



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar

**A dimensão subjetiva das ações e relações pedagógicas em  
codocência entre professores regente e intérprete de  
Libras**

Larissa Pereira Gonçalves

Brasília, DF, dezembro de 2020



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar

**A dimensão subjetiva das ações e relações pedagógicas em  
codocência entre professores regente e intérprete de  
Libras**

Larissa Pereira Gonçalves

Dissertação apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar.  
Área de concentração: Desenvolvimento Humano e Educação.

Orientadora: **Profa. Dra. Maristela Rossato**

Brasília, DF, dezembro de 2020

## Ficha catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

PG635d      Pereira Gonçalves, Larissa  
A dimensão subjetiva das ações e relações pedagógicas em  
codocência entre professores regente e intérprete de Libras  
/ Larissa Pereira Gonçalves; orientador Maristela Rossato. -  
Brasília, 2020.  
137 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Psicologia do  
Desenvolvimento e Escolar) -- Universidade de Brasília, 2020.

1. Codocência. 2. Subjetividade. 3. Educação de Surdos.  
4. Teoria da Subjetividade. I. Rossato, Maristela, orient.  
II. Título.

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**

**INSTITUTO DE PSICOLOGIA**

**Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO A SER AVALIADA PELA SEGUINTE BANCA  
EXAMINADORA:**

---

**Profa. Dra. Maristela Rossato**

Universidade de Brasília – Presidente  
Instituto de Psicologia

---

**Profa. Dra. Celeste Azulay Kelman**

Universidade Federal do Rio de Janeiro – Membro Externo

---

**Profa. Dra. Geandra Cláudia Silva Santos**

Universidade Estadual do Ceará – Membro Externo

---

**Profa. Dra. Wilsa Maria Ramos**

Universidade de Brasília – Suplente  
Instituto de Psicologia

Brasília, DF, dezembro de 2020

*Dedico este trabalho a minha família, pelo incentivo constante aos avanços profissionais, aos avanços acadêmicos e ao amor incondicional que possibilitou a compreensão e o apoio durante esse processo.*

## **Agradecimentos**

Agradeço a Deus, pois nunca foi nenhum segredo que creio em Jesus, creio que Ele é o filho Unigênito de Deus e creio que dele, por ele e para ele são todas as coisas, incluindo a realização desse curso de pós-graduação e a conclusão desse trabalho.

Agradeço à minha orientadora, professora Maristela Rossato, que ao longo desse processo soube me organizar para que eu sáísse do lugar de professora, de intérprete e avançasse para o “ser pesquisadora”. Agradeço pelo acolhimento, pela compreensão e apoio durante a realização dessa pesquisa.

Agradeço à Secretaria de Estado de Educação do DF que de forma inovadora e humana, permite que seus profissionais se afastem recebendo sua remuneração para o ingresso nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, possibilitando a realização de pesquisas de qualidade que contribuem não apenas para a nossa formação profissional, mas para a existência de bases científicas que justifiquem o aprimoramento e mudanças de políticas públicas nas mais diversas esferas de ensino.

Agradeço à minha família e aqui, peço licença para fazer alguns registros importantes. Os meus pais, Artur Nélio e Eldy são os principais responsáveis por esse caminho. Quando eu ainda era estudante de magistério em nível médio, foram eles que me apresentaram a Educação de Surdos como uma possibilidade de atuação profissional e foi com sua indicação e apoio que fiz o meu primeiro curso de Libras, que me abriu portas na SEEDF e em outros campos de atuação profissional. Certamente, sem eles eu não teria feito o percurso que me trouxe até aqui.

Ao meu esposo Thiago e meu pequeno Daniel. Os dois sofreram diretamente com as ausências que os estudos exigiram, a ansiedade, as preocupações, o choro, a falta de sono.

Daniel deixou tudo devidamente registrado “por escrito” em meus livros e documentos acadêmicos. E eu registrei os lanches, as xícaras de café, as saídas de casa nos momentos de escrita mais intensos como demonstrações de amor e cuidado.

Às minhas irmãs Natália e Daniela e também, minha querida Julinha. Elas foram e são minha rede de apoio em muitos momentos em que minha dinâmica com Thiago não me permitiam estudar e ser mãe, ao mesmo tempo. Amo vocês, mais do que a mim.

Não poderia deixar de registrar o apoio das minhas colegas de grupo de orientação, que trouxeram contribuições importantíssimas para esse trabalho (não só os de minha orientadora, mas também da professora Wilsa Ramos). Mas registro que alguns atravessaram o rio comigo, e nos tornamos amigos. Francisca, Michelle, Talita e Mozaniel, vocês têm uma importância fundamental, não apenas na conclusão desse curso, mas na minha vida!

Agradeço à comunidade surda e a cada estudante com o qual tive a oportunidade de conviver ao longo desses 15 anos de docência na SEEDF. Seus processos de desenvolvimento e tudo o que em torno deles gira, me instigam a continuar pesquisando e buscando caminhos para uma educação justa.

Por fim, agradeço ao Instituto de Psicologia e ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar por me proporcionarem a oportunidade de uma formação acadêmica de qualidade!

*Cada qual tem de assumir o próprio processo de mudança. Não se pode querer transformar o outro.*

*Isso não é um ato de amor verdadeiro – quando tentamos mudar o próximo, estamos visando nossos próprios interesses e valores. A transformação deve ser feita por cada um de nós e para o nosso próprio bem. Se alguém não merece seu amor, não tente interferir na sua conduta. Afaste-se. Você tem liberdade de escolher com quem quer estar.*

*(Humberto Maturana)*



## Resumo

Essa pesquisa teve por objetivo compreender a dimensão subjetiva das ações e relações pedagógicas em codocência entre professores regente e intérprete de Libras e foi fundamentada pela Teoria da Subjetividade na perspectiva cultural-histórica de González Rey, bem como nos princípios da Epistemologia Qualitativa e da Metodologia Construtivo-Interpretativa. O valor heurístico da Teoria da Subjetividade para nosso estudo está representado pela possibilidade de compreender como se constitui a subjetividade das relações de codocência, levando em conta seus atores e o *locus* no qual ela acontece. Participaram da pesquisa duas duplas de professoras regente e intérprete de escolas públicas do Distrito Federal selecionadas por conveniência, considerando a reconhecida atuação em codocência. Os instrumentos utilizados em nossa investigação foram: complemento de frases, construção de linha do tempo profissional, entrevista semiestruturada e o diário de campo da pesquisadora. Ao concluirmos nossa investigação, identificamos que a dimensão subjetiva das ações e relações pedagógicas em codocência, estabelecida e vivenciada entre as participantes desse estudo, era construída em função de acolher o estudante surdo e integrá-lo às dinâmicas e às relações que constituem o ambiente escolar.

**Palavras-chave:** codocência, subjetividade, educação de surdos.

## Abstract

The objective of this work is understand the subjective dimension of the co-teaching actions and relationships pedagogical between the principal teacher and the sign language interpreter teacher. The references of Subjectivity Theory, in its cultural-historical perspective, and the epistemological and methodological principles of Qualitative Epistemology, were used as a platform for reflection and made possible the construction of a knowledge from a constructive-interpretative analysis. The importance of the Subjectivity Theory for our study, is represented by the possibility of understanding how the subjectivity of co-teaching relations is constituted. Two pairs of principal teachers and interpreters sign language teachers from public schools in the Federal District, participated in the research, selected for convenience, considering the recognized performance in co-teaching. The instruments used in our investigation were: sentence complementation, construction of a professional timeline, semi-structured interview and the researcher's field diary. Upon concluding our investigation, we identified that the subjective dimension of pedagogical actions and relations in co-teaching, established and experienced among the participants of this study, was built in function of welcoming the deaf student and integrating him to the dynamics and relationships that constitute the school environment.

**Keywords:** co-teaching, subjectivity, deaf educations.

## Lista de Siglas

CBM	Classe Bilíngue Mediada
EAPE	Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
L2	Português como segunda língua
MEC	Ministério da Educação
OP	Manual de Orientação Pedagógica
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TILP	Tradutor Intérprete de Língua de Sinais / Língua Portuguesa

## Sumário

<b>Agradecimentos</b>	<b>vi</b>
<b>Resumo</b>	<b>ix</b>
<b>Abstract</b>	<b>x</b>
<b>Lista de Siglas</b>	<b>xi</b>
<b>Introdução</b>	<b>1</b>
<b>Contextualização do Tema</b>	<b>9</b>
<b>Trajetória de escolarização do surdo</b>	<b>9</b>
<b>O papel do intérprete educacional de Libras: tradutor/ intérprete ou professor?</b>	<b>15</b>
<b>Compreensões sobre codocência na literatura</b>	<b>17</b>
<b>A codocência no contexto da Educação Bilíngue</b>	<b>23</b>
<b>Fundamentação teórica</b>	<b>26</b>
<b>A Teoria da Subjetividade na perspectiva cultural-histórica</b>	<b>26</b>
<b>A escola como espaço relacional: ações e relações pedagógicas de codocência</b>	<b>35</b>
<b>Bases epistemológicas e metodológicas da pesquisa</b>	<b>39</b>
<b>Epistemologia Qualitativa</b>	<b>39</b>
<b>Metodologia construtivo-interpretativa</b>	<b>44</b>
<b>Objetivos</b>	<b>44</b>
<b>A definição do campo e dos participnates da pesquisa</b>	<b>45</b>
<b>A construção do cenário social</b>	<b>46</b>
<b>Instrumentos e procedimentos metodológicos</b>	<b>47</b>
<b>Cuidados éticos na realização da pesquisa</b>	<b>49</b>
<b>Processo de Construção Interpretativo</b>	<b>51</b>
<b>Escola das Árvores – Jhenifer e Patrícia</b>	<b>51</b>
<b>As ações e relações em codocência na subjetividade social da escola</b>	<b>52</b>
<b>A subjetividade de Patrícia expressa nas ações e relações pedagógicas</b>	<b>58</b>
<b>A subjetividade de Jhenifer expressa nas ações e relações pedagógicas</b>	<b>67</b>
<b>As ações e relações pedagógicas em codocência entre Jhenifer e Patrícia</b>	<b>77</b>
<b>Escola do Sol: Paula e Suzana</b>	<b>89</b>
<b>As ações e relações em codocência na subjetividade social da escola</b>	<b>90</b>
<b>A subjetividade de Paula expressa nas ações e relações pedagógicas</b>	<b>97</b>

<b>A subjetividade de Suzana expressa nas ações e relações pedagógicas</b>	<b>104</b>
<b>As ações e relações pedagógicas em codocência entre Suzana e Paula</b>	<b>109</b>
<b>Considerações Finais</b>	<b>117</b>
<b>Referências</b>	<b>120</b>
<b>Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)</b>	<b>126</b>
<b>Apêndice B – Instrumentos</b>	<b>31</b>
<b>Complemento de frases</b>	<b>130</b>
<b>Quadro de Registro de Diário de Campo</b>	<b>134</b>
<b>Entrevista Semiestruturada</b>	<b>135</b>
<b>Linha do tempo da vida profissional</b>	<b>136</b>

## Introdução

Na história do processo de escolarização dos surdos foram sendo percorridos longos caminhos até que a proposta de educação bilíngue chegasse às escolas. O bilinguismo dos surdos trouxe consigo diversas mudanças nos padrões de educação inclusiva desses estudantes e uma delas é a presença do intérprete de Língua Brasileira de Sinais (doravante Libras), para dentro dos ambientes de sala de aula, como acontece no sistema de Educação do Distrito.

A Lei 10.436/2002<sup>1</sup>, conhecida como “Lei de Libras”, representou uma conquista diante da luta constante das comunidades surdas pelo reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais como primeira língua (L1) do surdo brasileiro. Se constituiu como um importante marco para a compreensão social sobre a comunicação e expressão das pessoas surdas a partir da língua de sinais. Para que fosse regulamentada, em 22 de dezembro de 2005 foi publicado o decreto 5.626<sup>2</sup>, que traz em seu texto as diretrizes iniciais sobre a educação e inclusão do surdo determinando a criação de escolas ou classes bilíngues<sup>3</sup> para atender às peculiaridades das necessidades educacionais desses estudantes.

No Distrito Federal o atendimento aos surdos é regulamentado pela Estratégia de Matrícula (Secretaria de Educação, 2019), documento de publicação anual, e pela Orientação Pedagógica da Educação Especial (Secretaria de Educação, 2010). A estratégia de matrícula (Secretaria de Educação, 2019) prevê uma turma do tipo Classe Bilíngue Mediada (doravante CBM) que, segundo o documento é uma “classe constituída por estudantes ouvintes e surdos e/ou surdocegos. É caracterizada pela presença do professor bilíngue (Libras/LP) atuando

---

<sup>1</sup> Texto completo disponível on line no endereço eletrônico:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/2002/L10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm)

<sup>2</sup> Texto completo disponível on line no endereço eletrônico:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2005/decreto-5626-22-dezembro-2005-539842-publicacaooriginal-39399-pe.html>

<sup>3</sup> A definição de classe bilíngue é dada no Art. 22, § 1º da seguinte maneira: “são denominadas escolas ou classes de educação bilíngue aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo”.

como intérprete educacional e/ou guia intérprete e o professor regente” (p. 21). Nesse formato, temos dois professores atuando juntos em uma mesma sala de aula: o regente e o intérprete.

A portaria 395 de dezembro de 2018 (SEEDF) inova trazendo em seu artigo 100, as atribuições do professor intérprete educacional, sendo as seguintes: 1) estabelecer a comunicação necessária à participação efetiva do estudante no ambiente escolar; 2) interagir com o(s) professor(s) regente(s) a fim de sanar dúvidas e necessidades do estudante, possibilitando ao professor a escolha de estratégias de ensino e de aprendizagem; 3) preparar o conteúdo a ser ministrado juntamente ao professor regente de forma a facilitar a tradução de Libras no momento das aulas e atividades escolares; 4) participar da elaboração, implementação e avaliação do Projeto Político Pedagógico relacionado ao processo de inclusão do estudante surdo; 5) elaborar juntamente ao(s) professor(s) regente(s) a adequação curricular do estudante. Esses critérios foram considerados na observação e acompanhamento das ações e relações pedagógicas dos professores participantes do estudo.

O que se tem observado nas escolas e tem sido registrado em pesquisas como a de Tuxi (2009), por exemplo, é que esse professor atua não só como mediador da comunicação e das relações entre o surdo e os ouvintes, sejam estudantes ou professores. O professor intérprete acaba assumindo o papel de professor especialista inserido nas turmas bilíngues. Corroborando com a autora, Cordova (2009) assinala que para uma educação de surdos mais sistematicamente organizada e mais exitosa, essa dupla de profissionais necessita desempenhar as suas funções de maneira articulada.

A portaria supracitada destaca que o professor regente é o profissional responsável pela turma. É ele quem organiza atividades, faz escolhas metodológicas, planeja as aulas e define como e em que ordem serão abordados os conteúdos previstos no currículo. É ele quem avalia os alunos e registra seus avanços e percalços no processo de ensino e

aprendizagem. Essa caracterização é importante, pois nesse trabalho temos por objetivo compreender a dimensão subjetiva das ações e relações pedagógicas em codocência entre professores regente e intérprete de Libras.

Como **justificativa pessoal**, a razão dessa proposta de pesquisa se dá pela minha experiência de 14 anos atuando na educação inclusiva de surdos nas séries iniciais do ensino fundamental, ora como intérprete educacional, ora como professora regente bilíngue, ora como participante do atendimento especializado oferecido pela rede pública de ensino do DF a esses estudantes. É importante ressaltar que, como ouvinte que trabalha e convive com surdos em ambientes sociais diversos, apresento um estudo pensando a surdez em um prisma político, social, cultural, histórico e dentro do aspecto da diferença e não da deficiência. Quando se enxerga o surdo pelo olhar da deficiência, há ênfase naquilo que lhe falta, e uma necessidade em consertá-lo, como se o surdo estivesse “quebrado”. Essa visão é a origem de todo o pensamento e das ações ouvintistas e ouvintizantes junto ao surdo ao longo da história.

Santos (2010), em sua tese de doutorado, destacou que a concepção social sobre o diferente não concebe os indivíduos numa perspectiva reducionista, mas foca no contexto sociocultural no qual estão inseridos. Segundo a autora,

Essa compreensão resgata o sujeito do submundo, da incapacidade, da impotência, da inutilidade, enfim, da posição de neutralidade imposta, através dos atributos pessoais valorados negativamente, para a participação ativa e construtiva da vida em sociedade. Ademais, direciona-se o foco da questão às instituições sociais, que devem cumprir a tarefa de democratizar o acesso e promover a qualidade dos serviços que prestam a todos e não mais a uns poucos. (Santos, 2010, p. 33).

Em minha atuação como professora intérprete de Libras, me deparei com inúmeros desafios, relacionados a essa função. Como sempre atuei nas séries iniciais, precisei adequar o meu trabalho às necessidades dos estudantes. Aos que chegavam na escola, sem contato



com a Libras, era preciso ensiná-los. Aos que estavam em processo de letramento, era preciso trabalhar com o Português na perspectiva da segunda língua (L2). Na prática, vemos muitos professores que buscam realizar um trabalho de excelência, que atendam às necessidades desses estudantes. Existem diversas pesquisas, que serão evocadas ao longo desse trabalho, sobre os papéis dos professores que atuam na inclusão dos surdos, mas poucas que buscam compreender como as ações e relações entre os professores regente e intérprete são perpassadas por dinâmicas diversas, para além do que acontece na sala de aula e na escola. A atuação em codocência é uma relação profissional que se constitui diante da necessidade de atendimento especializado ao estudante surdo e é tensionada por dinâmicas complexas da subjetividade individual e social.

A codocência em turmas bilíngues tem sido investigada por autores como Júnior e Zancanaro (2016), que apontam para as funções do professor intérprete de Libras e os percalços presentes em sua atuação junto aos estudantes, bem como junto aos professores regentes. Como ponto principal os autores ressaltam a não fluência em Libras dos estudantes do Ensino Fundamental e destacam ainda a importância de os profissionais envolvidos no processo de escolarização e inclusão dos surdos conhecerem os seus papéis. Segundo os autores, “é fundamental que os profissionais envolvidos nesse processo tenham clareza dos papéis e que professor regente e intérpretes estabeleçam e estreitem cada vez mais laços de união e cooperação, favorecendo a aprendizagem da criança surda” (p. 93).

Ainda discutindo os papéis dos professores regente e intérprete, Lacerda e Poletti (2004) trazem um estudo esclarecendo qual a função de cada um desses profissionais e como deve ser a sua atuação. O texto aborda brevemente a relação entre professor regente e intérprete, mas em contexto diferenciado do que propomos em nossa pesquisa. No caso do trabalho das autoras supracitadas, o intérprete não integra o quadro de professores da instituição educacional, o que termina por gerar muitas dúvidas sobre como deve ser a sua

atuação. Nessa circunstância, a pesquisa deixa claro que há um conflito nas relações profissionais entre os professores regentes e os intérpretes de Libras por desconhecimento das atividades exercidas por cada um.

Oliveira (2012) propõe um estudo sobre as implicações da relação entre o professor de ciências e o intérprete de Libras para o ensino de ciências nas séries finais do Ensino Fundamental. A autora concluiu que há uma barreira que entremeia a relação desses profissionais: a barreira linguística. A falta de domínio da Língua de Sinais bem como o desconhecimento da singularidade do processo de aprendizagem do estudante surdo pelo professor regente, acaba por sobrecarregar o intérprete que além de seu papel de mediação linguística, precisa dominar também a linguagem pedagógica do professor de ciências para ajudar o surdo a alcançar os objetivos propostos pelo professor regente.

São comuns os relatos de profissionais intérpretes trazendo dificuldades na relação cotidiana com os professores regentes, diante das peculiaridades do processo de aprendizagem de estudantes surdos. Tuxi (2009) relata em sua pesquisa que, profissionais que atuam em caráter de codocência e parceria apresentam melhores resultados, pois constroem suas ações e relações pedagógicas com base em um processo dialógico. Esse modelo de prática profissional é uma fonte preciosa de produção de novas inteligibilidades nesse campo de atuação da carreira magistério. Essa relação é geradora de tensionamentos diversos que influencia diretamente na subjetividade individual dos profissionais envolvidos no processo de escolarização do surdo, bem como na subjetividade social da escola.

Apesar de ser primordial um trabalho integrado, essa não tem sido uma prática comum dentro das escolas. Ainda existe a necessidade de esclarecer aos professores de classes bilíngues, tanto a intérpretes como a regentes, a importância de uma atuação compartilhada. Encontrar diádes de professores que organizem suas ações e relações pedagógicas nessa perspectiva, se constituiu um desafio nessa pesquisa, para que pudéssemos

suscitar novas reflexões sobre essa atuação de uma maneira mais aprofundada. As contribuições que podem emergir ao final desse estudo, podem ser usadas para promover reflexões sobre a qualidade das ações e relações entre os professores de classes bilíngues e como elas constituem na subjetividade social das escolas das quais fazem parte, ao mesmo tempo em que são por ela constituídas.

A Teoria da Subjetividade, na perspectiva cultural histórica proposta por González Rey (2003; 2004; 2005; 2007; 2013), é a plataforma teórica nos possibilita refletir sobre a codocência em turmas bilíngues para além do cumprimento de uma função profissional, reconhecendo que a mesma também é revestida por dinâmicas subjetivas que se expressam nas ações e relações pedagógicas, que se estabelecem na sala de aula e na escola. Os seus construtos teóricos norteiam toda essa investigação na busca pela elaboração de novas inteligibilidades sobre essa dinâmica de atuação profissional, especialmente as ações e relações pedagógicas de codocência, entre os professores que atuam na Educação de Surdos, representando a **justificativa teórica** de realização da presente pesquisa.

Evidenciando o valor heurístico da Teoria da Subjetividade para a construção que apresento aqui, destaco a concepção de subjetividade apresentada por González Rey:

A subjetividade está concebida não pela sua fragmentação nem pela sua redução a processos simples, mas como produção de sentidos subjetivos que apontam para a complexidade e para seu caráter multidimensional, recursivo, contraditório e imprevisível. Ela representa um modo complexo de conceber o pensamento humano (Mitjans Martínez, Goulart, Tacca & Mori, 2020, p. 30).

A necessidade de geração de novas inteligibilidades sobre essa forma de atuação pedagógica constitui a **justificativa social** desse trabalho. Aqui propomos produzir novos conhecimentos sobre a dimensão subjetiva das ações e relações de codocência desses

profissionais. O termo ações e relações pedagógicas, referido aqui, é o introduzido por Rossato, Matos e Paula (2018):

As ações e relações pedagógicas são espaços e tempos dialógicos mobilizados e, ao mesmo tempo, mobilizadores da produção de sentidos subjetivos, numa dinâmica simbólico-emocional, entretecidos pela dinâmica da vida pessoal, acadêmica e profissional do professor. Os sentidos subjetivos produzidos nas ações e relações pedagógicas são sempre permeados por outros sentidos subjetivos, produzidos fora do espaço e do tempo da escola. O professor não é um executor de uma prática, é um ser complexo que tem suas ações e relações pautadas pelo modo como está constituída sua subjetividade naquele momento, podendo constituir-se e expressar-se de modo distinto diante de experiências que gerem novas produções subjetivas (Rossato, Matos & Paula, 2018, p. 7).

As ações e relações pedagógicas se constituem na codocência de uma maneira singular. É uma atuação que é tecida pelas necessidades dos estudantes bem como, pela maneira como os profissionais que a integram tensionam e são tensionados, individual e coletivamente, no contexto da escola. Esses tensionamentos vão mobilizando a produção de novos sentidos subjetivos que estão na base das escolhas, da organização pedagógica e do espaço de atuação, pois o outro passa a ocupar um lugar de destaque.

Seguindo essa linha de pensamento, apresentamos como objetivo geral de nossa investigação, compreender a dimensão subjetiva das ações e relações pedagógicas em codocência entre professores regente e intérprete de Libras. Propomos também uma análise sobre como a atuação em codocência está configurada na subjetividade social da escola, como a subjetividade individual as participantes se expressam nas ações e relações pedagógicas e como a subjetividade social e individual se expressam nas ações e relações pedagógicas em codocência.

A seguir, apresentamos um capítulo de contextualização do tema da pesquisa que, para facilitar a própria construção e compreensão do texto, vem dividido nas seguintes sessões: a trajetória histórica de escolarização do surdo; o papel do intérprete educacional de Libras; compreensões sobre codocência na literatura; a codocência no contexto da educação bilíngue.

Para a fundamentação teórica apresentamos reflexões e discussões orientadas pela Teoria da Subjetividade na perspectiva cultural-histórica proposta por González Rey. Dividimos o capítulo de fundamentação teórica em duas sessões: a escola como espaço relacional; a teoria da Subjetividade na perspectiva social histórica.

Após a fundamentação teórica, trazemos as bases epistemológicas e metodológicas da pesquisa, também desenvolvidas por González Rey, com a definição dos objetivos geral e específicos, bem como com uma descrição de toda trajetória percorrida ao longo da investigação com a descrição dos recursos e procedimentos utilizados na pesquisa.

A parte principal desse trabalho está no processo de construção interpretativa gerado pela pesquisadora, por meio das informações produzidas no campo. Nesse capítulo, apresentamos construções reflexivas sobre duas duplas que atuam em codocência, bem como das escolas em que atuam, visando uma reflexão sobre as dinâmicas subjetivas individuais e sociais que perpassam a atuação em codocência. Essa construção se deu por meio da tessitura de indicadores e hipóteses que possibilitaram gerar contribuições importantes ao tema. Por fim, apresentamos as considerações finais onde refletimos sobre a trajetória desenvolvida e novas perspectivas de pesquisas futuras.

## **Contextualização do Tema**

Para uma melhor compreensão sobre os papéis dos professores regente e intérprete na educação de surdos, apresentamos nesse capítulo a trajetória histórica de inclusão desses estudantes e de como as escolas necessitaram modificar suas práticas e modelos estruturais para atendê-los, respeitando, especialmente, suas características linguísticas.

### **Trajetória de Escolarização do Surdo**

Não são inovadores nenhum dos dados e fatos que apresentamos agora na trajetória dos surdos na educação que, como num ciclo, volta e meia se confundem com o próprio percurso de inserção e/ou de exclusão social dessas pessoas. A trajetória histórica da escolarização dos surdos passou por diversas mudanças e teve marcos significativos em todo o mundo. Sacks (1999), Razuck (2011) e Kelman (2015) trazem uma detalhada descrição sobre esse percurso, que se inicia na Idade Média, onde os surdos não eram “seres” capazes de receber bênçãos divinas, ao contrário, eram considerados pessoas amaldiçoadas.

Os conflitos decorrentes do uso da língua oral ou das línguas de sinais pelos surdos são históricos e não se limitam aos surdos brasileiros. Textos de Sacks (1999), Skutnabb-Kangas, T., & McCarty, T. L. (2008), Razuck (2011), Skliar (2016) e Perlin (2016) trazem reflexões e relatos sobre os tensionamentos e mudanças educacionais e epistemológicas referentes à surdez, à comunicação do surdo e à organização de seu processo educacional.

Formalmente, o uso das línguas de sinais teve início na Europa, mais especificamente na França, quando, por volta de 1750, o abade De L’Epée usa a língua de sinais utilizada por surdos nas ruas e guetos franceses e combina com a gramática francesa, criando um sistema de comunicação para a instrução do surdo. Esse primeiros movimentos trouxeram um grande impulso na educação dos surdos, levando a efeitos de emancipação social, saindo da Europa e alcançando a América. Contudo, após um movimento político onde se pregava a hegemonia

oralista, culminando no Congresso Internacional de Educação de Surdos em Milão, em 1880, as línguas de sinais, bem com as centenas de professores surdos da época tanto na Europa como na América, foram excluídos do contexto educacional (Sacks, 1999). Esse enfrentamento entre língua de sinais e língua oral permanece até hoje em todo o contexto de desenvolvimento do surdo, seja no ambiente familiar, na escola ou nos espaços sociais de uma maneira geral (Perlin, 2016).

No século XV, os surdos eram considerados incapazes de aprender e indignos de qualquer direito, mesmo os mais fundamentais. Não tinham direito à herança de suas famílias, educação e em muitos casos, à vida social cotidiana com ouvintes (Razuck, 2011). A situação dos surdos era realmente um infortúnio, pois eram “mudos” e não conseguiam comunicar-se sequer com seu núcleo familiar. Dessa forma, eram “forçados a fazer os trabalhos mais desprezíveis, vivendo sozinhos, muitas vezes à beira da miséria, considerados pela lei e pela sociedade como pouco mais do que imbecis – a sorte dos surdos era evidentemente medonha” (Sacks, 1999, p. 27).

Em meados do século XV uma família de aristocratas espanhóis com quatro filhos surdos procurou o monge beneditino Ponce de Leon para lhes ensinar a ler e a escrever. O monge utilizava treinamento de fala, leitura labial e alguns sinais. Por isso ele é considerado como o primeiro educador de surdos registrado na história (Kelman, 2015). Ponce de Leon desenvolveu o primeiro alfabeto manual e fundou uma escola onde recebia como tutorados os surdos aristocratas (Razuck, 2011). Mesmo assim, antes de 1750, para a enorme maioria dos surdos não havia esperança de educação ou alfabetização (Sacks, 1999).

No século XVI surge entre os filósofos e estudiosos da época, um revolucionário pensamento de que não era necessário ouvir palavras para compreender ideias. Na França, o abade Michel de L'Épée teve contato com a língua de sinais que os surdos pobres parisienses usavam para se comunicar, ele enxergou nos sinais uma possibilidade da existência de uma

língua universal pelo meio da qual, todos poderiam comunicar ideias livremente (Sacks, 1999).

L'Épée criou o sistema de sinais metódicos, que consistia na combinação da língua de sinais nativa com a gramática francesa, o que permitia aos alunos surdos comunicar-se com os ouvintes por meio de um intérprete, que escrevia o que eles diziam. Em 1755 o abade fundou uma escola, a primeira que teve auxílio financeiro do Estado. Em sua escola foram formados numerosos professores surdos e ouvintes que, mesmo após a morte de L'Épée deram continuidade ao seu trabalho, e à época de seu falecimento, 20 escolas para surdos foram fundadas na Europa. Em 1791, a escola de surdos francesa se tornou o Instituto Nacional de Surdos-Mudos de Paris (Sacks, 1999).

Durante quase um século a educação e a emancipação dos surdos teve grande arroubo chegando à América – incluindo no Brasil – até 1870 quando, de acordo com Sacks (1999), “a maré virou, voltou-se contra o uso da língua de sinais pelos surdos e para os surdos, de tal modo que em vinte anos se desfez o trabalho de um século” (p.37). Em 1880 no Congresso Internacional de Educação de Surdos realizado em Milão, sob um forte movimento de intolerância às minorias de todos os tipos, o uso das línguas de sinais na escolarização e educação de surdos foi abolido e proibido (Sacks, 1999).

