

Os saberes experienciais da docência em um projeto de ensino não formal de línguas para jovens e adultos surdos na cidade de Goiatuba-GO<sup>1</sup>  
*The experiential knowledge of teaching in a non-formal language teaching project for deaf adolescents and adults in the city of Goiatuba-GO*

Neziran Teixeira Melo Becker<sup>2</sup>  
Carla Regina Rachid Otavio Murad<sup>3</sup>

Recebido em: 15/08/2020

Aprovado em: 25/09/2020

Publicado em: 30/09/2020

**Resumo:**

O presente artigo pretendeu identificar os saberes envolvidos em um projeto de alfabetização em Libras para jovens e adultos surdos não escolarizados em situação não formal, destacando a contribuição dos saberes da prática da docência para a formação teórica de educadores inclusivos conforme os saberes propostos por Tardiff (2002). O levantamento dos dados foi feito através de entrevista semi-estruturada com as professoras autoras do projeto. Os resultados sugerem que a educação não formal mobilizou saberes experienciais relevantes para o desenvolvimento de um trabalho de docência para surdos em situação não formal realista e focado nas necessidades linguísticas dos participantes visando sua inclusão social e acessibilidade linguística.

**Palavras-chave:** Ensino não formal, Línguas, Formação de professores.

**Abstract:**

This article aimed to identify the knowledge involved in a literacy project in Libras for deaf young and adults without schooling in a non-formal situation, highlighting the contribution of the knowledge of teaching practice to the theoretical training of inclusive educators according to the knowledge proposed by Tardiff (2002). The survey of data was done through semi-structured interview with the teachers who authored the project. The results suggest that non-formal education mobilized relevant experiential knowledge for the development of teaching work for the deaf in a realistic non-formal situation and focused on the linguistic needs of the participants with a view to their social inclusion and linguistic access.

**Keywords:** Non-formal teaching, Languages, Teacher's Education.

---

<sup>1</sup> Artigo apresentado na disciplina Trabalho de conclusão de curso do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro – IFTM, como pré-requisito para obtenção do título de Especialista em Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva.

<sup>2</sup> Licenciatura em Letras Português-Inglês (ULBRA), Pós-graduação em tradução-ínglês (UGF) e em Educação Tecnológica Inclusiva (IFTM).

<sup>3</sup> Docente de língua inglesa do curso de Letras da Universidade Federal do Triângulo Mineiro e docente credenciada no Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras) da UFTM. Graduada em Letras-Tradução Inglês (UnB), Mestre em Linguística Aplicada (Unicamp) e Doutora em Estudos Linguísticos (UFU). E-mail: [carlamurad@gmail.com](mailto:carlamurad@gmail.com) ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8965-2624>

BECKER, N. T. M; MURAD, C. R. R. O.

## Introdução

Os saberes que brotam das experiências vivenciadas por professores geralmente são provenientes do território escolar, da socialização entre pares e comunidade do meio e dos costumes e hábitos ali difundidos. Este conhecimento pode empoderar professores, na medida em que os torna confiantes para transferir os saberes adquiridos, isto é, saberes da experiência educativa, para uma situação específica de trabalho pedagógico. Dito de outro modo, os sujeitos da experiência podem trazer os princípios da educação formal para a educação inclusiva de forma a ressignificar tais princípios.

O ensino não formal, por exemplo, é um saber que nasce da prática do trabalho docente a partir das necessidades da comunidade. Por ser de base comunitária e social, geralmente está relacionado ao serviço de voluntariado e pode surgir em variados locais: ONGs, igrejas, escolas, condomínios, entre outros. Sua força está na possibilidade de resistência aos currículos formais de ensino de línguas que por sua vez propicia a ressignificação do ensino e da aprendizagem.

Por experiências educativas formais entende-se aquelas que acontecem no âmbito escolar, marcadas por coerções, restrições, disciplinarização. Alguns destes parâmetros podem ser engessantes do ensino pela “sequencialidade curricular, pela rigidez da programação, pela avaliação em função da certificação e da classificação, ou pelas assimetrias nas relações entre professores e alunos, apenas para falar em algumas características do paradigma escolar.” (AFONSO, 2005, p. 17)

Assim como a educação não formal está relacionada a momentos e espaços de educação e aprendizagem não condicionados aos mecanismos de controle escolar, de modo análogo, o contrário se aplica, isto é, a formalidade pode ocorrer em experiências educativas não formais.

