

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**



**A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LIBRAS:  
CONCEPÇÕES, PRÁTICAS E CAMPO PROFISSIONAL NO ESTÁGIO  
CURRICULAR**

**LIGIANE DE CASTRO LOPES**

**São Carlos - SP**

**2024**

LIGIANE DE CASTRO LOPES

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LIBRAS:  
CONCEPÇÕES, PRÁTICAS E CAMPO PROFISSIONAL NO ESTÁGIO  
CURRICULAR

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, do Centro de Educação e Ciências Humanas, da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para a obtenção do Título de Doutora em Educação Especial.

Orientadora: Profa. Dra. Cristina Broglia Feitosa de Lacerda.

São Carlos – SP

2024

Castro Lopes, Ligiane de

A formação do professor de Libras: concepções, práticas e campo profissional no estágio curricular / Ligiane de Castro Lopes -- 2024.  
153f.

Tese de Doutorado - Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos  
Orientador (a): Cristina Broglia Feitosa de Lacerda  
Banca Examinadora: Cristina Broglia Feitosa de Lacerda, Vanessa Regina de Oliveira Martins, Dijnane Fernanda Vedovatto Machado, Renata Castelo Peixoto, Huber Kline Guedes Lobato  
Bibliografia

1. Estágio curricular. 2. Licenciatura em letras libras. 3. Formação de professores de libras. I. Castro Lopes, Ligiane de. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática (SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Ronildo Santos Prado - CRB/8 7325



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**

Centro de Educação e Ciências Humanas  
Programa de Pós-Graduação em Educação Especial

---

**Folha de Aprovação**

---

Defesa de Tese de Doutorado da candidata Ligiane de Castro Lopes, realizada em 06/02/2024.

**Comissão Julgadora:**

Profa. Dra. Cristina Broglia Feitosa de Lacerda (UFSCar)

Profa. Dra. Vanessa Regina de Oliveira Martins (UFSCar)

Profa. Dra. Dijnane Fernanda Vedovatto Machado (UFSCar)

Profa. Dra. Renata Castelo Peixoto (UFC)

Prof. Dr. Huber Kline Guedes Lobato (UFPA)

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial.

Aos professores e aos estudantes do Curso de  
Licenciatura em Letras Libras.

## AGRADECIMENTOS

O doutorado me propiciou experiências, encontros e aprendizados além das minhas expectativas. O desafio constante de mover-me, dispor-me ao novo e sofrer as demoras do processo; de não poder ver ainda a obra completa, e na fé, ir colaborando dia a dia na sua construção. Sou grata a Deus, por todas as vezes em que me senti pequena frente aos desafios, mas pude experimentar sua paz e renovar as forças para prosseguir. Ele fez maravilhas e, nesse processo, além dele, muitos outros estiveram comigo, aos quais também expresso minha gratidão:

A minha família, pelo amor capaz de acolher a distância durante a realização do doutorado;

À Cristina, minha orientadora, a quem admiro e me ajudou a avançar nesse percurso, respeitando meu tempo. Com quem aprendi que na pesquisa é preciso envolver-se, deixar-se conduzir pelos dados e trabalhar em colaboração;

Ao Grupo de Pesquisa Surdez e Abordagem Bilíngue, pelas reflexões, pelas perspectivas e por tanto conhecimento partilhado;

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial e aos seus professores, pela excelência e pela dedicação;

Aos professores componentes da banca - Audrei, Dijnane, Huber, Renata e Vanessa - por aceitarem compartilhar seus conhecimentos e por colaborarem com esta tese;

À Universidade Federal do Ceará, que investiu em mim, concedendo-me o afastamento durante todo o doutorado;

A todos do Departamento de Letras Libras e Estudos Surdos, especialmente à Renata, à Marta e à Marilene, que nos últimos anos se organizaram para desenvolverem as atividades com uma professora a menos no setor da educação;

Aos professores do Estágio Curricular, participantes desta pesquisa, por terem compartilhado seus conhecimentos, experiências, anseios e desafios na sua prática docente;

À Comunidade Católica Shalom e à Missão de Araraquara, por terem me dado novos pais, irmãos, filhos e a experiência de Deus;

Aos amigos, pelos incentivos, pelas partilhas e pelas orações.

*Se o grão de trigo que cai na terra não morre, ele continua só um grão de trigo; mas se morre, então produz muito fruto.*

*(Jo 12, 24).*

## RESUMO

Este estudo teve o objetivo de investigar como são desenvolvidos os estágios curriculares do Curso de Licenciatura em Letras Libras, contexto no qual é formado o profissional que atuará no ensino de Libras como primeira língua (L1) e como segunda língua (L2), no segundo segmento do Ensino Fundamental, nos Ensinos Médio e Superior, conforme preconiza o Decreto N.º 5.626/2005. Trata-se de uma pesquisa exploratória de natureza qualitativa, que buscou dialogar com a teoria histórico-cultural de Vigotski. Colaboraram com esse estudo sete professores do Estágio Curricular de Cursos de Licenciatura em Letras Libras de universidades públicas federais diferentes, que participaram de forma on-line, de um grupo focal, através da ferramenta *Google Meet*. Por meio dos encontros do grupo focal, realizamos o levantamento dos dados que emergiram das gravações desses encontros, nos quais os professores se expressaram acerca de sua prática docente no estágio. Na análise desses dados, utilizamos a abordagem metodológica dos núcleos de significação (AGUIAR; OZELLA, 2006; 2013), por meio da qual buscamos apreender os significados e os sentidos das enunciações dos professores. Estas, por sua vez, revelaram três núcleos de significação: a organização do estágio, as concepções dos professores e as práticas no estágio. No que se refere à organização dos estágios, os professores apontaram a necessidade de um documento norteador para o estágio e de materiais que lhes auxiliem a orientar os estagiários acerca do ensino de Libras como L1 e L2. Mesmo assim, esses profissionais elaboraram estratégias para a organização desse componente curricular, baseando-se nas experiências de outros cursos e no seu próprio contexto de trabalho. Assim, observamos que os estágios seguem algumas etapas previstas no PPCs dos cursos, tais como a preparação, a regência, a elaboração do relatório, mas que, às vezes, sofrem mudanças em função das demandas dos estudantes. Com relação às concepções dos professores do estágio, constatamos que eles compreendem o estágio como momento de vivenciar, refletir sobre a prática de ensino e identificar-se com a profissão docente. Observamos, ainda, que a atenção dos professores ora parece estar voltada para a dimensão técnica do ensino, ora para a reflexão da prática de ensino, sem aprofundamento de articulações possíveis e necessárias. No que se refere às práticas no Estágio Curricular, os professores apontaram lacunas no desempenho dos estagiários; além de aprendizagens ainda não alcançadas nessa etapa da formação, que revelam a importância de intervirmos sobre a zona de desenvolvimento iminente desses estagiários por meio do trabalho colaborativo entre eles. Ademais, destacamos que a Libras e a Língua Portuguesa permeiam o processo formativo dos estagiários surdos e ouvintes, o que demanda dos professores a organização de atividades e experiências que favoreçam maior fluência nas línguas envolvidas, bem como o aprendizado da docência, cada qual segundo sua própria via de desenvolvimento.

**Palavras-chave:** Licenciatura Letras Libras; Estágio Curricular; Formação de professores; Grupo focal.



## ABSTRACT

This study aimed to investigate how the curricular internships of the Letters LIBRAS Licentiate Degree Course are developed, context in which is trained the professional who will work in teaching LIBRAS as first language (L1) and as second language (L2), in the second segment of Elementary Education, and in Secondary and Higher Education, as recommended by Decree No. 5,626/2005. This is an exploratory research of a qualitative nature, which sought to dialogue with Vygotsky's historical-cultural theory. Seven professors from the curricular internship of Licentiate Degree Courses in Letters LIBRAS from different federal public universities collaborated in this study, who participated online, in a focal group, using the *Google Meet* tool. Through focal group meetings, we collected the data that emerged from the recordings of these meetings, in which teachers expressed themselves about their teaching practice during the internship. In analyzing this data, we used the methodological approach of meaning cores (AGUIAR; OZELLA, 2006; 2013), through which we seek to understand the meanings and senses of teachers' statements. These, in turn, revealed three cores of meaning: the organization of the internship, the teachers' conceptions and the practices in the internship. Regarding the organization of internships, teachers pointed out the need for a guiding document for the internship and materials that help them guide interns about teaching LIBRAS as L1 and L2. Even so, these professionals have developed strategies for organizing this curricular component, based on experiences from other courses and their own work context. Thus, we observed that the internships follow some steps foreseen in the PPCs of the course, such as preparation, conducting, writing the report, but that, sometimes, they undergo changes depending on the demands of the students. Regarding the teachers' conceptions of the internship, we found that they understand the internship as a time to experience, reflect on teaching practice and identify with the teaching profession. We also observed that teachers' attention sometimes seems to be focused on the technical dimension of teaching, and sometimes on reflection on teaching practice, without deepening possible and necessary articulations. Regarding practices in the curricular internship, teachers pointed out gaps in the interns' performance; in addition to learning not yet achieved at this stage of training, which reveals the importance of intervening in the imminent development zone of these interns through collaborative work between them. Furthermore, we highlight that LIBRAS and the Portuguese language permeate the training process of deaf and hearing interns, which demands from the teachers the organization of activities and experiences that promote greater fluency in the languages involved, as well as learning how to teach, each one according to their own way of development.

**Keywords:** Licentiate Letters LIBRAS; Curricular internship; Teacher training; Focal group.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Relação de pesquisas sobre o Estágio Curricular no Letras Libras.....	16
Quadro 2 – Síntese dos encontros do Grupo Focal .....	62
Quadro 3 – Informações dos participantes da pesquisa.....	66
Quadro 4 – Relação e exemplos dos pré-indicadores.....	68
Quadro 5 – Aglutinação dos pré-indicadores e indicadores .....	72
Quadro 6 – Relação Indicadores e Núcleos de Significação .....	73
Quadro 7 – Ementas dos estágios Libras L1 e Libras L2.....	79
Quadro 8 – Síntese da organização dos Estágios nas instituições participantes da pesquisa...	93
Figura 1 – Demandas e implicações da organização do estágio na visão dos professores.....	93

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANPED	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAS	Centro de Atendimento à Pessoa com Surdez
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONEP	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
DA	Deficiente auditivo
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EaD	Educação a Distância
ECS	Estágio Curricular Supervisionado
EF	Ensino Fundamental
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENDIPE	Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino
FENEIS	Federação Nacional de Integração e Educação de Surdos
GF	Grupo Focal
IES	Instituição de Ensino Superior
IFAM	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas
IFCE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará
IFG	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás
IFSC	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
INSS	Instituto Nacional de Seguro Social
LE	Língua estrangeira
LL	Letras Libras
LP	Língua Portuguesa
LS	Língua de Sinais
L1	Primeira língua
L2	Segunda língua
MEC	Ministério da Educação
OBS	Open Broadcaster Software

PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNAES	Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PRP	Programa Residência Pedagógica
TCLE	Termo de Consentimento Livre Esclarecido
UNIFAP	Universidade Federal do Amapá
UNIFESSPA	Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará
UFABC	Universidade Federal do ABC
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFERSA	Universidade Federal Rural do Semi-Árido
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFT	Universidade Federal de Tocantins
ZDI	Zona de Desenvolvimento Iminente

