto de não pensar ou questionar a abrangência dessa inclusão. Contudo, as corporeidades encontradas no exercício do magistério na Ufal confrontaram, gradativamente, essa “verdade” que eu construía e que foi em mim construída. Diante disso, questiono os efeitos que outras “verdades” (identificadas nesta tese como o discurso *de* preconceito), direta ou indiretamente relacionadas à pensada visceralidade, tiveram no exercício docente das microaulas e qual ou quais relações foram estabelecidas com a manutenção ou enfrentamento de desigualdades sociais. Para a análise, debruço-me nas materialidades registradas através da primeira entrevista narrativa com as PFIs Vick, Lívia, Ana Clara, Rihanna e o PFI Trigo e através da segunda entrevista com Ana Clara e Vick, ao passo em que realizo entrecruzamentos com meus planos de aula, com diários reflexivos meus<sup>151</sup> e com o diário 10 da PFI Lívia, o diário 15 de Ana Clara e os diários correspondentes ao décimo sexto encontro de Cecília, Luzia e Vick, uma vez que percebo conexões discursivas com os questionamentos que eu trouxe para esta subseção.

Primeiramente, como venho reiteradas vezes apontando que a problemática desta tese se estrutura na unidade discurso/prática docente, reafirmo a importância que a conjuntura didática-pedagógica das microaulas teve para os registros analisados, pois que foi, principalmente, a partir delas que as narrativas se construíram. Como demonstrado na subseção anterior, para além dos planos de aula, foi em referência ao momento das microaulas ou às situações desenvolvidas a partir delas que a maioria dos diários reflexivos foram desenvolvidos. E, no caso das entrevistas narrativas, observo que a conjuntura das microaulas ganhou maior

---

<sup>151</sup> Correspondentes ao segundo, quarto, sexto, sétimo e oitavo encontros.

dimensão, a julgar pelas perguntas elaboradas para as próprias entrevistas narrativas 1 e 2 (APÊNDICE F, p. 224), cuja essência cabe na seguinte pergunta realizada: *[F]ale para mim acerca de tua experiência com a microaula 1 e com a microaula 2* (Entrevista narrativa 2 – APÊNDICE F, p. 224).

Ademais, as microaulas se demonstraram ser um ambiente muito fértil para as relações dialógicas estabelecidas na disciplina não só nos momentos de suas realizações, mas em suas prévias e discussões posteriores. Quanto à prévia, faço referência às considerações acerca do movimento autorreflexivo/autoavaliativo discutido na subseção anterior para exemplificar sua fomentação às interações. Quanto ao momento de seu desenvolvimento, observo a contribuição das microaulas na constituição do discurso *de* preconceito na experiência com a MEL. Para tal observação, sirvo-me do que registrei acerca das práticas discursivas de um determinado PFI fomentadas por essa atividade didática:

*[D]igo isso, porque houve falas dos ministrantes que carecem um repensar sobre o assunto que eles mesmos abordaram e, principalmente, diante de reações (interações) nas microaulas que apresentavam claramente preconceitos arraigados que são uma resposta ao status quo social* (Professor-pesquisador, diário reflexivo 6 – APÊNDICE B, p. 206).

E, por fim, quanto aos momentos posteriores, exemplifico essa promoção dialogicamente fértil, referenciando-me a dois momentos nos quais identifiquei não ter havido microaulas desenvolvidas pelos PFIs, mas que eram cultivadas réplicas cujos sentidos dialogavam diretamente com as microaulas: os dias nos quais foram desenvolvidos *feedbacks* à turma e nalgumas situações de contatos externos (fora da sala de aula). Sobre o primeiro, é feita menção do *feedback* que dei a turma acerca dessa atividade, *[A] aula hoje foi mais um feedback a respeito das aulas ministradas por nós* (PFI Lívia, diário reflexivo 10 – ANEXO A, p. 225); e, o segundo, parece se tratar de um movimento contrário ao primeiro, eu era quem buscava uma espécie de retorno do aluno em questão, *[Q]uanto à segunda, fiz a mesma pergunta via internet (via WhatsApp), dizendo: “você acha que nossas primeiras aulas te influenciaram de alguma forma na preparação dessa aula de hoje?”* (Professor-pesquisador, diário reflexivo 4 – APÊNDICE B, p. 204).

O destaque com o qual findei a subseção anterior e pelo qual tenho iniciado esta, tem por razão de ser a compreensão de que foi no contexto das microaulas que as diversas formas de experienciar e agir no mundo por meio de todos os sentidos pareciam alcançar seu ápice responsivo quanto aos discursos e seus respectivos objetos introduzidos na disciplina. A partir de alguns signos ideológicos, como “negro”, “mulher”, “surdo”, “não-heterossexualidade” e

“índio”, não necessariamente circundantes aos novos signos e/ou aos objetos do discurso vinculados ao discurso *de* preconceito, foram geradas respostas que alimentavam tanto um discurso do que venho chamando de *antipreconceito* quanto, como dito, ao que também nomeei *de* preconceito, sob as formas do sexismo/machismo, racismo (incluindo o preconceito religioso) e LGBTQIA+fóbia, que julgo interessantes para as reflexões desta tese.

Para embasar essa afirmativa e a partir dela traçar considerações, debruço-me inicialmente na resposta da PFI Ana Clara<sup>152</sup> em sua primeira entrevista narrativa quando questionada acerca da microaula por ela desenvolvida ainda na *fase 1*. Após algumas apreciações acerca do ensino de Libras como *um espaço importante para desconstruir desigualdades sócio-historicamente construídas* (APÊNDICE F, p. 224), registro que perguntei, *[V]ocê acha que fez isso na tua microaula?* (APÊNDICE F, p. 224) e, nesse contexto, ela disse<sup>153</sup>:

14 AC<sup>154</sup>: Eu tentei buscar/ não a questão da deficiência/<sup>155</sup> ou da surdez,/ mas da//

15 PP<sup>156</sup>: ...mas desigualdade de forma geral/ mesmo.//<sup>157</sup>

16 AC: ...de forma geral,// porque// eu percebo alguns discursos em relação à profissão mesmo,/ de fato, //

17 de: “há, não.../ quem vai para a área das exatas geralmente é homem,/ mulher não/ não se enquadra”.//

18 Ou algo que eu já escutei, // porque eu sou formada em Educação Física, //

19 já foi questionado/ a minha orientação sexual/ por conta de gostar muito de esportes.//

20 Coisas desse tipo!//

21 PP: Hum! Hum!//

22 AC: Então, // é uma coisa que eu percebo/ na sociedade geral/ e que eu já vivenciei.//

(Narrativa de Ana Clara, entrevista 1 – APÊNDICE F, p. 224)

A partir desse excerto, atento para o sentido produzido com um outro signo ideológico não mencionado anteriormente, o signo *desigualdades sócio-historicamente construídas*. Observo que os enunciados que compõem a narrativa acima demonstram uma espécie de deslocamento (e/ou descolamento) de sentido. Na resposta de Ana Clara, o sentido de

<sup>152</sup> Como já dito na seção metodológica, solicitei aos PFIs participantes da pesquisa que criassem um nome fictício para manutenção do anonimato de suas identidades. Logo, os nomes dos PFIs utilizados nesta tese não correspondem, em nenhum grau, aos seus respectivos nomes reais.

<sup>153</sup> Assim como os diários reflexivos, as materialidades registradas por meio das entrevistas narrativas são transcritas tais quais foram produzidas.

<sup>154</sup> Sigla para Ana Clara.

<sup>155</sup> Uso o travessão simples (apenas um) para indicar pausas que considero curtas em nossa entrevista.

<sup>156</sup> Sigla para professor-pesquisador.

<sup>157</sup> Uso o travessão duplo para indicar pausas que considero longas em nossa entrevista.

*desigualdades sócio-historicamente construídas* descola-se da *questão da deficiência ou da surdez* (linha 14) e se inscreve no discurso sobre sexismo/machismo e LGBTQIA+fobia (linhas de 16 a 20). Esse deslocamento/descolamento (para uma nova locação/colação) indica não apartar de si sentidos relativamente estáveis concernentes às desigualdades, somente encontrar outros sujeitos aos quais referenciar, desgrudando-se especificamente dos surdos. Esse aspecto ocorre antes do que entendo ser uma intervenção explanatória/ampliadora de sentido feita na linha 15, considerando que a conjunção coordenada adversativa “mas” materializada por Ana Clara, *mas da...* (linha 14), já demonstra uma antecipação desse movimento deslocamento/descolamento.

Diante dessa percepção, compreendo que esse movimento consistia num confronto à invariabilidade discursiva do ensino-aprendizagem de Libras no que concerne à deficiência ou surdez. No enunciado da linha 14, vejo refletido a tentativa de transcender essa circunscrição ao discutir desigualdades sociais por meio da microaula em contraponto à refração de uma força de resistência a esse movimento. Essa compreensão se alinha à ideia de exclusividade no tocante à surdez sobre a qual mencionei no início desta subseção que, ao meu ver, não só tem implicações mantenedoras, mas excludentes. Logo, dentro dessas concatenações, a compreensão que ganha corpo é a da existência de forças discursivas que centram os sentidos produzidos numa invariabilidade temática e semântica que, por sua vez, corrobora com a manutenção de realidades sociais desiguais para pessoas cujas narrativas não sejam/estejam diretamente vinculadas à surdez (ou à deficiência).

Considerando que a turma era “ideologicamente dividida”, como relata a própria Ana Clara em um de seus diários posteriores a essa primeira entrevista, *como corriqueiro, a turma ficou polarizada, criando um clima de divergência por questões ideológicas* (PFI Ana Clara, diário reflexivo 15 – ANEXO A, p. 228), vejo um sentido e direcionamento diferente para o signo ideológico analisado, construído no discurso de outro PFI. No contexto da pergunta, *[V]ocê acha que o ensino de Libras é um espaço importante para desconstruir desigualdades sócio-historicamente construídas?*, percebo que o sentido de *desigualdades sócio-historicamente construídas* produzido pelo PFI Trigo não parece dialogar, em nenhum momento de sua narrativa, com outras formas de desigualdades. À pergunta, ele responde:

23 PFI Tr.: Sim!// É um espaço importante porque ele tá,// como chama?// Agora,/ ele tá começando...//

24 PP: a se difundir.../ a Libras, né?!//

25 PFI Tr.: Isso!/ A ser divulgado./ Porque antes não era,/ era muito restrito.//

- 26 PP: Entendi!//
- 27 PFI Tr.: E a/ a sociedade precisa reconhecer,/ né?!//
- 28 PP: Entendi!/ Entendi!//
- 29 E/ eu digo assim,/ mas desigualdades também de forma geral...//
- 30 PFI Tr.: Sim!/ Sim!//
- 31 PP:...racial e tal...//
- 32 PFI Tr.: Sim!/ Sim!//
- 33 PP:...você acha...//
- 34 PFI Tr.: Sim!/ Sim!/ De modo geral!//
- 35 PP: ...você acha que ensino de Libras é um lugar importante,/ é um espaço importante pra/ pra tentar desconstruir essas desigualdades/ ou...?//
- 36 PFI Tr.: Não!//
- 37 PP: Você acha que não?!/ Que não?!//
- 38 PFI Tr.: Não!/ Não!/ Ou seja,/ vai melhorar,/ né?!//
- 39 Agora,/ assim,/ de que forma a/ a/ recepção da/ da sociedade querer aquela língua.// (Narrativa de Trigo, entrevista 1 – APÊNDICE F, p. 224).

Embora haja no meu discurso a tentativa de levar o PFI Trigo a pensar a problemática da desigualdade para além de realidades vivenciadas devido à especificidade da surdez, como visto nas linhas 29, 31 e 33, bem como na retomada da pergunta e ênfase marcada por repetições de parte do enunciado na linha 35, o sentido de *desigualdades sócio-historicamente construídas* parece se submeter a forças de restrição à exclusividade da Libras. O sentido que ele produz fica circunscrito ao reconhecimento da Libras enquanto língua, *[E] a sociedade precisa reconhecer, né?! (linha 27)*, e à sua recepção pela sociedade, *[A]gora, assim, de que forma a recepção da sociedade querer aquela língua (linha 39)*, o que penso poder ser sintetizado na ideia de *status* da língua.

A essa circunscrição e diferença de sentido em relação ao que compreendi construído no discurso de Ana Clara, adiciono a informação quanto ao conteúdo da aula do dia no qual ambas as entrevistas foram realizadas (tanto com o PFI Trigo quanto com a PFI Ana Clara). Segundo o plano de aula correspondente ao décimo encontro (APÊNDICE A, p. 192), o conteúdo trabalhado foi *[S]exismo, machismo e racismo; [A]bordagens de aprendizagem do ensino de LEs* e, entre os objetivos para a aula, eu tinha: *[C]ontinuar uma reflexão acerca dos mecanismos que movem o racismo e fazer analogias com o sexismo e machismo* (Plano de aula 10 – APÊNDICE A, p. 192). Atentar para isso me permite pensar que as forças centrípetas no que diz respeito aos sentidos construídos no contexto de ensino-aprendizagem de Libras

costuram suas especificidades com discursos que invisibilizam ou abjetam demandas não emergentes da surdez.

Na aula 10 (APÊNDICE A, p. 192-193), identifico que foi feita uma discussão sobre lugar de fala e naturalização do racismo por meio de um vídeo<sup>158</sup>, segundo os respectivos enunciados, *[O] que você entendeu por “lugar de onde se fala” discutido por Carlos Medeiros no vídeo?, O que significa “naturalização do racismo”, segundo Carlos Medeiros no vídeo?*. Conjuntamente, isso se desenvolveu seguido do estabelecimento de uma relação com o sexismo, considerando o enunciado da pergunta, *COMO ISSO SE RELACIONA COM AS FRASES MACHISTAS VISTAS EM AULAS ANTERIORES?* e as respectivas frases apresentadas na sequência (Plano de aula 10 – APÊNDICE A, p. 193). A partir desse registro, que indica a proposta de uma discussão sobre racismo e sexismo, utilizando-se, sobretudo, da retomada de *frases de cunho sexista* apresentadas numa atividade da aula 8 (Plano de aula 8 – APÊNDICE A, p. 191), cuja autoria de algumas delas dizia respeito a um aluno da própria sala, como faço menção no registro em diário da aula 7, *vindas de um aluno em sala (o mesmo já mencionado em diários meus anteriores)* (APÊNDICE B, p. 207-208), intriga-me o fato desses sentidos não serem resgatados no discurso de Trigo.

Apesar dos discursos circulantes do contexto da disciplina contribuírem para que os sentidos de *desigualdades sócio-historicamente construídas* transcendessem a quaisquer elementos de exclusividade em relação à pessoa surda, discursos reforçados na entrevista narrativa, nada levou o PFI Trigo a ir além do âmbito da surdez ao se referir às desigualdades. Ainda que ele tenha enunciado, *Sim! Sim! De modo geral!* (linha 34), em resposta a uma insistente tentativa de ampliar a outras realidades o sentido do signo ideológico em questão iniciada na linha 29, *E eu digo assim, mas desigualdades também de forma geral....* Parecia haver uma espécie de barreira entre o meu *de forma geral* e o seu *[D]e modo geral*.

Embora sejam semanticamente equivalentes e tenham sido constituídas em contextos que proporcionavam um elo discursivo de convergência, a não coincidência dos sentidos construídos a partir das expressões acima me parecem estar associada ao discurso de preconceito que, para mim, consistia na barreira que mencionei. Atribuo tal associação e significação dessa barreira a partir do entendimento de que *questões ideológicas* eram tidas por divisoras da sala, segundo apontei em referência ao diário de Ana Clara apresentado

---

<sup>158</sup> Vídeo disponibilizado à turma via AVA, segundo indica o plano de aula correspondente ao oitavo e décimo encontro (APÊNDICE A, p. 190; 192).

anteriormente, e que tal polarização era atravessada justamente por esse tipo de discurso, enunciado pela PFI da seguinte maneira:

*a turma ficou polarizada, criando um clima de divergência por questões ideológicas que atravessam o preconceito da sua maneira mais pura, não havendo nenhum tipo de tentativa de compreensão a respeito dos problemas sociais e históricos que o patriarcado, a homofobia e tantos outros atrasos existentes na nossa sociedade (PFI Ana Clara, diário reflexivo 15 – ANEXO A, p. 228).*

Não necessariamente como um processo consciente aos PFIs, mas penso que a existência dessa barreira, engendrada pelos discursos que constituem a vida dos professores de Libras em formação, segundo aponte, funciona como forças centralizadoras que intentam manter os sentidos no universo da deficiência ou surdez, o que alimenta e retroalimenta a configuração desse espaço. Como essas forças não se apartam da organização social dos indivíduos em suas interações (BAKHTIN, 2006), mas lhes são por constituintes, ao mesmo tempo em que são por elas constituídas, entendo também que elas se configuraram e configuraram o contexto de ensino de Libras ao longo dos anos. Dessa forma, mesmo os PFIs que não comungam com discursos *de* preconceito tendem a reproduzir a restrição temática e de sentidos, na maioria das vezes, incorrendo no processo de manutenção e exclusão ao qual fiz referência.

Por outro lado, num movimento contrário a esse processo, atento para o que chamei de “intervenção explanatória/ampliadora” da linha 15 da entrevista com Ana Clara. Percebo nessa intervenção uma conexão com a interseccionalidade construída no percurso da disciplina, cujos indícios encontro no trato com que questões como racismo e sexismo, por exemplo, receberam ao serem levadas à turma. No plano de aula correspondente ao décimo encontro, para além do que descrevi e considerarei há alguns parágrafos, vejo também ações como o *MOMENTO DE DISCUSSÃO* (Plano de aula 10 – APÊNDICE A, p. 193) que demonstrava entrelaçar questões metodológicas de ensino de línguas estrangeiras (LEs), racismo, sexismo e Libras desenvolvidas através da enunciada que se propunha a promover:

*uma discussão com base no texto encaminhado, “Abordagens de aprendizagem do ensino de línguas estrangeiras” e nas perguntas que compuseram a atividade a distância enviada pelo sistema AVA, ao passo em que tentaremos relacionar com as frases vistas anteriormente (Plano de aula 10 – APÊNDICE A, p. 193).*

A julgar por essa articulação que envolveu, como registrado, uma discussão acerca do ensino de LEs (por meio de texto encaminhado), um conteúdo e uma atividade a distância sobre

“*lugar de onde se fala*” e *naturalização do racismo*, bem como *frases de cunho sexista* traduzidas/interpretadas para Libras (Plano de aula 8 – APÊNDICE A, p. 191), entendo que o construído na disciplina MEL foi além de um agrupamento de problemáticas sociais. Todavia, tratou-se da

articulação das clivagens identitárias, repetidas vezes reposicionadas pelos grupos negros, mulheres, deficientes, para finalmente defender a identidade política contra a matriz de opressão colonialista, que sobrevive graças às engrenagens do racismo cisheteropatriarcal capitalista (AKOTIRENE, 2019, p. 45).

Desse modo, os textos-leitura, as temáticas e as respectivas microaulas e as discussões em sala estabeleceram elos discursivos por meio do que me parece ser uma chamada a pensar o ensino de Libras a partir das desigualdades sociais e a desenvolver uma espécie de posicionamento frente ao que foi levado para a disciplina como (de)colonialidade<sup>159</sup>. Dito isso, o que reforça minha compreensão de que a barreira que impossibilitava a não convergência entre os sentidos construídos por mim e o PFI Trigo consistia realmente no discurso *de* preconceito naquele dado contexto, vejo que o enunciado, *mas desigualdade de forma geral mesmo* (linha 15), busca um tipo de confirmação. Isto é, tal enunciado produzido por mim entrou nessa cadeia discursiva, ao passo em que buscou confirmar com o interlocutor (no caso, os PFIs Ana Clara e Trigo) se o sentido referenciado da desigualdade ia além das experiências vividas por pessoas surdas mesmo numa disciplina voltada à discussão metodológica do ensino de Libras, o que poderia supostamente aferir algum tipo de exclusividade.

Em resposta a essa busca por confirmação, observo que Ana Clara faz sua réplica no diálogo, *...de forma geral, porque eu percebo alguns discursos* (linha 16), construindo uma consonância com um sentido que rompe o “universo da surdez” ao seguir o que chamei de deslocamento. Nisso, Ana Clara configura sentido de “desigualdade”<sup>160</sup>, partindo do âmbito da *sociedade geral* (linha 22) em direção ao *locus* principal sala de aula. É a partir de suas vivências, a tomar pelo enunciado *eu percebo...eu já vivenciei* (linha 22), que Ana Clara tem a percepção de que discursos preconceituosos são reverberados no espaço acadêmico da mesma forma que *na sociedade geral*. E, ainda segundo os registros, ela baseia essa percepção no fato

<sup>159</sup> Apontada em um dos objetivos da disciplina (Plano de aula 1 – APÊNDICE A, p. 186) e avultada nos conteúdos já descritos e em referências bibliográficas de materiais como os *slides* “Naturalizei aula 8” (APÊNDICE C, p. 220), a saber: QUIJANO, Anibal. *Colonialidad Y Modernidad/Racionalidad*. \_\_\_\_\_: \_\_\_\_\_, 1992 (referente à QUIJANO, Anibal. *Colonialidad y Modernidad/Racionalidad*. Lima, Perú Indígena, v. 13, n. 29, 1992, p. 11 – 20) e CESAIRE, Aimé. *Discurso Sobre Colonialismo*. Lisboa: Livraria Sá Da Costa Editora, 1978.

<sup>160</sup> O qual se desgruda da *questão da deficiência ou da surdez* (linha 14) e se gruda no discurso sobre sexismo/machismo e LGBTQIA+fobia.



de já ter sido vítima de tais discursos (linha 18), pois que já lhe foi questionada sua *orientação sexual por conta de gostar muito de esportes* (linha 19).

A partir dessa apreciação, entendo que, além da constituição do discurso de um outro, no caso, preconceituoso e, portanto, do discurso *de* preconceito materializado na turma, o movimento que Ana Clara faz em relação ao sentido de *desigualdades sócio-historicamente construídas* imprime também, responsivamente, um discurso de *antipreconceito*. Na continuidade da entrevista, Ana Clara parece marcar mais esse *outro* e o discurso *de* preconceito dele em sua própria narrativa, construindo uma oposição a si e seu discurso de *antipreconceito*, ratificando a ideia de turma polarizada (por ela mesma relatada em diário reflexivo):

40 PP: Sim, diz!<sup>161</sup>//

41 AC: ...e// até por perceber algumas pessoas/ na turma//que/ são/ são impregnadas, né?!//

42 Por que eu não fui a/o primeiro lote,/ digamos assim,/ nas apresentações.//

43 PP: Sim!/ Sim!//

44 AC: ...eu já havia percebido/ de experiências anteriores com a turma em si//

45 e com as apresentações/ a gente escuta...

46 PP: ...muitas coisas

47 AC: muitas coisinhas que,// pra gente,/ já foi,/ já é passado,/

48 mas que pra essa pessoa/ ainda é uma verdade na vida dela.// (Narrativa de Ana Clara, entrevista 1 – APÊNDICE F, p. 224).

Trago ao destaque essa configuração do *outro* e de seu discurso, por meio da qual um contradiscurso é simultaneamente constituído, tanto pelos tipos de discursos envolvidos quanto pela relação com a prática docente movimentada pela ação didática-pedagógica das microaulas. No excerto acima, foi ao ensejo das microaulas que a PFI Ana Clara fez referência como momento concreto no qual práticas discursivas de preconceito eram realizadas pelos colegas, as quais ela se constituía respondente. Segundo Ana Clara, foram *nas apresentações* (linha 42 e 45) que ela se deparou com *muitas coisinhas* (linha 47) que não compunham mais sua vida, *muitas coisinhas que, pra gente, já foi, já é passado* (linha 47), mas que ganharam expressão na turma. Foram nesses momentos de prática docente, pois que *com as apresentações a gente escuta* (linha 45), que o discurso *de* preconceito em diversas formas (nomeadas como *muitas*

---

<sup>161</sup> Após um movimento na porta da sala na qual a entrevista se realizava, a gravação foi interrompida por um breve instante e retomada em seguida sem, aparentemente, dificuldades e ou prejuízos à fluidez da conversa.

*coisas* [linha 46] e *muitas coisinhas* [linha 47]) se materializava e ganhava tom, pelo menos segundo ela, de verdade, pois que *pra essa pessoa ainda é uma verdade na vida dela* (linha 48).

Isso posto, permite-me ratificar o pensamento de que as microaulas foram as principais engrenagens moventes dessa unidade, a ação didática fomentadora da relação que constitui tanto o lugar de sujeito participante (SP) centro desta investigação quanto dos não<sup>162</sup> participantes. Através desse exercício didático-pedagógico, muitas “verdades” constituídas e constitutivas dos PFIs ganhavam expressão em sala, ou melhor, o discurso *de* preconceito tomado como verdadeiro e acolhido na vida de alguns PFIs da turma e/ou de uma personificação que Ana Clara fez desse outro preconceituoso, *uma verdade na vida dela* (linha 48), foi materializado na sala de aula, principalmente, por meio das microaulas. Consequentemente, isso corrobora a compreensão de meu “objeto” de estudo ser a complexa unidade que configura o SP, uma vez que considero as particularidades dos corpos-geopolíticos<sup>163</sup> envolvidos no diálogo sujeito-sujeito nesta investigação.

É atento à prática docente desse sujeito participante sem, ficticiamente, esvaziá-lo das construções sociais que lhe são por verdade, que compreendo desenvolver as análises aqui empreendidas. Isso o digo, ante a concepção de verdade como uma construção social (SOUSA SANTOS, 2018) que é, por esse motivo, implicadora nos papéis sociais que todas as pessoas vivenciam, inclusive, esse (futuro) profissional. Dessa forma, é a partir do entendimento de que a verdade “não é uma representação, a verdade é uma construção social que, por ser muito partilhada parece uma representação, mas é apenas porque é partilhada” (SOUSA SANTOS, 2018, p. 33) que observo o jogo dialógico construído no exercício da prática docente no qual algumas temáticas pareciam se constituir como signo ideológico “mais polêmico” que outras.

A esse respeito, identifico que algumas das narrativas registradas pelas entrevistas realizadas com os PFIs apontaram que a “não-heterossexualidade” foi a temática de conteúdo político-sócio-histórico mais “problemática” para alguns PFIs. Pelos menos até que as demais<sup>164</sup> fossem postas em discussão durante e após às microaulas, essa temática foi tida como

---

<sup>162</sup> Ainda que eu compreenda que todos os alunos da turma MEL tenham participado de forma direta e indireta desta pesquisa, ocupando um dos lugares de *outro* ao qual fiz referência neste trabalho, por SP, considero os participantes que tomo como *sujeito* nesta pesquisa e com os quais formo a relação sujeito-sujeito. Sobre os participantes, são os que direta e voluntariamente participaram das formas de registro empreendidas por mim, a saber: as entrevistas narrativas e os diários reflexivos.

<sup>163</sup> Em oposição a qualquer “pensamento que se imagina produzindo um conhecimento universal, sem determinações corporais nem determinações geopolíticas” (BERNARDINO-COSTA et al., 2019, p. 11 – 12).

<sup>164</sup> *NEGRO, MULHER, SURDO e ÍNDIO* (Plano de aula 2 – APÊNDICE A, p. 189).

uma espécie de confronto proposital à maneira deles verem o mundo, o que eu diria, ao discurso *de preconceito* que (re)produziam. Nas palavras da PFI Rihanna em nossa segunda entrevista, ela evoca esse confronto, mencionando que alguns PFIs tiveram essa temática como que *pra provocar mesmo alguns outros pensamentos* (APÊNDICE F, p. 224) e, nas da PFI Vick, foi enunciado que *teve gente que ficou sem querer dar o braço a torcer, achando que era provocação sua por ter escolhido determinado tema* (Narrativa de Vick, entrevista 2 – APÊNDICE F, p. 224).

Em meus registros, esse sentido de provocação também aparece, mas circunscreve outras temáticas e não só no momento das microaulas. Ele compõe outras atividades desenvolvidas na disciplina também. Com base nessas outras atividades principais, cujo conteúdo foi sexismo/machismo e o racismo, propostas na aula 8 (Plano de aula 8 – APÊNDICE A, p. 190-191), anteriormente mencionadas, afirmo que, por exemplo,

*[C]omo a ideia não era dar “respostas” prontas, tipo, assim é como se deve pensar etc., os slides iniciavam por provocações[...] O que eu estava querendo era provoca-los, no sentido de repensarem suas formas de ver o outro e, por conseguinte, de agir para com o outro e, por conseguinte novamente, de reproduzir representações sobre esse outro[...] Gostaria de tocar algumas questões que considero naturalizadas e penso que as inquietações revelam isso. Eu sentia que muitas falas, feitas em sala nos dias referentes às microaulas, pareciam só entrar no nível da concordância, embora algumas tenham saído dessa curva e gerado situações nas quais preconceitos eram expostos. Nesse encontro, senti que seria necessário um pouco mais de confronto* (Professor-pesquisador, diário reflexivo 8 – APÊNDICE B, p. 209).

Acho interessante perceber como o jogo dialógico constituiu o sentido de provocação e confronto em torno dos signos ideológicos referentes às temáticas gerais no percurso da disciplina. A compreensão que tenho é que, após as primeiras tensões com as temáticas, cujo objeto de discurso principal se demonstrou ser o preconceito, e em meio a isso alguns PFIs relataram haver uma provocação, houve uma espécie de efeito platô na turma, *[E]u sentia que muitas falas, feitas em sala nos dias referentes às microaulas, pareciam só entrar no nível da concordância[...]*. As tensões, aparentemente, teriam deixado de existir e dado lugar à concordância. Logo, o *clima de divergência por questões ideológicas que atravessam o preconceito da sua maneira mais pura[...]*, resgatado por Ana Clara nos momentos finais da disciplina, em seu diário reflexivo 15 (ANEXO A, p. 228), teria se desfeito antes mesmo do oitavo encontro com a turma.

Contudo, como a percepção desse efeito refletia ser contraditória a algumas naturalizações fundadas no sexismo/machismo e racismo<sup>165</sup> no próprio fragmento de meu diário 8 analisado, *[G]ostaria de tocar algumas questões que considero naturalizadas*, entendo que o incômodo expresso em *pareciam só entrar no nível da concordância* refrata a percepção de que alguns PFIs da turma pareciam estar se esquivando de atritos que poderiam existir entre as temáticas (os discursos provocados por elas) e suas verdades ao lidarem com as problemáticas sociais discutidas. Encontro subsídio para tal refração no contraponto que faço entre o diário do excerto analisado, os registros do encontro anterior (também produzido em diário) e o que enuncia uma PFI em entrevista dentro desse sentido de provocação. Seguindo a cronologia de produção dos enunciados dos registros apontados, identifico a seguinte sequência: discurso *de* preconceito, platô, resistência ante a provocação.

Em meu diário 7, registro o que se demonstra ser as exatas palavras de uma PFI que me solicitou uma conversa particular: *“ainda bem que você parou aquele momentozinho para falar aquelas coisas. [J]á está num limite muito alto as coisas aqui. E não é coisa simples... está muito arraigado”* (Professor-pesquisador, diário reflexivo 7 – APÊNDICE B, p. 208). Para essa PFI, o discurso *de* preconceito expresso em sala chegou ao limite, o que talvez seja sua explicitude, considerando que nesse mesmo diário, eu registro que *pedi um minuto após as duas microaulas dadas e comentei sobre falas como, “eu não deixo minha mulher sair sozinha”*. Porém, no encontro seguinte, aula 8, os atritos desaparecem e, numa nova mudança, reaparecem refletidos na narrativa da PFI Vick ao relatar alguém *que ficou sem querer dar o braço a torcer, achando que era provocação sua por ter escolhido determinado tema* (Entrevista 2 – APÊNDICE F, p. 224). Ou seja, o discurso *de* preconceito ganha grandes proporções na sala, “desaparece” e, posteriormente, parece vir à tona como um sentido refratado de uma determinada temática que gerou “incômodo”.

Isso posto, entendo que tal sequência serviu de motivação para o que expressei como intuito de não querer *dar “respostas” prontas*, mas sim de *provoca-los* (os PFIs), pois que, *[N]esse encontro, senti que seria necessário um pouco mais de confronto*. Isto é, o que entendo ser a proposta de levar os PFIs a refletirem sobre suas práticas discursivas cuja constituição fossem excludentes e comungassem, de alguma forma, com a inferiorização e desprestígio para

---

<sup>165</sup> Afirmação com base nas atividades expostas no respectivo diário 8 (APÊNDICE B, p. 208-209), cujo teor fora sexismo/machismo e racismo.

com vidas negras, LGBTQIA+, de mulheres e indígenas, sustentava-se no quão arraigado eu percebia estar o preconceito dos discursos produzidos em sala de aula, embora, às vezes, disfarçado de concordância. Nisso, apesar de não determinante, é preocupante pensar que tal sentido seja refratado nos discursos de professores de Libras em formação, considerando o antagonismo do contexto educacional que lida diretamente com a inferiorização e o desprestígio de um grupo de pessoas.

Ainda que sob qualquer fictícia noção de ambiente neutro, essa experiência com os professores de Libras em formação segue demonstrando na tessitura desta tese a inseparabilidade constitutiva dos discursos e da sala de aula. Portanto, como conceber espaços educacionais nos quais vidas sejam excluídas em detrimento de naturalizações fundadas no preconceito, para além da paradoxal realidade de trabalhar com uma língua cuja difusão se estrutura, principalmente, no discurso de inclusão? Ou, na melhor das hipóteses, caso essas vidas sejam, de alguma forma, “convidadas” para tais espaços, será que isso não acontece de forma dissociada das complexas estruturas sociais que constituem tais narrativas de vida, como um sinal morto<sup>166</sup>, haja vista que fazem parte de temas “tabus<sup>167</sup>”?

Para a PFI Vick,

*[F]alar sobre sexualidade, racismo, homofobia, machismo, identidade de gênero, tudo que ainda é tabu, com certeza não é fácil. Quando digo que não é fácil, essa fala se estende também às pessoas que já possuem uma mente mais aberta para receber esses conteúdos. Particularmente falando, tenho aprendido muito nessa disciplina, tanto enquanto futura professora, mas principalmente como pessoa que quer fazer a diferença no mundo, que quer usar as “armas” que tem para ajudar a transformar uma realidade educacional que ainda é tão reprodutora de discursos excludentes (PFI Vick, diário reflexivo 16 – ANEXO A, p. 230).*

Penso ser notório que esses temas são ainda, para muitas pessoas, as *górgonas*<sup>168</sup> sociais, principalmente nos contextos educacionais. Nesse sentido, percebo que as microaulas, na essência da prática docente de uma aula de Libras, puseram os PFIs frente ao que lhes foi por *górgonas* e, assim, questionou se suas verdades agiam em prol de uma reivindicada inclusão social ou se se conectavam com discursos mantenedores de situações de desigualdade. E, como discorro na subseção seguinte, penso que tal confronto e questionamento, ainda que não

<sup>166</sup> Tomando como referência “[O] signo dialético, dinâmico, vivo, opõe-se ao “sinal” inerte que advém da análise da língua como sistema sincrônico abstrato” (BAKHTIN, 2006, p.16).

<sup>167</sup> Ou podem assim serem convertidos.

<sup>168</sup> “Górgona, o rosto de Medusa que petrificava quem o olhasse”, nota de rodapé 56 de Inferno em Divina Comédia (ALIGHIERI, [1304 e 1307-1308] 2017, p. 56).

suficientes para forjar uma postura ética e comprometida com os condenados da terra, foram-no para causar rachaduras nas barreiras (pelo menos na realidade de alguns PFIs) que tentavam empoçar a língua, não permitindo sua fluidez e vida no social.

Ao compreender o discurso como coparticipação na construção social, omitir ou tratar acerca de narrativas negras, LGBTQIA+, de mulheres e indígenas em sala de aula como meras etiquetas do mundo tem direta repercussão nas condições de vida dos não-homens, não-brancos e não-cisheterossexuais. Dessa maneira, posso citar como exemplo discursos que excluem mulheres trans de políticas públicas destinadas às mulheres. A compreensão de que unicamente mulheres cis estariam enquadradas nessas ações afirmativas leva à exclusão as trans e travestis que, para além da exclusão da vida ordinária<sup>169</sup>, ficam à margem do mercado de trabalho e/ou veem lentos avanços<sup>170</sup>. De forma semelhante, penso no discurso de uma suposta igualdade racial que negligencia, por exemplo, o fato da população negra morrer 40% mais que a branca na pandemia da COVID-19<sup>171</sup> no Brasil. Tal percepção apaga do debate a desigualdade racial, assim, torna fortuitas políticas públicas destinadas a essa realidade e, conseqüentemente, age em favor da manutenção de um estado de vulnerabilidade dessa parcela da população.

Apesar de minhas discussões e reflexões contemplarem possíveis respostas às questões anteriores, sobre o que aponte como paradoxo entre a realidade da língua e a inclusão e sobre sinal morto em sala, após problematizar os vínculos entre as práticas discursivas e a prática docente, minha atenção tem se voltado para a contribuição desse exercício de docência em sala com a construção de um compromisso com a vida, principalmente, a vulnerabilizada. Isso tenho feito e assim prossigo, vistas o ou os sentidos de ensino-aprendizagem de Libras que tais vínculos constroem e, sob papel ético do educador, a desbravar alternativas quando esses vínculos construiriam sentidos seletivos e excludentes. Assim pondero, porque a relação dialógica entre o eu-professor e o outro-PFI apontada nos registros tem demonstrado nesta tese um outro para quem as *provocações* pareciam ser necessárias, a julgar pela existência de discursos discriminatórios constituintes de suas respectivas práticas docentes.

Sou da compreensão de que os sentidos são refletidos e refratados sujeitos à relação espaço-tempo e às vivências de quem os produz. A essa relação, que implica em atritos dos

---

<sup>169</sup> Para maiores detalhes, ver: <https://g1.globo.com/sp/santos-regiao/noticia/2021/03/08/dia-da-mulher-transsexuais-relatam-exclusao-nas-celebracoes-da-data.ghtml>. Acesso em 3 de agost. de 2021.

<sup>170</sup> Para maiores detalhes, ver: <https://www.cnnbrasil.com.br/business/2021/01/29/emprego-para-pessoas-trans-o-lento-avanco-no-mercado-de-trabalho>. Acesso em 3 de agost. de 2021.

<sup>171</sup> Para maiores detalhes, ver: <https://www.cnnbrasil.com.br/saude/2020/06/05/negros-morrem-40-mais-que-brancos-por-coronavirus-no-brasil>. Acesso em: 6 mai. 2021.

polos envolvidos na interação, faz parte também a orientação ao auditório social, a quem os enunciados são direcionados num dado momento concreto. Dito isso, gostaria de chamar a atenção para meus planos de aula, pois que expressam um movimento dialógico consistente – julgo interessante nomear assim – entre mim e um outro preconceituoso. Em boa parte dos planos de aula da disciplina MEL, percebo esse outro para quem meus enunciados eram aparentemente criados, o mesmo outro com o qual dialoga as materialidades dos PFIs apresentadas, e, conseqüentemente, o possível posicionamento social que esse outro construía.

