

O ENSINO DA LIBRAS EM AMBIENTE DE BIDOCÊNCIA: QUEM SÃO E O QUE DIZEM OS PROFESSORES

LIBRAS TEACHING IN TWO-WAY ENVIRONMENT: WHO ARE AND WHAT TEACHERS SAY

LA ENSEÑANZA DE LIBRAS EN EL AMBIENTE DE BIDOCENCIA: QUIÉNES SON Y LO QUE DICEN LOS PROFESORES

Artur Moraes da Costa
Universidade Federal de Goiás

Juliana Guimarães Faria
Universidade Federal de Goiás

Neuda Alves do Lago
Universidade Federal de Goiás

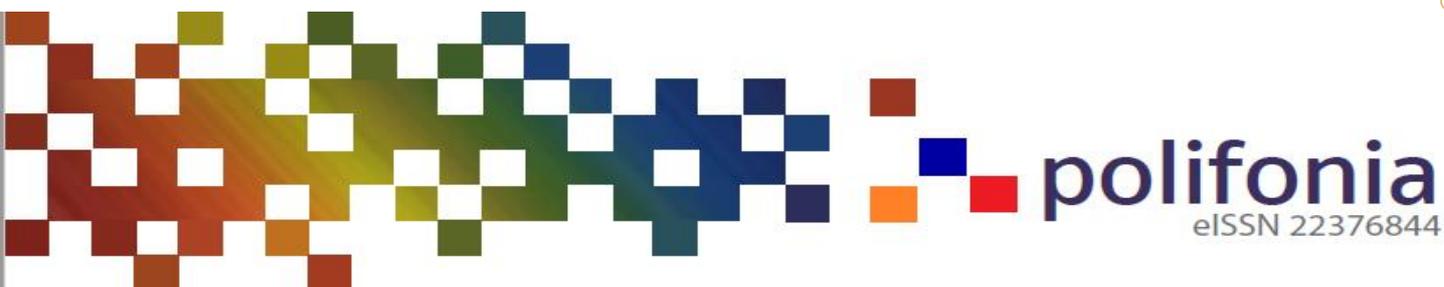
Resumo

O ensino em bidocência pode ocorrer quando há a presença de dois professores responsáveis pelos mesmos objetivos educacionais em sala de aula. A nomenclatura dessa prática recebe nomes variados, como *docência compartilhada*, *codocência* ou *bidocência*. O objetivo geral desta investigação é trazer para o centro as vozes desses professores sobre essa prática e analisar suas contribuições. Para isso, entrevistamos profissionais que atuam no formato de bidocência no ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras) para ouvintes adultos. Os resultados desta pesquisa sugerem que a bidocência no ensino da Libras é tanto um espaço para crescimento e aprendizado profissional quanto para conflitos, e, ainda, que a identidade profissional desses agentes possui elementos que vão desde a emoção inicial com a docência, passando pela frustração, por se sentirem desvalorizados, até a total completude da grandeza do ofício de ensinar.

Palavras-chave: Educação, Bidocência, Linguística, Libras.

Abstract

Two-way teaching can occur when there are two teachers responsible for the same educational goals in the classroom. Various names are given to the nomenclature of this practice, such as shared teaching, co-teaching or two-teaching. The general objective of this investigation is to bring to the center the voices of these teachers about this practice and to analyze their contributions. For this, we interviewed professionals who work in the format of two-way teaching the Brazilian Sign Language (Libras) attending adult listeners. The results of this research suggest that the two-way teaching in Libras education is as much a space for growth and professional learning as it is for conflicts. It also showed that the professional identity of these agents has elements ranging from the



initial emotion with teaching, going through frustration of feeling devalued, up until the completeness of the teaching greatness.

Keywords: Education, Two-way teaching, Linguistics, Brazilian Sign Language.

Resumen

La enseñanza en la bidocencia puede ocurrir cuando hay dos maestros responsables por los mismos objetivos educacionales en el aula. La nomenclatura de esta práctica recibe varios nombres, como enseñanza compartida, enseñanza conjunta o bidocencia. El objetivo general de esta investigación es llevar al centro las voces de estos profesores acerca de esta práctica y analizar sus contribuciones. Para esto, entrevistamos a profesionales que trabajan en el formato de enseñanza bidocente del idioma de señas brasileño (Libras) a oyentes adultos. Los resultados de esta investigación sugieren que la bidocencia en la enseñanza de Libras es tanto un espacio para el crecimiento y el aprendizaje profesional como para los conflictos, y también que la identidad profesional de estos agentes tiene elementos que van desde la emoción inicial con la enseñanza hasta la frustración, porque se sienten desvalidos, a la plenitud de la grandeza del oficio de enseñar.

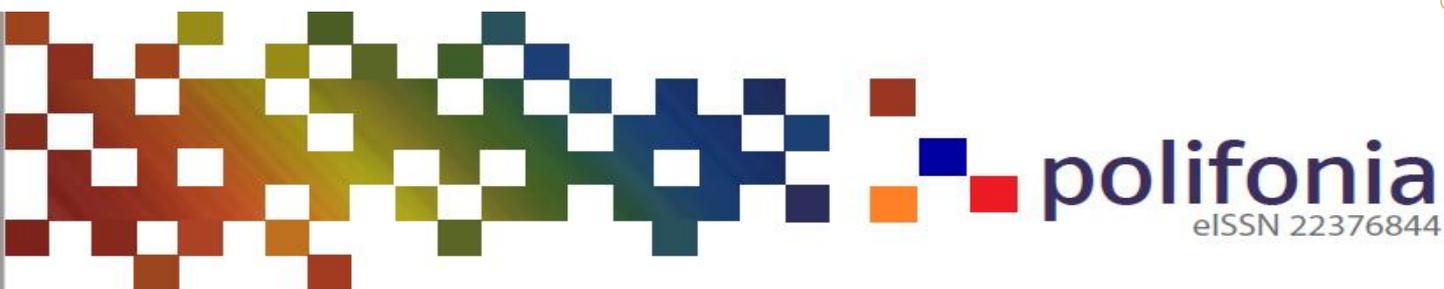
Palabras clave: Educación, Bidocencia, Lingüística, Libras.

1 Introdução

A história da educação de surdos foi marcada ao longo dos anos por momentos que vão do extermínio ao reconhecimento oficial de sua língua, a Língua Brasileira de Sinais – Libras (CAPOVILLA, 2000; COSTA, 2015).

No Brasil, no que diz respeito à evolução das leis, podemos identificar alguns marcos da história recente que apontam para a aprovação de políticas públicas de grande importância. Dentre esses marcos, temos a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB n. 9.694/1996 (BRASIL, 1996), que traz para o centro das discussões a formação de professores; também a chamada Lei da Libras, n. 10.436/2002 (BRASIL, 2002), e o Decreto n. 5.626/2005, que regulamentou a Lei da Libras e o art. 18 da Lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000 (BRASIL, 2005, p. 2).

O texto do Decreto n. 5.626/2005 define que a formação de docentes para o ensino da Libras para atuar nos ensinos Fundamental e Médio ou na Educação Superior deve ser realizada por meio de graduação em Letras: Libras, ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua e afirma que “as pessoas surdas terão prioridade nos cursos de formação”.



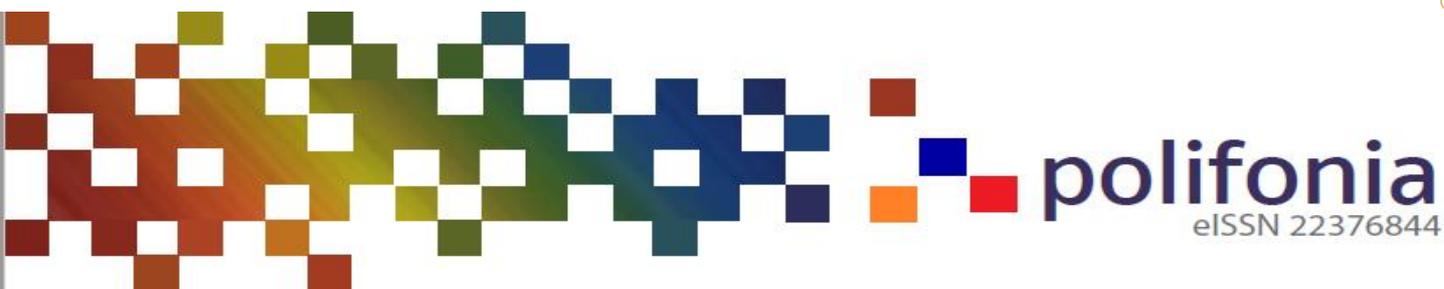
À época de sua publicação, no ano de 2005, o Decreto permitiu a coexistência da figura do instrutor da Libras, profissional de nível médio e sem formação em licenciatura, e do professor da Libras, com formação em licenciatura, como previa a LDB n. 9.394/1996, até o ano de 2015, quando se findaria a década de adaptação do referido Decreto. Essa permissão concedeu o direito ao exercício do ensino da Libras por profissionais que não atendiam à exigência da formação específica com habilitação em licenciatura, conforme apontado pela LDB, desde que fossem aprovados em um exame de proficiência denominado ProLibras (FARIA, 2011).

O Decreto demarcou posicionamentos que vinham sendo reivindicados pela comunidade surda ao longo dos anos. A pessoa surda ganhou destaque e voz tanto no que se refere à ampliação do conceito de surdez quanto à possibilidade de ser incorporada como protagonista na educação de outros surdos – sobretudo no ensino da Libras – por meio da certificação por exame de proficiência. O texto do Decreto aponta a pessoa surda não apenas sob o ponto de vista da ausência da audição, como outrora era definida, mas também pela forma como interage e percebe o mundo, a partir de experiências visuais, manifestadas pela utilização da Libras (BRASIL, 2005).

