

BIDOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS: UM ESTUDO DE CASO

Madalena Klein*
Rubia Denise Islabão Aires**

Resumo: O presente artigo tem como objetivo analisar as práticas na bidocência na educação bilíngue para surdos, tendo como base um estudo de caso em uma escola específica de surdos do Rio Grande do Sul. Tomando como referencial teórico o campo dos Estudos Surdos e da formação e trabalho docente, estabelecemos cruzamentos entre observações em sala de aula e entrevistas com professoras que atuaram em bidocência. Constatamos que a bidocência promove trocas entre as professoras (surda e ouvinte), a partir das dinâmicas de trabalho, que agregam diferentes saberes. Isso se reflete nas metodologias de ensino bilíngue para surdos, colocando as duas línguas – Libras e a Língua Portuguesa na modalidade escrita – em evidência. Consideramos que essa prática na bidocência apresenta potencialidades para as propostas de educação bilíngue, no contexto da educação de surdos.

Palavras chaves: Bidocência. Educação bilíngue. Surdos.

COLLABORATIVE TEACHING IN BILINGUAL EDUCATION FOR THE DEAF: a case study

Abstract: The following article has the objective of analyzing collaborative teaching practices in bilingual education for deaf people, based on a case study in a specific school for the deaf of the Rio Grande do Sul. The theoretical framework includes Deaf Studies, as well as professor's qualification and teaching practices. From this perspective, we have established crossovers between classroom observation and interviews with professors that have worked in a collaborative teaching perspective. We have established that collaborative teaching practices, such as the work dynamics that congregate different knowledges, promote exchanges between the professors (deaf and hearing). These practices are reflected in bilingual teaching methodologies for deaf people, putting both languages – Libras and Portuguese in its written modality – in evidence. We consider that collaborative teaching practices present potentialities for bilingual education proposals, in the context of deaf education.

Keywords: Collaborative teaching. Bilingual Education. Deaf people.

Os caminhos percorridos pelo estudo

Reflexões sobre a Bidocência, na educação bilíngue para surdos, surgiram no decorrer da realização de uma de pesquisa. Esta abordou a educação bilíngue no contexto da escola de surdos, na observação de práticas docentes entre uma professora surda e uma professora ouvinte.

* Graduada em Serviço Social (PUCRS), com Especialização em Psicologia Social (PUCRS), Mestrado e Doutorado em Educação (UFRGS). É professora associada da Universidade Federal de Pelotas – UFPel, atuando na Faculdade de Educação, em atividades de graduação e pós-graduação. É pesquisadora no Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação de Surdos – GIPES. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2222-6700>

** Graduada em Pedagogia (UNOPAR), com Especialização em Metodologia e Gestão para a EAD (ANHANGUERA), Especialização em Educação com Ênfase em Educação de Surdos (UFPel) e Mestrado em Educação (UFPEL). Atua como Tradutora e Intérprete de Libras/Português no IFSul – Campus Pelotas. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7718-6929>

A produção de dados que compõem a análise deste artigo foi oriunda de um estudo de caso, que, de acordo com André e Ludke (1986), incide sobre o que há de único ou particular no campo de estudo. Ainda de acordo com os autores, o estudo de caso é composto por fases, as quais foram desenvolvidas na pesquisa, a partir de aproximações com uma escola de surdos¹. Em cada aproximação com a escola, foram realizados procedimentos como observações em sala de aula – registradas no diário de campo – e entrevistas com um roteiro semiestruturado, que foram realizadas com a coordenação pedagógica e com as professoras que atuaram na bidocência, nos anos de 2015 e 2016. Todas as entrevistas foram transcritas na íntegra, sendo que, a entrevista com a professora surda passou por um processo de tradução/transcrição².

Nosso objetivo neste artigo é analisar as práticas na bidocência, em contexto escolar bilíngue para surdos. Para isso, abordamos, a seguir, algumas concepções de bidocência, de educação bilíngue, que nos ajudam a entender as possíveis intersecções e produtividade dessas experiências no campo na educação escolar de surdos.

Concepções teóricas: perspectiva da educação bilíngue para surdos e bidocência

Na educação bilíngue para surdos, a utilização de duas línguas no ambiente escolar pode significar, de modo genérico, ensino bilíngue, mas, consideramos que ela vai além das questões linguísticas. Além do acesso à língua, o mais precocemente possível, a criança surda precisa de um ambiente escolar que lhe ofereça diferentes experiências pedagógicas, com metodologias de ensino que oportunizem às crianças surdas experiências visuais/espaciais e que lhes permitam aquisição das línguas com significados. (LACERDA; MANTELATTO, 2000). Além disso, que sejam propiciadas aprendizagens dos conteúdos curriculares, que precisam ser pensados, organizados e pautados pela visualidade. De acordo com Quadros:

¹ Trata-se de uma escola específica de surdos, de ensino fundamental, com atendimento desde a estimulação precoce, educação infantil, fundamental e EJA. A escola propõe uma educação bilíngue e tem em seu quadro professores surdos e ouvintes.