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>13</b>
1.1	REVISITANDO ALGUMAS EXPERIÊNCIAS .....	13
1.2	DELIMITAÇÃO DO TEMA DE PESQUISA.....	17
1.3	ORGANIZAÇÃO DA TESE .....	20
<b>2</b>	<b>REFLEXÕES INICIAIS SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE</b> .....	<b>22</b>
2.1	A FORMAÇÃO NO CONTEXTO DAS LICENCIATURAS .....	24
2.2	DIRETRIZES E POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	26
2.3	O ESTÁGIO CURRICULAR NA FORMAÇÃO DO LICENCIANDO .....	33
<b>3</b>	<b>QUESTÕES ESPECÍFICAS DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LIBRAS</b> <b>36</b>	
3.1	ENSINO DE LIBRAS COMO PRIMEIRA LÍNGUA – L1 .....	38
3.2	ENSINO DE LIBRAS COMO L2 .....	44
3.3	A LICENCIATURA EM LETRAS LIBRAS .....	49
3.4	O PROFESSOR DE LIBRAS .....	54
<b>4</b>	<b>PERCURSO METODOLÓGICO</b> .....	<b>58</b>
4.1	TIPO DE PESQUISA.....	58
4.2	PROCEDIMENTOS ÉTICOS DA PESQUISA .....	59
4.3	DESCRIÇÃO DAS ETAPAS DA PESQUISA .....	59
<b>4.3.1</b>	<b>Coleta de dados</b> .....	<b>60</b>
<b>4.3.2</b>	<b>Participantes</b> .....	<b>63</b>
<b>4.3.3</b>	<b>Organização e Análise dos Dados</b> .....	<b>67</b>
<b>5</b>	<b>RESULTADOS E ANÁLISES</b> .....	<b>74</b>
5.1	<i>“A GENTE TEM QUE CAMINHAR COM A DISCIPLINA”</i> : ORGANIZAÇÃO DO ESTÁGIO CURRICULAR .....	74
5.2	<i>“É SOBRE ISSO QUE É O ESTÁGIO”</i> : CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES DO ESTÁGIO SOBRE ESTE COMPONENTE CURRICULAR .....	95
5.3	<i>“ENGRAÇADO QUE É O CONTRÁRIO NÉ, O MEDO DE UM, É O QUE NO OUTRO É BOM”</i> : CONCEPÇÕES DE LÍNGUA NO ESTÁGIO .....	110
5.4	<i>“E SE FOR AO CONTRÁRIO? É UM DESAFIO. NÓS PRECISAMOS QUE SEJA DIFERENTE”</i> : PRÁTICAS EDUCATIVAS NO ESTÁGIO .....	118
5.5	REFLEXÕES SOBRE O GRUPO FOCAL.....	133
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>138</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>143</b>

# 1 INTRODUÇÃO

*Ainda bem que o que eu vou escrever já deve estar na certa de algum modo escrito em mim. Tenho é que me copiar com uma delicadeza de borboleta branca.*

(Clarice Lispector, A Hora da Estrela).

## 1.1 REVISITANDO ALGUMAS EXPERIÊNCIAS

Esta introdução foi escrita na fase final de elaboração da tese, o que me possibilitou revisitar experiências e perceber suas influências sobre a construção do tema em estudo<sup>1</sup>. Refiro-me a vivências ligadas ao aprendizado da Libras, ao magistério, entre outras situadas em tempos e em espaços diferentes da minha história, que, por ocasião do doutorado, foram ressignificadas, mediante a leituras, discussões, orientações e reflexões realizadas. Isso acontece, provavelmente, porque o desenvolvimento profissional, como o próprio nome sugere, se dá ao longo do processo formativo e do exercício profissional, e não em momentos estanques. Desse modo, as aprendizagens vivenciadas durante o processo vão se complementando, se atualizando, sendo ressignificadas (MARCELO, 2009; FLORES 2015; VAILLANT, 2016).

Acredito que meu processo formativo iniciou desde a observação da minha mãe como professora, dos momentos em que ela saía para a escola onde trabalhava, ficando eu responsável por cuidar das minhas irmãs. Também me recordo da colaboração de todos da família para a confecção das lembrancinhas dos alunos, em datas comemorativas, e de quando eu a acompanhava à escola e auxiliava em algumas atividades. Essas experiências somadas às impressões da minha mãe sobre o seu trabalho, certamente, influenciaram a minha percepção sobre os alunos, a rotina escolar, a profissão docente e me conduziram a pensá-la como contexto de estudo para a pós-graduação.

Assim, este estudo se situa na formação inicial, na graduação, uma etapa importante da formação docente, na qual o estudante vivencia momentos marcantes como os conteúdos disciplinares, a orientação dos professores, a interação com os colegas, as metodologias de ensino e de aprendizagem, o Estágio Curricular, a formação da identidade docente, entre outros aspectos. Minha formação inicial se deu na Licenciatura em Pedagogia, na Universidade Federal do Ceará, período em que pude vivenciar atividades teóricas e práticas como estudante e como bolsista, que propiciaram a minha participação em atividades como grupos de estudo,

---

<sup>1</sup> Neste trabalho utilizo a primeira pessoa do singular quando se trata de situações e experiências vividas por mim como pesquisadora inserida na pesquisa e em diálogo com informações que me marcaram como pesquisadora e leitora. Em outros contextos, utilizo a primeira pessoa do plural para dialogar com a diversidade de vozes e teóricos.

eventos científicos, e o desenvolvimento de atividades nos espaços escolares junto a estudantes e professores da Educação Básica, experiências complementares àquelas vivenciadas, na sala de aula. No final do curso, vieram os estágios curriculares supervisionados. O primeiro deles consistiu em oficinas que nós estagiários desenvolvemos junto a estudantes do Ensino Fundamental, no laboratório de informática da escola. E o segundo estágio consistiu em um minicurso para os professores. A realização dos estágios despertava nos estagiários frenesi e, em alguns casos, insegurança, pelo fato de muitos de nós estarmos diante, pela primeira vez, da responsabilidade sobre a prática de ensino.

Vale ressaltar que as atividades do estágio, mesmo para aqueles estudantes que tiveram incursões anteriores no espaço escolar, permitem uma vivência diferente daquela oferecida nos demais componentes curriculares e atividades complementares. Isto acontece em função de, no estágio, as atividades serem sistematizadas de modo a propiciarem uma situação real de ensino, inserindo os estagiários em uma outra relação e atitude para com alunos e professores, aproximando-os de suas dificuldades, desafios e condições profissionais. Por essa razão, o Estágio Curricular é considerado um espaço importante de aprendizagem profissional, tendo em vista que os estagiários podem desenvolver os saberes iniciais para o exercício da docência, realizar leituras mais críticas da realidade, articulando conhecimentos acadêmicos e vivências da prática de ensino (DIAS; PORTO; CASTRO, 2017; FLORES, 2015).

No âmbito de minhas experiências profissionais, a atuação como professora de inglês me propiciou a reflexão sobre a complexidade do ensino e a importância da formação. Depois da graduação em Pedagogia, prestei concurso para professor de inglês, fui aprovada, mas, devido à incompatibilidade entre a área do concurso e a minha formação inicial, não pude ser efetivada no cargo, sendo admitida como professora substituta e, permanecendo por um ano nessa área de ensino. Lembro-me que, antes de me submeter ao certame, julgava que a formação em Pedagogia somada aos conhecimentos de inglês obtidos em cursos de línguas seriam suficientes para ministrar aulas para os estudantes do Ensino Médio. Muito tempo depois, por ocasião das vivências no Curso de Letras Libras e na pesquisa de doutorado, que também atravessam o ensino de língua, pude compreender e refletir sobre a formação específica das Licenciaturas em Letras, sua estrutura curricular, seus objetivos, que diferem das aprendizagens e dos objetivos dos cursos de línguas, por exemplo.

Depois dessa experiência profissional um tanto diferente, iniciei um novo trabalho, dessa vez como supervisora escolar, atuando junto a professores no planejamento e no acompanhamento dos projetos pedagógicos na escola, em articulação com a secretaria

municipal de educação. Permaneci nesse contexto até meu ingresso como docente no Curso de Letras Libras.

Outra vivência importante na minha formação pessoal e profissional foi a aprendizagem da Libras e a aproximação com a comunidade surda, experiência que se deu, inicialmente, em um curso básico, na igreja, mote para a formação da pastoral dos surdos. A partir daí, fui desenvolvendo a Libras, na interação com surdos e intérpretes e na prática do uso da Libras na pastoral. O aprendizado da Libras, como o aprendizado de outras línguas, é um processo que leva tempo e envolve diferentes variáveis. Posso afirmar que, dos anos 2000 para cá, o meu aprendizado da Libras não se esgotou e ainda tenho muito que aprender. Mesmo que esse processo tenha variações de pessoa para pessoa, é preciso considerar a especificidade da Libras enquanto língua sinalizada, estruturada gramaticalmente (fonética, fonologia, morfologia, sintaxe, semântica, pragmática) por meio da modalidade visuoespacial. Por meio dela é possível expressar diferentes conceitos de forma imagética segundo a lógica do pensamento e da visualidade dos surdos, diferente da modalidade oral-auditiva utilizada das línguas orais (CAMPELLO, 2008).

O aprendizado da Libras envolve ainda o conhecimento e a empatia com a cultura surda e seus artefatos – a história cultural, a identidade, a pedagogia, a literatura, as artes, a tecnologia etc. –, os quais se organizam segundo a visualidade, ao invés do som (CAMPELLO, 2008). É esperado que o aprendizado da Libras também favoreça a compreensão da surdez enquanto um marcador cultural, o que não significa negar a falta de audição, mas “deslocar o olhar para o que os próprios surdos dizem de si quando articulados e engajados na luta por seus direitos” (LOPES, 2011, p. 9). Dessa forma, é possível desconstruir a visão clínica da surdez, na qual, muitas vezes, os surdos são classificados como pessoas que devem se adequar à norma ouvinte, mediante terapias e treinamentos orofaciais, implantes cocleares etc.

Por outro lado, na discussão sobre cultura surda, é importante atentar para visões unilaterais que representam os surdos como um grupo homogêneo, no qual todos teriam a mesma experiência e a percepção das coisas ao seu redor. A busca pela homogeneização pode levar à discriminação no próprio grupo de surdos e na sua relação com os ouvintes. Dessa forma, podemos pensar em identidades surdas considerando as diferentes posições e os momentos da vida, além da forma como são interpelados em uma sociedade em constante mudança. Tudo isso leva à desestabilização de identidades estáveis do passado e abre para novas possibilidades de articulação (HALL, 2006). Essa reflexão permite conceber a pessoa surda como alguém em contínua movimentação e elaboração de sua identidade, o que se dará na relação com o outro



surdo e/ou ouvinte, na sua profissionalidade, no contexto bilíngue e bicultural onde está inserido.

Foi principalmente na experiência como professora, no Letras Libras, que pude compreender a impossibilidade de adotar definições unívocas e totalizantes diante de um público heterogêneo, que não apresenta as mesmas vivências com relação à surdez e à Língua de Sinais<sup>2</sup>. A diversidade do alunado contemplava surdos que se comunicavam exclusivamente por meio da Libras, deficientes auditivos, surdos com implante coclear, surdos com deficiências associadas, pessoas ensurdecidas. Também estudantes ouvintes com experiências diferentes no que se refere a essa língua<sup>3</sup>. As representações sobre os surdos, tanto as que os colocam numa situação de incapacidade, quanto aquelas que os homogeneízam, buscam absorver o que é diferente e igualar o que é variável, muitas vezes, qualificando como negativo toda realidade contrária ao ideal projetado. Essas representações vão ao encontro de um ideal de normalidade ou de valorização de um único modo de ser, e podem ser projetadas sobre surdos e não surdos. Assim, é na teia das relações sociais que elas são produzidas, ratificadas e podem ser também desconstruídas (CANGUILHEIN, 1978).