De forma ainda mais definitiva, no capítulo III art. 3º, o Decreto determina a entrada obrigatória da disciplina da Libras nos currículos, com o seguinte texto:

A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. (BRASIL, 2005, p. 2)

A entrada da Libras como disciplina obrigatória e a ampliação da presença de surdos nas escolas regulares foram movimentações que impactaram a abertura de um mercado de trabalho nunca antes visto para o surdo. Miorando (2006), em pesquisa sobre a comunidade surda e a escola, destaca o fato de que, em certo momento da história, os próprios surdos se fizeram inserir no contexto da formação profissional para que pudessem ser autorizados a ocupar os espaços de ensino. Em iniciativas pontuais, era possível perceber um número crescente de surdos em cursos de Pedagogia e, mais tarde, em cursos de Licenciatura em Letras: Libras, quando da sua expansão em todo o território nacional. Assim, reconhecemos que o

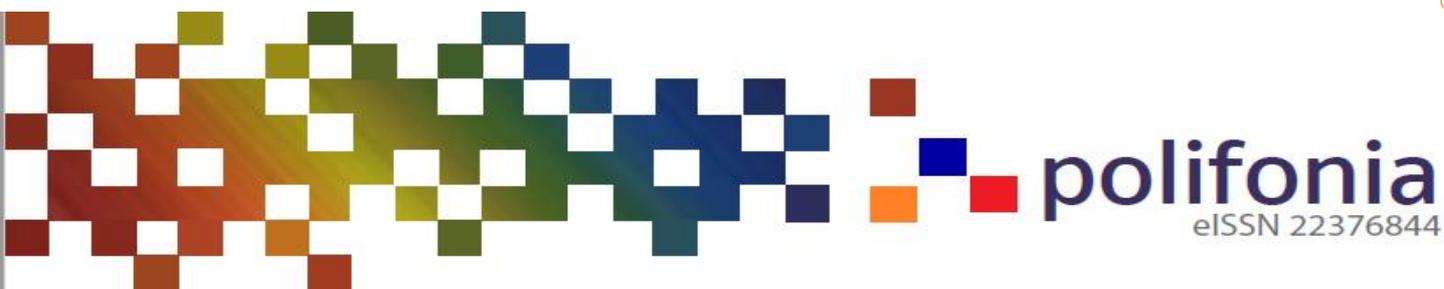


Decreto n. 5.626/2005 não foi o responsável exclusivo pela presença de professores surdos em ambiente formal de educação, mas sua inserção oficial foi potencializada por ele.

O aumento significativo da oferta desses cursos de licenciatura (Letras: Libras) no Brasil teve início no ano de 2003, sendo financiado pelo Ministério da Educação, intermediado pela Secretaria de Educação a Distância e pela Secretaria de Educação Especial e desenvolvido pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). O curso foi realizado simultaneamente nos seguintes polos: Universidade Federal do Amazonas, Universidade Federal do Ceará, Universidade Federal da Bahia, Universidade de Brasília, Centro Federal de Educação Tecnológica do Estado de Goiás, Universidade de São Paulo, Instituto Nacional de Educação de Surdos no Rio de Janeiro, Universidade Federal de Santa Maria e Universidade Federal de Santa Catarina. Cada instituição contava com 55 alunos regularmente matriculados, com exceção do polo UFSC, que tinha 60 alunos, totalizando 500 graduandos (CERNY; QUADROS; BARBOSA, 2009).

A partir desse cenário, é possível afirmar que o surdo, em definitivo, sai de uma zona de esquecimento enquanto profissional docente e se faz representar no espaço formal, acadêmico, educacional e escolar. Dessa forma, esse lugar deixa de ser ocupado, em sua maioria, pela representação ouvinte, e passa a contar com pessoas surdas, com suas próprias escolhas e percepções sobre a prática em nível profissional. A docência surda agora ecoa assumindo responsabilidades, desfrutando dos benefícios e reivindicando direitos em igualdade com o professor ouvinte (REIS, 2007).

Após o Decreto, professores e instrutores da Libras – surdos e ouvintes – passam a dividir o espaço de instrução nas mais diversas instituições educacionais do país, seja na esfera Municipal, Estadual ou na Federal, inclusive no formato da docência, com surdos e ouvintes dividindo as mesmas responsabilidades e tendo que compartilhar simultaneamente as mesmas turmas de alunos e os mesmos objetivos educacionais para o aprendizado da Libras. Verifica-se que inúmeras pesquisas foram desenvolvidas no sentido de abordar o ensino da Libras e seu alcance na sociedade brasileira. Essas investigações revelam a mudança do status linguístico da Libras, que deixa o lugar do senso comum e do preconceito e avança para um espaço científico, com prestígio linguístico e de grande valorização social (BAGNO, 1999; CERNY; QUADROS; BARBOSA, 2009; FARIA, 2011; GESSER, 2006; 2009; MIORANDO, 2006).



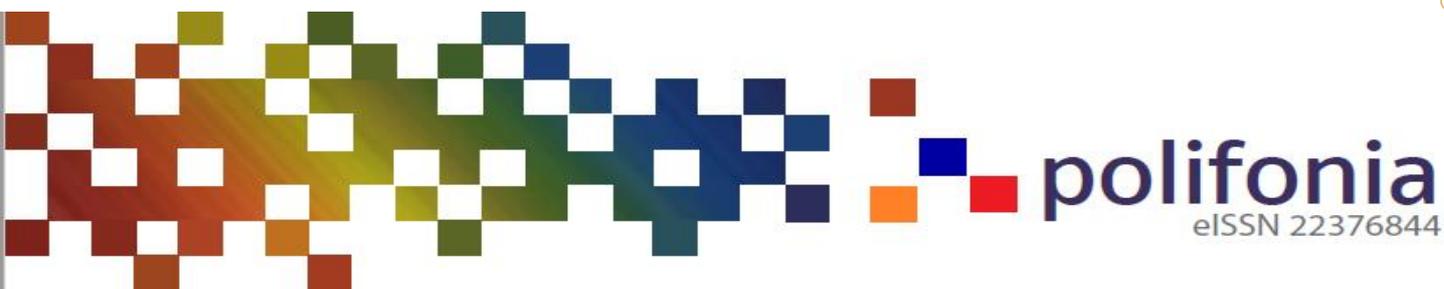
Apesar dos avanços da pesquisa na área do ensino da Libras desenvolvida no Brasil, a prática em ambiente de bidocência ainda carece de maiores investigações. Dessa maneira, este estudo está inserido na área da Linguística Aplicada, com foco no ensino de segundas línguas – mais especificamente da Libras, em que há atuação nos moldes do que pode ser chamado de “bidocência”, com um professor surdo e um professor ouvinte atuando juntos. Essa realidade (da bidocência) é percebida em uma instituição do Estado de Goiás, nosso lócus de investigação.

Em geral, a docência regida por mais de um professor tem recebido nomenclaturas diferenciadas. Ora é identificada como “docência compartilhada”, como em Moreira e Shuvartz (2016), ora como “bidocência”, segundo Beyer (2005) e Cunha e Siebert (2009), ou, ainda, como “codocência” (ALMEIDA, 2016). Não se objetiva neste artigo tecer uma discussão histórica ou metodológica dessa nomenclatura, portanto, ao longo do texto são adotados alternadamente os diferentes termos acima identificados. Entendemos que, embora essas terminologias sejam diferentes na grafia, todas representam uma mesma situação específica e que nos interessa, que é o ambiente educacional de aprendizagem com a presença de mais de um professor.

De acordo com Beyer (2005), a prática da bidocência tem suas origens no pioneirismo alemão, mais especificamente da Escola Flämming, em Berlim. Originalmente, a iniciativa foi tomada por um grupo de pais de crianças com deficiência; por seus resultados exitosos, se espalhou por outros estados alemães. A experiência de Flämming tornou-se um referencial para o ensino chamado “especial” e expandiu-se para outros espaços educacionais. A bidocência é um dentre os diversos princípios da Escola Flämming. Sua principal característica é a presença de dois professores que, em tese, são igualmente responsáveis pela aprendizagem e utilizam de seus conhecimentos de forma compartilhada para alcançar os objetivos propostos (AIRES, 2017; ALMEIDA, 2016; BEYER, 2005; CUNHA, 2000; CUNHA; SIEBERT, 2009; NASCIMENTO; BEZERRA, 2012; PEREIRA; ROSA, 2013).

Intenciona-se, nesta investigação, dar voz aos docentes que experienciam a bidocência por meio de suas narrativas para, dessa forma, focarmos a prática docente para além da idealização meramente metodológica, técnico-pedagógica ou da aplicação artificial de regras. Desejamos considerar também fatores subjetivos que constituem o ato educativo. Tendo isso em

Polifonia, Cuiabá-MT, v. 26, n.43, p. 01-357, jul.-set., 2019.



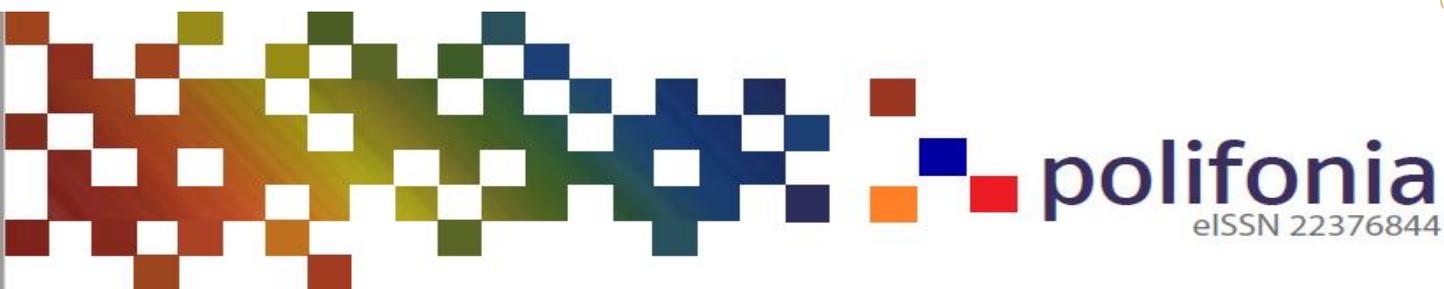
vista, a pergunta que norteia este estudo é: Quem são e o que dizem os professores a respeito da prática de ensino da Libras em ambiente de bidocência? Objetiva-se identificar quem são os professores que atuam em ambiente de bidocência, sua visão a respeito dessa prática e de onde falam enquanto sujeitos históricos.