Alves, Souza, Lima e Castanho (2015) sinalizam que o prejuízo causado aos surdos em seu processo de comunicação foi e é enorme quando, o compeliu a abandonar a sua língua natural, sua primeira língua, obrigando-o a aprender a falar uma língua que não é sua, tornando-se em uma das faces da exclusão educacional destas pessoas: o oralismo.

Historicamente, foi observada a presença do oralismo – método de ensino para surdos que privilegia o aprendizado da fala, ou oralização – em diversos lugares do mundo nos quais foi implantada a educação de surdos. Aspecto que levou à reflexão sobre a existência de



fortes indícios embasados na necessidade de “igualizar” a educação do surdo à da pessoa ouvinte (Skliar, 2016).

Igualizar homogeneizar e criar normas e padrões a serem seguidos por pessoas com necessidades especiais são representações sobre o desenvolvimento humano de caráter hegemônico, presentes particularmente em várias culturas. A história de exclusão social dessas pessoas decorre de um longo processo de dominação, fatores que se expressam nas mais diversas representações sociais (González Rey, 2011).

Razuck (2011) e Alves et. al (2015), trazem de maneira clara a história da educação de surdos no Brasil, que é referenciada pela primeira vez no século XIX, com a chegada do professor surdo francês Edouard Huet em 1857, a pedido de Dom Pedro II, fundando o Imperial Instituto de Surdos-Mudos. Naquela época, ainda eram muito incipientes os pressupostos da educação de surdos, as próprias famílias apresentavam resistência em educá-los.

A segunda escola para atender a esses estudantes só foi aberta na década de 20. Desde a criação desta escola até a década de 60, o ensino voltado para os surdos esteve ancorado na filosofia oralista, que entre as décadas de 70 e 80 passou a ser criticada. A partir da década de 80, surgiu uma nova proposta para educação de surdos que se caracterizou como o bilinguismo (Bueno, 1994).

O oralismo tem como objetivo desenvolver a língua oral dos surdos para integrá-los na comunidade ouvinte, e é amplamente incentivado por médicos e fonoaudiólogos como sendo a melhor escolha para os surdos, uma vez que os aparelhos auditivos (AASI – Aparelho de Amplificação Sonora Individual) e as cirurgias de Implante Coclear, prometem a correção do problema da surdez. Nessa perspectiva a responsabilidade do professor está em ensinar o surdo a utilizar oralmente a língua natural de seu país (Kelman, 2015).

Entretanto o potencial acadêmico do estudante surdo não foi adequadamente desenvolvido, em virtude de uma prática constante de “ouvintização”, por meio da qual essas pessoas eram submetidas à imposição do oralismo tanto por profissionais da saúde quanto por professores, que acreditavam ter o surdo, a obrigação de adequar-se à sociedade ouvinte (Strobel, 2006, p. 246). Além disso, nem todos os estudantes surdos conseguem adquirir uma fala compreensível ou um nível de compreensão da língua oral que os garantisse acesso aos conteúdos abordados em sala de aula (Kelman, 2015). Os resultados alcançados pelo surdo por meio do oralismo ficaram aquém dos níveis satisfatórios. Ao contrário, os surdos passavam anos no sistema de ensino e saíam sem o mínimo de conhecimento, se comparados aos ouvintes (Silva et. al, 2015).

Esse fracasso pedagógico advindo do oralismo levou os profissionais a buscar uma metodologia que mesclasse a linguagem oral e os sinais – vale ressaltar que não se trata da Língua Brasileira de Sinais, mas do Português sinalizado – a comunicação total. Essa técnica foi amplamente difundida nas décadas de 60 e 70 (Kelman, 2015).

Souza (2011) contribui com a apresentação do conceito de Comunicação Total como uma abordagem que,

Privilegia a comunicação e a interação e não apenas a língua. A filosofia da Comunicação Total defende o uso de qualquer recurso linguístico, seja a língua de sinais, a língua oral e códigos manuais para facilitar a comunicação com as pessoas surdas (p. 74).

Rodrigues e Gonçalves (2017) esclarecem que a Comunicação Total surgiu dada a imensa necessidade encontrada pelos professores de uma metodologia que realmente atingisse o surdo e ainda assim, ela não tinha como foco o ensino das línguas de sinais. O principal passo dado pela Comunicação Total foi o de retirar a língua de sinais do campo da proibição para que esta começasse assim a ganhar espaços nas discussões científicas.

Já a terceira abordagem filosófica da educação de surdos, é inclusive a mais aceita pela comunidade surda e pelos profissionais que hoje atuam nessa área da educação inclusiva: o bilinguismo. Lacerda (2006, p. 165) esclarece que a proposta de educação bilíngue contempla a Libras como a primeira língua do surdo e é a partir dela que ele entrará em contato com a língua hegemônica da sociedade na qual está inserido.

Kelman (2015) menciona que a legislação brasileira, desde 2005, reconhece a Libras como a língua oficial das comunidades surdas brasileiras e seu ensino deve ser oferecido desde a educação infantil, como primeira língua do surdo e o Português como segunda língua, isso porque a aquisição o quanto antes da língua de sinais permite que a criança surda tenha um processo de desenvolvimento mais natural.

O movimento de educação inclusiva ganhou força e visão após a Declaração de Salamanca em 1994, que trouxe em seu corpo documental a responsabilidade das instituições de ensino de permitir que os alunos, independente, de sua origem étnica, racial, social e linguística, ocupassem o mesmo espaço escolar, pois cada criança é importante para a construção de um processo educacional baseado no respeito à diversidade (Lacerda, 2006, p. 167).

Atualmente, no Distrito Federal, temos dois modelos escolares oferecidos aos estudantes da rede pública: as escolas inclusivas e a escola bilíngue Libras/Português Escrito para surdos. Os documentos que normatizam o atendimento pedagógico na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal são a Estratégia de Matrícula e as Orientações Pedagógicas (doravante OP's). Nesses documentos, não há previsão para educação de surdos fora da perspectiva bilíngue. Anualmente é elaborado o documento de Estratégia de Matrícula, “que aborda desde o processo de matrícula até a regulação e a definição da capacidade desse atendimento em todas as etapas e as modalidades da Educação Básica para ao ano letivo subsequente” (Secretaria de Estado de Educação, 2019).

O caderno Saberes e Práticas da Inclusão do MEC (Brasil, 2003) esclarece que:

A educação bilíngue para crianças brasileiras com surdez consiste na aquisição de duas línguas: a língua brasileira de sinais (Libras) e a língua portuguesa (modalidades oral e escrita), com professores diferentes em momentos diferentes, a depender da escolha pedagógica da escola e da família (p. 22).

Ainda sobre a educação bilíngue, Tuxi (2009) afirma que:

A proposta bilíngue busca resgatar o direito da pessoa surda de ser ensinada em sua língua, levando em conta os aspectos sociais e culturais em que está inserida. [...] as classes de educação bilíngue são aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da língua portuguesa são línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo (p.22).

Nesse contexto, evidenciamos a necessidade de um profissional capaz de transpor as aulas do Português (L2) para a língua de sinais (L1), bem como mediar as relações dos estudantes surdos entre os demais ouvintes do ambiente escolar: o intérprete de Libras.

### **O papel do intérprete educacional de Libras: tradutor/intérprete ou professor?**

Na revisão de literatura, observamos que o papel do intérprete ou professor intérprete de Libras vem sendo discutido de maneira bastante detalhada e com opiniões controversas. Após busca nos bancos de dissertações, teses e artigos, chegamos aos trabalhos de Souza (2008), Tuxi (2009), Cordova (2009), Cordova e Tacca (2011), Kelman (2015), e Antonio, Mota e Kelman (2015) que serão citados no decorrer dessa sessão.

Para iniciar uma reflexão sobre o papel do intérprete de Libras nas instituições educacionais, trazemos um breve relato da trajetória desses profissionais na história. Os primeiros registros de tradutores/intérpretes de Libras Língua Portuguesa (doravante TILP's) na história se dão nos ambientes religiosos. Especialmente com relação aos intérpretes de

língua de sinais, sua atividade era considerada um dom divino e os mesmos eram vistos como missionários que tinham como um de seus objetivos, evangelizar os surdos (Tuxi, 2009).

De maneira mais efetiva, esses profissionais começaram a ter visibilidade à medida que a própria comunidade surda ia se fortalecendo e exercendo sua cidadania, conforme registram Antonio et al. (2015) quando os TILP's foram tendo seu trabalho valorizado e ganhando *status* de atividade profissional. Na contemporaneidade, o TILP é aquele que transpõe a informação da língua fonte para a língua alvo, tornando possível o diálogo, transpondo informações da língua oral-auditiva para a língua visuo-espacial e vice versa (Cordova e Tacca, 2011).

Cordova e Tacca (2011) evidenciam que “o profissional intérprete se faz presente em diferentes contextos: escolas, igrejas, tribunais, palestras, congressos, eventos, dentre tantos outros, onde quer que o sujeito surdo esteja” (p. 209). Em nossa pesquisa nos ateremos ao intérprete nos ambientes de ensino e aprendizagem, denominado na literatura como intérprete educacional ou professor intérprete.

Atualmente, o ambiente educacional é o espaço onde os intérpretes são mais requisitados. Nesse contexto, ele se faz presente nos diferentes níveis de ensino, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior (Cordova e Tacca, 2011). Nas séries iniciais do Ensino Fundamental, nível de ensino ao qual propomos por meio desse trabalho investigar, os surdos, em sua maioria filhos de pais ouvintes, não possuem competência e/ou proficiência linguística em sua primeira língua, a Libras, para uma comunicação fluente. Esse fato termina por levar o professor intérprete a desdobrar-se para atender, da melhor maneira possível, as necessidades desses estudantes (Antonio et al., 2015).

Assim, nas séries iniciais, o tradutor/intérprete de Libras tem uma função diferenciada não apenas de mediador, onde irá transpor informações de uma língua para outra, mas carrega

em sua função a necessidade de se envolver metodologicamente com o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes surdos. Cordova e Tacca (2011) assinalam que:

[...] para o ensino das séries iniciais do Ensino Fundamental, parece estar se definindo que o intérprete se direciona realmente para o processo de codocência, ou seja, nesse nível de ensino, esses profissionais deverão atuar em parceria com os professores e não apenas como intérpretes ou como mediadores linguísticos (p. 222).

Oliveira (2012) vem, em sua dissertação, argumentando que essa nova função do TILP, a de professor intérprete, não se trata exatamente de um profissional com formação específica para a realização da mesma, mas de um professor fluente em Libras, que exerce esse papel. Antônio et al. (2015) apontam que “os professores-intérpretes, assim denominados, são na realidade originalmente professores que possuem conhecimento em língua de sinais, podendo adotar a função de intérprete, corroborando com o fenômeno da codocência” (p. 1046).

### **Compreensões sobre codocência na literatura**

A codocência começou a ser implantada, não apenas no Brasil como em outras partes do mundo, para atender as necessidades educacionais de estudantes com deficiência, que passaram a frequentar as escolas de ensino regular, nas turmas de educação inclusiva. Cook e Friend (1995), escreveram um artigo sobre codocência discutindo as possibilidades de atuação de profissionais nesse modelo de ensino. Historicamente, a codocência começou a ser praticada nas escolas de países que adotaram a ideia de educação inclusiva discutida na Espanha, que culminou no documento que tem norteado as práticas escolares de inclusão até a atualidade, a Declaração de Salamanca. Nos Estados Unidos, a codocência passou a ser discutida no final da década de 80 como um meio para que os professores da educação especial pudessem atender às necessidades dos estudantes em ambientes de educação

inclusiva. Contudo, há registros de implantações do exercício da codocência desde a década de 60, tanto nos Estados Unidos como na Inglaterra (Cook & Friend, 1995).

Cook e Friend (1995) definiram a codocência como sendo uma prática em que dois ou mais professores realizam um trabalho em conjunto com um grupo de estudantes com diferentes necessidades, na mesma sala de aula. São dois profissionais, um generalista e outro especialista, atuando juntos como uma estratégia para a organização das turmas em escolas inclusivas. Na visão dos autores, o profissional especialista não precisa ser necessariamente um professor e poderia ser qualquer profissional que seja capaz de atender às necessidades dos estudantes. Mais um ponto importante levantado por Cook e Friend (1995), o qual gostaríamos de destacar, é que a codocência não se trata de dois professores no mesmo ambiente, atuando separadamente somente com um grupo específico de estudantes. Os dois atuam juntos, o tempo todo, em todas as atividades propostas, desde a organização e adaptações curriculares, até o acompanhamento das atividades realizadas em sala de aula. Trazendo para o contexto da educação de surdos e da relação entre professor regente e intérprete de Libras, na concepção de codocência apresentada por Cook e Friend (1995), não existe uma separação hierárquica entre os dois profissionais ou mesmo responsabilidades diferentes. Todos estão ativamente envolvidos na educação de todos.

Ainda sobre a codocência fora do sistema organizacional da educação bilíngue para surdos, Pratt (2014) realizou um estudo sobre como os profissionais que atuam nesse modelo de organização do ensino em uma escola secundária norte americana, lidam com os desafios dessa relação profissional, que surgem ao longo das ações e relações pedagógicas. Como definição do termo, o autor traz a ideia de que:

Codocência é um modelo de ensino que tem sido amplamente utilizado para atender os requisitos obrigatórios de inclusão e avaliação de estudantes com necessidades educacionais especiais, e ao mesmo tempo promover um esforço por parte dos

professores para um uso eficaz dos seus conhecimentos por meio da colaboração (Pratt, 2014, p. 1)<sup>4</sup>.

O autor destacou ainda que os termos “docência compartilhada” e “ensino colaborativo” (p. 3), na literatura atual, também se referem e têm a mesma conotação do termo codocência. Nós encontramos o termo “docência compartilhada” em outros dois trabalhos, Strogilos e Stefanidis (2015), e Hochnadel e Conte (2019), todos se referindo como sinônimos à prática da codocência.

Dos autores que pesquisaram a codocência, encontramos o trabalho de Pratt (2014), como sendo o único que focou no processo de construção da relação entre os profissionais. Em sua pesquisa, o autor destacou que para a atuação em docência compartilhada não são necessários apenas conhecimentos técnicos e científicos, mas também habilidades de comunicação, que ajudem a mediar e a evitar conflitos interpessoais. De fato, para Pratt (2014), as relações de codocência exigem um “estilo de interação entre um professor do ensino regular e o de educação especial, engajados na tomada de decisões compartilhadas para atingir o objetivo comum de ensinar estudantes com e sem deficiência” (p. 2)<sup>5</sup>.

Pratt (2014) procurou organizar a compreensão do processo de construção da relação de codocência em três<sup>6</sup> momentos diferentes que incluíram (1) iniciativa, (2) giro simbiótico e (3) cumprimento. Seu trabalho evidenciou que, quando os professores começavam a trabalhar em codocência, eles apresentavam sentimentos que variavam entre antecipação e hesitação, na medida em que iam construindo as suas relações. Quando os professores se identificavam um com o outro, eles estabeleciam uma relação de mútuo aprendizado e

---

<sup>4</sup> Tradução livre do original: “Co-teaching is a widely used instructional model that allows schools to meet mandated requirements for inclusion and assessment of students with special learning needs, while at the same time strive for effective use of teacher expertise through collaboration”.

<sup>5</sup> Tradução livre do original: “I defined co-teaching relationships as a style of interaction between a general education and special education teacher engaged in shared decision making to attain the common goal of instructing students with and without disabilities”.

<sup>6</sup> Tradução livre do original: (1) Initiation, (2) The Symbiosis Spin, (3) Fulfillment.



compartilhamento de objetivos similares, esse movimento acontecia na fase denominada pelo autor de iniciativa.

O movimento simbiótico acontecia numa dinâmica recursiva na qual os professores testavam o ambiente, construía uma parceria e refletiam para melhorar (Pratt, 2014). No caso dos participantes da pesquisa de Pratt,

O que causou o ciclo recursivo foram fatores externos aos dois professores e também interpessoais, incluindo compatibilidade dos dois professores, dimensões necessárias para relacionamentos simbióticos, e estratégias usadas pelos professores para se tornarem parceiros mais eficazes (Pratt, 2014, p. 7)<sup>7</sup>.

O terceiro momento da construção da relação de codocência, segundo o trabalho de Pratt (2014), denominada de cumprimento, traz a ideia de culminância. Essa fase da relação acontece quando os dois profissionais se realizam tanto pessoalmente como profissionalmente na própria relação de codocência e, dessa forma, estão ativamente envolvidos por meio da relação no processo de ensino, apresentando resultados de maior qualidade junto aos estudantes. A contribuição da pesquisa de Pratt (2014) para nosso trabalho está exatamente no foco que o autor trouxe sobre a relação dos professores que atuam em docência compartilhada.

Dando continuidade a nossa busca por estudos sobre o tema da codocência, encontramos o trabalho de Strogilos e Stefanidis (2015). Os autores apresentaram uma visão histórica da reorganização do sistema de ensino para o acolhimento e inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais nas escolas e turmas regulares gregas, após o país aceitar os novos princípios educacionais propostos pela Declaração de Salamanca.

---

<sup>7</sup> Tradução livre do original: “The middle stage, Symbiosis Spin, was a recursive state in which teachers (a) tested the waters, (b) built a partnership, and (c) reflected to improve. These three components cycled as co-teachers worked through challenges to collaboration. What caused the recursive cycle were factors both external to the two teachers and interpersonal as well, including (a) compatibility of the two teachers, (b) needed dimensions for symbiotic relationships, and (c) strategies teachers used to become more effective partners”.

O estudo realizado pelos autores, trata da influência da codocência nos avanços da aprendizagem de estudantes com necessidades educacionais especiais, enfatizando os aspectos sociais e comportamentais. Os autores elencaram benefícios que a docência compartilhada trouxe para o desenvolvimento desses estudantes. De maneira geral, os resultados do estudo demonstraram que o trabalho em codocência teve impacto positivo promovendo melhoras no comportamento, na participação social e no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes em vários locais do país.

Hurtado, Rojas, Castro e Orrego (2017), pesquisaram a codocência no processo de inclusão escolar no Chile. Os autores colocam que a prática da codocência permite aos professores um compartilhar de experiências e reflexões sobre o processo de ensino e aprendizagem de forma contínua. Em seu trabalho, trazem também uma discussão sobre o funcionamento dessa relação profissional. Em muitos casos, mesmo atuando em docência compartilhada, os professores do ensino regular, que parafraseando para a nossa realidade poderíamos chamar de professores regentes, exercem um papel de liderança nesse trabalho. Dessa forma, ao invés de uma relação de interação e troca, existe um padrão hierárquico no qual o professor regente orienta o trabalho do segundo professor, que acaba por assumir uma posição de professor auxiliar.

Segundo Hurtado, Rojas, Castro e Orrego (2017), a codocência é uma proposta de trabalho que convida os professores a reorganizar e partilhar diversas áreas de suas ações e relações pedagógicas, desde a rotina da sala de aula, as responsabilidades, o planejamento e a avaliação. Dessa forma, os autores esclarecem que o desenvolvimento de estratégias de atuação em docência compartilhada requer tanto habilidades individuais, bem como suporte da equipe gestora de forma que seja possível a realização do trabalho colaborativo, proporcionando facilidades para o planejamento e a necessária adaptação curricular.

Encerrando a discussão sobre codocência fora do contexto da educação de surdos, trazemos a pesquisa de Hochnadel e Conte (2019). As autoras apresentam a docência compartilhada como uma possível resposta às necessidades de mudanças e transformações nas práticas pedagógicas e trazem, também, uma definição sobre esse modelo de atuação.

A docência compartilhada surge como uma possibilidade de ser afetado, de tomar parte e participar com o outro profissional de uma formação conjunta que confere uma qualidade de docente ao ato de educar. Portanto, o compartilhamento da docência se dará na partilha, de forma cooperativa e solidária (Hochnadel & Conte, 2019, p. 84).

Para Hochnadel e Conte (2019), na prática da docência compartilhada as relações interpessoais se fortalecem uma vez que, oportunizam aos profissionais envolvidos uma atuação profissional mais humanizadora. Além disso, as possibilidades de tensionamentos e confrontos de ideias no diálogo constante que a prática da codocência exige, contribuem para uma educação mais sólida. As autoras refletem que existe uma possibilidade de mudanças não apenas educacionais, mas também sociais como consequência de um trabalho pedagógico compartilhado.

A atenção, o cuidado, a autoconfiança, a disposição para aprender, como também a aproximação de horizontes reflexivos entre os sujeitos é ampliada. Acreditamos que, uma escola transformadora e em diálogo com a sociedade é o caminho para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa, comunicativa, que forme cidadãos mais críticos, participativos, pensantes e de relações humanas colaborativas para a melhoria das aprendizagens sociais (Hochnadel & Conte, 2019, p. 85).

O trabalho em codocência, de acordo com as autoras, exige uma postura diferente e inovadora dos professores que ultrapassa os limites da simples posse do saber, mas exige uma abertura permanente de diálogo entre os professores e entre os próprios estudantes (Hochnadel & Conte, 2019). Para as autoras, “nesse novo fazer pedagógico, há trocas de

ideias, experiências e reflexões, aumentando a qualidade da ação educativa. Dessa forma, o planejamento se torna mais rico, integrando novas perspectivas, atividades mais dinâmicas e ricas de relações nos processos de ensino” (Hochnadel & Conte, 2019, p. 91).

Até o momento, registramos pesquisas fora do contexto da educação de surdos, mas que nos trouxeram uma importante compreensão sobre o exercício da codocência. As pesquisas nos mostram que o compartilhar na experiência docente é, não apenas possível, como traz benefícios a todos os seus atores.

### **A codocência no contexto da Educação Bilíngue**

No Brasil, não encontramos registros da prática de codocência ou de docência compartilhada em escolas de ensino regular, apenas nas escolas de projetos inovadores (Hochnadel & Conte, 2019). Fora desse contexto, o trabalho em codocência é realizado entre professores regentes e intérpretes de Libras, atuando em classes inclusivas de surdos.

Kluwin (1999) fez um estudo sobre a inclusão de estudantes surdos nas escolas de ensino regular. Em seu trabalho, ele percebeu um tipo de segregação desses estudantes no ambiente escolar. O mesmo acontecia com os professores intérpretes, que na maior parte do tempo acabavam ficando isolados e realizando atividades com os grupos separados dos estudantes. O autor propôs a codocência como uma possível solução, embora não simples e de difícil manejo, para diminuir o isolamento social de crianças surdas ou com deficiência auditiva nas escolas inclusivas. Os trabalhos de Kluwin foram importantes, pois preconizaram outras pesquisas sobre a codocência na educação de surdos, considerando as necessidades educacionais, linguísticas e sociais desses estudantes, além de abrirem espaço para uma discussão sobre os papéis dos profissionais envolvidos no processo.

Tuxi (2009) destacou a importância da atuação do intérprete educacional na prática da codocência. Em sua pesquisa a autora apontou algumas possibilidades de atuação do

intérprete e nós destacamos duas, a bi-docência e a codocência. Segundo a autora, a bi-docência não é uma prática semelhante à codocência. No primeiro caso, temos dois professores atuando no mesmo espaço, na mesma sala de aula e na mesma turma, contudo suas atuações acontecem de forma separada. “Na bi-docência, dois profissionais podem dividir até o mesmo espaço, mas realizam trabalhos na maior parte do tempo de forma independente, quase sempre separados” (Tuxi, 2009, p. 91).

Segundo Tuxi (2009) o trabalho em codocência traz benefícios tanto para os estudantes como para os profissionais. A autora enfatizou que quando os dois professores (regente e intérprete) têm domínio da língua de sinais, o trabalho fica ainda mais simples, pois as trocas e a organização pedagógica atingem outras dimensões.

É notório que quando o professor regente e o intérprete educacional trabalham como uma dupla responsável, visualizado a turma como um todo, o processo de ensino-aprendizagem tem uma qualidade maior do que as turmas em que os professores trabalham no sistema de bi-docência. [...] Quando a dupla não tem essa ligação, o trabalho fica comprometido (Tuxi, 2009, p. 93).

Philippsen (2018) defendeu a atuação em codocência por apresentarem mais vantagens tanto para estudantes como para professores regentes e intérpretes. O autor apresenta a codocência como proposta de trabalho que ultrapassa os limites da simples presença de dois professores em sala de aula enfatizando que, ajuda a evitar a separação dos papéis do professor regente e do professor intérprete.

A codocência não é simples de ser praticada em todas as modalidades da Educação Básica. Nas séries iniciais do ensino fundamental, o fato de termos um único professor regente facilita a atuação compartilhada. Quando caminhamos para as séries finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio, as barreiras são outras. Há uma diversidade de professores e conhecimentos diferentes e um intérprete atuando em múltiplas situações. Philippsen (2018)

destacou percalços que vão desde a dificuldade na confecção de materiais, da elaboração de glossários de termos mais específicos para a Libras até a percepção dos professores regentes e dos próprios intérpretes sobre seus papéis. Diante dos achados em seu trabalho, o autor constatou que:

Sem as mudanças necessárias e a adequação do ambiente escolar dificilmente será realizada como modalidade de serviço adequada a codocência e, por fim a uma educação inclusiva efetiva e conceitual. É necessário, o quanto antes, entender a escola como um espaço que precisa de modificações e adaptações para que ofereça adequadamente o processo educativo de que tanto falamos (Philippsen, 2018, p. 172).

Entendemos que a prática da codocência foi sendo implementada à medida que a inclusão e a integração de estudantes com necessidades educacionais especiais acontecia, nos mais diversos sistemas de ensino. Concordamos com as afirmações e constatações dos autores de que a codocência é um sistema de organização do ensino que possibilita um processo de inclusão mais justo e eficiente, pelas suas características e pela maneira como as ações e relações pedagógicas são tecidas no contexto da docência compartilhada.

Dessa forma, em nossa pesquisa consideramos que atuar em codocência na inclusão dos estudantes surdos exige que os dois profissionais, professor regente e professor intérprete, se assumam como corresponsáveis dos processos de ensino e aprendizagem de todos os estudantes da turma, de forma integrada.

## **Fundamentação Teórica**

Nessa seção apresentamos a Teoria da Subjetividade na perspectiva cultural histórica proposta por González Rey (1949-2019), como fundamento para a construção dessa investigação, bem como, uma reflexão sobre a importância da escola como espaço de constituição e expressão da subjetividade individual e social, na construção e desenvolvimento das ações e relações pedagógicas.

### **A Teoria da Subjetividade na perspectiva cultural-histórica**

González Rey destaca que “as teorias são sistemas de significação geradores de inteligibilidade sobre representações em processo, cujo significado se organiza no curso do momento empírico da produção do conhecimento” (González Rey, 2013, p. 25). Sob essa ótica, de uma teoria em construção e em constante movimento, avança em novas inteligibilidades, a Teoria da Subjetividade, que é definida por González Rey (2019) como uma forma de compreender a singularidade dos processos implicados no desenvolvimento humano.

A Teoria da Subjetividade, na perspectiva cultural-histórica, é uma forma de compreensão da especificidade dos processos humanos nas condições da cultura que tem como eixo central a unidade do simbólico e do emocional formando uma nova qualidade, os sentidos subjetivos. Essa teoria concebe o funcionamento psicológico humano na sua complexidade constitutiva, superando dicotomias que têm sido dominantes na fragmentação da compreensão de tal funcionamento, tais como social-individual, afetivo-cognitivo, consciente-inconsciente, entre outras (González Rey, 2019, p. 15).

O objetivo da Teoria da Subjetividade de González Rey, segundo Rossato et al. (2018) é compreender a subjetividade e as produções subjetivas dos indivíduos e dos grupos sociais a partir do seu conteúdo histórico e cultural, o que nos permite conceber as pessoas em seus processos singulares. Essa teoria se constitui como uma resposta às bases teóricas e epistemológicas que vêm dominando a educação e as ciências sociais de uma maneira geral (Torres, 2016).

A subjetividade se organiza por meio de configurações subjetivas diversas que vão se constituindo ao longo das experiências humanas. “A subjetividade humana é uma produção qualitativamente diferenciada dos seres humanos dentro das condições sociais, culturais e historicamente situadas em que vivemos, o que implica a rejeição de qualquer conceito ou princípio universal como base da teoria” (González Rey & Mitjans Martínez, 2017, p. 62). Ou seja, ela não se separa do mundo simbólico e cultural no qual ela surge, mas emerge exatamente nessa articulação.

A subjetividade se constitui como um macro conceito que evolui da teoria histórico-cultural de maneira que possibilita a emergência de novas inteligibilidades sobre as produções simbólico-emocionais. Não se trata de uma construção individual, mas de um complexo sistema que se produz tanto nos níveis individuais como nos níveis sociais. É uma categoria central da Teoria da Subjetividade que apresenta outros desdobramentos conceituais (González Rey, 2013).

Integram a teoria, categorias conceituais que se constituem como elementos que têm o objetivo de produzir novas compreensões sobre os processos de desenvolvimento humano (Campolina, 2012). Trabalharemos, nesse texto, as categorias sujeito, subjetividade social, subjetividade individual, configuração subjetiva e sentidos subjetivos, pois essas categorias são importantes para ressaltarmos a importâncias das relações para um melhor entendimento sobre a subjetividade. Cabe salientar que, a subjetividade trata-se de um sistema complexo



que não pode ser decomposto nas categorias citadas ou em outros de seus componentes elementares (González Rey, 2003), entretanto o uso dessas categorias amplia nossas possibilidades compreensivas sobre temáticas em estudo.

A categoria sujeito vem sendo amplamente discutida. Inicialmente se concebia o sujeito como “o indivíduo intencional, ativo, consciente e emocional” (González Rey, 2003, p. 67). Com o avanço epistemológico da teoria, foram sendo integrados a essa categoria novas compreensões. Mitjás Martínez e González Rey (2019) demarcam que o sujeito se constitui subjetivamente em sua própria história e, teoricamente, é uma peça chave para a compreensão dos complexos processos de constituição subjetiva individual e social.

Muito vinculada à categoria da subjetividade social, aparece a categoria sujeito, a qual representa o indivíduo ou grupo, que, no percurso de uma experiência, torna-se capaz de abrir novas vias de subjetivação perante os espaços normativos em que desenvolve a sua ação. A condição de sujeito expressa-se sempre em situações e contextos e, em grande medida, depende dos recursos subjetivos que um indivíduo, ou grupo, seja capaz de desenvolver. (Mitjás Martínez & González Rey, 2019, p. 16).

Campolina (2012) contribui com a teoria esclarecendo que o sujeito é um momento de produção de subjetividade. A autora destaca ainda que “a condição do sujeito ressalta exatamente a condição produtora que outorga a dimensão psicológica no plano subjetivo” (p. 94). Dessa forma, reconhecemos a categoria sujeito, corroborando também com Torres (2016), como um posicionamento subjetivo, cuja singularidade é caracterizada por uma capacidade geradora de formas diferentes de subjetivações, diante de situações desafiadoras. O autor ressalta ainda que toda produção subjetiva tem uma qualidade que corresponde à categoria de sujeito.