² Para a utilização dos excertos das entrevistas, zelando pela preservação da identidade dos sujeitos de pesquisa, a coordenadora pedagógica e as professoras foram nomeadas com pseudônimos escolhidos aleatoriamente por elas: a coordenadora pedagógica está nomeada como Flor, a professora surda como Cate (ela atuou em 2015 e 2016 na bidocência) e as professora ouvintes – Carolina (atuou em bidocência com a professora surda em 2015) e Nívia (atuou em bidocência com a professora surda em 2016).

Para além da questão da língua, portanto, o bilinguismo na educação de surdos representa questões políticas, sociais e culturais. Nesse sentido, a educação de surdos em uma perspectiva bilíngue deve ter um currículo organizado em uma perspectiva visual-espacial para garantir o acesso a todos os conteúdos escolares na própria língua da criança, a língua de sinais brasileira. É a proposição da inversão, assim está-se reconhecendo a diferença. A língua passa a ser, então, o instrumento que traduz todas as relações e intenções do processo que se concretiza através das interações sociais. (QUADROS, 2005, p. 34-35).

No cenário contemporâneo, a educação de surdos preconiza uma concepção bilíngue. Assim, deve-se abordar, em sua proposta de ensino a Libras como L1 e a língua portuguesa como L2, na modalidade escrita. De acordo com Stumpf:

[...] a Educação Bilíngue é vista não apenas como uma necessidade para os alunos surdos, mas sim como um direito, tendo sempre como base o pressuposto de que as Línguas de Sinais são patrimônios da humanidade e que expressam as culturas das comunidades Surdas. (STUMPF, 2009, p. 426).

Mas, para além das línguas em questão, a educação bilíngue para surdos deve preconizar metodologias de ensino que atendam às especificidades surdas, especialmente a da experiência visual, que, segundo Perlin e Miranda (2003, p.218), “significa usar a visão [...] como meio de comunicação. Desta experiência visual surge a cultura surda representada pela língua de sinais, pelo modo de ser, de se expressar, de conhecer o mundo, de entrar nas artes, no conhecimento científico e acadêmico”.

Em relação ao contexto linguístico na educação bilíngue, Megale (2005), ao focar nas experiências das línguas orais, refere-se, que no espaço da sala de aula e da escola, as duas devem ser valorizadas. A autora também faz referência à existência de diversos fatores que influenciam nas condições de uma educação bilíngue, que perpassam “fatores históricos, sociais, ideológicos, psicológicos e variadas relações de poder”. (MEGALE, 2005, p. 11).

Nesse sentido, propor uma educação bilíngue que respeite a diferença surda e que promova sua inserção no mundo, deve abordar aspectos linguísticos, culturais, sociais e curriculares. No decorrer do presente artigo, esses aspectos são discutidos no contexto da prática na bidocência, entre professoras surda e ouvinte.

Consideramos oportuno apresentar algumas das concepções sobre a prática na bidocência, em que habitam dois professores no espaço da sala de aula, de forma

simultânea. Durante nossas pesquisas para a composição do referencial teórico, encontramos diferentes nomenclaturas para definir essa prática docente. Para tanto, destacamos algumas considerações sobre essas concepções, tais como: “docência compartilhada” (SILVA; NÖRNBERG; PACHECO, 2012) e “bidocência” (BEYER, 2005). Ressalta-se que esses conceitos não se excluem entre si, ao contrário:

Em todos os registros, a composição da docência compartilhada, entre dois ou mais professores, tem sido uma alternativa positiva às turmas que representam um maior desafio para a escola, no âmbito da aprendizagem para todos. O modelo de bidocência utilizado na cidade de Hamburgo, Alemanha, apresentado por Beyer (2005), autor referido em alguns dos registros produzidos, pode ser identificado como inspirador para os projetos que estão sendo desenvolvidos nas quatro escolas. (SILVA; NÖRNBERG; PACHECO, 2012, p. 104).

Compreendemos que, na docência compartilhada ou na bidocência, o trabalho docente ocorre, preferencialmente, com dois professores, que compartilham, na sala de aula, os seus saberes e a função de ensinar. Conforme colocam Silva, Nörnberg e Pacheco (2012), a partir de uma pesquisa realizada na cidade de Porto Alegre/RS, a docência compartilhada é uma proposta inovadora e bastante positiva. Os autores destacam que “De forma colaborativa, os professores, em suas escolas de origem, iniciaram o movimento de reconstrução da proposta pedagógica de forma adaptada aos seus contextos educativos.” (SILVA; NÖRNBERG; PACHECO, 2012, p. 99). Cada escola tem uma realidade diferente, então, as experiências bem-sucedidas em uma, podem não ter o mesmo resultado em outra. É preciso avaliar o contexto e fazer as devidas reconfigurações, sendo fundamental o envolvimento dos professores nessas práticas.