Entendemos que, ao trazermos essa voz para o centro da discussão sobre a bidocência no ensino da Libras, permitimos que se visualize, ao longo da análise, uma identidade menos idealizada. Dentro do universo da docência compartilhada, desejamos identificar o que diz esse profissional em relação às suas próprias sensações, sentimentos, críticas, autocríticas e perspectivas.

Diversas pesquisas que incluem reflexões e emoções ligadas a professores de línguas têm sido desenvolvidas na área da Linguística Aplicada. Para tanto, são consideradas as experiências de vida, e estas passam a receber um foco específico, ou seja, essas pesquisas destacam que o fazer docente é uma ação complexa e variada que vai além da técnica didático-pedagógica. Ao serem apresentadas, essas investigações trazem percepções e subjetividades que podem contribuir para a compreensão da complexidade da atuação profissional docente (OLIVEIRA; FIGUEIREDO, 2013; LAGO, 2005, 2011; VIEIRA-ABRAHÃO, 2011).

Nesse enfoque, buscamos permitir que, por meio da narração das próprias experiências, aconteça um resgate na memória formativa dos participantes. Essa rememoração não tem compromisso cronológico ou sequencial com os fatos; muito antes, é costurada pelo viés das emoções e dos laços primordiais que surgem ao longo da fala (BONFIM, 2015). Assim, poderemos nos aproximar da história do sujeito-professor e, a partir daí, escutar o que ele tem a dizer sobre sua prática. Kenski (1998) retrata a importância do levantamento da memória educativa como mecanismo para estudar a trajetória de indivíduos e suas percepções, o que dialoga diretamente com nossa análise.

A importância deste estudo se dá pelos seguintes aspectos: i) o ensino da Libras em ambiente de bidocência não tem sido alvo exaustivo de investigações; ii) o centro das atenções deve ser ocupado pelas percepções dos professores e por suas falas, e não apenas por aspectos didático-pedagógicos; iii) elementos de natureza subjetiva estão diretamente ligados ao sucesso ou ao fracasso da empreitada educacional tanto por parte de quem ensina quanto



por parte de quem aprende, pois ensinar não é um trabalho meramente intelectual (FIGUEIREDO; ASSIS, 2006; FARIA, 2011).

Verificamos que a literatura aborda pouco – ou quase nada – a respeito da bidocência aplicada ao ensino da Libras. Moreira e Shuvartz (2016) apresentam a docência compartilhada aplicada à Educação de Jovens e Adultos (EJA). Traversini et al. (2012), por sua vez, trazem a docência compartilhada aplicada à sala de crianças com “necessidades educativas ou educacionais especiais – NEEs”¹, mais especificamente aquelas com laudos de transtornos de aprendizagem em geral.

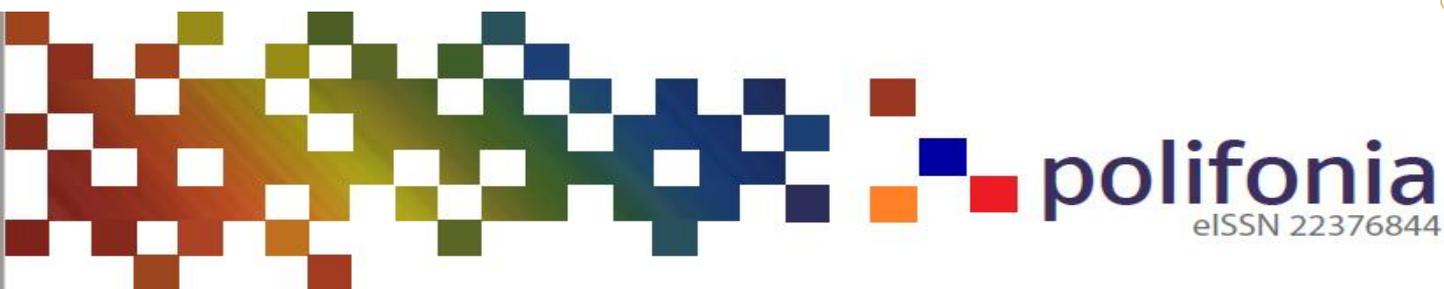
Em Almeida (2016), no entanto, há uma ampliação do conceito de bidocência: o tema não fica restrito à educação voltada para a inclusão, pois a autora amplia o escopo teórico e aborda o aspecto solidário da docência compartilhada em confronto com a solidão do ato pedagógico em sala de aula.

Apresentamos a seguir os procedimentos metodológicos assumidos para este estudo, considerando que não há pretensão de apresentar respostas prontas ou de esgotar o assunto, mas, sim, de provocar um olhar crítico-reflexivo para o ensino de línguas adicionais em busca de atitudes igualmente autônomas (ALMEIDA, 2016; NÓVOA, 1992; SILVA; NÖRNBERG; PACHECO, 2012).

2 Procedimentos metodológicos

Esta é uma pesquisa qualitativa cujo método de abordagem é dialético, pois buscamos nos aproximar do fenômeno pesquisado considerando possíveis contradições, negações e opiniões variadas que surgiram ao longo das narrativas. Quanto ao procedimento, é um estudo exploratório que, para a geração de dados, utilizou entrevistas em Libras, no formato aberto, gravadas em vídeo e traduzidas livremente, e em Português oral, gravadas e transcritas

¹ No Brasil, o termo “NEE” surge em documentos do Ministério da Educação por influência da Declaração de Salamanca (Espanha, em 1994), referindo-se a crianças ou jovens com necessidades que se originam em deficiências ou dificuldades de aprendizagem.



(BARDIN, 2010; ESTEBAN, 2010; MARCONI; LAKATOS, 2015; LUDKE; ANDRÉ, 1986; YIN, 2005).

A pesquisa ocorreu no Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS), na cidade de Goiânia/GO. O local foi escolhido tendo em vista que o referido centro oferece curso de Libras nos níveis 1 a 5 e de Formação para Intérpretes nos níveis 1 a 3, nos períodos matutino, vespertino e noturno. Esses cursos atendem a um público diversificado que engloba profissionais da Educação, alunos da rede pública, familiares de surdos e comunidade em geral. Os cursos acontecem em aulas oferecidas uma vez por semana e são reconhecidos pela Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte (Seduc/GO), sem cobrança de mensalidades.

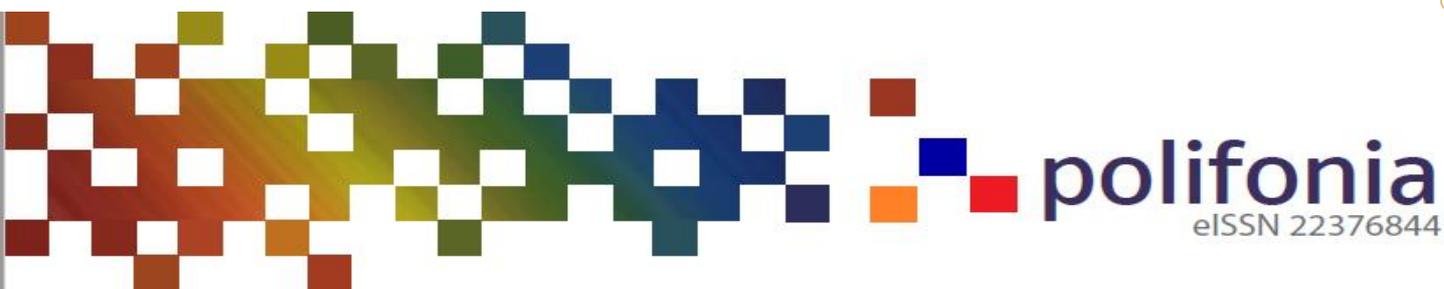
Esta investigação tem um universo de 24 professores pertencentes à instituição de ensino em estudo, sendo 9 surdos e 15 ouvintes. Adotamos como critério de inclusão na amostra o arrolamento apenas dos professores que estavam atuando em sala em regime de bidocência, perfazendo um total de 12 profissionais, atingindo, para coleta de dados, o número de 6 participantes, isto é, 3 duplas; cada dupla era formada sempre por um professor ouvinte e um professor surdo.

Para a geração de dados, utilizamos na entrevista a Memória Educativa² como dispositivo gerador, permitindo ao professor resgatar verbalmente fatos do passado, além de situações e processos até o presente momento, em atuação bidocente. Por meio desse mecanismo, foram dadas oportunidades para que trouxessem, livre e criticamente, suas percepções sobre sua história de formação docente e opiniões sobre atuação profissional recente (BONFIM, 2015; ALMEIDA; RODRIGUES, 1998; OLIVEIRA; FIGUEIREDO, 2013).

As seguintes perguntas norteadoras foram feitas: i) Você poderia falar sobre sua trajetória profissional desde sua formação até a presente atuação bidocente?; ii) O que você tem a dizer sobre a prática bidocente no ensino da Libras?

Para a geração de dados, utilizamos entrevistas em Libras, em formato aberto, gravadas em vídeo e traduzidas livremente, e em Português oral, gravadas e transcritas. Para este

² Neste estudo, utilizamos a Memória Educativa como ferramenta de resgate oral da trajetória de vida dos participantes enquanto educandos e educadores. Para maiores detalhes, cf. Bonfim (2015); Almeida e Rodrigues (1998).



estudo, a fim de preservar a privacidade dos participantes, adotamos nomes fictícios, definidos como “Kátia”, “Élida” e “Édina” (professoras surdas) e “Walquíria”, “Suzana” e “Alana” (professoras ouvintes).