Para demonstrar isso, apresento, na tabela a seguir, a frequência em que minhas enunciações registradas nos planos eram construídas, levando em conta as atitudes responsivas dos PFIs, principalmente, as dos que tinham um discurso *de* preconceito.

Tabela 7 - Discurso *de* preconceito: responsividade nos planos de aula

PLANOS DE AULA	ENQUADRE GERAL <sup>172</sup>
PLANO DE AULA 2	Temas das microaulas 1; Texto de leitura.
PLANO DE AULA 8	Preconceito Naturalização; Racismo; Sexismo/machismo.
PLANO DE AULA 10	Preconceito Naturalização; Racismo; Sexismo/machismo.
PLANO DE AULA 11	Preconceito Naturalização; Racismo; Sexismo/machismo.
PLANO DE AULA 12	Preconceito Naturalização; Racismo; Sexismo/machismo.
PLANO DE AULA 13	Feminismo; Lutas sociais; Comunidade surda.
PLANO DE AULA 14	Socialização; Colonialidade; Naturalização; Sororidade.
PLANO DE AULA 17	(De)colonialidade; Ética e a sala de aula.

Fonte: autor do texto (2021)

<sup>172</sup> Por “enquadre geral”, refiro-me aos temas gerais refletidos pelos enunciados registrados nos referidos planos.

A tabela acima me ajuda a perceber a recorrência com que o objeto do discurso preconceito foi levado para a sala. Essa recorrência reflete o quanto considere urgente responder às inúmeras práticas discursivas discriminatórias (re)produzidas na turma da disciplina-contexto-acadêmico de investigação, ao passo em que refrata uma preocupação acerca desses tipos de discursos na prática docente dos futuros professores de Libras. Entretanto, essa responsividade para com a turma, com os discursos emergentes nela, parece só ter sido possível através do movimento autorreflexivo/autoavaliativo, mas também pelo desenvolvimento das aulas, a saber: planejamento de aula, desenvolvimento dessa aula, produção de um diário reflexivo correspondente a ela e, quando possível, leitura de alguns diários produzidos pelos alunos para, só então, (re)formular o plano de aula do encontro seguinte. Quanto a isso, registro o seguinte:

*[P]or fim, busquei explicar e discutir um pouco sobre instrumentos como autobiografia, diário reflexivo e/ou sessão reflexiva sendo utilizados para a reflexão crítica da prática docente. Acho que não funcionou bem. Faltava 30 minutos para a hora da saída e não daria tempo de conversar com calma sobre o assunto. O texto exposto em português nos slides parecia precisar de uma leitura com mais afincamento e dedicação, mesmo com as explicações em Libras. E, além disso, as explicações não pareciam está sendo tão claras, pelo menos essa era a sensação que tive ao ver os rostos que davam a impressão de incompreensão por parte de alguns alunos. Sendo assim, decidi reformular a escrita dos slides e rediscuti-los com os alunos na próxima aula, bem como retomar a explicação da atividade da microaula (Professor-pesquisador, diário reflexivo 2 – APÊNDICE B, p. 202).*

Embora eu tenha destacado na tabela 7 somente as aulas nas quais seus respectivos planos apresentaram enunciados semântica e discursivamente mais vinculados ao objeto preconceito, os demais planos de aula (APÊNDICE A, p. 186-200) também indicaram fazer parte desse vínculo. Em síntese, identifico que: quanto ao plano 3, atentava para instrumentos de reflexão crítica, como registrado no primeiro ponto do tópico destinado aos procedimentos seguidos na aula, *REDISSCUSSÃO SOBRE OS INSTRUMENTOS PARA REFLEXÃO CRÍTICA*, ao passo em que tinha por objetivo de aula *[R]etomar e rediscutir acerca do processo de reflexão crítica do professor em formação* (Plano de aula 3 – APÊNDICE A, p. 189), o que, dentro do contexto da MEL, significava rever as práticas discursivas realizadas em sala; quanto aos planos de 4 a 7 e o 9, proporcionavam *situações para o desenvolvimento de prática docente através da atividade Microaula* (Plano de aula 4 e 9 – APÊNDICE A, p. 190; 192), ambiente movente dos principais discursos (re)produzidos na disciplina, principalmente, o de preconceito; quanto aos planos 15 e 16, para além da *atividade Microaula* (Plano de aula 15 e 16 – APÊNDICE A, p. 197-199), proporcionaram atividade avaliativa, *ABI* (Plano de aula 15



– APÊNDICE A, p. 198), baseada nas discussões relacionadas aos textos-leitura estudados, como compreendo a partir de sua primeira questão: *[C]om base no conceito de **sororidade** (bell hooks, ([2015] 2018), qual seria o sentido (significado) e em que seria útil para a comunidade surda se falássemos em **surdoridade**<sup>173</sup>? (1,0) (Slides da Ab1 – APÊNDICE E, p. 223).*

Com exceção do primeiro encontro com a turma, que consistiu numa introdução da disciplina e exercício de ouvir os alunos quanto às suas expectativas para com ela, cujas considerações fiz anteriormente, principalmente, com base na dinâmica *CONSTRUÇÃO DA DISCIPLINA* (Plano de aula 1 – APÊNDICE A, p. 186), todos os demais encontros insistiam na construção de algum tipo de reflexão envolvendo pelo menos três aspectos: vulnerabilidade social, ensino-aprendizagem de Libras e o papel dos PFIs. Como podem ser vistos, respectivamente, nos fragmentos dos diários reflexivos de alguns PFIs a seguir:

*[B]om, como falei anteriormente os subtemas foram os mais variados, passando desde a conquista a quebra de tabu que ainda hoje está bem vivo na mente e atitudes de algumas pessoas, passeamos pelas dimensões da sexualidade, os mitos, a identidade de gênero e o que diferencia sexo de sexualidade (PFI Cecília, diário reflexivo 16 – ANEXO A, p. 232).*

*Foram 09 apresentações de micro aulas com temas variados, a aluna Bianca<sup>174</sup> trouxe uma abordagem interessante para o ensino da temática cores procurou sistematizar toda a sua explanação em 15 minutos de aulas e conduziu a aula interagindo com os alunos e levando-os à reflexão sobre as cores num contexto para além do ensino “palavra e sinal” (PFI Luzia, diário reflexivo 16 – ANEXO A, p. 234).*

*Então, acredito que estamos percebendo cada vez mais como é importante que os conteúdos sejam abordados sempre buscando despertar no aluno uma reflexão crítica para que ele perceba que o conhecimento está muito para além de decorar conteúdos, mas é a arma mais importante que podemos ter em nossas mãos para mudar a realidade em que vivemos (PFI Vick, diário reflexivo 16 – ANEXO A, p. 230).*

Diante disso, vejo que todos os registros feitos pelo instrumento plano de aula materializam um discurso respondente às *muitas coisas* (linha 46), em minhas palavras, às *muitas coisinhas* (linha 47), nas de Ana Clara (Entrevista 1 – APÊNDICE F, p. 224). Essa recorrência reflete um sentido de urgência em responder a práticas discursivas que dialogavam, por exemplo, com um discurso sexista/machista do outro, retroalimentado no fundamento patriarcal do conhecimento mencionado (MIGNOLO, 2016). Ao responder à pergunta que regeu o excerto da entrevista 1 realizada com Ana Clara, *Você acha que fez isso na tua microaula?* (APÊNDICE F, p. 224), percebo que ela concluiu o pensamento desenvolvido na

<sup>173</sup> Termo cunhado por mim no percurso da disciplina MEL, como consta nos *slides* da Ab1 (APÊNDICE F, p. 224).

<sup>174</sup> Nome fictício.

conversa em diálogo com esse discurso sexista/machista do outro, explicitando o que para ela significava essas *muitas coisinhas* (linha 47) que *com as apresentações a gente escuta* (linha 45) e que são *uma verdade na vida dela* (do outro preconceituoso) (linha 48):

49 AC: Da questão da mulher ser frágil,/ de não poder andar sozinha,  
 50 de a roupa/ significar o valor que ela tem.//  
 51 Todas/todas essas questões...// (Narrativa de Ana Clara, entrevista 1 – APÊNDICE F, 224)

Nessa conversa com a PFI Ana Clara, ocupante do lugar de sujeito participante, é interessante perceber como ela dialoga em sua narrativa com um terceiro interlocutor ausente em nossas interações, mas presente discursivamente. Como apontei, os sentidos construídos no discurso de Ana Clara marcam um lugar de oposição a esse outro que não é necessariamente uma única pessoa, embora ele seja singularizado nalgumas vezes, *na vida dela* (linha 48). Esse outro assume também lugar de um grupo, de *algumas pessoas na turma que são impregnadas* (linha 41), pois que foi *a turma que ficou polarizada* (PFI Ana Clara, diário reflexivo 15 – ANEXO A, p. 228). Entre o singular e o plural, em atitude de responsiva ativa direcionada ao discurso desse outro, que é ao mesmo tempo pessoa e turma, Ana Clara marca seu lugar de quem percebe (linha 41), para quem essas *muitas coisinhas*[...] *já foi, já é passado* (linha 47) e se põe em oposição a quem tudo isso é *uma verdade* (linha 48), como também indicado por meio de seu diário correspondente ao mesmo décimo quinto dia:

*[E]m relação minha apresentação, fiquei um pouco desconfortável, por perceber que parte da turma fez questão de demonstrar desdém, não pela temática em si, mas por não aceitar meu posicionamento durante a discussão sobre os pontos que foram levantados durante os comentários sobre a prova* (PFI Ana Clara, diário reflexivo 15 – ANEXO A, p. 228).

Por conseguinte, em nossa segunda e última entrevista narrativa, Ana Clara torna a dialogar com esse outro. Ao questionar, *[D]e forma geral, como você viu o primeiro momento de microaulas dos teus colegas?* (APÊNDICE F, 224), e após apreciações sobre as microaulas que ela julgou serem realizadas apenas como cumprimento de atividade<sup>175</sup>, eu indico querer ampliar a questão, perguntando: *teve alguma coisa, fora isso, que te chamou a atenção?*, ao que ela respondeu:

52 AC: Questões ideológicas,/ né?//  
 53 Porque// a turma em si,/ ela é diversa e ao mesmo tempo/

---

<sup>175</sup> APÊNDICE F, p. 224.

54 a diversidade,/ para algumas pessoas,/ é um ponto que incomoda.//

55 PP: Hum!/ Hum!//

56 AC: Então,/ para mim,//

57 com essa disci-/ disciplina que promoveu alguns momentos de discussão,//

58 parecia que os momentos de apresentação era um momento de guerra/ para turma.//

59 PP: Eita!/ Eu sei!//

60 AC: Aí ficava aquele embate...//

61 eu vou expor esse assunto,/ mas vou expor dessa maneira/

62 pra que o outro/ ou reflita/ ou veja que eu não concordo com ele.//

63 pra mim,/ alguns momentos aparentou isso.// (Narrativa de Ana Clara, entrevista 2 – APÊNDICE F, p. 224).

A polarização da qual fala Ana Clara parece alcançar sua melhor expressão nas microaulas, pois que, segundo ela, *parecia que os momentos de apresentação era um momento de guerra para turma* (linha 58) e *[A]í ficava aquele embate...* (linha 60). Na impressão que ela demonstra ter, *pra mim, alguns momentos aparentou isso* (linha 63), as microaulas foram o momento d'*aquele embate* entre dois ou mais grupos cuja ideia era: *eu vou expor esse assunto, mas vou expor dessa maneira* (linha 61) *para que o outro ou reflita ou veja que eu não concordo com ele* (linha 62). Um *momento de guerra para turma* entre os que não tinham como *verdade a questão da mulher ser frágil, de não poder andar sozinha*, (linha 49) *de a roupa significar o valor que ela tem* (linha 50) e os que legitimavam *todas essas questões* (linha 51) em seu discurso de preconceito.

Nisso, vejo que os belicosos termos utilizados acima como, *momento de guerra* (linha 58), *aquele embate...* (linha 60), *usar as “armas” que tem* (Vick, diário reflexivo 16 – ANEXO A, p. 230) além de ratificarem a polarização da turma ante as *[Q]uestões ideológicas* (linha 52) refratam quão distantes tais questões estavam e estão da sala de aula de Libras. Como corroboro com o pensamento de que, “[I]nfelizmente, todo mundo é formado para acreditar que aprende a ser professora ou ser professor, a educar, de forma neutra” (MISKOLCI, 2017, p. 14), questões como o racismo (contra indígenas e/ou pessoas negras), o sexismo/machismo e a LGBTQIA+fobia não fizeram, nesta experiência, e apontaram não fazer parte dos processos de ensino-aprendizagem de Libras enquanto discussão consciente. Assim, temáticas de aula cujo objeto do discurso esteja relacionado ao que entendo serem opressões estruturantes da MCP não é algo “aceitável” para os professores de Libras em formação.

Na dual relação entre “aceite” e “não-aceite” que percorreu a disciplina, a partir da qual, de forma igualmente belicosa, *senti que seria necessário um pouco mais de confronto* (Professor-pesquisador, diário reflexivo 8 – APÊNDICE B, p. 209), observo que há alguns outros sentidos desdobrados dessa relação na segunda entrevista que fiz com a PFI Vick. Haja vista que é uma informação que compõe e contextualiza a narrativa de Vick nessa segunda entrevista, destaco que essa PFI escolheu, dentre as temáticas propostas, a “não-heterossexualidade” para sua primeira microaula, enquanto que para a segunda, por ordem de chamada, não mais por escolha do PFI, Vick ficou com *cores*, dentre *animais, cores, povos e nações, sexualidade*<sup>176</sup>. Ao perguntar o que ela destacaria, quer fosse positivo ou negativo em sua experiência com o desenvolvimento das microaulas (APÊNDICE F, p. 224), Vick respondeu o seguinte:

64 V<sup>177</sup>: Bom!//Eu percebi que a turma aceitou bem melhor o segundo tema do que o primeiro,/ né?//

65 Foi bem mais interessante para ele,/ vamos dizer assim.//

66 O primeiro tema é// ...o pessoal/ pareceu não/ num gostar muito,/

67 também era complicado...//Enfim,/ acho que não/ não foi muito aceito.//

68 PP: Mas por que você acha isso?//

69 V: Porque as pessoas daqui da/ do sexto período são todas evangelizadas,/ colonizadas//

70 PP: (risos)

71 V: ...com tudo aquilo,/ sabe? //

72 PP: ...e o assunto era sobre sexualidade...//

73 V: ...exatamente!//

74 PP: ...LGBTs,/ né?!//

75 V: É!// Era explicando a sigla LGBT.// Eu queria explicar um pouco,/

76 o que significava,/ né?!// Os sujeitos...//

77 PP: (incompreensível)

78 V: Mas eu não/ não fui muito recebida.//

79 Mas o segundo tema já foi coisa bem mais leve,/ né?

<sup>176</sup> Temáticas propostas para o segundo momento das microaulas e apresentadas na Tabela 2 desta tese.

<sup>177</sup> Sigla para Vick.

- 80 Que é:// como as cores influenciam,/ né?!// Quando a gente vai pintar a casa,/
- 81 a gente vai comprar um produto,/ como/ a publicidade usa isso.//
- 82 o pessoal interagiu bem mais.// Achei mais...//
- 83 PP: Então tem um/ teve um certo impacto assim,/ né?!// Público e tema,/ né?!//
- 84 V: Com (:<sup>178</sup>)/ certeza!// com/ certeza teve um certo impacto.// (Narrativa de Vick, entrevista 2 – APÊNDICE F, p. 224).

A partir do sentido de desagrado quanto à primeira microaula de Vick, pois que *o pessoal pareceu não (num) gostar muito* (linha 66) de uma aula de Libras sob a temática “não-heterossexualidade”, e do de aceite quanto à segunda, tendo em vista que *a turma aceitou bem melhor o segundo tema do que o primeiro* (linha 64), problematizo a constituição desses sentidos refletidos na narrativa de Vick (Entrevista 2 – APÊNDICE F, p. 224). Primeiramente, observo que Vick buscou essa *melhor* aceitação (linha 64) no fato do segundo tema ter sido, como ela disse, *coisa bem mais leve* (linha 79), enquanto que o primeiro *era complicado...* (linha 67), o que justificaria, por sua vez, ela não ter sido *muito recebida* (linha 78).

Contudo, aí é que se dá a segunda observação. Ao ser questionada sobre o porquê dela achar isso (linha 68), a resposta foi: *[P]orque as pessoas daqui (da) do sexto período são todas evangelizadas, colonizadas* (linha 69) *...com tudo aquilo, sabe?* (linha 71). Percebo que a complexidade em desenvolver uma aula sob a temática “não-heterossexualidade” enunciada por Vick não encontra aporte de sentido em nenhum outro elemento na narrativa registrada, pelo menos não no que diz respeito a dificuldades. Ao confrontar o enunciado *também era complicado...* da linha 67 com *[P]orque as pessoas daqui (da) do sexto período são todas evangelizadas, colonizadas* (linha 69) e *...com tudo aquilo, sabe?* (linha 71), por exemplo, compreendo que seu sentido é construído não a partir da complexidade da temática em si, mas, na verdade, a partir de um discurso racista, sexista/machista e LGBTQIA+fóbico, ao qual a PFI responde e sobre o qual faz menção em seu diário 16 citado anteriormente: *[F]alar sobre sexualidade, racismo, homofobia, machismo, identidade de gênero, tudo que ainda é tabu, com certeza não é fácil* (ANEXO A, p. 230).

Ao enunciar que *as pessoas daqui (da) do sexto período são todas evangelizadas, colonizadas* (linha 69), compreendo que ela estava dialogando com os posicionamentos preconceituosos vislumbrados, principalmente, nas microaulas que levavam alguém a ser

---

<sup>178</sup> Uso este sinal fonético para indicar um efeito sonoro mais prolongado da fala da pessoa entrevistada. Representação fonética: [ːkõ:].

recebido ou não no momento de trazer sua temática “polêmica”, como ela própria não o foi com a temática “não-heterossexualidade” na *fase 1* (linha 78). Com base nas discussões feitas em sala, como apresentado na tabela 7, penso que Vick demonstrou entender que tais posicionamentos eram fundamentados num padrão único de gênero (binário), de sexualidade (mais especificamente de orientação sexual, heterossexualidade) e espiritualidade (cristã), o que corresponde a marcadores da colonialidade/modernidade apontados por Bernardino-Costa, Maldonado-Torres e Grosfoguel (2019), e que, conseqüentemente, abordar algo fora desse padrão repercutia na não aceitabilidade, não receptividade e pouca interação na aula, como ela expressou (linha 82).

Dessa forma, tenho por pertinente vincular o sentido construído em torno de *todas evangelizadas, colonizadas* à colonização, à “dominação direta, política, social e cultural dos europeus sobre os conquistados de todos os continentes<sup>179</sup>” (QUIJANO, 1992, p. 11) e à respectiva perpetuação de sua lógica nesses lugares, mesmo não estando mais na condição de colônia, isto é, à colonialidade. Outrossim, penso ser possível vincular também o discurso produzido pela PFI Vick nessa situação concreta à “destruição do conhecimento e da espiritualidade” (GROSGOQUEL, 2016, p. 35) que caminharam juntas na conquista das Américas<sup>180</sup> e que forjaram o “legítimo” em detrimento dos “erráticos” saberes e caminhos para o divino na sociedade brasileira.

Embora eu não me detenha em discorrer sobre o processo de colonização em si, que Alberto Costa (2016) chama de invasão, estabeleço esse diálogo por considerar que esse processo estruturou, além de hábitos e comportamentos socioculturais, todo um imaginário que nos rege a vida atualmente. Para Costa,

[A] partir de 1492, quando a Espanha invadiu com uma estratégia de dominação para a exploração a região que após a chegada dos conquistadores passou a se chamar América, impôs-se um imaginário para legitimar a superioridade do europeu, o “civilizado”, e a inferioridade do outro, o “primitivo”. Neste ponto emergiram a colonialidade do poder, a colonialidade do saber e a colonialidade do ser, que não são apenas recordações do passado: estão vigentes até nossos dias e explicam a organização do mundo, já que são um ponto fundamental na agenda da Modernidade (COSTA, 2016, p. 63).

Num contexto de uma turma de PFIs de Libras cujas pessoas *são todas evangelizadas, colonizadas*, ou melhor, boa parte dela, tendo em vista que *a turma ficou polarizada* (Ana Clara,

<sup>179</sup> Tradução minha do original: “dominación directa, política, social y cultural de los europeos sobre los conquistados de todos los continentes” (QUIJANO, 1992, p. 11).

<sup>180</sup> E do território de Al-Andalus, nome dado à Península Ibérica no século VIII (GROSGOQUEL, 2016).

diário reflexivo 15 – ANEXO A, p. 228), chama-me a atenção como a PFI Rihanna, por exemplo, explicita o discurso que venho chamando de racista e que se harmoniza com o que considerarei também ser uma espécie de forja do “legítimo” em detrimento do “errático”. Ao comentar sobre sua microaula com a temática geral “negro”, ela narra o que fez e seu intuito frente ao que chamou de: *sensu comum* (\*<sup>181</sup>): *do que é diferente não é legal!* (Narrativa de Rihanna, entrevista 1 – APÊNDICE F, p. 224). Em sua narrativa, construída de forma que penso ser responsiva a essa face étnica-racial do discurso *de* preconceito, ela afirma na mesma entrevista que seu intuito era *provocar mesmo[...] trazer uma coisa diferente, uma coisa nova*, o que corrobora ainda mais a ideia de confronto que minhas *provocações* também traziam (Professor-pesquisador, diário reflexivo 8 – APÊNDICE B, p. 216), talvez não só confrontando esse outro, mas esse outro no papel de professor, a julgar pelo destaque que as microaulas tiveram na disciplina.

Com base no que enuncia Rihanna, sua narrativa compõe o sentido de provocação circulante na disciplina e circunscreve o sujeito participante num discurso de *antipreconceito*. Ela o faz, ao passo em que refrata a existência do discurso *de* preconceito advindo dos colegas de sala cujas provocações foram direcionadas, tendo em vista que negativavam a *coisa diferente*, a *coisa nova*, no caso, elementos de uma religião afro-brasileira, conseqüentemente, a própria religião. Nesse fluxo de raciocínio, se esses elementos e essa religião não faziam parte do “legal”, pois que o *sensu comum[...] é* que o *diferente não é legal!*, como expressou Rhianna, eles eram o oposto disso, eram ruins. Logo, os discursos que alguns PFIs (re)produziam nas interações construídas no momento das microaulas demonstravam a face racista do discurso *de* preconceito.

Muito embora, parte da ciência da antropologia tenha se constituído a partir do esforço de demonstrar, desde o século XX, “a inexistência de determinações biológicas ou culturais capazes de hierarquizar a moral, a cultura, a religião e os sistemas políticos” (ALMEIDA, 2019, p. 31), a realidade narrada por Rihanna (Entrevista 1 – APÊNDICE F, p. 224) harmoniza-se com a compreensão de que nossa sociedade, em pleno século XXI, perpetua tratamentos discriminatórios para com grupos considerados minorias e, nesse caso, em forma de intolerância religiosa num dos principais contextos de formação do ser humano, o educacional. Diante disso, cabe salientar que ao me referir à intolerância religiosa, assim como Sidnei Nogueira (2019),

---

<sup>181</sup> Trecho inaudível.

falo da estigmatização e desprestígio (dentre outras formas discriminatórias) para com tradições culturais e religiosas de origem africana sobre as quais,

algumas vezes o foco da perseguição não é apenas a origem étnica dos praticantes ou a origem da crença, mas uma prática do sagrado alheio, que é considerada herética ou demoníaca por outro grupo (NOGUEIRA, 2019, p. 44).

Karin Strobel, autora cujas considerações sobre cultura e identidades surdas consistem numa das principais referências na área da surdez, recorre aos Estudos Culturais<sup>182</sup> para embasar suas considerações e, nesse processo, destaca a “diferença” como elemento crucial da cultura. Segundo ela, “a cultura é uma ferramenta de transformação, de percepção a (sic) forma de ver diferente, não mais na homogeneidade, mas de vida social constitutiva de jeitos de ser, de fazer, de compreender e de explicar” (STROBEL, 2008, p. 18). Contudo, a marca da diferença, que ela chama de “nova marca cultural” nesse mesmo texto e que é advinda de discussões sobre aspectos culturais de forma geral na sociedade, pareceu ter sido reduzida à surdez nos sentidos refletidos e refratados por alguns PFIs na experiência com a MEL mediante a barreira do preconceito. O movimento de associação que a autora faz às discussões dos Estudos Culturais foi condicionado, pelo menos entre esses PFIs, à pessoa surda. Por conseguinte, o *diferente* relativo a outras formas de ser e ver o mundo, cabíveis em outras identidades e/ou outros processos culturais que não o cishetero-maculino e branco, foi considerado “não legal”, fazendo analogia à narrativa de Rihanna (Entrevista 1 – APÊNDICE F, p. 224).

Nisso, que transforma o místico não-branco em maligno, que pode ser, no contexto desta tese, associado a materialidades como, *[D]a questão da mulher ser frágil, de não poder andar sozinha* (linha 49), *de a roupa significar o valor que ela tem* (linha 50), as quais sustenta e, de igual forma, propicia réplicas como, *já foi questionado a minha orientação sexual por conta de gostar muito de esportes* (linha 36), é que entendo o funcionamento das microaulas questionando, denunciando e confrontando o que acusei ser uma equivocada noção de neutralidade da ação de educar. Digo isso, considerando que foi nesse cenário discursivo que afirmo ter visto a necessidade de um pouco mais de confronto e de realizá-lo por meio de temáticas tidas como “complicadas” na formação dos professores de Libras.

---

<sup>182</sup> Nota de rodapé utilizada pela autora: “O termo ‘estudos culturais’ pode ao mesmo tempo ser amplamente usado para se referir a todos os aspectos do estudo da cultura, e como tal ser tomado para incluir as diversas formas em que a cultura é compreendida e analisada[...]” (EDGA; SEDGWICK, 2003 apud STROBEL, 2008, p. 17).



A face racista, sexista/machista e a LGBTQIA+fóbica do discurso *de* preconceito que identifiquei e que foram sintetizados em *[T]odas essas questões...* (linha 51), na narrativa de Ana Clara (Entrevista 1 – APÊNDICE F, p. 224), e em *...com tudo aquilo, sabe?* (linha 71), na de Vick (Entrevista 2 – APÊNDICE F, p. 224), encontram explicação nos mesmos aromas que se debruça um pensamento decolonial. Esse pensamento, segundo Grosfoguel (2007 apud GROSOGUEL, 2005), estrutura-se a partir de corpos, espiritualidades, saberes, raças/etnias e gêneros periferizados em detrimentos de outros validados e centralizados por um paradigma europeu/euro-norteamericano capitalista/patriarcal moderno/colonial. Logo, a partir dele, observando a questão da aceitabilidade de umas temáticas em detrimento de outras sendo explicada pelo fato das pessoas da turma serem *todas evangelizadas, colonizadas* (linha 69), julgo que tal questão: a) foi balizada pelo preconceito, embora revestido de *bem mais leve* (linha 79) e *era complicado* (linha 67); e b) teve sua explicação depositada numa referência às discussões acerca das formas de controle dos corpos e do simbólico do qual fala Quijano (1992) ao tratar colonização e colonialidade.

Por essa análise, a qual penso caber na reivindicação da “inclusão de todas as histórias que marcam um sujeito, inclusive as histórias locais dos atores sociais agindo **na** periferia e **a partir da** periferia” (KLEIMAN, 2013, p. 46, grifo da autora), vejo que esse pensamento decolonial fora levado para sala de aula. Para além do que apresentei, faço essa afirmativa ao considerar alguns conteúdos, materiais e propostas apontadas pelos registros realizados na disciplina, por exemplo: o texto de Bell Hooks citado na aula 11 (Plano de aula 11 – APÊNDICE A, p. 195), que versa sobre uma luta coletiva, na qual o racismo, o elitismo, o feminismo, entre outras formas de opressão são confrontadas conjuntamente; o slide *NATURALIZEI aula 8*<sup>183</sup> indicado no plano de aula 8 (APÊNDICE A, p. 191). Material a partir do qual é possível compreender a proposta de discussão acerca de processos de naturalização sobre o gênero, raça/etnia, cor e classe social fundados e/ou ampliados pela colonização; e o *MOMENTO DE DISCUSSÃO (SOBRE A MESA-REDONDA “DISCURSOS E MOVIMENTOS DE RESISTÊNCIA/(RE)EXISTÊNCIA: QUESTÕES DE GÊNERO, RAÇA E SEXUALIDADE”* (Plano de aula 12 – APÊNDICE A, p. 195), um dos pontos do tópico *METODOLOGIA/PROCEDIMENTOS* da referida aula que indica retomar uma atividade extraclasse cujas discussões tangenciam a colonização/colonialidade, como apreendo através de uma das questões enunciadas para esse ponto: *c. Qual relação podemos estabelecer entre a*

---

<sup>183</sup> Disposto no APÊNDICE C, p. 219-220.

fala “*Quem me colonizou?*” (do professor Fábio Rodrigues na mesa-redonda) e as frases a seguir? (Plano de aula 12 – APÊNDICE A, p. 195).

Enquanto linguista aplicado não neutro (RAJAGOPALAN, 2016) e educador democrático<sup>184</sup> (HOOKS, 2019), considero ser minimamente preocupante pensar que muitas das frases citadas pela questão acima, as quais foram referenciadas como sendo de cunho sexista nesta tese, foram (re)produzidas por PFIs (entre homens e mulheres) em sala de aula. Assim, na conjuntura de uma sala de aula marcada pelo que Vick chamou de conservadorismo das pessoas da turma, sou levado a corroborar com a continuidade do diálogo no qual ela enuncia que, *eu ouvi coisa a respeito do meu tema*<sup>185</sup> *que fiquei: poxa vida! Como uma pessoa que tá se formando pra ser professor pensa isso?* (Entrevista 1 – APÊNDICE F, p. 224). Em semelhante reflexão acerca dos discursos de boa parte desses PFIs frente às desigualdades sociais que poderiam ser empaticamente sentidas por aqueles que trabalham com pessoas sócio-historicamente excluídas, pelo menos dois questionamentos me vêm à mente: em torno do que giram suas aulas? Quais preocupações podem ser encontradas nelas?

A partir de tais questionamentos que deveriam, na formação de professores, ser estimulados a encontrar centralidade na prática docente da futura professora ou professor de Libras (ou de qualquer outra língua), considero que os encarnar com a sinceridade de um educador que se faz um coordenador de conhecimentos criados e recriados na coletividade da sala de aula (FREIRE, 1987) pode contribuir com o desenvolvimento de relações mais horizontais em sala. Por conseguinte, isso também pode contribuir com um ambiente no qual as demandas sociais, vividas nele, não sejam invisibilizadas e/ou excluídas, o que definiria, por sua vez, o papel de cidadão do professor de Libras, fundado na concepção de ética apresentada nesta tese.

A configuração de um compromisso ético-social, entendido neste texto como uma consciência cidadã movimentada pelas microaulas, consiste numa prática docente que esteja na contracorrente e que confronte, por exemplo: pontos de vista que expressam sexismo/machismo, uma vez que “o modelo de gênero e sexo do colonizador é tomado pelos sujeitos colonizados como direcionador de suas próprias performances” (MALDONADO-TORRES, p. 40); as várias manifestações do racismo, cujo objetivo é “preservar e legitimar um

---

<sup>184</sup> Por educador democrático, faço referência ao educador que desenvolve sua prática docente baseado na compreensão inseparabilidade entre sala de aula e a vida real. Um educador que compreende processo de ensino-aprendizagem como parte de nossa experiência no/do mundo e na/da vida (Bell Hooks, 2019).

<sup>185</sup> Relembrando que o tema de Vick para a sua primeira microaula foi “não-heterossexualidade”, segundo já apresentado.

sistema de privilégios raciais” (MOREIRA, 2019, p. 32); as práticas sociais baseadas na heteronormatividade que se constituíram, “ao longo da história ocidental, em processos capazes da construção da subordinação de outras práticas sexuais e sociais” (PRADO; MACHADO, 2008, p. 13); da mesma forma, a configuração da privação da audição, estabelecida como diferença orgânica entre os indivíduos, como “um aspecto danoso para legitimar a perpetuação de uma desigualdade e exclusão social” (ARCOVERDE, 2011, P. 114).

Nesse sentido, o contexto da sala de aula me parece ser inversamente proporcional a qualquer forma de neutralidade. Nesta experiência, o exercício docente proporcionado pelas microaulas questionou o tipo de construção cidadã que os PFIs desenvolviam, uma vez que, seus discursos, pelo menos de boa parte, hierarquizavam sujeitos em detrimentos de outros como reflexo da socialização a qual foram submetidos e, conseqüentemente, tendiam a submeter seus (futuros) alunos aos mesmos elementos dessa socialização. Dessa maneira, é possível pensar que, se as “verdades” que se têm são racistas, sexistas/machistas, LGBTQIA+fóbicas, a prática docente desenvolvida será permeada por tais verdades e, conseqüentemente, o sentido de ensinar-aprender se constituirá sob esse regime. Logo, seu efeito será de exclusão para com os que não passem pelo crivo forjado num padrão branco, masculino e cisheterossexual, bem como mantenedor dele, ao mesmo tempo em que se enfrenta, no contexto das professoras e professores de Libras em formação inicial, um padrão ouvinte de ser e viver.

A partir dessa reflexão que, nos moldes paulofreirianos, corresponde ao pensar certo e que ratifica a unidade discurso/prática docente com a qual trabalho nesta tese, corroboro com a ideia de que “[N]ão há pensar certo fora de uma prática testemunhal que *re-diz* em lugar de *desdizê-lo*” (FREIRE, 2019, p. 36, grifo do autor). Por testemunhal e, assim, horizontal, vale a pena considerar que me refiro a uma prática docente construída na coletividade e sustentada por um movimento autoavaliativo/autorreflexivo. Sob essa compreensão, analiso indícios desse tipo de prática testemunhal na disciplina MEL, por meio, inclusive, do desenvolvimento uma microaula e da solicitação de *considerações na tentativa de melhorá-la* (Plano de aula 12 – APÊNDICE A, p. 196), ao passo em que, após uma breve ampliação do que aponte como incompreensão, sigo analisando e refletindo acerca do que me soou como um processo transformação no qual posturas e práticas dos PFIs, discursivas e docentes (inseparáveis), pareciam ser repensadas e mudadas.

### 4.3 Da “incompreensão” à transformação: um processo coletivo permeado por *feedbacks* e “testemunho”

Nesta subseção, por meio do entrecruzamento entre registros realizados a partir do término da *fase 1* das microaulas<sup>186</sup> (décimo encontro), salvo meus diários reflexivos<sup>187</sup> e os planos de aula<sup>188</sup> 2 e 3, percorro pelas problematizações de situações de incompreensão<sup>189</sup>, pelo que se configura “ouvir” no contexto da MEL, por uma prática docente que se propõe testemunhal (quanto à postura do educador) e, por fim, no que entendo se constituir como um movimento de transformação. Quanto à incompreensão, amplio a discussão a partir do vínculo que estabeleço entre essa incompreensão e abjeções resultantes de naturalizações sociais. Quanto à ação de ouvir, substancio ainda mais isso que reconheço como um movimento de alteridade para a constituição do sujeito em si e do mundo e que, por conseguinte, ante a imprescindibilidade do *outro* (BARROS, 2005) no dialogismo bakhtiniano, o relaciono com o que me parece ser uma postura testemunhal do professor. Por fim, como um processo decorrente de uma possível contribuição da disciplina para a formação cidadã dos PFIs, configuro o que os registros apontam como transformação.

Início esta subseção retomando o que entendi ser um efeito sógnico que não só foi reflexo da realidade dos PFIs, mas também construía tal realidade (suas relações sociais, os papéis desenvolvidos nelas e, por consequência, as implicações disso). O efeito sógnico ao qual me refiro foi o da incompreensão a qualquer processo de ensinar-aprender Libras que se apresentasse distinto de uma proposta conteudista e gramatical, cuja fundamentação estava na Abordagem da Gramática e da Tradução (AGT). Analisei que esse efeito mantinha e era mantido pelo entendimento de ensino-aprendizagem de Libras fruto de uma cisão entre a sala de aula e a vida e, de acordo com o que considere na subseção 4.1, a repetição das explicações sobre a atividade das microaulas foi uma marca disso.

Num fragmento de meu diário reflexivo 2, citado na seção metodológica desta tese, tenho a seguinte afirmativa: *[D]epois de explicar repetidas vezes sobre o trabalho acima (APÊNDICE B, p. 202). Somando-se a perguntas como, se era para explicar[...], se era para dar sinais relativos ao tema, e à contraposição de que não. Que se trata de algo diferente,*

<sup>186</sup> Refiro-me aos seguintes registros: entrevistas narrativas 1 e 2 (APÊNDICE F, p. 224) e diários dos PFIs (ANEXO A, p. 186-195). Entrevista 1 com: a PFI Vick, Ana Clara e o PFI Trigo. Entrevista 2 com: a PFI Sophia, Rihanna, Liz e a PFI Vick. Diários reflexivos 10: Ana Clara, Cecília, Livia e PFI Sol. Diários reflexivos 15: Ana Clara e PFI Vick. Diários reflexivos 16: Luzia, Rihanna, Sophia e PFI Vick.

<sup>187</sup> Meus diários reflexivos (APÊNDICE B, p. 187; 189; 190; 192; 195; 197): 2, 3, 6, 7, 8, 10, 12 e 14.

<sup>188</sup> Adiciono que faço também uma referência ao plano de aula 13 (APÊNDICE A, p. 196-197).

<sup>189</sup> Iniciadas anteriormente.

enunciada no mesmo diário, os enunciados compõem um sentido de que a incompreensão se assentava na forma como os PFIs concebiam uma aula de Libras. Ademais, através do que configurei por discurso *aula-vida*, essa incompreensão assentava-se também numa abjeção às narrativas que não correspondiam a um padrão socialmente legitimado, transformando-se numa forma de resistência. Numa das faces do discurso *de* preconceito apontadas, o sexismo/machismo, narrativas que destoassem do que socialmente tinha sido naturalizado sobre as mulheres pareciam ser incompreensíveis. Como explicito melhor mais à frente, isso se deu tanto no que diz respeito à própria natureza das narrativas quanto a quaisquer processos didático-pedagógicos de ensino de Libras que se propusessem a se desenvolverem por meio delas. Assim sendo, enquanto discursos que naturalizavam a submissão da mulher eram perpetuados nas experiências em sala de aula, os que poderiam rumar à desnaturalização disso eram abjetados.

Segundo Nunes (2005), o homem se sente forte, seguro e poderoso e a mulher se apresenta mais dócil, meiga ou temerosa, “[N]ão é porque isso seja ‘natural’. É que o homem *é educado para ser dominador, forte, altruísta, e a mulher é educada para ser submissa e contida*” (NUNES, 2005, p. 10, grifo do autor). A julgar pela quantidade de vezes nas quais o sexismo/machismo encontrava lugar nas discussões no percurso da disciplina, como apreendido a partir do que diz a tabela 7 apresentada anteriormente, essa forma de preconceito representa bem o que enunciei como *preconceitos arraigados que são uma resposta ao status quo social* (Professor-pesquisador, diário reflexivo 6 – APÊNDICE B, p. 206). Entre outras formas de naturalização fundadas no preconceito, essa foi uma das principais que pareciam turvar o entendimento de alguns PFIs em relação a propostas alternativas divergentes das que eles demonstravam ter.