O conceito de subjetividade social foi apresentado em 1991 como resultado de discussões que ocorreram no âmbito da Psicologia Social Crítica latino-americana na década

de 80 (González Rey & Martínez, 2017). O desenvolvimento da Teoria da Subjetividade foi trazendo avanços no conceito de subjetividade social e, em publicação recente, Mitjás Martínez (2020) destacou que:

O conceito de subjetividade social possibilita ir além na compreensão de como o social participa da constituição humana, não como algo externo a ela, mas como parte integrante dela. [...] A subjetividade social constitui-se pelas ações que os indivíduos realizam nos espaços sociais em que participam e pelas inter-relações que neles estabelecem. Nas suas ações e inter-relações, os indivíduos produzem sentidos subjetivos que, pela sua articulação, vão constituindo as diferentes configurações subjetivas que integram a subjetividade social do espaço social onde essas ações e inter-relações acontecem (Mitjás Martínez, 2020, p. 63).

Somente é possível compreender as formações que constituem a subjetividade social, por meios das interações entre pessoas que integram e partilham do mesmo contexto social (Campolina, 2012). O valor heurístico da subjetividade social para essa pesquisa emerge da maneira como a relação das participantes se configura no contexto da subjetividade social da escola. Dois professores, um intérprete e um regente, inseridos em um contexto diferenciado de atuação pedagógica – a codocência – dentro do ambiente escolar. Focando o estudo da subjetividade social no ambiente escolar, destacamos que a subjetividade social da escola tem um conjunto de sentidos subjetivos oriundos de outros espaços sociais, além dos elementos de sentido gerados no próprio espaço escolar (González Rey, 2013).

Rossato e Assunção, 2019 (p. 74) destacam ainda que:

O conceito de subjetividade social é central para a compreensão dos fenômenos educativos, pois não reduz o espaço social a ajuntamentos de pessoas, ou das intenções de um coletivo, pelo contrário, representa um sistema complexo de produções subjetivas que são perpassadas de sentidos subjetivos diversos que

envolvem representações sociais hegemônicas, sistemas normativos formais e informais da sociedade, sistemas discursivos dominantes, a religiosidade e todas as formas de institucionalização e que possibilitam romper com a fragmentação com que tradicionalmente são tratados os processos e os sujeitos em contextos sociais como a escola.

Os espaços sociais, não existem de forma independente dos sujeitos que dele fazem parte, assim como todos os espaços sociais de uma maneira geral, conforme comenta González Rey (2005, p. 24), “a subjetividade social apresenta-se nas representações sociais, nos mitos, nas crenças, na moral, na sexualidade, nos diferentes espaços em que vivemos etc. e está atravessada pelos discursos e produções de sentidos que configuram sua organização subjetiva”. Na escola, existe uma subjetividade social que domina as diferentes ações e relações pedagógicas que nela se constituem tornando-se uma dimensão que integra a qualidade dos processos de aprendizagem e do desenvolvimento dos estudantes no ambiente escolar, promovendo a desconstrução da ideia de uma educação individualista (Mítjans Martínez & González Rey, 2017). De forma a tornar clara a maneira como se constitui a subjetividade social na escola, Mítjans Martínez e González Rey (2017) elucidam que:

A subjetividade social da escola representa um sistema de configurações únicas em que se expressam os processos mais significativos da organização, os sistemas de relações e o trabalho de cada escola. A subjetividade social da escola organiza-se no devir de suas atividades cotidianas, nas formas de relação entre os professores, no funcionamento da organização escolar, no comportamento da comunidade em que a escola está inserida, nos diferentes grupos de alunos e suas formas de integração, em seu caráter pública ou privada, nas relações professores-alunos, na relação escola-família dos alunos etc (p. 89).

É preciso destacar que a subjetividade social não é externa às pessoas, numa posição dicotômica de causa e efeito. Mitjás Martínez e González Rey (2017) esclarecem que “as formas de subjetividade social não existem como entidades separadas, mas que implicam a ação subjetivamente comprometida de indivíduos, grupos e instituições” (p. 88). Além disso, a subjetividade social também se constitui histórica e socialmente por meio de diversas configurações subjetivas que vão se integrando ao longo do tempo (Mitjás Martínez & González Rey, 2017).

A subjetividade está constituída individual e socialmente em caráter de simultaneidade, ou seja, uma atua em relação à outra e vice-versa, de maneira articulada recursiva (González Rey, 2005). E com essa concepção nos atemos agora à categoria subjetividade individual, para fundamentar nossa investigação quanto à sua constituição nos professores regente e intérprete das classes bilíngues inclusivas de estudantes surdos.

As formas de organização subjetiva dos indivíduos representa a subjetividade individual, que se constitui histórica e socialmente em cada pessoa inserida em uma cultura (González Rey, 2003). Campolina (2012), contribuindo com a construção desse conceito, afirma que “entendemos a subjetividade individual como a produção e a expressão da constituição emocional e simbólica, atual e histórica que se organiza no plano individual” (p. 94). Dessa forma ela se integra à subjetividade individual tornando-se um elemento participativo da constituição de sentidos subjetivos e configurações subjetivas individuais e sociais. De acordo com Rossato e Mitjás Martínez (2013) a subjetividade individual “se organiza em torno de elementos essenciais na sua compreensão e desenvolvimento: o sujeito e a personalidade que interagem numa relação em que um é momento constituinte do outro sem que seja diluído por ele” (p. 90).

A configuração subjetiva nos abre caminhos para pensarmos a relativa estabilidade em que as pessoas se posicionam com relação a certos aspectos de suas vidas (Torres, 2016). De acordo com González Rey, as configurações subjetivas são:

[...] as formações psicológicas complexas caracterizadoras das formas estáveis de organização individual dos sentidos subjetivos, estes também podem aparecer como o momento processual de uma atividade, sem que se organizem nesse momento como configuração subjetiva (González Rey, 2005, p. 21).

Portanto, a configuração subjetiva enquanto categoria da Teoria da Subjetividade procura explicar as diferentes formas de expressão e organização da subjetividade, sendo constituinte de todas as suas ações (Campolina, 2012). Além disso, Torres<sup>8</sup> (2016, p. 51) ressalta que “[...] as configurações subjetivas estão constituídas por sentidos subjetivos que vão se constituindo na vivência da pessoa [...]”.

A compreensão do conceito de configuração subjetiva nos possibilita o entendimento de outras categorias da Teoria da Subjetividade. Buscando elucidar e discutir o conceito de configuração subjetiva, Souza e Torres (2019) esclarecem que “a ideia de configuração subjetiva como integradora dos múltiplos elementos dinâmicos em torno de um sentido psicológico específico sinaliza uma produção dominante de sentidos subjetivos” (p. 43). Trata-se de uma organização, com certa estabilidade, diante de toda a imprevisibilidade dos sentidos subjetivos.

Apesar de seu caráter relativamente estável, as configurações subjetivas não são imutáveis, ou mesmo estáticas. As maneiras como elas se organizam estão associadas aos sentidos subjetivos e aos recursos simbólico-emocionais que vão sendo criados e mobilizados pelas pessoas nos cursos de suas ações. Assim, Souza e Torres (2019) afirmam que:

---

<sup>8</sup> Texto original: Torres (2016, p. 51) “[...] las configuraciones subjetivas están constituídas por sentidos subjetivos que se van constituyendo em la vivencia de la persona [...]”

O fluxo contínuo e variável de seus modos de organizações sinaliza um fio condutor marcado por relativa estabilidade na qual as possibilidades e limitações à geração de novas configurações subjetivas estão associadas à capacidade da pessoa, enquanto sujeito, de gerar recursos psicológicos no curso de uma ação, capazes de pôr em jogo um posicionamento subjetivo produtor de novos sentidos subjetivos os quais estarão, recursivamente, na base das novas configurações subjetivas do vivido (p. 44).

Se referindo a configurações subjetivas de profissões ou de funções profissionais, González Rey (2004) pondera que, as configurações subjetivas não se constituem de maneira estática que, de forma consistente ou invariável, acompanham certo tipo de atividade. Isso quer dizer que, ainda que haja possibilidade em se identificar uma ou mais configurações subjetivas de determinada profissão, em dados momentos de seu exercício, integrando-se a outras configurações ou elementos de sentidos subjetivos, pode haver uma reconfiguração subjetiva da atividade, gerando novos sentidos subjetivos. Nas palavras de González Rey, os sentidos subjetivos:

Podem mudar o posicionamento do sujeito no contexto em que essa mudança se produz, podendo ter consequências definitivas na organização subjetiva da configuração da profissão, ou seja, a produção de sentidos associada às atividades do sujeito é inseparável da organização das configurações subjetivas, só que essa processualidade não modifica de forma imediata a organização atual da configuração, senão no curso de um processo que sempre acontece em uma temporalidade (González Rey, 2004, p. 24).

Os sentidos subjetivos são integradores e constituidores da subjetividade humana. Conforme Torres (2016), são a unidade básica da subjetividade humana constituídos pela união entre o simbólico e o emocional, e se organizam recursivamente em configurações subjetivas. É importante destacarmos aqui que o termo sentido subjetivo, foi se construindo

epistemologicamente a partir da categoria sentido, trazida por Vygotsky que entendia a emoção como forma de organização da psique enquanto um sistema (González Rey, 2004).

González Rey (2003, p. 127) define o sentido subjetivo como “a unidade inseparável dos processos simbólicos e as emoções num mesmo sistema, no qual a presença de um desses elementos evoca o outro, sem que um seja absorvido pelo outro”. Os sentidos subjetivos são o cerne do processo de desenvolvimento humano. Eles carregam em si uma emocionalidade que se autoproduz e se associa a fontes emocionais que se integram em sua gênese. Essa emocionalidade é oriunda das relações com suas cargas tensionais na qual o outro se torna fundamental para o desenvolvimento (González Rey, 2004). E o desenvolvimento em definição dada por González Rey (2004, p. 19) “é um processo integral que acontece em torno de sistemas de sentido subjetivo da pessoa”.

Souza e Torres (2019) esclarecem que os sentidos subjetivos integram o individual e o social por meio das produções geradas pelas experiências subjetivas.

Os sentidos subjetivos representam o qualificador subjetivo dos fatos concretos por nós vividos, ou seja, ele expressa o caráter subjetivo de tais vivências em configurações subjetivas que se organizam no curso daquelas experiências e que não é uma resposta linear frente ao vivido, mas uma expressão ontológica da psique humana destacando-se seu caráter gerador (Souza & Torre, 2019, p. 40).

Nessa pesquisa, que traz um estudo sobre ações e relações que são profissionais, o outro assume um importante papel. O outro, além de ser um portador de sentidos subjetivos próprios, também detém um caráter significativo para o desenvolvimento, pois se constitui enquanto fonte de sentidos subjetivos (González Rey, 2004). A existência do outro não se limita a ser um acidente comportamental, na verdade ele existe na sequência histórica de uma relação que vai se desenvolvendo tornando-se um sistema de sentido onde esse outro tem um significado no processo de desenvolvimento psíquico (González Rey, 2004).

Para ser significativo ao processo de desenvolvimento humano, é necessário que o outro emerga com um sentido subjetivo associado à emocionalidade (González Rey, 2004). Ainda nas palavras de González Rey (2004, p. 8), “O outro deve ser um outro portador de sentido subjetivo para atuar como figura significativa para o desenvolvimento, mesmo que esse sentido possa se expressar tanto em prol do desenvolvimento, quanto em prol do caráter patológico desse processo”.

Quanto ao outro dentro da Teoria da Subjetividade, González Rey (2004) acrescenta que para que ele possa agregar valor ao processo de desenvolvimento, é necessário que a pessoa seja capaz de relacionar com esse outro que está repleto de sentidos subjetivos que emerge como uma figura significativa nos processos relacionais.

### **A escola como espaço relacional: ações e relações pedagógicas na docência**

Constituem um pano de fundo importante em nossa investigação, a história da docência e a importância de se reconhecer a escola como espaço relacional, onde professores e estudantes se constituem e se expressam. As relações, nesse ambiente, podem contribuir para mudanças significativas nas ações pedagógicas dos profissionais que dele fazem parte. Para compreendermos como alguns autores têm abordado a temática, chegamos aos trabalhos de Oliveira (2011), Campolina (2012), Rossato e Mitjans Martínez (2013), Campolina (2014), Gallert (2016) e Rossato et al. (2018). Esses relevantes autores, bem como os demais que compõem o referencial teórico desse trabalho, terão suas contribuições registradas ao longo da reflexão que faremos a seguir.

Iniciamos essa discussão dando enfoque à escola em suas dimensões social e relacional. As instituições de ensino foram se constituindo e se modificando histórica e culturalmente como um “dispositivo de separação de espaços públicos e privados”, organizando-se de maneira a atender as necessidades de organização dos “processos de



transmissão de conhecimento, disciplinarização e de formação dos indivíduos na sociedade” (Campolina, 2012, p. 81).

Oliveira (2011), retoma uma discussão histórica, desde os primórdios dos processos educacionais, quando a educação nas sociedades mais antigas tratava-se da transmissão de conhecimentos culturais dos mais velhos aos mais jovens, destacando que seu surgimento ocorreu de forma concomitante ao processo civilizatório humano. Gallert (2016) contribui em sua pesquisa, trazendo uma reflexão sobre a importância das questões macro e microsociais da educação uma vez que todos os atores presentes no ambiente escolar são seres histórico-culturais, “constituídos subjetivamente pelas questões da história singular que nos constitui, pelo contexto em que vivemos, pelo legado histórico, social e cultural que herdamos da humanidade, o momento atual de cada um se apresenta como uma rede complexa de múltiplas possibilidades” (Gallert, 2016, p. 38).

As escolas surgem nesse contexto, com o objetivo de se tornarem um espaço de transmissão de conhecimentos científicos, sendo organizada como espaço de formalização das ações educativas (Campolina, 2012). A escola, quando compreendida em suas dimensões social e relacional, se torna um espaço onde as relações sociais configuram uma realidade baseada nas qualidades que lhe são próprias. Apresenta uma capacidade de geração de inúmeras e singulares experiências “revelando que cada espaço social dela é dotado de uma dimensão subjetiva singular e única, constituída pelas interações sociais que ali se dão” (Campolina, 2011, p. 182).

Gatti (2017) destaca que as escolas são instituições que integram a sociedade e nelas estão presentes os mesmos traços característicos das dinâmicas sociais e culturais incluindo seus conflitos e suas tensões. Essas situações geradas no ambiente escolar trazem à tona a necessidade de novas inteligibilidades que orientem as ações e as relações interpessoais de seus atores.

As relações sociais que acontecem no ambiente escolar não se restringem aos processos de ensino e aprendizagem, mas o que acontece na escola faz parte da constituição subjetiva das pessoas (Tacca, 2019). De acordo com Tacca (2019) os anos escolares são tempos onde a convivência e as relações construídas e vividas pelos atores que integram o ambiente escolar, podem ser definidores de suas constituições subjetivas. Os espaços educacionais se organizam por diversas configurações subjetivas que são impactadas pelas relações sociais que ali ocorrem.

Como um campo de expressão da subjetividade tanto social com individual, as interações que acontecem na escola integram os relacionamentos humanos em seu cotidiano. Ou seja, as relações sociais na escola mobilizam a produção de sentidos subjetivos que constituem a vida social em sua concretude (Campolina, 2011). Nesse sentido, o espaço da sala de aula ocupa um lugar de protagonismo no ambiente das instituições de ensino.

Nas séries iniciais do Ensino Fundamental, normalmente esse espaço se configura com a presença de um professor e dos estudantes da turma. Campolina (2012) considera que a sala de aula: “[...] pressupõe a existência de ritmos de desenvolvimento, práticas pedagógicas, propostas e currículos que tendem a se homogeneizar” (p. 86). Ou seja, esse espaço apresenta uma organização tradicionalmente estabelecida que, no caso das classes bilíngues, é modificada, apresentando duas figuras de professor no mesmo ambiente físico e pedagógico.

Essa mudança trazida para o ambiente escolar com o processo de inclusão do estudante surdo produz impactos tanto na subjetividade social da escola como na subjetividade individual dos profissionais que atuam nas classes bilíngues. O nosso desafio aqui é fazer uma análise da dimensão subjetiva que envolve as ações e relações entre esses dois profissionais. Por isso, consideramos importante discutir a docência, ainda que brevemente, com o objetivo de caracterizar o trabalho cotidiano dos professores.

Oliveira (2011) assinala que ser professor é estar em constante transformação. Ao longo dos anos foram surgindo modelos e ideais educativos na busca de atender às demandas sociais que, inevitavelmente, chegam ao chão da escola. A autora destaca que, historicamente, essa profissão foi marcada como uma vocação sagrada e que isso trouxe prejuízos e precarização do trabalho desse profissional ao longo dos séculos. Contudo, algo permanece, o *status* desse profissional dentro de sala de aula. O professor continua sendo a figura do detentor de conhecimentos, que deve transmiti-lo aos alunos.

Os sentidos subjetivos dos professores emergem dos tensionamentos e das confrontações desses profissionais não somente em suas relações sociais (com os estudantes, os colegas de profissão, as famílias dos estudantes), mas também das ponderações e análises que fazem sobre si mesmos (Scoz, 2008) e que se expressam nas ações e relações pedagógicas na escola. Santos (2010), destaca que o professor participa ativamente na organização das ações no ambiente escolar, tendo assim a responsabilidade de pensar e repensar suas próprias ações e relações pedagógicas, de forma que haja engajamento e comprometimento com as mudanças que surgem no decurso de sua prática profissional.

Dessa forma, apresentamos em nossa discussão a docência para além de um fazer pedagógico, mecânico e executor de tarefas, mas avançamos na compreensão de que o fazer docente acontece numa dimensão relacional de constantes mobilizações de sentidos subjetivos de todos os atores que a integram. As ações dos professores, da equipe gestora, dos estudantes e da comunidade escolar são perpassadas e entremeadas pelas subjetividades social e individual que, como já abordamos, vão tecendo novas configurações subjetivas no curso das ações e relações pedagógicas.

## **Bases epistemológicas e metodológicas da pesquisa**

Esse trabalho foi desenvolvido com os referenciais da Epistemologia Qualitativa e da Metodologia Construtivo-Interpretativa (González Rey & Mitjás Martínez, 2017). Esse modelo de pesquisa se fundamenta em construções histórico-culturais e dialógicas, numa dinâmica onde pesquisador e participantes interagem ativamente. Nessa proposta, almeja-se que o pesquisador posicione-se enquanto sujeito no processo da pesquisa, entretanto, para que isso ocorra “depende de seu poder criativo e imaginativo para explicar o fenômeno por meio de construções oriundas da articulação entre sua base teórica e as informações produzidas no *entre fenômeno/método*” (Rossato & Mitjás Martínez, 2017).

### **Epistemologia Qualitativa**

A Epistemologia Qualitativa surgiu como um recurso frente ao instrumentalismo presente nas pesquisas na área da Psicologia. Num caminho contrário às práticas hegemônicas da Psicologia empírico-instrumental, propondo um movimento progressista, nascem a Epistemologia Qualitativa e a Teoria da Subjetividade, como uma concepção teórica alternativa dentro da Psicologia (González Rey, 2019).

A Epistemologia Qualitativa emerge frente às necessidades que a reinvenção da subjetividade dentro de uma psicologia cultural-histórica gerou, tanto para a pesquisa como para as práticas profissionais no campo da psicologia. Epistemologia Qualitativa e subjetividade expressam uma união inseparável que faz com que a teoria tenha um caráter epistemológico explícito, de modo que a epistemologia seja parte dessa produção teórica (González Rey, 2019, p. 22).

Assim, a Epistemologia Qualitativa desenvolveu-se como uma proposta epistemológica e metodológica para a pesquisa de problemas construídos pelos pressupostos

da Teoria da Subjetividade (González Rey, 2005). Os fundamentos da Epistemologia Qualitativa apresentam três pressupostos básicos. O primeiro deles é o **caráter construtivo-interpretativo do processo de produção do conhecimento**. González Rey (2005) concebe a produção de conhecimentos como um processo no qual as indagações, análises e observações do pesquisador são consideradas legítimas e se articulam com a teoria durante o caminho da pesquisa. Em nosso trabalho esse princípio se expressa em todas as ações da pesquisa, de forma que as informações foram sendo construídas no momento de imersão no campo, buscando compreender as ações e relações em codocência que se estabeleciam entre as participantes.

Não se trata de uma análise baseada em correspondências diretas entre dados coletados e conhecimento já produzido, mas de um processo interpretativo e de construção de informações que poderão gerar indicadores no qual é possível, desde o início, rever e produzir novos instrumentos no decurso da pesquisa. A formulação e a reformulação dos indicadores e hipóteses acontece por meio do diálogo entre as informações construídas no decurso da investigação com o conhecimento e aporte teórico do pesquisador. González Rey (2019) reitera que “o caráter teórico dessa proposta tem como desdobramento que nenhum fato em si, fora do modelo teórico em desenvolvimento no curso da pesquisa, ganha um significado” (p. 38).

Outra particularidade da Epistemologia Qualitativa é o **caráter dialógico da pesquisa**. Pereira, Conceição e Mitjans Martínez (2016, p. 21) assinalam que a produção de informações significativas sobre o objeto de estudo se dá por meio da comunicação e do diálogo entre o pesquisador e os participantes. Esse caminho dialógico permite que os atores envolvidos na pesquisa reflitam sobre suas ações de maneira que a subjetividade possa emergir trazendo a possibilidade de produção de novas inteligibilidades (González Rey & Mitjans Martínez, 2017).

É mister destacar que a dialogicidade na Epistemologia Qualitativa não se trata de um momento, mas de um processo. Mitjáns Martínez (2019), esclarece que se trata de um espaço comunicativo no qual, por meio da relação com o outro e dos tensionamentos presentes no decurso do diálogo, a subjetividade se expressa, sendo possível construir conhecimento sobre ela. A autora pondera que, para que um espaço de diálogo seja estabelecido, é necessário que o pesquisador seja criativo não apenas para incentivá-lo, mas principalmente para mantê-lo, uma vez que é no diálogo que as informações são construídas, por meio de variados instrumentos que vão conferir algum significado.

O valor do diálogo na Epistemologia Qualitativa é incontestável, pois o mesmo é uma via para que o pesquisador produza novas inteligibilidades sobre os sistemas que estão sendo pesquisados. González Rey (2019) destaca o seguinte:

O diálogo, como princípio central da representação do conhecimento, defendido pela Epistemologia Qualitativa, é inseparável dos outros princípios propostos nessa epistemologia e sobre os quais se apoia a proposta da metodologia construtivo-interpretativa: o valor do singular como via de produção do conhecimento e a compreensão do conhecimento como processo construtivo-interpretativo (p. 30).

Em nossa pesquisa o caráter dialógico assume um papel protagonista tanto na interação da pesquisadora com as participantes da pesquisa, como na legitimação da dimensão subjetiva da relação entre as participantes. A busca pela compreensão da relação de codocência teve como base o diálogo entre pesquisadora e participantes. Essa construção permitiu que a pesquisadora fizesse parte da relação em estudo, possibilitando o acesso a informações que não estavam postas nos instrumentos.

Para completar o tripé teórico-epistemológico no qual se organiza a Epistemologia Qualitativa, temos **a valorização da contribuição singular dos casos pesquisados** na construção de linhas de investigação que, se retroalimentam com outras pesquisas que

abordam as relações sociais. A proposta do singular é uma fonte de construção de conhecimento científico ao modelo teórico, concomitante ao próprio ato de investigação, pois a singularidade é uma fonte legítima de conhecimento científico (Pereira, Conceição, & Martinez, 2016).

Como exemplo, destacamos a pesquisa realizada por Torres (2016), que abordou a relação doutoral entre orientador-orientando na perspectiva da Teoria da Subjetividade. Investigando as relações de cinco estudantes de doutorado em três diferentes instituições, o autor destacou que a relação orientador-orientando se alimenta pela exigência acadêmica que trazem a afetividade, o reconhecimento e admiração mútua como características de uma configuração subjetiva singular dessa relação. Seguindo por essa construção já desenvolvida por Torres (2016), em nossa pesquisa, a singularidade se expressa pelo que podemos desenvolver sobre a dimensão subjetiva das ações e relações de codocência. A criação de um vínculo entre os profissionais que atuam nesse modelo ganha destaque em nosso processo de investigação, especialmente no que se refere à qualidade desse vínculo, ao elo entre as duplas de professores regente e intérprete e como essa relação é percebida pelos demais atores da escola.

A Epistemologia Qualitativa tem também o seu próprio sistema de conceitos nos quais se destacam o modelo teórico, zonas de sentido, indicadores e lógica configuracional (Pereira, Conceição, & Mitjans Martinez, 2016). O modelo teórico refere-se a uma produção ativa do pesquisador na qual ele sai do padrão de registrador de dados coletados tornando-se sujeito de sua própria produção teórico-metodológica (Pereira, Conceição, & Mitjans Martinez, 2016).

O modelo teórico não se separa do pesquisador, por isso é indispensável que sua produção seja ativa e participativa tornando-se, ele mesmo, sujeito nesse e desse processo de construção teórico-metodológica. Afirmam Pereira, Conceição e Mitjans Martínez (2016, p.

23)<sup>9</sup> que, “nessa perspectiva epistemológica, o processo de construção das informações, procedentes dos diferentes instrumentos, se articulam com a representação teórica que o investigador tem do objeto de estudo [...]”.

As zonas de sentido são concebidas por González Rey como espaços onde surgem inteligibilidades durante a pesquisa científica. A sua importância epistemológica está exatamente no fato de apresentar em si a capacidade de gerar novos campos de inteligibilidade, que fornecem novas possibilidades de ação sobre questões que emergem durante o processo investigativo com novas representações teóricas (Pereira et. al, 2016).

Os diferentes aspectos qualitativos encontrados nas expressões dos participantes da pesquisa são as bases nas quais se apoia o pesquisador para construir os indicadores. Mitjans Martínez e González Rey (2017) assinalam que “os indicadores resultam do significado que o pesquisador gera acompanhando os diferentes modos de expressão dos participantes de uma pesquisa” (p. 110). Um indicador não aparece isoladamente, pelo contrário, ele remete a outros indicadores e é papel do pesquisador produzi-los de maneira ativa, pois é nesse processo que vai se consolidando o modelo teórico. O surgimento de um indicador abre caminhos de reflexão sobre as informações que se despontam ao longo da investigação (González Rey & Martínez, 2017).

À medida que o pesquisador caminha no processo de construção das informações, os indicadores de pesquisa vão sendo produzidos e se modificando, passando também a constituir as hipóteses que, nesse modelo de trabalho, não se resumem a questões a serem comprovadas, mas em possibilidades de explicação do modelo teórico (González Rey & Mitjans Martínez, 2017). Por isso, diante da multiplicidade de informações produzidas pelo pesquisador no curso de seu trabalho é necessário que ele esteja, em todo o momento, se

---

<sup>9</sup> Tradução livre de: “en esta perspectiva epistemológica, el proceso de construcción de las informaciones, procedentes de los diferentes instrumentos, se articulan con la representación teórica que el investigador tiene del objeto de estudio [...]”.



posicionando diante delas, e esse movimento é denominado lógica configuracional. Pelo exposto, a lógica configuracional só pode ser explicitada quando no avanço do modelo teórico dentro da pesquisa, enquanto proposta de conhecimento, pois trata-se de uma lógica emergente e em constante movimento (González Rey & Mitjás Martínez, 2017).

### **Metodologia Construtivo-Interpretativa**

A Metodologia Construtivo-Interpretativa oferece possibilidades de promover um processo de construção interpretativa e se refere à construção de novas inteligibilidades por meio da atuação reflexiva do pesquisador de interpretar as informações que vão emergindo e sendo produzidas ao longo da pesquisa (Rossato, 2019). Foi sendo, ao longo dos anos, construída e aprimorada como uma expressão da Epistemologia Qualitativa.

### **Objetivos**

O objetivo geral de nosso trabalho é compreender a dimensão subjetiva das ações e relações pedagógicas em codocência entre professores regente e intérprete de Libras. Nesse contexto, desdobram-se como objetivos específicos dessa pesquisa:

- Analisar como a atuação em codocência está configurada subjetivamente na subjetividade social da escola.
- Analisar como a subjetividade individual das professoras regente e intérprete se expressam nas ações e relações pedagógicas.
- Analisar como a subjetividade social e individual se expressam nas ações e relações pedagógicas em codocência.

### **A definição do campo e dos participantes da pesquisa**

Para trabalharmos com os objetivos dessa pesquisa, foram analisadas duas duplas de professoras intérpretes e regentes que atuam nas séries iniciais do Ensino Fundamental em diferentes instituições de ensino. A proposta foi escolher profissionais que efetivamente trabalhassem em caráter de codocência para uma análise mais aprofundada da dimensão subjetiva dessa atuação. O início do trabalho de campo consistiu em visitas a escolas que tinham a presença dos profissionais com o perfil descrito. Ao identificar esses profissionais, foi preciso verificar se os mesmos atuavam em caráter de codocência. Nossa investigação no campo, teve duração de um semestre letivo nas duas escolas.

Como parâmetro, utilizamos a portaria publicada pela SEEDF de número 395 de 14 de dezembro de 2018, que elenca como deve ser a atuação do professor intérprete e do professor regente nas classes inclusivas para surdos. Para chegar até essas profissionais, procuramos por indicação entre grupos de colegas que atuam em classes bilíngues nas escolas da rede pública de ensino do Distrito Federal.

Essa portaria inova, trazendo em seu artigo 100, as atribuições do professor intérprete educacional, sendo as seguintes: 1) estabelecer a comunicação necessária à participação efetiva do estudante no ambiente escolar; 2) interagir com o(s) professor(s) regente(s) a fim de sanar dúvidas e necessidades do estudante, possibilitando ao professor a escolha de estratégias de ensino e de aprendizagem; 3) preparar o conteúdo a ser ministrado juntamente ao professor regente de forma a facilitar a tradução de Libras no momento das aulas e atividades escolares; 4) participar da elaboração, implementação e avaliação do Projeto Político Pedagógico relacionado ao processo de inclusão do estudante surdo; 5) elaborar juntamente ao(s) professor(s) regente(s) a adequação curricular do estudante. Pretendemos que esses sejam os critérios de observação das ações pedagógicas dos professores participantes do estudo.

Para compreender as ações e relações de codocência, a pesquisadora realizou visitas a três escolas com CBM's para observar como esses professores atuam. A atuação em parceria deveria estar clara não somente nas ações e relações em sala de aula, mas também nas atividades de organização e planejamento que acontecem cotidianamente na atuação docente. Era importante que o professor intérprete estivesse exercendo suas funções conforme descrito na portaria nº 395 de 14 de dezembro de 2018 da SEEDF.

Somente após isso, escolhemos duas escolas que denominamos de Escola das Árvores e Escola do Sol e uma dupla de professoras em cada uma delas, ambas em turmas de 5º ano do Ensino Fundamental. As duplas escolhidas tinham como característica principal de sua composição, serem professoras regentes em regime de contratação temporária e professoras intérpretes integrantes do quadro efetivo de profissionais da SEEDF. As demais particularidades das participantes serão descritas mais à frente, durante a construção das análises.