3 Resultados e discussão

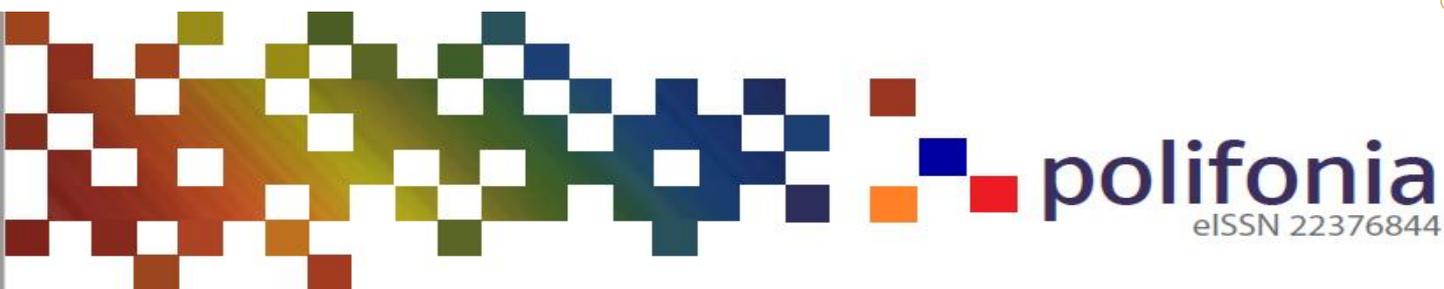
Ao analisarmos os dados, surgiram duas grandes categorias de respostas: i) escolha da profissão; ii) atuação bidocente. Essas categorias serão observadas a seguir, sem nenhuma distinção entre respostas de profissionais surdos e ouvintes.

3.1 Escolha da profissão

Com base nos relatos, verificamos que os sujeitos pesquisados passaram por situações semelhantes em determinado momento da escolha da profissão. Em diversos instantes das narrativas, as professoras enfrentaram crises na tomada de decisão, oscilando entre o curso idealizado e o curso possível. Em suas explicações sobre esse processo, verificamos que a decisão final foi tomada com base no contexto socioeconômico em que se encontravam. Também é possível constatar que, em algum momento desse histórico, as participantes não tinham nenhuma identificação com a profissão, como relatam, a seguir, as professoras Kátia e Walquíria:

[1] Lembrando dos primeiros anos, na verdade eu nunca quis ser professora. Achava a profissão maçante e cansativa demais. Minhas experiências de aluna foram muito sofridas, com muito sentimento de abandono e esquecimento. Com o tempo, eu voltei a sonhar, e meu sonho profissional era ser advogada para lutar pelos surdos, pois poderia ganhar causas e ver a comunidade alcançar seus direitos. Fiz Letras: Libras por falta de opção e porque uma amiga surda me disse que muitos surdos estavam fazendo, e lá tinha intérprete. Hoje eu amo meu ofício e quero estudar e crescer cada vez mais. (Professora Kátia – surda)

[2] Olhando para trás, eu nunca imaginei ser professora na vida. Tive muitos professores que me inspiraram profissionalmente. Eu mesma pensava em ser administradora, advogada ou até mesmo médica. Esses pensamentos só começaram a mudar quando vi que financeiramente eu não poderia bancar esse sonho. A falta de dinheiro e a necessidade de trabalhar falaram mais alto. Procurei um curso que me desse retorno imediato. Fiz Pedagogia, depois me pós-graduei e prestei concurso para intérprete educacional. Hoje eu me sinto realizada através do crescimento dos meus alunos. É um fruto que eu posso colher. (Professora Walquíria – ouvinte)



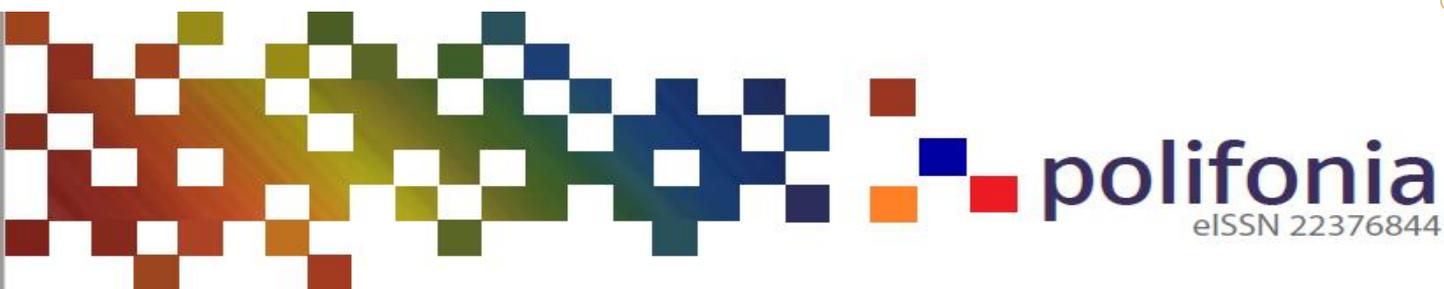
As narrativas das professoras Kátia e Walquíria retratam, de um lado, frustração por escolher uma profissão indesejada e, de outro, satisfação por identificar aspectos positivos nessa escolha – uma dualidade possível na construção da identidade docente.

Esses dados trazem contribuições, sob a perspectiva profissional, a respeito da transformação social contínua do indivíduo. Aqui, as professoras podem ser vistas em dois pontos aparentemente contraditórios da curva histórica de suas vidas, e aparecem ora caracterizadas pelo “não querer”, ora pelo “sentirem-se realizadas” na profissão que escolheram.

Essas narrativas apresentam marcas da construção identitária do professor, que passa por um viés não fixo de autopercepção. Esses dados refletem a maneira como as professoras se viam, em dado momento, e ainda como desejam ser vistas no contexto em que estão inseridas. Essa característica de autodescrição dialoga com as palavras de Beijaar, Meijer e Verloop (2011, p. 3) quando argumentam que a identidade é como “um processo de interpretar a si mesmo como certo tipo de pessoa e ser reconhecido como tal em um dado contexto”. É possível observar que essas narrativas se encerram com dados contraditórios. A professora Kátia, que inicialmente relatou “nunca ter imaginado ser professora”, encerra sua fala dizendo que ama seu ofício por ver o crescimento dos seus alunos.

Essa mesma condição de não escolha da profissão docente surgiu no relato da professora Walquíria, que também desejava desempenhar outra função – advogada, administradora ou até médica, mas nunca professora. As circunstâncias sociais e a limitação financeira falaram mais alto nesse processo de escolha profissional, empurrando-a para esse lugar inicialmente indesejado. Atuando em bidocência, ela relata que sua aprovação em concurso público foi referente à vaga para trabalhar como intérprete educacional, o que identifica outro deslocamento entre o que escolheu fazer e o que está fazendo.

Os dados trazidos tanto pela professora Kátia quanto pela professora Walquíria confirmam informações que podem demonstrar como a imagem do professor tem sofrido constantes desgastes. Aspectos podem ser apontados, sejam eles econômicos ou sociais, como desestimuladores dos futuros candidatos à docência, resultando numa baixa atratividade da carreira (GIMENEZ, 2013), cooperando para o decréscimo da qualidade do ensino, já que a Educação admite, em seu quadro, profissionais frustrados e descontentes.



Fatores como desvalorização salarial, insegurança no ambiente de trabalho e pesada carga horária associados à grande demanda de serviço burocrático e, finalmente, ao pouco incentivo ao aperfeiçoamento profissional só pioram a situação (ABRAHÃO, 2012; OLIVEIRA; FIGUEIREDO, 2013; VIEIRA-ABRAHÃO, 2011; GIMENEZ, 2013).

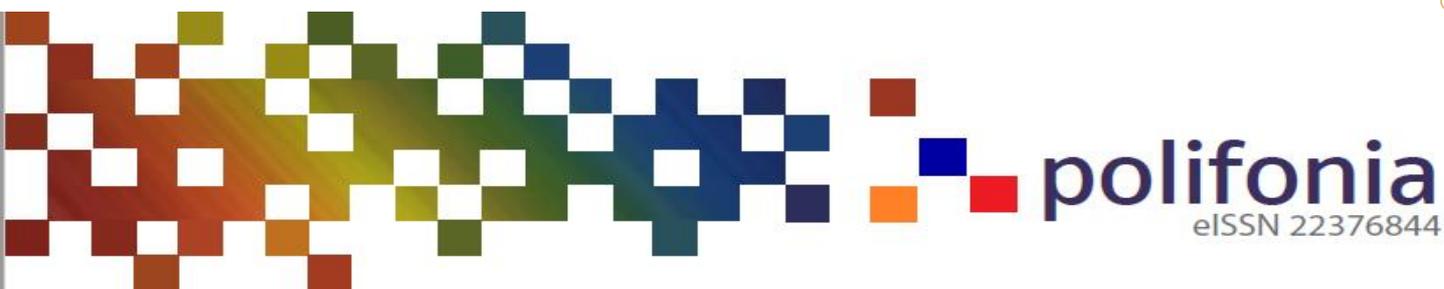
Édina, assim como Kátia, também não desejava exercer esse ofício. Contudo, ela encerra a entrevista pontuando percepções completamente opostas às do início do seu relato, conforme se vê a seguir:

[3] Eu nunca quis ser professora. Meu sonho era Enfermagem ou Administração; Percebi que era muito difícil, por ser surda, e isso me desanimou demais. No meu tempo de escola eu me sentia jogada de um lado para o outro pelos professores. Eu sempre me achava um problema a ser resolvido. Uma crise. Fiz o vestibular para Letras: Libras três vezes, e passei somente na quarta vez. Fui muito criticada pelas pessoas em minha volta por ter reprovado tantas vezes. Só minha mãe acreditava que eu era capaz. Hoje eu me sinto capaz e não tenho medo de nada. (Professora Édina – surda)

Os dados expostos até aqui demonstram como a identidade profissional da participante está sendo construída mediante seu processo de atuação. A aparente contradição da sua fala, assim como das professoras já citadas, pode ser interpretada como um amadurecimento de sua visão sobre si mesmas e sobre a importância do que fazem agora. Libâneo (2008, p. 77) destaca que “Isso acontece porque a identidade com a profissão diz respeito ao significado pessoal e social que a profissão tem para a pessoa. Se o professor perde o significado do trabalho tanto para si próprio como para a sociedade, ele perde a identidade com a sua profissão”.