A educação inclusiva escolar está longe de alcançar a meta democrática. Em se tratando de inclusão de jovens e adultos surdos no ensino formal, Lacerda (2006) afirma que tem havido descaso e negligência por parte da comunidade escolar incluindo os professores e intérpretes de Libras, no que tange ao acesso à língua portuguesa, aos conteúdos curriculares e metodologias de ensino, uma realidade assombrosa após mais de 10 anos de instituição da prática de inclusão escolar por meio de leis.

**BECKER, N. T. M; MURAD, C. R. R. O.**

No que tange à nossa realidade geográfica, região de Goiatuba<sup>4</sup>, localizada no sul do estado de Goiás, é uma região considerada rica, em pleno desenvolvimento, a 49 km de Itumbiara, com população aproximada de 35.000 conforme o último censo do IBGE em 2019. No entanto, assim como a maioria das cidades interioranas do Brasil, a inclusão escolar está longe de acontecer plenamente. Há muito o que fazer para que o direito da pessoa surda seja garantido nas escolas.

Não é, portanto, nenhuma surpresa a existência de surdos com comunicação caseira e sem escolaridade na região. Alguns até ingressam na escola e por falta de preparo da comunidade escolar e pela dificuldade de comunicação eles acabam desistindo ou se tornam copistas da Língua Portuguesa por algum tempo.

Há também o caso de alguns surdos ou deficientes auditivos que não tiveram oportunidade de ingressar na escola na fase infanto-juvenil porque priorizaram a necessidade de trabalhar. Estes adultos muitas vezes por causa das condições socioeconômicas e da idade já avançada provavelmente nem terão condições de se escolarizar. Daí se percebe o quanto é necessário fazer para proporcionar experiências educativas para pessoa surda ou com deficiência auditiva na região de Goiatuba. Como agravante neste cenário, nas escolas muitas vezes são contratadas pessoas que fizeram curso de Libras, mas não são fluentes ou capacitados para a realidade complexa de ensinar.

Neste sentido, o objetivo deste artigo foi relatar a pesquisa realizada com as autoras de um projeto de educação linguística para surdos na região por meio de entrevista semi-estruturada buscando responder: Quais foram os principais saberes envolvidos no planejamento e execução de um projeto de ensino de línguas para surdos? Minha hipótese é de que nos espaços não formais há produção de conhecimentos significativos para os professores que desejam praticar a inclusão social.

Na seguinte seção fizemos um breve referencial teórico para situar o relato dos saberes envolvidos no planejamento e na execução do projeto.

---

<sup>4</sup> Informação coletada no site da prefeitura de Goiatuba: <https://www.goiatuba.go.gov.br/municipio.html>

BECKER, N. T. M; MURAD, C. R. R. O.

### A valorização do trabalho docente e os saberes das experiências

Maurice Tardif é um professor e pesquisador canadense de carreira, na Universidade Laval, em Quebec, e da Universidade de Montreal. Seu principal interesse é a valorização dos saberes dos professores, tendo por base a história do pensamento pedagógico. Para o autor, a docência é trabalho. A noção de docência como trabalho coloca em cheque uma certa imagem de professor, cujas características e habilidades se pautam no modelo tradicional disciplinador-assimétrico, transmissivo-passivo e autoritário-assujeitador no qual a profissão se fundou.

Nessa perspectiva, segundo Tardif, as ações do professor se constituem como força socioeconômica de trabalho, de forma completamente diferente de qualquer outra profissão, pois o professor não lida com o material imanente e sim com vidas humanas, seu “objeto de ação e projeto de transformação” (TARDIF; LESSARD, 2009, p.14), o que caracterizaria a docência como profissão das interações humanas. O autor busca lutas contra forças sociológicas que concebem o professor como atividade secundária de reprodução sociocultural da força de trabalho operária, como “agentes de uma instituição repressiva que gera problemas sociais e reforça desigualdades” (p.15). Para mudar este conceito, Tardif acredita que a profissão deve assumir sua centralidade na organização do trabalho partindo da explicitação de suas experiências práticas, da pesquisa de campo, do chão da escola que evidenciem o professor enquanto “agente da alteridade” (p.38).