Para finalizar essa breve apresentação, reflito e chego ao demoninador que as minhas experiências, desde a observação da minha mãe professora, passando pela graduação em Pedagogia, pelas atividades enquanto bolsista da graduação, pelos estudos a nível de pós-graduação, até as minhas vivências profissionais foram me formando professora. Nenhuma delas me impactou de forma isolada, mas em um contínuo e inter-relacionada. Ressalto, ainda, que a busca constante por conhecimento e a reflexão sobre a prática contribuem, sobremaneira, para a reelaboração da identidade e da prática docente, e contribuem para superarmos expectativas e visões pré-concebidas sobre a docência.

---

<sup>2</sup> Ao longo do texto, o leitor encontrará as duas expressões Língua de Sinais – LS e Libras. Na primeira, LS, fazemos uma referência mais geral a essa língua. Na segunda, a Libras, nos referimos à língua de sinais utilizada pela comunidade surda no Brasil.

<sup>3</sup> Existem nomenclaturas comumente utilizadas em torno da surdez, mas que não representam categorias fixas. O termo deficiente auditivo (D.A.) refere-se à perda auditiva, enquanto o termo surdo, além da perda, diz respeito à compreensão e à interação com o mundo por meio de experiências visuais, caracterizadas principalmente pelo uso da Libras. Pessoas ensurdecidas nascem com audição, mas a perdem em algum momento da vida, por diferentes fatores. Geralmente, a pessoa ensurdecida continua tendo como referência a Língua Portuguesa, passando a fazer uso de leitura labial, legendas e, em alguns casos, opta também pelo aprendizado da Libras como forma possível de comunicação. O implante coclear é um procedimento cirúrgico no qual se coloca uma prótese que substitui a função da cóclea de captação de sons, indicado para a habilitação e a reabilitação auditiva de pessoas que apresentem perda auditiva neurossensorial bilateral. Fonte: [https://evento.ufal.br/anaisreaabanne/gts\\_download/Cibele%20Barbalho%20Assensio%20-%20201020577%20-%204118%20-%20corrigido.pdf](https://evento.ufal.br/anaisreaabanne/gts_download/Cibele%20Barbalho%20Assensio%20-%20201020577%20-%204118%20-%20corrigido.pdf).

## 1.2 DELIMITAÇÃO DO TEMA DE PESQUISA

Para que a formação do professor de Libras se tornasse realidade, muitos debates sobre a Língua de Sinais, o bilinguismo, as mobilizações da comunidade surda, de familiares, de profissionais da área e de pesquisadores foram necessárias. Desde o reconhecimento da Libras como meio de comunicação e expressão dos surdos pela Lei N.º 10.436/2002, e sua regulamentação pelo Decreto N.º 5.626/2005, muitas ações foram ensejadas com o objetivo de assegurar o direito à educação aos estudantes surdos, considerando sua especificada linguística.

O Decreto N.º 5.626/2005 dispõe sobre a inclusão da Libras como disciplina obrigatória nos cursos de formação de professores, a formação do professor de Libras para o ensino da língua no Ensino Fundamental, no Ensino Médio e no Ensino Superior, a organização de escolas e classes de educação bilíngue, a formação de professores bilíngues, entre outras providências. Portanto, condições necessárias à organização da educação bilíngue dos estudantes surdos, que implicam em novos arranjos institucionais e na atuação de diferentes profissionais (FERNANDES; MOREIRA, 2014; FERNANDES, 2022).

Na prática, a Libras nem sempre está no centro dos processos pedagógicos, o que se deve às divergências conceituais e políticas presentes nos discursos da Política Nacional de Educação Inclusiva e nos textos legais que tratam sobre a especificidade linguística e educacional dos estudantes surdos, como, por exemplo, a Lei de Libras e o Decreto N.º 5.626/2005 (FERNANDES; MOREIRA, 2014; LACERDA; SANTOS; MARTINS, 2016). Conseqüentemente, a educação bilíngue para surdos pode ser interpretada e organizada de diferentes modos, muitas vezes, negligenciando a Língua de Sinais e não se pautando em princípios importantes, como o desenvolvimento da linguagem, a presença de professores surdos e de professores ouvintes bilíngues, o aprendizado e a vivência da Língua de Sinais, e o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua (LACERDA; SANTOS; MARTINS, 2016).

O direito à educação dos estudantes surdos também depende da qualidade das práticas pedagógicas, fomentada, por sua vez, na formação dos professores. No que se refere ao ensino de Libras para esses estudantes, observamos lacunas de ordem teórica e metodológica: ensino da língua de forma simplista, reduzindo e repetindo o currículo nos diferentes níveis de ensino; ênfase nos aspectos gramaticais ou nos aspectos culturais; subutilização da Libras, emprego da estrutura da Língua Portuguesa ao invés de explorar os recursos da Libras. Além disso, pode ocorrer a reprodução de concepções equivocadas sobre a surdez e a Língua de Sinais entre professores e estudantes (WITKOSKI, 2012). Por essa razão, é importante a formação de professores de Libras, para que possam conhecer as necessidades dos estudantes surdos e se

tornarem conscientes das problemáticas relacionadas ao contexto educacional e ao ensino de Libras.

O ensino de Libras como segunda língua – demanda produzida pelo Decreto N.º 5.626/2005, a partir da inclusão da Libras como disciplina curricular nos cursos de formação de professores – também requer professores capacitados. Dessa forma, terão mais condições não apenas de introduzir a Língua de Sinais, mas de refletir com os futuros professores sobre questões importantes referentes ao ensino e à aprendizagem dos estudantes surdos. A difusão da Libras na sociedade, preconizada no Decreto, demanda professores que saibam ensinar a Libras para além dos aspectos gramaticais, sabendo refletir sobre a relação com a cultura surda, tão importante na interação entre surdos e ouvintes.

Um dos contextos formativos do professor de Libras que irá atuar no ensino de Libras como primeira língua, voltado aos estudantes surdos, e no ensino de Libras como segunda língua, para os ouvintes, é o Curso de Licenciatura em Letras Libras. Trata-se de um curso relativamente novo, criado em 2006, que desde então já formou vários professores de Libras, nas diferentes regiões do país, dentre eles 103 só na Universidade Federal do Ceará<sup>4</sup>. Todavia, os estudos sobre a formação desse professor ainda são recentes, havendo a necessidade de pesquisas que olhem para a Licenciatura em Letras Libras, considerando os processos, as experiências, os desafios e as necessidades formativas dos futuros professores de Libras.

Se delimitarmos nossa busca na temática do Estágio Curricular do Letras Libras encontraremos trabalhos ainda mais recentes, dentre eles artigos, relatos de experiência e duas dissertações listados no quadro 1:

#### **Quadro 1- Relação de pesquisas sobre o Estágio Curricular no Letras Libras**

Título	Autor/Ano	Gênero	Link de acesso
Estágio supervisionado em tempos de pandemia: relato de experiência no curso de Letras Libras da universidade Federal do Ceará.	ARAÚJO, L, A. da S. et al. (2020)	Artigo	<a href="https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/72461">https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/72461</a>
Didática surda e sua aplicação no estágio curricular supervisionado do curso de Letras-Libras na perspectiva do surdo	CONRADO, D. de V. S (2022)	Dissertação	<a href="https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/47555/1/Didaticasurdaaplicacao_Conrado_2022.pdf">https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/47555/1/Didaticasurdaaplicacao_Conrado_2022.pdf</a>

<sup>4</sup> Segundo os Indicadores de Ingresso, Matrícula e Egresso do Curso LETRAS – LIBRAS, emitido pelo Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas – SIGAA, em janeiro deste ano.

O estágio supervisionado em Libras: reflexões além do Ensino de língua	COURA, F. de A. (2018)	Artigo	<a href="https://repositorio.bc.ufg.br/tesdeserver/api/core/bitstreams/f3bc431f-76cf-402b-b8d3-ebdfc59ac65b/content">https://repositorio.bc.ufg.br/tesdeserver/api/core/bitstreams/f3bc431f-76cf-402b-b8d3-ebdfc59ac65b/content</a>
Estágio supervisionado no curso de Letras Libras: interlocução com as novas demandas sociais em tempos de pandemia.	ALBRES, N. de A., Santos, A. G. D., & Silva, M. D. da. (2021)	Artigo	<a href="https://periodicos2.uesb.br/index.php/reed/article/view/8115">https://periodicos2.uesb.br/index.php/reed/article/view/8115</a>
Desafios na formação em Letras Libras: experiências na docência do estágio supervisionado em Libras como L2.	LEAL, J. G. G (2018)	Artigo	<a href="https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/50621">https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/50621</a>
O estágio supervisionado de Libras: o acontecimento inconcluso e a prática educativa intercultural crítica.	LOBATO, H. K; BENTES, J. A. de O (2020)	Artigo	<a href="https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/4446/3672">https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/4446/3672</a> .
Didática, saberes docentes e a formação do professor de Libras: reflexões sobre as práticas de ensino.	LOPES, L. de C.; CONRADO, D. de V. S (2019)	Artigo	<a href="http://www.xixendipe.ufba.br/">http://www.xixendipe.ufba.br/</a>
Percepções de egressos do curso de licenciatura em Letras: Libras da UFG sobre o estágio supervisionado vivenciado na escola de educação básica.	PEREIRA, L. R (2021)	Dissertação	<a href="http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/11624">http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/11624</a>
Ensino de Língua de Sinais Brasileira como primeira língua: currículo em práticas no estágio do Letras Libras.	SOUZA, M. M. P. de; NASCIMENTO, S. P. de F.; LUSTOSA, F. G (2018)	Artigo	<a href="http://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/39926/1/2018_art_mmpsouzasfnascimento.pdf">http://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/39926/1/2018_art_mmpsouzasfnascimento.pdf</a>
Cadernos de estágio - diálogos surdos.	SOUSA, R. A.; VIANA, F. R. (2020)	Artigos e relatos de experiência	<a href="https://periodicos.ufrn.br/cadernosstagio/issue/view/1116">https://periodicos.ufrn.br/cadernosstagio/issue/view/1116</a>
Multiculturalismo, diversidade e diferença: tempos de aprendizagens nos estágios supervisionados do curso de Letras/Libras.	VIANA, F. R.; SILVA, I. S. A. F. (2019)	Artigo	<a href="http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/afluente/article/view/11680/6580">http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/afluente/article/view/11680/6580</a>
O curso de Letras-Libras da UFRJ e seus estágios supervisionados: a ação e reflexão na formação de professores.	RAZUCK, R. C. de S. R (2019)	Artigo	<a href="http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/educacao/article/view/3469">http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/educacao/article/view/3469</a>

Fonte: Elaborado pela autora mediante busca realizada no *Google Scholar*

Ademais, a realização de pesquisas que contemplem os cursos de formação inicial, permitem a compreensão acerca de como preparar os docentes para os desafios da educação, no século XXI. Todavia, a diminuição do número de pesquisas envolvendo esse tema tem preocupado, assim como o deslocamento do foco das pesquisas para a pessoa do professor. Esta realidade pode reforçar a ideia de que os problemas educacionais giram, exclusivamente, em torno da competência docente, levando a ignorar outras variáveis que também influenciam nas questões de ensino e de aprendizagem (ANDRÉ, 2010).