Constatamos aqui que a narração, a partir da Memória Educativa, não retrata apenas um ponto determinado e imutável dos acontecimentos, mas se presta a ser fio condutor. Nas palavras de Bonfim (2015, p. 5), “[...] Nessas histórias, não apenas aquilo que é dito merece nossa atenção, mas é, sobretudo, aquilo que aparece nas entrelinhas e revela os não ditos, esquecimentos e silêncios”.

A professora Édina traz a figura materna para um ponto crucial da sua vida e identifica seu papel em sua realização profissional. Em meio ao sentimento de fracasso diante de tentativas frustradas, ela termina sua narrativa dizendo que “não tem medo de mais nada”. Esses dados são dignos de atenção, pois a imagem da professora reflete a sustentação emocional da



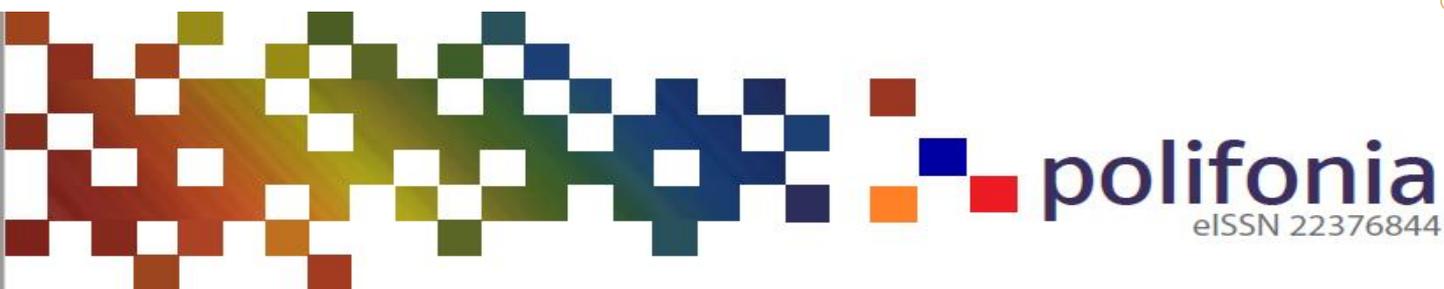
mãe diante do descrédito de outros. Conforme vimos nas palavras de Libâneo (2008), esse aspecto dá grande significado para o seu “*ser professora*” (grifo dos autores), expandindo efeitos na sociedade em que essa participante está inserida.

Olhando ainda o aspecto da identidade da profissão e partindo para a análise da narrativa da professora Suzana, citada a seguir, vemos que ela é marcada por enunciados como “coração de professora”; “missão divina”; “mudar vidas”. Essa terminologia aplicada ao ofício de ensinar nos remete a contextos nos quais o ensino é percebido como “sacerdócio”. *Sacer* significa “sagrado” e, *dotis*, “dom”. Nesse viés, todo esforço – humano e sobre-humano – é justificado e necessário, e o sofrimento é recompensado por uma divindade que vocaciona. O professor-sacerdote trabalha com disciplina e grande esforço intelectual mas seus benefícios virão numa outra vida, por isso ele não pode ‘reclamar’ do seu trabalho. É dom (LIBÂNEO, 2008). Na narrativa de Suzana, portanto, surgem dados de sua autopercepção como alguém que tem grande predisposição para gerir e administrar. No entanto, podemos perceber que, mesmo podendo ser uma administradora, Suzana preferiu ser professora, por encontrar nesse ofício uma realização, uma razão mais profunda.

[4] Meus estudos enquanto aluna sempre foram muito árduos, pois eu me impunha grande carga de sacrifício. Sempre tive o coração de professora e nunca quis ser outra coisa. Amo o trabalho administrativo e levo jeito para liderar e ser gestora, mas é na sala de aula que me realizo. Sempre encarei a docência como uma missão divina que me dá a oportunidade de mudar vidas. Às vezes sinto que não sou valorizada pelo governo e por alguns alunos. Temos muito serviço fora da sala de aula que ninguém vê ou valoriza. (Professora Suzana – ouvinte)

A professora Élide, por sua vez, sempre quis ensinar, embora não cogitasse, no passado, que um dia poderia vir a ser professora da sua própria língua – a Libras.

[5] Sempre fui líder desde pequena e gostava de brincar de ensinar os colegas, mesmo sozinha em minhas brincadeiras. Na verdade, eu já era professora e não sabia o nome disso. Fiz licenciatura com muito entusiasmo e, depois de formada, entrei na área de treinamento de professores de surdos e dei palestras em muitos lugares na minha igreja. Amo ensinar, mas acho massacrante a burocracia e a desvalorização salarial. Se pudesse, faria outra coisa mais rentável. Vejo que o relacionamento professor-aluno mudou muito, e somos muito testados na paciência e tolerância. Olho colegas de outras profissões e me sinto triste por não ser valorizada financeiramente. (Professora Élide – surda)



Os dados trazidos pela fala das professoras Élide e Suzana podem demonstrar que a profissionalidade do docente está em processo de grande ameaça, senão de decadência. De acordo com Libâneo (2008), a profissionalidade é a conquista da profissionalização e do profissionalismo. Enquanto a profissionalização trata das condições de um trabalho de qualidade aliadas à remuneração compatível, o profissionalismo refere-se à qualidade da ação docente e ao domínio do conteúdo ensinado numa postura ética e compromissada com os deveres assumidos.

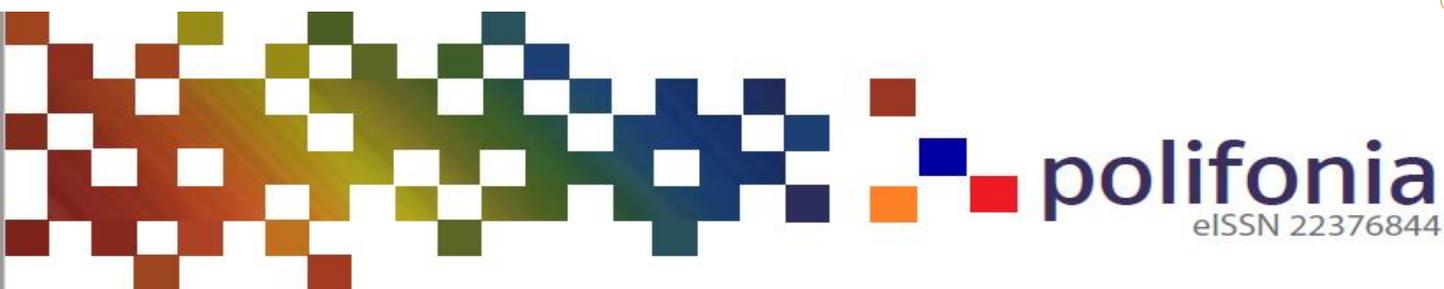
As narrativas registradas aqui trazem enunciados como “sinto que não sou valorizada” e “desvalorização salarial”, revelando que a profissionalização é indicada como fator importante na construção da identidade enquanto cidadã. Seja devido aos alunos ou ao governo, as professoras trazem insatisfações que precisam ser consideradas, pois demonstram um mal-estar referente ao exercício do ofício, mesmo quando praticado por alguém que “sempre teve o coração de professora” ou que, ainda, “ama ensinar”.

Dentro dessa perspectiva, a fala da professora Élide também se reveste de importância quando ela demonstra que se sente inferiorizada em comparação com outras categorias profissionais.

3.2 Atuação bidocente

A partir dos relatos das professoras entrevistadas, verificamos que na categoria “atuação bidocente” surgiram temáticas que merecem atenção. São elas: *trabalho em duplas* e *conflito de funções*.

De acordo com o relato da professora Kátia, a bidocência foi, de certa forma, um susto, e estava fora da sua expectativa enquanto profissional. Os dados sugerem que sua formação não abordou de forma ampla a docência compartilhada em ambiente de inclusão, porque ela não cita ter conhecimento dessa modalidade de ensino. É possível também perceber que Kátia compreende que o exercício da bidocência está limitado à mera prática do ensinar sinais e de realizar conversação, não avançando para uma postura mais crítica do seu lugar enquanto professora.