Os saberes da experiência são saberes que resultam do próprio exercício da atividade profissional dos professores. Esses saberes são produzidos pelos docentes por meio da vivência de situações específicas relacionadas ao espaço da escola e às relações estabelecidas com alunos e colegas de profissão. Nesse sentido, “incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de habitus e de habilidades, de saber-fazer e de saber ser” (p. 38). Tardif hierarquiza os saberes experienciais submetendo outros saberes que são advindos da experiência docente mais ampla, tais como: os saberes da formação profissional, os saberes disciplinares, os saberes curriculares. Segundo o autor, a experiência é uma regulação de ordem interna, portanto, diz respeito à ação e podem ser controladas. Já os demais saberes são de ordem externa, isto é, por virem de fora, são de controle relativo pelos sujeitos professores.

**BECKER, N. T. M; MURAD, C. R. R. O.**

Segundo Cardoso et al (2012, p.3), os saberes da experiência são os saberes que resultam do próprio exercício da atividade profissional dos professores. Esses saberes são produzidos pelos docentes por meio da vivência de situações específicas relacionadas ao espaço da escola e às relações estabelecidas com alunos e colegas de profissão. Nesse sentido, “incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de habitus e de habilidades, de saber-fazer e de saber ser” (TARDIF, 2002 apud CARDOSO, 2012). Os saberes da formação profissional são o conjunto dos conhecimentos pedagógicos relacionados às técnicas e métodos de ensino (saber-fazer).

Os saberes curriculares são “conhecimentos relacionados à forma como as instituições educacionais fazem a gestão dos conhecimentos socialmente produzidos e que devem ser transmitidos aos estudantes (saberes disciplinares). Apresentam-se, concretamente, sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender e aplicar”. E os saberes disciplinares são os “saberes reconhecidos e identificados como pertencentes aos diferentes campos do conhecimento (linguagem, ciências exatas, ciências humanas)”. A seguir, relataremos o projeto partindo dos saberes da formação profissional, curriculares e disciplinares deixando por último os saberes experienciais.

### **Os saberes da formação profissional**

O projeto em questão visou inicialmente o ensino de Libras para pessoas surdas de várias faixas etárias de comunidades próximas da cidade de Goiatuba que não tiveram acesso a escolarização. Estava sendo desenvolvido há cerca de um ano, quando os dados foram coletados. Começou em Goiatuba, GO, em abril de 2019, com um encontro mensal. Após esta data, passaram a atender em Bom Jesus de Goiás.

Tratou-se de um projeto voluntário e desenvolvido por três professoras/tradutoras e intérpretes de Libras. Todas eram pedagogas e especialistas em Libras sendo duas ouvintes e uma surda. As professoras ouvintes são mestre em Ciência da Educação. Uma delas é coordenadora da Língua Brasileira de Sinais do município de Itumbiara, Goiás, tradutora/intérprete e professora de Libras do estado de Goiás. A outra é assessora da Língua Brasileira de Sinais no município de Itumbiara, tradutora e intérprete de Libras no Instituto Federal de Goiás (IFG) em Itumbiara e na rede estadual. A professora surda é

**BECKER, N. T. M; MURAD, C. R. R. O.**

graduada em Pedagogia, trabalha na rede municipal e é discente de Licenciatura em Química no IFG. Alguns tradutores e intérpretes de Goiânia contribuem ao projeto a convite delas.

O ensino não formal foi a alternativa que encontraram para a realização do projeto. Não havia transporte oficial, a movimentação ocorria na informalidade das caronas. Os alunos iam com pessoas da comunidade que se comprometeram a levá-los voluntariamente. Uma igreja do local concedeu o espaço, internet, computador, data show, entre outros equipamentos e materiais, além do lanche e almoço, já que a aula era de manhã e de tarde, uma vez por mês.

### **Os saberes curriculares**

Em relação ao planejamento inicial ou o desenho do curso, as professoras não explicitaram a forma com que conheceram as necessidades dos alunos, apenas registraram que tomaram ‘conhecimento de que haviam surdos na região que não sabiam Libras e não iam à escola’. Acabaram por descobrir também que havia surdos em diferentes faixas etárias: crianças, jovens e adultos. Perceberam que alguns adultos estavam limitados a sua própria linguagem ou variação linguística, trabalhando em casa, auxiliando a família para a sua própria sobrevivência. Eles foram visitados e convidados a participarem de um encontro para aprender a Língua Brasileira de Sinais.