Esse “turvar de entendimento” me remete à narcotização do pensamento que Mignolo aponta, junto ao entretenimento banal, no prefácio de “Des/decolonizar a universidade<sup>190</sup>” (PALERMO et al., 2015). Para mim, a narcotização do pensamento impossibilita a apreensão e a construção de outras narrativas, para além do consumismo resultante das feridas coloniais ao qual Walter Mignolo se refere ao dizer que:

[A] modernidade produz feridas coloniais, patriarcais (normas e hierarquias que regulam o gênero e a sexualidade) e racistas (normas e hierarquias que regulam a etnicidade), promove o entretenimento banal e narcotiza o pensamento. Portanto, a tarefa fazer, pensar e estar sendo descolonial é a cura da ferida e da viciosa compulsão para o “querer ter”. Desprender-nos das

---

<sup>190</sup> Tradução minha do original: Des/decolonizar la universidad.

normas e hierarquias modernas é o primeiro passo para nos refazermos. Aprender a desaprender para reaprender de outra maneira, é o que nos ensinou a filosofia de Amawtay Wasi<sup>191</sup> (PALERMO et al., 2015, p. 7).

Relações e analogias construídas na disciplina entre formas de opressão<sup>192</sup>, por exemplo, expunham incompreensão e resistência. Refiro-me desde a incompreensão de como essas relações e analogias seriam possíveis dentro de uma prática docente, considerando enunciados como, *os alunos pareciam não entender. Perguntaram se era para explicar, por exemplo, feminismo em sinais, se era para dar sinais relativos ao tema etc.* (Professor-pesquisador, diário reflexivo 2 – APÊNDICE B, p. 202), à resistência a todo e qualquer pensamento contrário ao que é dado como “natural”. E por “natural”, percebi que se tratava da concepção de algo próprio da humanidade desde seus primórdios, algo que era ora biológico, ora social e, indistintamente, universal.

Diante disso, antecedendo ao material que, aparentemente, elaborei em resposta a esse tipo de discussão (o *slide* “NATURALIZEI aula 8”), registro o seguinte em diário:

*[D]urante a aula, a aluna-professora da aula de temática “mulher” chegou a dizer que o biológico poderia definir algumas profissões que seriam exclusivas para homens devido ao aspecto força física exigida. Nisso, retruquei que havia pessoas na sala de aula que aparentavam ter mais força que eu e era mulheres e que, por profissão, havia mulheres fisiculturistas. Retruquei também que formas semelhantes de pensar, usando como justificativa o aspecto biológico, afirmavam que os negros eram inferiores e não poderiam exercer tais e tais funções devido ao tamanho reduzido de seus cérebros, ou que asiáticos eram as mentes mais brilhantes, assim como me respondeu de imediato uma aluna quando perguntei, quem é o povo mais inteligente?* (Professor-pesquisador, diário reflexivo 7 – APÊNDICE B, p. 207).

Gêneros biologicamente aptos, papéis sociais exclusivos, povos superiores a outros, essas concepções fazem parte dos discursos que identifiquei refletirem naturalizações alimentadoras de uma relutância a quaisquer propostas similares ao que considero “vozes alternativas”. Em outras palavras, tais concepções pareciam sedimentar “verdades” que, quando confrontadas, acionavam uma atitude responsiva ativa de relutância frente a “outras narrativas, aquelas normalmente apagadas no decorrer da modernidade, como as dos pobres, mulheres,

---

<sup>191</sup> Tradução minha do original: La modernidad produce heridas coloniales, patriarcales (normas y jerarquías que regulen el género y la sexualidad) y racistas (normas y jerarquías que regulen la etnicidad), promueve el entretenimiento banal y narcotiza el pensamiento. Por ell, la tarea del hacer, pensar y estar siendo descolonial es la sanación de la herida y de la viciosa compulsión hacia el “querer tener” desprendernos de las normas y jerarquías modernas es el primer paso hacia el re-hacernos. Aprender a desaprender para re aprender de otra manera, es lo que nos enseñó la filosofía de Amawtay Wasi (PALERMO et al., 2015, p. 7).

<sup>192</sup> Expresso em objetivos de aula como, *[I]niciar uma reflexão acerca mecanismos que movem o racismo e fazer analogias com o sexismo e machismo* (Plano de aula 8 – APÊNDICE A, p. 190).

indígenas, negros, homossexuais etc.” (MOITA LOPES, 2009, p. 37). Ante as verdades de alguns PFIs, as vozes alternativas ganhavam *status* de “desnecessárias”, como considerou Vick ao narrar as seguintes palavras sobre seu tema (não-heterossexualidade): *[E]le não agrega nada* (Entrevista 1 – APÊNDICE F, p. 224); e como demonstra o registro a seguir:

*[N]isso, uma aluna chegou a dizer que já tinha visto algo do tipo, indicando que as considerações eram, de certa forma, desnecessárias, ao meu ver, tendo em vista que já haviam “estudado aquele assunto” em outras situações. Retruquei se esse assunto já estava “bem resolvido” entre nós e não éramos racistas ou machistas, por exemplo. Ela não respondeu mais verbalmente, algo muito peculiar dela. Normalmente essa aluna cala-se ao primeiro argumento contrário ao dela, pelo que já pude observar noutras aulas. E ela não apresenta feições tão satisfeitas* (Professor-pesquisador, diário reflexivo 8 – APÊNDICE B, p. 209).

É pertinente atentar que os conteúdos de aula sobre os quais afirmo terem sido a manifestação de uma PFI correspondem ao *Sexismo, machismo e racismo* discutidos em aulas que antecederam e sucederam<sup>193</sup> o encontro<sup>194</sup> a partir do qual produzi o diário citado acima. Nisso, o que para a PFI foram considerações, *de certa forma, desnecessárias*, como pontuei, ganhou recorrência na disciplina. Na aula 13, por exemplo, vejo que compartilhei com a turma alguns *slides* sob o título *O feminismo é para todo mundo – aula 13*<sup>195</sup> (APÊNDICE D, p. 221), cuja primeira folha apresentou a seguinte frase: *O que é opressão? Tipos...* Embora eu entenda que uma dor compartilhada não imprima, diretamente, nenhuma consciência acerca de possíveis estruturas responsáveis por determinada forma de sofrimento, identifico nesse material o que me parece ser uma tentativa de chamar a turma à reflexão acerca da ideia de opressão e, a partir da dor compartilhada, tentar encontrar/criar espaço para um entendimento conjunto dos efeitos do sexismo/machismo na sociedade. Para essa compreensão, considero também o que registrei como *OBJETIVOS DE AULA* desse encontro:

*[D]iscutir acerca da lógica o machismo e o sexismo; [D]esfazer os equívocos mais comuns acerca do feminismo; [R]elacionar o feminismo com outras lutas sociais, inclusive as lutas específicas da comunidade surda* (Plano de aula 13 – APÊNDICE A, p. 196).

Todavia, essa tentativa se deparou com a forma de resposta que chamei de resistência. Ainda que eu perceba um esforço em direção ao reconhecimento da interseccionalidade ante as “desigualdades impostas pela matriz de opressão” (AKOTIRENE, 2019, p. 50), partindo do preconceito sofrido pelas pessoas surdas para chegar à inferiorização, distinção e exclusão

<sup>193</sup> Como pode ser visto na Tabela 6.

<sup>194</sup> Segundo referência à aula 6 de meu diário citado anteriormente.

<sup>195</sup> *Slides* inspirados na obra “O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras” de Bell Hooks (2019), como é possível observar através da referência bibliográfica disposta no material.

promovidas pelo mesmo mecanismo de opressão, vislumbro uma resistência por parte de alguns PFIs. Isso, conseqüentemente, entrava em diálogo, responsivamente, com a insistência em levar as discussões para a sala cujas feições de alguns não expressavam satisfação, como registrei no diário 8. Parece-me estranho que fosse “insatisfatório” ou tido por “assunto” outrora estudado levantar tais discussões em sala, considerando que a turma estava diante de situações e discursos discriminatórios, cuja naturalização deles eu expressava estarem *enraizadas em nossa cultura e, por vezes, durante as atividades de microaulas, se fizeram manifestas, quer seja por meio de racismo, sexismo, LGBTfobia etc.* (Professor-pesquisador, diário reflexivo 8 – APÊNDICE B, p. 208).

Dentro desse estranhamento, penso que a conversão de outras narrativas levadas para a sala de aula da disciplina em conteúdo acadêmico seja um reflexo da narcotização do pensamento ao qual fiz referência. Para mim, esse movimento aponta para a mesma naturalização/socialização da qual fala Bell Hooks (2018) ao “lembrar que todos nós, mulheres e homens, temos sido socializados desde o nascimento para aceitar pensamento e ações sexistas” (HOOKS, 2018, p. 13) e para a qual se refere Quijano (1992) ao afirmar que,

a estrutura de poder colonial produziu as discriminações que mais tarde foram codificados como “raciais”, étnicas, “antropológicas” ou “nacionais”, de acordo com os momentos, os agentes e as populações implicadas. Essas construções intersubjetivas, produto da dominação colonial por parte dos europeus, foram, inclusive, assumidas como categorias (de pretensão “científica” e “objetiva”) de significado a-histórico, isto é, como fenômenos naturais e não da história do poder (QUIJANO, 1992, p. 12)<sup>196</sup>.

O “desnecessário”, o “assunto estudado”, as vozes alternativas e, como é cabível retomar, as *górgonas* sociais (tabus) que se apresentaram equivalentes à provocação para alguns PFIs, traduziam-se também como desconforto de alguns deles por não gostarem do “tema” e “terem”<sup>197</sup> que o estudar, segundo narra Sophia em entrevista: *que mesmo não gostando muito do tema, achar que um tema muito, tipo, como vou ensinar isso?* (Narrativa de Sophia, entrevista 2 – APÊNDICE F, p. 224). Semelhantemente, o tema também proporcionava “dor” ou “incômodo” para alguns. De acordo com Rihanna, *algumas pessoas optavam por aquilo que doía menos... não doer, mas incomodava menos* (Entrevista 2 – APÊNDICE F, p. 224). Era um incômodo ter que lidar com temas cuja construção de sentidos no contexto da disciplina MEL,

<sup>196</sup> Tradução minha do original: la estructura colonial de poder produjo las discriminaciones sociales que posteriormente fueron codificadas como “raciales”, étnicas, “antropológicas” o “nacionales”, según los momentos, los agentes y las poblaciones implicadas. Esas construcciones intersubjetivas, producto de la dominación colonial por parte de los europeos, fueron inclusive asumidas como categorías (de pretensión “científica” y “objetiva”) de significación ahistórica, es decir como fenómenos naturales y no de la historia del poder (QUIJANO, 1992, p. 12).

<sup>197</sup> Pelo fato de tais “temas” comporem as atividades da disciplina.



movida por um discurso *antipreconceito*, tendia a confrontar “verdades” carregadas durante toda uma vida.

A partir da concepção de naturalização/socialização, esse desconforto ou incômodo proporcionava uma atitude responsiva de resistência (como manutenção de naturalizações) não só compreendida na análise desta tese, mas percebida durante o percurso da disciplina por mim e por alguns PFIs. Isso vejo em meu diário reflexivo correspondente à aula 12 (APÊNDICE A, p. 211-213). Nessa aula, a mesa-redonda mencionada na subseção anterior<sup>198</sup> foi incorporada à dinâmica da sala como ponto base para discussão e, em meio a uma discussão sobre alguma espécie de vínculo entre as pessoas LGBTQIA+ e as pessoas surdas, mediante o mesmo estereótipo “anormal” atribuído a ambos os grupos, fiz uma narrativa sobre um determinado PFI, dizendo o seguinte:

*[P]or ser extremante religioso, ou pelo menos manifestar isso, qualquer discussão que possa envolver desconstruções do que ele parece considerar “antibíblico”, bloqueia-o. Nesse momento, repeti minha fala enfatizando que havia falando sobre os preconceitos e estereótipos também recebidos pelos surdos, isto é, “outro grupo” e o assunto terminou (Professor-pesquisador, diário reflexivo 12 – APÊNDICE B, p. 212).*

Pelo que pode ser apreendido, para esse PFI, sobre o qual eu reitero se tratar de *um aluno, o mesmo sobre o qual já fiz várias menções acerca de seu posicionamento machista, sexista, racista e LGBTQfóbico* (Professor-pesquisador, diário reflexivo 12 – APÊNDICE B, p. 212), deparar-se com questões “contrárias” às suas verdades, levava-o a resistir a elas e isso o impossibilitava de compreender o que estava sendo proposto. Como dito, a incompreensão assentava-se (também) numa abjeção, numa resistência ao que lhe foi por górgona. Numa relação semelhante, observo o que a PFI Liz enunciou ao comentar sobre dois aspectos que ela via de diferente entre o primeiro momento das microaulas e o segundo. Para ela, o primeiro aspecto dizia respeito às experiências em ver colegas ministrando as microaulas, o que lhe era útil para sua própria prática e, quanto ao segundo, ela disse:

*[A] segunda coisa, acho que foram os debates em sala que, eu acho que, de alguma forma, não que... pra mim...tipo, as discussões que tiveram, elas não chegaram assim...em algumas pessoas. Por falta de... eu acho que...talvez elas não quisessem que chegassem, tipo... e eu só percebi isso um tempo depois (Narrativa de Liz, entrevista 2 – APÊNDICE F, p. 224).*

---

<sup>198</sup> Apresentada no ponto 2 do tópico METODOLOGIA/PROCEDIMENTOS: *MOMENTO DE DISCUSSÃO (SOBRE A MESA-REDONDA “DISCURSOS E MOVIMENTOS DE RESISTÊNCIA/(RE)EXISTÊNCIA: QUESTÕES DE GÊNERO, RAÇA E SEXUALIDADE* (Plano de aula 12 – APÊNDICE A, p. 195).

Esse “bloqueio de entendimento” e esse “não chegar em algumas pessoas” (pois, *talvez elas não quisessem que chegassem*), encontra maior explicitude no que materializa uma outra PFI em um de seus últimos diários. Sobre isso, Rhianna disse: *[É] ainda nítido na turma resistência ao se abordar determinados temas, assim também como preconceitos e estereótipos já formados, quando tratado de cor de pele e/ou orientação sexual* (PFI Rhianna, diário reflexivo 16 – ANEXO A, p. 231). Dessa forma, entendo que esse sentido de resistência é refletido e/ou refratado em todos os instrumentos metodológicos utilizados, materializados, principalmente: nos enunciados por meio dos quais as vulnerabilidades sociais foram tidas por discussões que *o pessoal pareceu não gostar muito* (Narrativa de Vick, entrevista 2 – APÊNDICE F, p. 224), por “assunto já estudado” ou quaisquer outros enunciados semelhantes; nos discursos preconceituosos de alguns PFIs em sala; e, por fim, nos diálogos que configuram dificuldade de compreensão em relação a termos, discussões e/ou atividades propostas na disciplina.

Nessa perspectiva, gostaria de apresentar e traçar considerações a partir de mais uma parte da única entrevista com o PFI Trigo, tendo em vista que ele não compareceu ao segundo momento. Para mim, o registro da entrevista com o PFI Trigo, a partir da qual já discuti o efeito sígnico de incompreensão em torno de *desigualdades sócio-historicamente construídas*, parece-me figurar bem as formas de resistência constituídas no contexto da disciplina MEL. Segue o segundo excerto da entrevista que consistiu, na verdade, o início dela:

85 PP: Oh!/ Na verdade,/ é o seguinte:/ é/ a/ a minha conversa hoje contigo/ é com base na sua experiência da microaula.//

86 PFI Tr.: Certo!//

87 PP: O que você.../ a-// (estralo de língua) achou daquela experiência?/ Você ministrando aquela microaula,//

88 como é que foi pra você aquela experiência?/ Você gostou dela?//

89 PFI Tr.: Não gostei muito não/ porque,// na verdade,/ me faltou mais,/ assim,/ um// esclarecimento para mim,/

90 pra melhorar/ meu trabalho/ de aplicação.//

91 PP: Ah!/ Então,/ no caso,/ você acha que precisava ter/ explicado/ COMO FAZER PRIMEIRO<sup>199</sup>?

92 PFI Tr.: ISSO!/ ISSO!//

93 Por exemplo,/ o professor poderia/ mostrar o trabalho dele primeiro/ pra gente começar também ter uma// praticamente...//

---

<sup>199</sup> Nesta caso, o uso de caixa alta está me servindo para marcar uma intesificação, uma ênfase vocal dada ao enunciado que tem, ao meu ver, implicações sobre seu sentido.

94 PP: um modelo.//

95 PFI Tr.: Um modelo,/ isso!//

96 PP: Ah!/ Entendi!/ Entendi!/ Mas assim,/ o objetivo... (barulhos externos)//

97 ...o objetivo era saber como você pensava sem ter um modelo.//

98 Porque se eu desse um modelo,/ eu poderia influenciar você.//

99 PFI Tr.: Certo!//

100 PP: E eu não queria influenciar,/ entendeu?! (barulhos externos)// (Narrativa de Trigo, entrevista 1 – APÊNDICE F, p. 224).

Penso ser importante ressaltar que, no que diz respeito à realização das entrevistas narrativas, ela teve como ponto determinante a conclusão das microaulas: da *fase 1*, para a primeira entrevista; e *fase 2*, para a segunda. Assim, a primeira entrevista com os PFIs participantes só ocorreu depois da décima aula com a turma. Por conseguinte, suponho que os dez encontros até a entrevista 1 foram suficientes para conhecer um pouco a turma, tanto o grupo para o qual os assuntos debatidos “chegavam” quanto para os que não, segundo configuração da turma feita por Liz em sua segunda entrevista (citada há alguns parágrafos acima).

Para alguns dos PFIs com os quais já dialoguei nesta tese, Ana Clara, Vick, Liz e Rhianna, por exemplo, a turma se dividia em, pelo menos, dois grupos: um que tinha um discurso de *antipreconceito*, composto por pessoas que não percebiam as temáticas como provocações, e outro com o discurso *de preconceito*, para pessoas cujas discussões não chegavam, *talvez porque elas não quisessem que chegassem* (Narrativa da PFI Liz, entrevista 2 – APÊNDICE F, p. 224), pois que os temas geravam incômodo. Nessa conjuntura, as entrevistas realizadas com as pessoas do “segundo grupo” pareciam dar continuidade a sensações vividas em sala<sup>200</sup>, isto é, para alguns, o estado de defensiva, para outros, fala um pouco acirrada, e até tensão, em alguns momentos. Faço essa observação, pois assim me pareceu ser a entrevista com o PFI Trigo, cujo registro separei em duas partes: a primeira, corroborou com a análise na qual discuti a construção de um compromisso ético-social; a segunda, analiso nesta subseção.

Em ambas as partes do registro, há o que entendo indicar um clima de tensão entre Trigo e eu que se destaca no tom de voz e em palavras, cujo funcionamento refletiam, no fragmento

---

<sup>200</sup> Sensações registradas desde os primeiros encontros: *nesse primeiro momento o clima parece ficar meio tenso, pelo menos eu sinto. As pessoas parecem estar meio que “desconfiadas”. Não sei até onde isso é verdade, mas é a impressão que tenho* (Professor-pesquisador, diário reflexivo 1 – APÊNDICE B, p. 201).

apresentado acima, acirramento e estado de defensiva. Para essa entendimento, cabe explicitar que, sendo o PFI Trigo o único PFI homem<sup>201</sup> desta pesquisa, as referências feitas em meus diários foram dirigidas a ele. Nesse sentido, a compreensão desse clima de tensão é substanciada pela identificação de que é a esse PFI que fiz, recorrentemente, *(o mesmo já mencionado em diários meus anteriores)* (Professor-pesquisador, diário reflexivo 7 – APÊNDICE B, p. 207-218), referência como um aluno cujas falas eram preconceituosas, *mais uma vez um determinado aluno expressou o que ele chama de “é minha opinião” e ela demonstrava forte preconceito de gênero* (Professor-pesquisador, diário reflexivo 7 – APÊNDICE B, 208) e, portanto, como componente do segundo grupo, era a ele também que eu expressei querer confrontar e provocar mudança (Professor-pesquisador, diário reflexivo 8 – APÊNDICE B, p. 208-209).

Posta essa identificação, unicamente com fins de dar substância às minhas considerações, vejo que enunciados como, *Certo!* (linhas 86 e 99) e *ISSO! ISSO!* (linha 92) – que, por vezes, interrompiam minha fala – funcionavam como interjeições que refratavam muito mais um estado de desconforto e defensiva do que refletiam possível concordância na alternância entre os interlocutores. Elementos como esses compunham, objetivamente, o contexto no qual a narrativa era construída e isso seguia ratificando o sentido de resistência que era também constituído em e por meio de sentidos como culpa, desacordo e distanciamento.

Chama-me a atenção como o PFI Trigo constrói a realidade de sua experiência com sua microaula. No excerto, ele afirma não ter gostado dela *porque, na verdade* (linha 89), segundo ele, *faltou-lhe mais, assim, um, esclarecimento* (linha 89) *pra melhorar seu trabalho de aplicação* (linha 90), embora isso seja contraditório a toda discussão que envolvia repetição de explicação sobre a atividade e movimento autoavaliativo/autorreflexivo registrados e apresentados na primeira subseção desta análise. Para além dessa apresentação, não me detendo muito nessa contrariedade, tendo em vista que meu destaque se dá no que compreendo em decorrência dela, contudo, ainda a ilustro com mais uma afirmativa de explicação sobre a microaula: *expliquei mais uma vez o que eu havia requerido com essas microaulas, caso houvesse dúvida* (Professor-pesquisador, diário reflexivo 6 – APÊNDICE B, p. 205). Dito isso, chego ao que quero destacar: uma atribuição de culpa.

---

<sup>201</sup> Papel social atribuído ao PFI participante mediante percepção de expressão como gênero masculino.

Enxergo nessa relação, entre o que foi *na verdade* para o PFI Trigo e o que eu afirmo ter *requerido*, o que me parece ser uma atribuição de culpa de Trigo para comigo, pelo fato dele não ter conseguido uma melhor *aplicação* (linha 90) de seu trabalho, como ele mesmo denomina o desenvolvimento de sua microaula. Analisando o que registrei no diário 10, vejo indícios de que essa percepção do PFI acerca de sua própria microaula se deva ao *momento de autoavaliação por parte dos alunos e ao meu feedback, o que chamei de “algumas opiniões”* (Professor-pesquisador, diário reflexivo 10 – APÊNDICE B, p. 210), apesar da atividade ser avaliada (atribuída nota) unicamente por seu cumprimento ou descumprimento, como consta no plano de aula 2 (APÊNDICE A, p. 189): *[A]valiação: sob o cumprimento da tarefa.*

Não descarto o entendimento de que os PFIs se sentiam avaliados pelos colegas, mesmo num contexto desenhado como “neutro” por seus próprios imaginários. Quanta a isso, a PFI Cecília expressa da seguinte forma:

*[A] conversa de hoje ajudou-me a entender e aceitar que constantemente estou sendo avaliada, por um colega, por um professor, por mim mesmo e que esta avaliação se faz necessário no meu processo de crescimento pessoal e profissional. Para mim a aula de hoje foi bem enriquecedora* (PFI Cecília, diário reflexivo 10 – ANEXO A, p. 226).

Porém, no caso de Trigo, como a expressão dessa sensação de estar sendo avaliado e ter sido prejudicado constitui um discurso de culpabilidade, considerando o elo discursivo que seus enunciados estabeleciam com o grupo provocado a repensar suas formas de ver e agir para com o outro (Professor-pesquisador, diário reflexivo 8 – APÊNDICE B, p. 208-209), compreendo que o sentido dela esteja vinculado diretamente à resistência às narrativas que levei para a sala e, por conseguinte, a mim. Quanto à primeira, refiro à resistência às narrativas de (que constroem) sujeitos diferentes dos que são hegemonicamente reconhecidos, dos que são socialmente legitimados; e, quanto à segunda, como fora eu quem apresentara essas narrativas por meio, nessa experiência, das temáticas e textos utilizados na disciplina, essa relutância é a mim também, à personificação desse discurso antagônico, à personificação das górgonas.

Em contrapartida, no que entendo ser uma atitude responsiva ativa a tudo isso, meu discurso constrói outro sentido ao que ele considerou faltoso, ao mesmo tempo em que refrata desacordo e desaprovação. Enquanto que em seu discurso, Trigo me culpabiliza pela falta do que chamou de *esclarecimento* (linha 89), o meu parece querer demonstrar-lhe que sua exigência, na verdade, era outra, ainda que os sentidos possam ser relativamente próximos. Sua exigência era por *um modelo* (linha 94 e 95) que supostamente eu deveria ter dado. Nisso, penso

que ao destacar, pelo tom de voz, *COMO FAZER PRIMEIRO?* (linha 91), construo essa mudança de sentido no diálogo, marcando, principalmente, meu desacordo e, diante das sensações da interação que narrei, ponho-me igualmente em estado defensivo.

Aparentemente, não se dando conta da mudança, Trigo assume o novo sentido, *ISSO! ISSO!* (linha 92), no mesmo tom com o qual terminei a fala anterior a dele (linha 91) e continua seu enunciado numa espécie de movimento de separação entre eu-professor e o eu-pesquisador que estava em sua frente. Para mim, essa separação se deu promovendo algum tipo de “distanciamento seguro” a partir do qual ele poderia falar sobre o meu “erro”, na visão dele, do “erro” desse tal *professor* que *poderia mostrar o trabalho dele primeiro* (linha 93). Argumento que essa terceira pessoa do singular enunciada para se referenciar a mim no momento da entrevista – *dele* –, reforça esse distanciamento, uma impessoalização que parece afastar o sujeito sobre quem se fala (o objeto do discurso) cujo sentido contribui para o que chamei de resistência.

Apesar de eu entender que meus enunciados marquem uma relação eu-tu desde o início da conversa, quer dizer, sem esse afastamento – *minha conversa, contigo, sua experiência* (linha 85), *o que você achou, [V]ocê ministrando* (linha 87), *como é que foi pra você, [V]ocê gostou* (linha 88) –, as repostas construídas por esse PFI já apontavam distanciamento, como por exemplo em: *me faltou mais* (linha 89), ao invés de um possível, “faltou o senhor (você)...”. Contudo, somente na linha 93 é que isso me parece mais evidente, pois que é nela que o provável termo “senhor” ou “você” passa à forma de *o professor* e “teu/seu” passa à forma de *dele*.

Assim, no afastamento, no longe, Trigo constrói uma narrativa que lhe permite falar *dele*, do “erro” desse *dele* (do professor) em não dar um modelo antes da execução das microaulas pelos PFIs. Do mesmo modo, percebo o verbo *poderia*, refratando sentido de “deveria”, considerando a tensão, a impessoalização e o erro. Para Trigo, *o professor* “deveria” dar um modelo *pra gente* (linha 93), ao invés de *poderia* dar, uma vez que o sentido do verbo é construído mediante a compreensão de “erro” e, dessa forma, anula-se qualquer sentido de “possibilidade” para com a ação. O que se tem é: se *o professor* deu o modelo, está certo; se não deu o modelo, como “deveria”, está errado.

Desse modo, retomo, a narrativa de Trigo, compreendida no segundo grupo, pareceu-me figurar bem as formas de resistência às vozes alternativas. No contexto de uma *turma* que *ficou polarizada* (Ana Clara, diário reflexivo 15 – ANEXO A, p. 228) ante as perspectivas

ideológicas distintas que, por sua vez, correspondia à polarização entre um discurso de *antipreconceito* e um *de preconceito*, entendo que o discurso de Trigo se vincula ao que a PFI Ana Clara (Entrevista 1 – APÊNDICE F, p. 224) descreveu como pessoas para as quais a diversidade *é um ponto que incomoda* (linha 54). De igual forma, ao discurso das pessoas para as quais *é mais confortável* não se propor a desconstruções, como expressou a PFI Liz em nossa segunda entrevista (APÊNDICE F, p. 224), substanciando a existência desses grupos ao discorrer sobre as microaulas realizadas até a entrevista 1.

Por outro lado, mesmo em meio a embates e resistência, houve o que a PFI Vick chamou de amadurecimento. Segundo ela,

*todas e todos amadureceram muito tanto nas questões relativas às práticas pedagógicas de cada um, bem como (e principalmente) por muitos terem saído de suas zonas de conforto e buscado conhecimentos que estão além do senso comum impregnado em nossa sociedade* (PFI Vick, diário reflexivo 16 – ANEXO A, p. 230).

Assim, até mesmo as pessoas da turma que ela considerou serem *todas evangelizadas, colonizadas* (linha 69) na entrevista realizada no décimo encontro, passaram por um processo de mudança, transparecendo um amadurecimento expresso pela própria PFI seis encontros depois. Mas, o que proporcionou esse processo? Segundo os enunciados apresentados da PFI Liz, foram duas “coisas”: uma, as experiências em ver colegas ministrando as microaulas; e, *[A] segunda coisa, acho que foram os debates em sala* (Narrativa de Liz, entrevista 2 – APÊNDICE F, p. 224). Logo, como as microaulas foram a força motriz das discussões (dos *debates*), elas o foram, conseqüentemente, de qualquer transformação.

Em contrapartida, no percurso da disciplina, dentro do movimento autoavaliativo/autorreflexivo, a pretensão identificada e apresentada como “ouvir os PFIs” quanto às suas expectativas e necessidades, também me parece ter sido de suma importância para todo esse processo. Para além da ciclicidade registrada nos planos de aula, percebo essa mesma pretensão em ouvir o outro através: dos diários exigidos como atividade, cujo desejo era saber o que os PFIs pensavam; dos momentos de discussão; e/ou de perguntas diretas, que pareciam *surtir muito efeito sobre os alunos* (Professor-pesquisador, diário reflexivo 3 – APÊNDICE B, p. 203). E isso, cuja essência me parece ser coerente com o dialogismo a partir do qual tenho analisado as materialidades trazidas para esta tese, reforçam a concepção da docência como uma prática testemunhal e sua percepção na experiência com a MEL.

Dessa maneira, avultando tanto a concepção quanto à percepção, observo o que disse a PFI Cecília sobre o encontro no qual iniciei a aula a partir do que denominei *momento de autoavaliação*, para posterior *feedback* (Professor-pesquisador, diário reflexivo 10 – APÊNDICE B, p. 210). Ela registrou o seguinte:

*[N]a aula de hoje fomos instigados pelo professor a falar da nossa experiência, do que sentimos ou como nos sentimos ao apresentar a aula. Achei bem interessante a abertura e liberdade com que cada pessoa falava dos seus medos, erros, acertos, nervosismo e ao mesmo tempo avaliava o que poderia ter sido diferente ou melhor no momento da sua apresentação bem como o respeito e atenção dos colegas para acolher o que o outro estava falando (PFI Cecília, diário reflexivo 10 – ANEXO A, p. 226).*

Esse momento (*momento de autoavaliação*), construído sob uma proposta que demonstra ser didática, uma vez que evoca elementos concernentes à experiência de aula, no caso, das microaulas, não se limitou a aspectos técnicos. Ao falar sobre ele, a PFI Cecília, apresenta termos que, dentro da perspectiva da unidade discurso/prática docente, dificulta quaisquer ideias de separação entre o que constitui o docente e sua prática. Entre *erros* e *acertos* condizentes à prática, ela fala de sentimentos como *medos* e *nervosismo* condizentes ao docente que desenvolve a aula, quer dizer, tal prática. Mesmo que os tais sentimentos estejam orientados ao desenvolvimento da aula em si, posso argumentar que, por outro lado, ela produz signos ideológicos semanticamente mais próximos de uma relação de empatia entre pessoas (como *respeito* e *acolher*) do que outros cabíveis numa suposta imparcialidade técnica: *respeito e atenção dos colegas para acolher o que o outro estava falando*, segundo a PFI.

A tecnicidade do momento não é descartada, até porque, considerando os diários de outros PFIs sobre esse mesmo dia<sup>202</sup>, vejo que o *momento de autoavaliação* e *feedback* foram muito importantes, nas palavras de Liz, *para a nossa formação pessoal e profissional*; foram, nas de Rihanna, *de extrema importância e nos fez extremamente reflexivos sobre nossa prática, nossos métodos e estratégias*, pois que, segundo Sophia, *acabamos não enxergando alguns “erros” ou até aquilo que passa despercebido na hora que estamos lá na frente*. Entretanto, meu destaque é sobre dois aspectos que transcende a tecnicidade: um, sobre a *formação* para além do *profissional*, como expressaram Liz e Cecília, *formação também pessoal*<sup>203</sup>; e, principalmente, sobre este segundo, a parcialidade em ouvir o outro no exercício da prática docente.

<sup>202</sup> Diários reflexivos correspondente ao décimo encontro (ANEXO A, p. 186-188).

<sup>203</sup> *[C]rescimento pessoal e profissional* (PFI Cecília, diário reflexivo 10 – ANEXO A, p. 187).



Na narrativa de Cecília, esse último aspecto, que carrega em si o primeiro (discutido conjuntamente com o discurso *aula-vida*), é reconhecido e exercitado por ela. A partir de uma prática que se demonstrou testemunhal, pois que, *[N]a aula de hoje fomos instigados pelo professor a falar da nossa experiência*, isto é, havia um movimento de escutar as experiências dos alunos e a PFI reconhece isso, ela foi movida, assim como os demais PFIs, *fomos instigados*, a reproduzir o mesmo movimento de ouvir o outro, como refratado em, *bem como o respeito e atenção dos colegas para acolher o que o outro estava falando* (PFI Cecília, diário reflexivo 10 – ANEXO A, p. 226). Disso, a compreensão é: o professor ouve as experiências dos PFIs e eles exercitam entre si esse ouvir.

Nesse sentido, cabe adicionar o sentido refratado no enunciado no qual narro sobre a problemática de uma aula “quebrada”, aspecto que também aponto nos diários 4, 5, 6 e 7 (APÊNDICE B, p. 203-207). Para além das idas e vindas de questões, temáticas e flexibilidade demonstradas nos planos de aula, *[L]ogo, reformulei os slides e senti a necessidade de reapresenta-los* (Professor-pesquisador, diário reflexivo 3 – APÊNDICE B, p. 203), o que enuncie em meu diário 12 acerca de insuficiência de tempo para trocas em sala, atentando que as aulas *exigiam que tivéssemos bastante tempo para nos ouvir* (Professor-pesquisador, diário reflexivo 12 – APÊNDICE B, p. 211), refrata esse movimento de ouvir e, por sua vez, corrobora com a compreensão de que a parcialidade em ouvir o outro no exercício da prática docente foi expresso como vivido (exemplificado) no desenvolvimento de muitos encontros da MEL. Sendo assim, vejo indícios de uma prática que se construiu na articulação com o outro. Isto é, reconhecendo o outro como constituinte da prática docente, como importante para essas trocas e, dessa forma, reconhecendo suas narrativas e não o outremizando. Essa percepção me leva a incluir tal prática no que chamei de relações mais horizontais dentro da sala de aula, na qual o professor não é autocentrado e, hierarquicamente, superiorizado.

Identificar nos registros dos PFIs indícios de que eu havia criado um ambiente favorável a esse tipo de compartilhar de saberes, faz-me pensar que não estou “romantizando” nem equivocando na percepção de uma relação menos hierárquica no contexto de sala de aula da MEL. Incluo nesses registros, enunciados como os da PFI Sol e Lívia em seus diários reflexivos 10 (ANEXO A, p. 225; 227), respectivamente: *[H]oje tudo foi bem espontâneo já o professor Fabio deu a oportunidade para cada aluno se expressar livremente sobre sua microaula e se sentir a vontade para opinar na dos outros colegas; [E]ssa troca de experiência foi muito válida, pareceu mais um momento de terapia que nós precisamos realizar ao final das aulas*. Registros como esses, leva-me a entender que uma prática docente, na qual a vida do aluno é

de extrema importância, e uma conduta mais colaborativa foram exigidas por meio do exemplo. Consequentemente, é nesse formato de ensino que me pareceu considerar as realidades dos PFIs, construir conhecimento em colaboração e, nesse entremeio, estimular essa mesma postura em sala, que identifiquei o que Paulo Freire (2019) chama de “corporeidade do exemplo”, um ensino cuja vida e prática não o “desdiz”.

Relativo a essa corporeidade do exemplo, reconheço-a também no registro a seguir, a partir de uma relação que eu denominaria “empática”:

*[A]utoavaliar-se nem sempre é algo fácil, mas senti que os alunos foram bem sinceros e justos quanto a essa oportunidade de reflexão acerca de como eles prepararam e desenvolveram em suas aulas. Uma aluna chegou a chorar nesse momento, considerando ter sido “horível”, como ela disse. Compartilhei uma situação na qual eu também havia “travado” num evento recente, mesmo diante dos meus mais de nove anos de experiência em sala de aula, e senti que minha apresentação foi “horível”. Esse momento de empatia pareceu-me ser algo positivo, pois seu semblante de tristeza mudou. Nessa hora, outros colegas corroboravam com minha fala, dizendo que era algo normal e que era mais uma experiência a ser vivida (Professor-pesquisador, diário reflexivo 12 – APÊNDICE B, p. 210).*

Para mim, a corporificação da empatia pelo professor no contexto de sala de aula contribui com a descentralização dessa figura. Na especificidade dessa disciplina, cujos registros apontaram uma insistência em se ter a interseccionalidade como elemento crucial de um ensino-aprendizagem de Libras, tendo a “prática docente enquanto dimensão social da formação humana” (FREIRE, 2019, p. 13), a empatia expressa no fragmento acima me parece ser o primeiro passo para isso. Penso que somente uma sensibilidade para com o outro possa construir a compreensão de uma responsabilidade social, uma vez que os discursos constituidores e constituídos pelos cidadãos são (re)produzidos no contexto educacional e que não se pode viver isolado da complexa estrutura social cujas engrenagens seguem mantendo desigualdades. Dessa maneira, como se isentar de um enfrentamento a uma matriz de opressão? Diante dessa compreensão, como não se propor a uma luta coletiva e desenvolver uma prática docente em favor dos condenados da terra, para além de qualquer identificação no que diz respeito às reivindicações individuais em si (ainda que isso possa existir)?