[6] Eu nunca dei aula em outra instituição além desta aqui. Quando soube que eram dois professores, um ouvinte e um surdo, eu me assustei, mas aceitei. No começo achei difícil, porque não sabia o que devia fazer. Ninguém me deu uma instrução clara de qual seria meu papel. Sempre achei que ia ensinar os sinais e fazer conversação com os alunos ouvintes. Não me senti confortável por um bom tempo, mas foi possível me adaptar. (Professora Kátia – surda)

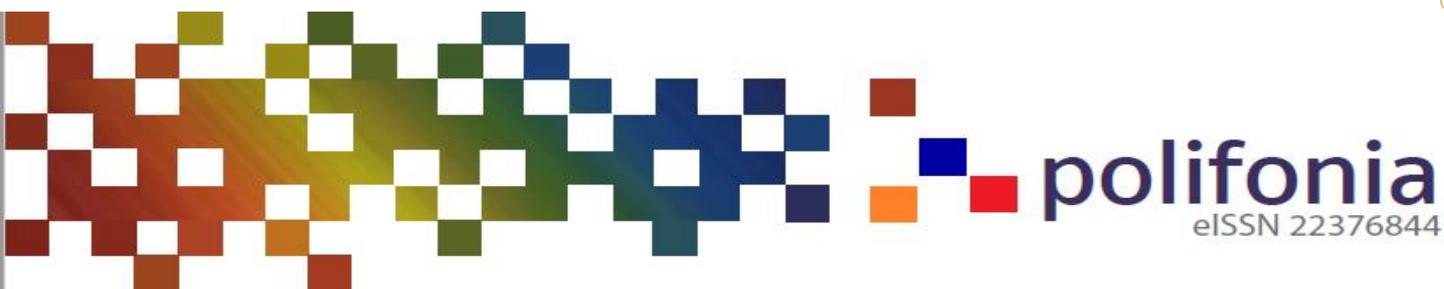
Com base nesse relato, também verificamos que sua experiência profissional se iniciou nos moldes da bidocência, e que ela sentiu dificuldades para se adaptar. Guimarães (2006) já retratava que o professor iniciante se depara com diferentes desafios profissionais que antes eram inimagináveis. É possível identificar no relato de Kátia que a instituição, ao receber novos profissionais, tem uma grande oportunidade de oferecer uma capacitação que esteja alinhada à sua proposta de bidocência. Tendo como base seu relato, é possível compreender que outros profissionais também tenham o mesmo desconhecimento e, por isso, experimentem o mesmo mal-estar ao se depararem com o desafio da bidocência.

Já no olhar da professora Walquíria a bidocência se apresenta como uma ferramenta de crescimento, pois permite o compartilhar de ideias e favorece o estímulo diário. A experiência dessa professora aponta que há situações de conflitos interpessoais que necessitam de ajustes. No entender de Walquíria, as crises precisam ser resolvidas com o apoio da gestão, e parecem surgir da possível carga pesada sobre os ombros de um dos profissionais enquanto há alívio para o outro.

[7] Eu acredito na bidocência como instrumento de compartilhamento do conhecimento. Através dela os dois professores ganham no estímulo um com o outro. Nunca atuei em bidocência em outra instituição e hoje não me vejo sozinha mais. Existem ajustes a serem feitos de caráter relacional e, na minha opinião, é a gestão que deve interferir nessa parte. Eu entendo que a comunicação entre os dois colegas precisa ser mais clara para não sobrecarregar um e aliviar demais para o outro. Acho que poderia existir uma cartilha básica de quem faz o que. (Professora Walquíria – ouvinte)

Alana também apresenta esse aspecto do desgaste diário e aponta a tarefa burocrática como uma de suas causas.

[8] A bidocência é uma oportunidade para o crescimento, mas, se não for aproveitada, gera muito desgaste pelos atritos diários. Eu nunca havia ensinado oficialmente em bidocência. Gostei da experiência e acredito nessa proposta. Eu vejo conflitos na diferença de visão dos professores surdos e ouvintes, mas não é nada grave. Ao meu ver, é a burocracia extraclasse que causa maior desgaste e toma mais tempo do que a preparação da aula em si. (Professora Alana – ouvinte)



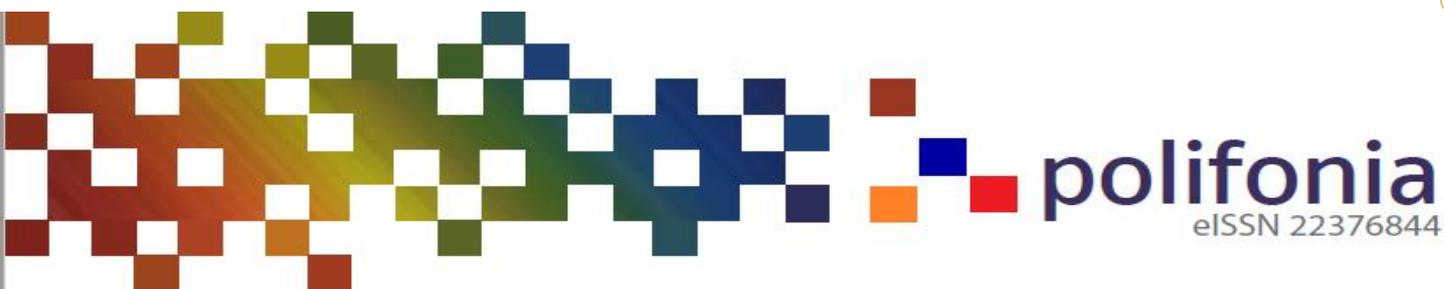
O relato da professora Élide retrata outros fatores importantes que demonstram que o ambiente em bidocência pode ser solidário e estimulante. Para essa profissional, trabalhar em dupla favorece a diminuição das dúvidas inerentes ao ofício e promove segurança e crescimento. Diferentemente da professora Walquíria, Élide não cita diretamente conflitos, muito embora em certo momento indique sua opinião sobre possíveis erros cometidos por professores ouvintes que partilham a bidocência.

[9] Eu já ensinei em outra instituição sozinha na regência e não gostava. Hoje eu vejo que na docência única eu não tinha com quem compartilhar as dúvidas. Em bidocência eu me senti mais livre, pois, com um colega, a aula flui melhor. Ensinar com outro professor dá mais segurança e estímulo para crescer. Eu entendo que a Libras é natural do surdo, e ele sabe ensinar. O ouvinte sabe também, mas às vezes ele se esquece e ensina errado. Às vezes acontecem alguns conflitos em sala pela maneira de ensinar o sinal. Às vezes o professor surdo pode se sentir mal por não entender o que o professor ouvinte está falando na sua vez de ministrar o conteúdo. Alguns acham que a Libras deveria ser a primeira língua em sala. Eu não ligo quando o professor ouvinte está falando em sala e não tem intérprete. Ele está ensinando a parte dele e eu confio. (Professora Élide – surda)

A partir da narrativa de Élide, é possível perceber a crença de que existe determinado padrão de língua que precisa ser defendido e protegido por quem detém o conhecimento – no caso, o nativo surdo. Ortiz (2008) aborda esse aspecto constatando que essa é uma verdade linguística que não tem nenhum amparo empírico; trata-se de um construto imaginado no qual alguém, em meio a embates entre falantes de diferentes línguas, tem o poder de corrigir o outro.

Essa temática de correção entre colegas ouvintes e surdos não é explicitamente apontada como fator de atrito nas narrativas, mas indica que pode haver uma divergência de opiniões sobre esse aspecto. Em dado momento, a professora Élide diz que o ouvinte sabe Libras “também”, e essa ressalva nos permite indagar se em algum momento ela possa acreditar que o ouvinte não sabe ensinar por a Libras não ser a sua língua natural.

Ao analisarmos os dados, verificamos pontuações relevantes no que tange à categoria acima identificada. Segundo a narrativa da professora Kátia, o ensino da Libras pode ser realizado unicamente pelo surdo pelas mesmas razões que a professora Élide pontuou: “por ser [a língua] natural do surdo”.



[10] Posso ensinar sozinha a Libras, como surda, pois tenho a minha L1 e é natural para mim. Na bidocência eu entendo que o ouvinte pode ensinar a teoria, pois ele tem acesso às informações mais rápido, por causa do Português. É importante o professor surdo, porque ele pode corrigir os parâmetros de cada sinal e ensinar como é o jeito do surdo de sinalizar. (Professora Kátia – surda)

[11] Já vi colegas brigarem e se separarem indo para outra turma por divergência de opiniões sobre quem está ensinando o sinal corretamente. Às vezes falta ética profissional quando um colega corrige o outro na frente da turma. Eu não corrijo o colega ouvinte na frente dos alunos, acho muito errado fazer isso. Eu converso separado depois, se ele aceitar. Se ele não aceitar, não me importo; em outro momento eu corrijo os alunos. (Professora Kátia – surda)

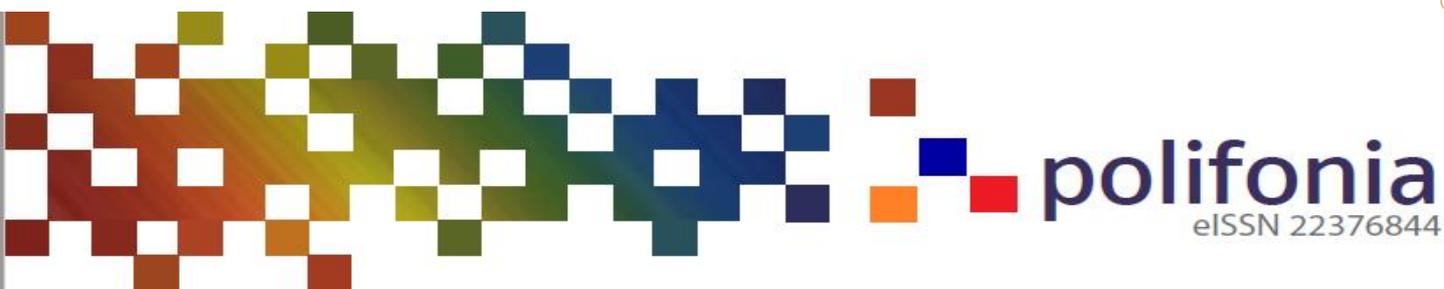
Com base nos dados obtidos nas falas de Élide e Kátia, é possível compreender que, em algum momento, os argumentos em favor da legitimação da pessoa surda no ensino da Libras passam prioritariamente por sua identidade enquanto modelo³ e, em segundo plano, por sua capacidade didático-pedagógica. O não dito nessa narrativa torna-se importante, pois nos leva à possível leitura de que pode haver, implícita, uma compreensão de que basta ser surdo para ensinar Libras. Esse argumento perde força quando o generalizamos para outras situações, como, por exemplo: basta ser brasileiro ouvinte para ensinar Língua Portuguesa, ou basta ser francês para ensinar a Língua Francesa.