A descoberta da variação de faixa etária do público-alvo motivou também o agrupamento para o trabalho docente. Os alunos foram divididos em dois grupos por faixa etária: os jovens e os adultos. Assim, tomaram decisão de adotar uma abordagem que fosse diferenciada para os adultos surdos e para os jovens surdos. Aos mais jovens priorizou-se a alfabetização bilíngue L1 – Libras, L2 – Português e aos adultos, a alfabetização em Libras.

O principal objetivo do projeto para os alunos surdos adultos sem escolarização então passou a ser a alfabetização em Libras com foco na compreensão e comunicação diária, proporcionando uma maior interação social sempre a partir de suas vivências cotidianas (roupas, cores, objetos, etc.).

Já para os surdos mais jovens, priorizou-se, além da LIBRAS, também a inserção dos mesmos no meio escolar. Para estes, a alfabetização priorizada foi a bilíngue, ou

**BECKER, N. T. M; MURAD, C. R. R. O.**

seja, eram inseridas as palavras em Português usando flashcards, recortes ou slides para associar imagem e palavra. Foram usados vários jogos e brincadeiras, dinâmicas de grupo sempre com a intenção de fixar as palavras e frases já introduzidas. Com isto esperava-se motivar o ingresso destes alunos à escola, já que nem sempre existe um professor/tradutor/intérprete ou alguém qualificado para a alfabetização bilíngue, ficando o surdo muitas vezes sozinho, copiando conteúdo sem sentido, um dos motivos da evasão escolar.

Assim, após o contato com o público-alvo, o objetivo do projeto de ensino foi reajustado conforme as necessidades dos alunos: o contato com a Língua Brasileira de Sinais, proporcionando, principalmente aos mais velhos, a capacidade de compreender e se comunicar em Libras e sua inserção na comunidade surda e comunicação com os ouvintes que sabem Libras; enquanto os mais novos recebiam a instrução bilíngue: primeiro Libras e depois Português. A partir daí, o projeto tomou uma configuração abrangente e específica de educação inclusiva linguística ao buscar inserir, através da língua, o sujeito na comunidade surda (especialmente os adultos) e na comunidade escolar (possibilidade para os mais jovens).

### **Os saberes disciplinares**

As professoras elaboraram o plano de aula para cada encontro mensal com atividades diversificadas a partir do histórico dos alunos. Eles iniciavam o dia juntos para a introdução do tema do dia sempre a partir de imagens e som. Depois eram trabalhados os vocábulos do dia usando diversos recursos visuais (recortes de revistas, livros, jogos, brincadeiras, projeção de imagens) e gestuais (classificadores, expressão). Geralmente elas utilizam uma história infantil ou uma pequena história, como por exemplo, a história do Chapeuzinho Vermelho seguida de apresentação do vocabulário sobre roupas e cores.

Apesar de todos os alunos serem surdos, além das imagens, usava-se sempre o som na esperança de que algum deles sentisse a vibração. Depois eram divididos por faixas etárias. Neste momento as atividades eram adequadas a cada grupo de alunos conforme a sua vivência. Por exemplo, para uma dona de casa, com mais idade, só imagens, classificadores, expressões faciais e corporais em Libras.



**BECKER, N. T. M; MURAD, C. R. R. O.**

As palavras escolhidas fazem parte do dia a dia da aluna, como roupas, utensílios domésticos, higiene pessoal, ou seja, o ensino fazia sentido. Para os mais jovens, além das imagens, classificadores, expressões, Libras, o Português. Para estes alunos era introduzido o alfabeto e a datilologia em Libras e a escrita em Português.

A percepção das professoras sobre o andamento do projeto era positiva. Todas elas viam com satisfação a conquista de cada aluno, pois estes eram realmente o centro do ensino. Cada um no seu ritmo, de acordo com as suas vivências, iam demonstrando a alegria de se fazer entender e de se comunicar.