Faço essa reflexão a partir de um movimento que considero de alteridade (ouvir o outro), entendendo que, no percurso da disciplina, ele me pareceu ficar mais robusto e alcançar seu ápice na microaula que desenvolvi e solicitei *feedback*. No que diz respeito a essa microaula que ministrei no décimo quarto encontro, após a *fase 1*, registrei as seguintes impressões:

*[Q]uanto ao momento de minha microaula, foi bem interessante. Pois, depois de a ter realizado, cada aluno foi dando sua contribuição, e era exatamente que eu queria. Queria que eles vissem que é possível construir, ou reconstruir, no caso, uma aula com base no que temos discutido em sala, isto é, uma aula que não precisa separar vida da realidade e que pode levar os alunos a pensar acerca da lógica que rege nossa forma de viver, ser e até mesmo, pensar. Parei para ouvir cada um que se permitia falar e, juntos, avaliávamos, como faríamos dessa microaula uma aula melhor (Professor-pesquisador, diário reflexivo 14 – APÊNDICE B, p. 214).*

Através desse fragmento, além de ratificar o que entendo por minha “compreensão de ensino-aprendizagem”, encontro ainda mais substância para o sentido de ouvir, caro à postura testemunhal a qual estou fazendo referência nesta subseção, ao mesmo tempo em que visualizo o que pode corroborar com a ideia de amadurecimento da turma e uma relação mais simétrica entre os interlocutores em sala. Nesse sentido, desde a primeira subseção desta tese, apreendi que a compreensão de ensino-aprendizagem refletida se baseou no que foi expresso como *uma aula que não precisa separar vida da realidade*. Embora *vida* e *realidade* tenham ganhado mesmo sentido nesta análise, o que me leva a presumir uma falha na escrita, a compreensão é de que o ensino-aprendizagem era entendido em conexão com a *vida* (ou *realidade*).

Por outro lado, essa compreensão se demonstrou alternativa no contexto da MEL. Com base em, *[Q]ueria que eles vissem que é possível construir, ou reconstruir[...] uma aula que não precisa separar vida da realidade*, os PFIs não viam essa possibilidade, logo, uma aula como figurada no discurso *aula-vida* lhes foi por alternativo. Dessa mesma forma, entendo que isso lhes era também por propositivo, a considerar que tal compreensão de ensino-aprendizagem foi constituída na disciplina como proposta que poderia levar os PFIs à reflexão. A julgar pelo que refrata o enunciado *pode levar os alunos a pensar acerca da lógica que rege nossa forma de viver, ser e até mesmo, pensar*, essa reflexão não existia e ela foi posta como possibilidade. Assim, nesse fluxo de entendimento, tenho que tal compreensão de ensino, que se demonstrou estar fundada em relações mais horizontais, aspecto que sigo substanciando, caracterizou-se alternativa e propositiva à turma.

Quanto às relações mais horizontais, tendo em vista que enunciei que *cada aluno foi dando sua contribuição, e era exatamente que eu queria [...] e, juntos, avaliávamos, como faríamos dessa microaula uma aula melhor*, é possível presumir que mesmo durante o percurso da disciplina, havia a percepção de uma turma não incipiente e que contribuía, principalmente considerando que se tratava de uma turma que estava no sexto período de seu curso. Nesses termos, havia um ouvir e um fazer junto que configura, ao meu ver, uma construção de conhecimento multilateral, *[P]arei para ouvir cada um que se permitia falar e, juntos,*

*avaliávamos, como faríamos dessa microaula uma aula melhor.* Quero dizer, a construção de conhecimento que se constitui em oposição a um ensinar-aprender unilateral, baseado num outro passivo, como refleti ter sido o perpetuado processo histórico de ensino-aprendizagem de Libras no qual estava assentado no imaginário dos PFIs. Em suma, refiro à existência de uma construção coletiva que refrata em seu processo a percepção de uma turma em amadurecimento, capaz o suficiente para que dela se esperasse avaliações e contribuições.

No que diz respeito a essa percepção sobre a turma, observo reflexos do sentido de mudança em vários momentos da disciplina, quer sejam quanto aos discursos e/ou reflexões ou quanto à prática de ensinar-aprender. No registro em diário que fiz acerca do sétimo encontro, no qual já mencionei terem sido (re)produzidas explícitas expressões sexistas, eu disse:

*[D]iante disso, o que achei bastante interessante foi o fato de ver na fala da aluna-professora um reconhecimento dessa possibilidade e um repensar acerca do que ela mesma tinha dito, situação que elogiei no fim da aula (Professor-pesquisador, diário reflexivo 7 – APÊNDICE B, p. 207).*

Segundo o registro, demonstro ter a percepção de um *repensar* por parte da PFI em questão, no caso, de uma reelaboração de um discurso sexista (re)produzido (mais explicitamente nesse dia). Isto é, já visualizo processos de transformação nos PFIs. Não diferentemente, nesta análise, reitero a existência desse processo como fruto de toda a construção da disciplina, bem como das intervenções de um professor não-neutro – considerando enunciados como, *pedi um minuto após as duas microaulas dadas e comentei sobre, bem como: que tal pensarmos no porquê de pensarmos assim? Que tal questionarmos se a forma de eu pensar contribui ou não para a dignidade humana?* (Professor-pesquisador, diário reflexivo 7 – APÊNDICE B, p. 208) –, e o *feedback* da aula 10, primeiramente, tendo em vista que no último encontro também dei um *feedback* à turma acerca de suas microaulas. Acerca desse entendimento, atento para enunciados como:

*[E]ssa proposta de atividade me fez perceber que por mais que existam conteúdos previstos, a minha metodologia e a forma como eu significo o conteúdo mudará a “roupagem” do assunto, como a melhor aceitação e aprendizagem dos alunos, os fazendo ver a utilidade em aprender e aproximar a realidade do aluno, para que ele de fato incorpore a experiência em sala de aula e a vida (PFI Ana Clara, diário reflexivo 10 – ANEXO A, p. 225).*

O enunciado da PFI Ana Clara apresenta uma reflexão acerca de sua própria prática, uma mudança de percepção acerca de ensinar-aprender Libras a partir de uma postura com mais alteridade. Isso ela também expressou em sua entrevista 1 ao narrar o desenvolvimento de uma aula sua fora do contexto da disciplina. Segundo a PFI, ela levou em conta às realidades

expostas por seus alunos na aula de Libras, mas que provavelmente não faria antes da disciplina, como enunciou: *provavelmente, se eu não tivesse tido a experiência na disciplina, eu não ia tentar fazer isso. Eu ia só pegar uma história que fosse em Libras e jogar* (Narrativa de Ana Clara, entrevista 1 – APÊNDICE F, p. 224). Antes da experiência com a MEL, ela iria *jogar* os sinais, iria desenvolver sua aula como que por meio de sinais mortos, isto é, desconectados da vida, limitados à gramaticalidade, nas palavras de Paulo Freire (2019), incorrendo num “pensar errado”.

Ademais, em um de seus últimos diários, diário reflexivo 15, entendo que Ana Clara reafirma esse sentido de mudança através de como ela elabora o tema de sua microaula e o diz desenvolver. Com base na temática *animais*, a julgar pelo título de sua microaula da *fase 2*, “*Animal é igual em qualquer lugar do mundo?*” (ANEXO A, p. 228), ela indica desenvolver uma aula reconhecendo seus alunos e alunas como partícipes do processo e da construção *de novos conhecimentos*, segundo suas próprias palavras. No diário, ela disse:

*[A] pesar do curto tempo e das divergências que atravessam nossa turma, creio que foi um bom momento, conseguindo atingir a reflexão que esperava por parte da turma, fugindo de uma aula onde apenas a língua está em ênfase, colocando as vivências de todos que permeiam a turma em reflexão e possibilidade de novos conhecimentos que agregam a temática* (PFI Ana Clara, diário reflexivo 15 – ANEXO A, p. 228).

Outrossim, é interessante observar como a PFI Rihanna reflete essa transformação em seu diário correspondente ao encontro seguinte, ao passo em que apresenta suas impressões sobre as microaulas desenvolvidas nesse dia. Rihanna constrói sua narrativa apresentando elementos similares à da PFI Ana Clara: o preconceito (aspecto responsável pelas *divergências* da turma), a compreensão de ensino-aprendizagem de Libras e a mudança pela qual passou os PFIs. Rihanna disse:

*[A]s aulas foram bem elaboradas e bastantes satisfatórias, tendo como foco não só passar o conteúdo proposto, mas buscando abordar de forma crítica tais temas levantando discussões em sala. É ainda nítido na turma resistência ao se abordar determinados temas, assim também como preconceitos e estereótipos já formados, quando tratado de cor de pele e/ou orientação sexual* (PFI Rihanna, diário reflexivo 16 – ANEXO A, p. 231).

Quanto ao preconceito, é importante que se diga que as divergências da turma se deram, segundo o diário 15 e a segunda entrevista narrativa de Ana Clara, devido a *questões ideológicas que atravessam o preconceito da sua maneira mais pura[...]* (PFI Ana Clara, diário reflexivo 15 – ANEXO A, p. 228), por conseguinte, as divergências e o preconceito estavam vinculados. Isso posto, vejo que Rihanna também estabeleceu vínculos nesse sentido. Ela

vincula *resistência ao se abordar determinados temas aos preconceitos e estereótipos já formados* na turma.

No que diz respeito ao ensino-aprendizagem de Libras, ambas apresentam o entendimento de que esse processo vai além de uma prática conteudista e/ou gramatical. Para Ana Clara, ele se dá *fugindo de uma aula onde apenas a língua está em ênfase*, enquanto que para Rihanna, o foco não estaria em *só passar o conteúdo proposto*. Logo, a mudança está na construção de um novo sentido para esse processo educacional. Enquanto uma expressa como *colocar as vivências de todos que permeiam a turma em reflexão e possibilidade de novos conhecimentos*, a outra como *buscar abordar de forma crítica tais temas levantando discussões em sala*. Isso, por sua vez, parece-me sintetizado no enunciado de Rihanna a seguir:

*[E]ntretanto, se compararmos a desenvoltura dos alunos do início da disciplina até o dia de hoje, é uma evolução bastante satisfatória, com algumas falhas, claro, mas com uma maior desenvoltura e outro olhar, outra forma de se enxergar temáticas, graças a todos os ensinamentos recebidos nas aulas* (PFI Rihanna, diário reflexivo 16 – ANEXO A, p. 231).

Essa mesma reflexão acerca de uma prática que dá lugar à realidade do outro, considerando a funcionalidade e o contexto de vida do aprendente, é ainda expressa nas ponderações da PFI Lívia com base no *feedback* que dei, *[A]pós cada um ter expressado o que considerava acerca de sua própria prática e conteúdo, pedi permissão para dar o que chamei de “algumas opiniões”* (Professor-pesquisador, diário reflexivo 10 – APÊNDICE B, p. 210). Em seu caso, o *feedback* levou a PFI a refletir acerca do porquê e o para quê de se ensinar Libras. Segundo o que ela enuncia, *para que nós enquanto futuros professores possamos ajustar e entender o porquê de eu estar ministrando aquele tema e pra quê, assim como se o professor conseguiu alcançar o objetivo pretendido* (PFI Lívia, diário reflexivo 10 – ANEXO A, p. 225). Essa reflexão é ratificada através do elo discursivo criado entre esse enunciado e o que se segue na entrevista realizada após essa mesma aula 10, apresentado na subseção anterior. Nele, Lívia parece ressignificar o processo de ensino-aprendizagem de Libras sob uma perspectiva (que lhe foi nova, por isso, alternativa) que tem como cerne as pessoas em situação de desigualdade:

*...e uma pergunta que você fez: “por que (acho que) aprender Libras?”. Alguma coisa assim. E você comentou que era pra tentar diminuir as desigualdades. Eu fiquei pensando, né?, nisso... (Narrativa de Lívia, entrevista 1 – APÊNDICE F, p. 224).*

Outros PFIs também refletiram esse sentido de mudança em suas narrativas. A exemplo disso, vejo o destaque que a PFI Luzia deu a uma prática docente distinta de princípios da AGT enquanto traçava comentários acerca das microaulas dos colegas: *a aluna Sara<sup>204</sup> trouxe uma abordagem interessante[...] conduziu a aula interagindo com os alunos e levando-os à reflexão sobre as cores num contexto para além do ensino “palavra e sinal”* (PFI Luzia, diário reflexivo 16 – ANEXO A, p. 234). Ademais, ele pode ser encontrado a partir de um comparativo entre a *fase 1* e a *fase 2*. Identifico isso na avaliação que a PFI Rihanna expressa acerca de sua própria postura concernente a uma disposição à alteridade: *[N]o primeiro momento, eu fui mais... por tá mais tensa, talvez, eu fui mais rígida. Mais... não sei (risos). E no segundo momento, por tá mais tranquila, eu fui mais dispostas a ouvir também os outros* (Entrevista 2 – APÊNDICE F, p. 224). E, por fim, similar à narrativa de Ana Clara, no compartilhar de experiências de uma prática docente ética (no sentido discutido nesta tese) fora da sala da turma da MEL, como expresso no diálogo com a PFI Sophia. Contudo, antes de apresentar o diálogo, é importante contextualizar que ele se deu após o questionamento feito acerca do que marcava o diferencial da *fase 1* em relação à *fase 2* apontado por Sophia. Na ocasião, ela disse:

101 PFI S: Ah!! Primeiro pelo...//pelos textos,/ pelas discussões./ Primeiro porque...// no decorrer da primeira aula...//

102           aí durante todo esse processo até que teve a segunda aula,/ aí teve essas discussões do texto,/ teve os textos...//

103           É...// também porque eu comecei a usar em prática na escola./ Então comecei a ver como era...// como era importante isso./ Então...//

104 PP: Então o que era discutido aqui,/ você já trabalhava na escola e...//

105 PFI S: Não./ Só comecei a trabalhar depois da disciplina.//

106   PP: Ah! Sim.// Ai você usava as discussões aqui e lá?//

107   PFI S: Isso!!/ Aí eu comecei,/ comecei a...// não as discussões,/ mas é...//

108           Como eu começava a ensinar Libras.//

109   PP: Uhum!//

110 PFI S: Eu comecei a...// usar a metodologia./ Por exemplo...// vamos dizer assim...//

111           por exemplo,/ teve uma vez...// a primeira vez que usei foi em sinais...// que tinha que...// é...// ensinar sinais para os meninos./

---

<sup>204</sup> Nome fictício para preservar a identidade do PFI.

112 Aí, uma menina disse,/ é:/ coloca o sinal dela de gorda./ Ela gorda,/ tia./ Então coloca o sinal dela como gorda.//

113 Então,/ foi a primeira vez que eu comecei a usar a discussão daqui da disciplina./ Entendeu?

114 PP: Um!// Interessante./ E qual...// a turma é de que série,/ assim?//

115 PFI S: São s...// foram o quarto ano...// quarto,/ quinto ano.//

116 PP: Ensino fundamental,/ néh?//

117 PFI S: Isso!// Então,/ eu comecei,/ por exemplo,/ acho que se fosse em outro momento,/ eu só ia dizer:/ não,/ não pode isso!//

118 Mas,/ mas naquele momento...// de como a gente já tava aqui na disciplina,/ já foi totalmente diferente./

119 Aí eu comecei a sentar,/ a conversar:/ mas por que você acha isso?//

120 Então, já foi totalmente diferente./ Coisas que eu não ia fazer no semestre passado.// (Narrativa de Sophia, entrevista 2 – APÊNDICE F, p. 224).

Na composição de um discurso de contribuição da disciplina MEL para uma formação cidadã, acho interessante perceber que a narrativa de Sophia foi construída apresentando semelhanças com as narrativas de outras PFIs, aspecto que, ao meu ver, serve para ratificar tal discurso e, conseqüentemente, demonstrar essa realidade. Primeiramente, observo que Sophia fez menção às mesmas “coisas” as quais a PFI Liz fez ao considerar sobre a mudança vivenciada pela turma e o que lhe foi por contribuição para o processo de mudança: aos *textos* e *discussões* (linha 101).

Em segundo lugar, tanto Ana Clara quanto Sophia expressam que se não fossem por tais elementos de contribuição a uma reconstrução de ensinar-aprender Libras, elas não tomariam uma nova atitude. Assim, quanto à (re)produção de discursos de preconceito no contexto de uma aula de Libras, Ana Clara enuncia que “só” iria *pegar uma história que fosse em Libras e jogar* (Entrevista 1 – APÊNDICE F, p. 224) para a turma e, de igual modo, Sophia enuncia que “só” iria *dizer: não, não pode isso!* (linha 117). Dessa forma, ambas refletem a reprodução do mesmo que, segundo considere, representa um ensino baseado na transmissibilidade de itens lexicais e suas traduções e/ou versões que, na exclusividade dessa ação, exclui os sentidos dos signos ideológicos gerados na fluidez social e, por sua vez, as implicações sociais de tais sentidos. Nada além de *não, não pode isso!* (linha 117).

Nessa composição, penso ser possível fazer um entrelace entre elementos da narrativa de Sophia e de Vick. No que diz respeito à formação cidadã, cuja constituição só se dá ante o



reconhecimento da unidade discurso/prática docente, observo que a PFI Vick mencionou uma contribuição da disciplina em nível pessoal e profissional ao enunciar, *[P]articularmente falando, tenho aprendido muito nessa disciplina, tanto enquanto futura professora, mas principalmente como pessoa que quer fazer a diferença no mundo* (PFI Vick, diário reflexivo 16 – ANEXO A, p. 230). E, para além de si, Vick continuou a apontar essa contribuição da disciplina em direção à turma, ao afirmar que ela serviu para abrir *mais a mente das pessoas... lá da sala* (Narrativa de Vick, entrevista 2 – APÊNDICE F, p. 224). Entrelaçado a esse crescimento pessoal, profissional e que serviu para abrir “a mente”, Sophia relata uma mudança radical em sua postura. A partir da experiência com a disciplina, *a gente já tava aqui na disciplina* (linha 118), sua postura ética diante de uma manifestação discriminatória, *[E]la gorda, tia. Então coloca o sinal dela como gorda* (linha 112), passa por uma transformação completa, total, pois que: *já foi totalmente diferente* (linhas 118 e 120). Por fim, ela julga que sua atitude seria outra não fosse a disciplina, *[C]oisas que eu não ia fazer no semestre passado* (linha 120). Logo, ambas mudaram.

A narrativa de Sophia reflete uma compreensão na qual os sinais foram vistos como discurso, ao invés de serem jogados à turma como num *processo unidirecional no qual um falante transmite a língua para o outro que passivamente a recebe*, fazendo referência ao que expressei acerca da primeira microaula do PFI Trigo (Professor-pesquisador, diário reflexivo 5 – APÊNDICE F, p. 224). Percebo que os sinais foram compreendidos como materialidade de um imaginário coletivizado a partir do qual não se poderia, simplesmente, responder com um: *não, não pode isso!* (linha 117). Seria necessária uma problematização, considerando suas implicações diretas nas vidas das pessoas, nesse caso, negativamente. Assim, tenho que o tratamento da língua como uma constituição da realidade social possibilita a inferência de que o sinal *gorda* (linha 112), cuja sugestão é de que fosse designado a uma determinada aluna na experiência de Sophia, implicaria em toda uma realidade de aceitabilidade em torno da vida dessa aluna estereotipada. A participação ou não em atividades, o acesso ou não em espaços orquestrados pelos colegas da sala são alguns dos exemplos dessa constituição sógnica da e pela realidade social que uma compreensão somente técnica não consideraria.

Por outro lado, mesmo diante de transformações aparentemente radicais quanto à perspectiva de ensino de Libras, não poderia deixar de atentar para o fato de que houve aqueles que desenvolveram suas microaulas da *fase 2* simulando terem passado por algum processo de mudança, de ressignificação de suas perspectivas de ensinar-aprender Libras. Retomando o entendimento de que havia pelo menos dois grupos em sala, havia aqueles que se enquadravam

na seguinte afirmação: *não que realmente a pessoa tenha mudado, ela fez aquilo só pra uma aparência momentânea* (Narrativa de Ana Clara, entrevista 2 – APÊNDICE F, p. 224).

Em sua generalização em referência às pessoas do segundo grupo – ora eram várias pessoas, ora era uma só cujo discurso *de* preconceito representava, de alguma forma, essas várias pessoas –, Ana Clara segue reforçando o entendimento sobre o “efeito platô”. Relacionada à afirmativa de que havia alguns PFIs que se esquivam de atritos entre suas verdades e as discussões propostas na disciplina, identifiquei na narrativa de Ana Clara, em seus últimos registros, o mesmo desenho de PFIs. Segundo ela, havia alguns colegas dela que desenvolviam as microaulas atentando *pra que não tivesse nenhuma... nenhum embate ou nenhuma discussão gerada na aula. Só pra: ah, não! Vou apresentar do jeito que pessoal quer ou do jeito que o professor quer, só pra concluir isso aqui e não ter que falar mais nada* (Entrevista 2 – APÊNDICE F, p. 224).

Esses são os mesmos PFIs com os quais havia um clima de tensão devido a questões ideológicas. E, nesse contexto, a compreensão da MEL para além de aspectos técnicos, parecia não ser algo viável. Para esses PFIs, entender uma disciplina cuja proposta principal era, segundo sua ementa, uma “[D]iscussão acerca de aspectos metodológicos direcionados ao ensino da língua de sinais (PPC – LETRAS-LIBRAS, 2016, p. 68), como um ambiente no qual naturalizações também fossem confrontadas, haja vista a identificação das tais, parecia não ser possível. Segundo a continuidade da narrativa de Ana Clara, ela afirma que:

*muita gente não enxergou a disciplina dessa maneira por ter uma visão tradicional a ponto de não perceber que tem outros fatores que interferem na metodologia de ensino, que tem outros fatores que interferem na sala de aula* (Narrativa de Ana Clara, entrevista 2 – APÊNDICE F, p. 224).

Contudo, foi justamente em resposta a essa *visão tradicional* que, de alguma forma, impossibilitou a percepção de que há *outros fatores que interferem na metodologia de ensino, que tem outros fatores que interferem na sala de aula* que a disciplina MEL demonstrou se constituir. Seus textos, suas atividades, as discussões criaram um movimento cuja percepção expressa pelos PFIs o dizia alternativo. E nisso, entendo eu, é que se deu sua contribuição para uma mudança de perspectiva. A partir dessa outra forma de encarar a língua de sinais, ela não é ensinada via um processo de abstração de seus sinais, mas os tomando como construções sociais. Dessa forma, fazendo alusão à experiência de Sophia, essa mudança de perspectiva permite, por exemplo, a compreensão de que os sinais ensinados podem estigmatizar, estereotipar e, por conseguinte, serem “meios de legitimação de arranjos sociais excludentes”

(MOREIRA, 2019, p. 59). Nesse caso, ainda segundo o professor e pesquisador brasileiro Adilson Moreira (2019), cabe ressaltar que os estereótipos

cumprem uma função ideológica porque permitem a reprodução de relações assimétricas de poder existentes em uma sociedade. Os grupos majoritários reproduzem estereótipos com o propósito de moldar a percepção da realidade social a partir de certa perspectiva. Por esse motivo, estereótipos são sempre usados para a manutenção de processos de estratificação porque perpetuam as desvantagens que afetam grupos minoritários e reforçam o status privilegiado dos grupos dominantes. As desigualdades duráveis promovidas pela circulação dessas falsas generalizações convencem muitas pessoas de que os arranjos sociais existentes correspondem a formas naturais de organização social, o que leva indivíduos a responsabilizarem minorias pela situação na qual se encontram (MOREIRA, 2019, p. 60).

Isto posto, entendo que, assim como enunciou Vick, *teve amadurecimento, sabe?* (Entrevista 2 – APÊNDICE F, p. 224). Houve os que demonstraram reconstruir suas formas de compreender o ensino-aprendizagem de Libras, ao passo em que houve também os que simularam tal reconstrução. Porém, de uma forma ou de outra, entendo que todos revisitaram suas práticas. Enquanto que identifiquei registros que apontam uma mudança que considero mais “técnica”, como, *todos estudaram, deu para perceber a preocupação que tiveram com o que iriam ministrar* (PFI Sophia, diário reflexivo 16 – ANEXO A, p. 234), vejo também os que apontam uma mudança mais ampla, que envolvem a discursividade que constitui o sujeito, *todas e todos amadureceram muito tanto nas questões relativas às práticas pedagógicas de cada um, bem como (e principalmente) por muitos terem saído de suas zonas de conforto* (PFI Vick, diário reflexivo 16 – ANEXO A, p. 230). Isto é, uma mudança que compreende tanto o “como fazer” quanto (*e principalmente*) os “porquês” e “para quê” fazer.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS... EM TEMPOS DIFÍCEIS

Verdade ou mentira? E se esses fatos forem verdadeiros, como não está no poder de ninguém negá-lo, diremos, para minimizá-los, que esses cadáveres não provam nada?

Aimé Césaire

Nestas últimas considerações, assim como o fiz na introdução desta tese, inicio pelo drama planetário da vida que acompanhou todo o processo de análise e desenvolvimento desta investigação, com exceção do período de registro, a pandemia da COVID-19. Entendo que esse ponto de partida é relevante, porque tal drama repercutiu na perspectiva que configurei como *dialogicidade*, a partir da qual analisei as práticas discursivas desenvolvidas com e pelos PFIs da disciplina MEL em diálogo, principalmente, com o dialogismo bakhtiniano ([1929] 2006, [1979] 2011), com um projeto decolonial (BERNARDINO-COSTA; MALDONATO-TORRES; GROSGOUEL, 2019) e com uma concepção paulofreiriana de educação (FREIRE, 2019). De igual forma, implicou na compreensão Emergente (SOUSA SANTOS, 2008, 2018; MOITA LOPES, 2009) com/na qual teorizei as realidades a partir da LA, almejando os objetivos traçados nesta pesquisa. Assim, neste espaço, para além desse contexto macro, retomo tais objetivos, as compreensões pertinentes a cada um deles, como isso convergiu à pergunta central desta tese, apresento algumas reflexões que as compreensões podem proporcionar e, por fim, para novos rumos que as tais reflexões e as discussões da tese podem apontar.

No percurso de tecitura (ou tessitura) desta tese, vi o mundo sair da contabilização de, aproximadamente, trezentos e cinquenta mil e duzentos e doze<sup>205</sup> (350.212) mortes por COVID-19 e chegar a quatro milhões e duzentos e cinquenta e nove mil e trezentos e dez<sup>206</sup> (4.259.310). Sob a compreensão de que a formulação de teorias é uma atividade que se desenvolve como parte de uma prática social (RAJAGOPALAN, 2003), entendo a ampliação das realidades de desigualdades sociais sofridas por uma parte da população na conjuntura da pandemia ampliaram em mim as inquietações quanto à suposição de imparcialidade na prática docente.

<sup>205</sup> Com base nas informações correspondentes ao dia 27 de maio de 2020 referenciadas na introdução desta tese. Disponível em: [ECDC](https://ecdc.europa.eu/en/covid-19/cases). Acesso em: 5 agost. 2021.

<sup>206</sup> Informações retiradas do sítio Gazeta do Povo – Especiais –, cujas fontes são do *COVID-19 Data Repository by the Center for Systems Science and Engineering (CSSE) at Johns Hopkins University*. Disponível em: [https://especiais.gazetadopovo.com.br/coronavirus/casos-no-mundo/?utm\\_source=gazeta-do-povo&utm\\_medium=infografia-box-promo&utm\\_campaign=coronavirus](https://especiais.gazetadopovo.com.br/coronavirus/casos-no-mundo/?utm_source=gazeta-do-povo&utm_medium=infografia-box-promo&utm_campaign=coronavirus). Acesso em: 5 agost. 2021.

Por conseguinte, esses fios de inquietações, que se entrelaçaram com a concepção de que “não podemos nos assumir como sujeitos da procura, da decisão, da ruptura, da opção, como sujeitos históricos, transformadores, a não ser como sujeitos éticos (FREIRE, 2019, p. 19)”, serviram-me para sentir, analisar e compreender as práticas discursivas construídas com e pelas professoras e professores de Libras em formação da disciplina MEL do curso de LL da Ufal.

Se concordamos que a confecção de teorias é uma atividade que se processa sob determinadas condições sociológicas muito precisas, não há como não aceitar também a consequência de que elas reflitam, ainda que de forma sutil, os anseios e as inquietações que movem aqueles que estão por trás daquelas reflexões teóricas (RAJAGOPALAN, 2003, p. 22).

Nesse sentido, para além dos importantes fios trançados em minha escrevivência enquanto Tilsp, professor de Libras na universidade (Ufal) e aluno da pós-graduação (do PPGLL) apresentados na introdução da tese, considero que fios mencionados acima teceram outros entrelaces e juntos compuseram a perspectiva da dialogicidade que me foi por esteio das discussões e reflexões. Entretanto, é pertinente apontar que visualizei alguns fios já trançando o desenvolvimento da própria disciplina (período pré-pandêmico). Para mim, pelos fios da alteridade como definidora do ser humano (BARROS, 2005), da atenção às realidades emergentes e de práticas que miram na utopia (SOUSA SANTOS, 2008, 2018), estabeleci e propus a relação entre vulnerabilidades sociais e ensino-aprendizagem de Libras no contexto de uma disciplina de metodologia de ensino, o que se direcionou à ruptura com possibilidades do mesmo, digo, com o formato de ensino de Libras histórico, perante a compreensão da importância de um compromisso ético-social desse profissional.

Por fim, em coerência com as realidades imediatas não hegemônicas desta pesquisa, a saber, formação de professores de Libras e pessoas surdas, vejo a perspectiva da dialogicidade também entrelaçada com a produção de conhecimentos que parte de um eixo paradigmático igualmente não hegemônico, com um experimentar o mundo a partir dos “sentidos dos Sul”. Assim, entendi que tais fios correspondem ao “fazer LA” de Jordão (2016). Segunda a autora,

[F]azer LA é, em suma, relacionar-se com outras áreas, outros conhecimentos, outras metodologias, outras visões, estabelecendo práticas multifacetadas, plurais, contingentes que se contrastam e contrapõem, exigindo uma abertura constante para negociações. Fazer LA é tomar estradas principais e também secundárias, seguir rumos legitimados e também marginais, andar pelas estradas e pelas picadas, seguindo rumos e abrindo passagens – sempre. Lidando com presenças e ausências – sempre (JORDÃO, 2016, p. 11).

Sobre esse esteio, contingente como as emergentes realidades sociais, Almejei:

1. Identificar as principais práticas discursivas construídas com e pelos PFIs na disciplina MEL da Ufal;
2. Problematizar as relações entre as práticas discursivas construídas com e pelos PFIs e as práticas docentes desenvolvidas na disciplina MEL da Ufal;
3. Configurar o(s) sentido(s) de ensinar-aprender Libras construído(s) com e pelos PFIs na disciplina MEL da Ufal.

Diante desses objetivos, fiz os registros das narrativas que constituíram a disciplina MEL por meio dos planos de aula e diários reflexivos desenvolvidos por mim, dos diários produzidos pelos PFIs e por duas entrevistas narrativas, uma depois das microaulas da *fase 1* e outra depois das da *fase 2*. A partir da análise das materialidades desses registros, que se demonstraram autorreflexivos, identifiquei três principais objetos de discurso, a saber, preconceito, ética e transformação, em torno dos quais giraram os discursos que marcaram a experiência da disciplina. Nisso, foi interessante perceber como a atividade das microaulas movimentou esses objetos, sedimentando o estreito vínculo entre as práticas discursivas e a prática docente com o qual trabalhei na análise e denominei “unidade discurso/prática docente”. Em decorrência disso, os discursos, e seus respectivos contradiscursos (nomeados ou não), que ganharam maior expressividade foram: o discurso *aula-vida*, o da *cisão*, o discurso *de* preconceito, o de *antiperconceito*, o discurso de ética, o de neutralidade, o discurso de transformação e o de resistência.

Com base nos registros, as professoras e professores de Libras em formação da MEL, há dois semestres da conclusão de seu curso<sup>207</sup>, baseavam seus processos de ensino-aprendizagem num formato focado, essencialmente, na transmissibilidade de itens lexicais e em suas traduções e/ou versões. Em convergência com o que narrou uma das PFI acerca de sua vivência com ensino-aprendizagem de Libras, as narrativas dos demais partícipes da pesquisa demonstravam calcar suas práticas docentes na experiência que tiveram enquanto alunos, em  *cursos de Libras que era só aquele convencional: sinal-palavra, sinal-palavra, diálogo...* (Narrativa da PFI Liz, entrevista 1 – APÊNDICE F, p. 224). Nesse sentido, utilizando-me das próprias materialidades registradas, a preocupação consistia em *passar o conteúdo* (PFI Ana Clara, diário 10 – ANEXO A, p. 225), pois que, para Rihanna, quando eles pensavam em ensinar Libras, eles pensavam *na parte da gramática, na parte de estruturar, como se estrutura*

---

<sup>207</sup> Considerando que a disciplina MEL é ofertada no sexto período letivo e o curso tem tempo mínimo de oito semestres, segundo o PPC do curso de Letras-Libras da Ufal (2016). Disponível em: [PPCletraslibras](#). Acesso em: 29 mai. 2020.

*a língua, como organizar* (Entrevista 1 – APÊNDICE F, p. 224), pensamento que condiz com as considerações de Lebedeff e Santos (2014) acerca do ensino de Libras.

Para esse, nesse e diante desse contexto, o desenvolvimento da disciplina constituiu o que compreendi como discurso *aula-vida*. Quer pelos textos trabalhados, que discutiam, além de aspectos metodológicos de ensino de língua, questões como racismo, sexismo etc., quer pelo exercício docente através das microaulas, que retomavam essas mesmas questões, digamos, na prática, o discurso *aula-vida* tomou forma propondo que a prática docente dos PFIs levasse em conta as demandas sociais. Em oposição a um ensino preso à *caixinha da Libras e pronto* (Narrativa de Rihanna, entrevista 1 – APÊNDICE F, p. 224), tal discurso propôs aulas de Libras para além de uma apresentação *de seminário ou algo do gênero* ou *proporcionar basicamente um seminário sobre o tema*, como Ana Clara (Diário reflexivo 10 – ANEXO A, p. 225) e eu (Diário reflexivo 4 – APÊNDICE B, 204), respectivamente, consideramos acerca da prática docente de um PFI, por exemplo.

Todavia, na composição desse discurso, outros discursos iam, imbricadamente, constituindo as interações. Frente ao sentido de *aula-vida*, a partir do qual levei para a sala de aula algumas realidades de vulnerabilidade social, algo percebido como incomum *no ensino de Libras* (Professor-pesquisador, diário reflexivo 4 – APÊNDICE B, p. 203), tenho que o discurso *de preconceito* constituiu os principais diálogos desenvolvidos com PFIs. Por meio da unidade discurso/prática docente, considere que as práticas discursivas de alguns PFIs *apresentavam claramente preconceitos arraigados* (Diário reflexivo 6 – APÊNDICE B, p. 207) e que tais práticas percorreram a disciplina em disputa marcadamente expressiva com o conradiscurso de *antipreconceito*, forjado através das mesmas ações e narrativas concernentes ao discurso *aula-vida*. Isto é, embora houvesse uma prática que arrogasse, indiretamente, não sair daquele *padrãozinho [...]de sinal-palavra!* (Narrativa de Liz, entrevista 1 – APÊNDICE F, p. 224), numa espécie de conteúdo higienizado das impurezas do “fora sala de aula”, opressões estruturantes da sociedade compuseram os discursos na MEL.

A disputa, caracterizada como *guerra e embate* por *[Q]uestões ideológicas*, fazendo uso dos enunciados de Ana Clara (Entrevista 2 – APÊNDICE F, p. 224), expressou uma turma *polarizada*, segundo seu diário 15 (ANEXO A, p. 228). Para ela, de um lado, pareciam estar os PFIs que não tinham como *verdade a questão da mulher ser frágil, de não poder andar sozinha* (Entrevista 1 – APÊNDICE F, p. 224), enquanto do outro, os que legitimavam *todas essas questões*. Esse segundo grupo, quando compreendido como muitas pessoas, consistia em

*algumas pessoas na turma que são impregnadas* (de preconceito); quando personificado, consistia naquela PFI preconceituosa, para a qual aquelas *muitas coisinhas [...] ainda é uma verdade na vida dela* ou, nas palavras de Vick, naquele PFI para o qual temas “alternativos” eram desinteressantes em detrimento dos “comuns”, ou seja, de temas que correspondiam a “itens lexicais organizados por categorias semânticas” (LEBEDEFF; SANTOS, 2014, p. 1081) que, no contexto imediato na interação, correspondeu a “cores” e isso *[F]oi bem mais interessante para ele, vamos dizer assim* (Narrativa da PFI Vick, entrevista 2 – APÊNDICE F, p. 224).

Nessa conjuntura, a prática docente dos PFIs, baseada numa abordagem educacional cuja relação mais próxima que encontrei foi com os fundamentos da AGT, refletiu uma espécie de exclusividade dada a temáticas concernentes à surdez, nas quais estavam contidas as temáticas “comuns”. O que me pareceu problemático não ffo em si a aproximação com a AGT, mas como isso desenhou uma ilusão de simbiose entre Libras e a inclusão presente no imaginário dos PFIs e retroalimentada por suas práticas. Dessa forma, tal ilusão apontou excluir as temáticas que poderiam melhor dialogar com narrativas marginalizadas socialmente, como as das mulheres, indígenas, pessoas negras e LGBTQIA+, das experiências dos PFIs com a docência fora da MEL. Por outro lado, na disciplina, contexto no qual tais temáticas/narrativas<sup>208</sup> constituíram seu desenvolvimento didático-pedagógico, os PFIs tendiam a convertê-las em estaque conteúdo, em “assunto outrora *estudado*”, como figura a fala de uma PFI a qual fiz referência em meu diário 8 (APÊNDICE B, p. 208).

A exclusão e/ou conversão refletiram e refrataram uma abjeção as tais outras temáticas/narrativas. Segundo a PFI Rihanna, por exemplo, ao considerar sobre as últimas microaulas da *fase 2*, era *ainda nítido na turma resistência ao se abordar determinados temas, assim também como preconceitos e estereótipos já formados, quando tratado de cor de pele e/ou orientação sexual* (Diário reflexivo 16 – ANEXO A, p. 231). Sob esse sentido de resistência, compreendi que a abjeção estava vinculada ao discurso *de* preconceito por eles (re)produzidos em sala, e que ela também se projetava a mim, ao que eu propunha, inclusive, dificultando o entendimento sobre a atividade que considerei ser a força motriz das discussões, as microaulas. Compreendi que o preconceito em suas diversas faces, racismo, sexismo/machismo, LGBTQIA+fobia etc., a julgar pelas *falas preconceituosas (racistas, machistas, sexistas, LGBTQifóbicas)* que registrei (Professor-pesquisador, diário reflexivo 7 –

---

<sup>208</sup> Os registros apontam que isso acabou se confundindo no percurso da disciplina.



APÊNDICE B, p. 208), narcotizava o pensamento, que por sua vez impossibilitava a apreensão e, conseqüentemente, a construção de outras narrativas, agindo em prol de uma manutenção excludente.

Desse modo, num contexto de enunciados como, “*acho horrível uma mulher se vestir assim*” e “*a mulher tem de se dar o valor*” (Professor-pesquisador, diário reflexivo 7 – APÊNDICE B, p. 208), e do qual se dizia, [*P*]orque as pessoas daqui (da) do sexto período são todas evangelizadas, colonizadas[...] ...com tudo aquilo, sabe? (Narrativa de Vick, entrevista 2 – APÊNDICE F, p. 224), identifiquei um discurso de ética que confrontava a incongruente perspectiva, que acompanhava os PFIs e alimentava o que apontei como resistência, da sala de aula como um espaço neutro. A partir de todo o movimento que o discurso *aula-vida* construiu, registrei sentidos de provocação e incômodo respondentes a uma concepção de ética que compreendi ser desenhada sob a indissociabilidade entre a sala de aula e o mundo, uma prática testemunhal e a “rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação” (FREIRE, 2019, p. 37).