Vale ressaltar que o objeto deste estudo, o Estágio Curricular no Curso de Licenciatura em Letras Libras, foi gestado a partir da experiência como professora do estágio na Licenciatura em Letras Libras, na Universidade Federal do Ceará, período em que vários questionamentos acompanharam minha prática docente, entre estes: qual deveria ser o perfil/formação do professor do Estágio, um professor surdo ou um professor ouvinte? Como os conhecimentos de natureza pedagógica são trabalhados na formação do licenciando? Quais as possibilidades de articulação com as instituições campo de estágio? Como avaliar os estagiários, no que se refere aos conhecimentos didáticos e linguísticos? Esses questionamentos me mobilizaram a investigar essa temática e a buscar respostas que pudessem também contribuir para a minha prática docente no Curso de Letras Libras.

Nessa direção, o objetivo central desta pesquisa é investigar como vêm sendo desenvolvidos os estágios curriculares dos cursos de Licenciatura em Letras Libras. Para tanto, delineamos os seguintes objetivos específicos:

- Conhecer a concepção dos professores orientadores de estágio sobre esse componente curricular;
- Compreender as atividades vivenciadas pelos licenciandos durante o estágio;
- Conhecer os campos de estágio onde o ensino de Libras acontece.

### 1.3 ORGANIZAÇÃO DA TESE

A presente pesquisa compreende, ao todo, seis capítulos, iniciando por esta Introdução na qual busco articular experiências com alguns dos temas que perpassam o estudo, numa articulação entre teoria e prática. Na Introdução, apresento também as questões que motivaram esta pesquisa, sua justificativa e objetivos.

O capítulo 2, intitulado *Reflexões Iniciais sobre a Formação Docente*, está dividido em três seções, nas quais discuto alguns pilares da formação docente, dialogando com estudiosos

desse campo. Em seguida, discuto algumas questões importantes ligadas ao contexto das licenciaturas, das políticas e do estágio, que implicam na formação do professor.

No capítulo 3, intitulado *Questões Específicas da Formação do Professor de Libras*, adentro no contexto do Curso de Letras Libras e do ensino de Libras nas suas duas modalidades, como L1 e L2. Também são refletidas algumas questões referentes ao professor de Libras.

O capítulo 4, intitulado *Percurso Metodológico*, é dedicado à apresentação da metodologia do trabalho, ao detalhamento dos procedimentos éticos da pesquisa, dos participantes, bem como os procedimentos utilizados para a coleta de dados, o grupo focal, e, para na análise dos dados, os núcleos de significação.

No capítulo 5, intitulado *Resultados e Análise*, analiso os enunciados dos professores, coletados a partir das discussões no grupo focal, que produziram as três categorias de análise ou núcleos de significação. Este capítulo se desdobra em cinco seções. Na primeira, é discutida a organização do Estágio Curricular no Curso de Letras Libras. Na segunda e na terceira seções, problematizo algumas concepções dos professores relacionadas ao estágio e à língua na formação dos licenciandos. Na quarta seção, reflito sobre as práticas educativas e as mediações no estágio. Na quinta seção, trago reflexões sobre as interações no grupo focal. Por fim, nas Considerações Finais – capítulo 6 –, busco problematizar os principais pontos das categorias de análise e apresento os resultados desta pesquisa de doutoramento.

## 2 REFLEXÕES INICIAIS SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE

*A formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica sobre a sua utilização. A formação passa por processos de investigação, directamente articulados com as práticas educativas.*  
(NÓVOA, 1995, p. 28).

Atualmente, a formação de professores é um campo de estudos reconhecido. Uma prova disso é o número de produções científicas realizadas, a partir dos anos 1990, sobre essa temática, no âmbito dos programas de pós-graduação e em eventos científicos como o *Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino* (ENDIPE), nas reuniões anuais do *Grupo de Trabalho Formação de Professores*, da *Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação*, (ANPEd), e nos periódicos científicos. As pesquisas revelam que o objeto de conhecimento formação docente envolve temáticas diversas como os processos de aprendizagem da docência, o desenvolvimento profissional ao longo da vida, os processos de formação inicial e continuada, entre outros (ANDRÉ, 2010).

Para que a formação docente se operacionalize é necessário considerar dimensões como a organização e a avaliação. A primeira envolve os contextos institucionais, os componentes teórico-práticos, os dispositivos como supervisão, integração, colaboração, parcerias. A avaliação, por sua vez, é fundamental para inferir os processos, os resultados e a eficácia da formação (ROLDÃO, 2007). Quanto aos contextos institucionais, temos as licenciaturas como um dos principais espaços no qual a formação acontece, cujos desafios dizem respeito exatamente a sua organização e a sua avaliação.

Pesquisadores têm insistido que alguns pilares para a aprendizagem da docência não sejam esquecidos pelos programas ou cursos de formação de professores. São eles: a articulação entre teoria e a prática, a aproximação entre instituições de formação e escola, a compreensão de ensino como uma atividade profissional que se apoia num repertório de conhecimentos, e a importância de formar professores reflexivos e atentos às dimensões sociais e políticas do ensino (GATTI *et al.*, 2019).

Um primeiro ponto, a relação entre teoria e prática, nem sempre aparece de forma articulada nas licenciaturas. Com frequência, os conteúdos são apresentados em momentos estanques nos quais os alunos não conseguem perceber a complementaridade entre eles. Uma concepção equivocada é aquela na qual a prática se resume ao simples emprego de técnicas, que, uma vez dominadas, poderiam resolver as situações de ensino (PIMENTA; LIMA, 2012).

Esse pensamento converge para o paradigma de formação denominado racionalidade técnica, a partir do qual a ênfase do ensino está na organização, no emprego de técnicas, na avaliação dos processos pedagógicos, sendo os contextos políticos e sociais pouco valorizados. Nesse modelo, acontece uma cisão entre investigação e prática, e uma diferenciação entre os professores especialistas/pesquisadores que produzem o conhecimento e os professores que o reproduzem. As práticas pedagógicas formativas revelam ainda uma fraca articulação entre formação inicial e formação continuada, teoria e prática, conhecimentos específicos e conhecimentos pedagógicos. Além disso, prevalece uma formação academicista e tradicional, na qual a teoria é vista como um conjunto de conhecimentos científicos e a prática como a aplicação de teorias e técnicas de ensino (GATTI *et al.*, 2019).

Um segundo ponto a ser considerado na formação dos professores é o fato de a atividade de ensino por si só ser bastante complexa e se apoiar num sólido repertório de conhecimentos. Esse repertório reúne o conhecimento do conteúdo, o conhecimento pedagógico acerca do gerenciamento e da organização de sala de aula, o conhecimento do currículo, o conhecimento pedagógico do conteúdo, o conhecimento dos alunos e de suas características, o conhecimento de contextos educacionais, e o conhecimento dos fins, propósitos e valores da educação e de sua base histórica e filosófica (SHULMAN, 2014).

Por essa razão, é tão importante a aproximação entre as instituições de formação e as escolas, haja vista que as práticas pedagógicas acontecem nas instituições educativas. É nesses espaços que Sacristán (1999), conforme citação de Pimenta e Lima (2012), afirma se encontrarem as formas de educar, a cultura e a tradição das instituições, onde os professores realizam suas ações, sendo influenciados por determinantes do seu contexto e determinando-as. Além disso, as instituições educacionais são espaços profícuos para a formação de redes de aprendizagem e parcerias. Nesse sentido, ressalta-se as dimensões social e coletiva do trabalho docente que se antepõem a uma suposta ação individual do professor, que por meio da reflexão isolada conseguiria intervir sobre a realidade.

A reflexão é outro pilar que deve ser contemplado desde a formação inicial do professor. Muito mais do que um ato intelectual relacionado a uma ação pedagógica, o que seria uma racionalidade de caráter técnico. Ela está relacionada a uma compreensão, por parte do professor, acerca das escolhas e das intencionalidades que subjazem às suas ações, sendo estas objeto de constante reflexão, que permitem ao professor ir além da realidade posta, modificando-a, confrontando-a com diferentes conhecimentos e experiências, tendo em vista não somente o contexto micro da sala de aula, mas também o contexto mais amplo. A reflexão é inoperante quando desconectada da prática social, quando o professor tem uma postura



subserviente, limitada à reprodução de currículos e de métodos pensados por outros, configurando-se numa racionalidade técnica. Por outro lado, a reflexão é capaz de alavancar a educação, quando o professor tem um papel ativo na elaboração dos propósitos de ensino, nas reformas educacionais e na melhoria da qualidade da educação (ZEICHNER, 2008).

É importante que esses pilares estejam presentes nos projetos pedagógicos dos cursos de formação de professores, sejam parâmetros em sua organização e avaliação. Fora isso, devemos considerar o contexto político e social onde a formação docente se insere, no qual as iniciativas governamentais podem promovê-la ou obstruí-la. Entre os impasses que fragilizam a formação de professores, Gatti *et al.* (2019, p. 177) citam: “a desprofissionalização, a precarização e aligeiramento da formação, bem como a frágil articulação entre a formação inicial e a formação continuada, as condições de trabalho, salário e carreira dos profissionais da educação”. Essa problemática torna a profissão docente pouco atrativa e ameaça a qualidade da formação.

Desse modo, refletimos a seguir sobre o contexto das licenciaturas, onde os pilares da formação docente são construídos e sempre atravessados por questões curriculares, políticas, econômicas e sociais.

## 2.1 A FORMAÇÃO NO CONTEXTO DAS LICENCIATURAS

A origem das licenciaturas remonta a década de 1930, período da criação do Ministério da Educação, do Conselho Nacional de Educação, de reformas educacionais que trouxeram implicações para o Ensino Secundário, o Ensino Superior e a formação de professores. O Decreto-Lei N.º 1.190/1939 tratou da organização da Faculdade Nacional de Filosofia, que entre suas finalidades estava a preparação de candidatos ao magistério do Ensino Secundário e Normal. Para tanto, os cursos tinham uma duração de três anos e concediam o direito ao título de bacharel. Aos bacharéis que cursassem o Curso de Didática com duração de 1 ano, era conferido o diploma de licenciado: o conhecido formato 3 + 1 (FREITAS; SELLES, 2021).

Em anos posteriores, as licenciaturas tiveram configurações que reduziram as suas potencialidades, enquanto espaço de formação para professores. As denominadas licenciaturas curtas, instituídas na década de 1960, tinham como objetivo solucionar a falta de professores qualificados para atuar na rede pública de ensino. Nessa modalidade, era possível concluir a licenciatura no período mínimo em um ano e meio e de no máximo três anos (SANTOS; MORORÓ, 2019).

Tanto no esquema 3 + 1 quanto nas licenciaturas curtas, políticas realizadas em períodos e governos distintos, fica claro o caráter emergencial e simplista atribuído à formação de professores. Além disso, nas licenciaturas, teoria e prática sempre estiveram em descompasso, resultado da visão de que a pesquisa é objeto do bacharelado, enquanto o ensino envolveria mais saberes práticos e técnicos. Segundo Carvalho (1992), em algumas universidades, os cursos de licenciatura eram iguais aos cursos de bacharelado, no que se refere ao conhecimento específico, a única diferença seria o acréscimo de algumas disciplinas pedagógicas, visando a formação ‘específica’ do professor.