É importante destacar que o espaço em que os autores realizaram as pesquisas e que encontraram a docência compartilhada são de escolas em contexto de inclusão. Beyer (2005, p. 31) diz que “Para o trabalho docente no grupo heterogêneo se faz necessária a colaboração de um segundo educador.” O trabalho na bidocência foi implementado em turmas que se caracterizavam como um desafio para a escola, por serem turmas nomeadas como de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, e nesse sentido, as diferenças estariam evidenciadas e potencializadas.

Ainda refletindo sobre essas práticas em docência compartilhada, nas escolas de

Porto Alegre a que se referem os autores acima, foram produzidos textos por outros pesquisadores referentes a essas experiências. Nesse sentido, Callegaro et. al. (2013, p. 112) aponta que a docência compartilhada “[...] é uma proposta pedagógica que visa à reorganização de tempos e espaços, buscando práticas e atitudes descentralizadoras.”. E destacam como um dos aspectos positivos a interação entre os professores no planejamento, produzindo estratégias diferenciadas e promovendo situações de ensino-aprendizagem.

Contribuindo com essa reflexão das práticas de docência compartilhada, Loguércio et.al (2013, p. 161) apontam que:

Essa experiência consiste em uma nova organização dos tempos e espaços da docência e da percepção do lugar das diferenças. Compreender a diferença significa pensar para além do respeito e da convivência tolerante entre todos na escola. Significa o desafio de colocá-la no centro das relações dos processos de ensinar e aprender.

Na escola onde foi realizada a pesquisa a que se refere este artigo, por ser uma escola de surdos, a primeira língua dos alunos e de alguns professores é a língua de sinais e isso é bastante significativo na aprendizagem dos alunos e na definição dos ritmos da aula. Isso se evidencia no que se refere ao uso dos espaços e no “tempo do olhar”: tempo que é preciso para que, terminada a enunciação de um sujeito, sejam voltados os olhares para o próximo enunciador que fará uso da sinalização. Da mesma forma, como o tempo que é necessário para que os alunos possam realizar um registro no caderno e voltar o olhar para as professoras, para que elas possam dar seguimento à explicação.

Referente ao contexto da escola de surdos investigada, o trabalho na docência compartilhada (bidocência) não está focado nos aspectos da inclusão, mas sim nas possibilidades de trocas entre os docentes no que se refere à constituição da educação bilíngue. Essa colocação se embasa na produção dos dados, a partir das observações em sala de aula e das entrevistas com a coordenadora pedagógica e com as professoras que atuavam em bidocência. Nos diferentes materiais acessados e nos dados sistematizados foi possível analisar o quanto o enfoque dessa proposta está na potencialidade da presença de um professor surdo juntamente com o professor ouvinte que contribuem para os referenciais de línguas: Libras e a língua portuguesa na modalidade escrita.

O contexto da bidocência na escola investigada: múltiplos sentidos negociados

Diferentemente da construção que as escolas de Porto Alegre tiveram em relação à constituição do projeto de docência compartilhada (LOGUÉRCIO et.al, 2013) – que passou pelo contato de uma das professoras com o professor Beyer e suas publicações em relação à prática – a escola em que realizamos o estudo de caso percorreu um caminho empírico distinto na constituição da bidocência. Fazemos essa ponderação, pois esse projeto começou com um trabalho de monitoria, posteriormente um estágio docente e se consolidou com a atuação de duas professoras em 2015, a partir da percepção da equipe diretiva de que essa interação era produtiva. Como relata a coordenadora Flor³:

Ela passou um ano inteiro como monitora voluntária nesta turma deu muito certo, porque o apoio entre dois professores dentro de sala de aula foi muito bom. A mesma turma que tem bidocência desde o início. No outro ano, essa mesma monitora se tornou estagiária, nessa mesma turma. E então este ano, quando começou o ano letivo, nós vimos a importância, agora no terceiro ano, que já tinha ficado no primeiro, já tinha ficado no segundo e tinha dado super certo. Nós dissemos: vamos continuar, mas com professores, não estagiário, nem monitor, vamos botar dois professores nessa turma, que a proposta está dando muito certo [...] (Coordenadora Flor - Referente 6 – 00:31'⁴)

Esse compartilhamento de saberes entre os docentes constitui as práticas de ensino e aprendizagem no contexto escolar. Os professores se utilizam desses saberes adquiridos em suas trajetórias de vida para desempenhar seu trabalho, baseando-se em seus conhecimentos pessoais. De acordo com Tardif (2014, p. 64):

[...] trabalham com seus programas e livros didáticos, baseiam-se em saberes escolares relativos às matérias ensinadas, fiam-se em sua experiência e retêm certos elementos de sua formação profissional.