Como o discurso de ética tinha em suas entranhas a parcialidade de uma postura em favor dos “condenados da Terra” (FREIRE, 2019, p.16), principalmente, no contexto da sala de aula, considerei que a disciplina MEL se desenvolveu em torno desse sentido e destaquei que a atividade das microaulas desempenhou um papel importantíssimo na construção de “um compromisso ético-social”. Em meio às “vozes alternativas” levadas para a disciplina, vozes que a PFI Ana Clara nomeou “diversidade”, e *a diversidade, para algumas pessoas, é um ponto que incomoda* (Entrevista 2 – APÊNDICE F, p. 224), compreendi que “verdades” (re)produzidas pelos PFIs foram confrontadas principalmente no exercício docente, quando lhes era proposto construir um processo de ensino-aprendizagem considerando, de alguma forma, tais vozes.

Esse momento, realizado em duas fases e entrecortado por uma microaula desenvolvida por mim, a partir da qual foi feita uma reflexão conjunta para a sua melhoria, demonstrou se constituir questionando a suposta neutralidade, a ética (que assumi nesta tese como antiética), e a invariabilidade temática/narrativa que tendia a corroborar com a manutenção de realidades sociais desiguais para pessoas cujas narrativas não fossem/estivessem circunscritas na surdez (ou deficiência). E, como fruto da análise e reflexão sobre, principalmente, os registros correspondentes à *fase 2* (durante e depois), identifiquei sentidos que configurei como discurso de transformação. Para mim, houve mudança de postura e prática dos PFIs expressa de forma

mais significativa nessa fase das microaulas e refletida tanto em meus enunciados quanto nos dos PFIs.

Embora tivessem aqueles PFIs sobre os quais se dizia, *não que realmente a pessoa tenha mudado, ela fez aquilo só pra uma aparência momentânea* (Narrativa de Ana Clara, entrevista 2 – APÊNDICE F, p. 224), avultando o discurso de resistência e configurando um efeito platô, um simulacro de mudança para se esquivar de “embates”, compreendi que o modo como os PFIs lidavam com o ensino-aprendizagem, de forma geral, não era mais o mesmo. Houve uma transformação sentida por todas e todos e registrada por alguns. Nas palavras de Vick,

*todas e todos amadureceram muito tanto nas questões relativas às práticas pedagógicas de cada um, bem como (e principalmente) por muitos terem saído de suas zonas de conforto e buscado conhecimentos que estão além do senso comum impregnado em nossa sociedade* (PFI Vick, diário reflexivo 16 – ANEXO A, p. 230).

A transformação que compreende tanto o amadurecimento de todas e todos quanto a saída dos muitos da zona de conforto, traçou um movimento, talvez inicial, entre dois sentidos de ensinar-aprender Libras. A partir dessa experiência com a MEL, compreendi que o sentido de ensino-aprendizagem de Libras configurado pelos discursos/prática docente dos PFIs correspondia a uma prática conteudista e/ou gramatical desenhada sob uma desconexão com mundo e que, sob a ilusão da neutralidade e simbiose entre Libras e a inclusão, abjetava temáticas/narrativas alternativas do contexto da sala de aula. Como resultado dessa abjeção, eram preservados discursos que constituíam suas subjetividades e que, em sua maioria, sustentavam opressões estruturantes sociais (o que entendi ser correspondente à MCP). Por conseguinte, tal sentido de ensino-aprendizagem de Libras ia na contramão de uma postura em favor das pessoas excluídas, contradizendo, dessa forma, a proposta de inclusão advogada à difusão da própria língua de sinais ensina.

Por outro lado, o desenvolvimento da disciplina fomentou e teceu um outro sentido na composição da turma. Ele foi tecido ancorado na concepção de que ensinar-aprender Libras vai além do ato de *só passar o conteúdo proposto* (PFI Rihanna, diário reflexivo 16 – ANEXO A, p. 231), isto é, na concepção multilateral, na qual todos são partícipes colaboradores desse processo. Na compreensão da linguagem enquanto prática social (FABRÍCIO, 2006), as demandas sociais ocupam a centralidade no processo e assim, fundado também na corporeidade dos sujeitos e suas necessidades concretas, o ensinar-aprender Libras é regido por um compromisso ético-social que implica, primeiramente, ao professor um enfrentamento a todo e qualquer discurso discriminatório (re)produzido em sala. De igual forma, a partir desse

reconhecimento corpo-geopolítico na produção de sabres legítimos de todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, tal sentido tende a desestabilizar hierarquias e, assim, a construir relações mais horizontais no ambiente educacional. Por conseguinte, tende a causar rupturas na manutenção de desigualdades sociais historicamente construídas e constituidoras dos discursos (re)produzidos em sala de aula.

Foi em responsividade ao sentido de ensinar-aprender Libras construído a partir de práticas discursivas desenvolvidas com e pelos PFIs na disciplina MEL do Curso de LL da Ufal que a tensão dos diálogos proporcionou uma a reconstrução desse sentido, ou melhor, um novo sentido. Um novo sentido marcado pelo discurso de transformação que foi construído na experiência de uma disciplina, sem a qual, sem a vivência do confronto, da provocação ou do incômodo de uma proposta de ensino que se fez alternativa e propositiva proporcionada pela MEL, provavelmente, como afirmou Ana Clara, ela iria *só pegar uma história que fosse em Libras e jogar* (Entrevista 1 – APÊNDICE F, p. 224) para a turma como itens lexicais a serem aprendidos ou, como relatou a PFI Sophia, em se tratando de uma situação discriminatória, ela iria “só” *dizer: não, não pode isso!* (Entrevista 2 – APÊNDICE F, p. 224).

Por fim, haja vista os resultados alcançados, penso ser interessante atentar para alguns questionamentos que sintetizam as discussões e reflexões feitas e para possíveis novos rumos que esta investigação possa suscitar. Nesse sentido, considerando as provocações feitas pelo discurso *aula-vida* acerca da relação entre o ensino e a vida, julgo importante questionar se: a) nossa prática docente tem, engessada ao conteúdo, se constituído num movimento de abstração da língua de sua fluidez da “vida real”; se isso, por sua vez, b) não tem excluído da sala de aula temáticas/narrativas vinculadas, de alguma maneira, à vida de pessoas reais, como mulheres, indígenas, pessoas negras e LGBTQIA+ ; e se, nessa exclusão de temáticas/narrativas, c) não se tem contribuído com discursos (estruturados na sociedade mais ampla) que inferiorizam, invisibilizam e/ou apagam tais vidas reais; e, por fim, se isso d) não estaria, igualmente, excluindo essas vidas dos contextos de ensino-aprendizagem por nós desenvolvidos.

Outrossim, tendo a sala de aula como um complexo contexto composto, inevitavelmente, pela unidade discurso/prática docente, penso ser importante refletir também a partir de que concepção ética o ensino-aprendizagem de Libras (ou de quaisquer outras línguas) tem sido desenvolvido. Refletir se, sob uma suposta “ética profissional”, a prática docente não tem sido mantenedora e/ou promotora de realidades sociais desiguais, quer pela omissão, quer pela prática desconexa com o mundo. Por conseguinte, haja vista que o discurso é ideológico (BAKHTIN, [1929] 2006), é preciso ponderar acerca do porquê de *questões ideológicas* (Plano

de aula 2 – APÊNDICE A, p. 190) soarem tão ameaçadoras à sala de aula (aparentemente) forjada no engodo da neutralidade.

Portanto, considero que, tanto na vivência do período da disciplina MEL quanto nas compreensões e reflexões elaboradas na análise dos registros apresentados, “[N]ão tive sorte de agradar a todos. Parece que estou tirando velhos esqueletos do armário. De fato!” (CÉSAIRE, 2020, p. 21). Ainda que seja possível identificar incongruências minhas entre o “fazer” e o “dizer”, sobre as quais seriam necessárias outras oportunidades de análise, concluo esta tese entendendo que repensar e propor formas alternativas de desenvolver processos edificados ao longo de muitos anos, quando os tais indicam não estarem proporcionando um contributo positivo para nossa felicidade (SOUSA SANTOS, 2008), é algo que, dentre os sentidos que apreendi, gera incômodo e desconforto. Contudo, em favor das pessoas à margem do padrão cishetero-masculino, branco e ouvinte que estão contidas nesse “nossa”, entendo que a insegurança de sair da reprodução do mesmo não deve coibir a parcialidade de uma posição rigorosamente ética (FREIRE, 2019) frente uma formação cidadã.

## REFERÊNCIAS

- ACOSTA, Alberto. **O Bem Viver: uma oportunidade para imaginar outros mundos**. Tradução de Tadeu Breda. São Paulo: Autonomia Literária, Elefante, 2016.
- AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.
- ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.
- ATWOOD, Margaret Eleanor. **O conto da aia**. Tradução de Ana Deiró. Rio de Janeiro: Rocco, 2017.
- BALLESTRIN, Luciana M. de A. **América Latina e o Giro Decolonial**. Revista Brasileira de Ciência Política, Brasília, nº11, maio - agosto de 2013, p. 89 - 117.
- BAKHTIN, Mikhail/Volóchinov. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, [1929] 2006.
- \_\_\_\_\_, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoiévski**. São Paulo: Forense Universitária, [1963] 2010.
- \_\_\_\_\_, Mikhail. Os gêneros do discurso. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, [1979] 2011.
- BARROS, Diana L. Pessoa de. **Contribuições de Bakhtin às teorias do discurso**. In: BRAIT, Beth (Org.). Bakhtin, dialogismo e construção do sentido. 2ª ed. ver. – Campinas, SP: Editora Unicamp, 2005, p. 25-36.
- BERNARDINO, Elidéa Lúcia. **Absurdo ou lógica?: a produção linguística do surdo**. Belo Horizonte: Editora Profetizando Vida, 2000.
- BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón (Orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico**. 1. ed.; 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.
- BRAIT, Beth (Org.). Bakhtin, dialogismo e construção do sentido. 2ª ed. rev. – Campinas, SP: Editora Unicamp, 2005.
- BRASIL, Decreto nº 5626. **Decreto de Libras**. Diário oficial da República Federativa do Brasil Brasília, DF, 2005, SEF/ MEC.
- BRASIL, Lei nº 10.436, **Lei de Libras**. Diário oficial da República Federativa do Brasil Brasília, DF, 2002, SEF/ MEC.
- BRUNER, Jerome. **The Narrative Construction of Reality**. Critical Inquiry. Chicago, v. 18, n. 1, p. 1 – 21. Autumn 1991. Disponível em: [https://www.sas.upenn.edu/~cavitch/pdf-library/Bruner\\_Narrative.pdf](https://www.sas.upenn.edu/~cavitch/pdf-library/Bruner_Narrative.pdf). Acesso em: 21 out. 2020.
- \_\_\_\_\_, Jerome. **Life as Narrative**. Disponível em: [http://ewasteschools.pbworks.com/f/Bruner\\_J\\_LifeAsNarrative.pdf](http://ewasteschools.pbworks.com/f/Bruner_J_LifeAsNarrative.pdf). Acessado em: 21 out. 2020.
- BUSARELLO, Raulino. **Dicionário básico latino-português**. 6. ed., 3. reimp. Florianópolis: Editora da UFSC, 2005.

CAFÉ DA MANHÃ: **precisamos falar sobre morte e luto**. Entrevistada: Gabriela Casellato. Entrevistadores: Rodrigo Vizeu; Magê Flores. Folha de São Paulo, 11 de mai. 2020. Podcast. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/podcasts/2020/05/podcast-discute-morte-e-luto-em-meio-a-pandemia-ouca.shtml>. Acesso em: 28 de mai. 2020.

CÁSSIO (Org.). **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOQUEL, Ramon. **El Giro Decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global/compiladores**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo**. Tradução de Claudio Willer. São Paulo: Veneta, [1955] 2020.

CLANDININ, Jean D.; CONNELLY, Michael F. **Pesquisa Narrativa: Experiência e História em Pesquisa Qualitativa**. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. – Uberlândia: EDUFU, 2011.

CROKER, Robert A. An Introduction to Qualitative Research. In: HEIGHAM, Juanita; CROKER, Robert A. (Org.). **Qualitative Research in Applied Linguistics – A Practical Introduction**. New York, London: Palgrave Macmillan, 2009, p. 3 - 24.

FABRÍCIO, B. Falabella. Linguística Aplicada como espaço de desaprendizagem. In: MOITA LOPES, L. Paulo da (Org.). **Por uma Linguística Aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editoria, 2006, p. 45 - 65.

FELIPE, Tanya A. **O discurso verbo-visual na língua brasileira de sinais – Libras**. Bakhtiniana, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 67 - 89, Jul./Dez. 2013.

FRANTZ, Fanon. **Os Condenados da Terra**. Tradução de José Laurênio de Melo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, [1961] 1968.

FREITAS, Maria do S. A. de. **Contribuições do ensino da disciplina de Libras na formação de professores no curso de Pedagogia do município de Petrolina/PE**. 2016. 112 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Centro Universitário, Maceió Univates, 2016.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

\_\_\_\_\_, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 58ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GESSER, Audrei. **LIBRAS?: Que língua é essa?: crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

\_\_\_\_\_, Audrei. **O Ouvinte e a Surdez: sobre ensinar e aprender a LIBRAS**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

GROSGOUEL, Ramón. **Descolonizing Western Universalisms: Decolonial Pluriversalism from Aimé Césaire to the Zapatistas**. Transmodernity: Journal of Peripheral Cultural Production of the Luso-Hispanic World, California, 2012. Disponível em: <https://www.semanticscholar.org/paper/Decolonizing-Western-Uni-versalisms%3A-Decolonial-to-Grosfoguel/21175682115a0387e13f517852aae2a9aeeb0421>. Acesso em: 29 de jun. 2020.

GROSGOUEL, Ramón. **A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI**. Revista Sociedade e Estado, v. 31, n. 1, p. 25 – 49, jan/abril. 2016.

HOOKS, bell. **O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras**. Tradução de Bhuvi Libânio. 6ª ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2019.

HADDAD, Fernando. Prólogo. In: CÁSSIO (Org.). **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2019, p. 11-13.

HADDAD, Sérgio. Paulo Freire, o educador proibido de educar. In: CÁSSIO (Org.). **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2019, p. 145 – 146.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LARROSA, J. ; KOHAN, W. Apresentação da Coleção. In: BIESTA, G. **Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

LEBEDEFF, Tatiana B., SANTOS, Angela N. dos. Objetos de aprendizagem para o ensino de línguas: vídeos de curta-metragem e o ensino de Libras. In: **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras UFMG, v. 14, n. 4, p. 1073 – 1094, 2014.

LIBERALI, Fernanda Coelho et al. Autobiografia, diário e sessão reflexiva: atividades na formação crítico-reflexiva de professores. In: BARBARA, Leila; RAMOS, Rosinda de Castro Guerra (Orgs.). **Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003, p. 103 – 129.

JORDÃO, Clarissa Menezes (Org.). **A linguística aplicada no Brasil: rumos e passagens**. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2016.

MARCHEZAN, Renata C. Diálogo. In: BRAIT, Berth (Org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. 2ª ed., 1ª reimp.. São Paulo: Contexto, 2014, p. 115 – 131.

MIGNOLO, Walter D. **COLONIALIDADE: O lado mais escuro da modernidade**. Tradução de Marcos Oliveira. Rio de Janeiro, RBCS, v. 32, n. 94, junho de 2016, p. 1 – 18.

MISKOLCI, Richard. **Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças**. 3ª ed. Belo Horizonte: UFOP – Universidade Federal de Ouro Preto, 2017.

MINAYO, Maria C. de S. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 14 ed. São Paulo: Ed. Vozes, 2002.

MOITA LOPES, L. Paulo da. **Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula**. Campinas – SP: Mercado de Letras, 2002.

\_\_\_\_\_, L. Paulo da (Org.). **Por uma Linguística Aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editoria, 2006.

\_\_\_\_\_, L. Paulo da (Org.). **Linguística Aplicada como lugar de construir verdades contingentes: sexualidades, ética e política**. Gragoatá. Niterói, v. 2, n. 27, p. 33-50, sem. 2009.

MOREIRA, Adilson. **Racismo recreativo**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

MORRISON, Toni. **A origem dos outros: seis ensaios sobre racismo e literatura**. Tradução Fernanda Abreu – 1ª ed. – São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

NASCIMENTO, Paulo. **Psicologia do luto em tempos de COVID-19: pequeno manual para o acompanhamento de pessoas em luto persistente**. São Paulo: Amazon, 2020.

NOGUEIRA, Sidnei. **Intolerância religiosa**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

OYEWUMI, Oyeronke. **La Invención de las Mujeres: una perspectiva africana sobre los discursos occidentales del género**. Tradução de Alessandro Molengo Gonzalez. Bogotá: La Fronteira, 2017.

SANTOS, Fábio Rodrigues dos; OLIVEIRA, Carlos A. M. de; IFA, Sérgio. **Adaptação/apagamento: Reflexões e provocações sobre a língua brasileira de sinais**. Revista Tabuleiro de Letras, v. 15, p. 18-28, 2021.

PALERMO, Zulma et. al. **Des/decolonizar la universidad**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Del signo, 2015.

PERREIRA, Maria C. da Cunha et al. **Libras: conhecimento além dos sinais**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2011.

PEREIRA, P. J. **Deuses de dois mundos: o livro da morte**. São Paulo: Editora Da Boa Prosa, 2015.

PENNYCOOK, A. A Linguística Aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, CAVALCANTI, Marilda C. (Orgs.). **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

PPC Letras-Libras da UFAL - 2016. Disponível em:  
<http://www.ufal.edu.br/unidadeacademica/fale/graduacao/llufal/projeto-pedagogico/ppc-do-curso-de-lettras-libras/view>. Acesso em: 22 abr. 2020.

RIBEIRO, Djamila. **Lugar de fala**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

RIBEIRO, Wallace Cabral. **Giddens e Bauman: as configurações institucionais na contemporaneidade**. Rev. Sem Aspas, Araraquara, v.6, n.1, jan./jun. 2017, p. 13-25.



QUADROS, Ronice M.; KARNOPP, Lodemir B. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUIJANO, Anibal. **Colonialidad y Modernidad/Racionalidad**. Lima, Perú Indígena, v. 13, n. 29, 1992, p. 11 - 20.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Repensar o papel da linguística aplicada. In: MOITA LOPES, L. Paulo da (Org.). **Por uma Linguística Aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editoria, 2006, p. 149 - 168.

SANTOS, Fábio R. **Um estudo sobre o processo de ensino-aprendizagem dos alunos da disciplina Libras no curso de Licenciatura em Letras-Português de uma instituição do ensino superior pública de Alagoas**. 2017. 153 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2017.

SILVA, Lelyane Santos; BENASSI, Claudio Alves. **A inclusão da Libras como disciplina curricular e a formação do professor de Libras**. Revista Diálogos: linguagem em movimento. Série Especial Monografias. Mato Grosso, Ano II, V.II, 2014, p. 84 – 98.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. **Renovar la Teoría Crítica y Reinventar la Emancipación Social**. Buenos Aires: Glacso Libros, 2006.

\_\_\_\_\_, Boaventura de. **Um discurso sobre as ciências**. 5º Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

\_\_\_\_\_, Boaventura de. **Na oficina do sociólogo artesão: aulas 2011-2016**. São Paulo: Cortez, 2018.

SOUSA SANTOS, Boaventura de; MENESES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do Sul**. – (CES). Coimbra: Almeida, 2009.

SOUZA, Carlos H. M. de et al. **A perspectiva da libras na formação do professor: um caminho para inclusão escolar**. Buenos Aires, EFDeportes. Año 19, n. 191, abril de 2014, p. 1 – 7. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd191/libras-na-formacao-do-professor.htm>. Acesso em: 21 de jul. de 2020.

KLEIMAN, Angela B. Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematizações. In: MOITA LOPES, Luiz P. da. (Org.). **Linguística aplicada na modernidade recente: *festschrift* para Antonieta Celani**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2013, p. 39 – 58.

TONET, Ivo. **Método científico: uma abordagem ontológica**. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A - Planos de aula

<b>AULA 1</b>	<b>MEL</b>
<b>OBJETIVO DE AULA</b>	Conhecer a turma; Apresentar a disciplina; Iniciar uma reflexão sobre o processo AUTONOMIA;
<b>OBJETIVO DE APRENDIZAGEM</b>	Conhecer a disciplina; Iniciar um processo reflexivo sobre AUTONOMIA.
<b>CONTEÚDO/RECURSOS</b>	Apresentação da disciplina; Conhecer a turma; Quadro, pincel e computador.
<b>METODOLOGIA/PROCEDIMENTOS</b>	<p>1. <b>DINÂMICA: CONSTRUÇÃO DA DISCIPLINA.</b> Nesse momento, irei pedir que os alunos formem grupos de 5 e a) construam possíveis objetivos e formas de avaliação para esta disciplina; b) pensar numa forma de me faz aprender seus nomes e sinais e, caso a turma tenha alunos novos ou que não se conhecem, uma forma dos demais alunos aprenderem também. Tempo para criação: 10 min Tempo para execução: 10 min</p> <p>2. <b>APRESENTAÇÃO DA DISCIPLINA</b> <b>Objetivos:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>I. Discutir acerca dos métodos de ensino-aprendizagem desenvolvidos para línguas estrangeiras;</li> <li>II. Refletir acerca de procedimentos didáticos-metodológicos para a construção de um processo de ensino-aprendizagem de Libras significativo aos alunos ouvintes;</li> <li>III. Proporcionar o desenvolvimento de planos de aula para um processo de ensino-aprendizagem de Libras descolonizador dentro da disciplina Libras no ensino superior.</li> </ol> <p style="text-align: center;"><b>Avaliação:</b></p> <p>Leitura de textos dirigidos; Atividades a distância; Produção de diários de classe (em atividades específicas); Participação nas discussões em sala; Apresentação de seminários; Apresentação de trabalhos;</p>

	<p>Produção de planos de aula para o ensino-aprendizagem de Libras e Prova escrita.</p> <p><b>Calendário provisório para MAIO: 14, 17, 21,</b>  <b>OBS: a cada mês, vou informar os dias previstos para as aulas.</b>  <b>Contatos:</b>  A turma tem e-mail?  XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX  Disciplina, atividades e orientações dispostas no AVA.  Instagram: XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX</p> <p>3. <b>CONVERSA SOBRE AUTONOMIA*</b>:  Nesse momento, iniciarei uma rápida conversa sobre autonomia como uma forma de prévia para o texto que será encaminhado para próxima aula.  Perguntarei:  A gente consegue ver alguma forma de autonomia nessa atividade que desenvolvemos? Em quê?  O que seria para você autonomia nos estudos?  Como você pretende desenvolver autonomia nesta disciplina?  *CASO HAJA TEMPO.</p> <p>4. CHAMADA  5. ASSINATURA  6. ENCAMINHAMENTOS</p>
<b>ENCAMINHAMENTOS</b>	<p>1. <b>LEITURA DO TEXTO:</b>  PAIVA, Vera Lúcia M. de O. e. O ensino de língua estrangeira e a questão da autonomia. In: LIMA, Diógenes Candido de. (org.). <b>Ensino de Aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas.</b> São Paulo: Parábola Editorial, 2009, p. 31 - 38.  <b>ADAPTAR E APRESENTAR OS PONTOS QUE A AUTORA FEZ CORRESPONDENTES AO INGLÊS PARA LIBRAS.</b></p>

<b>AULA 2</b>	<b>MEL</b>
<b>OBJETIVO DE AULA</b>	<p>Continuar uma reflexão sobre AUTONOMIA;  Discutir acerca processo de reflexão crítica do professor em formação.</p>
<b>OBJETIVO DE APRENDIZAGEM</b>	<p>Continuar uma reflexão sobre AUTONOMIA;  Discutir acerca processo de reflexão crítica do professor em formação.</p>

<b>CONTEÚDO/RECURSOS</b>	Instrumento para reflexão crítica em sala de aula; Autonomia Quadro, pincel e computador.
<b>METODOLOGIA/PROCEDIMENTOS</b>	<p style="text-align: center;">1. DISCUSSÃO SOBRE O TEXTO</p> <p>PAIVA, Vera Lúcia M. de O. e. O ensino de língua estrangeira e a questão da autonomia. In: LIMA, Diógenes Candido de. (org.). <b>Ensino de Aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas</b>. São Paulo: Parábola Editorial, 2009, p. 31 - 38.</p> <p>Neste momento, solicitarei que os alunos apresentem os pontos destacados na leitura e a ideia acrescentada, como solicitado na aula anterior.</p> <p style="text-align: center;">2. ENCAMINHAMENTOS 3. INSTRUMENTOS PARA REFLEXÃO CRÍTICA.</p> <p>Neste momento, apresentarei slides com algumas considerações sobre instrumentos que podem promover uma reflexão crítica para o professor em formação no que diz respeito sua prática docente, “Aula 2 – diários - discussão”. Esse material relaciona-se a discussão de autonomia no processo de construção de saberes bem como a autorreflexão.</p> <p style="text-align: center;">4. CHAMADA 5. ASSINATURA</p>
<b>ENCAMINHAMENTOS</b>	<p style="text-align: center;">1. TRABALHOS</p> <p>Apresentação individual. Cada aluno deverá organizar um plano de aula, como lhe convier, e uma microaula com base na língua de sua formação. A microaula deve ser com base em uma das seguintes temáticas: NEGRO, MULHER, SURDO, NÃO-HETEROSSEXUALIDADE, ÍNDIO. Tempo de apresentação: 20 - 30min; Trazer material (datashow da universidade); Pontuação: 0 – 3 pontos; Pontuação para a AB2; Avaliação: sob o cumprimento da tarefa.</p> <p>Seminário individual. Cada aluno deve proporcionar e conduzir a discussão sobre o texto ao qual ficou responsável no seu respectivo dia.</p>

	<p>Tempo de apresentação: Livre;          Trazer material (datashow da universidade);          Pontuação: 0 – 3 pontos;          Pontuação para a AB2;          Avaliação: sob o cumprimento da tarefa, apresentação dos pontos importantes do texto, fomentação na discussão.          Orientação importante:          Busquem para além do texto.          Destaquem somente o principal e útil para a discussão.          TEXTO 1: “Como abordar questões ideológicas nas aulas de língua estrangeira?”.          TEXTO 2: “Ensinar a aprender ou ensinar o que aprendeu?”          TEXTO 3: “Por um ensino de idiomas mais incluído no contexto social atual”.</p>
--	--

<b>AULA 3</b>	<b>MEL</b>
<b>OBJETIVO DE AULA</b>	Retomar e rediscutir acerca processo de reflexão crítica do professor em formação.
<b>OBJETIVO DE APRENDIZAGEM</b>	Rediscutir acerca processo de reflexão crítica do professor em formação.
<b>CONTEÚDO/RECURSOS</b>	Instrumento para reflexão crítica em sala de aula; Quadro, pincel e computador.
<b>METODOLOGIA/PROCEDIMENTOS</b>	<p style="text-align: center;">1. REDISSCUSSÃO SOBRE OS INSTRUMENTOS PARA REFLEXÃO CRÍTICA.</p> <p>Neste momento, reapresento os slides com algumas considerações sobre instrumentos que podem promover uma reflexão crítica para o professor em formação no que diz respeito sua prática docente, “Aula 2 – diários - discussão”. Esse material relaciona-se a discussão de autonomia no processo de construção de saberes bem como a autorreflexão.</p> <p style="text-align: center;">2. CHAMADA 3. ASSINATURA 4. ENCAMINHAMENTOS</p>
<b>ENCAMINHAMENTOS</b>	<p style="text-align: center;">6. TRABALHOS</p> <p>Apresentação individual.          Mantido os trabalhos individuais das microaulas todas as terças-feiras.          Às sextas-feiras também serão utilizadas para as microaulas.          Os Seminários individuais ficarão para um momento posterior as microaulas.</p>

<b>AULA 4, 5, 6, 7</b>	<b>MEL</b>
<b>OBJETIVO DE AULA</b>	Proporcionar situações para o desenvolvimento de prática docente através da atividade Microaula; Orientar os alunos para a produção de um diário reflexivo.
<b>OBJETIVO DE APRENDIZAGEM</b>	Desenvolver uma situação de prática docente através da atividade Microaula; Produzir um diário reflexivo acerca de sua prática docente desenvolvida ou da dos colegas.
<b>CONTEÚDO/RECURSOS</b>	Microaulas; Diários reflexivos; Quadro, pincel e computador.
<b>METODOLOGIA/PROCEDIMENTOS</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. CHAMADA</li> <li>2. ASSINATURA</li> <li>3. MICROAULAS</li> </ol> <p>Neste momento, 3 alunos realizam a atividade de Microaula. Tempo de 20 a 30 minutos para cada um.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>4. DIÁRIOS REFLEXIVOS</li> </ol> <p>Neste momento, cada aluno produz um diário reflexivo acerca de sua prática e, caso queira, acerca da prática dos colegas. A solicitação é para que os alunos produzam esse diário em sala, mas que os digitalize em casa (podendo acrescentar alguma informação com mais calma) e me enviem por e-mail no fim do dia ou até a próxima aula.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>5. CHAMADA</li> <li>6. ENCAMINHAMENTOS</li> </ol>
<b>ENCAMINHAMENTOS</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. TRABALHOS</li> </ol> <p>Apresentação individual. Mais 3 alunos para as Microaulas da semana que vem.</p>

<b>AULA 8</b>	<b>MEL</b>
<b>OBJETIVO DE AULA</b>	Proporcionar situações para o desenvolvimento de prática docente através da atividade Microaula; Iniciar uma reflexão acerca mecanismos que movem o racismo e fazer analogias com o sexismo e machismo; Solicitar aos alunos a produção de um diário reflexivo.
<b>OBJETIVO DE APRENDIZAGEM</b>	Desenvolver uma prática docente através da atividade Microaula; Refletir acerca mecanismos que movem o racismo e fazer analogias com o sexismo e machismo;

	Produzir um diário reflexivo.
<b>CONTEÚDO/RECURSOS</b>	Microaulas; Sexismo, machismo e racismo; Quadro, pincel e computador.
<b>METODOLOGIA/PROCEDIMENTOS</b>	<p>5. CHAMADA</p> <p>6. ASSINATURA</p> <p>7. FRASES</p> <p>Neste momento, entregarei algumas frases de cunho sexista para os alunos e eles, em grupo de 3 ou 4 pessoas, farão a tradução/interpretação dessas frases para Libras. Feito isso, cada equipe apresentará suas frases em Libras.</p> <p>Frases: <i>Lugar de mulher é na cozinha; mulher tem de se dar o valor; usando isso, (ela) estava pedindo para ser atacada; mas você nasceu para ser mãe; mas o seu irmão é homem; tinha de ser mulher; sente direito; até que para uma mulher você dirige bem; eu tive 4 homens, mas na 5ª, eu dei uma fraquejada, aí veio uma mulher.</i></p> <p>8. MICROAULA</p> <p>Neste momento, 1 aluno realiza a atividade Microaula, com o tempo de 20 a 30 min.</p> <p>9. MOMENTO DE DISCUSSÃO</p> <p>Neste momento, faremos o seguinte:</p> <p>a. assistiremos ao vídeo <b>“doll test - os efeitos do racismo em crianças</b> &lt;<a href="https://www.youtube.com/watch?v=Cdoq qmNB9JE">https://www.youtube.com/watch?v=Cdoq qmNB9JE</a>&gt;”</p> <p>b. promoverei uma discussão com base nos slides “Naturalizei – aula 8” e nas perguntas que compuseram a atividade a distância enviada pelo sistema AVA, ao passo em que tentaremos relacionar com as frases vistas anteriormente.</p> <p>Perguntas do AVA:</p> <p>1. O que você entendeu por “lugar de onde se fala” discutido por Carlos Medeiros no vídeo?</p> <p>2. O que significa “naturalização do racismo”, segundo Carlos Medeiros no vídeo?</p> <p>10. CHAMADA</p> <p>11. ENCAMINHAMENTOS</p>
<b>ENCAMINHAMENTOS</b>	<p>1. TRABALHOS</p> <p>Apresentação individual.</p> <p>Microaulas.</p>

<b>AULA 9</b>	<b>MEL</b>
<b>OBJETIVO DE AULA</b>	Proporcionar situações para o desenvolvimento de prática docente através da atividade Microaula; Iniciar uma reflexão acerca mecanismos que movem o racismo e fazer analogias com o sexismo e machismo; Solicitar aos alunos a produção de um diário reflexivo.
<b>OBJETIVO DE APRENDIZAGEM</b>	Desenvolver uma situação de prática docente através da atividade Microaula; Produzir um diário reflexivo acerca de sua prática docente desenvolvida ou da dos colegas.
<b>CONTEÚDO/RECURSOS</b>	Microaulas; Sexismo, machismo e racismo; Quadro, pincel e computador.
<b>METODOLOGIA/PROCEDIMENTOS</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. CHAMADA</li> <li>2. ASSINATURA</li> <li>3. MICROAULAS</li> </ol> <p>Neste momento, 3 alunos realizam a atividade de Microaula. Tempo de 20 a 30 minutos para cada um.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>4. DIÁRIOS REFLEXIVOS</li> </ol> <p>Neste momento, cada aluno produz um diário reflexivo acerca de sua prática e, caso queira, acerca da prática dos colegas. A solicitação é para que os alunos produzam esse diário em sala, mas que os digitalize em casa (podendo acrescentar alguma informação com mais calma) e me enviem por e-mail no fim do dia ou até a próxima aula.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>5. CHAMADA</li> <li>6. ENCAMINHAMENTOS</li> </ol>
<b>ENCAMINHAMENTOS</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. LEITURA</li> </ol> <p>Temos dois textos para leitura. O 1º, "abordagens de aprendizagem do ensino de línguas estrangeiras", deve ser lido para a aula do dia 9 de julho (terça); o 2º, "Objetos de aprendizagem para o ensino de Libras", deve ser lido até o dia 12 de julho (sexta).</p>

<b>AULA 10</b>	<b>MEL</b>
<b>OBJETIVO DE AULA</b>	Comentar acerca das microaulas desenvolvidas pelos alunos. Discutir acerca de abordagens de aprendizagem do ensino de LEs; Continuar uma reflexão acerca mecanismos que movem o racismo e fazer analogias com o sexismo e machismo;



	Solicitar aos alunos a produção de um diário reflexivo.
<b>OBJETIVO DE APRENDIZAGEM</b>	Comentar acerca das microaulas desenvolvidas pelos alunos, Discutir acerca de abordagens de aprendizagem do ensino de LEs; Continuar uma reflexão acerca mecanismos que movem o racismo e fazer analogias com o sexismo e machismo; Produzir um diário reflexivo.
<b>CONTEÚDO/RECURSOS</b>	Feedback das microaulas; Sexismo, machismo e racismo; Abordagens de aprendizagem do ensino de LEs Quadro, pincel e computador.
<b>METODOLOGIA/PROCEDIMENTOS</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. CHAMADA</li> <li>2. MOMENTO DE DISCUSSÃO</li> </ol> <p>Neste momento, promoverei uma discussão com base no texto encaminhado, “Abordagens de aprendizagem do ensino de línguas estrangeiras” e nas perguntas que compuseram a atividade a distância enviada pelo sistema AVA, ao passo em que tentaremos relacionar com as frases vistas anteriormente.</p> <p>Perguntas do AVA:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>3. O que você entendeu por “lugar de onde se fala” discutido por Carlos Medeiros no vídeo?</li> <li>4. O que significa “naturalização do racismo”, segundo Carlos Medeiros no vídeo?</li> </ol> <p>Pergunta: COMO ISSO SE RELACIONA COM AS FRASES MACHISTAS VISTAS EM AULAS ANTERIORES?</p> <p>Frases: <i>Lugar de mulher é na cozinha; mulher tem de se dar o valor; usando isso, (ela) estava pedindo para ser atacada; mas você nasceu para ser mãe; mas o seu irmão é homem; tinha de ser mulher; sente direito; até que para uma mulher você dirige bem; eu tive 4 homens, mas na 5ª, eu dei uma fraquejada, aí veio uma mulher.</i></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>3. FEEDBACK DAS MICROAULAS</li> <li>4. CONVITE À ENTREVISTA (DOUTORADO)</li> <li>5. CHAMADA</li> <li>6. ENCAMINHAMENTOS</li> </ol>

<b>ENCAMINHAMENTOS</b>	7. LEITURA. “OBJETO DE APRENDIZAGEM PARA O ENSINO DE LIBRAS”.
------------------------	--

<b>AULA 11<sup>209</sup></b>	<b>MEL</b>
<b>OBJETIVO DE AULA</b>	Discutir acerca de abordagens de aprendizagem do ensino de LEs; Continuar uma reflexão acerca mecanismos que movem o racismo e fazer analogias com o sexismo e machismo; Solicitar aos alunos a produção de um diário reflexivo.
<b>OBJETIVO DE APRENDIZAGEM</b>	Discutir acerca de abordagens de aprendizagem do ensino de LEs; Continuar uma reflexão acerca mecanismos que movem o racismo e fazer analogias com o sexismo e machismo; Produzir um diário reflexivo.
<b>CONTEÚDO/RECURSOS</b>	Sexismo, machismo e racismo; Abordagens de aprendizagem do ensino de LEs Quadro, pincel e computador.
<b>METODOLOGIA/PROCEDIMENTOS</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. CHAMADA</li> <li>2. MOMENTO DE DISCUSSÃO</li> </ol> <p>Neste momento, promoverei uma discussão com base no texto encaminhado, “Abordagens de aprendizagem do ensino de línguas estrangeiras” e nas perguntas que compuseram a atividade a distância enviada pelo sistema AVA, ao passo em que tentaremos relacionar com as frases vistas anteriormente.</p> <p>Perguntas do AVA:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>3. O que você entendeu por “lugar de onde se fala” discutido por Carlos Medeiros no vídeo?</li> <li>4. O que significa “naturalização do racismo”, segundo Carlos Medeiros no vídeo?</li> </ol> <p>Pergunta: COMO ISSO SE RELACIONA COM AS FRASES MACHISTAS VISTAS EM AULAS ANTERIORES?</p> <p>Frases: <i>Lugar de mulher é na cozinha; mulher tem de se dar o valor; usando isso,</i></p>

<sup>209</sup> Uma retomada da aula anterior devido o pouco tempo para as demandas da sala.