No entanto, consideramos importante destacar que as professoras entrevistadas foram capacitadas para ensinar a língua – tanto as surdas quanto as ouvintes. Compreendemos que professores surdos não são professores porque são surdos, e ouvintes não o são porque são ouvintes. Todos são professores porque escolheram ser professores e partilham das mesmas habilidades e competências para exercer suas funções – seja em bidocência ou não.

Não podemos deixar de pontuar especificamente que esse lugar de fala das professoras surdas sugere uma herança histórica marcada pelo ouvintismo⁴ e, portanto, é reativo e compreensível. Em dado momento, nos parece que não é apenas a profissional professora que

³ Utilizamos o termo “modelo” aqui significando o mesmo que “copiar sem produzir através da imitação”. Segundo os Estudos Culturais, no “modelo” o professor representa a cultura em construção.

⁴ O ouvintismo é “um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e narrar-se como se fosse ouvinte. Além disso, é nesse olhar-se, e nesse narrar-se que acontecem as percepções do ser deficiente, do não ser ouvinte, percepções que legitimam as práticas terapêuticas habituais” (SKLIAR, 1998, p.15) (SKLIAR, 1998, p. 15).



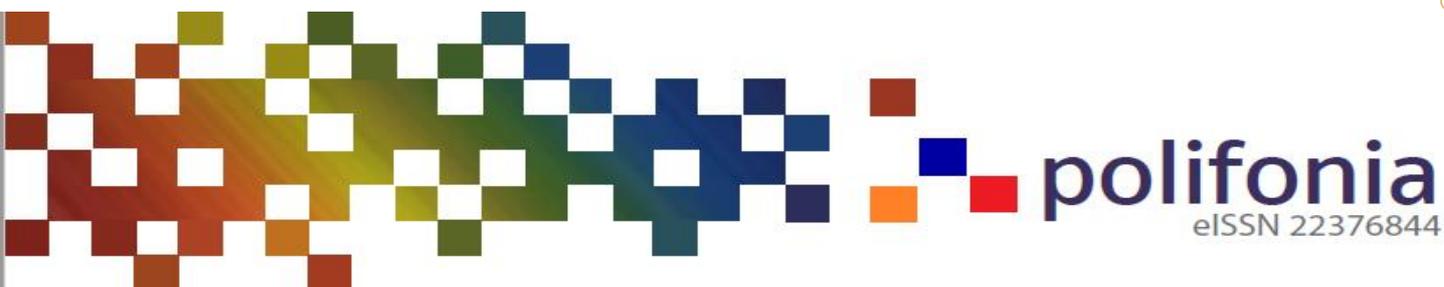
está falando sobre ensinar uma língua qualquer, mas uma professora surda que está falando sobre ter o direito de ensinar a sua própria língua.

Verificamos também que há uma tentativa de compreensão dos papéis e da delimitação de funções implícita na fala da professora Kátia, que nos apresenta o questionamento sobre responsabilidades em sala de aula. É bastante intrigante essa informação quando ela demonstra defender que a professora ouvinte deve ensinar a teoria e a professora surda deve ensinar os sinais. Esses territórios, aparentemente predefinidos, parecem ainda muito escorregadios e obscuros, carecendo de maior elucidação. A função de cada profissional em sala carrega horizontes mais amplos do que meras questões teóricas ou de vocabulário, podendo alcançar dimensões mais críticas e transformadoras.

4 Considerações

Conforme já mencionado, este estudo não pretendeu abordar a bidocência sob a ótica da aplicação de regras, de técnicas ou de aspectos didático-pedagógicos. Procuramos nos deter a ouvir a voz de profissionais que atuam em bidocência no ensino da Libras de forma a identificá-los e saber o que pensam sobre a sua prática. Ao perguntarmos quem são e o que pensam, desejamos expandir nosso olhar para os elementos subjetivos do ato docente, pois os consideramos importantes para o sucesso ou fracasso da empreitada educacional.

Ao tratar os dados, identificamos temas do tipo “escolha da profissão”, “atuação bidocente”, “trabalho em duplas” e “conflito de funções”. Durante essa investigação, foi possível aproximar nosso olhar e compreender que as pesquisadas são oriundas de um lugar de luta pela construção tanto da identidade pessoal quanto da profissional. Embora sejam professoras, como milhares nesse país, Kátia, Élide, Édina, Walquíria, Suzana e Alana estão envolvidas na história de uma minoria linguística marcada por negações, perdas e esquecimentos. Ao longo dos séculos, as dores da comunidade surda recaem sobre seus ombros e mãos. A luta pelo reconhecimento social e financeiro de cada uma dessas professoras é a luta da pessoa surda, de suas famílias e também de todos os profissionais envolvidos nesse contexto.



Destacamos que o fenômeno da bidocência no ensino da Libras pode ser considerado relativamente novo, visto que foram os termos do Decreto n. 5.626/2005 que balizaram a formação do profissional, surdo ou ouvinte, e seu acesso ao mercado de trabalho. Há ainda os dados que revelaram a tão conhecida desvalorização do professor no Brasil, fato ainda mais intenso quando esse professor ensina uma língua que foi proibida e feita invisível por tantos anos.

Considerando que a coexistência de professores surdos e ouvintes da Libras é uma realidade em instituições de ensino no Brasil, nos perguntamos, a título de reflexão: Pode a bidocência ser uma opção favorável que atenda às necessidades educacionais dos alunos e diminua o sentimento de solidão e isolamento dos professores? Como se configura o espaço educativo para a prática bidocente no ensino da Libras para ouvintes, mesmo considerando o surgimento de conflitos culturais e identitários, além de situações de possível ameaça à autonomia profissional?

Logo, acreditamos que a bidocência no ensino da Libras é uma estratégia com grande potencial agregador, visto oportunizar, em tese, o trabalho conjunto de dois profissionais capacitados e comprometidos com o aprendizado de seus alunos, revestindo-se ainda de grande importância social e política.

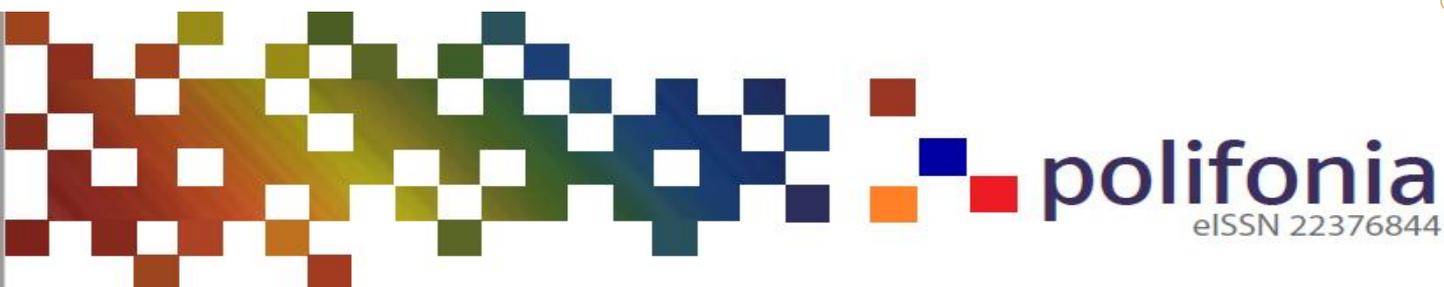
Compreendemos que as aulas em bidocência podem ir além de um simples espaço para “aprender vocabulário” e “ensinar teoria linguística”, pois esse ato político-pedagógico deve ultrapassar a mera definição de papéis de dois professores. A aula em si pode alcançar uma dimensão crítica que promova mudanças sociais em todas as dimensões. Professores, surdos ou ouvintes, quando debatem – via língua – valores humanos de igualdade, diversidade e cidadania, podem ser protagonistas de uma nova história na vida de cada educando, aprendiz da Libras.

Referências

ABRAHÃO, M. H. V. A formação do professor de línguas de uma perspectiva sociocultural. *Revista Signum*. Estudos de Linguagem, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 457-480, 2012.

AIRES, R. D. I. *A constituição da educação bilíngue em uma prática na bidocência e o desenvolvimento profissional docente*. 288 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa

Polifonia, Cuiabá-MT, v. 26, n.43, p. 01-357, jul.-set., 2019.



de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2017.

ALMEIDA, I. M. Z. P. de.; RODRIGUES, M. A. M. *Imersão no processo educativo das ciências e da Matemática*. Módulo Comum. Programa de aperfeiçoamento de Professores de Ensino Médio (Pró-Ciências). Brasília, Unab (Universidade Aberta do Distrito Federal), 1998, 41p. MEC/Capes/FAPDF/Unab – SE– GDF.

ALMEIDA, L. R. de. *Docência compartilhada: do solitário ao solidário*. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

BAGNO, M. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2010.

BEIJAAR, D.; MEIJER, P. C.; VERLOOP, N. Reconsiderando a pesquisa sobre a identidade profissional de professores. In: VEEN, K. V. (org.). *Identidades de professores de línguas*. Londrina: Eduel, 2011. p. 1-46.

BEYER, H. O. O pioneirismo da Escola Flämming na proposta de integração (inclusão) escolar na Alemanha: aspectos pedagógicos decorrentes. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, n. 25, jan. 2005, p. 9-23.

BONFIM, A. P. *Profissão docente: laços de pertencimento e identidade*. 2015. 204 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>. Acesso em: 31 de ago. 2019.