A escola foi o ponto de partida de nossa investigação. Campolina (2012) destaca as instituições de ensino como ambientes com formação histórica, nas quais as práticas escolares modernas, o espaço, o tempo bem como as relações sociais que nela acontecem atuam na constituição de subjetividades tanto em caráter individual como em caráter social. Por isso, esse espaço é de grande valor para nossa pesquisa.

### **A construção do cenário social**

O cenário social constitui um importante momento de envolvimento dos participantes na pesquisa. González Rey e Mitjans Martínez (2017) destacam que:

A criação do cenário social da pesquisa não é um recurso informativo-organizativo desse processo, mas um momento criativo do pesquisador e que contribui, quando

bem-feito, significativamente com a qualidade da pesquisa como configuração subjetiva social em movimento (p. 45).

González Rey (2005) ressalta que a criação do cenário de pesquisa representa a mobilização e o engajamento dos participantes na pesquisa e, para isso, a criatividade do pesquisador se faz fundamental. O pesquisador cria um clima de comunicação e diálogo de maneira que facilite o envolvimento desses no processo. A autenticidade e o caráter participativo da atividade de pesquisa são características da criação do cenário social da mesma, podendo-se considerar este momento de criação como o primeiro da pesquisa, no qual já podem surgir significativas informações sobre o tema em estudo.

Para a realização da pesquisa, foi necessária a criação de um cenário social propício para a construção de uma relação dialógica entre a pesquisadora e as participantes. A pesquisadora se colocou como aprendiz de um modelo de trabalho inovador, buscando caminhos de diálogo com as participantes e valorizando-as como protagonistas do processo de pesquisa. Esse vínculo foi necessário para que a pesquisadora tivesse condições de avançar em seu processo de construção das informações. A abertura ao diálogo foi o recurso mais importante durante todo o processo. O fato de a pesquisadora já ter atuado em sua prática profissional, tanto como professora regente quanto como professora intérprete, também foi um elo significativo para a composição do cenário social que foi se consolidando ao longo da pesquisa.

### **Instrumentos e procedimentos metodológicos**

Os instrumentos<sup>10</sup> são recursos ou situações que permitem que os participantes se expressem no contexto relacional no qual a pesquisa se caracteriza. Não se trata de uma possibilidade de coleta de dados geradores de resultados, mas de um procedimento ou um

---

<sup>10</sup> Os instrumentos descritos nessa seção constam no apêndice.

meio de interação entre o pesquisador, o pesquisado e a informação produzida na investigação (González Rey, 2005). Os instrumentos utilizados para trabalharmos com os objetivos específicos já elencados anteriormente foram escolhidos de acordo com a proposta de produção das informações da pesquisa qualitativa de González Rey (2005).

Inicialmente, realizamos uma entrevista com a dupla de professores. Nesse instrumento, as participantes tinham a oportunidade de discutir entre elas e com a pesquisadora as benesses e os desafios de se trabalhar em codocência. As conversas que surgiram durante a entrevista e mesmo em outros momentos, abriram espaço para que pudessemos perceber como as participantes reagiam às respostas uma da outra a respeito da maneira como as duas se relacionam. Vale destacar que o objetivo não era gerar um conflito entre as participantes, mas, ao contrário, contribuir para que a codocência se fortalecesse ainda mais durante o processo da pesquisa.

Como parte da imersão no campo, realizamos observações em sala de aula e nos espaços de coordenação pedagógica, reuniões de pais e conselhos de classe registrando episódios, falas e acontecimentos nos quais pudessemos refletir sobre a dimensão subjetiva da relação. Esses eventos foram relacionados em um Quadro de Observação. Nesses registros, estão presentes a maneira como as profissionais concebem a educação de surdos e como suas ações e relações podem, ou não, interferir no processo de aprendizagem desses estudantes.

Com o objetivo de nos aprofundarmos em questões individuais das participantes, recorremos ao instrumento descrito por González Rey (2005) como “Complemento de Frases” (p. 57). O autor destaca a importância do uso desse instrumento, pois o mesmo nos apresenta indutores curtos, evidenciando tanto informações diretas, que se referem à intencionalidade de um discurso pré-organizado pelos participantes, como informações

indiretas, que estão associadas à maneira como o participante constrói o que expressa e as relações entre expressões diferentes do instrumento.

Após a análise inicial dos complementos de frases, percebemos que algumas informações ainda necessitavam ser verificadas em campo e que seria necessário o uso de mais um instrumento. Para tal, utilizamos uma “Linha do Tempo da Trajetória Profissional”. Era importante registrar a história profissional das participantes para que pudéssemos compreender os aspectos envolvidos na trajetória da profissão e da função que ocupavam naquele momento, para cada uma delas.

Buscando instrumentalizar a construção das informações sobre como a relação das participantes estava constituída utilizamos as dinâmicas conversacionais (González Rey, 2005) nos espaços institucionalizados nos quais as participantes estavam presentes. Os registros dos diálogos foram feitos no diário de campo da pesquisadora, onde conversas informais e direcionadas trouxeram elementos importantes, que nos possibilitaram produzir novas compreensões sobre a dimensão subjetiva das ações e relações pedagógicas em codocência aqui estudada.

Como discutido no início dessa sessão, a pesquisa Construtivo-Interpretativa permite a flexibilização do uso dos instrumentos. Os instrumentos não possuem fins em si mesmos e não são meios de coleta de dados para análises posteriores, mas facilitadores que podem nos permitir certo aprofundamento nas expressões das participantes. Madeira-Coelho (2014) destaca que os instrumentos são sugestões de um delineamento prévio à pesquisa que não é estático, uma vez que o pesquisador pode construir e reconstruir a experiência estudada.

### **Cuidados éticos na realização da pesquisa**

Essa pesquisa não apresentou nenhum risco físico, emocional ou patrimonial para seus participantes. Os benefícios são: conhecimentos e novas inteligibilidades que podem advir da

realização desse estudo contribuirão para a ampliação da possibilidade de práticas pedagógicas que possam enriquecer ainda mais tanto o desenvolvimento do estudante surdo como dos profissionais que com ele atuam, no caso o professor regente e o professor intérprete. As participantes não receberam por parte dos responsáveis pela pesquisa quaisquer benefícios de caráter financeiro.

Para a realização desse trabalho, foi apresentado projeto ao Comitê de Ética e Pesquisa, sendo o mesmo aprovado sem ressalvas pelos avaliadores.

### **Processo de Construção Interpretativa**

As construções interpretativas apresentadas nesse trabalho foram elaboradas a partir das informações produzidas ao longo do processo de pesquisa na interação dialógica entre a pesquisadora e as participantes desse estudo. Diante desse processo, formulamos indicadores que serviram como base para as hipóteses que foram tecidas em consonância com os objetivos da pesquisa. Para orientar a compreensão das ações e relações pedagógicas em codocência entre as participantes e a forma como essa relação está constituída na subjetividade social das escolas nas quais essas profissionais atuam, vamos dividir as informações levando em conta os dois espaços de investigação em que a pesquisa foi realizada : **Escola das Árvores e Escola do Sol**.

Propomos também, um processo no qual possamos compreender a subjetividade individual das participantes e como suas atividades profissionais (professor intérprete e professor regente) estão subjetivamente configuradas e se expressam das ações e relações pedagógicas em codocência, iniciando com as professoras intérpretes e, depois, as professoras regentes em cada escola. A constituição subjetiva individual de cada uma das profissionais é importante para podermos explorarmos os fluxos e as intersecções com a subjetividade social das escolas nas quais elas atuam e como todos esses aspectos integram a dimensão subjetiva das ações e relações pedagógicas em codocência.

#### **Escola das Árvores – Jhenifer e Patrícia<sup>11</sup>**

A Escola das Árvores foi inaugurada no ano de 1962 e foi construída pelo Banco do Brasil com o objetivo de atender às famílias dos então funcionários da instituição que, vindo

---

<sup>11</sup> Os nomes das participantes são fictícios e foram escolhidos por elas mesmas.



de outros estados e municípios do Brasil passaram a residir na quadra onde a escola foi construída. Ao longo dos anos e das mudanças históricas, políticas e econômicas que a sociedade brasileira viveu, o perfil de estudantes das instituições de ensino da rede pública foi se modificando. A democratização do acesso à educação a partir da constituição de 1988 abriu as portas para os estudantes com necessidades educacionais especiais. Assim, no final da década de 90 e início dos anos 2000, a Escola das Árvores passou a ser uma escola polo<sup>12</sup> de atendimento a estudantes surdos e com deficiência auditiva.

A escola tem três turmas inclusivas de surdos no turno matutino e uma no vespertino. A dupla de professoras escolhida nessa escola atua em uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental onde há um estudante surdo e com Transtorno do Espectro Autista (TEA), incluso na turma – nomeamos esse estudante de “Lucas”. Patrícia é a professora intérprete e Jhenifer, a professora regente da turma.

### **As ações e relações em codocência na subjetividade social da escola**

As instituições de ensino se constituem pela história e pela cultura, e cada uma delas tem sua própria constituição subjetiva, sua singularidade e um sistema dinâmico de relações que vai se construindo e se reconstruindo por meio dos atores que dela fazem parte (Campolina 2012). Mitjás Martínez e Gonzalez Rey (2017), afirmam que cada escola representa um sistema de configurações subjetivas únicas na qual é possível identificar formas dominantes da subjetividade. Além disso, os autores destacam que cada instituição de ensino tem em si um discurso hegemônico sobre suas práticas e que, a subjetividade social da escola se organiza no decorrer das atividades cotidianas, nas relações que se constroem e se estabelecem entre seus atores, no comportamento da comunidade escolar, nos diferentes

---

<sup>12</sup> Uma escola polo é uma escola inclusiva de referência. A escola citada na pesquisa é escola de referência de atendimento a estudantes surdos ou com deficiência auditiva.

grupos de estudantes e na maneira como esses se integram e se relacionam, nas relações professor x professor, professor x aluno, família x escola etc.

Retomando informações importantes sobre a Escola das Árvores, trata-se de uma escola inclusiva de surdos desde o final da década de 90. Participando dos momentos de coordenação, reuniões, conselhos de classe e conversando com os diversos atores da escola, foi possível perceber que as demais duplas de regente e intérprete da escola desenvolviam suas atividades de forma mais individualizada, distanciando-se da dinâmica característica das ações e relações pedagógicas em codocência. A inclusão dos estudantes surdos das demais turmas acontecia de forma diferente: eram duas turmas dividindo o espaço das salas de aula. As professoras intérpretes, na maior parte do tempo, faziam atividades diferentes com os estudantes surdos. Os momentos de participação dos estudantes de forma integrada e conjunta eram menos frequentes, incluindo os momentos de coordenação nos quais intérpretes e regentes discutiam pouco sobre as ações pedagógicas, apesar de serem professoras da mesma turma.

Além disso, nos discursos das reuniões e conselhos de classe, no atendimento aos pais, bem como em reuniões extraordinárias deixavam claro a presença de uma separação institucional: a professora intérprete era a professora do surdo e a regente era a professora dos ouvintes. Os relatórios de avaliação individual dos estudantes surdos eram preenchidos pelas intérpretes, o planejamento de atividades para os surdos era diferente do planejamento das professoras regentes. Nos conselhos de classe, as regentes não faziam comentários sobre o processo de desenvolvimento e aprendizagem dos surdos ou, quando comentavam, era buscando validar a fala das intérpretes, deixando claro que essa era uma responsabilidade ou uma atribuição dessas professoras que, “conhecem melhor os surdos do que eu”.

Para a discussão das informações sobre a dimensão subjetiva das ações e relações em codocência na subjetividade social da escola, precisamos retomar alguns fundamentos

teóricos no que se refere à subjetividade social e à subjetividade individual. Mitjans Martínez e González Rey (2017) destacam que os sentidos subjetivos e as configurações subjetivas não se organizam separadamente, ou dicotomicamente nos âmbitos social e individual. Ao contrário, afirmam que as ações individuais humanas ocorrem em tramas de processos subjetivos sociais, organizando-se de maneira simultânea e recursiva, onde subjetividade individual e subjetividade social se integram.

Trata-se de uma produção simbólico-emocional e não se reduz à soma ou a reflexos de elementos que a integram. Campolina (2012) acrescenta que “a subjetividade social se exprime como um campo de encontro que articula à dimensão simbólica do cenário aos sujeitos concretos. A dimensão simbólica e os sujeitos concretos se afetam mutuamente” (p. 99).

As informações aqui apresentadas sobre a subjetividade social da Escola das Árvores, contribuem para a construção de um indicador sobre como as ações docentes e as relações entre intérpretes e regentes foram se construindo ao longo da história: **o professor intérprete de Libras é o responsável pelo processo de desenvolvimento e aprendizagem do surdo, ocupando o professor regente um papel secundário nessa relação**. A seguir apresentamos alguns dos episódios vivenciados na pesquisa que nos levaram a essa construção inicial.

Lucas<sup>13</sup> entrou correndo na sala dos professores, visivelmente agitado e procurando o computador da sala. Lucas sempre deseja usar o equipamento da sala dos professores, mesmo a escola tendo sala de informática. A professora intérprete entrou logo atrás e, com firmeza, negou o acesso ao computador explicando que aquele não era o dia de utilizar a máquina. Algumas professoras estavam coordenando na sala e ficaram incomodadas com a presença do estudante ali. Isso porque Lucas, quando está nervoso, alegre, ou quando tem de lidar com alguma frustração, grita. Algumas

---

<sup>13</sup> Nome fictício do estudante surdo (e com autismo)

professoras, na tentativa de ajudar Patrícia, também o repreenderam, mas sem muito sucesso. A expressão facial e corporal da intérprete se mostrou mais tensa. Ao me aproximar, a professora intérprete comentou: impressionante! Ele estuda aqui há quatro anos praticamente e até hoje o povo fica com raiva da gente quando ele entra na sala (registro do diário de campo).

Nesse episódio, que é recorrente e cotidiano, percebemos que os demais professores da escola esperam que Patrícia “resolva o problema de Lucas”. Ou seja, que ela controle o comportamento do estudante evitando esses momentos, que são considerados de incômodo. Não vimos ninguém questionar ou perguntar onde estava Jhenifer, o que Jhenifer e Patrícia poderiam fazer juntas, mas observamos uma cobrança de uma solução para com a professora intérprete. De alguma maneira, a relação em codocência parece não ser percebida pelos demais atores, sendo compreendida de forma invisibilizada pela maneira como as ações e relações em codocência estão socialmente configuradas na escola.

Observamos que a equipe gestora percebe a inclusão do estudante surdo sob esse padrão: o estudante surdo é responsabilidade do professor intérprete. A gestora solicita das professoras intérpretes e, em nenhum momento das professoras regentes, informações sobre o processo de desenvolvimento desses estudantes. Nos conselhos de classe, as intérpretes são questionadas sobre as ações pedagógicas realizadas junto aos surdos. O mesmo acontece quando os pais desses estudantes comparecem à escola para alguma reunião extraordinária ou mesmo nas reuniões bimestrais em que é facultativa a presença do professor regente nesses momentos.

Há um discurso em algumas reuniões e conversas na sala dos professores de que o aluno surdo também é aluno do professor regente e não do intérprete. Contudo, a prática nessa escola é bem diferente e as ações tanto dos professores como da equipe gestora vão contra o que se diz. Na prática, observo a diretora da escola cobrando das

intérpretes documentações que deveriam ser preenchidas pelo professor regente. A mesma diretora que diz que o estudante surdo é responsabilidade do professor regente, cobra o planejamento das atividades pedagógicas junto a esses estudantes das professoras intérpretes e não das professoras regentes. Essa força que a liderança tem, provoca tensionamentos na relação das professoras, de forma que direciona a maneira como elas trabalham (registro do diário de campo).

Levando em consideração que subjetividade individual e social se integram recursivamente, não ignoramos o fato de que existe uma tensão e uma cultura presente na escola de que os professores regentes das turmas inclusivas de surdos não são responsáveis pelo processo de ensino e aprendizagem desses estudantes. E essa tensão se apresenta na relação em codocência. Ressaltamos, ainda, a presença da barreira linguística pois, nenhuma das professoras regentes de classes inclusivas de surdos da Escola das Árvores é fluente em Libras.

Precisamos aqui destacar o lugar que a Libras ocupa na escola. A língua de sinais é uma exclusividade de um grupo de professores. Não se discute a necessidade de que outros profissionais se apropriem dela para que os surdos estejam efetivamente inseridos e acolhidos no espaço escolar. É uma escola inclusiva há quase 20 anos e somente os professores intérpretes dominam a língua. Há também uma relação e uma percepção dos profissionais de que unicamente quem conhece a língua de sinais está apto a planejar atividades, adaptar metodologias ou mesmo acolher os pais dos estudantes surdos. Tem-se a impressão de que a fluência na língua é o único requisito necessário para atuar junto a esses estudantes.

As questões linguísticas surgem em vários momentos do cotidiano escolar. Percebemos que, quando as crianças surdas precisavam se comunicar com outros professores ou profissionais da escola sem a presença do intérprete, havia um claro desconforto por parte dos interlocutores que não conseguiam compreender totalmente o que as crianças diziam,

bem como as crianças ficavam fazendo mímicas e malabarismos na tentativa de se fazerem entender. Em momento de conversa informal com os demais professores da escola, sobre a importância de uma formação, ainda que básica, em língua de sinais, percebemos se tratar de um tema melindroso. Falas como “*eu não tenho interesse nenhum em aprender sinais*”, “*eu não acho que precisa saber Libras pra trabalhar com surdos, já que tem intérprete*”, “*se todo mundo souber Libras, o intérprete vai servir para que?*” ou “*eu até tentei, fiz alguns cursos, mas não consigo aprender Libras não*”, foram ditas de forma bastante enfática. Acreditamos que a cultura de responsabilizar o intérprete exclusivamente pelo atendimento ao estudante surdo possa estar numa **possível negativa dos professores regentes em estudar a língua e buscar apropriar-se dela**, constituindo-se em outro indicador da subjetividade social da escola.

Diante dessas informações sobre como a codocência está constituída na subjetividade social da escola, temos a inteligibilidade de que a dupla de participantes da pesquisa realiza um trabalho diferenciado que, por vezes, tensiona a própria escola. Vale lembrar que essa escola possui outras duplas de professores regente e intérprete. A maneira como o trabalho dessas profissionais da pesquisa acontece é bem marcado na relação entre as duas. A forma como suas atividades, distintas, porém integradoras, se configuram na atuação aqui analisada contribui para que a codocência ocorra não apenas no discurso, mas na prática.

As ações e relações em codocência construídas e vividas pelas participantes, aparentemente, causa certo desconforto junto aos demais atores da escola. Apesar de ser recorrente a fala dos demais professores de que o trabalho de Jhenifer e Patrícia tem sido benéfico para Lucas, essa relação se expressa gerando estranheza. Entendemos que isso ocorre porque a relação entre as participantes tensiona a subjetividade social da escola, demonstrando ser possível uma atuação diferente daquela considerada convencional pelos profissionais da escola.

Vale destacar que a força da subjetividade social também constitui parte das ações e relações pedagógicas das participantes. Isso porque a dupla segue os padrões institucionais quando precisam levar ao grupo informações sobre Lucas. Patrícia é quem atende a mãe do estudante quando ela vai à escola, Jhenifer não participa de reuniões com os serviços de apoio que atendem o estudante (orientação educacional e salas de recursos) e dessa forma, percebemos como a relação das participantes integra aspectos da subjetividade social da escola e vice-versa.

### **A subjetividade de Patrícia expressa nas ações e relações pedagógicas**

Patrícia tem 44 anos de idade, é casada e não tem filhos. É professora há vinte anos na SEEDF cujo ingresso se deu por meio de concurso público. É licenciada em Educação Artística, pedagoga com proficiência em Libras e especialista em Educação Especial. Atua como professora intérprete de Libras na Escola das Árvores há cerca de quatro anos, embora integrasse o quadro de professores da escola há aproximadamente cinco anos. Atuou por um ano como professora regente, fazendo dupla com outra professora como intérprete.

No ano 2000, teve seu primeiro contato com estudantes surdos em uma escola onde atuou como professora de artes. A partir de 2005, atuou como intérprete de Libras não apenas no ambiente escolar, mas em outros setores da sociedade, como em concursos públicos e vários eventos culturais. Assim, os surdos, a Libras e o trabalho de intérprete foram se agregando e se consolidando em sua atuação profissional ao longo dos anos.

Ainda que sua atuação no campo da surdez tenha se ampliado por outros setores, Patrícia não se percebe profissionalmente apenas como intérprete. Ela se reconhece como educadora, como alguém diretamente responsável pelo processo de desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes com os quais ela atua. Além disso, no que diz respeito à sua atuação profissional, tanto suas frustrações como seus desafios estão relacionados à profissão

docente e não à função de intérprete propriamente dita. Apresentamos aqui algumas reflexões de Patrícia, registradas em momento de conversa informal com a pesquisadora, que sinalizaram os desafios que vem enfrentando em sua atividade atual de intérprete.

Pesquisadora: Patrícia, e aí? Qual tá sendo seu maior desafio esse ano?

Patrícia: Ah, Larissa... o Lucas, né! (Gargalhada). Olha, tô apanhando tanto!

Pesquisadora: Eu percebi ele mais agitado mesmo.

Patrícia: É a idade! Os hormônios... desde que ele fez 15 anos, que ele é outro menino. E eu passo o dia assim, como você está vendo, é uma tarefa atrás da outra, tentando manter a rotina dele com a menor alteração possível. Mas mesmo assim, ele ainda se altera.

Pesquisadora: E como tem sido pra você o trabalho com ele esse ano?

Patrícia: Olha, se não tivesse tanta cabeçada e tanto beliscão<sup>14</sup>. Ele tem potencial, eu acredito que se tivesse mais apoio em casa, por exemplo, ele estaria bem mais tranquilo, mas a mãe faz o que pode também, né. Mas assim, avaliando como ele já esteve em outros anos, ele até que está muito bem. Mesmo aos trancos e barrancos, estamos conseguindo progressos com ele. Por exemplo, olha aqui o que estamos fazendo em Matemática, que legal! [A participante mostrou as produções do estudante com o conteúdo de frações, sua fala relacionada ao progresso pedagógico de Lucas vem carregada de empolgação]. Ele entendeu! Aliás, eu tô trabalhando o mesmo conteúdo que a Jhenifer com ele, claro que o material é adaptado, mas ele está avançando!

Apesar de os aspectos comportamentais de Lucas serem marcantes e desafiadores, Patrícia destaca os avanços da aprendizagem do estudante com muito entusiasmo. Nas coordenações, observamos que Patrícia está constantemente buscando diferentes recursos

---

<sup>14</sup> Lucas apresenta estereotípias associadas ao TEA. Quando muito agitado ou mesmo quando contrariado, belisca a professora e bate sua cabeça contra o corpo dela.



didático-pedagógicos que atendam às necessidades de Lucas, não apenas nos aspectos linguísticos, mas em todo o processo de ensino e aprendizagem. Esses mesmos avanços são também destacados pela intérprete nos conselhos de classe e nas reuniões com os demais profissionais que atuam junto a Lucas, como a orientadora educacional e as professoras da sala de recursos.

Acompanhar a atuação de Patrícia junto ao estudante Lucas nos possibilitou a construção de ricas informações. O acolhimento que a participante proporciona ao estudante é sempre buscando promover o seu desenvolvimento. Além disso, foi possível perceber um forte vínculo afetivo entre eles, de forma que essa relação interfere na maneira como a participante organiza o seu trabalho e a sua forma de atuação. Patrícia demonstra seu afeto pelo estudante de diversas formas no cotidiano escolar, desde mimos que ela leva para a sala de aula até cuidados com a sua alimentação. Abraços, sorrisos e demonstrações de afeto, são constantes. Há uma reciprocidade por parte de Lucas, que também expressa sua afeição por meio de desenhos, abraços e cuidado para com a professora. As necessidades de Lucas interferem até mesmo na roupa e nos acessórios pessoais que Patrícia escolhe para usar no cotidiano da escola. Ela evita as cores que Lucas não gosta, os brincos e pulseiras também. Ele gosta do cabelo solto, ela quase nunca prende e afirma ser essa a razão. A afetividade presente na relação entre Lucas e Patrícia também é percebida na maneira como ela se refere a ele, procurando sempre descrevê-lo de forma a evidenciar suas potencialidades.

Consideramos importante trazer um fragmento de conversa informal entre a pesquisadora e a participante com o objetivo de compreendermos melhor como a subjetividade de Patrícia se expressa nas ações e relações pedagógicas em codocência.

A escola estava envolvida com o tema Folclore. A turma estava realizando diversas produções artísticas e textuais sobre os personagens de lendas do folclore brasileiro.

Patrícia estava pintando um Saci com Lucas. Ele olhava um modelo e deveria colorir

igual, com tinta guache. Enquanto ele pintava, a participante explicava a rotina daquele dia.

Patrícia: Hoje estamos envolvidos com as atividades do folclore, mas embaixo da mesa já tenho várias atividades do conteúdo de Ciências que a Jhenifer vai trabalhar hoje. Já deixei tudo organizado, os sinais, as palavras, as frases que vamos trabalhar.

Pesquisadora: Interessante! E será que ele vai fazer tudo o que você propôs?

Patrícia: Ah, isso só dá pra saber na hora de fazer. Enquanto a Jhenifer for explicando pros ouvintes, eu vou explicando pra ele usando esse material que eu fiz. Mas ele tem progredido bastante sabe, mesmo com todas as limitações. Olha aqui o caderno. [A participante me mostrou o caderno repleto de produções de Lucas]. Tá vendo? Ele está progredindo.

As ações e relações pedagógicas da participante nos possibilitam reconhecer **o seu comprometimento com o desenvolvimento do estudante, apesar dos desafios impostos pelo TEA, que se sobrepõem aos desafios da surdez, à qual possui formação específica para atuação**, constituindo-se num primeiro indicador de como sua atuação de professora intérprete está configurada subjetivamente nas ações e relações em codocência. A maneira como a profissional conduz o seu trabalho, também se expressa na qualidade de sua relação com Lucas e com Jhenifer. Reconhecemos que, para a participante, o intérprete não é apenas alguém responsável por realizar transposições linguísticas, mas um profissional que deva se comprometer com todo o processo de desenvolvimento do estudante com o qual atua.

Por outro lado, há entre os docentes da educação básica brasileira uma constante busca por valorização de sua atividade profissional, incluindo sua remuneração. Esse discurso está presente nas conversas informais, nas reuniões e nas discussões diárias dos professores, nas pautas sindicais propostas pelos representantes da carreira magistério público e, inevitavelmente, na escola pesquisada, sinalizando ser parte da subjetividade social da

referida instituição. Mitjans Martínez e González Rey (2017), afirmam que a subjetividade social não é externa aos processos relacionais de cada pessoa, mas está configurada subjetivamente tanto na subjetividade social como na subjetividade individual. Os autores destacam ainda que “são processos da subjetividade social, as representações sociais hegemônicas, os sistemas normativos formais e informais da sociedade, os sistemas discursivos dominantes, a religiosidade e todas as formas de institucionalização” (Mitjans Martínez & González Rey, 2017, p. 88).

Em diversas situações de diálogo com a participante, a preocupação com seu futuro profissional e o descontentamento com sua remuneração aparecem em sua fala. É importante registrar que esse momento pesquisa foi realizado em uma conjuntura política que, culminou com a reforma da previdência social brasileira. Naquela circunstância, havia uma inquietude geral dos professores quanto ao seu futuro profissional, não apenas com relação ao tempo de trabalho que ainda seria necessário para completar a sua carreira, mas especialmente no que se refere à remuneração. Não se discutia a possibilidade dos salários deixarem de serem pagos, mas muito se conversava sobre as possíveis perdas remuneratórias ao longo dos anos de serviço prestados, tanto na ativa como após o processo de aposentaria. Discussões sobre possíveis perdas da capacidade de manutenção salarial eram frequentes nas conversas durante os intervalos das aulas, momentos de descanso antes e após os horários de almoço. Esse momento de incerteza política suscitava angústia nos profissionais da escola, de uma maneira geral.

Ao longo da pesquisa, a participante expressou em diversas situações, o seu desejo em ser melhor remunerada. Ela deixou claro que a valorização de seu trabalho está ligada a um salário maior, que ela denominou como “salário digno”. Essa expressão foi usada por Patrícia nas situações desafiadoras junto ao estudante Lucas, após momentos de formação continuada e em ocasiões nas quais ela considerava estar exercendo alguma atividade que, em sua

percepção, excediam a função de professora, e mais ainda a função de intérprete. Vale destacar que, na SEEDF, os professores intérpretes recebem um acréscimo em seu salário (Gratificação de Ensino Especial) para atuarem nessa função. Em vários momentos Patrícia destacou que o valor desse incentivo não era suficiente, por exemplo, para custear formações de maior qualidade, ou mesmo os materiais que eram necessários para o trabalho com Lucas, que eram pagos por ela, e não pelo poder público.

As percepções de Patrícia quanto à baixa remuneração dos professores, não são manifestações isoladas, mas estão relacionadas a percepções mais gerais de docentes brasileiros. Essa representação está presente em reportagens, redes sociais, conversas informais nas escolas, lutas classistas e se expressa também na subjetividade individual da participante. Esse discurso de classe encontra-se presente na dimensão social na qual a Patrícia constrói suas relações. Mítjans Martínez (2004), destaca que, partindo da ótica da perspectiva cultural-histórica, o social pode expressar-se na constituição da subjetividade individual em uma dimensão relacional, na qual aspectos culturais se evidenciam de uma maneira mais singular “a partir dos espaços produzidos por sujeitos em relação, espaços estes que terão um caráter processual configurado no mesmo espaço da relação” (p. 86).

As expressões da participante relacionadas à remuneração de sua atividade profissional surgem também quando ela participa de cursos e formações continuadas voltadas especificamente para o aperfeiçoamento do intérprete educacional, como nos revela o comentário, “*gostaria de estudar um pouco mais a fundo a língua, gostaria de melhorar meus conhecimentos, desde que haja alguma gratificação ou fazer algo externo da escola com remuneração*” (Linha do Tempo). Ela gostaria que seu conhecimento, esforço e estudos lhe trouxessem maior retorno financeiro.

A maneira como a atividade de professor intérprete está configurada subjetivamente é perpassada pela subjetividade social que existe em torno da atividade de docência, que

também a representa. Nesse sentido, constitui-se um segundo indicador **a importância que Patrícia dá a remuneração de seu trabalho e a concepção que ela tem de como sua prática seria mais fácil se ela fosse melhor remunerada.**

Apesar de demonstrar desejo por melhores rendimentos, Patrícia não deixa de permanecer em formação profissional continuada. Sua frustração e seu sentimento de desvalorização diante dos seus esforços, não impede que a participante mantenha um ritmo constante de realização de cursos. Ou seja, mesmo sentindo-se desvalorizada profissionalmente, ela continua investindo tempo e recursos em seu aperfeiçoamento profissional. Seu descontentamento e a luta por melhorias salariais não são impeditivos para a realização de um trabalho comprometido com o estudante.