Para Nono (2011), com base em estudos de Tardif, é fundamental que esses

³ Os excertos das entrevistas com a coordenação pedagógica e com as professoras (surda e ouvintes) bem como do diário de campo das observações estão apresentados neste artigo, com fonte 12, itálico, com recuo de 2cm, diferenciando-se dos excertos dos autores que referenciam nossas discussões.

⁴ A indicação dos minutos refere-se ao tempo na filmagem/gravação em que se encontra o excerto aqui apresentado. A tradução/transcrição (da Libras para Língua Portuguesa escrita) e transcrição (de áudio para Língua Portuguesa escrita) das entrevistas seguiu um protocolo de distribuição das falas sinalizadas e oralizadas por 30 segundos, facilitando a localização dos excertos no corpus das entrevistas.

docentes possam compartilhar seus conhecimentos: trocar suas experiências com os colegas de profissão para que se produzam saberes.

Com relação à prática na bidocência na escola pesquisada, destacamos aspectos da dinâmica em sala de aula, a partir dos dados produzidos nas observações e nas entrevistas com as professoras. A dinâmica descrita pelas professoras está imbricada com a organização do planejamento de aula e sua execução. A sistemática que elas utilizaram para trabalhar, de acordo com a professora Carolina, pode ser visualizada no excerto a seguir:

[...] tudo muito junto. Nós pensávamos assim: eu vou planejar português, tu planejas matemática... não. Nós fazíamos tudo junto. E foi um trabalho super bom. Que nós tivemos... assim depois, fazendo uma análise do nosso trabalho, foi um trabalho de êxito. (Professora Carolina – 08:01’)

A professora Carolina aponta que o planejamento era em conjunto e sua execução também, aspectos esses que, segundo ela, foram bastante positivos: quando realizaram uma análise desse trabalho, conseguiram perceber o êxito da experiência. Entendemos que trabalhar em conjunto o planejamento e a execução e, ainda, realizar análises desse trabalho, torna-se produtivo para a experiência das professoras, para o seu desenvolvimento pessoal e profissional, assim como para os alunos. Ainda nesse sentido, a coordenadora Flor destacou a produtividade dessa experiência, assinalando que:

A princípio elas iriam dividir as disciplinas, mas elas preferiram fazer tudo junto, as duas, então ficou melhor. (Coordenadora Flor – Referente 06 – 02:01’)

Corroborando isso, ainda, Cunha e Siebert (2009) que, amparadas nos estudos de Beyer (2005), apontam que “[...] consideramos que um efetivo trabalho da bidocência consistiria em, [...] um planejamento em conjunto, desde a preparação das aulas à aplicação.” (CUNHA; SIEBERT, 2009, p. 2158). É interessante destacar que essa dinâmica de planejamento e execução conjunta se manteve em ambos os anos da experiência na bidocência, conforme foi possível analisar no decorrer da pesquisa. Como aponta a professora Cate, em relação às dinâmicas de trabalho em 2015 e 2016:

Para a Carolina [a Libras] é a sua segunda língua, para mim, surda, é a

primeira língua. Então precisa uma conexão e uma adaptação com os alunos, observar e aprender essa segunda língua e como os alunos surdos organizam a gramática: palavras, vocabulários em matemática, história, geografia, não, em ciências e estudos sociais e em todas o ensino em Libras, mas o português é o principal. Construir frases era com a Carolina e atualmente também, é a Nívia [que trabalha com o a construção de frases]. (Professora Cate – 05:31’)

Complementando a fala da professora Cate, a professora Nívia explicita que:

Eu corrijo o português escrito, se é frase, se é palavra, e digo – agora vai lá e sinaliza na frente da Cate [descrição de atividades no diário de campo]. Para eles terem esses dois referenciais de professores e os dois referenciais de língua. Nesse momento e nessa turma, em outra pode não ser preciso fazer isso, mas nessa turma precisa, porque eles estão em aquisição da Libras. (Professora Nívia – 38:01’)

Nesses trechos das entrevistas, as professoras destacam as dinâmicas de trabalho que envolvem as relações das línguas, apontando para suas experiências enquanto surdos e ouvintes em relação à Libras e a língua portuguesa na modalidade escrita. Contudo, fazemos um contraponto em relação a essas falas das professoras: elas destacam essa associação do professor ouvinte com a língua portuguesa e da Libras com o professor surdo. Durante as observações, todavia, podemos perceber que essa relação das professoras com as línguas não é separada, ou seja, ambas trabalham com as duas línguas em um processo de compartilhamento. Como foi possível registrar no diário de campo, em dias distintos:

A atividade busca estimular a língua portuguesa a partir da Libras: a professora surda escreve no quadro e a professora ouvinte neste momento está auxiliando na língua portuguesa para ser escrita corretamente no quadro. [...] Além de realizar o registro no quadro, a professora solicita que os alunos os copiem em seus cadernos. Após os alunos copiarem, a professora surda fez a correção no caderno e conferiu pelo quadro se os alunos copiaram corretamente as palavras. (Descrição de atividade em Diário de campo)

A professora Nívia ainda fez referência, em um trecho da entrevista, de quando há essas trocas com relação à sinalização. Conforme excerto da entrevista:

Às vezes nos perguntamos: está bom? Ficou claro? Às vezes até ela pergunta para mim: ficou claro? Tu achas que eles entenderam? Justamente por causa disso, por causa da demanda da sala de aula, porque alguns tem uma memória auditiva – ficou claro? Tu achas? E eu acho que sim. Ou vou lá e dou um exemplo, sabe? Essas

complementações que nós vamos fazendo ao longo dos planejamentos e no momento também em sala de aula. (Professora Nívia – 23:01’)

A relação estabelecida entre professora surda e professora ouvinte rompe com a dicotomia de que a Libras é responsabilidade do professor surdo e a língua portuguesa é do professor ouvinte. Ambas buscavam compartilhar seus saberes para construir propostas que agregassem suas vivências para qualificar o processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

Salientamos novamente que a dinâmica de trabalho sempre se apresentou muito partilhada, tanto nos aspectos do planejamento, quanto da execução. Tarefa árdua e que se constitui como um diferencial desse trabalho. E por que apontamos como diferencial? Em outras experiências relatadas no referencial consultado, no decorrer da pesquisa, é possível identificar uma dinâmica diferente desta: áreas distintas que buscam complementar o trabalho – professor regente e professor de educação especial, por exemplo. A experiência na bidocência aqui discutida, contempla duas professoras com formação em pedagogia, que são as professoras regentes. Ambas conduzem a turma: professora surda e professora ouvinte. Elas fazem uso dos saberes docentes de sua formação, assim como de suas experiências de vida para trabalharem com seus alunos. Essa dinâmica pode ser visualizada no excerto abaixo:

[...] um exemplo, sobre o lixo, mais concreto: eu levei alguns lixos e eles tinham que classificar [Registro em fotos – diário de campo]. No outro dia, na outra aula, teoricamente seria minha responsabilidade. A outra professora me avisou: eu fiz um PowerPoint para complementar a tua aula. Então nós trabalhamos nisso. Ah, que bom, ótimo! Então nós apresentamos um PowerPoint [Registro no diário de campo sobre esse trabalho]. Então, são bem estratégias. (Professora Nívia – 22:31’)

Corroborando com essas reflexões sobre as práticas na bidocência que potencializam a constituição da educação bilíngue para as crianças surdas, trazemos outro excerto do diário de campo que aponta como percebemos, no momento da observação, essas práticas que foram apontadas pelas professoras nas entrevistas:

Nessa aula, as professoras utilizaram o Datashow para ilustrar as explicações. O material exposto contemplava pequenos textos, frases, palavras e imagens. As professoras complementavam todo o material exposto com explicações em Libras – ambas realizando as explicações em Libras, reforçando os sinais dos materiais explorados na aula

anterior sobre a temática – fazendo links com o cartaz que estava exposto na sala, construído com os alunos. (Registro no Diário de campo)

As professoras, durante essa atividade, traziam constantemente exemplos de suas experiências, de como realizavam o descarte do lixo em suas casas e provocavam os alunos a socializarem. Conforme os alunos sinalizavam sobre o descarte de lixo em suas casas, elas buscavam contextualizar cada exemplo com o material exposto. Enquanto a professora surda (Cate) fazia a explicação, a professora ouvinte (Nívia) ficava atenta à sinalização e, assim que a Cate finalizava sua explanação, já olhava para Nívia, para que ela fizesse os complementos e vice-versa, e essa dinâmica acontecia recorrentemente.

As estratégias que ambas as professoras utilizam nas explicações dos conteúdos estão diretamente relacionadas às suas experiências com as línguas envolvidas. Assim, a bidocência entre a professora surda e a professora ouvinte, na turma observada, fomenta a elaboração de atividades que colocam as duas línguas – Libras e a língua portuguesa na modalidade escrita – em evidência, propiciando aos alunos experiências bilíngues.