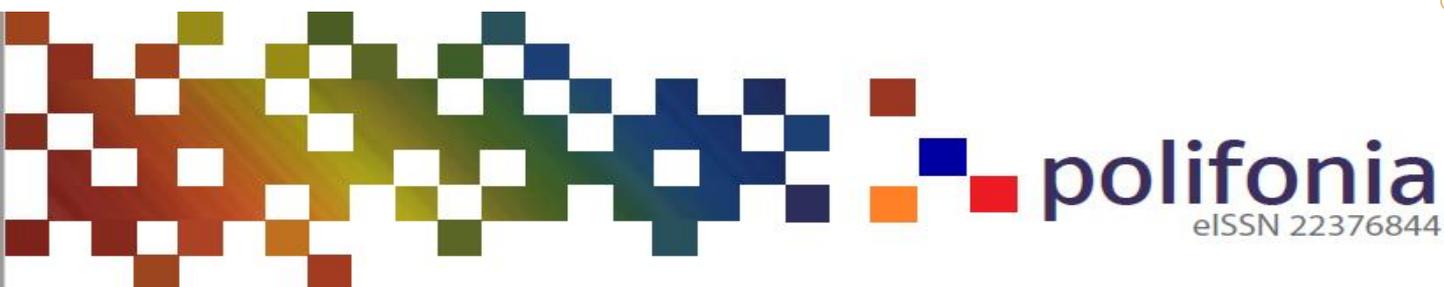
_____. Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 2002.

_____. Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 2005.

CAPOVILLA, F. C. Filosofias educacionais em relação ao surdo: do oralismo à comunicação total ao bilinguismo. *Revista Brasileira de Educação Especial*, São Paulo, v. 6, p. 99-116, 2000.

CERNY, R. Z.; QUADROS, R. M.; BARBOSA, H. Formação de professores de Letras-Libras: construindo o currículo. *Revista e-Curriculum*, v. 4, n. 2, 2009.

COSTA, A. C. L. da. *A sinalização de histórias em Libras: aspectos linguísticos e extralin-*



guísticos. 2015. 154 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015.

CUNHA, C. M. D.; SIEBERT, E. C. Bidocência: inclusão ou exclusão dos alunos com necessidades especiais? In: *IX Congresso Nacional de Educação Educere. III Encontro Sul- Brasileiro de Psicopedagogia*. 2009. Curitiba: PUC/PR, 2009.

CUNHA, M. I. da. *O bom professor e sua prática*. 11. ed. Campinas: Papirus, 2000.

ESTEBAN, M. P. S.. *Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições*. Porto Alegre: AMGH, 2010.

FARIA, J. G. Formação, profissionalização e valorização do professor surdo: reflexões a partir do Decreto 5.626/2005. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 17, n. 1, 2011, p. 87-100.

FIGUEIREDO, F. J. Q. de; ASSIS, N. A. L. A autoestima e a atitude quanto à escrita na revisão colaborativa. In: FIGUEIREDO, F. J. Q. de. *A aprendizagem colaborativa de línguas*. Goiânia: Ed. da UFG, 2006. p. 165-199.

GESSER, A. *Um olho no professor surdo e outro na caneta: ouvintes aprendendo a Língua Brasileira de Sinais*. 2006. 215 f. Tese (Doutorado) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

_____. *Libras, que língua é essa? Crenças e preconceitos em torno da Língua de Sinais e da realidade surda*. São Paulo: Parábola, 2009.

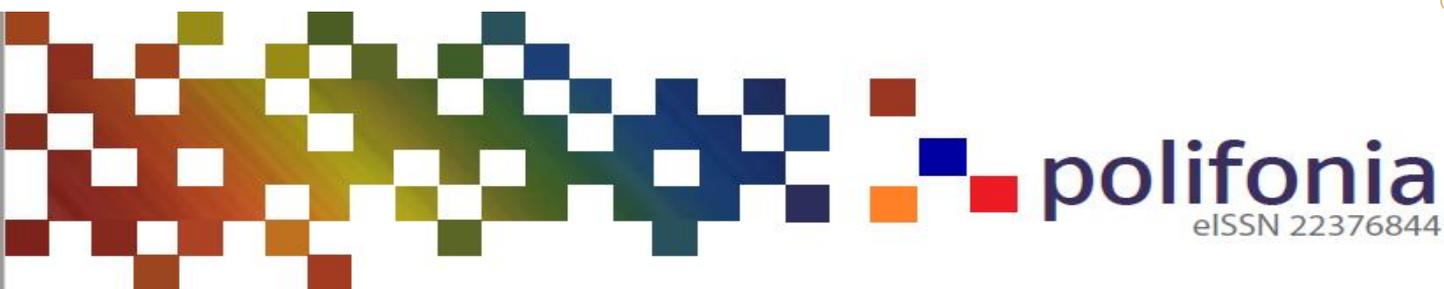
GIMENEZ, T. Formação de professores de línguas no Brasil: avanços e desafios. In: SANTOS, L. I. S.; SILVA, K. A. da (orgs). *Linguagem, ciência e ensino: desafios regionais e globais*. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 41-54.

GUIMARÃES, V. S. A socialização profissional e a profissionalização docente: um estudo baseado no professor recém-ingresso na profissão. In: _____. (org.). *Formar para o mercado ou para a autonomia? O papel da universidade*. Campinas: Papirus, 2006.

KENSKI, V. M. Práticas interdisciplinares de pesquisa. In: SERBINO, R. V. (org.). *Formação de professores*. São Paulo: Unesp, 1998. p. 309-320.

LAGO, S. N. A. A autoestima na sala de aula de literaturas em língua inglesa: a compreensão dos alunos. 2007. 311 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2005.

_____. Um olhar pelos recônditos: fatores afetivos e aprendizagem de línguas estrangeiras. In: CRUZ, N. C.; PINHEIRO-MARIZ, J. (org). *Ensino de línguas estrangeiras: contribuições*



teóricas e de pesquisa. Campina Grande: EDUFPG, 2011. p. 11-36.

LIBÂNEO, J. C. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. 5 ed. rev. ampl. Goiânia: MF Livros, 2008.

LUDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MARCONI, M.; LAKATOS, E. M. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Atlas, 2015.

MIORANDO, T. M. Formação de professores surdos: mais professores para a escola sonhada. In: QUADROS, R. M. (org.). *Estudos surdos I*. Petrópolis: Arara Azul, 2006.

MOREIRA, F. C. D. S. A; SHUVARTZ, M. Docência compartilhada: estratégia didática para a educação de adolescentes, jovens e adultos do município de Goiânia (GO). *Cadernos Ci-meac*, Goiânia, v. 6, n. 1, p. 38-49, 2016.

NASCIMENTO, V.; BEZERRA, T. C. Dupla docência no ensino de Língua Brasileira de Sinais: interação surdo/ouvinte em perspectiva dialógico polifônica. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem*, v. 10, n. 19, p. 74-92, 2012. Disponível em: <<http://www.porsinal.pt/index.php?ps=artigos&idt=artc&cat=23&idart=342>>. Acesso em: 29 set. 2019.

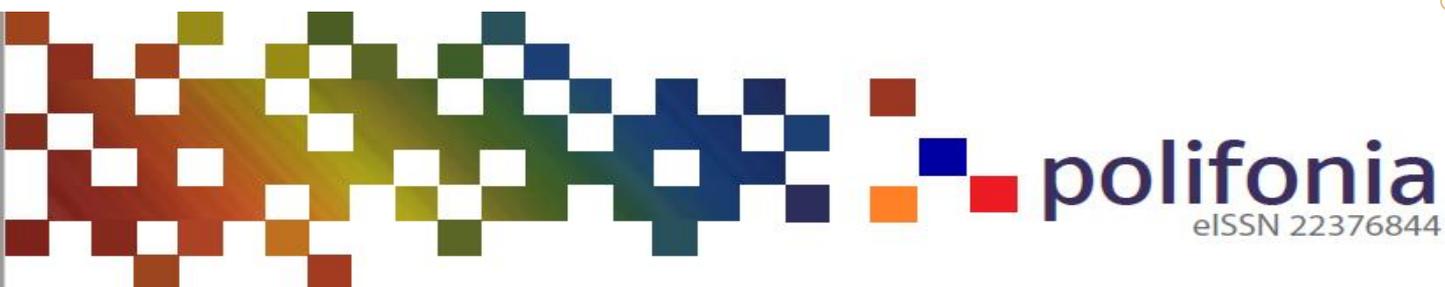
NÓVOA, A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. *Revista de Educación*, Madri, n. 350, p. 1-10, 1992.

OLIVEIRA, H. F. de.; FIGUEIREDO, F. J. Q. de. O que o “não” nos diz: narrativas de licenciados em Letras que não se tornaram professores. In: OLIVEIRA, H. F. de.; BICALHO, P. S. dos S.; MIRANDA, S. do C. (org.). *Educação e diversidade: múltiplos olhares*. Anápolis: Ed. da UEG, 2013. p. 111-138.

ORTIZ, R. Do flagelo da diversidade ao pesadelo monolinguista. In: ORTIZ, A. R. *A diversidade dos sotaques: o inglês e as ciências sociais*. São Paulo: Brasiliense, 2008. p. 1-54.

PEREIRA, K. N. S.; ROSA, G. A. Políticas públicas em educação inclusiva: a atuação do segundo professor de turma no Ensino Fundamental. In: *Congresso de Educação*, 2013. p. 1-1. Disponível em: <https://www.unc.br/biblioteca/materiais/ix-congresso/resumos/POLITICAS_PUBLICAS_EM_EDUCACAO_INCLUSIVA.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2019.

REIS, F. Professores surdos: identificação ou modelo? In: QUADROS, R. M. de; PERLIN, G. (org.). *Estudos Surdos II*. Petrópolis: Arara Azul, 2007.



SILVA, G. F. da; NÖRNBERG, M.; PACHECO, S. M. Processos formativos a partir de práticas inclusivas na educação básica. *Inter-Ação*, Goiânia, v. 37, n. 1, p. 91-112, jan./jun. 2012.

SKLIAR, C. *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

TRAVERSINI, C. S. et al. Processos de inclusão e docência compartilhada no III ciclo. *Educação em revista*, Belo Horizonte, v. 28, n. 2, jun. 2012, p. 285-308.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. V. A formação e o desenvolvimento do professor de línguas. In: MACIEL, R. E.; ARAÚJO, V. A. (org.). *Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas*. 11. ed. Jundiaí: Paco, 2011. p. 153-172.

YIN, R. K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Trad. Daniel Grassi. Porto Alegre: Bokman, 2005.