A configuração subjetiva do professor, analisada a partir da Teoria da Subjetividade e em uma perspectiva cultural-histórica, demonstra que aspectos sociais e individuais são indissociáveis no processo de produção de sentidos subjetivos que vão sendo configurados no decorrer de suas vivências e das relações (Madeira-Coelho, 2012). Dessa forma, os sentidos subjetivos que constituem a configuração subjetiva de Patrícia no que se refere a sua atividade de professora intérprete, também são perpassados por aspectos sociais relacionados à configuração subjetiva da profissão professor, como, por exemplo, as percepções concernentes à remuneração.

Faz parte também da constituição subjetiva da profissão professor os processos de formação continuada, especialmente quando se trata da educação inclusiva que, nos últimos anos, vem exigindo dos professores que atuam na área, uma instrumentalização para o desenvolvimento de ações pedagógicas que atendam às necessidades específicas dos estudantes no contexto da inclusão (Madeira-Coelho, 2012).

A SEEDF dispõe para os professores cursos semestrais, que podem ser realizados uma vez por semana nos horários de coordenação pedagógica, por meio da Escola de

Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE). Naquele momento da pesquisa, a participante estava realizando uma formação oferecida pelo Departamento de Trânsito do DF (Detran) na modalidade educação à distância e, ao mesmo tempo, um curso presencial na EAPE. Em conversas com Patrícia sobre sua formação profissional, ela destacou ter feito inúmeros cursos na área de educação de surdos, bem como de aperfeiçoamento como intérprete de Libras.

Analisando a tessitura das informações que foram se constituindo ao longo das investigações, elaboramos um terceiro indicador relativo ao **seu interesse e mobilização por novas aprendizagens que extrapolam sua atuação profissional**. Além dos já citados cursos de aperfeiçoamento profissional aos quais a participante se dedica, ela também tem se dedicado ao estudo de Inglês e descobrindo, por meio de um curso, uma nova atividade de lazer. Destacamos ainda as reflexões da participante no complemento de frases para nos auxiliar na interpretação das informações que nos levaram a elaborar este indicador:

- 29. Pretendo aprimorar meu inglês;
- 31. Eu contribuo com conhecimento;
- 35. Estudar pra mim é ótimo, mas cansa;
- 36. O conhecimento tem que ser constante.

Percebemos ao longo da pesquisa que a busca por novas possibilidades de aprendizagem tem grande importância para Patrícia e ela não se relaciona exclusivamente à sua atividade profissional, mas fazem parte de sua maneira de enxergar a vida e o próprio conhecimento. Uma expressão de Patrícia se destacou em vários episódios registrados no diário de campo, “*conhecimento ninguém tira da gente e a gente nunca perde*”.

Para fortalecer esse indicador com maiores informações, destacamos a linha do tempo profissional da participante. Por meio desse instrumento, pudemos evidenciar o fato que,

desde que ela começou a trabalhar com surdos, os cursos de formação continuada fazem parte de seu cotidiano profissional.

Linha do tempo Vida Profissional (Intérprete)							
Ano	2000	2005	2006	2007 e 2008	2010	2012	2014
Acontecimento	Início do interesse pela LIBRAS, busca por cursos.	1º curso de intérprete com oído	2º CURSO DE INTÉRPRETE	Interprete de concursos do GDF.	Condenado na e intérprete do Festival de Cinema de Brasília. pela Sec. de Cultura	Último ano na EP como prof da SR e intérprete	Início como intérprete na

**Figura 1:** Registro da Linha do Tempo de Patrícia

Observamos esse movimento da participante em busca de novas competências, novos recursos e experiências de aprendizagem, muito marcados em sua prática na escola. Foi possível inferir que a participante procurava incluir em seu planejamento e nas atividades que adaptava para Lucas recursos e estratégias que ela conheceu em um dos cursos que fazia. Além disso, Patrícia convidou Jhenifer para participar dos cursos e formações com ela. Percebemos que as experiências formativas de Patrícia integram a sua subjetividade individual e, por isso, e se expressam em sua atuação profissional enquanto intérprete e docente.

As ações e relações pedagógicas de Patrícia corroboram com registros encontrados em pesquisas sobre o papel do intérprete de Libras das séries iniciais do Ensino Fundamental – Tuxi (2009); Cordova (2009); Antonio, Mota e Kelman (2015) – nas quais há a constatação de que as atividades desse profissional não se restringem à transposição de uma língua para outra, mas assumem uma configuração de docência bastante peculiar, o que exige que as ações e relações pedagógicas desse professor sejam organizadas de maneira a atender toda e qualquer necessidade do estudante surdo, não apenas as linguísticas.

As informações construídas sobre como a atividade de professor intérprete está configurada subjetivamente em Patrícia e considerando os indicadores que emergiram ao longo desse processo, geramos a hipótese de que a **participante valoriza a inclusão do estudante surdo e como consequência dessa valorização, se sente parte responsável de seu processo de desenvolvimento e aprendizagem**, preocupando-se com os resultados que suas ações pedagógicas venham a ter com relação ao progresso do estudante.

Segundo Madeira-Coelho (2012), a maneira como o professor se percebe em sua própria atuação em sala de aula, bem como os caminhos que percorre na interpretação de situações e conceitos concernentes à sua prática, possuem um duplo efeito, tanto são ações orientadas em relação ao outro, como transformam o próprio profissional. Na relação em codocência, Patrícia assume um papel que transcende o lugar de um mediador linguístico. Nessa relação ela participa de todo o processo de organização e planejamento das aulas em conjunto com a professora regente, se colocando como igual. À frente, ampliaremos a discussão sobre a dimensão subjetiva das ações relações pedagógicas em codocência entre Patrícia e Jhenifer.

### **A subjetividade de Jhenifer expressa nas ações e relações pedagógicas**

Jhenifer é pedagoga, tem 33 anos de idade e era professora há quatro anos e seis meses no momento da pesquisa. É professora em regime de contratação temporária e era a primeira vez que trabalhava em uma classe bilíngue e com um estudante com dupla condição: TEA e surdez. Não domina a língua de sinais e é seu segundo ano trabalhando na Escola das Árvores.

Segundo Madeira-Coelho (2012) cada professor vai subjetivamente se constituindo por meio de um processo de produção de sentidos subjetivos que, ao longo de suas trajetórias profissionais singulares, das vivências e das relações com o outro vão se perpassando e se



tecendo no movimento da subjetividade individual e da subjetividade social. A reflexão sobre as informações produzidas durante a pesquisa nos permitiu compreender como a docência subjetivamente se configura em Jhenifer e se expressa em suas ações e relações pedagógicas.

No percurso da pesquisa, construímos informações referentes à importância que Jhenifer atribui à docência e ao ser professor. A participante está constantemente envolvida em sua atuação pedagógica. Nos momentos de coordenação foi possível observar que Jhenifer preocupava-se em atender as necessidades de todos os estudantes, não apenas os ouvintes, mas as necessidades de Lucas também. Seu comprometimento com o trabalho, os colegas de escola, as propostas pedagógicas discutidas em reuniões, bem como a busca por soluções para as questões e percalços que os estudantes de sua turma iam encontrando no processo de aprendizagem, mobilizavam as suas ações e relações.

De acordo com Mitjás Martínez e González Rey (2017) um grande desafio para a prática pedagógica é a necessidade, muitas vezes iminente, de conhecer de forma personificada e individualizada os estudantes para, dessa forma, promover uma prática pedagógica que impacte na aprendizagem.

Jhenifer demonstrou tanto em conversas informais quanto na forma como ela organiza seu trabalho que fica feliz quando observa progressos das crianças frente aos desafios do processo de aprendizagem. O modo como constantemente elogiava os avanços dos estudantes expressavam respeito ao processo singular de construção do conhecimento de cada criança. Jhenifer se interessava em conhecer as questões familiares, a história de vida e os interesses gerais dos estudantes. Conversava muito com eles, tanto durante as atividades cotidianas de sala de aula, como quando era necessário resolver algum conflito entre um estudante e outro.

Considerando esse movimento da participante em atender às necessidades dos estudantes de sua turma, elaboramos o indicador de que Jhenifer **preocupa-se em conhecer seus estudantes para que seu trabalho tenha resultados que ela valorize**. Contudo, ao

mesmo tempo em que Jhenifer faz esse movimento que demonstra valorização das condições individuais dos estudantes, ela considera que as crianças não têm condições de atuar autonomamente sobre seus processos de aprendizagem. Em momentos, por exemplo, em que as atividades pedagógicas exigiam maior liberdade de expressão por parte das crianças, Jhenifer apresentava comandos muito claros, pois tinha traçado objetivos que deveriam ser alcançados pelos estudantes. O planejamento era sempre elaborado com a expectativa de que não fosse modificado, mesmo levando em conta toda a dinâmica presente em sala de aula. Quando o planejamento, por algum motivo não ocorria no percurso traçado e esperado pela participante, ela claramente demonstrava frustração com aquele dia de trabalho.

Em dado momento, numa conversa informal na sala dos professores, foi possível registrar parte de um diálogo entre Jhenifer e outras professoras. A discussão era sobre as diferenças entre a teoria e a prática pedagógica propriamente dita, isso porque havia uma proposta de curso de formação de professores que buscava construir práticas de valorização do protagonismo estudantil. A participante relatou crer que uma criança ou jovem não tem maturidade para ser “protagonista do saber”.

Jhenifer afirmou que entende o protagonismo estudantil como uma invenção de pesquisadores que não compreendem a prática pedagógica “na realidade e na íntegra”. Rossato e Assunção (2019) destacam a urgência em promover uma interrupção na compreensão de que prática e teoria caminham distantes nas ações e relações pedagógicas. As autoras ponderam que esse tipo de posicionamento gera práticas sociais orientadas apenas pelo senso comum ou mesmo pelas memórias afetivas do professor e por modelos educacionais hegemônicos.

Naquele momento de conversa presenciada, a pesquisadora considerou que era uma excelente oportunidade para promover uma reflexão. Ponderou com Jhenifer que todos os estudantes, independente da idade, têm melhores resultados quando são protagonistas do seu

processo de aprendizagem e que, ser apenas um receptáculo de informações construídas por outras pessoas, poderia não ser o melhor caminho para a formação de um cidadão consciente, responsável e capaz de agir com protagonismo nas situações mais diversas de sua vida. A participante ponderou que, em sua trajetória como estudante ela não teve esse espaço. Nem quando criança, ou mesmo na sua formação em Pedagogia.

Pesquisadora: E você não considera que talvez, hoje, você seria uma profissional mais segura, ou até mesmo uma mulher com maior representatividade, se tivesse sido dada a você a oportunidade de construir e não apenas reproduzir?

Jhenifer: talvez, olhando por esse seu ponto de vista, é possível que sim.

Pesquisadora: qual o seu maior objetivo como professora?

Jhenifer: ah, formar cidadão conscientes, não é só conteúdo, não! Eu sei que gente não é só professor, a gente é psicóloga, policial (gargalhadas), enfermeira, assistente social.

Pesquisadora: então! Para formarmos cidadãos conscientes e capazes de promover mudanças sociais mais profundas, precisamos incentivar o protagonismo estudantil!

Jhenifer: eu só não sei como fazer isso.

Pesquisadora: então vai fazer o curso! Ser protagonista é importante! Protagonismo confere muita responsabilidade tanto com o individual como com o coletivo!

Durante a conversa, Jhenifer relatou também que em sua formação como pedagoga ela não teve contato com nenhuma disciplina ou conteúdo que abordasse o tema “protagonismo estudantil”, ou mesmo que pudesse ajudá-la a pensar em recursos pedagógicos para uma educação num modelo que não fosse o tradicional.

É possível inferir que o modelo de educação vivenciado por Jhenifer em sua própria trajetória escolar estava se repetindo em suas ações e relações pedagógicas. Rossato e Assunção (2019) destacam que as experiências vividas pelo professor na sua condição de

estudante não podem guiar o trabalho e a atuação do professor. De acordo com as autoras, é necessário que o profissional reflita sobre o espaço-tempo de sua ação para que o mesmo não seja apenas um mero reproduzidor de modelos e formas de ensinar.

A reflexão proposta pela pesquisadora junto à participante, de certa maneira promoveu um tensionamento de forma que, novos sentidos subjetivos foram sendo mobilizados, deslocando Jhenifer para pequenas mudanças no cotidiano de sala de aula. Os tensionamentos possibilitam reflexões e aberturas de novos caminhos. Rossato e Assunção (2019) ressaltam que:

O tensionamento é um convite a refletir e desafiar o que está posto, não para romper indiscriminadamente, mas para produzir compreensão dos processos, mesmo quando a melhor opção seja para permanecer naquele caminho, mas como resultado de uma compreensão reflexiva, e não por determinação externa ou por tradição cultural (p. 59).

Observamos que após as conversas com a pesquisadora, Jhenifer passou a implementar pequenas mudanças, buscando promover a possibilidade de os estudantes terem um pouco mais de autonomia. Porém, naquele momento, nenhuma delas se relacionava a demandas da organização do trabalho pedagógico, mas eram mais restritas a questões que diziam respeito ao comportamento das crianças e à flexibilização de alguns combinados e regras de convivência construídos entre ela e a turma.

Considerando o exposto, elaboramos um segundo indicador compreendendo que **Jhenifer valorizava a educação tradicional, onde o professor ensina e o aluno apenas recebe o que lhe é oferecido, como sendo o modelo mais adequado de educação.** O modelo de educação que considera o ensino apenas como o ato de transmitir informações e a aprendizagem como o processo de assimilação dessas está fortemente presente não apenas no

senso comum, mas no cotidiano escolar de uma maneira geral (Mitjás Martínez & González Rey, 2017).

Nesse contexto, começamos a compreender a maneira como Jhenifer se percebe enquanto professora e como ela considera a docência enquanto atividade profissional. Para Jhenifer, ser professor é algo de grande importância e valor social e, por isso, ela se dedica. Destacamos algumas expressões do complemento de frases da participante como “*o trabalho é fundamental para o crescimento do educando/educador*”, “*eu sou muito dedicada ao que eu faço*”, “*se eu pudesse estenderia o tempo para melhor execução do trabalho pedagógico*”, “*me sinto ofendida pelo desrespeito à minha profissão*” e “*me sinto valorizada quando o poder público olha para os profissionais da educação*”. Em conversas nos espaços da escola a participante muitas vezes comentou sobre a importância do professor e da escola no processo de desenvolvimento das crianças. Frases como “*sem nós não existiria profissão nenhuma*” ou, “*a sociedade não está pior porque professores assumiram até a função da família*”, emergiram em vários diálogos.

De acordo com Tacca (2004), aquele que assume o papel de professor tem conhecimento sobre os aspectos que constituem a sua tarefa. A autora destaca que “é preciso ter metas e objetivos sobre o que e para quem deve realizar, e disso decorre o como realizar” (Tacca, 2004, p. 108). Jhenifer organiza as suas ações demonstrando ser alguém que se compromete com o trabalho ao qual se propõe fazer, mesmo que os princípios que a regem em sua prática pedagógica possam ser discutidos.

Ocorre que Jhenifer não é professora de uma classe denominada comum, ou seja, uma turma sem estudantes com necessidades educacionais especiais. Na sala de aula de Jhenifer temos Lucas, que precisa ser integrado em suas ações e relações pedagógicas. Quando observamos a atuação de Jhenifer junto a Lucas, é possível identificar a maneira como a participante busca adequar seu planejamento e a rotina da sala de aula considerando as

necessidades do estudante. Por ser professora regente, Jhenifer traz em suas atribuições a preocupação em acolher Lucas, pois tem consciência de que esse estudante é sua responsabilidade. Contudo, considera um desafio que ainda precisa ser superado, o trabalho com estudantes com dupla condição como é o caso de Lucas, tanto a surdez como o autismo.

Em um momento de diálogo entre a pesquisadora e a participante, Jhenifer fez algumas ponderações sobre a educação de surdos, as quais evidenciamos: *“eu não conheço muito sobre esse trabalho com surdos, é a primeira vez que tenho um aluno assim, com essas necessidades”*. As informações construídas ao longo do processo de pesquisa nos permitem consolidar a suposição que fizemos anteriormente, de que a participante não se sente suficientemente instrumentalizada para a atuação junto a estudantes surdos. Consideramos importante destacar algumas expressões da participante *“aprecio muito o bilinguismo e admiro quem trabalha na área, mas não é o meu perfil”*, *“me considero uma iniciante como professora, com um longo caminho a percorrer”*.

Jhenifer não se sente capacitada para atuar junto a estudantes com as características de Lucas e afirmamos isso, considerando o fato de que ela recorre cotidianamente à professora intérprete para a realização de seu trabalho. Madeira-Coelho (2012), pondera que há recorrência no discurso dos professores indicando a falta de formação adequada, de forma que instrumentalize os profissionais para o enfrentamento dos desafios presentes numa sala de aula inclusiva.

Jhenifer sempre faz seu planejamento com Patrícia, à exceção das adaptações de atividades para Lucas. Durante as coordenações percebemos que a regente recorre à intérprete em vários momentos de decisão sobre a organização do trabalho pedagógico, buscando sempre promover a integração de Lucas o máximo possível no cotidiano da sala de aula. Levando em conta seus relatos de falta de formação e conhecimento específico para atuação na educação inclusiva de surdos, bem como sua constante procura pela professora

intérprete não apenas em situações relacionadas a Lucas, mas também a outros estudantes da turma, elaboramos um indicador de que **Jhenifer se dispõe a trabalhar no modelo de codocência por não se considerar apta a atuar junto a estudantes surdos e autistas e, ao mesmo tempo, por poder contar com apoio qualificado na área.**

Nas dinâmicas relacionais da participante percebemos uma necessidade de controle das situações cotidianas de sala de aula. Isso gera em Jhenifer um sentimento de insegurança referente à sua atuação pedagógicas. Esse sentimento surge sutilmente em algumas reflexões de Jhenifer, como *“me sinto frustrada quando não consigo executar algo planejado”*, *“detesto quando o planejamento foge ao meu controle”*, *“meus colegas são pessoas, em sua maioria, com uma experiência maravilhosa”*, *“me sinto diminuída quando não alcanço o meu objetivo”*.

Entendemos que a participante considera que os seus colegas têm mais experiência profissional que ela, indicando assim, terem mais capacidade para exercerem suas funções. Em entrevista, as reflexões de Jhenifer trazem mais informações que reforçam essa suposição. Compreendemos em Jhenifer certa fragilidade, comum a professores em início de carreira. O último indicador elaborado, foi ganhando força também quando observamos a maneira como Jhenifer se colocava nas reuniões pedagógicas e nos conselhos de classe. Sempre com afirmações do tipo *“eu sei que as colegas têm mais experiência que eu e podem ter uma percepção diferente da minha”*.

Pesquisadora: Para vocês, quais os benefícios de se trabalhar em dupla?

Jhenifer: Ah, nossa a Patrícia faz tudo. O trabalho dela faz toda a diferença, né com o Lucas... porque eu, sinceramente, meu preparo não é pra atuar com autistas, né. Eu ainda não desenvolvi essa capacidade.

Patrícia: Não teria condições de um professor assumir a turma e trabalhar sozinho com alunos ouvintes e o Lucas. Seria impossível.

Jhenifer: é totalmente.

Patrícia: Necessário. Seria um trabalho paralelo ao que o professor regente já faz, seria muito complicado. Porque é um trabalho totalmente diferente. Não é só adaptado, é outro tratamento que se dá ao aluno.

Jhenifer: é... ela desenvolve duas funções, praticamente.

Pesquisadora: Em algum momento, vocês tiveram receio sobre “o que a minha colega vai pensar se...”?

Jhenifer: (ao concluir a pergunta, imediatamente a participante responde): Eu! (risos)

Patrícia: Ah, a gente se preocupa o tempo todo ué.

Jhenifer: porque assim, a Patrícia, ela é efetiva, ela tem uma experiência de longa data. Eu estou sempre preocupada. Às vezes até me atrapalha, eu fico tão ansiosa que, bom, às vezes tem conteúdo que eu espero ela sair com o Lucas pras atividades que eles precisam fazer fora da sala, pra eu trabalhar.

Patrícia: Sim, e muitas vezes eu peço pra ela também pra segurar o conteúdo, ou inverter a ordem. Ou eu espero todas as crianças começarem a trabalhar pra eu poder explicar pro Lucas porque, dependendo do que for, ele fica agitado e ansioso e acaba agitando a turma como um todo. Até porque, o trabalho com ele é muito diferenciado e envolve muito movimento na sala de aula.

Jhenifer: sim, é verdade, isso acontece mesmo.

A escola é um lugar no qual Jhenifer se sente desafiada e, ao mesmo tempo, pode se frustrar quando não atinge seus objetivos. Ela tem dificuldades quando seu planejamento foge do controle e isso foi observado e registrado no diário de campo, em atividades na véspera de um tradicional evento cultural protagonizado pelos estudantes na Escola das Árvores.

Jhenifer estava na sala organizando as produções dos estudantes para a Feira Cultural.

Ela tinha planejado encerrar essa parte do trabalho naquele dia, mas não seria



possível, pois 4 alunos não haviam concluído suas atividades. Jhenifer demonstrou um grande desconforto e se justificava a todo o momento para os demais colegas, explicando que nada havia saído conforme o que planejou (registro do diário de campo).

As informações construídas até o momento nos trazem a inteligibilidade de que Jhenifer tem necessidade de manter o controle sobre o que acontece em sua sala de aula e em suas ações pedagógicas. Não apenas isso, mas também das reações e ações dos estudantes frente às diversas situações que podem surgir durante o processo de ensino e aprendizagem. Compreendemos que essa necessidade de controle se relaciona à sua insegurança e sensação constante de inexperiência.

Existe um outro ponto ainda a ser considerado sobre essa participante. Conforme citado anteriormente, Jhenifer é professora em regime de contratação temporária, ou seja, não faz parte do quadro de profissionais efetivos da Secretaria de Educação. Esses profissionais não possuem os mesmos direitos ou a mesma remuneração daqueles que compõem o quadro efetivo, ainda que exerçam a mesma função. Observando alguns momentos de conversas informais com outras professoras em sua mesma situação funcional, surgiu uma discussão sobre como o sistema é cruel com o professor em regime de contrato temporário. Afinal, ele tem a mesma carga horária, as mesmas atribuições, as mesmas responsabilidades e executa as mesmas funções que um professor do quadro efetivo, mas não recebe a mesma remuneração.

Ao ser questionada pela pesquisadora sobre como isso afeta a sua percepção de si mesma, ela respondeu *“é muito ruim, é como se eu fosse descartável, sem importância”* (registro do diário de campo). Essas informações nos levam a elaborar mais um indicador sobre a constituição subjetiva da professora Jhenifer relativo à **como seu regime de contratação, o seu tempo de atuação docente a fazem ter uma percepção de si mesma inferior a de outros colegas.**

Jhenifer se sente desvalorizada em sua profissão. Essa sensação de desvalorização profissional traz consigo um cansaço físico e emocional com o cotidiano da vida escolar. Expressões como “eu sonho que um dia o profissional da educação seja valorizado”, “me sinto ofendida pelo desrespeito à minha profissão”, ou “me sinto valorizada quando o poder público olha para os profissionais da educação” nos dão algumas pistas sobre o sentimento de desvalorização presente nas expressões da subjetividade de Jhenifer.

Destacamos outra informação importante produzida na linha do tempo de Jhenifer:

Pesquisadora: Se hoje você fosse escolher sua profissão, escolheria a docência novamente? Por quê?

Jhenifer: Acho que não. É muito cansativo e desgastante, pois o trabalho se estende para casa”. Levar trabalho para casa, sentir-se cansada, não ter apoio do poder público para o exercício de suas funções e ainda assim, procurar cumprir o seu papel, são informações que nos auxiliaram a considerar que o sentimento de desvalorização profissional faz parte da constituição da subjetividade individual de Jhenifer.

Os indicadores elaborados ao longo do percurso da pesquisa nos permitem compreender como a atividade de professora regente está constituída na subjetividade de Jhenifer. A participante valoriza um modelo de educação tradicional e se sente inexperiente diante dos desafios que surgem no processo de ensino e aprendizagem presentes no cotidiano da educação inclusiva. Esses indicadores embasam a hipótese de que **Jhenifer se sente mais confortável em atuar com modelos tradicionais de educação, pois os mesmos podem lhe proporcionar maior sensação de controle sobre suas ações e relações pedagógicas e sobre o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes.**

**As ações e relações pedagógicas em codocência entre Jhenifer e Patrícia**

Como já dito anteriormente, as participantes da pesquisa realizam um trabalho articulado, organizando seu planejamento, fazendo escolhas metodológicas, construindo recursos didáticos e organizando as ações e relações pedagógicas em conjunto, embora ainda tenham algumas práticas mais isoladas, como o atendimento aos pais, conforme destacado na discussão sobre a codocência na subjetividade social da escola. Jhenifer e Patrícia conhecem o trabalho uma da outra e procuram integrar-se estabelecendo limites e respeitando a singularidade de cada uma.

Para contextualizarmos a codocência estudada nesse trabalho, resgatamos o conceito apresentado por Kluwin (1999) e Luckner (2001), e discutido também por Tuxi (2009), de que o trabalho em codocência é uma atividade colaborativa na qual professor regente e professor intérprete são responsáveis por todos os estudantes. Algo que nos auxiliou a identificar a existência clara dessa relação entre as participantes é a maneira como os estudantes da turma percebem as duas professoras. As crianças se relacionam com as duas profissionais atribuindo a elas, a mesma função. Para os estudantes não existe diferença significativa entre Jhenifer e Patrícia, as duas são suas professoras. Nos momentos em que estivemos em sala de aula, observamos que, em diversos momentos, Patrícia atendeu a demandas das crianças ouvintes e Jhenifer as demandas de Lucas, num movimento natural, sem que fosse necessário que uma solicitasse a intervenção da outra.

A sala de aula e as ações e relações pedagógicas se constituem como espaço de ensino-aprendizagem de forma única e singular quando há uma relação entre professores e alunos. Esse espaço nasce a partir de um contexto relacional no qual seus atores assumem uma posição de compromisso com o outro (Tacca, 2004). Quando refletimos sobre a relação de codocência, podemos aplicar o mesmo princípio: para que a relação aconteça é necessária a disposição de encontrar-se com o outro. No caso da dupla de participantes identificamos pontos de convergência nesse percurso do encontro. Destacamos esses pontos com

indicadores que foram sendo elaborados durante o processo construtivo interpretativo, com o objetivo de nos conferir inteligibilidade sobre como a dimensão subjetiva da atuação em codocência está configurada.

Verificamos que Lucas ocupa um lugar central e de grande importância na maneira como Jhenifer e Patrícia conduzem suas ações e relações. Ele mobiliza as duas profissionais num movimento de aproximação, empatia e sororidade. Jhenifer se sensibiliza com os desafios enfrentados por Patrícia, que, por sua vez, se sente apoiada por Jhenifer ao longo do processo. Resgatando informações das construções interpretativas da subjetividade individual de cada uma das participantes, encontramos em Lucas o principal ponto de convergência dessa relação, nos levando a elaborar o indicador de que **as ações e relações pedagógicas de Jhenifer e Patrícia se retroalimentam nos desafios gerados pelas necessidades educacionais do estudante Lucas.**

A relação de codocência dessas profissionais gira em torno das necessidades do estudante Lucas. Todas as suas ações e movimentos pedagógicos estão voltadas para esse estudante. A percepção que tive é que, na verdade, os estudantes ouvintes é que estão sendo inclusos na vida escolar de Lucas. Todo o planejamento, a organização da turma, as escolhas das estratégias metodológicas... absolutamente tudo gira em torno do estudante (registro do diário de campo).

O fragmento de frase em destaque se une aos indicadores anteriormente destacados de que Patrícia se vê como responsável pelo progresso da aprendizagem de Lucas e de que Jhenifer preocupa-se em conhecer os estudantes com os quais atua, na busca de promover aprendizagem, conforme vimos na produção individual sobre cada participante. Percebemos por meio das ações e relações pedagógicas em codocência entre Jhenifer e Patrícia, **um compromisso em promover a inclusão de todos**, o qual destacamos como outro indicador na presente discussão.

Essas informações nos levaram a refletir sobre as políticas públicas de inclusão do estudante surdo e a necessidade de discuti-las em nosso trabalho. Para compor este diálogo teórico-empírico apresentamos as reflexões de Lopes (2016), que realizou uma rica análise sobre as relações presentes nos espaços multiculturais de escolas para surdos.

Lopes (2016) inicia destacando que a escola e seus atores, historicamente demonstram não saber trabalhar com a instabilidade. Essa instabilidade se refere a todos aqueles que, no ambiente escolar, não são possíveis ou passíveis de uniformização. Para a autora, a escola “necessita de referências fixas para descrever e educar/disciplinar os sujeitos desiguais” (Lopes, 2016, p. 105).

González Rey (2011), analisando o processo de desenvolvimento de crianças com necessidades especiais, destacou que cada sociedade e cada cultura apresentam representações hegemônicas e um conjunto de comportamentos e normas que buscam igualizar ou padronizar as pessoas com algum tipo de deficiência física ou sensorial. O autor afirma que, em especial, as deficiências sensoriais, não são consideradas barreiras para o desenvolvimento psíquico e, além disso, essas pessoas só teriam prejuízos em seu desenvolvimento intelectual em situações nas quais fossem submetidas a processos inadequados de socialização e ensino.

Ampliando essa discussão para o campo das políticas públicas de inclusão e democratização da escola e de seu espaço – tanto físico como simbólico – Lopes (2016) argumentou que o processo de inclusão dos estudantes com as mais diversas necessidades foi construído e sustentado sob os argumentos de que todos são iguais perante a lei e, assim, devem ter acesso aos mesmos direitos e oportunidades. Contudo a autora destaca que é necessário que a escola reflita e discuta sobre a forma em que se caracterizam as diferenças, sobre quem as identifica e classifica e sobre como elas se constituem e se dividem.

Ao tomar contato com a nova LDB<sup>15</sup>, torna-se claro o estímulo para a integração de surdos na escola regular. Quando falamos sobre integração, geralmente nos reportamos aos portadores de necessidades educativas especiais ou deficientes. Mas, como a escola vê esses sujeitos? Quem são os ditos “deficientes” para a escola? (Lopes, 2016, p. 108).

Para González Rey (2011), a deficiência ou o defeito não possuem um sentido subjetivo em si. Ele considera que as configurações subjetivas da pessoa com deficiência “não acontecem pela ação de nenhuma experiência ou elemento associado de forma direta com o defeito” (González Rey, 2011; p. 51). Para o autor, os sentidos subjetivos associados a essa condição vão se constituindo ao longo da vida por meio dos vínculos da pessoa e pelas ações que realiza nos mais diversos espaços de experiência pessoal. Por isso, Gonzalez Rey (2011) pondera que deve fazer parte do processo de ensino o trabalho com os processos subjetivos e sociais das crianças com deficiência.