Nesse sentido, com base nesses apontamentos, podemos considerar que essas práticas na bidocência potencializam a constituição da educação bilíngue, não apenas por ser bidocência, mas a partir de suas dinâmicas de trabalho, que buscam diferentes saberes dessas professoras que compartilham, simultaneamente, esse espaço para as explicações de conteúdos e interações com os alunos. Enriquecendo os referenciais de língua, propiciam múltiplas possibilidades de aprendizagem – no momento das explicações, as professoras realizam muitas trocas nas formas de se sinalizar uma temática e de lhe dar sentidos.

Nas línguas de sinais existem nuances (QUADROS, 2004) por vezes, palavras não possuem um referente na língua alvo, sendo assim, são necessárias traduções culturais para que a mensagem fique clara (AIRES, 2014). No momento de uma explicação para alunos em processo de aquisição de línguas – Libras e língua portuguesa na modalidade escrita – é preciso atenção a esses elementos para que se tenha construção de conhecimento. As professoras demonstravam esse cuidado, o que fica claro tanto na fala da professora Nívia como no registro no diário de campo. A

turma demandava às professoras diferentes estratégias de sinalização para que ocorresse o entendimento dos alunos. É um aprendizado constante para as duas professoras, com o trabalho com a língua de sinais e com a língua portuguesa escrita.

Desafios da prática na bidocência: tempo de planejamento

Ao analisarmos a prática na bidocência e todo compartilhamento de saberes das professoras envolvidas nesse processo, podemos perceber o empenho que elas tiveram para planejar em conjunto. Isso configurou como o desafio para a prática na bidocência, especialmente nos aspectos referentes à qualidade do ensino e à intensificação do trabalho docente.

Para o bom desenvolvimento das atividades docentes, o planejamento é fundamental. A composição em bidocência, na educação bilíngue para surdos, demanda que essas professoras tenham um tempo específico para o planejamento, para que, assim, possam elaborar aulas que integrem diferentes saberes e que estabeleçam as conexões entre as línguas envolvidas. Em 2015, como apontado pela coordenadora Flor, em relação ao planejamento das atividades entre as duas professoras, Cate e Carolina, ela indica que:

Acontece. Inclusive nós deixamos 4 ou 5 períodos semanais para que elas tivessem esse momento de troca. No caso, elas têm. Os alunos vão para as especializadas e elas ficam sem aluno para poder fazer essa preparação e essa troca, preparar material, recursos visuais, deu muito certo assim, foi muito bom realmente, elas discutem bastante na questão pedagógica. (Coordenadora Flor – Referente 6 – 02:31')

A coordenadora aponta o quanto elas compartilhavam esse planejamento naqueles momentos em que a escola disponibilizava para elas. Um momento de troca importante para a construção de materiais e, como já apontado anteriormente, de construção de projetos que visassem à qualificação da educação dos alunos surdos, a partir de práticas na bidocência, que contribuíssem para a constituição da educação bilíngue. Ainda nesse sentido, a professora Carolina conta:

Nós tínhamos momentos em que os alunos tinham aula especializada, então, por exemplo, se eles tinham dois períodos na segunda-feira que eles iam para a educação física, nós tínhamos esse tempo para sentar

juntas, dentro do horário de aula, nós sentávamos juntas, e já assim: essa semana nós temos que trabalhar tal conteúdo novo, eu já trazia alguma coisa, ela também já trazia e nós organizávamos nesses momentos. (Professora Carolina – 15:01’)

A professora aponta que, para esses momentos de planejamento, elas já traziam ideias de casa. Na hora do encontro, elas compartilhavam e construíaam os materiais. Carolina e Cate, mesmo com o trabalho com duas turmas – turma da estimulação precoce e turma do terceiro ano – tinham tempo disponível para o planejamento e elas não encontravam muitas dificuldades, porque as turmas, segundo elas, não demandavam tantas atividades diferenciadas.

Em 2016, as professoras Cate e Nívia atuavam em uma turma bastante heterogênea (variações linguísticas entre os alunos, diferentes modalidades de línguas e alunos com dificuldades motoras), que demandava uma atenção especial das professoras, para que todos os alunos atingissem os objetivos da aula. As professoras relataram a respeito desse tempo de planejamento tão importante para dar conta da diversidade da turma que:

Temos um tempinho quando os alunos vão para as especializadas, conseguimos trabalhar um pouco, mas o que mais usamos é o WhatsApp, por meio de vídeos em Libras. Exemplo, um conteúdo, um assunto, uma ideia que queremos discutir, cada uma em sua casa organiza as atividades, discutimos no WhatsApp. (Professora Cate – tomada 1 - 11:01’)