	<p><i>(ela) estava pedindo para ser atacada; mas você nasceu para ser mãe; mas o seu irmão é homem; tinha de ser mulher; sente direito; até que para uma mulher você dirige bem; eu tive 4 homens, mas na 5ª, eu dei uma fraquejada, aí veio uma mulher.</i></p> <p>5. CHAMADA 6. ENCAMINHAMENTOS</p>
<b>ENCAMINHAMENTOS</b>	<p>7. LEITURA</p> <p>Relembrar a leitura do texto de Bell Hooks encaminhado, “O feminino é para todo mundo”, para o dia 23/07.</p>

<b>AULA 12 (continuidade da anterior)</b>	<b>MEL</b>
<b>OBJETIVO DE AULA</b>	Refletir acerca mecanismos que movem o racismo e fazer analogias com o sexismo e machismo e suas relações com a sala de aula;
<b>OBJETIVO DE APRENDIZAGEM</b>	Refletir acerca mecanismos que movem o racismo e fazer analogias com o sexismo e machismo e suas relações com a sala de aula;
<b>CONTEÚDO/RECURSOS</b>	Sexismo, machismo e racismo; Sala de aula e as discriminações sociais. Quadro, pincel e computador.
<b>METODOLOGIA/PROCEDIMENTOS</b>	<p>1. CHAMADA 2. MOMENTO DE DISCUSSÃO (SOBRE A MESA-REDONDA “DISCURSOS E MOVIMENTOS DE RESISTÊNCIA/(RE)EXISTÊNCIA: QUESTÕES DE GÊNERO, RAÇA E SEXUALIDADE”.</p> <p>Primeiro momento, livre. Neste momento, ouvirei os alunos acerca de suas anotações e comentários sobre à mesa-redonda.</p> <p>Segundo momento, direcionado às perguntas do AVA. Este momento é para que iniciemos a construção de possíveis repostas às perguntas da atividade a distância que disponibilizei no AVA:</p> <p>a. Qual era, em tua opinião, a essência que ligava as três temáticas apresentadas pela mesa-redonda “DISCURSOS E MOVIMENTOS DE RESISTÊNCIA/(RE)EXISTÊNCIA: QUESTÕES DE GÊNERO, RAÇA E SEXUALIDADE”? Por quê?</p> <p>b. Partindo das considerações de Carlos Medeiros sobre “naturalização do</p>

	<p>racismo”, qual a relação entre isso, as discussões da mesa-redonda e a sala de aula?</p> <p>c. Qual relação podemos estabelecer entre a fala “Quem me colonizou?” (do professor Fábio Rodrigues na mesa-redonda) e as frases a seguir?</p> <p><i>Frases: Lugar de mulher é na cozinha; mulher tem de se dar o valor; usando isso, (ela) estava pedindo para ser atacada; mas você nasceu para ser mãe; mas o seu irmão é homem; tinha de ser mulher; sente direito; até que para uma mulher você dirige bem; eu tive 4 homens, mas na 5ª, eu dei uma fraquejada, aí veio uma mulher.</i></p> <p>3. ENCAMINHAMENTOS 4. CHAMADA</p>
<b>ENCAMINHAMENTOS</b>	<p>5. LEITURA</p> <p>Relembrar a leitura do texto de Bell Hooks encaminhado, “O feminino é para todo mundo”, para o dia 23/07.</p> <p>6. DIÁRIOS VOLUNTÁRIOS</p> <p>A produção dos diários será voluntária.</p>

<b>AULA 13</b>	<b>MEL</b>
<b>OBJETIVO DE AULA</b>	<p>Discutir acerca da lógica o machismo e o sexismo;</p> <p>Desfazer os equívocos mais comuns acerca do feminismo;</p> <p>Relacionar o feminismo com outras lutas sociais, inclusive as lutas específicas da comunidade surda.</p>
<b>OBJETIVO DE APRENDIZAGEM</b>	<p>Discutir acerca da lógica o machismo e o sexismo;</p> <p>Desfazer os equívocos mais comuns acerca do feminismo;</p> <p>Entender a relação entre o feminismo e outras lutas sociais, inclusive as lutas específicas da comunidade surda.</p>
<b>CONTEÚDO/RECURSOS</b>	<p>Feminismo;</p> <p>Quadro, pincel e computador.</p>
<b>METODOLOGIA/PROCEDIMENTOS</b>	<p>1. CHAMADA</p> <p>2. QUADRO DE NOTAS</p> <p>3. ENCAMINHAMENTOS</p> <p>4. TEXTO DA BELL HOOKS</p> <p>5. CHAMADA</p> <p>6. ENCAMINHAMENTOS</p> <p>7. CHAMADA</p>

<b>ENCAMINHAMENTOS</b>	<p>1. TRABALHO NOVAS MICRO AULAS DE 10 A 15 MIN. DATAS E TEMAS.</p>
------------------------	---

<b>AULA 14</b>	<b>MEL</b>
<b>OBJETIVO DE AULA</b>	Comentar acerca de uma microaula desenvolvida por mim; Retomar conceitos como, socialização, colonialidade, naturalização e sororidade.
<b>OBJETIVO DE APRENDIZAGEM</b>	Comentar acerca de uma microaula desenvolvida por mim; Retomar conceitos como, socialização, colonialidade, naturalização e sororidade.
<b>CONTEÚDO/RECURSOS</b>	Análise sobre uma microaula; Socialização, colonialidade, naturalização e sororidade. Quadro, pincel e computador.
<b>METODOLOGIA/PROCEDIMENTOS</b>	<p>1. ENCAMINHAMENTOS</p> <p>2. CHAMADA</p> <p>3. MICROAULA DO PROFESSOR</p> <p>Neste momento, pretendo desenvolver uma microaula (slides em anexo) na tentativa de me embasar nas discussões que fizemos durante a disciplina.</p> <p>Desenvolvida a microaula, entregarei aos alunos o plano de minha aula (em anexo) para que, juntos, possamos traçar considerações na tentativa melhorá-la.</p> <p>4. AB1</p> <p>5. CHAMADA</p>
<b>ENCAMINHAMENTOS</b>	<p>6. MICROAULAS. DATAS E TEMAS.</p>

<b>AULA 15</b>	<b>MEL</b>
<b>OBJETIVO DE AULA</b>	Proporcionar situações para o desenvolvimento de prática docente através da atividade Microaula; Revisitar questões desenvolvidas na AB1, identificar problemáticas, caso haja, e tentar saná-las em conjunto; Orientar os alunos para a produção de um diário reflexivo.
<b>OBJETIVO DE APRENDIZAGEM</b>	Desenvolver uma situação de prática docente através da atividade Microaula;

	Revisitar questões desenvolvidas na AB1, apresentar problemáticas, caso haja, e tentar saná-las em conjunto. Produzir um diário reflexivo acerca de sua prática docente desenvolvida ou da dos colegas.
<b>CONTEÚDO/RECURSOS</b>	Microaulas; Diários reflexivos; AB1. Quadro, pincel e computador.
<b>METODOLOGIA/PROCEDIMENTOS</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. AVISAR SOBRE OS DIÁRIOS</li> <li>2. CHAMADA</li> <li>3. MICROAULAS</li> </ol> <p>Neste momento, 3 alunos realizam a atividade de Microaula. Tempo de 10 a 15 minutos para cada um.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>4. DISCUSSÃO SOBRE A PROVA (AB1)</li> <li>5. DIÁRIOS REFLEXIVOS</li> </ol> <p>Neste momento, cada aluno produz um diário reflexivo acerca de sua prática e, caso queira, acerca da prática dos colegas. A solicitação é para que os alunos produzam esse diário em sala, mas que os digitalize em casa (podendo acrescentar alguma informação com mais calma) e me enviem por e-mail no fim do dia ou até a próxima aula.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>6. CHAMADA</li> <li>7. ENCAMINHAMENTOS</li> </ol>
<b>ENCAMINHAMENTOS</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>8. TRABALHOS</li> </ol> <p>Apresentação individual. Mais 3 alunos para as Microaulas da semana que vem.</p>

<b>AULA 16</b>	<b>MEL</b>
<b>OBJETIVO DE AULA</b>	Proporcionar situações para o desenvolvimento de prática docente através da atividade Microaula; Orientar os alunos para a produção de um diário reflexivo.
<b>OBJETIVO DE APRENDIZAGEM</b>	Desenvolver uma situação de prática docente através da atividade Microaula; Produzir um diário reflexivo acerca de sua prática docente desenvolvida ou da dos colegas.
<b>CONTEÚDO/RECURSOS</b>	Microaulas; Diários reflexivos; Quadro, pincel e computador.
<b>METODOLOGIA/PROCEDIMENTOS</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. AVISAR SOBRE OS DIÁRIOS</li> <li>2. ENCAMINHAMENTOS</li> <li>3. CHAMADA</li> <li>4. MICROAULAS</li> </ol>

	<p>Neste momento, 3 alunos realizam a atividade de Microaula. Tempo de 10 a 15 minutos para cada um.</p> <p>5. DIÁRIOS REFLEXIVOS</p> <p>Neste momento, cada aluno produz um diário reflexivo acerca de sua prática e, caso queira, acerca da prática dos colegas. A solicitação é para que os alunos produzam esse diário em sala, mas que os digitalize em casa (podendo acrescentar alguma informação com mais calma) e me enviem por e-mail no fim do dia ou até a próxima aula.</p> <p>6. CHAMADA</p> <p>7. ENCAMINHAMENTOS</p>
<b>ENCAMINHAMENTOS</b>	<p>8. ATIVIDADE A DISTÂNCIA</p> <p>9. MICROAULAS</p> <p>Individual.</p> <p>Mais 3 alunos para as Microaulas da semana que vem.</p>

<b>AULA 17</b>	<b>MEL</b>
<b>OBJETIVO DE AULA</b>	<p>Proporcionar situações para o desenvolvimento de prática docente através da atividade Microaula;</p> <p>Orientar os alunos para a produção de um diário reflexivo;</p> <p>Discutir acerca de uma educação (de)colonial no processo de ensino-aprendizagem de Libras e acerca de uma postura ética na sala de aula.</p>
<b>OBJETIVO DE APRENDIZAGEM</b>	<p>Desenvolver uma situação de prática docente através da atividade Microaula;</p> <p>Produzir um diário reflexivo acerca de sua prática docente desenvolvida ou da dos colegas;</p> <p>Discutir acerca de uma educação (de)colonial no processo de ensino-aprendizagem de Libras e acerca de uma postura ética na sala de aula.</p>
<b>CONTEÚDO/RECURSOS</b>	<p>Microaulas;</p> <p>(De)colonialidade;</p> <p>Ética e a sala de aula.</p> <p>Quadro, pincel e computador.</p>
<b>METODOLOGIA/PROCEDIMENTOS</b>	<p>1. AVISAR SOBRE OS DIÁRIOS</p> <p>2. ENCAMINHAMENTOS SOBRE A REAVALIAÇÃO</p> <p>3. CHAMADA</p> <p>4. MICROAULAS</p> <p>Neste momento, 3 alunos realizam a atividade de Microaula. Tempo de 10 a 15 minutos para cada um.</p> <p>5. FOTO DA TURMA</p>

	<p style="text-align: center;"><b>6. ATIVIDADE SOBRE (DE)COLONIALIDADE</b></p> <p>Neste momento, os alunos se dividem em trio e desenvolvem a atividade encaminhada via AVA com base no texto “O que é uma educação decolonial”.</p> <p>Eles devem responder, por escrito, as seguintes perguntas:</p> <p><i>Na prática, o que seria DEcolonizar na educação, <b>mais especificamente, no processo de ensino-aprendizagem de Libras?</b> Justifique tua resposta, exemplificando com base no texto “O que é uma educação decolonial”.</i></p> <p><i>Como poderíamos relacionar o conceito de “diferença colonial” com a área da surdez? <b>Defina</b> o conceito com base no texto “O que é uma educação decolonial” e <b>apresente</b> como pode se dar essa relação entre ele e a área da surdez.</i></p> <p>Por fim, cada trio elege alguém para falar, resumidamente, acerca de suas próprias respostas. Ponto de partida para a discussão do texto.</p> <p style="text-align: center;"><b>7. DISCUSSÃO DO TEXTO</b></p> <p>Discussão sobre o texto “O que é uma educação decolonial” e sobre as partes do livro “Pedagogia da autonomia”, brevemente encaminhadas.</p> <p style="text-align: center;"><b>8. CHAMADA</b></p> <p style="text-align: center;"><b>9. ENCAMINHAMENTOS</b></p>
<b>ENCAMINHAMENTOS</b>	<p style="text-align: center;"><b>10. DATAS DAS PROVAS DE REPOSIÇÃO</b></p> <p>REAVALIAÇÃO: 3/09 FINAL: 6/09</p>



## APÊNDICE B – Diários reflexivos do professor-pesquisador

### Diário da aula 1 – Metodologia do Ensino de Libras (MEL)

Após evento, semana de acolhimento, desencontro e Seminário Docente, finalmente tive minha primeira aula com a turma. Normalmente, nesse primeiro momento o clima parece ficar meio tenso, pelo menos eu sinto. As pessoas parecem estar meio que “desconfiadas”. Não sei até onde isso é verdade, mas é a impressão que tenho.

No entanto, na tentativa de dissolver ou minimizar esse clima, busquei iniciar o encontro com uma atividade que dessa abertura para que os alunos se expressassem e que estimulasse, ao meu entender, a criatividade, a autonomia. Pedi que, em grupo, os alunos pensassem em objetivos e formas de avaliação que correspondessem à disciplina de MEL e que desenvolvessem rapidamente uma dinâmica (ou algo do tipo) para que eu aprendesse seus nomes e sinais. Eu realmente gostaria de saber o que os alunos pensam e esperam de uma disciplina como essa e enfatizei que a disciplina não é nada algo pronto e acabado que vai ser “entregue” a eles, mas que somos responsáveis por construí-la conjuntamente.

Feito isso, percebi que os grupos, na verdade, 3, pensavam um tanto diferentes um dos outros no que diz respeito aos objetivos da disciplina. Enquanto o primeiro, chamarei assim, falava sobre “preparar o professor para a sala de aula”, “discutir as metodologias” e “articular ensino de Libras e vida do aluno”, o segundo falava sobre a relação entre metodologia e material e nova metodologia, o terceiro em, embora retomasse o “como pensar/elaborar novas estratégias”, falava sobre a relação teoria e prática e planejamento de aulas.

Achei bastante interessante essa diferença e, penso eu, que os objetivos que elaborei para a disciplina consegue contemplar esses “desejos” e, para alguns, vai para o que os antecede, ao meu ver, à discussão, à reflexão. Nesse sentido, apresentei o que, disse eu “pensei corresponder à disciplina”. Expliquei um por um sempre, novamente, ao meu ver, tentando levar os alunos ao compromisso sobre o que nós, destaque, objetivamos.

Quanto a avaliação, dois dos grupos falaram sobre avaliação de forma contínua, mas sem especificar um instrumento avaliativo enquanto que um deles falou em “participação em sala”, “trabalhos em grupo”, “leitura de textos” e, o mais interessante, “comportamento”. Na hora que pedi que lessem para mim suas opiniões, não vi o grupo falando em comportamento, mas consta aqui em seu texto escrito. Sendo assim, não pude conversar e saber mais sobre como seria a avaliação sobre o comportamento. Pela lógica da oposição, eu deveria pensar que os “malcomportados” não receberiam pontuação? Vendo isso agora, talvez seja interessante discutir com eles sobre processos e instrumentos avaliativos.

Finalizei com o encaminhamento, que corresponde uma leitura de texto para discussão, e enfatizei nesse momento a autonomia e o compromisso para com os saberes que juntos vamos construir. A base para essa ênfase foram as seguintes perguntas: o que você entende por autonomia? Como você vai desenvolver autonomia nessa disciplina? Nesse momento vimos até um sinal novo para autonomia que nos remetia a um posicionamento de quem se faz autônomo.

### Diário da aula 2 – Metodologia do Ensino de Libras (MEL)

Eu reservei o dia de hoje para discutirmos o texto encaminhado, “O ensino de língua estrangeira e a questão da autonomia” (PAIVA, 2009, p. 31-38), e para apresentar o que Liberali *et al.* (2003, p. 103 - 129) fala sobre instrumentos para reflexão crítica no que diz respeito ao processo de formação de professores.

Iniciei pelo texto de Paiva e deixei que os alunos falassem, com o intuito de que a discussão iniciada sobre autonomia e responsabilidade sobre a construção de conhecimento ficasse mais nítida. Fui dando vez de um por um e a conversa foi fluindo. Uns atentavam mais para as ideias dadas pela autora no que diz respeito às estratégias e metodologias utilizadas e outros para a questão da autonomia do aluno. O texto era curto e de fácil compreensão, por isso não entendi ser necessário fazer algumas perguntas específicas para me “certificar” até que ponto haviam lido ou não.

Feito isso, passei para a explicação da primeira atividade avaliativa, a Microaula. Dei 5 temáticas gerais (NEGRO, MULHER, NÃO-HETEROSSEXUALIDADE, ÍNDIO e SURDO) e disse que o trabalho consistia em organizar uma aula de Libras com base na temática escolhida, para uma turma de alunos ouvintes da disciplina Libras da UFAL, no tempo de 20 a 30 minutos. Aí foi que se deu o problema. Quando eu dizia que era uma aula cujo foco era ensinar Libras, mas que a aula tinha de obedecer a temática escolhida, os alunos pareciam não entender. Perguntaram se era para explicar, por exemplo, feminismo em sinais, se era para dar sinais relativos ao tema etc. Vendo isso, eu disse, “o motivo de vocês não estarem entendendo é porque conseguimos separar o ensino do conteúdo da vida”. Acho que não deveria ter falado isso, mas foi por aí que tentei explicar de uma outra forma. Enfatizei que dariam uma aula de Libras, sobre o conteúdo ou da forma que eles quisessem, mas que teria de ter como base uma temática daquelas.

Depois de explicar repetidas vezes sobre o trabalho acima, todas elas em Libras, pois que todas as aulas são em Libras, uma vez que tenho surdos em sala de aula, o fiz oralmente para uma aluna ouvinte que tem pouca fluência em Libras. Penso que toda essa dificuldade em compreender como se deva desenvolver esse trabalho, dá-se devido à compreensão de ensino de Libras. Esse meu pensamento parece se confirmar quando, no fim da aula, uma aluna se aproxima de mim e questiona mais uma vez sobre como deve ser feita a microaula. Ela comenta que isso (a forma como eu expus e solicitei o trabalho) não é contextualizar a Libras, como “normalmente”, palavras dela, se faz. Ratifiquei que não. Que se trata de algo diferente. Trata-se de não separar a língua da vida quando se ensina.

Por fim, busquei explicar e discutir um pouco sobre instrumentos como autobiografia, diário reflexivo e/ou sessão reflexiva sendo utilizados para a reflexão crítica da prática docente. Acho que não funcionou bem. Faltava 30 minutos para a hora da saída e não daria tempo de conversar com calma sobre o assunto. O texto exposto em português nos slides parecia precisar de uma leitura com mais afinco e dedicação, mesmo com as explicações em Libras. E, além disso, as explicações não pareciam está sendo tão claras, pelo menos essa era a sensação que tive ao ver os rostos que davam a impressão de incompreensão por parte de alguns alunos. Sendo assim, decidi reformular a escrita dos slides e rediscuti-los com os alunos na próxima aula, bem como retomar a explicação da atividade da microaula.

Sai da sala pensando que não deveria ter dado uma temática geral, mas só pedido que os alunos organizassem uma aula de Libras e a ministrassem. Todavia, pensei que muitos poderiam buscar algo pronto e, dessa forma, eu não estaria os estimulando e desafiando à criação. Por essa última reflexão, penso em deixar como está, mas pretendo ratificar que eles devem organizar a aula e ministrar como lhes convier, para que eu possa ver como percebem o processo de ensino de Libras.

Uma aluna questionou sobre a simulação que estaríamos fazendo, mas não acho que temos horários disponíveis para que possam ministrar aula a “turmas de verdade”. Em todo caso, vou ver se possa convidar alunos ouvintes para a sala nesses dias. Vou pensar e ver se consigo. Talvez a experiência e prática seja outra.

### Diário da aula 3 – Metodologia do Ensino de Libras (MEL)

Na última aula, terça-feira, eu apresentei uns slides sobre instrumentos de registro que podem proporcionar reflexão crítica discutidos por Liberali *et al.* (2003, p. 103 - 129), porém, penso que o tempo não nos favoreceu e o texto não era de fácil leitura e entendimento. A apresentação me pareceu um tanto corrida e as expressões dos alunos não era de compreensão do que estava sendo dito. Logo, reformulei os slides e senti a necessidade de reapresentá-los.

Como minha intenção era apresentar aos alunos um instrumento que pretendo utilizar como para a coleta dos dados, o diário reflexivo em algumas situações, e desde já levar os alunos a questionar acerca da relação que suas práticas docentes têm com a vida, com a sociedade mais ampla, formulei a apresentação com várias perguntas. Dessa forma, penso ter levados os alunos a se aproximarem do que estava sendo exposto e, como eram perguntas diretas, a começarem a se questionar sobre o que e como eles têm desenvolvido o ensino da Libras ou irão desenvolver.

Hoje, a sensação foi que conseguimos compreender o que a autora (os autores) quis dizer com “reflexão crítica” e “colaboração”, pois que era uma chamada ao compromisso no processo de (des)construir significados, sentidos e conhecimento. A apresentação em forma de perguntas diretas pareceu surtir muito efeito sobre os alunos.

Todavia, de três alunos surdos que estavam na sala, dois deles pareciam não acompanhar as discussões. Quando algumas perguntas eram feitas diretamente a eles, as respostas nem se quer correspondiam com a realidade. Como por exemplo, quando li a seguinte pergunta: *Como está o contexto social de minha cidade/estado/país?* Os dois alunos não souberam responder. Quando reformulei dizendo, *“Em Maceió não tem violência, assaltos etc., pessoas pobres...está tudo ok, não é?”*, enquanto um deles sorria e não respondia, o outro disse que estava tudo bem. Não me parecia que realmente pensavam assim, mas que nem se quer conseguiam pensar sobre isso. Não conseguiam refletir sobre a pergunta.

Nessa situação, os demais alunos olhavam como que não acreditassem no que eles falavam. Tentei reformular a pergunta para ver se havia pouco entendimento sobre a forma que eu estava sinalizando, e tive de seguir, respondendo-a juntamente com os demais, inclusive com a ajuda de um aluno surdo que respondia à pergunta com um balançar negativo da cabeça, ainda que aparentasse ter pouca certeza no que dizia.

### Diário da aula 4 – Metodologia do Ensino de Libras (MEL)

Reservei o dia de hoje para a primeira atividade de microaula e os primeiros diários com as impressões dos alunos sobre essa atividade. A orientação foi: vocês devem organizar uma aula de 20 a 30 minutos com o objetivo de ensinar Libras com base na temática que você escolher. As temáticas disponíveis foram: negro, mulher, não-heterossexualidade, surdo e índio. Vocês devem também fazer um plano de aula dessa aula e me integrar de forma impressa no dia de tua aula. A nota não será sobre a avaliação da aula, mas do cumprimento ou não da tarefa.

Todavia, mesmo tendo dado a orientação acima o que eu percebi: a relação entre ensinar língua e proporcionar basicamente um seminário sobre o tema, não é uma questão muito fácil de se distinguir para eles. Digo isso, porque, após duas aulas ministradas hoje, pois que uma aluna teve de faltar (seriam três pessoas), dois alunos me perguntaram: o que é para fazer? É para ensinar os sinais? No dia no qual eu expliquei a atividade da microaula, eu repeti das formas que pude pensar como deveria ser desenvolvida essa atividade e o que eu queria com

isso. Sobre essa última intensão, eu disse: quero saber o que vocês entendem por ensino de Libras. E isso repeti hoje para os dois alunos que me perguntaram.

Pois bem, primeiramente, acho que eu não deveria ter dado temáticas, ainda que gerais. Deveria ter deixado que escolhessem livremente, pois talvez assim eu poderia chegar mais próximo ao que realmente entendem por ensino de Libras. Ao mesmo tempo, penso que dar essas temáticas já pode ter proporcionado um desafio para eles, uma vez que percebo que o ensino da língua com base em uma temática socialmente reclamada, não é algo comum no ensino de Libras. Digo isso com base em: experiência própria de aprendizagem de Libras; conversas com professores de Libras da instituição de ensino superior na qual trabalho; conversa com alunos e suas experiências de aprendizagem e em situações de ensino (estágio e/ou projetos de extensão) e, nas visitas que fiz ao projeto de extensão Casa de Cultura no Campus (CCC) do Letras-Libras daqui universidade.

Sobre as aulas. Em uma delas, a aluna-professora pareceu interagir mais com os alunos, mas senti que as respostas dos alunos não pareciam ser aproveitadas para gerar uma reflexão crítica sobre a temática. Por exemplo, muito foi falado sobre como a sociedade via a mulher, pois que a temática dessa aula em específico era “mulher”, mas falas de um aluno que reproduzia nitidamente um discurso sexista foram tomadas simplesmente como um dado sem discussão alguma. Como uma frase ou palavra para preencher uma pergunta feita, mas sem qualquer forma de comentário. Uma frase muito forte de desconstrução foi utilizada para iniciar a aula, “Não se nasce mulher, torna-se mulher”, mas ela estava lá para ser traduzida, somente. Uma pergunta posterior parecia retomar a discussão e gerar novos sentidos ou desconstruir velhos, “O que é ser mulher?”, só teve como resposta o que os discursos machistas dizem sobre, ainda que apontassem (os alunos) não concordar.

A aula que teve como tema “negro” se desenvolveu como uma espécie de seminário sobre conceitos e preceitos acerca de religiões, ritos, comidas e superstições de origem africana. Foram muitas questões para serem discutidas numa única microaula. Malmente houve tempo para se ouvir o que os alunos pensavam sobre o tema exposto e quando isso acontecia, as opiniões eram só “rebatidas”, pois “não é assim”, como a aluna-professora dizia. Alguns sinais relativos aos orixás do candomblé e espíritos do umbanda foram ensinados, mas de forma muito rápida. A impressão que tive era que a aluna-professora queria desconstruir o olhar racista sobre religiões e costumes de matriz africana, mas a prática da aula mais expôs sobre e não me pareceu se preocupar muito com o ensino da língua.

Por fim, perguntei a uma das alunas-professoras, pois a outra havia saído, se as minhas aulas anteriores e, mais especificamente, a discussão sobre os instrumentos para reflexão e a reflexão construída nesse dia de aula havia, de alguma forma, influenciado na organização de sua aula. Essa aluna-professora disse que sim e, inclusive, iria até pedir o material que utilizei em sala (slides sobre os instrumentos e uma reflexão construída com base neles). Quanto à segunda, fiz a mesma pergunta via internet (via Whatsapp), dizendo: “você acha que nossas primeiras aulas te influenciaram de alguma forma na preparação dessa aula de hoje?”. Resposta, também via Whatsapp: “Influenciou sim. principalmente a leitura do primeiro texto passado que foi “O ensino de língua estrangeira e a questão da autonomia”. Então eu sabia que os alunos de lá da sala mesmo iria ter uma certa dificuldade para dar sua opinião, e mesmo tendo essa dificuldade queria que eles falassem e se houvesse um “sinal errado” ou se fosse passado de um jeito que na sintaxe da libras não combinasse, outro aluno ajudasse com um sinal, como foi o caso de delegacia e até mesmo de vagina que não sabiam, e assim eles mesmos construissem suas falas, sem eu ter que ficar falando palavra + sinal. Então, foi mesmo pela leitura do primeiro texto, praticamente a aula foi pegando ele como referencia”(sic).

## Diário da aula 5 – Metodologia do Ensino de Libras (MEL)

Mais um momento reservado para as microaulas. Nesse dia, duas microaulas foram misnitradas de forma bem diferente. Uma, atentou em apresentar sobre a surdez, língua de sinais e o que o aluno chamou de literatura adaptada para surdos. A outra trouxe personalidades femininas nordestinas que foram representantes de lutas e conquistas a nível local, regional e nacional.

A primeira apresentação, chamarei assim, não pareceu se aproximar do que estou entendendo por aula. O que houve, em todo o tempo usufruído, foi uma exposição do que a pessoa considera por língua, Libras, cultura surda e Literatura que, pelo que foi exposto, era uma forma de “falar (narrar) experiências passadas”, mas adaptadas para a Libras, o que ele chamou de “Literatura surda”. Coloquei entre aspas, pois perguntei diretamente ao aluno se ele se referia à Literatura surda ou a Literatura de forma geral e adaptada para a língua de sinais; a resposta dele soou a segunda opção.

Nessa apresentação, foi interessante perceber que a forma como a pessoa concebe língua tem direta relação como ela ensina, penso eu. O aluno em questão apresentou em seus slides, imagens que demonstravam a língua, no caso a Libras, como um processo unidirecional no qual um falante transmite a língua para o outro que passivamente a recebe. Isso era marcado na imagem por setas de uma única direção e nelas havia palavras como, “cultura” e as demais não me recordo. Vou solicitar os slides.

Quanto à segunda microaula, achei bem interessante. Embora a aluna tenha pouca proficiência em Libras, a ideia de um processo de ensino-aprendizagem pareceu um pouco mais clara. Não sei se muito consciente, quero dizer, se a forma que foi desenvolvida a microaula tinha como objetivo realmente ensinar sinais referente alguns estados do Nordeste com base na apresentação de mulheres que foram símbolos de força, luta e resistência ante uma sociedade opressora. ...talvez algumas coisas como a simples apresentação da data na qual determinada conquista ou momento de luta de determinada mulher apresentada poderia proporcionar uma reflexão maior sobre o sentido de sua luta.

Enfim, gostei muito dessa última microaula, mas o nervosismo da aluna a impossibilitou de aproveitar o tempo que detinha e isso prejudicou grandemente o que estava sendo desenvolvido, pois ela usou apenas nove minutos de seu tempo que era entre vinte e trinta.

No fim da aula, perguntei aos dois alunos se minhas aulas anteriores haviam, de alguma forma, influenciado eles na preparação de suas aulas. O primeiro disse que não, simplesmente, embora eu tenha repetido a pergunta para me certificar que ele estava entendendo, uma vez que minha fala era em Libras. A segunda disse que sim e acrescentou dizendo que o solicitado da atividade havia ficado mais claro depois que outros colegas haviam realizado suas respectivas microaulas. Nesse último caso, não sei se o problema foi mesmo a forma que falei quando disse o que queria que eles fizessem com a atividade Microaula, pois falei em Libras para todo mundo da sala e, em seguida, fui até ela, em particular e expliquei novamente e pausadamente, em português, o que eu queria. Ao questionar isso, ela disse ter “a cabeça meio bugada, mesmo”, nas palavras dela.

## Diário da aula 6 – Metodologia do Ensino de Libras (MEL)

O dia de hoje se resume em uma reexplicação, três microaulas e uma intervenção minha. No que diz respeito a reexplicar, senti necessidade de reforçar o uso do ambiente virtual utilizado na UFAL (AVA) para a interação mais formal e realização de atividades, como os

diários solicitados a todos. Abri espaço no AVA referente a cada aula na qual temos tido microaulas. Lá eles podem depositar seus diários, expressando o que acharam sobre suas aulas, quando forem os ministrantes, e sobre as dos colegas.

Ainda sobre isso, gostaria de estar lendo cada diário antes da aula seguinte, mas não o tenho feito por dois motivos: primeiro, as aulas da disciplina MEL acontecem às terças e sextas, logo, não tenho tempo para ler cada diário, organizar as aulas, dar as aulas e estudar para o doutorado. Gostaria de fazê-lo, mas não tem sido possível. Sendo assim, não tenho certeza se os diários trazem algo referente a minha própria condução do dia, uma vez que fico mais como moderador, para ser revisto e repensado para o encontro seguinte. Nisso, tenho o segundo motivo, solicitei que os diários expressassem suas impressões sobre as aulas dos colegas e suas, logo imagino que essa leitura seja de maior proveito quando eu for organizar a aula que se dará após todas as microaulas.

Além disso, expliquei mais uma vez sobre o que eu havia requerido com essas microaulas, caso houvesse dúvida. Isso o fiz porque percebo que não há muito cuidado com o ensino de Libras e estímulo ao pensamento crítico, mas sim falas *sobre* as temáticas em si.

Sobre as microaulas. Hoje três alunos desenvolveram essa atividade. Dois com a temática “mulher” e o outro com “não-heterossexualidade”. Repensando agora, talvez tenha sido muito bom eu ter entregue temáticas gerais para os nortearem na escolha do conteúdo e produção e desenvolvimento da aula, pois que muitas situações acabam aparecendo e que, ao meu ver, carecem de uma reflexão crítica, quero dizer, de ambiente no qual eles possam repensar seu lugar no mundo, suas ações em relação ao coletivo, principalmente enquanto professores.

Digo isso, porque houve falas dos ministrantes que carecem um repensar sobre o assunto que eles mesmos abordaram e, principalmente, diante de reações (interações) nas microaulas que apresentavam claramente preconceitos arraigados que são uma resposta ao *status quo* social. Hoje, por exemplo, mas uma vez um determinado aluno expressou o que ele chama de “é minha opinião” e ela demonstrava forte preconceito de gênero. Em resposta a isso, somado a outras manifestações dele em microaulas anteriores, eu intervi no fim da ministração. Fiz um comentário rápido na tentativa de desconstruir uma inverdade que ele disse pensar ser verdade, mas que só expressava desmérito ao gênero alvo do comentário. Não sei se agi corretamente, mas essa fala e essa reação minha, fez-me pensar no que posso ainda discutir com eles. Nas aulas e situações de aprendizagens que posso proporcionar a essa turma.

Perguntei a aluna ministrante que falou sobre “não-heterossexualidade” se ela ouviu os comentários do colega. Ela disse que sim e mostrou uma certa indignação sobre as falas dele, mas argumentou que não tinha tempo para tal rever a situação na microaula dela. Dito isso, eu disse que ela poderia ter feito um recorte sobre a temática e ter tratado melhor algumas coisas, mas parei, pois esses comentários podem vir depois quando eu for dar um feedback desse primeiro momento de microaulas.

Por fim, considero que não vi criticidade na microaula citada acima. Somente uma exposição da temática. Sobre as aulas com base em “mulher”, uma só apresentou sinais, lista de vocábulos referentes à família, como uma lista, e seu ministrante pensava estar contextualizando com a realidade quando pedia alguém que pensasse numa frase “simples”, enfatizava o ministrante, e sinalizasse. Só pelo fato de ter enfatizado o uso de um marcador de gênero feminino nos sinais, pensou ele estabelecer alguma relação com a sua temática, “mulher”. Ao ser questionado por mim qual era a relação entre o 8 de março, termo que ele iniciou a aula, e a aula em si, ele argumentou que a data marca o dia das mulheres, logo é uma deixa para tratar de um conteúdo que envolva o “feminino”. Já a outra aula, pareceu

proporcionar maior reflexão crítica nos alunos ao discutir a ideia de haver profissões específicas para determinado gênero, porém, parecia ignorar ou talvez não saber lidar muito bem com falas do recorrente colega que expressava preconceito de gênero.

Eu estava pensando que mesmo com a aparência de ser uma aula que estimulasse o pensamento crítico, a discussão estava muito superficial. Não parecia lidar com o que ela já imaginava que a turma soubesse ou pensasse. Digo isso, porque um outro aluno fez um comentário que parecia pedir direto um feedback do ministrante, e ele mudou de assunto. Numa determinada interação o aluno disse, “caso uma mulher queira viajar sozinha, ela pode”, o ministrante viu que a fala não respondia “quais as profissões que mulheres podem exercer?” e malmente considerou aquela fala do aluno, que era, ao meu ver, justamente o “ir além dos que eles já sabiam” na discussão.

#### Diário da aula 7 – Metodologia do Ensino de Libras (MEL)

Mais um dia microaulas. Hoje tivemos duas aulas ministradas, uma com a temática “mulher” e a outra com a junção de duas, “negro” e “surdo”, no caso, “negro surdo”, pelo menos da forma que a aluna apresentou. Junção que achei bastante interessante, até porque a forma com a qual eu expus para escolha tais temáticas me soou, agora, diante da microaula da aluna, como se eu ainda estivesse considerando em grupos separados...

Iniciando pela aula que teve por temática “mulher”. A aluna-professora proporcionou ótimos momentos de interação com a turma e dava vez para que eles realmente se posicionassem, porém, senti que pouco tempo se teve para o aprendizado da língua em questão. Como ela parecia realmente está ensinando para aquela turma, e não fazendo uma simulação de uma provável turma dela, algumas expressões em Libras poderiam ser melhor frisadas, como, por exemplo, FEMINISMO, MACHISMO, sinônimos de termos em português que poderiam corresponder ao mesmo sinal em Libras ou até mesmo aos sinônimos correspondentes na própria Libras etc.

Evitei me manifestar nas aulas, pois gostaria de saber como os alunos mesmo e os alunos-professores lidariam com determinadas “situações” em sala. Refiro-me a falas preconceituosas (racistas, machistas, sexistas, LGBTfóbicas). Vi situações nas quais as falas eram negligenciadas, digo, não se dava a devida atenção, eram simplesmente rebatidas e algumas nas quais havia concordância entre o aluno-professor e o aluno. Todavia, houve momentos nos quais eu me manifestava. Hoje foi um deles. Durante a aula, a aluna-professora da aula de temática “mulher” chegou a dizer que o biológico poderia definir algumas profissões que seriam exclusivas para homens devido o aspecto força física exigida. Nisso, retruquei que havia pessoas na sala de aula que aparentavam teriam mais força que eu e era mulheres e que, por profissão, havia mulheres fisiculturistas. Retruquei também que formas semelhantes de pensar, usando como justificativa o aspecto biológico, afirmavam que os negros eram inferiores e não poderiam exercer tais e tais funções devido ao tamanho reduzido de seus cérebros, ou que asiáticos eram as mentes mais brilhantes, assim como me respondeu de imediato uma aluna quando perguntei, quem é o povo mais inteligente?

Diante disso, o que achei bastante interessante foi o fato de ver na fala da aluna-professora um reconhecimento dessa possibilidade e um repensar acerca do que ela mesma tinha dito, situação que elogiei no fim da aula. Noutra situação, pedi um minuto após as duas microaulas dadas e comentei sobre falas como, “eu não deixo minha mulher sair sozinha”, “acho horrível uma mulher se vestir assim”, “a mulher tem de se dar o valor”, “que tipo de mulher se é vestindo isso?”, vindas de um aluno em sala (o mesmo já mencionado em diários

meus anteriores) e de outras como, “eu acho horrível a mulher se vestir assim (roupas curtas)” e “eu não ia querer minha filha se vestindo assim”, vindas de uma aluna. Eu disse que seria importante eles pensarem não, necessariamente, se acham horrível ou não gostam de uma determinada forma de se vestir de uma mulher, por exemplo, mas se perguntarem: por que penso assim? Há pouco tempo, considerei que pais, maridos, homens, não permitiam que as mulheres tivessem cabelo curto. Achavam horrível. Disse que, por exemplo, a beleza associava-se à bondade, para a civilização grega, enquanto que a maldade, por outro lado, estava ligada a feiura. Com isso, eu disse: que tal pensarmos no porquê de pensarmos assim? Que tal questionarmos se a forma de eu pensar contribui ou não para a dignidade humana? Para a vida? Ressaltei que isso deveria estar acima de tudo.

No fim da aula, uma aluna falou comigo em particular e disse: “ainda bem que você parou aquele momentozinho para falar aquelas coisas. Já está num limite muito alto as coisas aqui. E não é coisa simples... está muito arraigado”. Visto isso, considerei muito importante esses minutinhos que eu pensei em deixar para depois, digo, para o momento que eu iria dar um feedback das aulas e/ou para o segundo momento de microaulas que pretendo fazer, talvez com um tempo reduzido.