Pensando no espaço escolar de inclusão do estudante surdo, Lopes (2016) defende que uma atuação escolar crítica por parte dos atores que a integram, permite colocar lado a lado, com poderes e saberes de destaque, ou hegemônicos, as múltiplas possibilidades de pessoas de raças, de cor, de língua, de sexualidade, consideradas culturas discriminadas. No espaço escolar, os educadores comprometidos com a presença da diversidade e da multiplicidade devem, de alguma maneira, se comprometerem a questionar as relações que organizam as diferenças.

Essas reflexões teóricas nos auxiliam a pensar na maneira como Jhenifer e Patrícia vão construindo suas ações e relações pedagógicas, exercendo um importante papel na inclusão de Lucas. Nesse conjunto de informações produzidas por Jhenifer e Patrícia, encontramos elementos que reforçam o indicador apresentado no início dessa seção, de que a

---

<sup>15</sup> LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96.

atuação em codocência das participantes se constitui e se estabelece na complexa rede das necessidades educacionais de Lucas.

Patrícia: Então... a gente tem um tratamento mesmo de respeito.

Jhenifer: é, isso... de respeito.

Patrícia: então, por exemplo, ontem mesmo. Aconteceu uma confusão enorme com o Lucas na sala, ele meio que surtou e ela me ajudou. Nas horas em que ela precisa também, eu ajudo ela. Então é de cumplicidade também.

Jhenifer: que é fundamental o respeito, né, pra dar certo. Pra se conseguir trabalhar em dupla. Você pode não concordar com a pessoa em determinados momentos, mas você respeita o seu colega.

Patrícia: Acho que a gente já contribui, né.

Jhenifer: a gente conversa, né. Eu mesma sou muito sincera. O que me desagrada eu falo com a Patrícia.

Patrícia: verdade, ela fala.

Jhenifer: Eu sempre peço, me ajuda nisso e nisso e tal.

Patrícia: é, então... ela sugere, Patrícia, que tal se você fizer isso ou aquilo com o Lucas, mesmo que ele não queira, vamos tentar. E eu topo as sugestões dela também.

Jhenifer: assim como eu também peço a opinião dela, exatamente porque ela tem bem mais experiência que eu, né. E eu procuro acatar as sugestões dela.

As participantes vão construindo sua relação nesse contexto de inclusão e acolhimento de Lucas, pois o atendimento a esse estudante representa um desafio tanto para a professora regente como para a professora intérprete. Nos registros do diário de campo há vários apontamentos sobre como Patrícia tem uma relação de afetividade e acolhimento para com o estudante: “nos momentos em que Lucas apresenta comportamentos agressivos,

especialmente quando é contrariado, a intérprete o abraça e sugere constantemente trocar o beliscão por carinho ou as cabeçadas por abraços” (registro do diário de campo).

Observamos que Jhenifer também procura acolher o estudante reconhecendo que suas peculiaridades e necessidades não fazem dele alguém alheio à sua turma. Essas informações aparecem na entrevista, nas reflexões das participantes e na sua prática docente. Consideramos importante destacar um trecho de informações da entrevista, pois essas nos auxiliam a termos maior inteligibilidade sobre como a codocência vai sendo tecida por Jhenifer e Patrícia.

Jhenifer: Com certeza.

Patrícia: é. É imprescindível. Não tem como haver essa inclusão saudável sem uma dupla boa e sem um bom trabalho articulado.

Jhenifer: e eu acho que envolve todos os aspectos, né. O social, o cognitivo... o Lucas é bem amparado aqui na sala. Ele é bem amparado pela turma e isso é pelo trabalho que ela (a intérprete) faz, né.

Pesquisadora: eu realmente percebi que a turma tem acolhido ele muito bem.

Jhenifer: sim, mas é pelo que Patrícia faz. Ela chega com ele, pega na mão dele e fala “olha, fala boa tarde proa amigos”, e os meninos vão cumprimentando ele. Na hora de ir embora também, porque ele vai mais cedo um pouco, né, ela ensina ele a se despedir, dar tchau, dizer até amanhã...

Patrícia: E a Jhenifer também está sempre atenta com a criança, né. Ela não deixa o aluno a parte, ela sabe que ele faz parte do grupo.

Jhenifer: eu sempre integro ele. Até na configuração da sala eu sempre coloco ele nos grupinhos, pra ele interagir com os colegas. Assim, claro que com o toque dela né (da intérprete). Ela me diz Jhenifer, você não acha que seria legal se incluíssemos ele nessa ou naquela atividade, nesse ou naquele grupo. E eu digo: não, vamos por, uai!



Ele é aluno da turma como todos os outros. por exemplo, vamos fazer uma atividade que a turma precisa estar em círculo ou semicírculo, ele está sempre junto de todo mundo.

A preocupação em incluir e acolher Lucas na turma pode ser considerada um segundo ponto de convergência na relação de codocência das participantes, nos possibilitando a elaboração do indicador de que **as participantes consideram o ato de incluir não como a simples inserção do estudante com necessidades educacionais especiais no espaço da sala de aula, mas em todas as ações que envolvem o processo de ensino e aprendizagem.**

As tensões que o trabalho com Lucas gera no cotidiano são também um mobilizador da relação de Jhenifer e Patrícia. Os momentos nos quais Lucas, por algum motivo, se desestabiliza e passa a expressar-se por meio da agressividade, unem as ações e relações pedagógicas das participantes. A professora regente, sempre participa desses momentos com a professora intérprete. Ela tenta se comunicar com o estudante por meio dos poucos sinais que conhece, mas é nítida a sua preocupação com a integridade da professora regente. Nas ações em sala de aula junto ao estudante, nos momentos de tensão, as duas procuram uma proteger a outra da agressividade de Lucas.

Intérprete: então, por exemplo, ontem mesmo. Aconteceu uma confusão enorme com o Lucas na sala, ele meio que surtou e ela me ajudou. Nas horas em que ela precisa também, eu ajudo ela. Então é de cumplicidade também.

Pesquisadora: que se, por exemplo, o Lucas não for à escola ou sair mais cedo que seu horário. Que está tudo bem a Patrícia não ficar em sala junto com a professora e os demais alunos.

Jhenifer: não! Coitada, ela tem muito material pra adaptar. Todo tempo livre ela usa com isso. E outra, pra se recompor também, porque é muito desgastante o trabalho dela.

Patrícia: verdade. É bastante desgastante mesmo.

Jhenifer: você vê como é na sala. Você estava aqui esses dias e viu. Ele bate muito nela, ela tem um desgaste físico e emocional muito grande. Eu falo pra ela, Patrícia, vai descansar!

Cumplicidade e respeito são duas palavras importantes que destacamos nesse diálogo. Isso porque são expressões que emergem nas ações e relações pedagógicas das participantes em todo o tempo. Não queremos com essa afirmação trazer uma falsa ideia de que a relação entre Jhenifer e Patrícia é perfeita ou que não tenha percalços. Contudo, as tensões que surgem de suas divergências de pensamento, opiniões e posicionamentos não interferem na maneira como elas conduzem o trabalho a ponto de uma decidir não colaborar com a outra, nos possibilitando elaborar o indicador de que **a empatia, a sororidade e a unidade para resolver conflitos são elementos da dimensão subjetiva das ações e relações em codocência de Jhenifer e Patrícia.**

Jhenifer e Patrícia, cada uma à sua maneira, demonstram não apenas em seu discurso, mas em suas ações e relações pedagógicas, um trabalho comprometido em oferecer aos estudantes uma educação de qualidade. Tanto a regente como a intérprete, estão sempre em busca de novos recursos didático pedagógicos e estratégias que possam promover momentos de aprendizagem mais significativos. Enquanto Jhenifer considera o ensino tradicional o melhor caminho de ensino, Patrícia evidencia uma prática na qual os sentimentos, as vontades e a voz dos estudantes têm grande importância.

Na relação de codocência das participantes, o diálogo está muito presente e as opiniões e visões divergentes vão encontrando espaço, mesmo diante dos tensionamentos que, em nossa visão, são naturais das relações de trabalho. Nas relações em codocência o diálogo e o compartilhar de ideias mobilizam seus atores no contexto da ação educativa. As docências compartilhadas, onde dois professores atuam em sala de aula em uma ação

conjunta, oportunizam o exercício profissional em dimensões mais humanizadoras (Hochnadel & Conte, 2019).

Na relação de Jhenifer e Patrícia há um compartilhar de responsabilidades educativas. Esse movimento emerge em suas ações e relações tanto nas coordenações como na sala de aula. Contudo, quando evidenciamos na relação a força da subjetividade social da escola, percebemos que, especialmente em situações institucionais, existe uma separação de funções. Conforme registramos, a codocência, na subjetividade social da Escola das Árvores, possui uma construção de atuação fragmentada e individualizada entre os atores envolvidos no processo de inclusão dos estudantes surdos. Embora tenhamos registrado uma relação que consideramos com perfil de codocência, a separação dos papéis do regente e do intérprete, bem demarcada na subjetividade social da escola, se expressa também nas ações e relações de codocência entre Jhenifer e Patrícia.

Quando Lucas não está na sala de aula (quando sai mais cedo ou quando falta), Patrícia se retira para a sala dos professores. É interessante que, quando ela chega ao ambiente da sala dos professores em horário de regência, os demais colegas questionam “Lucas não veio?”, “onde está seu aluno, Patrícia?” ou “Lucas saiu mais cedo?”. E o mesmo acontece quando outro profissional da escola chega na sala de aula e Patrícia não está lá. Os mesmos questionamentos são feitos a Jhenifer. Essa separação de papéis também se evidencia quando é necessário atender alguma demanda dos responsáveis de Lucas, seja em reuniões de pais para acompanhamento pedagógico, seja em outros momentos de participação da família de Lucas no ambiente escolar. Patrícia sempre atende a família sozinha, sem a participação de Jhenifer e, ao mesmo tempo, não atende as famílias dos estudantes ouvintes. Essa separação é tão clara entre escola e família, que mesmo os pais dos estudantes se referem a Patrícia como a “profe do Lucas”. **Apesar de uma relação sólida em codocência ter sido construída entre as participantes, a força da subjetividade social da Escola das**

**Árvores atua sobre Jhenifer e Patrícia de forma a, em momentos institucionais, haver uma desconexão da proposta de atuação no modelo de docência compartilhada,** o qual destacamos como mais um indicador da atuação em codocência.

A relação construída por Jhenifer e Patrícia converge com o que a literatura e as pesquisas sobre o tema definem como codocência. Philippsen (2018) destacou em seu trabalho de doutoramento que na codocência, os dois profissionais (regente e intérprete) precisam estar envolvidos de forma ativa no processo de ensino e de aprendizagem dos estudantes, uma vez que há um compartilhar dos acontecimentos em sala de aula e dos demais processos do ambiente escolar. Identificamos na relação das participantes esse compromisso, quase como um compromisso ético, em promover o melhor ambiente de ensino e aprendizagem possível.

O diálogo constante entre as participantes bem como as trocas tanto na organização quanto nas suas ações pedagógicas diretamente com os estudantes, nos permitiu a construção de uma inteligibilidade sobre como duas profissionais que decidem realizar um trabalho compartilhado podem mobilizar uma à outra em sua caminhada profissional. Foram registrados vários episódios no qual foi necessário, ora por parte de Patrícia ora por parte de Jhenifer, uma reelaboração de suas atividades e escolhas, que permitia um constante movimento de ação-reflexão-ação.

Durante uma coordenação pedagógica as participantes estavam decidindo qual seria o melhor recurso metodológico para fazer a introdução do conteúdo de frações. Jhenifer sugeriu que elas levassem frações já cortadas para que as crianças pudessem montá-las e colá-las no caderno. Patrícia considerou a atividade monótona e argumentou “Não! E se a gente combinasse com eles de pedir pizza? A gente combina com os pais, faz uma tarde da pizza e aproveita pra trabalhar o conteúdo”! Jhenifer ficou visivelmente incomodada com a sugestão. Ela ponderou que talvez, a agitação na sala de aula dificultasse a “apreensão do

conteúdo”, mas Patrícia continuou tensionando Jhenifer com outros argumentos: “vai ser significativo pra eles, você vai ver, eles nunca mais vão esquecer”, “não preocupa com a bagunça não, sala de aula é barulhenta mesmo, depois eles se acalmam e a gente faz uma atividade mais sistematizada”. Jhenifer começou a se interessar pela ideia e até sua linguagem corporal (antes com os braços e pernas cruzadas, sinalizando uma recusa em aceitar aquela sugestão) mudou. Por causa do diálogo, Jhenifer concordou em mudar todo o seu planejamento de uma atividade na qual ela teria total controle (já levando tudo cortado e organizado) para um recurso que exigiria que ela desse maior liberdade aos estudantes de sua turma.

Tacca (2019) argumenta que a comunicação segue um curso de desenvolvimento carregado de sentidos subjetivos que, por sua vez, sem possibilidade de total controle, se propagam em diversas direções, devido a complexidade das produções subjetivas. Para a autora, mesmo quando o processo comunicativo acontece de forma harmônica, é preciso um esforço por parte dos interlocutores na comunicação de suas expectativas, intenções e convicções. Seguindo em seus argumentos sobre os processos comunicativos e suas formas de expressão, Tacca destaca que, mesmo num caminho comunicativo construído sem obstruções, não é possível prever os rumos dos sentimentos e emoções presentes nesse diálogo nem como esses farão parte da produção de sentidos subjetivos, “que podem ser agregadores da situação em foco para o enriquecimento do tema em pauta, ou podem ganhar outros rumos. O esforço da compreensão mútua haverá de ser buscado continuamente” (Tacca, 2019, p. 139).

**A abertura ao diálogo e à comunicação entre as participantes**, revelou-se um indicador de como a relação entre Jhenifer e Patrícia está subjetivamente configurada. O diálogo e a comunicação na relação em codocência ocupam um lugar importante, diríamos até que central. Isso porque essa construção de uma relação dialógica, que permite a presença

de discordâncias, questionamentos e tensionamentos, pode mobilizar sentidos subjetivos capazes de modificar a atuação docente. Consideramos que esse movimento beneficia a todos, tanto os professores como os estudantes que são direta e indiretamente afetados por esse modelo de atuação profissional.

Diante dos indicadores apresentados ao longo dessa seção, elaboramos a hipótese de que **as ações e relações em codocência entre Jhenifer e Patrícia são orientadas pelo compromisso de ambas com a inclusão de todos os estudantes, se expressam subjetivamente por meio da empatia, do respeito e da abertura ao diálogo.** Essa compreensão o que nos possibilita reafirmar que atuação dessa dupla – professora intérprete e professora regente – pode ser reconhecida como codocência, abrindo possibilidades de ampliar as compreensões sobre a temática. Destacamos, como a subjetividade individual das participantes e a subjetividade social da escola se expressam nas ações e relações em codocência, seja tensionando, seja fortalecendo a atuação no cotidiano da sala de aula e da escola. Por meio dessa compreensão, abrimos um caminho reflexivo sobre a importância de se estender o olhar também para a dimensão subjetiva dos processos vividos no espaço da escola e da sala de aula.

#### **Escola do Sol – Suzana e Paula<sup>16</sup>**

A Escola do Sol se localiza em uma cidade satélite próxima ao Plano Piloto. Foi inaugurada em agosto de 1969 com o objetivo de atender os filhos dos trabalhadores que chegaram para a construção de Brasília, dos mais diversos estados do país. Hoje, a escola atende um público de estudantes oriundos de diversas cidades satélites do DF com realidades sociais e econômicas plurais.

---

<sup>16</sup> Nomes fictícios, escolhidos pelas participantes.

A Escola do Sol é polo de Deficiência Auditiva. Conta com uma sala de recursos de atendimento especializado a estudantes com surdez, além de professores intérpretes de Libras, uma vez que as turmas são organizadas seguindo a normativa da SEEDF, em Classes Bilíngues Mediadas. O Projeto Político Pedagógico (PPP)<sup>17</sup> da escola, documento construído em conjunto com todos os profissionais da escola e a comunidade escolar, descreve como o acolhimento e a promoção da inclusão dos surdos é realizada. As atividades coletivas da escola – a entrada e abertura dos dois turnos, eventos pedagógicos e culturais – são realizadas na perspectiva bilíngue, ou seja, na língua portuguesa em sua modalidade oral e na língua de sinais. As professoras intérpretes usam um pequeno período da aula para ensinar Libras aos estudantes ouvintes. Essas ações promovem integração entre estudantes surdos e ouvintes.

Durante a realização da pesquisa, a Escola do Sol tinha três turmas inclusivas de estudantes surdos, sendo duas no matutino e uma no vespertino. As participantes de nossa pesquisa são as professoras Suzana e Paula, respectivamente professora regente e professora intérprete, de uma turma do quinto ano do Ensino Fundamental, com vinte e seis estudantes, sendo vinte e cinco ouvintes e uma estudante surda, a qual chamaremos Eduarda<sup>18</sup>. Eduarda é uma estudante surda com perda auditiva profunda<sup>19</sup> em ambas as orelhas, com implante coclear na orelha esquerda, usuária de Libras como primeira língua, sem nenhuma outra necessidade educacional além da própria surdez.

### **As ações e relações em codocência na subjetividade social da escola**

Na concepção da Teoria da Subjetividade, não há uma dicotomia entre social e individual. O social e o individual de integram recursivamente em um movimento dinâmico

---

<sup>17</sup> O PPP da Escola do Sol não é citado nas referências bibliográficas com o objetivo de garantir o anonimato das participantes. Contudo, o mesmo também faz parte dos documentos que foram utilizados na pesquisa.

<sup>18</sup> Nome fictício.

<sup>19</sup> Surdo profundo é aquele que apresenta perda auditiva acima de 90 decibéis.

orientado pelas ações dos indivíduos, que são permeadas por diversos sentidos subjetivos que integram as configurações subjetivas.

A Escola do Sol é uma escola administrativa e pedagogicamente bem organizada. O grupo de profissionais é bastante coeso e demonstra trabalhar em equipe. Não percebemos nenhum tipo de conflito maior entre esses profissionais. Ao contrário, notamos que os professores se sentem bem no ambiente da escola e trabalham em um modelo de cooperação. Participando de reuniões coletivas e conselhos de classe, verificamos que a equipe gestora da escola busca realizar um trabalho pautado nas perspectivas propostas pelas escolas de projeto inovador. Em uma das reuniões coletivas, a diretora chegou a mencionar que realizou visitas a uma escola do DF que era organizada no modelo da Escola da Ponte, para conhecer melhor a proposta na prática e verificar o que poderia ser aplicado na realidade da Escola do Sol.

Observando a dinâmica e a organização do trabalho pedagógico da escola, considerando também as outras duplas de professores regente e intérprete que integravam o grupo, pudemos compreender melhor como as ações e relações em codocência se dão nesse ambiente e como o grupo de professores percebe essa relação no cotidiano da escola.

Ao iniciarmos o trabalho de campo na Escola do Sol, todo o grupo de profissionais estava envolvido na organização da feira de ciências. Foi um evento muito importante e de grandes dimensões, pensado, elaborado e organizado com a participação não apenas dos profissionais, mas principalmente dos estudantes. Em uma das coletivas, a equipe gestora deixou claro que a feira de ciência é um projeto para promover a autonomia dos estudantes e seu protagonismo sobre a própria aprendizagem.

Quando eventos pedagógicos, como esse, são organizados, o trabalho dos professores se intensifica, pois além da demanda cotidiana do trabalho pedagógico, do currículo e do conteúdo que precisa continuar sendo abordado, há também todas as produções que giram em torno do evento. Ao chegarmos na sala dos professores, nos deparamos com alguns



comentários que consideramos importantes para a compreensão da percepção dos professores regentes a respeito do trabalho dos professores intérpretes (registro do diário de campo).

Professora 1: ai que mundo de coisa pra cortar!

Professora 2: gente, não vai dar tempo. Tô super preocupada, porque ainda temos que organizar os relatórios e as avaliações.

Professora 3: entrega esse trem de cortar pras intérpretes, elas não fazem nada mesmo!

Professora 1: é mesmo, né. Vou já pedir pra Paula. Ainda tem os relatórios. Eu trabalhei numa escola que quem fazia os relatórios dos surdos era os intérpretes. Aqui é que tem esse negócio diferente, né.

Professora 3: eu sempre trabalhei aqui. Aqui só era desse jeito que você fala com a outra direção. Depois que mudou, mudou um monte de coisa aqui também. Não tô reclamando não, tá gente, nem falando mal, por favor. Nossa direção é muito boa, muito humana. Mas a gente não precisa também gostar de tudo e concordar com tudo, só respeitar.

A pesquisadora questionou Paula sobre a percepção dos professores com relação ao trabalho do professor intérprete. A participante relatou que essa percepção é comum e que sabe que as pessoas da escola pensam assim, mas que isso para ela é indiferente e não interfere em seu trabalho. Paula nos relatou que esse é um pensamento geral a respeito dos professores que trabalham com educação inclusiva e ensino especial.

Pesquisadora: Mas você sente isso muito Paula? Essa coisa de pensarem que você não trabalha?

Paula: Oxi! O tempo todo! Principalmente quando chega no período de relatórios. O clima na escola muda, fica mais tenso e eu escuto algumas piadinhas do tipo “Paula tá tranquila, não tem que se estressar com relatório nenhum”, essas coisas. E como aqui na escola quem faz o relatório do surdo é o regente e eu só complemento, eu sinto que

as pessoas ficam meio ressentidas, sabe. Mas sabe que eu acho que isso é meio que uma cultura com todo mundo que trabalha em alguma área do ensino especial. Eu lembro, quando eu passei no concurso, um colega do meu marido me disse pra fazer cursos na área de ensino especial porque eu sempre ia trabalhar pouco. Mas gente, não é assim não! Se a gente realmente se propõe a trabalhar direito, a gente trabalha mais do que quem tem uma turma numerosa, por exemplo.

Pesquisadora: E você acha que a Suzana também pensa isso? Você acha que ela pensa que você trabalha menos que ela?

Paula: Ah, não! Ela conhece bem meu trabalho, sabe que cumpro todas as minhas atribuições. A gente procura estar juntas em todas as questões pedagógicas, o que envolve a turma de uma maneira geral.

Pesquisadora: entendi... perguntei porque é muito comum o professor regente ter essa mesma visão com relação aos intérpretes.

Paula: Ah não, com ela não tem esse problema não.

Quando discutimos essa mesma percepção com Suzana, a participante demonstrou em suas falas que não vê a atividade de intérprete da maneira que suas colegas relataram. “Olha, as pessoas precisam entender que são atribuições diferentes. Não tem menos ou mais trabalho, são trabalhos diferentes. Quando os colegas não têm um trabalho em dupla, às vezes, fica mais difícil perceber. Mas, por exemplo, a Paula além de planejar comigo, ainda tem que adaptar um montão de atividades pra Eduarda. Ou seja, se a gente fosse pensar em quem trabalha mais ou menos, a Paula trabalha mais do que eu” (registro do diário de campo).

Consideramos importante evidenciar a maneira como a equipe gestora da escola concebe a relação em codocência. Em conversa com a diretora questionamos sobre essa visão geral e aparentemente hegemônica de que o professor do ensino especial, nesse caso, o

professor intérprete teria menos atribuições e menos responsabilidades que o professor regente. A diretora afirmou que *“aqui na escola nós incentivamos a codocência e fazemos todo o possível para que ela aconteça na sua integralidade. Eu não considero que os professores intérpretes trabalhem menos que os professores regentes. Ser regente e intérprete são atividades diferentes que se integram porque o regente é professor, mas o intérprete também é. E procuramos deixar isso claro para todo o grupo”*.

As reflexões sobre esses trechos de informação nos possibilitam elaborar um indicador de que **há uma percepção geral de que o professor intérprete de Libras e o professor regente possuem cargas de trabalho diferentes**, porém isso pouco interfere na relação de Suzana e Paula ou em suas ações e relações pedagógicas.

Além de procurarmos compreender como a relação em codocência se expressa nas ações e relações pedagógicas junto aos demais professores e servidores da escola, buscamos também identificar como os estudantes percebem Suzana e Paula no cotidiano de sala de aula. A atuação em codocência de Suzana e Paula é mobilizada pelas necessidades educacionais dos estudantes, tanto os ouvintes, quanto Eduarda. A relação dialógica que elas estabelecem enquanto professoras mobiliza também as relações dialógicas dos estudantes, que mantêm um ambiente de respeito entre si.

No caso dos estudantes da turma de Suzana e Paula, percebemos que eles fazem uma separação das funções que cada uma das professoras exerce. Para eles, é claro que Suzana é a professora “titular” da turma. Identificamos esse movimento em diversas situações do cotidiano escolar. Mesmo Eduarda, que está todos os dias sentada ao lado de Paula, que realiza suas atividades com o apoio da professora intérprete, identifica Suzana com a mesma perspectiva dos seus colegas de turma. Para Eduarda, Paula é seu elo de comunicação com quase todos os atores da escola.

As crianças ouvintes destacavam em suas falas que “*a professora Paula é professora da Eduarda*”, ou “*a Eduarda tem duas professoras, a profe Paula e a profe Suzana*”. No diário de campo, registramos muitas vezes a seguinte pergunta, “como os estudantes percebem a professora intérprete?”. Isso porque consideramos que a maneira como eles identificam cada uma das profissionais tem ligação com a forma como a relação em codocência está subjetivamente configurada para os estudantes.

Ao longo do tempo de pesquisa na escola, percebemos que os estudantes ouvintes não identificam a intérprete como professora e isso se estende também para Eduarda. Essa informação ficou muito clara e ganhou força na realização de uma atividade proposta pelas professoras em comemoração ao aniversário da escola. Os estudantes deveriam construir a sua linha do tempo na escola e poderiam usar textos ou desenhos como recurso. Eduarda optou por ilustrar sua história na escola e ao concluir o trabalho, Paula percebeu que Eduarda não a desenhou. A intérprete questionou Eduarda:

Paula: Ei! Onde é que eu estou aí nesse desenho? Eu não estou aqui não? (A intérprete sorria ao perguntar para Eduarda)

Eduarda: Ih! Esqueci, só desenhei a professora!

Paula: E eu não sou professora não?!

Eduarda: (sorriu bastante) é sim! Você é minha professora que me ensina porque eu sou surda. Vou apagar e desenhar de novo.

Paula (sorriu): Não, não! Não precisa! É seu desenho e está tudo bem.

Eduarda: Mas você vai ficar triste.

Paula: Não, não vou ficar triste. Está tudo bem!

A pesquisadora questionou Paula sobre o que ela sentiu ao ver que Eduarda não a representou como sua professora. “Eu achei super normal, porque realmente a professora dela é a Suzana. Eu sou a intérprete. Estou aqui para tudo o que ela precisar, mas a professora dela

é a Suzana e eu fico feliz em saber que isso está claro para Eduarda e que essa é a relação que ela tem com Suzana”. Constatamos que é a própria intérprete, por meio de suas ações e relações pedagógicas que leva os estudantes a identificarem em Suzana a figura hierárquica principal na sala de aula. Ela está sempre conduzindo os estudantes, incluindo Eduarda, para o encontro de Suzana.

Apesar desse movimento de Paula integrar a maneira como as ações e relações em codocência entre ela e Suzana se configuram subjetivamente, não consideramos ser uma descaracterização da codocência, devido aos outros elementos que integram a configuração subjetiva da relação entre as participantes. O construto dessas informações nos oportunizou a elaboração do indicador de que **para os estudantes, a relação em codocência entre Patrícia e Suzana se expressa de forma que eles identificam Suzana como professora regente e Patrícia como intérprete, e não como professora.** Para a elaboração dos indicadores, procuramos destacar a relação em dois microlocus: da construção da subjetividade social da escola em nível macro; a subjetividade social que perpassa as relações entre os profissionais da escola e a subjetividade social do próprio ambiente da sala de aula.

Ao considerarmos os indicadores apresentados anteriormente, elaboramos a hipótese de que **as ações e relações em codocência na subjetividade social da escola da Escola do Sol são orientadas, ao mesmo tempo, pela responsabilização e pela invisibilização da complexidade do trabalho da professora intérprete com o estudante surdo,** mesmo que entre a dupla de professoras tenhamos reconhecido a existência de uma relação onde há trabalho articulado e dialogicidade, como veremos ao longo das construções. Destaca-se que mesmo numa escola que prima pela inovação e por processos colaborativos, se expressam compreensões clássicas e tradicionais sobre o trabalho do professor intérprete em micro espaços, evidenciando a existência de diferentes construções de subjetividade social, num mesmo espaço social, à exemplo do que foi evidenciado por Martins (2017).

### **A subjetividade de Paula expressa nas ações e relações pedagógicas**

Paula tem 40 anos, é casa e não tem filhos. É professora da SEEDF desde 2012, tendo ingressado por meio de concurso público. Começou a estudar língua de sinais em 2015 e a atuar como professora intérprete de surdos no ano 2018, quando foi trabalhar na Escola do Sol. Anteriormente, em sua trajetória profissional atuou em funções administrativas na coordenação regional de ensino. É mestre em Educação pela Universidade de Brasília e doutoranda pelo mesmo programa de pós-graduação. Paula vem estudando a presença da musicalidade na constituição do surdo e seus impactos na vida desses estudantes.

Paula é comunicativa, alegre e expansiva. Inicialmente, acreditamos que, por causa da maneira como Paula se expressava no cotidiano escolar, enfrentaríamos menos dificuldades em construir informações sobre a subjetividade da participante. Contudo, o processo de construção interpretativa junto à Paula exigiu uma maior imersão da pesquisadora no diálogo. Foram as conversas informais no contexto da escola que possibilitaram à pesquisadora a abertura da participante ao diálogo que foi imprescindível para a construção das informações sobre a subjetividade de Paula.

Paula respondia aos instrumentos escritos com mais cautela e autocontrole do que durante os momentos de diálogo com a pesquisadora, que foram conduzidos de maneira mais informal, buscando evitar respostas marcadas pela intencionalidade. É possível que esse cuidado da participante tenha relação com o fato de a mesma também ser pesquisadora. Mitjáns Martínez (2019) esclarece que o diálogo na Epistemologia Qualitativa é um espaço na relação com o outro de produção de subjetividade onde, por meio do tensionamento, desloca o participante da pesquisa, e o próprio pesquisador, da lógica da pergunta e resposta.

Não se trata apenas de considerar os participantes da pesquisa como sujeitos e não como meros objetos sobre os quais o pesquisador atua, aspecto em que coincidem a

maioria dos pesquisadores qualitativos, trata-se de estabelecer um verdadeiro diálogo em que o pesquisador também se coloca, de uma forma de interação com os participantes que implica a provocação, a estimulação das reflexões, ou seja, um espaço de produção subjetiva e não de respostas dos participantes marcadas pela intencionalidade (Mitjans Martínez, 2019, p. 53).