A oferta de cursos de licenciatura na modalidade a distância (EaD) trouxe desafios para a qualidade da formação oferecida nesses cursos. Gatti (2014) aponta as políticas de expansão da EaD, a reordenação do campo da educação a distância por parte do Poder Público e a instituição da Universidade Aberta do Brasil como responsáveis pela migração de um grande número de cursos de licenciatura para a modalidade a distância. Também é crescente o número de cursos de licenciatura na modalidade EaD oferecidos pelas instituições privadas. Essa expansão quantitativa não necessariamente é acompanhada de um crescimento qualitativo, por isso, se faz necessário acompanhar o desenvolvimento do projeto pedagógico de formação desses cursos e as condições de ensino e aprendizagem, para melhor compreendermos qual a formação oferecida aos futuros professores (GATTI, 2014).

É importante refletir que as licenciaturas a distância, cujo número de matrículas e de licenciandos formados é substancial, não podem ir na contramão das discussões e dos conhecimentos produzidos acerca da formação de professores. Estas vêm apontando a importância da relação entre teoria e prática; a colaboração entre as instituições formadoras e as escolas; a reflexão, a pesquisa e a prática docente como pilares da formação dos futuros professores. Assegurar a qualidade da formação inicial, reunindo todos esses princípios, não tem sido uma tarefa fácil mesmo presencialmente, quando estudantes e professores podem compartilhar suas experiências e chegar a novos conhecimentos por meio de diferentes atividades, que além do ensino envolvem também a pesquisa, a extensão, as atividades culturais etc. Na modalidade à distância, interferem ainda os recursos tecnológicos disponíveis, o tempo a ser investido na formação e as atividades mais solitárias, com menos possibilidades de trocas com seus pares e professores.

No processo de formação, é válido refletir sobre o estudante de licenciatura, cuja trajetória é influenciada por diferentes marcadores sociais e culturais. Muitos dos estudantes que chegam às licenciaturas, segundo Gatti *et al.* (2019), são oriundos da escola pública, tendo cursado o Ensino Médio ou curso normal de magistério. Ademais, as licenciaturas reúnem

majoritariamente estudantes mulheres, bem como negros e pardos, cujos pais apresentam baixa escolaridade. O perfil dos licenciandos inclui também aqueles que provêm de famílias de renda mais baixa e colaboram para o sustento da família.

Dessa forma, a licenciatura representa para muitos deles a oportunidade de acesso à universidade, viabilizada pelas políticas de cotas. Muitos licenciandos têm acima de trinta e seis anos, já atuam no magistério, todavia buscaram a licenciatura para obter o diploma de Ensino Superior. Além disso há os casos dos que estão cursando uma segunda licenciatura em função de demandas profissionais. As motivações pela escolha da licenciatura são diversas, vão desde a ideia de docência como vocação, a influência de familiares ou professores, até a escolha da licenciatura para enfrentar uma concorrência menor para o ingresso no Ensino Superior. Também há os casos em que o licenciando não teve experiências anteriores com a docência, mas vê no magistério uma possibilidade de atividade profissional. A esse respeito, a formação dos licenciandos não pode desconsiderar a heterogeneidade desses estudantes e de suas trajetórias pessoais e escolares, sua cultura e seus conhecimentos, suas concepções sobre educação e ensino, pois é importante considerar as experiências prévias dos licenciandos, as vivências escolares do tempo em que eram estudantes da Educação Básica, e que influenciaram em seu processo formativo, na construção de suas crenças e de suas identidades, e são elementos importantes na sua formação.

Portanto, a formação docente não se inicia na formação inicial, tampouco termina nela, haja vista que não consegue esgotar todos os conhecimentos necessários ao exercício da profissão. O processo de desenvolvimento profissional continua ao longo da carreira docente, quando conhecimentos serão aprofundados e atualizados, por meio de outros tempos, espaços e experiências que envolverão situações novas, nas quais os professores precisarão tomar decisões e intervir sobre a realidade a partir dos conhecimentos que dispõem (VAILLANT, 2016).

Na condução desse processo, necessitamos de políticas educacionais, que minimizem as fragilidades identificadas nesse campo e colaborem para a melhoria de sua qualidade. Assim, na próxima seção, passamos à discussão acerca das diretrizes e das políticas de formação de professores.

## 2.2 DIRETRIZES E POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Para a discussão desse tópico são trazidos os seguintes documentos: o Plano Nacional de Educação (decênio 2014-2024); o Decreto N.º 6.755/2009, que institui a Política Nacional

de Formação dos Profissionais da Educação Básica; o Programa de Iniciação à Docência (PIBID); o Programa de Residência Pedagógica; a Resolução N.º 01/2002, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica; a Resolução N.º 2, de julho de 2015; e a Resolução CNE/CP N.º 2, de 20 de dezembro de 2019, que institui as novas Diretrizes Curriculares Nacionais e a Base Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica. Isto posto, buscamos discutir o impacto de cada um deles para o campo da formação de professores.

O Plano Nacional de Educação (PNE), referente ao decênio 2014-2024, traz como uma de suas metas a formação de professores. Prevê a criação de uma Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação, bem como uma reforma curricular dos cursos de licenciatura, por meio da organização da carga horária, de modo a contemplar a formação geral, a formação na área do saber e a didática específica. Essa intenção expressa um passo importante na valorização da formação dos professores e dos cursos de licenciatura. Na Resolução N.º 02/2015, no artigo 13, inciso 5, é possível notar essa reorganização da carga horária, na recomendação acerca do tempo dedicado às dimensões pedagógicas nas licenciaturas, que não deve ser inferior à quinta parte da carga horária total. Isto indica uma compreensão de que os conhecimentos de natureza pedagógica devem ser assegurados devido a sua relevância para a formação do futuro professor.

Um das estratégias do PNE para aprimorar a formação de profissionais para atuar no magistério da Educação Básica é a ampliação do Programa Permanente de Iniciação à Docência para estudantes matriculados nos cursos de licenciatura. Vale lembrar que o Programa de Iniciação à Docência (PIBID) foi instituído em 2007, no âmbito do Ministério da Educação (MEC) e da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com o início das atividades em 2009. Os objetivos do Programa são: incentivar a formação de professores para a Educação Básica; incentivar os estudantes a optarem pela carreira docente; promover a melhoria da qualidade da Educação Básica; promover a articulação integrada da educação superior com a Educação Básica do sistema público; e elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciatura das instituições federais de educação superior (CAPES, 2007). Para tanto, os licenciandos são inseridos nas escolas, na primeira metade do curso, onde desenvolvem atividades pedagógicas acompanhadas pelo professor da universidade e por um docente da escola.

Sobre a contribuição do PIBID para a formação dos licenciandos, pesquisas destacam que a antecipação do licenciando na escola, que só aconteceria no final do curso durante a

realização do estágio, favorece a articulação entre a teoria e a prática, o conhecimento da cultura institucional, das estratégias pedagógicas utilizadas pelo professor no ensino, uma maior compreensão e valorização do trabalho docente. E isso é possível em função do tempo estendido de permanência na escola e da interação com os professores. Para esses, também são apontados benefícios como a atualização da sua prática pedagógica em vista de melhor subsidiar a experiência do bolsista (SOCZEK, 2018; AMBROSETTI, 2013; DOS SANTOS FELÍCIO, 2014).

Soczek (2018) aponta alguns limites com relação ao PIBID como o fato de os alunos bolsistas, às vezes, confundirem as atividades desse Programa com o estágio supervisionado. Da parte da escola também há algumas questões como o risco de desvio das atividades do PIBID, que acontece quando os alunos assumem a sala de aula para substituir os professores ausentes. Além disso, há pouca socialização do que é desenvolvido no PIBID na escola, o que poderia contribuir para o trabalho nas disciplinas. Há ainda a observação de que não há um tempo específico, na carga horária dos professores e dos alunos, para planejarem as atividades do PIBID, e essa organização acaba ficando a critério da boa vontade de cada um, bem como faltam diretrizes para o desenvolvimento desse Programa na escola. Todas essas são questões que podem ameaçar a qualidade do Programa, somado ao fato de que é um Programa que em algum momento pode ser descontinuado.

Contudo, o Programa tem trazido ganhos para a formação dos futuros docentes e isso tem sido destacado nas pesquisas. Um diferencial do PIBID é a oferta de bolsas que subsidia o trabalho dos envolvidos nas atividades do Programa: o licenciando, o docente da escola de Educação Básica e o professor da universidade (BAHIA; SOUZA, 2014). Esse incentivo valoriza o trabalho docente, em especial, o trabalho do professor da Educação Básica, cujos saberes profissionais são tomados como mote para o acompanhamento do licenciando. Além disso, uma participação efetiva dos licenciandos em atividades didático-pedagógicas, nas escolas, pode favorecer sua permanência no magistério.

Ainda com o PIBID em funcionamento, um novo programa é fomentado no âmbito da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica (2016) com o objetivo de promover a articulação entre teoria e prática. Trata-se do Programa Residência Pedagógica (PRP), instituído pela Portaria N.º 38, de 28 de fevereiro de 2018. O PRP traz como objetivos: induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura; fortalecer a relação entre a Instituição de Ensino Superior (IES) e a escola; estimular o protagonismo das redes de ensino na formação de professores; e promover a adequação dos currículos e das propostas

pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da Educação Básica às orientações da Base Nacional Comum (CAPES, 2018).

A ideia de Residência Pedagógica (RP) baseia-se na experiência da residência médica, na qual a prática é concebida com elemento fundamental na formação desse profissional. Na educação, as experiências de residência pedagógica aconteciam após a formação inicial, como uma fase preparatória para a inserção no magistério, no âmbito da formação continuada. Também há relatos de Residência Pedagógica que aconteciam de forma isolada em alguns instituições, como, por exemplo, na Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Paulo, desde 2009, desenvolvendo a Residência Pedagógica, no Curso de Pedagogia (SILVA; CRUZ, 2018).

A ideia central da Residência Pedagógica, assim como a do PIBID, é assegurar a imersão dos licenciandos nas escolas públicas da Educação Básica, o que contribui para a articulação entre teoria e prática e a relação entre instituições formadoras e as escolas. A RP também prevê a concessão de bolsas para alunos residentes, que precisam ter cursado 50% do curso, ou estarem cursando a partir do 5º período. Os demais atores envolvidos na RP são o coordenador institucional; o docente da universidade, que planeja e orienta as atividades dos residentes; e o preceptor, professor da escola, responsável pela orientação dos residentes nas atividades desenvolvidas nesse espaço. Para cada um desses colaboradores, há a concessão de bolsa, para o desenvolvimento do projeto institucional das IES participantes (CAPES, 2018).

Ademais, as experiências fruto do PIBID e da RP são significativas para refletir sobre as atividades do Estágio supervisionado. Entretanto, temos de considerar que são propostas que diferem entre si na sua estrutura e no seu funcionamento. O PIBID e a RP são programas institucionais apoiados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com financiamento destinado às instituições selecionadas mediante edital. Depois de selecionadas, as IES participantes desenvolvem seu projeto institucional por um período de dezoito meses. Uma vez que os editais da CAPES têm fundos limitados, não é possível contemplar com o PIBID e a RP a totalidade das IES. Dessa forma, embora seja uma proposta que tem potencial para incrementar a formação inicial dos futuros professores, muitos cursos de licenciatura ficam de fora dessa proposta.