Pontuamos, aqui, um destaque que diz respeito ao curto tempo de planejamento das professoras Cate e Nívia, em 2016, em que elas recorreram ao uso do *WhatsApp* para que, de suas casas, pudessem dar seguimento ao planejamento de aula. Isso já se evidenciava em 2015, quando elas traziam muitas das ideias pensadas e pré-organizadas de casa. Este destaque aponta para a necessidade intrínseca de momentos para planejamento e o quanto a falta desses momentos, na escola, provoca a busca de outras alternativas e, por consequência, da intensificação do trabalho docente. Ainda se referindo à falta de tempo presencial para o planejamento, a professora Cate acrescenta que:

Eu trabalho na sala com o quarto ano [...] (10:31’). [...] na outra sala eu trabalho com a estimulação precoce, com os bebês. Esse tempo é muito restrito. (Professora Cate – 11:01’)

A professora desenvolve atividades com duas turmas em bidocência, o que lhe agrega planejamento em dobro, mas o tempo destinado para essa tarefa é um único período de aula, como foi possível acompanhar durante as observações, em 2016. Há um comprometimento das professoras em relação ao atendimento aos alunos, tanto na turma de quarto ano, quanto com os bebês da estimulação precoce e, a partir das falas das professoras, esse mesmo sentimento de comprometimento com o trabalho desenvolvido pode ser analisado com a atuação das professoras no ano anterior. Fazemos essas considerações a partir desses dois excertos:

[...] nós abrimos mão de alguns horários de organização, justamente para isso... Para atender essa demanda dos bebês. (13:31') [...] mas nós, em comum acordo, vimos que precisávamos, não resgatar, mas precisamos que esses bebês fiquem conosco. (Professora Nívia – 20:31')

Porque a “G” começou a vir para a escola no meio do ano e nós resolvemos assumir. E também nós saíamos juntas da turma para atender a estimulação. E então, é tudo junto, [...] (Professora Carolina - 07:31')

Em ambas as composições de bidocência observadas, entre as professoras Cate e Carolina (2015) como com as professoras Cate e Nívia (2016), esse sentimento de comprometimento com o trabalho, desenvolvido esteve presente – um elemento considerado importante para a qualidade da educação de surdos, e principalmente para as questões da educação bilíngue. Os alunos surdos precisam de professores (surdos e ouvintes) fluentes em Libras e em língua portuguesa, e que pensem a educação de surdos para além das línguas envolvidas. Não fazendo generalizações, mas é possível observar que:

[...] educadores surdos frequentemente ressaltavam a importância do comprometimento com seu trabalho, e isso pode ser mais facilmente compreendido quando se está ciente de que as crianças surdas crescerão para se tornarem membros de sua própria comunidade, de forma que a qualidade de educação exercerá um efeito direto sobre a qualidade de vida nessas comunidades. (LADD; GONÇALVES, 2011, p. 314).

As professoras, tanto surdas quanto ouvintes, assumiram, a partir da parceria em bidocência, a responsabilidade de desempenhar um trabalho que prezasse pela permanência dos alunos na escola e que mantivesse a qualidade. Refletindo sobre o destaque ressaltado anteriormente, podemos considerar que:

A intensificação do trabalho é confundida com o profissionalismo, sentimento este que é estrategicamente mobilizado pelas exigências oficiais de profissionalização docente e apelo a uma ética de autorresponsabilização moral e individual pelo sucesso da escola. (JACQUES; HOBOLD, 2014, p. 126).

As dificuldades de horários para planejar são um grande desafio para a escola e para as professoras que atuam em bidocência. É fundamental que a escola busque mecanismos que propiciem mais momentos no espaço escolar, para que estas professoras e demais docentes da escola possam realizar seu planejamento de forma partilhada, sem comprometer seus horários de descanso.

Algumas considerações finais

A bidocência certamente não é a “salvação” para a educação de surdos ou para as práticas de inclusão, mas certamente tem um potencial emergente para as discussões das propostas de educação bilíngue para surdos. Especialmente no trabalho com as línguas envolvidas e as diferentes metodologias e ações no espaço escolar, pois precisam ser postas em funcionamento se vislumbrar uma educação bilíngue para surdos de forma significativa.

A bidocência pode propiciar a desconstrução de espaços de segregação escolar, a troca de experiência entre os profissionais, a valorização da diversidade e avanços no processo de inclusão (PERSCH, FERRARI E MONTEIRO, 2006). Ponderamos que, na perspectiva da educação bilíngue para surdos, a bidocência amplia as perspectivas de inclusão social, e, principalmente, promove avanços nos processos de aquisição de linguagens e no processo de aquisição linguística.

Como discutido no decorrer do artigo, a bidocência apresenta potencialidades na diversidade de métodos de trabalho e estratégias de ensino que são aspectos essenciais para o desenvolvimento de metodologias de ensino para surdos na perspectiva bilíngue, o que contribui, significativamente, para o ensino e a aprendizagem dos sujeitos surdos.