### **Os saberes experienciais**

As autoras deste projeto são profissionais de carreira já há alguns anos. Por isso mesmo dotadas dos saberes docentes, inclusive os que decorrem da socialização das experiências de formação e da prática profissional. Elas desenvolvem alguns projetos e se destacam no meio em que estão inseridas como profissionais envolvidas com a educação inclusiva. Valorizam o convívio com os surdos, deficientes auditivos e outros em diversas situações, transferindo conhecimentos das relações pessoais para a vivência em comunidades excluídas, como é o caso da professora surda, funcionária da rede municipal, aluna, membro de uma família e de uma comunidade religiosa que também é estudante de Química no Instituto Federal. São saberes provenientes de situações específicas e da interação entre os participantes da comunidade escolar, familiar e religiosa (TARDIF, 2002).

Estão em contínua construção de conhecimento, quando fazem cursos de especializações e mestrados, participam de programas de inclusão no Instituto Federal de Goiás, comissão de educação inclusiva do município, entre outras e ainda querem estender voluntariamente este conhecimento para a comunidade excluída da escola e com dificuldade de inserção na comunidade social por causa da língua, que é o caso dos surdos não alfabetizados em Libras e excluídos do ambiente escolar, democratizando assim a educação. Armazenando saberes, enchendo o “reservatório” de saberes ao qual o professor pode recorrer para abastecer-se e prosseguir em sua missão de ensinar.

As autoras do projeto atuam e colaboram em projetos escolares no município de Itumbiara que permitem uma alfabetização bilíngue formal mais contínua. Na primeira

**BECKER, N. T. M; MURAD, C. R. R. O.**

escola municipal bilíngue em Itumbiara Libras é disciplina obrigatória para todos e a criança surda tem a oportunidade de aprender o Português a partir de sua primeira língua. No Instituto Federal de Goiás em Itumbiara são oferecidos cursos de Libras que tem qualificado vários professores a se comunicarem e educarem o surdo e o deficiente auditivo, já que a maioria dos inscritos são professores ou profissionais que trabalham com atendimento público, como por exemplo, bancos, empresas, hospitais, além dos alunos do campus.

O que mais nos chamou a atenção foi a composição da equipe de trabalho que contou com a participação de professoras ouvintes e de uma professora surda na idealização, planejamento e execução do projeto, o que revela a preocupação dos docentes ouvintes em integrar-se à comunidade surda na empreitada de trabalho, de forma a garantir voz, participação e promover o espaço de inclusão desde princípio da proposta educativa, por meio da construção de esforços conjuntos entre ouvintes e surdos visando o crescimento e o desenvolvimento profissional parceiro.

Em relação aos saberes curriculares, foi interessante perceber que a equipe aproveitou a não formalidade do projeto para incluir os jovens que se tornaram público-alvo do projeto. Essas mudanças de configuração de enturmamento são menos propensas de acontecer no ensino formal curricular. Assim, o espaço de trabalho curricular não formal proporcionou à equipe fazer ajustes importantes para atender a comunidade interessada também no nível curricular, onde foi necessário desenvolver atividades específicas para cada grupo de acordo com a faixa etária, incluindo ensino bilíngue para surdos jovens e enfocando mais na alfabetização em libras para os adultos.

Já em relação aos saberes disciplinares, a equipe mobilizou conhecimentos significativos para a aprendizagem dos alunos quando contextualizaram os temas das aulas em assuntos do cotidiano, priorizando vocabulário do dia-a-dia, mediando o ensino por meio de recursos visuais e introduzindo elementos vibracionais, o que nos remete ao quanto o corpo como um todo é importante no aprendizado de línguas de sinais. Para os mais jovens, a introdução da datilografia e do ensino do português escrita estão consoantes com a demanda pelo uso social da língua portuguesa, que é a segunda língua dos surdos via sinalização em Libras, sua primeira língua, o que está em conformidade com a obrigatoriedade do bilinguismo nos espaços formais de interação brasileiros.

BECKER, N. T. M; MURAD, C. R. R. O.

### Considerações Finais

Retomando o objetivo deste artigo, relatamos a pesquisa realizada com as autoras de um projeto de ensino de línguas para surdos na região por meio de entrevista semi-estruturada buscando responder: Quais foram os principais saberes envolvidos no planejamento e execução de um projeto de ensino de línguas para surdos?