Paula claramente sentia-se mais à vontade com as conversas. Especialmente quando o tema era pesquisa. A participante estava imersa na construção de seu projeto de doutorado, na organização de suas ideias e passava por um momento intenso de estudos e leitura. Comentou alguns percalços em seu processo de mestrado, os desafios de um pesquisador iniciante. Relatou que no doutorado sente-se mais segura e que consegue fazer com mais clareza conexões entre sua formação enquanto pesquisadora e suas ações e relações pedagógicas. Em seu complemento de frases Paula destacou a importância da pesquisa e da formação acadêmica para si:

34. Minha realização: o mestrado;
35. Estudar para mim é um prazer árduo;
36. O conhecimento é uma arma poderosa.

A educação de surdos tem sido um mobilizador das atividades profissionais e acadêmicas de Paula. Aprender a língua de sinais permitiu a Paula não apenas uma nova possibilidade de atuação profissional, mas abriu caminhos para outros interesses que ultrapassam as ações e relações pedagógicas e se estendem à pesquisa acadêmica. A ação profissional é uma expressão da subjetividade e não acontece de maneira desconectada de outros momentos da vida (Mitjans Martínez & González Rey, 2019). É possível perceber a maneira como os estudos mobilizam as ações e relações de Paula não apenas em suas falas, mas também em sua atuação junto à estudante Eduarda. A participante está constantemente

identificando necessidades de Eduarda que vão para além de simples questões pedagógicas e busca apoio teórico para fundamentar as suas ações.

O movimento recursivo entre apoio teórico e as ações e relações pedagógicas de Paula, nos auxiliaram a construir o indicador de que **ser professora e ser pesquisadora se integram de maneira que, a experiência de formação acadêmica se constitui na atuação pedagógica de Paula e, ao mesmo tempo, essas ações mobilizam também sua caminhada como pesquisadora.**

Nos diálogos entre participante e pesquisadora, Paula relatou que o início do trabalho com surdos, não foi simples. A participante enfrentou desafios no que se refere ao relacionamento com os estudantes e às ações e relações pedagógicas da função de intérprete, *“eu levei um pouco de tempo para me adaptar à realidade de intérprete”* (registro do diário de campo). A *“realidade de intérprete”* à qual a participante se refere é exatamente a construção das relações entre professor regente e professor intérprete no decurso de suas ações e relações pedagógicas.

Não podemos perder de vista que Paula está em seu segundo ano de atuação como professora intérprete e que há uma pressão não apenas social, mas também institucional que versa sobre a docência, onde o professor não pode cometer erros, pois é o dono do saber formal. Quando nos referimos à função de intérprete essa exigência recebe um bônus que é a instrumentalização das ações e relações pedagógicas junto aos estudantes com deficiência auditiva e surdez.

A participante cita em sua linha do tempo profissional o *“desafio nas adaptações das atividades”*. Adaptar as atividades é uma das atribuições imbuídas ao professor intérprete de Libras com o objetivo de facilitar o acesso do estudante surdo ao conteúdo e às informações trabalhadas na sala de aula. Mesmo sendo esse fato de conhecimento geral, não há nos cursos de formação continuada para a atuação junto aos estudantes surdos oferecidos pela Escola de



Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação, uma preocupação em instrumentalizar os profissionais intérpretes para a realização de tal atividade docente.

Citamos essas informações, pois a produção de sentidos subjetivos que constituem a subjetividade individual de Paula, também se nutrem pelo que está posto na subjetividade social, no que diz respeito às suas responsabilidades enquanto professora intérprete. Quando questionamos Paula sobre quais são as suas expectativas com relação ao seu trabalho enquanto intérprete, ela relata *“minha grande expectativa é que, com as experiências adquiridas, alguns momentos sejam mais leves, como exemplo, dias de prova”*. Questionamos o porquê de ela considerar os dias de avaliação formativa difíceis. A participante ponderou que sente receio de não fazer a transposição do que está no Português para a Libras de maneira que os estudantes compreendam e de que, ao invés de estar apenas fazendo essa transposição esteja, de alguma maneira, ajudando o estudante surdo a responder as avaliações e isso, não seria justo com os ouvintes, que não têm esse mesmo apoio.

Percebemos durante o período que permanecemos na escola que Paula se auto regula muito em função do que, no senso comum, denominam “senso de justiça”. No cotidiano de sala aula ela procura não se colocar diante de Eduarda como alguém que vai lhe dar respostas prontas. Ela está sempre orientando a estudante, *“você precisa pensar sozinha, olhe os seus colegas ouvintes, eles estão pensando sozinhos sobre aquilo que aprenderam, e você também aprendeu”*. Paula, em conversas com a pesquisadora, expressou em diversos momentos que oferece à Eduarda, dentro de suas possibilidades profissionais, a oportunidade de ter a mesma autonomia que os estudantes ouvintes. *“Considero isso ético. Não posso ser um tipo de muleta para a Eduarda, ela não pode pensar que a nossa relação é essa de: oi, eu sou surda, então você me dá todas as respostas que eu quero. Isso não é correto e nem justo. Pra mim, ela precisa saber que apesar da surdez, ela é capaz e ela tem responsabilidade sobre sua*

*própria aprendizagem, da mesma forma que as crianças ouvintes*” (registro do diário de campo).

Há nas ações e relações pedagógicas uma preocupação ética na realização de seu trabalho não apenas juntos aos estudantes, mas também em relação aos seus colegas. Ela se considera responsável por ajudar a promover um ambiente de trabalho agradável não somente para ela, como para os demais, e isso inclui não apenas se relacionar bem nos mais diversos momentos e espaços com todos os profissionais da escola, mas agir de maneira ética e de cumprir com suas atribuições enquanto profissional da educação que atua como intérprete de Libras. Essas informações também se expressaram no complemento de frases da participante:

3. A escola ainda não é um lugar legal;
5. Meus colegas são agradáveis;
15. Ética é uma condição de vida (completou a frase oralmente dizendo: a ética está tudo o que fazemos, dentro e fora da escola);
16. O trabalho precisa ser agradável para todos;
18. Detesto quando vejo e percebo injustiças;
27. Eu sonho com uma sociedade justa;
28. Por enquanto faço o melhor que posso.

Diante das construções das informações mencionadas, elaboramos um segundo indicador de que **a ética e o anseio por uma sociedade mais justa integram a configuração subjetiva da ação profissional de Paula.**

Paula relata que seu contato com os surdos e com a cultura surda se deu antes de começar a atuar como professora intérprete de Libras. Foi esse contato que mobilizou seus interesses profissionais. *“Quando comecei a estudar a cultura surda, descobri que gostaria de fazer a diferença na vida deles e na minha. Acredito que o papel do intérprete educacional é muito importante neste contexto de educação inclusiva que ainda exclui*

*diariamente*” (fragmento da linha do tempo de vida profissional). Paula em diferentes situações de diálogos trouxe essa discussão do modelo de inclusão do surdo praticado na Secretaria de Educação do DF e como ela o considera ainda frágil e falho. Essa percepção da participante também se apresentou em seu complemento de frases.

3. A escola ainda não é um lugar legal;
4. Os alunos nem sempre são escutados e respeitados;
14. Espero que um dia a inclusão aconteça de verdade;
25. A inclusão como vemos, está longe de ser o ideal.

Essa percepção desloca Paula de uma posição de aceitação do que está posto e, por meio de pequenas ações cotidianas, ela tenta quebrar um padrão de inclusão que não acolhe o surdo em sua integralidade. Primeiro diariamente ela ensina Libras para toda a turma, de forma que tanto os estudantes ouvintes quanto a professora regente, possam se comunicar com Eduarda em sua língua. Nas conversas e discussões com os colegas da escola, seja na sala dos professores ou em atividades que envolvam outros profissionais como, uma visita à sala de leitura ou nas aulas de educação física, nas quais ela acompanha Eduarda, tenta promover uma reflexão sobre o processo de inclusão dos surdos no ambiente da escola. Percebemos que esses movimentos de Paula tensionam o ambiente de forma a possibilitar que os demais atores no contexto da escola, ponderem sobre como as ações e relações pedagógicas podem ser modificadas cotidianamente de maneira que o processo de inclusão seja mais humanizado e considere a singularidade de cada criança.

Em um momento de conversa informal, Paula salientou que vai tentando “aos pouquinhos” fazer com que as pessoas da escola percebam e compreendam o processo de inclusão do surdo com um novo olhar. Destacamos um diálogo importante registrado no diário de campo da pesquisadora. Em uma das aulas de educação física, o professor observou a facilidade que Eduarda tinha com a prática desportiva e com a atividade em equipe.

Professor: Nossa Paula! A Eduarda tem muita habilidade com a bola e com os esportes em equipe. Seria legal inclusive inscrevermos ela em algumas competições.

Paula: Sim. Ela adora! E ela é bem competitiva, ia gostar muito também.

[Eduarda chama uma colega de time com um grito]

Professor: Será que não seria mais fácil se ela fosse oralizada?

Paula: Nada! Olha ela aí se comunicando e se virando super bem! Mas como ela colocou o implante [implante coclear], ela tem trabalhado um pouco mais a fala e a oralização. Mas mesmo sem se comunicar oralmente, ela se vira bem com os ouvintes, ainda mais numa situação como essa do jogo. Ela está super integrada e isso é que é inclusão. É ela estar junto com os colegas de turma, participando de uma aula.

Paula se considera **responsável por promover a inclusão do estudante surdo**, não apenas no ambiente de sala de aula, mas também no espaço escolar como um todo, tensionando a subjetividade social dos diferentes locus nos quais exerce sua atividade profissional, representando mais um indicador da constituição de sua subjetividade, que se expressa nas ações e relações pedagógicas. O tensionamento da subjetividade social da escola, representada pelo conjunto de crenças e valores expressos por seus atores, é um desafio que pode constituir-se mobilizador da abertura de um processo de mudança compreensiva sobre a inclusão do estudante surdo.

Avançando nesse percurso, consideramos que a constituição subjetiva do professor e seu fazer docente não acontecem fora de uma subjetividade social e que história e contexto são inseparáveis na gênese das configurações subjetivas (Mitjans Martínez & González Rey, 2019). O delineamento dos indicadores a respeito da subjetividade da participante expressa nas ações e relações pedagógicas em codocência, convergem para a elaboração da hipótese de que, para Paula, **ser intérprete é considerar aspectos formativos e éticos para a realização**

**de um trabalho que contemple a inclusão do estudante surdo para além do simples fazer pedagógico, mas também para a possibilidade de promover mudanças sociais.**

### **A subjetividade de Suzana expressa nas ações e relações pedagógicas**

Suzana tem 30 anos de idade, é casada, não tem filhos. É professora da SEEDF em regime de contratação temporária desde 2017. Formou-se em Pedagogia no ano de 2011. Em 2012 fez pós-graduação em Psicopedagogia Clínica e Institucional. No ano em que concluiu sua graduação, deu início a sua atuação profissional como monitora na Educação Infantil em uma escola da rede privada. No ano seguinte teve a oportunidade de assumir sua turma como professora regente e permaneceu na rede privada até o final do ano de 2016. Sua maior experiência foi na Educação Infantil, sendo seu primeiro ano de atuação numa turma do 5º ano do Ensino Fundamental. Também é a primeira vez que Suzana atua em codocência junto a um estudante surdo.

Suzana é comunicativa, brincalhona e procura contribuir para que haja leveza no ambiente de trabalho, tanto em sala de aula atuando junto aos estudantes como com seus colegas professores e demais servidores da escola. Pela maneira como ela conversa com os estudantes e como lida com os conflitos que surgem em sua sala de aula, percebemos que ela valoriza o diálogo como recurso para a construção da relação professor-aluno. Dessa maneira, ela construiu uma relação de respeito e de reciprocidade com as crianças.

Buscando compreender a maneira como a docência se constitui na subjetividade de Suzana, priorizamos as dinâmicas conversacionais, especialmente aquelas que aconteciam em momentos informais. Logo no início do trabalho de campo, quando ainda estávamos construindo o cenário social da pesquisa, tivemos a oportunidade de discutir o ser professor, especialmente o ser professor em uma sala de aula inclusiva.

Suzana relatou em uma das conversas com a pesquisadora ser um grande desafio, talvez o maior que ela já tenha vivido até o momento em sua trajetória profissional. “*Eu não tenho só a Eduarda, eu tenho outras crianças com outros diagnósticos como TPAC e TDAH<sup>20</sup>, por exemplo. Isso pra mim é um desafio porque eu sempre trabalhei com Educação Infantil e em nenhuma formação pelas quais passei, me ensinaram como trabalhar com esses alunos*” (registro do diário de campo).

A educação inclusiva tem apresentado um desafio para os docentes, de uma maneira geral, por termos um posicionamento hegemônico de que para todo e qualquer tipo de prática pedagógica é necessária a instrumentalização e a capacitação específica para o exercício da atividade profissional. Não estamos e nem pretendemos dizer que a formação para o exercício da docência não é necessária ou relevante. Contudo, especialmente as formações tecnicistas, não apresentam soluções para a aprendizagem dos estudantes com deficiência (Madeira-Coelho, 2012). Os sentidos subjetivos expressos nas ações e relações em codocência de Suzana, nos permitem perceber essa influência sobre a sua própria produção subjetiva.

7. Na teoria aprendemos muito;
8. Na prática é outra história;
12. Me sinto satisfeita quando troco conhecimento;
21. Todos os dias aprendo algo;
22. Me considero uma pessoa esforçada;
29. Pretendo aprimorar meus conhecimentos.

O conjunto de frases apresentado nos dá certa noção sobre como Suzana sente a necessidade de ser instrumentalizada para o trabalho e, ao mesmo tempo, que está aberta a novas aprendizagens. A participante valoriza a capacitação profissional como sendo um recurso para o que ela mesma denominou de “aprimoramento pessoal”. Suzana tentou

---

<sup>20</sup> As siglas TPAC e TDAH se referem, respectivamente, aos diagnósticos de Transtorno do Processamento Auditivo Central e Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade.

matricular-se nos cursos voltados para educação de surdos oferecidos pela EAPE, mas não foi contemplada com uma vaga. *“Eu gostaria muito de ter conseguido porque eu sei que o curso iria me ajudar a compreender melhor a Eduarda e até contribuir mais com o trabalho da Paula. Muitas vezes, eu quero fazer mais por ela, mas ainda não sei Libras. Sei as poucas palavras que a Paula vai me ensinando no cotidiano, mas eu queria conseguir me comunicar melhor com ela”*. Notamos aqui uma contradição interessante. Ao mesmo tempo em que Suzana afirma nas frases 7 e 8 que a teoria e a prática são bem diferentes, ela percebe que precisa estudar (teoria) para se instrumentalizar de forma que seu trabalho tenha melhores resultados (prática).

Um ponto significativo a ser destacado é que, a ausência da formação específica para atuação profissional em uma turma inclusiva de estudantes surdos se tornou um mobilizador das ações e relações pedagógicas de Suzana. Esse fato é evidenciado durante as coordenações pedagógicas e a organização do planejamento. Suzana busca por estratégias que possam facilitar o acesso de Eduarda aos conteúdos. Ela não o faz isoladamente, busca o apoio da professora intérprete. Em umas das coordenações esse movimento de Suzana se tornou tema de conversa entre participante e pesquisadora. Registramos uma fala interessante: *“eu não posso deixar que a falta de um curso me pare. Se a aluna está aqui e eu sou professora dela, eu não posso deixar ela largada e fazer de conta que ela não tá na sala. Ela é minha aluna igual todo mundo. Ainda bem que eu tenho a Paula pra me socorrer”*.

Nesse caminho de construção das informações sobre a subjetividade de Suzana nas ações e relações de codocência, elaboramos um indicador de que **Suzana é tensionada pela subjetividade social hegemônica, que estabelece a necessidade de instrumentalização técnica para atuação profissional junto a estudantes com necessidades educacionais especiais**, mesmo que isso não a paralise à espera da mesma.

Esse indicador nos remete ao estudo de Rossato e Assunção (2019), no qual as autoras discutem que os tensionamentos entre subjetividade social e subjetividade individual possibilitam a abertura de novos caminhos e novos posicionamentos.

Os tensionamentos são o que possibilitam os novos caminhos que podem se abrir a partir do mesmo. O tensionamento é um convite a refletir e desafiar o que está posto, não para romper indiscriminadamente, mas para produzir compreensão dos processos, mesmo quando a melhor opção seja para permanecer naquele caminho, mas como resultado de uma compreensão reflexiva e não por determinação externa ou por tradição cultural (Rossato & Assunção, 2019, p. 59).

No caso de Suzana, ela poderia simplesmente agir como muitos outros docentes, deixando o processo de ensino e aprendizagem da estudante surda sob a responsabilidade exclusiva da professora intérprete. Contudo, ela passou por um momento de tensionamento que a levou a refletir e a tomar a decisão de ser parte integrante do desenvolvimento pedagógico de Eduarda, independente da falta de formação especializada que está buscando.

Em suas ações e relações pedagógicas, Suzana evidencia que se preocupa em construir uma relação de respeito junto aos estudantes com os quais atua. A participante relatou que escolheu ser professora *“pela possibilidade de marcar a vida dos alunos, fazer a diferença na vida deles e para isso, é preciso respeitá-los e acreditar nas suas capacidades”* (trecho da linha do tempo da vida profissional). Quando levamos Suzana a refletir a respeito das expectativas que ela tem sobre seu trabalho, a participante destacou o desejo de proporcionar autonomia para os estudantes. Esse movimento da participante se expressa na maneira como organiza seu planejamento, escolhe as atividades que vai propor e os recursos metodológicos que vai utilizar. Destacamos que essas escolhas não aconteciam de forma isolada de Paula, ao contrário, a organização dos recursos didático-pedagógicos bem como do planejamento eram realizadas em conjunto com a professora intérprete.



Madeira-Coelho, Vaz e Kaiser (2019) ponderam que historicamente a escola assumiu uma perspectiva tradicional de produção de conhecimento, priorizando as dicotomias corpo e mente, teoria e prática, sujeito e objeto. A reprodução desse padrão epistemológico ao longo dos anos fez com que os processos de aprendizagem dos estudantes fossem marcados por uma relação hierárquica onde o professor é o detentor do conhecimento e o aluno, como a própria palavra alude, um ser sem luz, passivo e reproduzidor do que lhe é imposto. Segundo as autoras, o presente século vem passando por uma virada epistemológica na qual:

Professores e estudantes passam a ser assumidos como pessoas que, nas suas diversas formas de relação, entrelaçam saberes, trocam experiências em vínculos facilitadores de processos mútuos de ensino e aprendizagem, em uma dinâmica constante de construção e reconstrução do conhecimento (Madeira-Coelho et. al, 2019, p. 69).

A Teoria da Subjetividade e sua perspectiva cultural-histórica tem um importante valor heurístico nessa mudança de paradigmas trazendo em seu arcabouço teórico, recursos para romper com esse modelo fragmentado de educação. Madeira-Coelho et. al (2019) enfatizam que por meio das categorias teóricas da Teoria da Subjetividade,

Passa-se a compreender a relação pedagógica como a qualidade que os envolvidos no processo educativo (estudantes, professores, comunidade escolar e família) vão conferir a essa relação, tomada, portanto, em articulação estreita com a ação pedagógica que favoreça a construção de conhecimento implicada por diálogos-afetivos e criatividades-imaginativas nos processos de aprendizagem e desenvolvimento do estudante (Madeira-Coelho et. al, 2019, p. 75).

A convergência entre as informações e o que a Teoria da Subjetividade propõe, nos dá a possibilidade de elaborarmos o indicador de que **Suzana busca romper com o modelo hegemônico e a proposta de uma educação disciplinadora baseada em relações**

**hierárquicas, quando opta por considerar a singularidade do processo de desenvolvimento dos estudantes, estimulando sua autonomia por meio da dialogicidade.**

Rossato e Assunção (2019) esclarecem que a docência tem uma função social, pois a profissão de professor possibilita uma intervenção na realidade social. As autoras destacam que “como prática social, é configurada pelas formas de educar que constituem a cultura das instituições e pela ação dos sujeitos que englobam seus pensamentos, desejos, saberes, valores e sua história” (Rossato & Assunção, 2019, p. 49).

Os indicadores elaborados até o momento nos auxiliam a construir uma hipótese sobre como a atividade de professora regente se expressa nas ações e relações pedagógicas em Suzana. Para a participante, **ser professor não é apenas transmitir conhecimentos e esperar respostas prontas dos estudantes, mas é abrir mão de uma posição de dono do saber, socialmente estabelecida, para promover a autonomia entre os estudantes e uma educação baseada no respeito e na humanização de seu processo.**

#### **As ações e relações pedagógicas em codocência entre Suzana e Paula**

As relações profissionais são perpassadas pelas configurações subjetivas que integram a subjetividade individual dos indivíduos que dela participam. Anteriormente, buscamos construir informações sobre a codocência na subjetividade social da escola e sobre a como subjetividade individual se expressa nas ações e relações pedagógicas. A seguir, avançamos nessa construção refletindo sobre as ações e relações pedagógicas em codocência entre Suzana e Paula.

Quando iniciamos a nossa busca por participantes para nosso trabalho, conversamos com diversos professores que exercem ou exerceram anteriormente a função de professor intérprete em classes bilíngues mediadas. Ao termos contato com a dupla Suzana e Paula, verificamos a presença da relação de codocência configurada em suas ações e relações

pedagógicas, razão pela qual avançamos na perspectiva de compreender, em maior profundidade como essa relação se constitui e se mantém na atuação pedagógica.

Acreditamos que quando dois professores concordam em organizar suas ações pedagógicas em conjunto, considerando que o estudante com necessidades educacionais especiais integra a turma em sua plenitude, acontece o trabalho em *codocência*, que se configura como uma relação profissional diferente de outras relações que acontecem no ambiente escolar. Os elementos que elencamos sobressaem nas ações e relações pedagógicas de Suzana e Paula e nos auxiliam a compreender a dimensão subjetiva da relação em *codocência* integrada pelas participantes.

Nas expressões de Suzana e Paula, notamos que as duas se movimentam em suas ações e relações pedagógicas buscando manter um relacionamento de respeito e cooperação por meio do diálogo. Na sala de aula, elas estão constantemente conversando sobre a organização do trabalho e percebemos não ser algo combinado previamente, fazendo parte da maneira como elas reagem aos tensionamentos uma da outra no curso da relação.

Pesquisadora: Eu vi vocês planejando juntas, e a maneira como vocês fazem em sala realmente demonstra isso, um trabalho bem articulado e com bastante diálogo.

Paula: Sim, diálogo tem muito. Muito mesmo. A gente tenta colaborar uma com a outra. A Suzana acolhe bem a Eduarda e procura atender às necessidades dela. E não tem como atender às necessidades dela sem passar por mim (gargalhada). Na verdade, eu tive muita sorte. Nunca trabalhei com algum professor regente que tivesse conflito comigo não.

Para Paula, a ética mobiliza sentidos subjetivos que emergem em suas ações e relações pedagógicas exatamente quando ela abre mão do lugar hierárquico que o ser professor traz em si, para que a relação em *codocência* seja construída por meio do respeito. Não se trata de um renunciar às responsabilidades, uma vez que Paula continua exercendo

sua função considerando o que normativamente é determinado para ser executado em sua atividade de intérprete. Já Suzana, não se coloca como a única detentora do saber. Ao manter-se numa posição reflexiva e aberta ao diálogo, ela se desloca do lugar de ser professor regente, sobrecarregado, acreditando que tem mais atribuições que a professora intérprete.

A abertura para o diálogo presente nas ações e relações de Suzana e Paula é um mobilizador da relação em codocência. Tacca (2019) pondera que os processos comunicativos carregam em si sentidos subjetivos que não podem ser controlados. Mesmo que a comunicação ocorra de forma harmônica, os interlocutores se esforçam para comunicar suas convicções, intenções e expectativas.

Pode-se construir um caminho comunicativo sem obstruções, mas, ainda assim, sentimentos e emoções tomam seus rumos e ancoram a produção de sentidos subjetivos que podem ser agregadores da situação em foco para o enriquecimento do tema em pauta, ou podem ganhar outros rumos. O esforço da compreensão mútua haverá de ser buscado continuamente (Tacca, 2019, p. 138).

Segundo esse fluxo de construção das informações a respeito da configuração subjetiva das ações e relações em codocência entre Suzana e Paula, elaboramos o indicador de que **na relação construída pelas participantes há abertura para o diálogo e uma preocupação em estabelecer processos comunicativos harmoniosos.**

Fortalecendo esse indicador, trazemos a reflexão proposta por Tacca (2019) sobre a importância do diálogo para o processo de comunicação, pois para a autora, o diálogo compõe um momento da comunicação que implica em dizer o que se pensa, mas também ouvir o outro conferindo oportunidade para os interlocutores se expressarem igualmente, sem que haja o favorecimento de submissão ou o domínio autoritário no processo comunicativo.

Um outro ponto presente na relação de codocência é a busca por acolher e integrar Eduarda à turma. A dinâmica relacional estabelecida entre Suzana e Paula mobiliza também a

dinâmica relacional dos estudantes uns com os outros. Quando as duas profissionais mobilizam suas ações e relações pedagógicas em codocência buscando promover a inclusão de Eduarda na dinâmica da sala de aula, os estudantes ouvintes também fazem o mesmo movimento. A presença de Eduarda na sala é algo tão natural que, a primeira vez que estivemos na escola, não conseguimos identificar quem era a estudante surda, só o fizemos quando ela colocou o aparelho auditivo na orelha. Em um dos trechos da entrevista semiestruturada, Suzana fez a seguinte observação quando perguntada sobre os benefícios do trabalho colaborativo e em parceria:

Suzana: e o bom é que isso a gente percebe com a aluna. Por exemplo, se ela (Paula) sai da sala, a Eduarda continua suas atividades, sua rotina, como se nada tivesse mudado. Por exemplo, se estivermos fazendo uma atividade como um bingo, se ela (Paula) sai, a Eduarda continua participando e fazendo a atividade proposta da mesma forma. E os colegas integram ela em tudo!

Pesquisadora: vocês acham que ela age dessa forma porque ela entende que vocês duas são professoras dela?

Paula: Ah sim. E eu acredito que isso só acontece porque nós temos esse trabalho bem articulado. Eu fui intérprete dela no ano passado também, mas eu não tive essa abertura com a regente que eu tenho esse ano. A professora saiu da escola, DA ESCOLA, e a Eduarda nem percebeu, nem se deu conta. Esse ano está tão diferente, que agora a gente foi fazer aquela atividade de linha do tempo, não sei se você lembra... mas quando ela foi desenhar a turma e a sala de aula, ela desenhou a Suzana e não me desenhou. Eu que perguntei pra ela: “ué, e eu?”; ela sorriu e disse que tinha esquecido de mim (muitos risos e gargalhadas da intérprete). Mas eu achei isso tão interessante! Isso na verdade é um termômetro do meu trabalho. Não de forma negativa, mas de forma positiva e muito rica porque realmente, a Suzana é a

professora dela! E pra mim é muito importante ela ter essa noção. E assim, a Suzana é muito engraçada e muito divertida (risos da regente) e essa leveza que é dela, do jeito dela, faz com que a Eduarda tenha esse interesse por ela também.

Suzana: e isso é tão interessante porque, ela vem interagir comigo assim como os outros alunos da turma. É como se a surdez não existisse nessa hora. Tipo, não é uma barreira.

Paula: ela tem uma relação com a Suzana.

Esse trecho da entrevista converge com o indicador que elaboramos na discussão a respeito de como os estudantes percebem a relação de codocência de Suzana e Paula, além disso, nos traz um elemento que consideramos importante para a elaboração de mais um indicador, **demarcar a atividade de professora regente de Suzana na relação de codocência funciona como um recurso para promover a inclusão de Eduarda no ambiente escolar**. Esse deslocamento das participantes, especialmente da intérprete quando ela abre mão de fazer parte da hierarquia institucionalizada hegemônica do ambiente escolar, abre espaço para a inclusão de Eduarda.

A maneira como a relação em codocência entre Suzana e Paula se configura, confere novos significados a esse modelo de atuação profissional. E é também a expressão da subjetividade social da escola mobilizando os sentidos subjetivos das participantes no curso da relação. Rossato e Assunção (2019) esclarecem que sendo a escola um espaço relacional privilegiado não se considera possível uma prática pedagógica acontecendo fora dos contextos da subjetividade social.

Mitjás Martínez e González Rey (2019) destacam que os sentidos subjetivos gerados no decurso do exercício da atividade profissional dos professores têm a sua gênese nas relações que são estabelecidas pelos envolvidos e integrarão a subjetividade social da escola. Para os autores, não se trata de um processo de adaptação a uma subjetividade social

dominante, mas que essa subjetividade social se encontra em processo contínuo de constituição e tensionamento.

Pesquisadora: em algum momento, vocês tiveram receio sobre “o que a minha colega vai pensar se...”?

Suzana: Eu penso! Deixa eu te compartilhar (risos). Quando eu entrei na escola eu falei “Valei-me Nossa Senhora!”. Porque as meninas falaram, “amiga a Paula tá fazendo doutorado”. E eu fiquei pensando, meu Deus! Eu acabei de terminar a faculdade! (risos da intérprete) E eu fiquei preocupada porque também é meu primeiro ano no 5º ano. Eu fiquei com medo, mas aí eu logo já cheguei pra ela e disse tudo, falei mesmo que eu ainda não tava no nível dela, mas que ia chegar (risos da regente e da intérprete). Então eu tive medinho, assim... mas depois que a gente começou a trabalhar mesmo juntas, foi tranquilo e eu meio que percebi que besteira minha essas coisas.

Paula: eu acho que essa tensão é mais normal mesmo no regente. Porque a gente como intérprete acaba vendo a aula na perspectiva do aluno, muitas vezes. Com relação a mim, como intérprete, não tem essa tensão porque o regente nem sempre consegue ver exatamente o que eu estou fazendo, por causa da própria dinâmica do trabalho. Na verdade, eu me preocupo mais em deixa-la à vontade. Eu sempre tive essa preocupação de dizer: olha, o trabalho é seu, eu não to aqui pra avaliar você, se você tá falando bem ou mal, ou coisas desse tipo. Eu estou aqui junto com você, pra somar e fazer junto. Eu interferiria se algo muito esdrúxulo acontecesse, mas não é o caso. E mesmo assim, eu só falaria alguma coisa porque ela me dá esse espaço, essa liberdade.

Em outros momentos, em conversas entre a pesquisadora e Suzana, identificamos que a diferença no processo de formação acadêmica entre as duas mobiliza sentidos subjetivos em

Suzana que a fazem pensar que ela tem algo a aprender com Paula em suas ações e relações pedagógicas. Algumas frases foram ditas por Suzana em diferentes situações no contexto escolar que fortalecem a nossa percepção, como “*eu não sei disso, mas minha companheira Paula vai saber*”, “*amiga, aprendo tanto com você*” (conversando com Paula), “*esse ano está sendo top porque eu tô aprendendo mil coisas novas com a Paula*”.

O valor dessa informação para compreendermos como a codocência se constitui nas ações e relações pedagógicas entre Suzana e Paula, é o fato de Suzana se colocar em disposição de aprender algo novo, abrindo caminhos para que o diálogo entre elas aconteça. A existência da abertura de um processo dialógico onde todos os interlocutores estão dispostos a ouvir e a serem ouvidos é essencial para que haja um movimento recursivo de afetos, possibilitando a criação de vínculos e uma relação de confiança.