E sobre a outra micoraula, o que mais me chamou atenção foi como me senti quando vi a temática: negro surdo. Senti, como eu disse, como se eu tivesse reforçado, de alguma forma, a ideia de que são grupos separados as mulheres, os negros, os surdos, os não-heterossexuais e os índios, embora eu já estive com a ideia de luta em comum devido um texto da Bell Hooks lido e que já havia pensando em usar em sala. Acho que foi mais uma sensação, mas vou tentar trabalhar isso em sala de forma mais clara, pois pode ser que os alunos tenham a mesma ideia de cisão. Fora isso, sobre a aula da aluna, achei que ela caiu na apresentação de uma temática e nada deu de aula de língua, embora ela tenha se utilizado de muitos sinais e expressões que os alunos não sabiam. Ela não as explicou bem. Ela levou o assunto de um duplo preconceito sofrido pelos negros surdos, mas somente do ponto de vista do sofrimento deles. Sem a promoção de qualquer reflexão, pelos menos de forma direta, pois que os alunos foram expostos a uma realidade não muito falada, o surdo negro e suas experiências.

#### Diário da aula 8 – Metodologia do Ensino de Libras (MEL)

Separei o dia de hoje para mais uma microaula, penúltima, e, como eu sabia que teria um tempinho com a turma, resolvi iniciar uma discussão acerca da naturalização de situações discriminatórias que estão enraizadas em nossa cultura e, por vezes, durante as atividades de microaulas, se fizeram manifestas, quer seja por meio de racismo, sexismo, LGBTfobia etc.

Dividi a turma em dois grupos, 3 e 3, pois eram os alunos que estavam presentes até então, embora depois tenha chegado outros e se somaram aos grupos formados. Pedi que traduzissem/interpretassem as seguintes frases para Libras: *Lugar de mulher é na cozinha; mulher tem de se dar o valor; usando isso, (ela) estava pedindo para ser atacada; mas você nasceu para ser mãe; mas o seu irmão é homem; tinha de ser mulher; sente direito; até que para uma mulher você dirige bem; eu tive 4 homens, mas na 5ª, eu dei uma fraquejada, aí veio uma mulher.*

Feito isso, cada grupo foi demonstrando como haviam traduzido/interpretado e fomos vendo se correspondiam bem às frases em português. Em seguida, sem levantar discussões sobre o teor das frases, parti para o vídeo “**doll test - os efeitos do racismo em crianças**” (do Youtube). O assistimos também sem maiores considerações, embora os alunos conversassem



entre si sobre o que estavam fazendo. Preferi não iniciar uma discussão nessas ações, pois as usei como preparatórias para os slides que eu apresentaria, “Naturalizei – aula 8”.

Como a ideia não era dar “respostas” prontas, tipo, assim é como se deve pensar etc., os slides iniciavam por provocações. Eu perguntava, por exemplo, quem aí seria o bom em matemática e quem seria o preguiçoso, ao lado da imagem de uma pessoa asiática e de um indígena. Esperei que os alunos falassem. Uns diziam, “a sociedade de forma geral, pensa assim...”, aí eu retrucava, “e você, como pensa?”. Óbvio que eles não davam respostas que os colocasse no lugar de racistas ou machistas, por exemplo, mas esse também não era o objetivo, a obtenção de respostas, entretanto o silêncio, as feições e o balanço da cabeça já davam algumas respostas. O que eu estava querendo era provoca-los, no sentido de repensarem suas formas de ver o outro e, por conseguinte, de agir para com o outro e, por conseguinte novamente, de reproduzir representações sobre esse outro.

Nisso, uma aluna chegou a dizer que já tinha visto algo do tipo, indicando que as considerações eram, de certa forma, desnecessárias, ao meu ver, tendo em vista que já haviam “estudado aquele assunto” em outras situações. Retruquei se esse assunto já estava “bem resolvido” entre nós e não éramos racistas ou machistas, por exemplo. Ela não respondeu mais verbalmente, algo muito peculiar dela. Normalmente essa aluna cala-se ao primeiro argumento contrário ao dela, pelo que já pude observar noutras aulas. E ela não apresenta feições tão satisfeitas.

Por fim, considero ter ficado satisfeito com esse encontro. Gostaria de tocar algumas questões que considero naturalizadas e penso que as inquietações revelam isso. Eu sentia que muitas falas, feitas em sala nos dias referentes às microaulas, pareciam só entrar no nível da concordância, embora algumas tenham saído dessa curva e gerado situações nas quais preconceitos eram expostos. Nesse encontro, senti que seria necessário um pouco mais de confronto. Fiquei ainda mais satisfeito porque já tive feedback. Uma aluna solicitou os slides da aula que ela considerou maravilhosa e outros concordaram. Sendo assim, disponibilizei o material.

#### Diário da aula 9 – Metodologia do Ensino de Libras (MEL)

Hoje tivemos as quatro últimas microaulas. Três sob a temática “surdo” e outra sob “índio”. Nos dias de microaula, o tempo é muito corrido para considerações sobre a temática em si, pois as aulas da desta disciplina são fracionadas em dois dias na semana. Isso é um problema, para mim.

Parece-me que o objetivo de ensinar Libras por meio das temáticas sugeridas fora totalmente esquecido. A grande maioria dos alunos se preocupava em falar sobre a temática em si e, no caso de hoje, apenas uma pareceu atentar para o ensino de Libras em sua aula, ainda que recorrendo puramente a uma lista de vocábulos. Talvez isso se dê pelo fato de não estarmos numa situação real de ensino, aí os alunos se baseiam no público que têm. Todavia, eu considereei, ao solicitar a atividade, que eles simulassem seus alunos, isto é, imaginassem quais tipos de alunos teriam em sala e assim planejassem suas aulas.

Enquanto isso, a aluna, cuja microaula se deu sob a temática “índio”, trouxe algumas reflexões, embora parecesse não as articular muito bem a ideia de ensino. Nisso, imagino que quando se fala em “ensinar Libras”, o foco se restringe ao que consideram história da educação de surdos, aos vocábulos, aos aspectos fonológicos e morfológicos da Libras e/ou às “verdades e mitos” sobre o surdo e sua forma de comunicação e ainda frases prontas que representem contextos verossimilhantes com a vida em sociedade. Por conseguinte, quando requeiro uma

aula que se desenvolva sob alguma temática geral dada concernente a grupos de pessoas em situação de desigualdade como índios, surdos, não-heterossexuais, negros e mulheres, a aula tornasse uma palestra.

Isso me leva a pensar o quão difícil é relacionar o processo de ensino-aprendizagem de uma língua com a vida. Como historicamente o ensino de Libras foi, de forma geral, restrito ao que eu mencionei acima, desenvolver algo que fuja desse fluxo parece ser um processo a ser construído. Por isso, pretendo levar discussões acerca de concepção de língua e metodologias de ensino que retomem, uma vez que já iniciei na aula anterior, discussões que propiciem aos alunos um pensar mais descolonizado, segundo venho compreendendo esse conceito.

Uma outra situação que penso ser interessante ressaltar é que os alunos parecem ter no automático o que pensar sobre surdo, língua, linguagem, o porquê se aprender Libras no Brasil etc. Acho que levar essa discussão para a sala de aula deva ser muito importante, pois a primeira resposta é, “para se comunicar com o surdo”. E quando temos mais um por que, a resposta é, “porque é importante”. Hoje, aproveitei uma microaula e instiguei um pouco os alunos acerca disso e um deles respondeu que era importante para podermos conhecer bem aqueles que também fazem parte da sociedade, que também estão dentro dela. Não desenvolvi mais isso, mas pretendo fazê-lo numa próxima aula, relacionando-o ações que promovam a diminuição da desigualdade no país. Algo a se desenvolver ainda.

#### Diário da aula 10 – Metodologia do Ensino de Libras (MEL)

Para a aula de hoje, eu havia me programado para iniciar a aula com uma discussão com base no texto encaminhado e depois partiria para um momento de autoavaliação por parte dos alunos e daria meu feedback, porém, por pura confusão na hora de ver meu plano de aula, iniciei pelo momento de autoavaliação e feedback. Agora, terminado a aula, considero que essa mudança na ordem das ações em sala foi importante, pois que o tempo não nos favoreceu, tendo em vista que as aulas da disciplina são fracionadas, como dito, e caso eu houvesse iniciado pela discussão, não teríamos tempo para que os alunos expressassem suas impressões acerca da própria prática docente.

Autoavaliar-se nem sempre é algo fácil, mas senti que os alunos foram bem sinceros e justos quanto a essa oportunidade de reflexão acerca de como eles prepararam e desenvolveram em suas aulas. Uma aluna chegou a chorar nesse momento, considerando ter sido “horrrível”, como ela disse. Compartilhei uma situação na qual eu também havia “travado” num evento recente, mesmo diante dos meus mais de nove anos de experiência em sala de aula, e senti que minha apresentação foi “horrrível”. Esse momento de empatia pareceu-me ser algo positivo, pois seu semblante de tristeza mudou. Nessa hora, outros colegas corroboravam com minha fala, dizendo que era algo normal e que era mais uma experiência a ser vivida.

Após cada um ter expressado o que considerava acerca de sua própria prática e conteúdo, pedi permissão para dar o que chamei de “algumas opiniões”. Busquei apresentar o que considerei de positivo e o que senti que faltou na microaula dos alunos. Aparentemente, eles não se sentiram mal com minhas colocações, embora antes de eu falar qualquer coisa, alguns diziam estar um tanto apreensivos. Finalizei a aula buscando responder a uma aluna que perguntou: o senhor disse que o problema não eram os sinais (a falta deles). Seria a metodologia? Eu não esperava por essa pergunta, mas reafirmei que achava que não era falta de fluência de alguns em relação a Libras e nem o pouco conhecimento teórico acerca de metodologias de ensino de línguas, mas talvez a má compreensão do porquê de se ensinar Libras e para quê se ensinar Libras.

Não desenvolvi muito a conversa, pois o tempo já estava no fim e eu não queria dar respostas de como eles “deveriam ou não fazer”. Quando afirmei não ser a fluência em Libras (sua falta) e a metodologia de ensino de língua a questão, pensei no oposto como resposta. Se eles fossem fluentes, desenvolveriam um ensino de língua perfeito? Se tivesse domínio de todas as metodologias de ensino de línguas, suas práticas docentes seriam extremamente significativas para seus alunos? Penso que não. Todavia, completei dizendo que compreender bem essas questões e o “porquê” e o “para quê” que citei anteriormente, poderiam nortear o plano e aula deles e, feito isso, eles poderiam pensar que proporcionar que alguém aprenda Libras é contribuir para a diminuição da desigualdade vivenciada pelo surdo.

#### Diário da aula 11 – Metodologia do Ensino de Libras (MEL)

Hoje, eu pedi que a turma levasse considerações acerca dos textos “Abordagens de aprendizagem do ensino de línguas estrangeiras” e “Objetos de aprendizagem para o ensino de Libras”. A ideia seria discutir esses dois textos e relaciona-los também com as perguntas que compuseram a atividade a distância enviada pelo sistema AVA, ao passo em que tentaríamos relacionar com as frases machistas vistas anteriormente.

Efetivamente, só conseguimos seguir discutindo o primeiro texto e, no fim da aula, perguntei o que eles entendiam por “lugar de fala” e “natuzalização”, com base no vídeo de Carlos Medeiros. Aparentemente, isso ficou compreendido pela a minoria da turma, enquanto que alguns não recordando ou não sabendo o que responderam na atividade do AVA, não demonstravam entendimento sobre as questões.

Meu objetivo era dar conhecimento de algumas abordagens e métodos de ensino de língua e levantar algumas discussões de como isso aparece em nossa prática para, a partir disso, ir discutindo, ou melhor, retomando discussões de uma prática docente direcionada à decolonialidade. Ficamos somente na primeira parte. Porém, quando estava saindo da aula, ouvi dois alunos conversando e identifiquei as seguintes frases: eu respeito, mas não aceito – dizia um deles; você tem de abrir sua mente – respondia o outro.

Sei que o desenvolvimento de um pensamento decolonial não é assim tão rápido, mas incomoda muito perceber a reprodução de um discurso tão nocivo num professor em formação. Por isso, vou tentar rever um pouco mais minhas aulas no sentido de levantar mais discussões acerca de discriminações sócio-historicamente construídas e suas relações com o processo de ensino-aprendizagem de Libras.

#### Diário da aula 12 – Metodologia do Ensino de Libras (MEL)

No dia de hoje, pensei que poderíamos comentar as discussões feitas na mesa-redonda da sexta, 19/07, “DISCURSOS E MOVIMENTOS DE RESISTÊNCIA/(RE)EXISTÊNCIA: QUESTÕES DE GÊNERO, RAÇA E SEXUALIDADE” e relacionar com as questões dispostas no AVA que retomava a atividade a distância 1 sobre racismo (com Carlos Medeiros).

Mais uma vez retomar o assunto de tempo para a aula. Uma aula “quebrada” em dois momentos tem dificultado muito o trabalho, pois há discussões que demandam muito tempo. As de hoje, por exemplo, exigiam que tivéssemos bastante tempo para nos ouvir, isto é, ouvir as opiniões e impressões acerca das discussões desenvolvidas pela mesa-redonda do dia 19 e para ouvir as relações feitas concernentes à atividade a distância 2:

- a. Qual era, em tua opinião, a essência que ligava as três temáticas apresentadas pela mesa-redonda “DISCURSOS E MOVIMENTOS DE RESISTÊNCIA/(RE)EXISTÊNCIA: QUESTÕES DE GÊNERO, RAÇA E SEXUALIDADE”? Por quê?
- b. Partindo das considerações de Carlos Medeiros sobre “naturalização do racismo”, qual a relação entre isso, as discussões da mesa-redonda e a sala de aula?
- c. Qual relação podemos estabelecer entre a fala “Quem me colonizou?” (do professor Fábio Rodrigues na mesa-redonda) e as frases a seguir?

*Frases: Lugar de mulher é na cozinha; mulher tem de se dar o valor; usando isso, (ela) estava pedindo para ser atacada; mas você nasceu para ser mãe; mas o seu irmão é homem; tinha de ser mulher; sente direito; até que para uma mulher você dirige bem; eu tive 4 homens, mas na 5ª, eu dei uma fraquejada, aí veio uma mulher.*

Iniciamos ouvindo os alunos acerca de suas opiniões e impressões sobre a mesa e isso já foi, automaticamente, fazendo relação com as questões. Esse momento foi um misto de opiniões sobre as temáticas em si e também sobre questões mais técnicas, mas que influenciavam diretamente naquelas, luz, interpretação e tempo. Quanto à luz, algumas imagens projetadas não eram bem vistas pelos alunos devido a iluminação. Se apagássemos, não se via a sinalização, com elas acesas, ou meio acesas, a visualização das imagens ficava prejudicada. Quanto à interpretação, alguns alunos surdos reclamaram que ela não era tão clara. Muitas vezes não entendiam as falas dos palestrantes, situação que era diferente quando sinalizávamos, Carlos e eu, pois Nathalia não fala em Libras. Quanto ao tempo, o tempo de cada fala era muito curto e o assunto não era bem desenvolvido. Isso, segundo eles (quase todos os alunos), prejudicou o entendimento.

Num dado momento da aula, quando uma aluna falava sobre naturalizações de formas de discriminações, lembrei o sinal correspondente a estereótipo, ensinando por uma aluna em aulas anteriores, e perguntei: qual outro grupo recebe o mesmo estereótipo de anormalidade que os surdos já receberam? Uma surda respondeu “os gays”. A partir disso, questionei a dificuldades de muitos surdos terem empatia para com os LGBTQI+s. tendo em vista que sofrem preconceito também etc. Isso fiz com a intensão, penso eu, de que os alunos perdessem o vínculo entre o que estava sendo discutido e lutas também vivenciadas pela comunidade surda. Mas nesse exato momento, um aluno, o mesmo sobre o qual já fiz várias menções acerca de seu posicionamento machista, sexista, racista e LGBTQfóbico, disse: “não são só os gays que sofrem preconceito”. A sensação que tive foi que ele não enxergou mais nada depois que eu fiz referência ao sinal gay (usei a datilologia). Por ser extremante religioso, ou pelo menos manifestar isso, qualquer discussão que possa envolver desconstruções do que ele parece considerar “antibíblico”, bloqueia-o. Nesse momento, repeti minha fala enfatizando que havia falando sobre os preconceitos e estereótipos também recebidos pelos surdos, isto é, “outro grupo” e o assunto terminou.

Partindo disso, duas alunas mencionaram que aprenderam o sinal correspondente à palavra negro em português realizando juntamente uma expressão facial de desagrado, ou coisa negativa. Aproveitando o ensejo, uma aluna surda que malmente vai a aula, malmente lê os textos dirigidos e não que participou da primeira atividade de prática docente, disse que na mesa-redonda, ficou pensando e comentando com os colegas acerca de nunca ter parado para pensar no uso do sinal GAY. Dizia ela, “e agora?”, aí outros diziam que era uma oportunidade para repensar nos preconceitos que se manifestam nas palavras. Acrescento que fiquei muito satisfeito com a inquietação dela, pois a levou a refletir.

Em seguida, uma aluna levantou a discussão de racismo e falamos em religiões que eram alvo de preconceitos. Afirmei que os cristãos não passavam por isso no Brasil. Essa afirmativa gerou outra discussão e três outros alunos discordaram. Parei para ouvir cada um

deles. A primeira aluna disse que sim, mas não desenvolveu o porquê. A segunda disse que já havia recebido o rótulo de chata, e isso era uma forma de preconceito. E o último aluno, o mesmo da discussão relatada anteriormente, disse que já tinha sua masculinidade questionada pelo fato de desenvolver atividades na igreja que envolviam dança e isso era o que provava que os cristãos sofriam preconceito.

Dito isso, duas outras alunas queriam se manifestar e paramos também para ouvir cada uma delas. A primeira falou acerca do preconceito sofrido por aqueles que são do candomblé ou umbanda, desde a violência física, psicologia e moral. A outra falou sobre a relação cor/religião e como isso afeta a forma como as pessoas são vistas socialmente, bem como da violência que é dizer que alguém está errado ou vai para o inferno simplesmente porque não segue o mesmo deus. Nesse momento, tomei o turno e escrevi no quadro: ingenuidade, maldade e... (esqueci a outra palavra). Falei que era impossível comparar os preconceitos sofridos pelos cristãos/brancos e os sofridos pelas outras religiões/negros-índios. Se o fizéssemos, feríamos-lo ou por ingenuidade ou por pura maldade, pois o cristão não é apedrejado no caminho da igreja pelo simples fato de ser cristão, não tem sua igreja invadida e destruídas pelo segundo grupo que falei etc. Falei também que o “preconceito” sofrido pelo aluno dentro de sua própria igreja era reflexo de todo machismo socialmente produzido e reproduzido e que também ficaria longe de se comparar com as formas de discriminação que fizemos menção anteriormente.

A discussão se acalorava, mas o nosso tempo estava esgotado. Terminamos a aula com conversas paralelas, mas ainda relativas ao assunto.

#### Diário da aula 13 – Metodologia do Ensino de Libras (MEL)

Para o dia de hoje, pensei em três objetivos: 1, discutir acerca da lógica do machismo e o sexismo; 2, desfazer os equívocos mais comuns acerca do feminismo; e 3, relacionar o feminismo com outras lutas sociais, inclusive as lutas específicas da comunidade surda.

Começando pelo terceiro objetivo, assim o estipulei, pensando que algumas vezes, não só a discussão de hoje sobre o feminismo, mas as discussões anteriores não pareciam estar claramente relacionadas à Libras, à comunidade surda, ao ensino de Libras, à disciplina. Talvez, penso eu, porque a perspectiva de ensino de Libras sempre esteve muito focada em métodos específicos que, na maioria das vezes, promoviam uma verdadeira cisão entre a língua ensinada e a vida, a realidade, o contexto sócio-histórico dos envolvidos, como se fosse coisas separadas.

Para alcançar esse objetivo, bem como os demais, utilizei-me de slides que desenvolvi com base no texto de Bell Hooks ([2015] 2018), “O feminismo é para todo mundo aula 13”. Neles, tentei apresentar, paulatinamente, a lógica do pensamento machista e sexista, ao passo em que intentava levar os alunos a um autoquestionamento acerca da reprodução dessa lógica por meio da pergunta: “você concorda?”. Busquei deles os sentidos que eles tinham acerca de opressão, como isso se dava em relação a comunidade surda e, a partir disso, relacionando com o que a autora do livro trazia e como eram socializados, fazendo uso dos termos da própria Bell Hooks.

Por conseguinte, no mesmo movimento de buscar deles, perguntei o que eles entendiam acerca de sexismo para, posteriormente, apresentar o conceito da autora. Nesse entremeio, o aluno que tem se apresentado altamente machista e preconceituoso disse: “a mulher não precisa se unir ao movimento feminista para conseguir as coisas, ela pode fazer isso por mérito próprio, por capacidade própria. Ela não precisa do feminismo”. Tal fala gerou mais uma vez várias discussões. Nesse momento, eu parava para ouvir o que os demais colegas tinham a dizer sobre, o que ele retrucava e eu me posicionava.

Como exemplo disso, ele usou o exemplo de um surdo alagoano seguido uma carreira, ou pelo menos tentado seguir, de piloto de aeronaves. Ele usou esse exemplo para reforçar a ideia de mérito próprio, esforço, capacidade somente dele e que não foi necessário se unir a nenhum movimento para alcançar o que já alcançou. Contra-arguntei dizendo que, embora a mulher não precisasse fazer parte de um movimento feminista, na atualidade, ela não teria como negar todos e todas que constituíram tal movimento, suas lutas e resultantes conquistas. E que, ela só tem a possibilidade de “conseguir” determinadas coisas hoje, como curso superior, trabalho etc., devido a esses e essas que lutaram antes dela. Ligado a isso, falei sobre o que chamei de bases que sustentam o referido surdo e suas conquistas, sua família e o poder aquisitivo dela, a comunidade surda e suas lutas, por exemplo.

Como a discussão parecia está dando voltas e o aluno, ao meu ver, havia se fechado a quaisquer comentários, pois que continuava a argumentar com as mesmas falas (quase na repetição das exatas mesmas palavras), passei para a construção do que se configura o feminismo na atualidade e seus objetivos. Perguntei o que era o feminismo e, diante das respostas, fui apresentando os comuns equívocos acerca do movimento trazidos por Bell Hooks. Finalizei a aula com um vídeo no qual a ministra Damares Alves, ministra da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, representava explicitamente todos os comuns equívocos.

#### Diário da aula 14 – Metodologia do Ensino de Libras (MEL)

Para o dia de hoje, pensei em desenvolver com eles uma microaula de 20 minutos e, juntamente com os alunos, pensar no que poderia ser mudado e/ou melhorado na aula. Além disso, apliquei uma atividade avaliativa que se somaria a nota da AB1.

Antes de mais nada, gostaria de destacar a fala de alguns alunos em aulas anteriores que me deixaram muito feliz e que esqueci de registrar. Após a penúltima e última aula, duas alunas me agradeceram por estar, segundo elas, “salvando o semestre”. Quer dizer, elas demonstraram estar gostando do desenvolvimento das aulas e disseram que eram minhas aulas fazia com quem ainda estivessem vindo para o curso nesse fim de semestre. Óbvio que fiquei contente e triste ao mesmo tempo. Contente por saber que pelo menos, para elas, de forma declarada, as discussões que tenho trazido, e como o faço, têm feito sentido para elas e as têm ajudado a pensar ensino de forma diferente. E, quanto ao me sentir triste, é por pensar no que poderia estar acontecendo para que outras disciplinas não as têm estimulado a vir e a aprender.

Quando ao momento de minha microaula, foi bem interessante, pois, depois de a ter realizado, cada aluno foi dando sua contribuição, e era exatamente que eu queria. Queria que eles vissem que é possível construir, ou reconstruir, no caso, uma aula com base no que temos discutido em sala, isto é, uma aula que não precisa separar vida da realidade e que pode levar os alunos a refletir acerca da lógica que rege nossa forma de viver, ser e até mesmo, pensar. Parei para ouvir cada um que se permitia falar e, juntos, avaliávamos, como faríamos dessa microaula uma aula melhor.

Quando ao momento de avaliação, fiz questão de atentar de forma um pouco mais incisiva para os textos e vídeos encaminhados, pois sinto que nem todos tem dado a devida atenção, mesmo eu os encaminhando com bastante antecedência. Não usei este momento como algo punitivo, até porque destinei para essa atividade somente três pontos de uma nota de zero à dez. Mas senti que os forcei a ler ou reler, ver ou rever o que foi encaminhado e já estava sendo *explicado* em sala. Destaco a palavra *explicado*, pois o exercício da autonomia do aluno não parecia estar funcionando e eu acabava tendo de explicar sobre o que os textos (ou vídeos) tratavam, ou sobre os principais conceitos apresentados. Isso muito me incomodava, eu falava

e sala, mas não via muita mudança. Sinto que eu não soube o que fazer para desenvolver nos alunos a ideia de autonomia. Não sei nem se isso deveria ser eu quem teria de fazer.

Por fim, mais duas considerações. A primeira é que vejo que alguns alunos pareciam não ver ou ler certos vídeos/textos, pelo simples fato de apresentar um conteúdo que eles consideravam “contrário” aos seus valores morais e religiosos, penso eu. Percebi que o texto sobre feminismo e o vídeo que discutia racismo, por exemplo, não foi lido/visto por esses alguns alunos. Dessa forma, tive de usar de outra estratégia para que eles assim o lessem/vissem, a atividade avaliativa de hoje. E em segundo lugar, mas que ao meu ver reforça essa primeira consideração, foi o fato de uma aluna reclamar acerca da temática que ela recebeu para o desenvolvimento de seu segundo momento de microaula (sexualidade). Ao falar comigo, ela disse que era muito diferente uns terem “animais”, “cores” e “povos e nações” enquanto tema de aula e o grupo no qual ela está ter “sexualidade”, como se fosse só uma questão de complexidade, mas penso que não. Eu disse que a distribuição das temáticas seguiu a ordem alfabeta da lista de presença, mas que se ela estava reclamando, era que não havia entendido o que eu tinha discutido com a turma até o presente momento e eu teria de rever como ensinei e as temáticas eram propositais, no sentido eu ficar na expectativa do que os alunos fariam com os temas recebidos.

#### Diário da aula 15 – Metodologia do Ensino de Libras (MEL)

Reservei a aula de hoje para as três primeiras microaulas e um feedback sobre a prova escrita. Um aluno não foi, logo, tivemos duas microaulas intercaladas com os meus comentários acerca de cada questão da prova. Somado a isso, o momento final dos comentários deu lugar a uma crítica por parte de uma aluna acerca de minha “não aceitação” de outras opiniões.

Pois bem, indo direto ao ponto de tensão do dia, a crítica da aluna. Após uma apresentação, quando eu estava finalizando minhas considerações acerca do que a prova tratava e apontando nos materiais fornecido a partir de onde eles poderiam desenvolver suas respostas, uma aluna disse que eu não “parecia fazer aquilo de verdade”. Pedi que ela repetisse, pois não havia entendido. Ela retomou, dizendo que não parecia ser verdade o que eu estava discutindo acerca um posicionamento por parte do professor contra uma lógica de opressão, assunto da terceira questão da prova, em outras palavras, que eu não estava pondo em prática isso que eu discutia. Ela disse isso, respaldando-se na ideia de que eu não aceitava “quando ela dava uma opinião, por exemplo”. Isto é, ao meu entender, eu falava sobre posicionar-se sobre a lógica da opressão, mas era autoritário, não aceitando as opiniões dos alunos. Nesse momento, bem surpreso, eu disse que, caso a opinião fosse intolerante, eu realmente não aceitava, pois não tolerava a intolerância.

Uma outra aluna aproveitou a fala e disse que se deveria respeitar a fala do colega, pois era a opinião dele ou dela. Concordei, mas afirmei que respeitar a fala do colega estava na ação de parar para ouvi-lo/a, não o/a calar, exercendo autoritarismo, e aquilo eu fazia sempre. Mesmo diante de falas extremamente machistas, misóginas, sexistas, LGBTfóbicas ditas por alguns deles, eu simplesmente parava e ouvia atentamente o que ele ou ela tinha a dizer, mas não aceitava como verdades ou corretas. Por vários motivos, entre eles, o principal era que se baseavam em achismos, moralidades e fé e não na realidade sócio-histórica que gritava outra coisa. Além disso, disse que não “aceitava” certas opiniões, como a aluna disse, porque meu compromisso era com os condenados da terra, os excluídos, citando Paulo Freire.

Outros alunos se manifestaram, dizendo que eu aceitava bem as falas apresentadas, mas algumas pessoas pareciam se fechar diante das discussões. Nesse momento, o aluno que tem

representado bem alguns tipos de discursos preconceituosos em sala disse que “não tinha interesse nos textos”, pois, para ele, a preocupação era com o ensino da língua, somente. Outros alunos se manifestaram, exemplificando a necessidade dessas discussões (das temáticas levadas para a sala, racismo, machismo, sexismo, discriminações), pois podemos enfrentar inúmeras situações em sala que o ensino com o foco nos vocabulários não resolveria. Nisso, uma aluna disse que foram minhas aulas, minha disciplina que a fez ter um outro olhar sobre o ensino de Libras, que havia “mudado” (transformado, termo que ela oralizou enquanto sinalizava) sua prática em sala. Recuperei isso e disse, já cansado com a situação, “se alguém melhorou sua prática a partir das discussões de minha disciplina, já me dou por feliz”.

Com muito esforço, passamos a segunda microaula, pois a aluna tinha chegado um pouco atrasada e tivemos de intercalar as aulas. Por fim, eu disse o seguinte: “se discutir racismo, machismo, sexismo não interessa a você, você deve repensar sua ética. Muitos aqui estão acostumados a ficarem confortáveis. Meu objetivo é provocar. Meu objetivo é quebrar essa ideia de um ensino de Libras dissociado da vida”.

Foi uma aula bem tensa, por isso, após a aula, uma das alunas, que esteve calada nas discussões, procurou-me e disse que entendia a importância das discussões, mas que não gostava do clima que se estava criando em sala, um clima desconfortável, pois alguns alunos ficavam provocando o aluno que denominei de preconceituoso. Ela disse que ficavam como que o perseguindo com provocações ou discussões. Eu perguntei: será que isso não seria mais uma resposta a lógica que ele faz questão de manifestar? Será que há mesmo uma perseguição, como você diz, ou seria mais uma reação diante das falas preconceituosas que ele produz? Continuamos a conversar um pouco mais sobre isso e nos despedimos.

#### Diário da aula 16 – Metodologia do Ensino de Libras (MEL)

Reservei o tempo de hoje para desenvolvimento de algumas microaulas e comentários sobre elas, cujas temáticas foram “cores” e “sexualidade”.

Desde a entrega das temáticas, “sexualidade” parecia causar apreensão. Digo isso, porque no dia das primeiras microaulas, uma aluna comentou que era um tanto injusto uns terem como temática “animais”, “cores” e outros terem “sexualidade”. Eu já comentei isso noutro diário, mas retomo porque isso pareceu dar o tom das aulas de algumas pessoas. Embora eu não possa dar certeza, não acho que esse questionamento da aluna se referiu a questão de um tema ser mais fácil que o outro. Digo esse, diante da observação de que os alunos aparentemente mais conservadores, trouxeram temáticas que envolviam diretamente a diferença sexual no que concerne a orientações e identidades de gênero, como uma resposta ao que eu supostamente queria que eles fizessem, mas o fizeram com uma cautela evidente, pelo menos para mim. O uso dos termos falados, do texto apresentado, tudo parecia está sendo cuidadosamente dito para não ir de encontro a mim, autoridade em sala, tendo em vista que uma aluna me chamou de autoritário num encontro anterior, e a alguns alunos que tinha uma perspectiva menos conservadora no que concerne a essas questões.

Hoje, tive a impressão de que quando os alunos estavam no lugar de aluno-aluno, eles participavam com opiniões mais “sutis” (que não causassem o acirramento muito grande) do que as dadas em outras microaulas, mesmo diante de alguns “deslizes” de alguns alunos-professores. Chamo de “deslizes” algumas falas carregadas de sentidos discriminatórios realizadas. Talvez, a mesma cautela que surgiu na elaboração e desenvolvimento das aulas de alguns alunos-professores, pode ter refletido na participação dos alunos-alunos, principalmente como resultado no nosso último encontro no qual a discussão foi bem acalorada.



Percebo que a ideia de uma aula com base numa proposta de reflexão, isto é, a ideia de que posso ensinar língua não explicando sobre a língua, mas interagindo por meio dela em sala e, além disso, numa direção de minimizar as desigualdades sociais por meio de seu ensino, parece não ser algo tão fácil ainda para a turma. Ressalto que em sala que há diferenças, mas faço vários elogios as ideias apresentadas nas microaulas. Faço isso de forma individual, fazendo observação sobre os pontos fortes e que precisam melhorar em cada aula dada. Sinto que isso repercute em uma resposta positiva muito imediata. Os alunos saem sorridentes da sala e aplaudem uns aos outros.

Após a aula, enquanto eu guardo os equipamentos eletrônicos usado em sala, os alunos ficam na sala e ele querem mais feedback sobre suas apresentações. Mesmo os que não apresentaram hoje, pareçam bem animados com as observações para melhora da prática docente quanto as mais elogiosas. Isso me deixou mais contente também.

#### Diário da aula 17 – Metodologia do Ensino de Libras (MEL)

Hoje, tivemos as últimas microaulas e também o último encontro com todos da turma, pois os encontros seguintes serão para reposição de nota. Eu poderia resumir o encontro de hoje em duas situações significantes para mim: 1) trata-se de uma conversa informal que tive com uma aluna após a aula; e 2) a dificuldade em lidar com a ideia de movimento outro que não seja o de transmissão do saber por parte do professor.

Após a aula, uma aluna que tem se dedicado com afinco a descolonizar seu pensar e agir, pelo que demonstra seu discurso e realização de atividades em sala, chamou-me para querer saber o *feedback* da aula dela. Feito isso, ela comentou que gostaria de ter estado no encontro passado e ter visto as aulas dos colegas, pois soube que teve aulas bem interessantes, mas estava doente. Como somos mais próximos, eu disse pensar que o grupo de hoje parecia não ter compreendido muito bem essa tentativa de construção de uma pedagogia decolonial, se comparássemos com o grupo anterior. Nisso, ela me disse que tinha alguns que faziam o que eu esperava que eles fizessem, pois “nas falas fora da sala de aula diziam cada coisa...”. Confirmei que dava para perceber isso em alguns, a tentativa de criar o que chamei de ilusão da decolonialidade.

Eu entendo que discutir acerca de uma pedagogia que não seja a que faça parte de uma Matriz Colonial de Poder (MCP), segundo os estudos de (de)colonialidade, em um semestre não é algo tão fácil, principalmente quando parece mexer em regimes de verdades tão arraigados, principalmente os que se relacionam mais claramente com religião e sexo. No entanto, compreendo que algumas situações parecem ampliar essa “incompreensão/rejeição”: mexer em situações de conforto, mau hábito do mesmo e do fácil, fluência nos sinais (por parte dos ouvintes) e fluência no português (por parte dos surdos).

Falar em outros saberes, outras formas de ver o mundo, o divino etc., mexe com questões muito íntimas e muitos alunos já se fecham aí, logo, as discussões não parecem avançar com eles e, conseqüentemente, sua prática no ensinar/aprender Libras também reflete essa incompreensão/rejeição. Outra situação é a dificuldade que alguns têm em parar para estudar, ler, se confrontado com a leitura, pesquisar o que não entendeu e ficam à espera das “explicações” do professor. Ele sabe, eu não. Ele transmite e eu recollo, mesmo quando se traz, e reforça, um discurso para a sala que não seja esse. A terceira, diz respeito a fluências nas línguas envolvidas. Alunos ouvintes falam menos em sala porque dizem, “tenho de falar sobre isso em Libras? Ah! Sei não!”. E alunos surdos falam pouco também, porque mal leram o texto, alegando que “português é difícil”. Dessa forma, cabe a mim “explicar” o texto em sinais,

repetir para os ouvintes quando não entendem o dito em Libras, repetir para os surdos quando não entendem o conceito trabalhado, pois resgata o texto escrito. Nisso fico eu gastando muito tempo com discussões que poderiam ter avançado.


Acerca dessa última situação em específico, pretendo trabalhar com minhas próximas turmas de forma mais incisiva. Isto é, só passaremos para os textos seguintes quando demonstrarem que leram e estudaram o material encaminhado.

Por fim, tenho as seguintes impressões dos que desenvolveram suas microaulas hoje: Liz demonstra desenvolver um exercício constante de crítica da lógica colonial em nossa sociedade, mas que não tem achado caminhos para desenvolver isso em sua prática docente; Priscila parece estar entendendo como está imersa nessa lógica, mas não a percebia; Luzia não reconhece essa lógica colonial e parece achar que tudo isso “coisa de gente muito avançadazinha” (gay, feminista e de religiões do mal); Cat consegue enxergar pequenos pontos de colonialidade, mas não os sabe nomear nem pensar muito sobre eles, quem dirá desenvolver uma discussão com outras pessoas; e Pedro, não vê nada ainda, pois malmente participou das discussões, conseqüentemente, não leu nada e, por isso, não consegue pensar sobre.

Hoje sai com a clareza, mas que já tinha em mente, de que os faria vivenciar, desde já, uma pedagogia decolonial. Quer dizer, não todes. Mas que, pelo menos, os incomodaria com vozes invisibilizadas e apagadas em suas vivências e, principalmente, em suas experiências com o processo de ensino-aprendizagem de Libras.

APÊNDICE C – Slides da aula 8

Faça a correspondência!



1. BOM EM MATEMÁTICA  
2. PREGUIÇOSO

1


Faça a correspondência!



1. CHEFE/  
CHEFA  
2. SECRETÁRIO/  
SECRETÁRIA

2

Faça a correspondência!



1. LADRÃO  
2. CIDADÃO DE BEM

3

NATURALIZEI

Professor Ms. Fábio Rodrigues

4

Escravidão



300 ANOS DE DOMINAÇÃO, IMPOSIÇÃO, EXCLUSÃO, EXPLORAÇÃO, HUMILHAÇÃO, INFERIORIZAÇÃO...

5

FATOS SÓCIO-HISTÓRICOS CONSTRUINDO O SIMBÓLICO

VÍDEO: DOLL TEST - OS EFEITOS DO RACISMO EM CRIANÇAS (POR) [HTTPS://WWW.YOUTUBE.COM/WATCH?V=CCD00QIIN8JE](https://www.youtube.com/watch?v=CCD00QIIN8JE)

6

RACISMO SIMBÓLICO (REPRESENTAÇÃO)

FEIURA	SUJEIRA
BURRICE	PECADO
VAGABUNDAGEM	DESQUALIFICAÇÃO

**NEGRITUDE**

7

ESTERIÓTIPOS

- ❖ SÃO MEIOS DE LEGITIMAÇÃO DE ARRANJOS SOCIAIS EXCLUDENTES;
- ❖ SÃO GENERALIZAÇÕES FALSAS (ASIÁTICOS BONS EM MATEMÁTICA...);
- ❖ COMO FUNÇÃO IDEOLÓGICA, POIS PERMITE A REPRODUÇÃO DE RELAÇÕES ASSISTEMÁTICAS.