De acordo com as categorias de Tardif (2002), vimos que este projeto mobilizou: i) saberes da experiência das proponentes do curso de Libras em espaços escolares, ii) saberes disciplinares; saberes curriculares e saberes da formação profissional. Nesse sentido nossa hipótese confirma que nos espaços não formais há possibilidade de produção de conhecimentos significativos para os professores que desejam praticar a inclusão social de surdos.

A importância de um projeto de ensino de línguas para surdos está principalmente em permitir o acesso ao ensino, uma vez que várias escolas ainda não contam com um profissional de Libras que saiba como trabalhar no sistema escolar e por isso se tem registrado uma evasão significativa de alunos com surdez pela dificuldade de comunicação linguística, apesar das leis LDBNE, 1996 e Lei 10436 (2002) afirmarem a garantia da educação bilíngue por parte do Estado com professores especializados e capacitados.

É notável o empenho e a dedicação das autoras neste projeto de ação informal e voluntária mas, nem por isso, de um alcance limitado. À primeira vista, parece tratar-se de uma ação filantrópica e missionária, uma vez que a maioria dos envolvidos pertence à igreja que cedeu o lugar e todo o suporte para a realização do dia de curso. Porém o grau de satisfação dos participantes e a ampliação do projeto para outro município nos dá pistas de que houve contribuição positiva para os participantes, já que as profissionais se preocuparam em proporcionar experiências linguísticas reais com base nas necessidades dos alunos proporcionando, portanto, experiências ricas para educandos.

Para o futuro, pretendo avaliar as variações linguísticas dos alunos, já que são pessoas surdas que se encontram em experiências limitadas a um espaço de convivência caseira. Não foi possível a visita ao projeto por causa da suspensão das atividades devido à pandemia provocada pelo novo coronavírus, a Covid 19. Assim faltou relatar a experiência a partir da observação presencial.

BECKER, N. T. M; MURAD, C. R. R. O.

A capacidade de organizar as experiências, adequar conteúdo curricular escolar, fazer uso de recursos e metodologias específicas para o ensino e a aprendizagem para surdos representaram os saberes do educador neste contexto. As docentes levaram a escola aos alunos, por meio de suas experiências. O conhecimento distribuído transformou minhas referências internas sobre o que é educar almejando a inclusão.

## REFERÊNCIAS:

AFONSO, Almerindo. **A Sociologia da Educação em Portugal**: elementos para a configuração do estado da arte, Teodoro, A. e Torres, C. (orgs.), Educação Crítica & Utopia, Perspectivas para o Século XXI, Porto, Afrontamento, 2005.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96**. Ministério da educação. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf) Acessado em: 29/04/2020.

BRASIL. **Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências.** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/2002/L10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm) Acessado em 29/04/2020.

CARDOSO, Aliana Anghinoni – UFPEL, BURKERT, Mauro Augusto Del Pino - UFPEL e DORNELES Caroline Lacerda – UFRGS. **Os saberes profissionais dos professores na perspectiva de Tardif e Gauthier: Contribuições para o campo de pesquisa sobre os saberes docentes no Brasil. IX Anped Sul. 2012**  
<http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/668/556>

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. **A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência** Cadernos CEDES, 2006. Disponível em:

[https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:d1\\_nts\\_pfnAJ:https://www.scielo.br/scielo.php%3Fscript%3Dsci\\_arttext%26pid%3DS0101-32622006000200004+&cd=6&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br](https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:d1_nts_pfnAJ:https://www.scielo.br/scielo.php%3Fscript%3Dsci_arttext%26pid%3DS0101-32622006000200004+&cd=6&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br). Acessado em: 11/07/2020.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TARDIF, M; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.