Diante dessas reflexões, elaboramos um indicador de que **na dinâmica da relação de codocência de Suzana e Paula a diferença do percurso de construção do conhecimento das participantes é um mobilizador para a abertura do diálogo.**

Tacca (2019) nos chama a atenção sobre essa questão, destacando que os processos comunicativos são um canal para o desenvolvimento de uma relação de mútua confiança que se sustenta no processo de criação de vínculos afetivos. De acordo com a autora, “a cumplicidade e a confiança permitem criar condições para o pensar motivado e para percorrer com mais descontração e determinação os processos que se mostram mais difíceis” (Tacca, 2019, p. 141).

No curso da pesquisa observamos que a qualidade da relação estabelecida entre Paula e Suzana não mobiliza apenas as duas participantes, mas também os estudantes com os quais elas atuam. Levando em conta os indicadores que elaboramos ao longo do processo construtivo-interpretativo, destacamos a hipótese de que **as ações e relações em codocência entre Suzana e Paula têm sua configuração subjetiva pautada no respeito, na confiança**



**mútua e na presença marcante da dialogicidade, que mobiliza os sentidos subjetivos dos estudantes e a construção de suas próprias relações no cotidiano escolar.** A construção desenvolvida sobre as ações relações entre as participantes, a exemplo da que construímos na Escola das Árvores, nos possibilitam avançar na compreensão sobre como uma relação profissional se solidifica possibilitando uma atuação qualificada em prol de todos os estudantes.

## Considerações Finais

A realização desse trabalho foi um grande desafio pessoal, de desenvolvimento, novas aprendizagens e ressignificações. A sua trajetória me deslocou da posição de professora e de intérprete e me apresentou a pesquisa acadêmica como um recurso de autoconhecimento e desenvolvimento pessoal. Além disso, fazer articulações entre a Teoria da Subjetividade e as ações e relações em codocência entre professores regente e intérprete de Libras, me fizeram voltar no tempo e analisar como, em minha própria atuação, eu fiz parte desse emaranhado de sentidos subjetivos que se constituem nas ações e relações em codocência, e que integram a minha subjetividade.

No campo teórico nos foi permitido ver com clareza a importância da Teoria da Subjetividade para os estudos que versam sobre as relações entre os mais diversos profissionais que atuam nos espaços escolares, nos permitindo ter uma inteligibilidade diferente sobre como estão subjetivamente constituídas as ações e relações em codocência, nosso objeto de estudo. Em nossas revisões de literatura vimos o quanto atuar profissionalmente no modelo de codocência é um desafio, que nosso estudo demonstra ser possível.

O caminho de construção teórico-metodológico da pesquisa Construtivo-Interpretativa, nos possibilitou uma construção de indicadores e hipóteses que nos permitiram pensar as atividades de professor regente e intérprete de Libras além de simples executores de funções. Integrar uma relação em codocência, exige um complexo processo de entrelaçamento entre as subjetividades individuais e sociais de seus atores. Os tensionamentos que surgem no decurso das ações e relações em codocência produzem sentidos subjetivos que mobilizam os seus atores diante dos desafios cotidianos, sejam eles

impostos pela organização do sistema de ensino na educação inclusiva de estudantes surdos ou mesmo pelas próprias necessidades desses estudantes, que são muito singulares.

Buscando compreender a dimensão subjetiva das ações e relações em codocência, identificamos que, para atuar profissionalmente nessa concepção, é preciso que os atores que integram a relação estejam dispostos à abertura da presença do outro em seu trabalho. Para nós, esse movimento é um importante mobilizador de sentidos subjetivos que levam professor regente e professor intérprete a não apenas refletir sobre sua própria atuação junto aos estudantes, mas também a compreender que o processo de inclusão não acontece fora da construção de uma relação profissional baseado em elementos como, a abertura ao diálogo e o respeito pelo lugar do outro.

A dimensão subjetiva das ações e relações em codocência pode ser reconhecida em vários aspectos evidenciados nas hipóteses elaboradas durante o processo construtivo-interpretativo. Apesar da singularidade da constituição subjetiva de cada participante, bem como de suas trajetórias, seus anseios, expectativas e frustrações, havia uma preocupação comum a todas elas: acolher o estudante surdo e integrá-lo às dinâmicas e às relações que constituem o ambiente escolar, a despeito das crenças, valores ou representações sobre a docência na subjetividade social da escola.

Na construção sobre a primeira dupla de professoras evidenciamos que **as ações e relações em codocência estavam pautadas no respeito, na confiança mútua e na presença marcante do diálogo**. Na construção sobre a segunda dupla de professoras evidenciamos a marca do **compromisso de ambas com a inclusão de todos os estudantes, também guiado por meio da empatia, do respeito e da abertura ao diálogo**. Em ambas as duplas evidenciamos o movimento importante e legítimo em busca de formação que qualificasse ainda mais o trabalho, mas reconhecemos que a manutenção da codocência se

deu fortemente por vias que se aproximam mais da constituição subjetiva individual das participantes, mesmo no tensionamento da subjetividade social.

Recordando do início de nosso percurso de investigação, ao procuramos participantes que construíram uma relação profissional no modelo de atuação da codocência, percebemos como seria importante pesquisar a constituição subjetiva desse tipo de relação profissional. Isso se deu porque a grande maioria dos profissionais procurados, especialmente os intérpretes de Libras, relatavam desafios dos mais diversos que terminavam por produzirem sentidos subjetivos que mobilizavam os professores intérpretes a manterem uma certa distância relacional quanto aos professores regentes, e vice versa.

Outro ponto importante que identificamos é que, a qualidade das ações e relações de codocência, interferiam diretamente na maneira como os estudantes se mobilizavam no processo de inclusão e integração dos estudantes surdos. A surdez e a Libras não eram barreiras, mas um elo.

É certo que o percurso teórico-metodológico nos trouxe outras reflexões que ultrapassaram os objetivos de nosso estudo. A mais latente delas é a de como as ações e relações em codocência podem, ou não, promover o desenvolvimento subjetivo dos estudantes, sejam eles ouvintes ou surdos, mas isso é tema para futuras pesquisas.

Encerramos esse trabalho com a certeza de que essa pesquisa não tem um fim em si mesma, mas se integra a tantas outras construções e investigações científicas que versam sobre a educação inclusiva de estudantes surdos pois, cada resposta e cada construção-interpretativa faz parte de um caminho de construção de conhecimento, cujo ciclo nunca se encerra.

## Referências

- Alves, F. C., Souza, J. d., Lima, M. E., & Castanho, M. (2015). Educação de surdos em nível superior: desafios vivenciados nos espaços acadêmicos. In: W. Almeida, *Educação de Surdos: formação, estratégias e prática docente* (pp. 27-47). Ilhéus, Bahia: Editus.
- Antônio, L. C., Mota, P. R., & Kelman, C. A. (2015). A formação do intérprete educacional e sua atuação em sala de aula. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 1032-1051.
- Brasil. (2003). *Saberes e Práticas da Inclusão Educação Infantil: Surdez*. Brasília: Ministério da Educação.
- Brasil. (2004). Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos. *Ensino de Língua Portuguesa para Surdos: caminhos para a prática pedagógica, I*. (M. d. Educação, Ed.) Brasil: Secretaria de Estado de Educação de São Paulo.
- Bueno, J. G. (1994). A Educação do Deficiente Auditivo no Brasil: situação atual e perspectivas. In: Brasil, *Tendências e Desafios da Educação Especial Série Atualidades Pedagógicas*. Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação.
- Campolina, L. d. (2012). Inovação educativa e subjetividade: a configuração da dimensão histórico-subjetiva implicada em um projeto inovador. *Tese de Doutorado*. Brasília, Brasil: Universidade de Brasília.
- Campolina, L. d. (2014). Aprendizagem, subjetividade e interações sociais na escola. In: A. M. Martínez, & P. Álvarez, *O sujeito que aprende: diálogo entre a psicanálise e o enfoque histórico-cultural* (pp. 179-212). Brasília: Liber Livro.
- Cook, L., & Friend, M. (Novembro de 1995). Co-Teaching: Guidelines for creating effective practices. *Focus on Exceptional Children*, 28, pp. 1-16.
- Cordova, B. C. (2009). Concepções de Intérpretes de Língua de Sinais acerca de sua atuação em contextos educacionais. *Dissertação de Mestrado*. Brasília: Universidade de Brasília.
- Cordova, B. C., & Tacca, M. C. (2011). O intérprete de língua de sinais e ação pedagógica no processo de aprendizagem do sujeito surdo. In: A. M. Martínez, & M. C. Tacca, *Possibilidades de aprendizagem: ações pedagógicas para alunos com dificuldade e deficiência* (pp. 209-235). Campinas: Alínea Editora.
- Fernandes, E. (2004). Teorias de Aquisição da Linguagem. In: M. Goldfeld, *Fundamentos em Fonoaudiologia: Linguagem*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.
- Gallert, A. Z. (2016). A constituição subjetiva do professor enquanto sujeito de sua ação. *Tese de Doutorado*. Brasília: Universidade de Brasília.
- Gatti, B. A. (2017). Prefácio. In: A. M. Martínez, & F. G. Rey, *Psicologia, Educação e Aprendizagem Escolar: avançando na contribuição da leitura cultural-histórica* (pp. 11-14). São Paulo: Cortez.

- Gonçalves, L. P. (2016). A importância da mediação leitora no ensino de português-por-escrito como segunda língua para surdos nas séries iniciais do ensino fundamental. *Monografia de Especialização*. Brasília: Universidade de Brasília.
- González Rey, F. L. (2003). *Sujeito e Subjetividade: uma aproximação histórico-cultural*. São Paulo: Thomson.
- González Rey, F. L. (2004). O sujeito, a subjetividade e o outro na dialética complexa do desenvolvimento humano. In: A. M. Martínez, & L. M. Simão, *O outro no desenvolvimento humano: diálogos para a pesquisa e prática profissional em Psicologia* (pp. 1-28). São Paulo: Pioneira Thomson.
- González Rey, F. L. (2005). *Pesquisa Qualitativa e Subjetividade: os processos de construção da informação*. São Paulo: Thomson.
- González Rey, F. L. (2007). As categorias sentido, sentido pessoal e sentido subjetivo: sua evolução e diferenciação na teoria histórico cultural. *Psicologia da Educação*, 155-179.
- González Rey, F. L. (2011). Os Aspectos Subjetivos no Desenvolvimento de Crianças com Necessidades Especiais: Além dos limites concretos do defeito. In: A. Mítjans Martínez, & M. C. Tacca, *Possibilidades de Aprendizagem: ações pedagógicas para alunos com dificuldade e deficiência* (pp. 47-70). Campinas, São Paulo: Alínea.
- González Rey, F. L. (Janeiro/Junho de 2013). O que oculta o silêncio epistemológico da Psicologia? *Pesquisas e Práticas Psicossociais*(8), 20-34.
- González Rey, F. L., & Mítjans Martínez, A. (2017). *Subjetividade: teoria, epistemologia e método*. Campinas: Alínea.
- Guarinello, A. C., Claudio, D. P., Festa, P. S., & Paciornik, P. (2013). Reflexões sobre as interações linguísticas entre familiares ouvintes - filhos surdos. *Tuiuti: Ciência e Cultura*, IV(46), 151-168.
- Hochnadel, S. B., & Conte, E. (2019). Docência compartilhada: possibilidade de inovação e ressignificação da atuação profissional? In: C. Casagrande, H. S. Jung, & P. Fossati, *Desafios e práticas docentes na contemporaneidade: as séries iniciais em foco* (Vol. I, pp. 84-98). Canoas: Unilasalle.
- Hurtado, C. U., Basualto, P. R., Durán, C. C., & Miranda, P. O. (2015). Prácticas de co-docencia: el caso de una dupla en el marco del Programa de Integración Escolar en Chile. *Estudios pedagógicos*, pp. 355-374.
- Junior, L. A., & Zancanaro, T. M. (2016). A atuação dos intérpretes de Libras com educandos surdos no Ensino Fundamental. *Revista Educação Especial*, XXIX, 83-94.
- Kelman, C. A. (2015). O Educando Surdo na Escola. In: D. A. Maciel, & S. Barbato, *Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Social* (2ª ed., pp. 143-156). Brasília: Universidade de Brasília.
- Kelman, C. A., Silva, D. N., Monteiro, R. G., & Azevedo, D. (2011). Surdez e família: facetas das relações parentais no cotidiano comunicativo bilíngue. *Linhas Críticas*, 341-365.

- Kluwin, T. (novembro de 1999). Coteaching Deaf and Hearing Students: Research on Social. *Coteaching Deaf and Hearing Students: Research on Social*, 144, pp. 344-199.
- Lacerda, C. B. (2006). A Inclusão Escolar de Alunos Surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre essa experiência. *Cad. Cedes*, XXVI(69), pp. 163-184. Fonte: <http://www.cedes.unicamp.br>
- Lacerda, C. B., & Poletti, J. (2004). *Escola inclusiva para surdos: a situação singular do intérprete de língua de sinais*. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Rio de Janeiro: Anped.
- Lopes, M. C. (2016). Relações de poderes no espaço multicultural da escola para surdos. In: C. Skliar, *A surdez: um olhar sobre as diferenças* (pp. 103-119). Porto Alegre: Mediação.
- Madeira-Coelho, C. (2011). Linguagem, fala e audição nos processos de aprendizagem: desafios e estratégias. In: A. Mitjans Martínez, & M. V. Tacca, *Possibilidades de Aprendizagem: ações pedagógicas para alunos com dificuldade e deficiência* (pp. 153-174). Campinas: Alínea.
- Madeira-Coelho, C. (2012). Formação docente e sentidos da docência: o sujeito que ensina, aprende. In: A. Mitjans Martínez, B. L. Scoz, & M. S. Castanho, *Ensino e aprendizagem: a subjetividade em foco* (pp. 111-129). Brasília: Liber Livro.
- Madeira-Coelho, C. (2014). Pesquisa em educação: desafios para a Epistemologia Qualitativa de González Rey. In: A. Mitjans Martínez, M. Neubern, & V. D. Mori, *Subjetividade Contemporânea: discussões epistemológicas e metodológicas* (pp. 87-109). Campinas: Alínea.
- Madeira-Coelho, C. M., Vaz, L., & Kaiser, P. N. (2019). A perspectiva histórico-cultural da subjetividade na educação: desafios e contribuições às práticas pedagógicas e à formação docente. In: M. Rossato, & V. L. Peres, *Formação de educadores e psicólogos: contribuições e desafios na perspectiva cultural-histórica* (pp. 69-87). Curitiba: Appris.
- Matos, C. d. (2019). O desenvolvimento subjetivo do psicólogo escolar: reflexões sobre o processo de atuação e autoformação profissional. *Dissertação de Mestrado*. Brasília: Universidade de Brasília.
- Mitjans Martínez, A. (2019). Epistemologia Qualitativa: dificuldades, equívocos e contribuições para outras formas de pesquisa qualitativa. In: A. Mitjans Martínez, F. L. González Rey, & R. V. Puentes, *Epistemologia Qualitativa e Teoria da Subjetividade: discussões sobre educação e saúde* (pp. 47-69). Uberlândia: Edefu.
- Mitjans Martínez, A. (2020). Subjetividade social: desafios de um conceito. In: A. Mitjans Martínez, M. V. Tacca, & A. V. Puentes, *Teoria da Subjetividade: discussões teóricas, metodológicas e implicações na prática profissional* (pp. 47-66). Campinas, SP: Alínea.
- Mitjans Martínez, A., & González Rey, F. (2019). A preparação para o exercício da profissão docente: contribuições da Teoria da Subjetividade. In: M. Rossato, & V. L. Peres, *Formação de educadores e psicólogos: contribuições e desafios da subjetividade na perspectiva cultural-histórica* (pp. 13-46). Curitiba: Appris.

- Mitjás Martínez, A., & González Rey, F. L. (2017). *Psicologia, educação e aprendizagem escolar: avançando na contribuição da leitura cultural-histórica*. São Paulo: Cortez.
- Mitjás Martínez, A., Goulart, D. M., Tacca, M. V., & Mori, V. D. (2020). Teoria da Subjetividade: contribuições em diferentes campos e contextos. In: A. Mitjás Martínez, M. V. Tacca, & R. V. Puentes, *Teoria da Subjetividade: discussões teóricas, metodológicas e implicações na prática profissional* (pp. 15-44). Campinas, SP: Alínea.
- Oliveira, J. G. (2011). Trajetórias de Constituição do ser docente. *Dissertação de Mestrado*. Brasília: Universidade de Brasília.
- Oliveira, W. D. (2012). Estudos sobre a relação entre intérprete de Libras e o professor: implicações para o ensino de Ciências. *Dissertação de Mestrado*. Goiânia, Goiás: Universidade Federal de Goiás.
- Orsoni, L. C. (2007). A produção de sentidos da surdez e de filhos surdos. *Dissertação de Mestrado*. Goiânia, Goiás: Universidade Católica de Goiás.
- Pereira, A. B., Conceição, M. I., & Martinez, A. M. (2016). Epistemología Cualitativa de González Rey: una forma diferente de analisis de "datos". *Revista Tecnica*, 17-31.
- Perlin, G. T. (2016). Identidades Surdas. In: C. Skliar, *Surdez: um olhar sobre as diferenças* (8ª ed., pp. 51-73). Porto Alegre: Mediação.
- Philippsen, E. A. (Novembro de 2018). Formação inicial de professores de Química em uma perspectiva de atuação profissional como tradutor e intérprete de Língua de Sinais: um estudo sobre a codocência. *Tese de Doutorado*. Brasília: Universidade de Brasília.
- Pratt, S. (2014). Achieving symbiosis: Working through challenges found in co-teaching to achieve effective co-teaching relationships. *Teaching and Teacher Education*, pp. 1-12.
- Quadros, R. M. (2006). *Ideias para Ensinar Português para Alunos Surdos*. Brasília: Ministério da Educação.
- Razuck, R. C. (2011). *A Pessoa Surda e Suas Possibilidades no Processo de Aprendizagem e Escolarização*. Brasília: Universidade de Brasília.
- Rizzo, J. d. (2011). Concepções de Linguagem em Marxismo e Filosofia da Linguagem. *Pro-Discente: Caderno de Produções Acadêmico Científicos do Programa de Pós Graduação em Educação*, XII(1), pp. 62-71.
- Rodrigues, F. B., & Gonçalves, L. P. (jul/dez de 2017). A avaliação do aluno surdo em classe inclusiva na rede pública de ensino do Distrito Federal. *Linguagens, Educação e Sociedade*, XXII(37), 274-301.
- Rossato, M. (2019). Contribuições da Epistemologia Qualitativa na mobilização de processos de desenvolvimento humano. In: A. M. Martínez, F. González Rey, & R. V. Puentes, *Epistemologia Qualitativa e Teoria da Subjetividade: discussões sobre educação e saúde* (pp. 71-92). Uberlândia: Edufu.



- Rossato, M., & Assunção, R. (2019). desenvolvimento subjetivo no processo da formação docente. In: M. Rossato, & V. L. Peres, *Formação de educadores e psicólogos: contribuições e desafios da subjetividade na perspectiva cultural-histórica* (pp. 47-67). Curitiba: Appris.
- Rossato, M., & Martinez, A. M. (2013). Desenvolvimento da Subjetividade: análise de histórias de superação das dificuldades de aprendizagem. *Psicologia Escolar e Educacional*, 289-298.
- Rossato, M., & Martinez, A. M. (2017). A metodologia construtivo-interpretativa como expressão da Epistemologia Qualitativa na pesquisa sobre o desenvolvimento da subjetividade. *Atas - Investigação Qualitativa em Educação*, 343-352.
- Rossato, M., Matos, J. F., & Paula, R. M. (2018). A subjetividade do professor e sua expressão nas ações e relações pedagógicas. *Educação em Revista*(34), 1-20.
- Sacks, O. (1999). *Vendo Vozes: uma viagem ao mundo dos surdos*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Santos, S. G. (2010). *Os impactos dos alunos com desenvolvimento atípico na subjetividade do professor e a configuração do trabalho pedagógico* (Vol. Tese de Doutorado). Brasília: Universidade de Brasília.
- Scoz, B. J. (2008). Subjetividade de professoras/es: sentidos do aprender e do ensinar. *Psicologia da Educação*(26), 5-27.
- Secretaria de Estado de Educação. (2010). Orientação Pedagógica. *Orientação Pedagógica Educação Especial*. Brasília, Brasil.
- Secretaria de Estado de Educação. (2019). Estratégia de Matrícula 2019. *Portaria nº 354 de 1º de novembro de 2018*. Brasília, Brasil.
- Silva, D. d., Fernandes, S., & Nascimento, A. C. (2015). O decreto 5526/2005 e as diretrizes para a inclusão social dos surdos. *Anais do Seminário Internacional de Pinhais*. Pinhais: Secretaria Municipal de Educação de Pinhais.
- Skliar, C. (2016). Os estudos surdos em Educação: problematizando a normalidade. In: C. Skliar, *Surdez: um olhar sobre as diferenças* (8ª ed., pp. 7-32). Porto Alegre: Mediação.
- Skutnabb-Kangas, T. &. (2008). Concepts in bilingual education: Ideological, historical, epistemological, and empirical foundations. *Encyclopedia of language and education*, 1466-1482.
- Souza, E. C., & Torres, J. P. (2019). A Teoria da Subjetividade e seus conceitos centrais. *Obutchénie: Revista De Didática E Psicologia Pedagógica*, 3(1), 34-57.
- Souza, R. M. (Novembro de 2008). O professor intérprete de língua de sinais em sala de aula: ponto de partida para se repensar a relação ensino, sujeito e linguagem. *ETD: Educação Temática Digital*, VIII, pp. 154-170.
- Souza, S. d. (2011). Educação de surdos: a construção da identidade e a apropriação cultural no ambiente da escola polo (inclusiva) da rede estadual de Santa Catarina. Florianópolis, Santa Catarina: Universidade Federal de Santa Catarina.

- Strobel, K. L. (2006). A visão histórica da in(ex)clusão dos surdos nas escolas. *ETD: Educação Temática Digital*, VII(2).
- Strogilos, V., & Stefanidis, A. (2015). Contextual antecedents of co-teaching efficacy: Their influence on students with disabilities' learning progress, social participation and behaviour improvement. *Teaching and Teacher Education*, 47, pp. 218-229.
- Tacca, M. C. (2019). As relações sociais como alicerce da aprendizagem e do desenvolvimento subjetivo: uma abordagem pela Teoria da Subjetividade. In: A. M. Martínez, F. González Rey, & R. V. Puentes, *Epistemologia Qualitativa e Teoria da Subjetividade: discussões sobre educação e saúde* (pp. 135-156). Uberlândia: Edufu.
- Tavares-Santos, V. (2016). Subjetividade e processos de comunicação de dois jovens surdos estudantes da SEDF. Brasília: Universidade de Brasília.
- Torres, J. F. (2016). A formação investigativa de doutorando em Educação e Psicologia: um estudo da relação orientador-orientando a partir do estudo da subjetividade. *Tese de Doutorado*. Brasília : Universidade de Brasília.
- Torres, J. P., & Souza, E. C. (2019). A Teoria da Subjetividade e seus conceitos centrais. *Obutchénie: Revista De Didática E Psicologia Pedagógica*, pp. 34-57.
- Tuxi, P. (2009). A atuação do intérprete educacional no Ensino Fundamental. *Dissertação de Mestrado*. Brasília: Faculdade de Educação. Universidade de Brasília.

**Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)**

Universidade de Brasília – UnB  
 Instituto de Psicologia – IP  
 Departamento de Psicologia de Desenvolvimento Humano e Escolar – PED  
 Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e  
 Saúde – PGPDS

## Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

**TÍTULO DA PESQUISA:** A dimensão subjetiva das ações e relações pedagógicas em  
 codocência entre professores regente e intérprete de Libras "

Orientadora: Profa. Dra. Maristela Rossato

Você está sendo convidado(a) a participar desta pesquisa, mas a qualquer momento poderá  
 deixar de participar.

**1) DADOS DO(A) PARTICIPANTE**

Nome: \_\_\_\_\_

Sexo: ( ) M ( ) F

Documento de Identidade No: \_\_\_\_\_

Data de Nascimento: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_

Complemento: \_\_\_\_\_

Cidade: \_\_\_\_\_

CEP: \_\_\_\_\_ - \_\_\_\_\_

Tel.: \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_

**2) DADOS SOBRE A PESQUISA**

**Título: " A dimensão subjetiva das ações e relações pedagógicas em codocência  
 entre professores regente e intérprete de Libras "**

Pesquisador(a): Larissa Pereira Gonçalves

Curso: Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento Humano e Escolar -  
 Mestrado

Documento de Identidade No: 2042320

Endereço: QI 08 BLOCO A  
Complemento: APARTAMENTO 307  
Cidade: GUARÁ 1  
Tel.: 61 992585875

**3) AVALIAÇÃO DE RISCO DA PESQUISA: SEM RISCO**

**4) DURAÇÃO DA PARTICIPAÇÃO: 3 MESES**

**5) EXPLICAÇÕES SOBRE A PESQUISA**

**6.1 Justificativa e objetivo**

O objetivo do estudo é analisar a configuração subjetiva da relação entre professores regente e intérprete de Libras atuando em caráter de codocência.

Solicitamos a sua colaboração para *participar da pesquisa pelo período estimado de 6 meses* como também sua autorização para apresentar as informações deste estudo em eventos da área de Psicologia, Educação e afins, e publicar em revista científica nacional e/ou internacional. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo absoluto. Informamos que essa pesquisa *não oferece riscos e/ou desconfortos para o participante da pesquisa.*

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o (a) senhor (a) não é obrigado (a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pela Pesquisadora. Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano. A pesquisadora estará a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa. Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais da Universidade de Brasília.

**6.2 PROCEDIMENTOS QUE SERÃO ADOTADOS:**

Procuramos compreender a relação entre esses profissionais. Para tal, utilizaremos os seguintes instrumentos de pesquisa: complemento de frases, quadro reflexivo (para registro de pontos relevantes relacionados ao tema da pesquisa), observação no ambiente escolar

(coordenação pedagógica, conselhos de classe, atividades cotidianas de sala de aula). A pesquisadora utilizará um diário de campo para esses registros.

### **6.3 BENEFÍCIOS DA PESQUISA PARA VOCÊ E SUA COMUNIDADE:**

Conhecimentos e novas inteligibilidades que podem advir da realização desse estudo contribuirão para a ampliação da possibilidade de práticas pedagógicas que possam enriquecer ainda mais tanto o desenvolvimento do estudante surdo como dos profissionais que com ele atuam, no caso o professor regente e o professor intérprete.

### **6.4 BENEFÍCIOS ALTERNATIVOS:**

Esclarecemos que você não receberá dinheiro para participar da pesquisa.

### **6.5 EXPLICAÇÕES SOBRE GARANTIAS DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA:**

- a) Confidencialidade – como informado anteriormente, seu nome não será divulgado em nenhum momento.
- b) Acesso, a qualquer tempo, às informações sobre procedimentos, riscos e benefícios relacionados à pesquisa, inclusive para esclarecer eventuais dúvidas.

Endereço e telefone para contatos do(s) pesquisador(es):

Nome: Larissa Pereira Gonçalves (pesquisadora responsável), Maristela Rossato (professora orientadora)

Endereço: Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento. Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento Humano e Escolar: Campus Darcy Ribeiro ICC Sul Bloco A Térreo, Sala AT018/7

Telefones: (61) 31076831 e 31076897

E-mail: [secpds@unb.br](mailto:secpds@unb.br)

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília - CEP/IH.

Contatos do Comitê de Ética em Pesquisa:

Web site: [www.http://cepchs.unb.br/](http://cepchs.unb.br/)

Fone: 61 31071592

E-mail: cep\_chs@unb.br

Contato com o Pesquisador (a) Responsável:

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para o (a) pesquisador (a)

Telefone: (61) 992595875

E-mail: larissafono@gmail.com

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com a pesquisadora responsável pela pesquisa e a outra com você.

Brasília, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

---

Assinatura da participante

---

Assinatura da pesquisadora

**Apêndice B – Instrumentos**Complemento de frases para professores

1. Eu sou
2. Fico feliz
3. A escola
4. Os alunos
5. Meus colegas
6. O mais difícil
7. Na teoria
8. Na prática
9. O bilinguismo
10. A surdez
11. A Libras
12. Me sinto satisfeito
13. Me sinto frustrado
14. Espero que um dia
15. Ética
16. O trabalho
17. Algumas vezes
18. Detesto quando
19. Amo quando
20. Se eu pudesse
21. Todos os dias
22. Me considero
23. Tenho facilidade

24. Tenho barreiras
25. A inclusão
26. A educação de surdos
27. Eu sonho
28. Por enquanto
29. Pretendo aprimorar
30. Seria mais fácil se
31. Eu contribuo
32. Na vida eu
33. Daria tudo
34. Minha realização
35. Estudar para mim
36. O conhecimento
37. A prática pedagógica poderia
38. Ao sair da escola
39. Ao entrar na escola
40. A sociedade
41. No futuro
42. Os outros dizem
43. Eu acredito
44. O estudante surdo
45. As famílias dos estudantes
46. Me sinto ofendido
47. Me sinto diminuído
48. Me sinto apreciado



49. Me sinto valorizado

50. Ainda vou

51. Uma lembrança

52. Uma palavra

53. Um gesto

54. Um dia

55. Alguém

*Quadro de registro de informações do Diário de Campo*

<b>Data</b>	<b>Situações Observadas / Participantes Envolvidos</b>	<b>Reflexões</b>

Entrevista semiestruturada

1. Para vocês, quais os benefícios de se trabalhar em dupla?
2. Como trabalhar em dupla tem ajudado vocês na prática pedagógica?
3. Vocês consideram importante ter um bom relacionamento entre vocês? Por que?
4. Quais os desafios que vocês encontraram ou encontram para a realização desse trabalho mais articulado, em modelo de codocência?
5. Vocês acreditam que esse trabalho em dupla ajuda na inclusão e no acolhimento do estudante surdo?
6. Em algum momento, vocês tiveram receio sobre “o que a minha colega vai pensar se...”?
7. Como vocês acham que os demais colegas da escola percebem o trabalho de vocês?
8. Como vocês acham que poderiam contribuir para o trabalho uma da outra?
9. Como a equipe gestora lida com vocês enquanto dupla?
10. Vocês consideram que a equipe gestora escola conhece efetivamente as peculiaridades que envolvem um trabalho de codocência como o de vocês?
11. Vocês acreditam que questões pessoais como crenças, posições políticas e afins, poderiam ser um motivo de conflito na relação de vocês hoje?

*Linha do tempo vida profissional*

Ano				
Acontecimento				

1. Por que você escolheu ser professor/intérprete?

---

---

---

---

---

2. Quais expectativas você tem hoje com relação ao seu trabalho?

---

---

---

---

3. Se hoje você fosse escolher sua profissão, escolheria a docência novamente? Por que?

---

---

---

---

---

---

---