Referências

AIRES, Rubia Denise Islabão. **O trabalho em dupla a partir da análise de**

entrevistas com os tradutores/intérpretes de língua brasileira de sinais/língua portuguesa. Santa Catarina, 2014. In: IV Congresso Nacional de Pesquisas em Tradução e Interpretação de Libras e Língua Portuguesa. Disponível em: <<http://www.congressotils.com.br/anais/2014/2996.pdf>>. Acesso em: 16 jul 2019.

ANDRÉ, Marli; LUDKE, Menga. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e avaliação na escola de alunos com necessidades educacionais especiais.** Porto Alegre: Mediação, 2005. 128 p.

CALLEGARO, Carlos Augusto; et. at. Arranjos diferenciados nos ciclos de formação: projeto docência compartilhada como alternativa de práticas curriculares. In: TRAVERSINI, Clarice Salette et. al. (Org.) **Currículo e inclusão na escola de Ensino Fundamental.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2013. 238p. Disponível em: <<http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/Ebooks/Pdf/978-85-397-0376-0.pdf>>. Acesso em: 16 jul 2019.

CUNHA, Cinara Marli da; SIEBERT, Emanuele Cristina. **Bidocência:** inclusão ou exclusão dos alunos com necessidades especiais? In: IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE e III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. PUCPR, 2009. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2540_1267.pdf>. Acesso em: 16 jul 2019.

JACQUES, Ana Silvia; HOBOLD, Márcia Souza. Fatores de intensificação do trabalho docente nos anos iniciais do ensino fundamental. **Trabalho & Educação.** Belo Horizonte, v.23, n.3, p. 117-134, set/dez. 2014.

LACERDA, C.B.F.; MANTELATTO, S.A.C. As diferentes concepções de linguagem na prática fonoaudiológica junto a sujeitos surdos. In: LACERDA, C.B.F.; NAKAMURA, H.; LIMA, M.C. (Org.). **Fonoaudiologia:** surdez e abordagem bilíngüe. São Paulo: Plexus, 2000. p. 21-41.

LOGUÉRCIO, Márcia Dias et.al. Docência compartilhada: uma alternativa para novos desafios a serem enfrentados pela escola inclusiva. In: Clarice Salette Traversini et. al. (Org.) **Currículo e inclusão na escola de Ensino Fundamental.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2013. 238p disponível em: <<http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/Ebooks/Pdf/978-85-397-0376-0.pdf>>. Acesso em: 16 jul 2019.

MEGALE, Antonieta Heyden. Bilingüismo e educação bilíngüe – discutindo conceitos. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL.** V. 3, n. 5, agosto de 2005. Disponível em: <www.revel.inf.br>. Acesso em: 16 jul 2019.

NONO, Maévi Anabel. **Professores iniciantes** – o papel da escola em sua formação. Porto Alegre: Mediação, 2011. 176 p.

LADD, Paddy; GONÇALVES, Janie Cristine do Amaral. Culturas surdas e o desenvolvimento de pedagogias surdas. In: KARNOPP, Lodenir Becker; KLEIN, Madalena; LUNARDI-LAZZARIN, Márcia Lise. **Cultura surda na contemporaneidade:** negociações, intercorrências e provocações. Canoas: Ed. Ulbra, 2011.

PERLIN, Gladis; MIRANDA, Wilson. **Surdos: O narrar e a política**. Florianópolis: Ponto de Vista (UFSC) v. 05, p. 217-226, 2003.

PERSCH, Maria Isabel; FERRARI, Suzana Moreira; MONTEIRO, Maria Rosângela. Formação de educadores. 2006. In: PERSCH, Maria Isabel; FERRARI, Suzana Moreira; MONTEIRO, Maria Rosângela (Org.). **Uma escola para todos** – uma escola para cada um. Porto Alegre: Prefeitura Municipal de Porto Alegre – Secretaria Municipal de educação, 2006.

QUADROS, R. M. de. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa**. Brasília: MEC: SEESP, 2004.

QUADROS, R. M. de. O bi do bilinguismo na educação de surdos In: Eulalia Fernandes. **Surdez e bilinguismo**. 1 ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005, v. 1, p. 26-36.

SILVA, Gilberto Ferreira da; NÖRNBERG, Marta; PACHECO, Suzana Moreira. Processos formativos a partir de práticas inclusivas na educação básica. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 37, n. 1, p. 91-112, jan./jun. 2012.

STUMPF, Mariane. Educação bilíngüe para surdos: relatos de experiências e a realidade brasileira. In: QUADROS, Ronice Muller de; STUMPF, Mariane Rossi. **Estudos surdos IV**. Petrópolis/RJ: Arara Azul, 2009.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17^a. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2014.

Submissão – 30/08/2019

Aceite – 11/10/2019