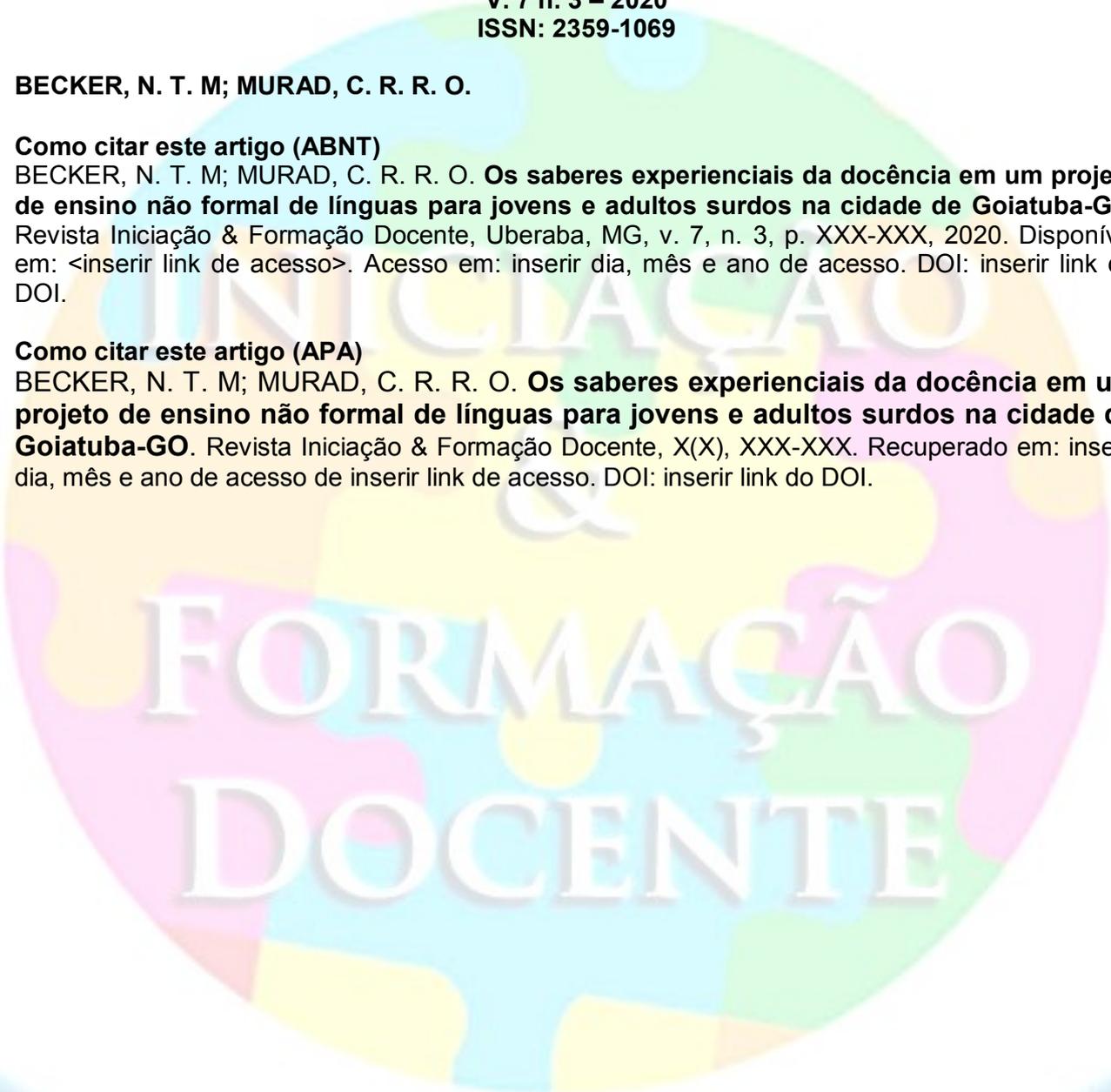
BECKER, N. T. M; MURAD, C. R. R. O.

**Como citar este artigo (ABNT)**

BECKER, N. T. M; MURAD, C. R. R. O. **Os saberes experienciais da docência em um projeto de ensino não formal de línguas para jovens e adultos surdos na cidade de Goiatuba-GO.** Revista Iniciação & Formação Docente, Uberaba, MG, v. 7, n. 3, p. XXX-XXX, 2020. Disponível em: <inserir link de acesso>. Acesso em: inserir dia, mês e ano de acesso. DOI: inserir link do DOI.

**Como citar este artigo (APA)**

BECKER, N. T. M; MURAD, C. R. R. O. **Os saberes experienciais da docência em um projeto de ensino não formal de línguas para jovens e adultos surdos na cidade de Goiatuba-GO.** Revista Iniciação & Formação Docente, X(X), XXX-XXX. Recuperado em: inserir dia, mês e ano de acesso de inserir link de acesso. DOI: inserir link do DOI.



INI CIAÇÃO  
&  
FORMAÇÃO  
DOCENTE