Os discentes não contemplados por esses Programas têm no Estágio Curricular Supervisionado (ECS), componente curricular obrigatório nas licenciaturas, o principal espaço de inserção no espaço escolar, de aproximação com os saberes profissionais e do exercício da docência. Vale ressaltar que a RP não substitui o ECS, que continua sendo realizado por todos

os licenciandos, no período indicado no Projeto Pedagógico das licenciaturas.<sup>5</sup> A experiência da RP poderá auxiliar na reflexão e na reformulação de questões ligadas ao ECS que são alvo de críticas, como, por exemplo, quais atividades do estágio não propiciam o conhecimento da complexidade da realidade escolar, restringindo-se às aparências e às críticas sobre o fazer dos profissionais da escola. Outra crítica recorrente é o fato de a sala de aula e a escola serem concebidas de forma isolada, como um laboratório de aprendizagem da prática (GOMES, 2011 *apud* PIMENTA; LIMA, 2012).

Para Sarti (2020), espera-se que o RP contribua para a reformulação do Estágio Curricular, entretanto, para que isso aconteça, é importante a continuidade do debate acerca das fragilidades do Estágio Curricular nas licenciaturas, não reduzindo a questão à intervenção de programas institucionais, como é o caso da RP. Outra questão a ser ponderada é a ênfase dada pela RP à prática na formação inicial, que pode reduzi-la a uma concepção utilitarista da formação de professores e desarticulada da teoria (SILVA; CRUZ, 2018). Um dos objetivos da RP é promover a adequação dos currículos e das propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da Educação Básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Essa vinculação da RP à BNCC tem sido também alvo de críticas, uma vez que a BNCC é tomada como referência e traz concepções de formação docente que destoam daquelas preconizadas na Resolução N.º 2/2015 (FARIA; DINIZ-PEREIRA, 2019).

Dessa forma, é preciso considerar as concepções de ensino e aprendizagem, e a função social da educação em que se baseiam as diretrizes e as políticas de formação de professores, pois ora parecem estar articuladas com o debate e as pesquisas produzidas por educadores e pesquisadores da área, ora demonstram uma condução contrária na qual prevalecem os interesses do mercado e as concepções unilaterais e reducionistas acerca do papel social e de sua prática docente.

A Resolução N.º 01/2002, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, foi promulgada no último ano do governo de Fernando Henrique Cardoso. Para a normativa, a competência é considerada um

---

<sup>5</sup> Políticas como o PIBID e a RP não foram pensadas para substituir o estágio já previsto nas DCNs e nos PPCs como parte da formação curricular do licenciando. Ao contrário, são programas que além do estágio, podem ampliar a qualidade da formação. Outro ponto é que muitas IES e cursos não são contemplados com esses programas, como é o caso da Licenciatura em Letras Libras, que tem no estágio curricular, o principal elo com as instituições escolares e os saberes profissionais. Destarte, ressaltamos que tanto a ampliação de programas como o PIBID e a RP, quanto o fortalecimento dos estágios curriculares são importantes na formação dos futuros professores.

princípio que deve orientar a formação dos professores. As possíveis implicações dessa concepção estão em uma formação focada em habilidades práticas, em que a prática se sobrepõe à formação teórica. O professor, seria um técnico, executor de programas produzidos por outros (PIMENTA; LIMA, 2012).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação dos profissionais do magistério da Educação Básica, aprovadas pela Resolução N.º 2, de julho de 2015, do Conselho Nacional de Educação, substituíram a Resolução N.º 1 de 2002. Vale destacar que a Resolução N.º 2 foi promulgada durante o segundo mandato de Dilma Rousseff e contempla a expectativa da formação de um professor intelectual e crítico-reflexivo, diferente da resolução que lhe antecedeu. No seu artigo 12, são elencados conhecimentos e competências que devem permear a formação inicial do licenciando. São conhecimentos pedagógicos, específicos e interdisciplinares, teorias da educação, didáticas e práticas de ensino, legislação, políticas educacionais, currículo, avaliação, criação e uso de materiais didáticos, processos de ensino e aprendizagem, relações entre educação e temas como trabalho, diversidade, direitos humanos, no contexto do exercício profissional (BRASIL, 2015).

Segundo o artigo 12 (BRASIL, 2015), a docência envolve uma base de conhecimentos que deve ser objeto de estudo na formação inicial do professor. O artigo 13, inciso 5, salienta que o tempo dedicado às dimensões pedagógicas nas licenciaturas não deve ser inferior à quinta parte da carga horária total. Isso indica uma compreensão de que os conhecimentos de natureza pedagógica são relevantes para a formação do futuro professor. Dessa forma, compreendemos que os conhecimentos específicos de cada área de ensino não podem prescindir os conhecimentos pedagógicos, e sim estarem articulados a eles. A Resolução N.º 2 de 2015 recomenda também a articulação com o contexto educacional, a interação sistemática com as instituições de Educação Básica e o desenvolvimento de projetos compartilhados. Essas orientações revelam uma compreensão de que a educação é situada e, por essa razão, é preciso conhecer os contextos sociais e políticos que estão imbricados nos processos de ensino e aprendizagem.

Até a ocasião, os cursos de licenciatura buscavam reestruturar seus projetos pedagógicos para atender às Diretrizes da Resolução N.º 2 de 2015, quando o Ministério da Educação (MEC) publicou as novas Diretrizes Curriculares Nacionais e a Base Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica, regulamentada pela Resolução CNE/CP N.º 2, de 20 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2019). Essa mudança na legislação foi ensejada no governo de Michel Temer, em 2017, e, em 2019, resultou na atual Resolução, promulgada no governo de Jair Bolsonaro, tendo sido elaborada “em um percurso rápido, alinhando-se à



necessidade dos cursos de formação de professores se conciliarem à Base Nacional Comum Curricular (BNCC)” (CINTRA; COSTA, 2020, p.11).

Segundo a Resolução (BRASIL, 2019), os currículos dos cursos da formação de professores devem estar articulados com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC-Educação Básica), colaborando para a sua implantação. Para tanto, esses cursos deverão investir no desenvolvimento de competências profissionais relacionadas ao planejamento das ações de ensino, à gestão dos ambientes de aprendizagem, à avaliação da aprendizagem e do ensino, à organização de práticas pedagógicas que propiciem o domínio dos objetos de conhecimento, das competências e das habilidades prescritos na BNCC, para os estudantes da Educação Básica (BRASIL, 2019).

As Diretrizes Curriculares Nacionais e a Base Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica têm sido alvo de críticas do movimento de educadores e de entidades científicas da área como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em educação (ANPED). Em nota, a ANPED se posiciona de forma contrária ao texto referencial das novas Diretrizes, alegando que ele vai na contramão do debate acerca da formação docente realizado por educadores e pesquisadores da área. Uma primeira ressalva diz respeito ao fato de as DCN (BRASIL, 2019) restringirem a formação do professor aos pressupostos da Base Nacional Comum Curricular, se detendo ao desenvolvimento de competências e desconsiderando o caráter contextual dos processos formativos.

Na mesma direção, Cury, Reis e Zanardi (2018) afirmam que a imposição de uma base aos cursos de licenciatura parece desconsiderar o papel da práxis docente no gerenciamento das experiências de ensino e aprendizagem. As normativas determinam que os cursos de licenciatura orientem os futuros professores acerca do que esperar que os alunos aprendam; um conhecimento já acumulado pelos professores, discutido nos cursos de licenciatura, nos sistemas e nas redes escolares.

Segundo o documento publicado pela ANPED (2019), para a aprovação da BNCC não seria necessário realizar mudanças nas DCNs (BRASIL, 2015) de formação de professores, pois esta já expressava a necessidade de articulação da formação de professores às políticas públicas de educação. Ademais, sua construção se deu no governo Dilma, em um contexto de amplo e democrático debate nacional. Nas DCN (BRASIL, 2019), por sua vez, não se percebe o pensamento educacional brasileiro acumulado ao longo dos debates do campo, pois não há diálogo com as produções científicas sobre formação docente. Ao invés disso, predomina a ênfase no currículo e a reprodução do pensamento educacional neoliberal praticado em outros países. Vale ressaltar que pautas neoliberais e ações mais autoritárias foram se intensificando

nos governos de Temer e Bolsonaro. Além disso, os documentos gerados no período desses governos, como as DCNs (BRASIL, 2019), têm sido criticados por revelarem a intenção de ‘formatar a educação’, “[...] projetando política nacional de formação dos profissionais da educação, na contramão das preocupações explicitadas pelo movimento dos educadores e das entidades científicas da área” (ANPED, 2019, p.4).

Além das fragilidades apontadas, o texto traz um entendimento equivocado sobre a relação entre teoria e prática. Segundo o texto, os professores carecem de experiências práticas na sua formação e, por essa razão, esta passa a ser valorizada em detrimento da teoria e não de forma articulada como debatida pelos pesquisadores. Os elementos socioculturais são minimizados e o professor aparece como único responsável pelo que ocorra de exitoso ou de problemático no ensino e na aprendizagem dos estudantes. Também nas novas DCNs, percebemos a desvalorização da universidade e das licenciaturas como lugar de formação do professor (ANPED, 2019).

Dessa forma, fica evidente a descontinuidade das políticas de formação docente, o que incide sobre o funcionamento das escolas e na vida dos professores e dos estudantes. As mudanças ensejadas no âmbito de cada política e os discursos de cada governo podem gerar avanços ou retrocessos no campo educacional: a valorização ou a precarização da profissão docente (CINTRA; COSTA, 2020), uma escola que reproduz as desigualdades sociais ou favorece a democratização do ensino, um currículo enciclopédico ou próximo da realidade social e cultural de seus estudantes.

Ao caminharmos para a conclusão deste capítulo, a seguir, tratamos do estágio, componente curricular obrigatório na formação inicial do futuro professor, definido no projeto pedagógico do curso como requisito para a aprovação do licenciando.

### 2.3 O ESTÁGIO CURRICULAR NA FORMAÇÃO DO LICENCIANDO<sup>6</sup>

De acordo com Almeida e Pimenta (2014), o ECS é um campo de conhecimento que não se reduz à prática instrumental, como tradicionalmente é visto. Ao contrário, é uma atividade que articula conhecimentos de natureza teórica e prática, de forma complementar, em

---

<sup>6</sup> Segundo a Lei N.º 11.788, há dois tipos de estágios: o obrigatório e o não-obrigatório. O primeiro estágio está previsto nos Projetos Pedagógicos dos cursos e é necessária à obtenção do diploma de graduação. É celebrado um termo de compromisso entre universidade e escola, para a inserção dos estudantes na instituição campo de estágio e seu acompanhamento por parte dos professores. O estágio não-obrigatório, por sua vez, é uma atividade opcional, acrescida à carga horária regular e obrigatória. Vale ressaltar que nesta pesquisa analisamos o estágio curricular de cursos de Licenciatura em Letras Libras, que se trata de um estágio obrigatório.

que a teoria dá subsídios para a compreensão e a análise da atividade docente, mas também os elementos constitutivos da profissão docente são tomados como objeto de aprendizagem (VEDOVATTO IZA, 2015).