8

Seu eu falasse assim:

QUAL SERIA UMA FRASE  
CORRESPONDENTE EM  
PORTUGUÊS?

<https://www.youtube.com/watch?v=JLpJnOC8Gd4&t=448>

9

## NATURALIZAÇÃO

"AS DESIGUALDADES DURÁVEIS PROMOVIDAS  
PELAS CIRCULAÇÃO DESSAS FALSAS  
GENERALIZAÇÕES CONVENCEM MUITAS PESSOAS  
DE QUE OS ARRANJOS SOCIAIS EXISTENTES  
CORRESPONDEM A FORMAS NATURAIS DE  
ORGANIZAÇÃO SOCIAL, O QUE LEVA INDIVÍDUOS  
A RESPONSABILIZAREM MINORIAS PELA SITUAÇÃO  
NA QUAL SE ENCONTRAM"

MOREIRA, 2019, p. 60

10

## NATURALIZEI



11

## ESTERIÓTIPOS

DIMENSÃO  
DESCRITIVA E  
PRESCRITIVA

MOREIRA, 2019, p. 60-61

12

## REFERÊNCIAS

MOREIRA, Adilson. **Racismo recreativo**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen Livros, 2019.

QUIJANO, Anibal. **Colonialidad Y Modernidad/Racionalidad**. \_\_\_\_\_: \_\_\_\_\_, 1992.

CESAIRE, Aimé. **Discurso Sobre Colonialismo**. Lisboa: Livraria Sá Da Costa Editora, 1978.

13

APÊNDICE D – Slides da aula 13

1 O FEMINISMO É PARA TODO MUNDO AULA 13

2 O QUE É OPRESSÃO? TIPOS...

3 SURDOS E SURDAS SOFREM OPRESSÃO? QUAL OU QUAIS?

4 VOCÊ CONCORDA COM ISSO?

5 DE ACORDO COM BELL HOOKS, O QUE SIGNIFICA "TER SIDO SOCIALIZADO"?

6 QUAL A RELAÇÃO ENTRE "TER SIDO SOCIALIZADO" E "COLONIALIDADE"?

7 "Naquela época, a maioria de nós foi **socializada** por pais e mães e pela sociedade para **aceitar** pensamentos sexistas. Não nos dedicamos a descobrir as origens de nossas percepções" (bell hooks, [2015] 2018, p. 34).

8 Quando mulheres se organizaram pela primeira vez em grupos para, juntas, conversar sobre questões relacionadas ao sexismo e à dominação masculina, elas foram claras quanto ao fato de que mulheres eram **tão socializadas para acreditar em pensamentos e valores sexistas quanto os homens** (bell hooks, [2015] 2018, p. 23).



## SEXISMO?

"Sexismo, o pressuposto patriarcal de que o poderoso deve exercer autoridade sobre o fraco permeava suas relações com outras mulheres" (bell hooks, [2015] 2018, p. 30)

9

★

## VOCÊ CONCORDA COM ISSO?

10

Acabar com o sexismo, com a exploração sexista e a com opressão seria uma coisa boa?

11

★

## O QUE É O FEMINISMO?

"Feminismo é um movimento para acabar com sexismo, exploração sexista e opressão" (bell hooks, [2015] 2018, p. 13)

12

★

## VISÕES EQUIVOCADAS SOBRE O FEMINISMO

Não é anti-homem;  
 Não é "para ser lésbica";  
 Não é "para abortar";  
 Não é "para ser igual aos homens";

13

★

## ENTÃO PARA QUÊ?

Imagine viver em um mundo onde não há dominação, em que mulheres e homens não são parecidos nem mesmo sempre iguais, mas em que a noção de *mutualidade* é o *ethos* que determina nossa interação. Imagine viver em um mundo onde todos nós podemos ser quem somos, um mundo de paz e possibilidades.

14

★

Uma revolução feminista sozinha não criará esse mundo; precisamos acabar com o racismo, o elitismo, o imperialismo. Mas ela tornará possível que sejamos pessoas – mulheres e homens – autorrealizadas, capazes de criar uma comunidade amorosa, de viver juntas, realizando nossos sonhos de liberdade e justiça, vivendo a verdade de que somos todas e todos "iguais na criação" (bell hooks, [2015] 2018, p. 14-15).

15

## O QUE DIZER DISSO?

VIDEO DA DAMARES

[HTTPS://WWW.YOUTUBE.COM/WATCH?V=-YWSMqEKY8](https://www.youtube.com/watch?v=-YWSMqEKY8)

16

## APÊNDICE E – Slides da ab1

1

ABI  
METODOLOGIA DO ENSINO DE LIBRAS  
2019.1

2

1. COM BASE NO CONCEITO DE **SORORIDADE** (BELL HOOKS, ([2015] 2018), QUAL SERIA O SENTIDO (SIGNIFICADO) E EM QUE SERIA ÚTIL PARA A COMUNIDADE SURDA SE FALÁSSEMOS EM **SURDORIDADE**? (1,0)

3

Aluno: professor, como eu digo “não seja uma mulherzinha” em Libras?

2. (1,0)  
A. **QUAIS** CONCEITOS LIDOS E DISCUTIDOS SE RELACIONAM COM ESSA SITUAÇÃO DE SALA DE AULA E **PORQUÊ**?  
B. COMO SE DARIA TEU POSICIONAMENTO **ÉTICO** (DE ACORDO COM PAULO FREIRE) EM RELAÇÃO A ISSO?

4

HOMEM BRANCO OUVINTE  
MULHER NEGRO SURDO

3. COM BASE NO CONCEITO DE **REFLEXÃO CRÍTICA DE LIBERALI** (2003), COMO RESPONDER A ESSA **LÓGICA COLONIAL** ÀS VEZES PRESENTE EM NOSSA PRÁTICA DOCENTE (EM NOSSO ENSINO DE LIBRAS)?

## APÊNDICE F – Entrevistas narrativas<sup>210</sup>

### Entrevista narrativa 1

1. Você gostou de tua experiência ministrando uma microaula?
2. Diante de tudo o que você já estudou nesse curso, você acha que a tua vida e a vida do teu aluno, teu contexto social e o dele, a forma como você percebe o mundo etc. e a forma como ele percebe o mundo etc. têm alguma relação com a língua que você ensina ou vai ensinar, no caso, Libras, ou são coisas separadas? Você poderia explicar melhor isso?
3. Você acha que o ensino de Libras é um espaço importante para desconstruir desigualdades sócio-historicamente construídas? Por quê?
4. Você acha que fez isso na tua microaula? Como assim ou por quê?
5. Haveria alguma coisa que você mudaria em tua microaula?

### Entrevista narrativa 2

1. Fale para mim acerca de tua experiência com a microaula 1 e com a microaula 2. Possíveis perguntas geradoras, caso os alunos não desenvolvam muito o assunto abordado:
  - a. Como você se avaliaria na 1ª e na 2ª experiência com as microaulas?
  - b. Algo te chamou mais de forma positiva e negativa nesses dois momentos?
  - c. Por quê?
2. De forma geral, como você viu o primeiro momento de microaulas dos teus colegas? Possíveis perguntas geradoras, caso os alunos não desenvolvam muito:
  - a. Você lembra?
  - b. Algo te chamou mais a atenção de forma positiva e negativa nessas primeiras microaulas?
  - c. Por quê?
3. De forma geral, como você viu o segundo momento de microaulas dos teus colegas? Possíveis perguntas geradoras, caso os alunos não desenvolvam muito:
  - a. Você lembra?
  - b. Algo te chamou mais a atenção de forma positiva e negativa nessas segundas microaulas?
  - c. Por quê?
4. Caso você fosse chamado para ministrar uma aula de Libras, quais seriam tuas primeiras preocupações para organizar a aula?

---

<sup>210</sup> Entrevistas registradas em áudio dispostas no seguinte endereço: [https://drive.google.com/drive/folders/1X-IDx9HbLy9IEMZESLZXIp1\\_ykgKRU8l?usp=sharing](https://drive.google.com/drive/folders/1X-IDx9HbLy9IEMZESLZXIp1_ykgKRU8l?usp=sharing).



## ANEXOS

### ANEXO A – Diários dos alunos<sup>211</sup>

Diário da aula 10 de Rihanna.

A aula do dia 09 de julho teve como proposta a discussão do texto sobre as Abordagens para o Ensino de Línguas, porém a aula iniciou-se e foi concluída com feedbacks das micro-aulas ensinadas pelos discentes, proposta essa que foi concluída na semana passada.

O retorno do professor sobre as aulas, foi de extrema importância e nos fez extremamente reflexivos sobre nossa prática, nossos métodos e estratégias. Um momento riquíssimo e de grande importância em nossa formação, tendo ainda como base aulas anteriores nos orientando como pensar e elaborar uma aula, ainda os textos lidos ao longo da disciplina, percebemos como já melhoramos e o quanto ainda precisamos melhorar.

Diário da aula 10 de Lívia.

A aula hoje foi mais um feedback a respeito das aulas ministradas por nós. É importante escutar uma outra visão (no caso do professor) para que nós enquanto futuros professores possamos ajustar e entender o porquê de eu estar ministrando aquele tema e pra quê, assim como se o professor conseguiu alcançar o objetivo pretendido. É preciso realmente fazer o plano de aula para que ele possa nos orientar melhor sobre o que iremos fazer na sala de aula. Essa troca de experiência foi muito válida, pareceu mais um momento de terapia que nós precisamos realizar ao final das aulas, mas que não é feito por conta da carga horária do professor, da correria diária e das aulas superlotadas nas escolas. Além de tudo isso, enfrentaremos no nosso trabalho alguns impasses que precisaremos lidar e que não nos é ensinado.

Diário da aula 10 de Ana Clara.

Hoje terça-feira 9 de julho, foi um momento de reflexão as nossas, alunos principalmente, práticas docentes que foram realizadas nessas últimas aulas.

O que ficou evidente foi o nervosismo e a sensação de insuficiência para iniciar no mercado de trabalho, algo que não define se seremos ou não bons professores, pois todos as suas maneiras conseguiram passar o conteúdo que se propôs, de certo alguns não se assemelhavam a aula, mas a apresentações de seminário ou algo do gênero, mas creio que isso ocorreu por falta de experiência ou até mesmo por falta de atenção no momento do planejamento.

Realizando uma auto avaliação, percebi que idealizo uma aula e naturalmente isso não vai ocorrer, pois quando relacionada a sociedade, a pessoas, isso implica a subjetividade, a possibilidade de adversidades que me podem ser previstas, como as que não me são, mas que devo contornar, ou solucionar da melhor maneira, para não implicar no não aprendizado dos alunos e na boa relação em sociedade.

Essa proposta de atividade me fez perceber que por mais que existam conteúdos previstos, a minha metodologia e a forma como eu significo o conteúdo mudará a “roupagem” do assunto, como a melhor aceitação e aprendizagem dos alunos, os fazendo ver a utilidade em aprender e

---

<sup>211</sup> Considerações importantes: 1) diários dispostos por ordem de entrega; 2) foi mantida a forma na qual o texto foi entregue; 3) os nomes dos alunos mencionados nos textos foram substituídos por nomes fictício.

aproximar a realidade do aluno, para que ele de fato incorpore a experiência em sala de aula e a vida.

Com a leitura do texto pude refletir a importância de “variar” a metodologia e “misturar”, pois cada turma se desenvolve de uma maneira e cada aluno reage de forma distinta, nunca haverá uma metodologia que contemple a todos, mas perceber que a união de algumas delas pode potencializar o alcance das minhas futuras aulas.

Diário da aula 10 de Trigo.

Hoje em sala de aula ministrada pelo professor promoveu uma discussão sobre a regência de cada aluno, depois cada aluno fez um comentário sobre sua aula. Em seguida realizou comentário sobre cada aula ministrada. As críticas abordadas servem de incentivo para nos motivar e refletir sobre o que é ser educador.

Diário da aula 10 de Cecília.

Na aula de hoje fomos instigados pelo professor a falar da nossa experiência, do que sentimos ou como nos sentimos ao apresentar a aula. Achei bem interessante a abertura e liberdade com que cada pessoa falava dos seus medos, erros, acertos, nervosismo e ao mesmo tempo avaliava o que poderia ter sido diferente ou melhor no momento da sua apresentação bem como o respeito e atenção dos colegas para acolher o que o outro estava falando.

Outro momento importante foi a avaliação ou observação feita pelo professor no plano de aula de cada aluno. Confesso que fiquei um tanto tensa e a confiança que até então sentia vi indo embora, mas voltei a me tranquilizar ao perceber a maneira leve de como eram pontuados tanto os erros quanto os acertos cometidos por cada um e como isso ajuda a cada indivíduo inclusive eu a se perceber.

A conversa de hoje ajudou-me a entender e aceitar que constantemente estou sendo avaliada, por um colega, por um professor, por mim mesmo e que esta avaliação se faz necessário no meu processo de crescimento pessoal e profissional. Para mim a aula de hoje foi bem enriquecedora.

Diário da aula 10 de Sophia.

O momento de hoje gostei bastante. Quando o professor fala como foi a nossa prática. É muito significativo saber a visão do outro, porque acabamos não enxergando alguns “erros” ou até aquilo que passa despercebido na hora que estamos lá na frente. Quando o professor fala, seja lá algo para melhorar ou dizer “oh isso foi legal” já sabemos o que pode ou não dá certo em um momento de ministrar uma aula.

Diário da aula 10 de Liz.

A aula de hoje foi muito esclarecedora. Acredito que esse exercício de fazer uma autoavaliação sobre o que desenvolvemos em sala de aula, é muito importante para a nossa formação pessoal e profissional.

Saber a avaliação do professor, sobre as apresentações individuais, também é de suma importância, posto que através desse movimento, ele nos orienta para que a gente consiga

desenvolver um bom trabalho e perceber o que funciona para colaborar futuramente em nossa docência.

Diário da aula 10 de Sol.

Hoje tudo foi bem espontâneo já o professor Fabio deu a oportunidade para cada aluno se expressar livremente sobre sua microaula e se sentir a vontade para opinar na dos outros colegas.

Em seguida foi colocado pelo professor os pontos relevantes sobre o plano de aula de cada aluno onde explanou o que precisava melhorar, esclarecer ou acrescentar dentro os planos aula entregues a ele.

Também houve alguns esclarecimentos quanto ao objetivo de sua metodologia de ensino para a turma e objetivo real das microaulas diante ao ensino da ensino de libras (metodologia do ensino de Libras).

Obs: Peço desculpas pelo meu desabar em choro, é que ando muito sensível e tristonha ainda.

Beijos.

Diário da aula 10 de Cat.

Eu gosto de hoje aula foi bom porque o professor faz avaliação cada os alunos estava microaula presente passado aula, então ele explica só simples é construir sobre aula mas deu positivo, nada aconteceu problema que bom.

Percebi os alunos parece curioso como avaliação bom ou ruim, eu também porque quero saber meu apresentar tem alguma errado ou não , só sei que eu faz errei metodologia mas vou de novo construção que é bom aprende experiência me dar é desenvolver.

Diário da aula 10 de Luzia.

Hoje, dia 09/07 nossa aula de Metodologia do Ensino de Libras foi muito proveitosa, pois, iniciamos com a auto-avaliação das micro-aulas dos dias anteriores. Pudemos expor nossas angústias em relação ao planejamento, desenvolvimento e execução das micro-aulas. Foi um momento de interação e feedback do Professor, ele expôs nossas fragilidades e acertos e nos aconselhou sobre como nossos objetivos de um plano de aula deve está ligado ao tema que escolhemos para ministrar uma aula e como também o metodologia pode nos auxiliar no desenvolvimento da aula.

Diário da aula 15 de Vick.

As duas aulas de hoje abordaram o mesmo tema, porém cada aluna optou por uma perspectiva diferente. Alana focou mais na parte da violência contra os animais domésticos, apontando algumas leis que foram criadas em detrimento disso e também fez uma comparação de como os cachorros vivem na nossa cultura, fazendo um paralelo de como o cachorro vive na China, onde o mesmo é morto para consumo. Ana Clara fez essa mesma comparação começando com a vaca no Brasil que é utilizada para consumo, que sofre, que tem o seu leite sugado até muitas vezes sangrar e o processo tanto do estupro que ele sofre (porque inseminar artificialmente um

ser que não teve escolha, é estupro) até a separação do seu filhote. Comparando como é a vida da vaca na Índia onde a mesma é considerada sagrada. Acho que ficou claro que a vida do animal depende muito de onde ele nasce da cultura na qual ele tá inserido. Mas o questionamento maior, pelo menos para mim, foi perceber como é enraizada essa cultura do animal doméstico x animal que é tranquilo comer. É uma discussão muito complexa, mas para mim, enquanto pessoa que não consome carne, é triste perceber essa seletividade com relação ao sofrimento dos animais. Enfim, é bastante particular de cada pessoa. Acho que as aulas foram bem relevantes para nós.

Diário da aula 15 de Sol.

Na aulas o tema foi sobre animais

A primeira moderadora Alana nos apresentou a importância da preservação dos animais e a necessidade dos cuidados com eles. Apresentou desde o surgimento das leis que protegem os animais e as consequências que pode sofrer se o agressor ou quem os abandonem for denunciados.

Abordou também que existe países onde a cultura diferente do Brasil se alimenta de animais como cães e gatos.

A segunda moderadora Ana Clara apresentou os sinais de alguns animais e seu habitat natural. Diferenciando animais doméstico ou selvagens.

Falou sobre a questão dos direitos de viverem livres ou aprisionados pelo homem. Levantou a importância da vida de cada um.

Questionou a turma sobre a questão de se alimentar deles ou não, os benefícios e ou prejuízos com sua extinção ou matanças.

Diário da aula 15 de Ana.

Hoje terça-feira 06 de agosto, tive a oportunidade de tratar um tema que para mim é de grande importância, animal, voltado para o seguinte questionamento “Animal é igual em qualquer lugar do mundo?”. Antes de relatar um pouco da experiência da micro aula, foi tratado um pouco sobre as questões que finalizaram a nota da AB1, como corriqueiro, a turma ficou polarizada, criando um clima de divergência por questões ideológicas que atravessam o preconceito da sua maneira mais pura, não havendo nenhum tipo de tentativa de compreensão a respeito dos problemas sociais e históricos que o patriarcado, a homofobia e tantos outros atrasos existentes na nossa sociedade.

Por atraso da minha chegada, perdi a apresentação de Alana, porém ao trocar algumas informações com colegas, pude perceber que ela comentou sobre aspectos semelhantes a minha apresentação, porém colocou que existe animal próprio para consumo humano, independente da cultura em que está inserido.

Em relação minha apresentação, fiquei um pouco desconfortável, por perceber que parte da turma fez questão de demonstrar desdenho, não pela temática em si, mas por não aceitar meu posicionamento durante a discussão sobre os pontos que foram levantados durante os comentários sobre a prova. Mas, mesmo assim, creio que foi um breve, porém um bom momento de reflexão acerca de como é visto o animal no mundo e como a cultura em que estamos inseridos interfere como nos enquanto seres “intelectuais” os tratamos. A proposta foi no âmbito da discussão, havendo um momento leve sobre os léxicos dos animais que estavam

na apresentação e do demais que foram levantados pela turma, não houve uma proposta de avaliação, mas de interação entre os alunos e a pseudo/futura Professora, eu.

Apesar do curto tempo e das divergências que atravessam nossa turma, creio que foi um bom momento, conseguindo atingir a reflexão que esperava por parte da turma, fugindo de uma aula onde apenas a língua está em ênfase, colocando as vivências de todos que permeiam a turma em reflexão e possibilidade de novos conhecimentos que agregam a temática.

Diário da aula 15 de Cecília.

Iniciou-se hoje na disciplina Metodologia de Ensino da Libras o segundo ciclo de micro aula com o tema ANIMAIS, apresentado pelas docentes Alana e Ana Clara. Ambas expuseram o conteúdo de maneira clara facilitando assim a compreensão e interação dos alunos. A Alana trouxe como foco o cuidado e proteção aos animais e que estes são garantidos por lei, já a Ana Clara focou no cuidado, mais principalmente em todo sofrimento que eles passam até chegar ao supermercado e conseqüentemente a nossa mesa para ser consumido.

Percebi que por mais que o tema pareça fácil não é, pois não se trata de fazer a aula por fazer, de mostrar a imagem e fazer o sinal, mas de preparar uma aula contextualizada, criativa e nesse caso em um limite de tempo muito curto.

Gostei muito da apresentação de hoje bem como aprendi com tudo o que foi falado, discutido, e exposto pelos demais colegas e pelo professor a respeito das temáticas abordadas em sala, no entanto fiquei bastante angustiada com tudo isso o que fez com que eu me questionasse da seguinte forma: até que ponto sei escutar, acolher e entender o outro, mesmo que sua opinião seja contrária as minhas? Estou a refletir.

Diário da aula 15 de Livia.

A aula de hoje sobre animais foi bem conectada com a realidade em que vivemos, além de pensarmos sobre a situação que muitos vivem, também aprendemos alguns sinais de animais, sobre a importância da execução da legislação dos animais e de denunciar, pois aqui no Brasil é crime, no entanto em outros países a cultura é de comer cachorro por exemplo.

Diário da aula 15 de Sophia.

As duas microaulas gostei. A primeira aula pelo uso das imagens colocadas no slide. Fazia relação com a fala. Se for falar algo que mude para melhorar, acho que só a velocidade da fala/sinalização. Até mesmo por conta de alguns sinais desconhecidos e a datilologia, dificilmente, pela velocidade conseguia ver um e outro. A segunda aula, foi a mais provocante, então eu adorei. Aula rápida, mas bem provocativa e reflexiva, usou também muitas imagens, como foi mostrado também os sinais dos animais, de um por um e seguia a discussão.

Diário da aula 15 de Luzia.

Relato de observação da micro aula da disciplina de Metodologia do Ensino de Libras. Hoje, um novo ciclo de micro aulas iniciaram na referida disciplina, a aluna Alana ministrou a aula com a temática animais e a partir desse tema ela desenvolveu um interação com a turma nos mostrando que alguns animais são maltratados e que existem leis que os deveria proteger. A aula fluiu e ela conseguiu explica a temática dentro de 15 minutos, tudo isso se deu no primeiro

mento da aula. No segundo momento e esperando enquanto a segunda aluna chegava para ministra a micro aula, o professor iniciou a explicação da prova aplicada na aula passada. No terceiro momento, Ana Clara também iniciou sua micro aula com a temática de animais desenvolveu o tema e conduziu a contento. Fez indagações pertinentes ao tema, a turma também participou e finalizou em 15 minutos.

Diário da aula 15 de Liz.

As apresentações de hoje, foram de responsabilidade das alunas Alana e Ana Clara, com temáticas sobre animais. Não acompanhei a apresentação por completo da aluna Alice, primeira a se apresentar. Mas o que pouco que vi, pude perceber que ela trouxe questionamentos importantes sobre a cultura da China em relação algumas posturas adotadas por eles para a alimentação e consumo de carne de animais. Dei minha opinião, ainda que não tenha participado de toda a apresentação.

A segunda apresentação, foi realizada pela aluna Ana Clara, acerca da mesma temática. Ela abordou questões totalmente relevantes sobre o consumo de animais em alguns países, como: China, Brasil e Índia, que adotam formas de alimentação totalmente diferentes.

Acredito que os temas que as duas alunas abordaram em suas micro aulas, ajudam os alunos a refletirem acerca de como repensar sobre o cuidado que devemos ter com os animais e como podemos ter mais consciência em relação as formas que esses animais estão chegando aos consumidores.

Diário da aula 16 de Vick.

Hoje as apresentações foram bem interessantes de maneira geral. Acho que todas e todos amadureceram muito tanto nas questões relativas às práticas pedagógicas de cada um, bem como (e principalmente) por muitos terem saído de suas zonas de conforto e buscado conhecimentos que estão além do senso comum impregnado em nossa sociedade. Falar sobre sexualidade, racismo, homofobia, machismo, identidade de gênero, tudo que ainda é tabu, com certeza não é fácil. Quando digo que não é fácil, essa fala se estende também às pessoas que já possuem uma mente mais aberta para receber esses conteúdos. Particularmente falando, tenho aprendido muito nessa disciplina, tanto enquanto futura professora, mas principalmente como pessoa que quer fazer a diferença no mundo, que quer usar as “armas” que tem para ajudar a transformar uma realidade educacional que ainda é tão reprodutora de discursos excludentes. O momento das apresentações de hoje foi muito relevante justamente por ter notado que mesmo de maneira sutil para alguns alunos, a disciplina proporcionou um outro olhar relacionado não só a vida docente. Temas como o da Sophia, da Lívia, Cleide e o meu também, foram abordados de formas muito interessantes, buscando realmente fazer o aluno partipar da aula, interagir, trocar conhecimentos. Então, acredito que estamos percebendo cada vez mais como é importante que os conteúdos sejam abordados sempre buscando despertar no aluno uma reflexão crítica para que ele perceba que o conhecimento está muito para além de decorar conteúdos, mas é a arma mais importante que podemos ter em nossas mãos para mudar a realidade em que vivemos. Sobretudo entendermos que dentro da sala de aula, essa troca de conhecimento, essas informações, esses conteúdos que provocam os alunos os estimulando a pensar fora da caixinha, pode salvar vidas! Nós estamos sempre em processo de construção e desconstrução, e esse processo não é fácil. Apresentar uma micro aula nessa disciplina também não é, mas mesmo dentro de qualquer "imperfeição", vamos dizer assim, 90% foi bem comparando com as primeiras atividades.

Diário da aula 16 de Rihanna.

O dia 16 de agosto contou com diversas micro-aulas, dando continuidade à disciplina de Metodologia de Ensino em Libras, ministrada pelo professor Fábio Rodrigues.

Às micro-aulas abordaram de formas diferentes temáticas parecidas. Foram abordados temas como às conquistas da comunidade LGBTQI+, assim também como explicações sobre a sigla do movimento. Recortes sobre o tema também foram discutidos, tratando assim do termo Pansexual. A Sexualidade também foi pautas das apresentações, assim também como, os Tabus sobre o prazer feminino. Psicologia das cores, Maquiagens e Tons de Pele, foram temas também presentes.

As aulas foram bem elaboradas e bastantes satisfatórias, tendo como foco não só passar o conteúdo proposto, mas buscando abordar de forma crítica tais temas levantando discussões em sala. É ainda nítido na turma resistência ao se abordar determinados temas, assim também como preconceitos e estereótipos já formados, quando tratado de cor de pele e/ou orientação sexual. Entretanto, se compararmos a desenvoltura dos alunos do início da disciplina até o dia de hoje, é uma evolução bastante satisfatória, com algumas falhas, claro, mas com uma maior desenvoltura e outro olhar, outra forma de se enxergar temáticas, graças a todos os ensinamentos recebidos nas aulas.

Diário da aula 16 de Trigo.

Dia 16 de agosto pela manhã na disciplina de Metodologia do Ensino de Libras no curso de Letras-Libras tivemos momentos de microaulas, cada aluno teve um tempo de 10 à 15 minutos. E foram abordados dois tipos de temas sobre a temática “Cores” foi lecionada pelas alunas: Rihanna, Dores e Vick cada uma abordou de maneira diferente sobre Cor de pele foram participativa e dinâmica e a outra temática sobre “Sexualidade” foram lecionados cada um por: Trigo, Cecília, Cleide, Sol, Sophia e Lívia.

Durante o momento de cada regência também apresentou interação e discussão sobre o tema com os conteúdos com diversidades de gêneros e ficamos nervosos e preocupados mais diante de tudo isso cumprimos de acordo com o pedido do professor. Em seguida o professor perguntou para os alunos qual o objetivo da microaula? Era o ensino da Libras e não apresentação, cada um foi avaliado conforme a regência aplicada tivemos orientação e estratégia para melhorar o nosso desempenho como professor na disciplina de Libras.

Diário da aula 16 de Cecília.

Dando continuidade as microaulas, tivemos hoje mais 9 apresentações sendo 3 com o tema cores e 6 com o tema sexualidade e os subtemas os mais variados, dinâmicos e interessantes possíveis. Percebi como cada pessoa deu vida ao seu tema de maneira formidável a partir daquilo que gostava, se identificava, ou simplesmente porque lhe foi proposto.

A Vick trouxe a psicologia das cores o que achei bem interessante, pois não sabia o significado de cada uma, não nesses aspectos que foi apresentado hoje, qual sua importância, influência e o que ela revela da pessoa e também do ambiente.

A partir de uma dinâmica a Dores mostrou um outro aspecto das cores. Pedindo que cinco alunos pegasse um papel e apresentasse para os demais com gestos, falou sobre o preconceito em torno da cor branca e da cor preta. Acredito que o fato de termos visto a aula da Vick nos proporcionou uma maior percepção para distinguir as cores gesticuladas a partir das características apresentadas anteriormente.

Mostrando os tons de pele a Rihanna faz memória do preconceito que ainda há embutido e de certa forma influenciado e alimentado pela sociedade.

O tema abordado pela Lívia Conquista LGBT foi de grande relevância, pois mostrou que apesar de todo preconceito vivido ao longo do tempo e toda barreira vivenciada por essa comunidade, percebe-se que com muita luta estão conseguindo ter acesso a um direito que é seu e que lhes era negado.

Bom, como falei anteriormente os subtemas foram os mais variados, passando desde a conquista a quebra de tabu que ainda hoje está bem vivo na mente e atitudes de algumas pessoas, passeamos pelas dimensões da sexualidade, os mitos, a identidade de gênero e o que diferencia sexo de sexualidade.

Diante dessa gama de conhecimentos adquiridos com as aulas de hoje, aproveito o ensejo para avaliar a minha. Foi válido as pesquisas feitas, as buscas para aprofundar o assunto, na tentativa de que pudesse me ajudar e a ajudar o outro a entender alguns aspectos da sexualidade e seus conceitos.

Percebi que, apesar de toda tentativa e desejo de acertar, me perdi naquilo que queria transmitir e caminhei, caminhei e não cheguei a lugar algum. Desculpa.

Outro fato muito importante que também percebi foi que: quando você escolhe o tema isso te facilita na articulação, planejamento e conseqüentemente um bom desenvolvimento na realização da temática, foi o que aconteceu comigo na primeira micro aula. Já nesse segundo tema não tive a mesma sorte, pois além de ser um tema complexo envolvendo vários aspectos e com vários conceitos, confesso que em momento algum eu tive segurança para desenvolver tal temática, não tenho problemas em falar, conversar ou discutir o tema, simplesmente fracasei e isso me deixa muito frustrada.

Diário da aula 16 de Lívia.

O tema da Vick “A psicologia das cores e como elas influenciam o nosso dia a dia” foi bastante interessante, pois essa ideia para ensinar cores foi ótima, a relação entre as áreas me chamou atenção e aprendi acerca dos significados que as cores trazem. A aula parecia mais uma apresentação e talvez a gente tenha perdido o objetivo das microaulas que era o ensino da Libras e por isso faltou um pouco de didática

Já a microaula da Rihanna intitulada Meu, seu, nosso tom: Maquiagem e Variedades de tons foi abordada a partir da experiência dela, essa relação com a realidade foi diferente, foi uma ideia muito boa. No entanto, faltou mostrar outras cores e os sinais, a aula foi curta e rápida, faltou estratégia didática e interação com a turma.

Em relação a “Sexualidade dos Pan”, da Cleide posso dizer que o recorte de uma temática tão gigantesca foi uma estratégia boa, teve uma interação com o grupo durante a aula, talvez tenha faltado mais a questão do ensino da Libras.

A Sophia trouxe, por meio da temática “As mulheres e a sexualidade: quebrando tabus em torno do prazer da mulher”, uma discussão boa, divertiu a turma, ensinou alguns sinais bastante interessante, a didática dela foi boa.

A Dores usou uma estratégia legal, deu ênfase as cores nos slides, ensinou os sinais, trouxe questões da realidade para aula e ainda fez refletir sobre o preconceito que temos.



O Trigo ensinou alguns sinais, pareceu mais uma apresentação como foi mencionado acima, ele não precisava explicar que pegou o conceito simples pois pareceu está se justificando.

Eu fiquei surpresa com os comentários sobre a minha apresentação, realmente não esperava, mas sabia que eu ia me desempenhar melhor do que a primeira microaula, suponho que tenha ensinado alguns sinais e talvez tenha faltado mais interação com a turma, acho que pareceu mais uma apresentação.

No geral, todos se desenvolveram bem, apesar de precisar de alguns ajustes como o tamanho da letra e a didática.

Diário da aula 16 de Sol.

Hoje eu amei todas as aulas sem querer desmerecer ninguém das aulas anteriores.

Na primeira aula tivemos a Cecília que tentou passar como funciona as relações entre a sexualidade e sexo mas infelizmente ficou um tanto nervosa e se atrapalhou nos pensamentos.

Em seguida eu assim como Cecília perdi o fio do pensamento, além de me prolongando no tempo não deixando claro o meu objetivo e devo concordar com que não objetive o ensino da libras prendendo-me ao ensino do tema.

Aproxima microaula foi da Vick que apresentou pontos muito interessantes, uma vez que eu não tinha parado para pensar na Psicologia das cores. Particularmente eu gostei muito e dos pontos interessantes como marcas de empresas, cores relacionadas a personalidade pessoal... mas não tenho muita certeza se ela também atingiu o objetivo do ensino da libras. Mas quem sou eu para julgar!

A outra foi do Trigo que de maneira simples, clara e objetiva apresentou o tema sexualidade como características próprias do ser humano. Acredito que ele tenha alcançado objetivo da disciplina.

Tivemos também Lívia em sua aula foi se saiu muito bem assim mesmo que o senhor mesmo destacou, pois trouxe sinais referente ao ensino da libras, além de apresentar informações relevantes para o tema sugerido (sexualidade) como conquistas dos grupos LGBTQI+, pessoas trans que conseguiram ser representantes do público entre outros.

Cleide ainda no tema sexualidade abordou PAN, para mim algo pouco conhecido foi curioso mas confesso que não entendi muito o objetivo da aula dela apesar de estar vendo pela primeira vez este gênero e aprender o sinal, não consegui compreender bem sua aula.

Já Sophia apresentou uma linha raciocínio ainda no tema sexualidade questionamentos referentes a preconceitos já historicamente intrínsecos dentro de nós, digo eu, especificamente. Assim como a Dores que mesmo como um tema tão diferente (cores) nos fez refletir sobre o preconceito que está enraizado ainda e mesmo sem perceber distinguimos as pessoas pela cor da pele e/ou característica físicas.

E Rihanna apresentou “meu, seu, nosso tom: Maquiagem e variedades de tons” trouxe outro ponto importante que cresce muito, a questão de estética e beleza onde cresce o mercado grandemente com estas marcas de cosméticos influenciando na mídia e fazendo distinção das cores pessoas negras e brancas.

### Diário da aula 16 de Sophia.



As microaulas de hoje foram maravilhosas. Antes de falar das microaulas, vou falar da mudança e preocupação da turma com sinais, e todos estudaram, deu para perceber a preocupação que tiveram com o que iriam ministrar. Hoje os temas das microaulas foram duas: cores e sexualidade. As meninas que apresentaram cores mostrou uma forma de ensinar esse tema de um jeito que nunca imaginei. Passaram esse conteúdo usando a psicologia, usando a maquiagem e de uma forma didática na qual trabalhou expressão corporal. O segundo tema que foi sexualidade, reconheço que é um tema difícil de ser abordado por alguns, mas dos que apresentaram, percebi que estudaram. Na aula em si, de todos os que apresentaram principalmente sobre sexualidade, faltou o ensino dos sinais, como o professor disse em sala, foi uma explicação sobre o tema.

Falando agora da minha aula, só conseguimos perceber algumas coisas depois. Poderia ser ensinados mais sinais, ter colocado mais frases e perguntar como seria em libras. Apesar de que o meu foco foi ensinar um público fluente, então sabia que o que seria mostrado, o que estaria escrito no slide, a maioria já sabia. Mas sinto que deveria explorar mais o como sinalizar isso. Antes de apresentar minha aula, achava que todos saberiam o sinal de masturbação feminina, ou sexo oral feminina, primeiro eu achava que por serem adultos, não iriam ter vergonha de sinalizar isso, depois porque achei que uma parte por conversar sobre saberia o sinal, e a outra parte porque trabalha na área de interpretação, mas na hora que perguntei senti um travamento que fiquei reformulando na hora em como ‘puxar’ o sinal deles. Mas ai, que foi uma fala do professor também ‘não conversamos sobre isso’ principalmente em língua de sinais, por isso essa vergonha, esse tabu de sinalizar, em Libras, ambos os sinais de masturbação, seja masculina ou feminina, é explícito, então o que para mim não é vergonha sinalizar, percebi o quanto para as outras pessoas é sim.

### Diário da aula 16 de Luzia.

Hoje, dia 16/08/2019 segundo momento de apresentação das micro aulas realizadas pelos discentes, mais um momento de compartilhamento de experiências e tentativa de aplicar técnicas e metodologias de ensino de libras. Foram 09 apresentações de micro aulas com temas variados, a aluna Dores trouxe uma abordagem interessante para o ensino da temática cores procurou sistematizar toda a sua explanação em 15 minutos de aulas e conduziu a aula interagindo com os alunos e levando-os à reflexão sobre as cores num contexto para além do ensino “palavra e sinal”. Após as apresentações o professor fez as devidas considerações e recomendações aos alunos, mostrando os pontos positivos e negativos de cada um. Evidencia-se, com a maioria das exposições desde o primeiro momento das micro aulas em junho/julho, que nós alunos, ainda estamos meio perdidos sem saber como ensinar para pessoas ouvintes em cursos básicos de libras, eu acredito que essa percepção não si dá só por minha parte, mas o próprio professor também fez essa observação e isso, merece uma melhor reflexão. Como será nossa atuação enquanto professores de libras como L 2 para ouvintes? Temos ou estamos tendo o preparo necessário para isso? Só o tempo e a experiência de uma sala de aula nos darão essa resposta. Como poderemos minimizar essas questões? Como o arsenal de abordagens, metodologias, métodos e técnicas podem nos orientar nessa questão? É pertinente fazermos tal reflexão.

**ANEXO B – Folha de aprovação do Comitê de Ética para a Pesquisa**

DETALHAR PROJETO DE PESQUISA	
<b>— DADOS DA VERSÃO DO PROJETO DE PESQUISA</b>	
Título da Pesquisa: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO CURSO DE LETRAS-LIBRAS E UM PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE LIBRAS DESCOLONIALIZADO	
Pesquisador Responsável: FÁBIO RODRIGUES DOS SANTOS	
Área Temática:	
Versão: 2	
CAAE: 13308419.7.0000.5013	
Submetido em: 10/06/2019	
Instituição Proponente: Universidade Federal de Alagoas	
Situação da Versão do Projeto: Aprovado	
Localização atual da Versão do Projeto: Pesquisador Responsável	
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio	
	
Comprovante de Recepção:  PB_COMPROVANTE_RECEPCAO_1310533	