O fato de ser desenvolvido junto ao futuro campo de trabalho e de ser realizado no final da formação acentua a ideia de que o estágio é a parte prática do curso e as demais disciplinas são a parte teórica, e que há uma separação entre a universidade e a escola, entre os conhecimentos acadêmicos e os saberes profissionais (PIMENTA, 2002). Todavia, o estágio não deveria ser visto somente como um componente curricular de análise e síntese de final de curso, mas em relação e integrado às demais disciplinas do curso de formação, contribuindo para a reflexão sobre as práticas pedagógicas realizadas no Estágio. Nessa direção, é possível alternar momentos de formação na universidade e no campo de trabalho (PIMENTA; LIMA, 2012).

Os estágios podem ser concebidos e organizados de modo a valorizar a instrumentalização ou a reflexão das práticas. Na perspectiva da instrumentalização, a ênfase recai sobre as habilidades e os instrumentos técnicos que fazem parte do repertório de ensino e, portanto, devem ser aprendidos. O Estágio será considerado o momento privilegiado de exercitar certas habilidades e técnicas, por meio de atividades como oficinas de material didático, microaula, dinâmica grupo, preenchimento de fichas de observação e fluxogramas. Essas aprendizagens são necessárias, entretanto, não podem se tornar o foco da formação, nem negligenciar o papel da teoria na análise e na intervenção sobre a realidade escolar. Dessa forma, é importante que o Estágio vá além da observação, da imitação e da reprodução de modos de ensinar, e não tenha como objetivo central o aprendizado de habilidades ou técnicas a serem praticadas em sala de aula (PIMENTA; LIMA, 2012).

A pesquisa é uma possibilidade metodológica na formação dos estagiários, que no lugar da instrumentalização técnica busca a reflexão sobre a prática. Nessa perspectiva, o estágio pode se tornar espaço no qual se desenvolve um olhar investigativo, de análise e de problematização das práticas pedagógicas, das instituições escolares e dos fenômenos que se manifestam na sala de aula. Nessa direção, estagiários e seus professores podem ainda elaborar projetos que levem em conta as necessidades dos estudantes e das escolas, assumindo o compromisso de ensinar em vista da transformação da realidade (PIMENTA; LIMA, 2012; ALMEIDA; PIMENTA, 2014).

Esse movimento vai além da observação da realidade e pode gerar um maior envolvimento com a profissão docente à medida que leva a pensar em intervenções para os impasses, carências que se apresentam na escola e nos processos de ensino e aprendizagem. O

estágio aliado à pesquisa contribui para o desenvolvimento de professores reflexivos sobre sua própria experiência, sobre suas ações e escolhas metodológicas, sobre os diferentes tipos de conhecimento inerentes ao trabalho do professor, encontrando na práxis esse campo de produção de saberes.

É preciso considerar que o desenvolvimento do Estágio Curricular pressupõe o envolvimento de diferentes atores: os licenciandos, o professor formador, o professor supervisor, aquele que atua na escola e na área específica para a qual o licenciando está se formando. Desse modo, ressaltamos o papel do professor formador, ou seja, o docente do curso de licenciatura, que atua na orientação dos estagiários, cuja experiência será o fio condutor de muitas de nossas reflexões.

Nos referimos a ele, ao longo do trabalho, como professor formador, professor orientador, ou simplesmente professor do estágio. Consideramos que esse profissional tem um papel mediador no qual organiza situações de aprendizagem, em que os estagiários possam articular conhecimentos teóricos aprendidos na formação com saberes do campo profissional, desenvolver uma postura crítica e reflexiva sobre os conhecimentos e o trabalho docente (AZEVEDO; ANDRADE, 2011). Vale ressaltar, que esses professores precisam se apropriar de leituras do seu campo de atuação, para que possam mobilizar e articular junto aos estagiários os conhecimentos, as reflexões necessárias, atentando para o risco da instrumentalização da prática (DIAS; PORTO; CASTRO, 2017).

Diante das reflexões apresentadas neste capítulo, podemos afirmar que o estágio é uma atividade processual inserida em uma trajetória formativa mais ampla, que não se inicia apenas na licenciatura, abrangendo as experiências escolares dos estagiários. Também é uma atividade relacional, uma vez que se dá na interação entre diferentes sujeitos, professores das instituições formadoras, professores e gestores das escolas, licenciandos e estudantes da escola básica. E na relação com os contextos em que o professor está inserido, como a universidade, as escolas, seu ambiente familiar e os cenários político, social e educacional.

No capítulo seguinte, *Questões específicas da formação do professor de Libras*, abordamos temas que nos auxiliam a refletir sobre a formação desse profissional, tais como: a compreensão do papel da Língua de Sinais para a pessoa surda, as modalidades de ensino de Libras como primeira língua (L1) e como segunda língua (L2), o perfil do professor de Libras e o contexto formativo da Licenciatura em Letras Libras.

### 3 QUESTÕES ESPECÍFICAS DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LIBRAS

*A relação entre o pensamento e a palavra é um processo vivo; o pensamento nasce através das palavras. Uma palavra desprovida de pensamento é uma coisa morta, e um pensamento não expresso por palavras permanece uma sombra. A relação entre eles não é, no entanto, algo já formado e constante; surge ao longo do desenvolvimento e também se modifica.*

(VYGOTSKY).

Neste trabalho, partimos da concepção de linguagem como atividade constitutiva do homem e como produto histórico que se realiza em meio às práticas sociais, o que faz dela mais do que um instrumento de comunicação. A linguagem participa na constituição do pensamento, repercutindo em funções mentais importantes, como a atenção, a memória, o raciocínio, além de ser o principal meio pelo qual o homem pode produzir significados e atribuir sentido aos elementos ao seu redor, e a si próprio (SMOLKA, 1995; GÓES, 1996).

Desse modo, os processos de ensino e de aprendizagem, que não acontecem independentes da linguagem, devem considerar que ela se materializa e se transforma nas relações sociais por meio da língua/signo verbal; participa do desenvolvimento cultural e psicológico dos aprendizes, que, por sua vez, produzem significados e sentidos, mas também são transformados por ela. Sob esta ótica, a Língua de Sinais e a Língua Portuguesa não se reduzem a um sistema abstrato de convenções gramaticais utilizados por pessoas surdas ou ouvintes, mas contribuem na constituição, no desenvolvimento e na transformação desses sujeitos nas práticas sociais.

As relações sociais se dão por meio da linguagem, sendo que o modo como essas relações e experiências se desenvolvem e se transformam, ao longo da vida, diferem de pessoa para pessoa, podendo acontecer em tempos e de modos diferenciados, devido a condições históricas e materiais nas quais estão inseridos. Para muitos surdos, esse desenvolvimento é complexo<sup>7</sup>, pois as experiências nos ambientes familiar e escolar estão fundamentadas na língua oral, em prejuízo da Língua de Sinais. Essa realidade dificulta a expansão das relações

---

<sup>7</sup> Para a maioria das crianças surdas, filhas de pais ouvintes, a aquisição da língua de sinais acontece tardiamente. Nesses casos, o ambiente familiar dispõe apenas da língua oral, que não pode ser ouvida nem falada pela criança surda. Outra situação bem diferente é a de crianças surdas, filhas de pais surdos, em que há o compartilhamento da língua de sinais, e esta é adquirida como primeira língua. A modalidade visuomanual dessa língua, que não depende do canal oral-auditivo, não coloca impedimento para o seu desenvolvimento. À língua de sinais é atribuído o *status* de primeira língua também por ela ser a língua utilizada na comunidade surda, onde são compartilhados elementos culturais e identitários. É considerada ainda a língua conforto do surdo, por meio da qual consegue interagir e se expressar de forma mais espontânea e prazerosa, sem sobreposição da língua oral (SANTIAGO; ANDRADE, 2013).

interpessoais, necessárias ao funcionamento das esferas cognitivas e afetivas e à construção da subjetividade (GÓES, 1996), bem como produzem “um acesso fragmentado à linguagem e às produções sociais e culturais, responsável pelas dificuldades no acesso à linguagem escrita do português” (LACERDA; SANTOS; MARTINS, 2016, p.170)

Diante dessa realidade, na qual o surdo não tem acesso a uma língua plena, são necessárias propostas educacionais bilíngues que coloquem a Libras no centro do processo educacional e ajudem a criança surda a desenvolverem simbolicamente conceitos e representações nessa língua. Isso vai favorecer os conteúdos pedagógicos e o aprendizado da Língua Portuguesa como segunda língua. Essa condição propiciará, ainda, uma boa base para o estudo da Libras como disciplina curricular nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio (LACERDA; SANTOS; MARTINS, 2016; LODI; LACERDA, 2021).

No que diz respeito às experiências com a Língua Portuguesa, vale ressaltar que muitos surdos estiveram submetidos a práticas pedagógicas descontextualizadas, centradas na oralidade, praticadas tanto nas escolas de surdos quanto nas escolares regulares. Como exemplo dessas práticas podemos citar atividades centradas no ensino da fala, atividades de leitura e escrita baseadas em textos curtos e simples, e muito ditado. Ademais, o trabalho com o texto não valorizava a função social da escrita e dos gêneros textuais, mas se voltava para o estudo da gramática, partindo das palavras e das frases, sem o estabelecimento da relação entre a Língua de Sinais, o texto escrito e os sentidos possíveis (BOTELHO, 2005; PEIXOTO, 2015).

Tais práticas de linguagem não consideram a centralidade da Língua de Sinais para a pessoa surda, abordam a Língua Portuguesa pelo viés da oralidade e da gramaticalidade, instrumentalizando a linguagem, reduzindo-a a um meio de comunicação. Essas práticas ignoram que essas línguas são produto histórico e social, carregam significados compartilhados entre os falantes das línguas, que importam nos processos de ensino e aprendizagem (SMOLKA, 1995). Ademais, essas práticas dissociam a língua das práticas sociais nas quais está inserida, esvaziando os sentidos atribuídos pelos sujeitos a partir delas.

Considerando a importância que a Língua de Sinais representa para o desenvolvimento da pessoa surda, na próxima seção, discutimos questões relacionadas ao ensino da Libras como primeira língua – L1.

### 3.1 ENSINO DE LIBRAS COMO PRIMEIRA LÍNGUA – L1

Basso, Strobel e Masutti (2006), há quase duas décadas, apontavam as seguintes problemáticas no que diz respeito ao ensino de Libras como L1, tais como: a pouca formação pedagógica dos surdos que ensinam Libras e o foco no ensino para ouvintes; o *status* da Libras e o espaço que ela ocupa na escola, a não existência de um currículo unificado de Libras; a falta de material didático nesta língua, conhecimento insuficiente da estrutura linguística da Libras em seus múltiplos aspectos e a crença de que basta ser surdo para ensinar a Língua de Sinais.

Podemos dizer que, atualmente, estamos caminhando no enfrentamento dessas problemáticas, mas ainda temos muito a fazer. No que se refere à formação linguística e pedagógica para o ensino de Libras, o advento dos Cursos de Letras Libras e Pedagogia Bilíngue<sup>8</sup>, ampliou o cenário da formação para o ensino de Libras para além do âmbito das Associações de Surdos e Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS). Por ocasião da oferta da Licenciatura em Letras Libras, os estudantes podem aprofundar o conhecimento sobre a Língua de Sinais por meio de diferentes disciplinas relacionadas à linguística da Libras e sua literatura.

Esses conhecimentos são importantes para desconstruir a ideia de que ser um falante nativo da Língua de Sinais é o suficiente para ensiná-la. Neste caso, há o argumento de que os aspectos culturais e identitários da surdez devem ser transmitidos e só o professor surdo responderia a essa tarefa. A defesa da Língua de Sinais como própria dos surdos tem se revelado uma forma de proteção e, ao mesmo tempo, resistência à hegemonia ouvinte, que por muito tempo deixou os surdos à margem da sociedade (CARVALHO, 2016; NASCIMENTO, 2019). Entretanto, à medida que o valor linguístico da Língua de Sinais é afirmado por meio de estudos e pesquisas, compreendemos que a experiência de ser surdo e a militância não bastam, e é necessário ao professor de Libras se apropriar dos conhecimentos linguísticos, didático-pedagógicos e metodológicos relativos à tarefa de ensinar uma língua.

Ademais, a formação para o ensino de Libras precisa estar articulada com as práticas desenvolvidas nas instituições educacionais, não para corroborá-las apenas, mas para conhecer

---

<sup>8</sup> As Licenciaturas em Pedagogia Bilíngues visam à formação de pedagogos bilíngues para atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, junto a alunos surdos e ouvintes, promovendo o processo de ensino e de aprendizagem tendo como base a Libras, bem como atuam na gestão escolar (GIROTO; CICILINO; POKER, 2018). Ao todo tem-se três cursos presenciais de Pedagogia bilíngue oferecidos no Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), no Instituto Federal de Goiás (IFG) e no Instituto Nacional de Educação dos Surdos (INES), sendo que este também oferece o curso na modalidade EaD em treze instituições polos (BÄR, 2019). Já os Cursos de Letras Libras, são responsáveis pela formação de professores de Libras para as séries finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

e refletir sobre o ensino de Libras como L1. Várias pesquisas têm se debruçado sobre esse tema, seja apontando lacunas, seja apontando alternativas para o incremento dessas práticas e para o aprendizado dos estudantes surdos (PEREIRA, 2021; FAGUNDES, 2019; TAVEIRA, 2014; LACERDA; SANTOS; MARTINS, 2016; WITKOSKI, 2012; FERNANDES, 2022). Segundo essas pesquisas, podemos concluir que o trabalho com a Libras como L1 tem apresentado diferentes propósitos nas instituições de ensino. Em algumas situações, esse trabalho tem como objetivo o desenvolvimento da linguagem pelo aluno surdo; outras vezes, acontece o ensino sistematizado dessa língua. Há ainda os casos em que ela é vista apenas como um recurso por meio do qual o aluno surdo pode acessar os demais conhecimentos. Essas variações estão relacionadas à concepção que a escola tem sobre surdez – que pode se aproximar ou não dos princípios da educação bilíngue para surdos –, à estrutura organizacional de cada instituição, à faixa etária e ao nível de desenvolvimento dos alunos.

Com o Decreto N.º 5.626/2005, temos uma flexibilização dos espaços nos quais a educação bilíngue para os surdos pode ser oferecida, se estendendo para diferentes espaços: escolas ou classes bilíngues e escolas regulares, desde que respeitados os princípios da educação bilíngue (LODI, 2013). Não temos muitas escolas bilíngues específicas para surdos. Em cada estado, elas representam um número reduzido e, nem sempre, se localizam próximo às residências dos estudantes surdos. Dessa forma, a demanda de matrícula desses estudantes é atendida pela rede regular de ensino sob a orientação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). Segundo essa política, a educação do público-alvo da educação especial deve se dar na sala comum, apoiada pelas ações do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Pereira (2021) discute que, frequentemente, o professor que atua no espaço do AEE é ouvinte, nem sempre com formação específica em Libras, e é comum que demonstre insegurança com relação à organização curricular e pedagógica deste serviço. Além disso, não há com frequência a presença do profissional surdo no AEE, o que é reivindicado pelos alunos surdos que veem nesse profissional uma referência linguística. Geralmente, as aulas de Libras nesse espaço acontecem 2 vezes por semana, com duração de 2h, de forma individual ou reunindo pequenos grupos de alunos surdos, para aprofundamento da Libras.

A concepção de educação de surdos apregoada na Política Nacional de Educação Especial atribui à Língua de Sinais um caráter apenas instrumental. A língua circula na escola, porém não é por meio dela que as relações e os processos de ensino e aprendizagem são construídos (LODI; ALBUQUERQUE, 2016). A Libras fica restrita ao espaço do AEE, que na sua organização nem sempre assegura a presença de profissionais aptos para o atendimento dos



alunos surdos, e por vezes em sala de aula com a presença de intérprete, mas ela não se constitui como uma língua plena para as interações. Entretanto, pesquisas têm revelado um movimento de aperfeiçoamento das práticas pedagógicas do AEE. Alunos surdos que frequentam esse espaço apontam como aspecto positivo a interação com os pares surdos no grupo, o que não se repete em sala de aula. Essa interação em Libras se torna positiva, pois permite a ampliação do vocabulário e o ensino da gramática (PEREIRA, 2021).

A presença de um instrutor surdo, nesse espaço, pode aprofundar temas pouco conhecidos por adolescentes surdos, como a literatura surda, por exemplo. Esse profissional fluente, utiliza recursos da própria LS, tais como: personificações, incorporações e antropomorfismo, empregados na elaboração de atividades práticas, como teatro, conversação e dinâmicas (FAGUNDES, 2019). Também é possível realizar um trabalho conjunto entre instrutores surdos e professores ouvintes que atuam no AEE, em que o instrutor surdo contribui na produção de recursos como vídeos em Libras em diferentes gêneros discursivos e estratégias pedagógicas, que contemplam elementos linguísticos e culturais da língua e apoiam as práticas de ensino tanto da Libras, quanto da Língua Portuguesa (TAVEIRA, 2014).

Para além da experiência do AEE, outros modelos de educação bilíngue nas redes regulares de ensino têm sido praticados, como as escolas polos que passam por um processo de reestruturação organizacional, curricular e pedagógica, para atender aos princípios da educação bilíngue para surdos. Nessa proposta<sup>9</sup>, o trabalho com a Libras tem como principal objetivo o desenvolvimento linguístico dos alunos, que acontece em momentos específicos e com o apoio de um surdo adulto. Este atua como um modelo de identificação para os estudantes surdos, explorando a Língua de Sinais a partir das narrativas surdas e das vivências dos próprios alunos (LACERDA; SANTOS; MARTINS, 2016).

Outro espaço onde o ensino de Libras como L1 acontece é nas escolas bilíngues específicas para surdos. Witkoski (2012) discute as práticas pedagógicas realizadas na disciplina de Libras, numa turma de 7ª série. A disciplina era ministrada por professora surda, com certificação pela FENEIS e ProLibras, que optava por ministrar as aulas usando o método

---

<sup>9</sup> A rede municipal de ensino de Campinas, no ano de 2011 desenvolveu um programa inclusivo e bilíngue para surdos, numa parceria entre Secretaria Municipal de Educação, escola e universidade. Nesse programa, as práticas escolares buscaram assegurar o desenvolvimento dos mesmos conteúdos escolares para alunos surdos e ouvintes, no espaço da sala de aula. Oficinas de Libras, de responsabilidade de instrutores surdos, foram oferecidas separadamente para os alunos ouvintes, para os alunos surdos e para os profissionais da escola. Além disso, o ensino de português foi ministrado para os alunos surdos, como segunda língua. Os processos de ensino e aprendizagem na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental ficaram sob a responsabilidade dos professores regentes bilíngues. No Ensino Fundamental II, os professores de áreas específicas contavam com a mediação do intérprete de Libras (LACERDA; SANTOS; MARTINS, 2016).

bimodal<sup>10</sup> e usar a Libras nos momentos de conversa informal, por exemplo, quando respondia a dúvidas dos alunos ou orientava sobre algum assunto. Outro dado observado foi o nível de conhecimento de Libras desses estudantes da 7ª série, restrito ao universo escolar e às relações com os colegas de escola, além da ausência de um conhecimento linguístico sistemático, gramatical acerca da própria língua.

Algumas escolas de surdos têm em sua carga horária a disciplina de Libras, porém, o currículo e o ensino estão centrados na apropriação da cultura surda e na expansão do vocabulário, por meio de estratégias como o uso de glossários de Libras e a apresentação de elementos da história e da cultura surda. A aprendizagem da Libras parece se dar de modo informal, a partir do contato com surdos e ouvintes nem sempre fluentes (FERNANDES, 2022).

Com base no exposto, percebemos que o ensino de Libras pode acontecer de forma isolada, pontual, ou pode estar presente em todas/os as/os atividades/momentos, articulado com um projeto de educação bilíngue. Também não podemos olhar apenas para as estruturas físicas, modelos de escolas, embora norteiem o trabalho escolar. Mais importante que a estrutura é a forma como a comunidade escolar decide encaminhar as questões pedagógicas em consonância com aquilo que o conhecimento científico e as pesquisas têm afirmado como fundamental para o aprendizado dos estudantes surdos. Só assim, a Língua de Sinais deixará de ocupar um lugar periférico na escola, para se tornar o centro das decisões, sejam elas estruturais ou curriculares.

Outro ponto pouco claro é o modo como é organizado o ensino de Libras como L1, nos diferentes níveis de ensino. Por meio das pesquisas, percebemos que, algumas vezes, esse ensino tem como foco a apropriação da Língua de Sinais e da cultura surda. Esse é o foco do trabalho, principalmente na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental, como alternativa para o desenvolvimento da linguagem. Entretanto, mesmo nas séries finais do Ensino Fundamental, o trabalho com a Libras parece girar em torno de estratégias semelhantes, nas quais a Libras é usada como forma de expressão, debates em sala sobre temas referentes a cultura surda. Essa semelhança nas práticas e nos conteúdos da Libras trabalhados, mesmo nas séries finais do Ensino Fundamental, pode ter como objetivo atender às necessidades dos estudantes surdos com atraso de linguagem, e que demandam dos professores de Libras

---

<sup>10</sup> O bimodalismo utiliza elementos da língua portuguesa e da língua brasileira de sinais, sendo a fala e os sinais utilizados concomitantemente (GÓES, 1995). Segundo Lacerda (1998), essa orientação faz com que os surdos se comuniquem de forma precária, mesmo que usem os sinais, uma vez que esse método não propicia que os alunos compreendam os sinais como uma verdadeira língua, tampouco favorece um efetivo desenvolvimento linguístico. Nessa perspectiva, os sinais constituem somente um apoio para a língua oral. Ao contrário, no modelo de educação bilíngue, é defendido que a língua de sinais e a Língua Portuguesa sejam ensinadas, mantendo-se suas características próprias e que não se "misture" uma com a outra.

estratégias para auxiliá-los a avançar no conhecimento da Libras. Também pode estar relacionada a pouca sistematização curricular no ensino dessa língua.

O currículo para o ensino da Libras como L1 era referido como uma lacuna nas pesquisas e no discurso dos professores de Libras; e ainda como um obstáculo para o ensino dessa língua (BASSO; STROBEL; MASUTTI, 2006). Na prática, as instituições criavam seus próprios currículos, de acordo com o conhecimento e a organização dos professores. Porém, não havia um documento de referência, a nível nacional, ou mesmo local, que orientasse sobre o ensino da Libras. Nos últimos anos, devido à mobilização de professores e pesquisadores surdos e ouvintes e a articulação com secretarias municipais, surgiram algumas propostas curriculares elaboradas no âmbito de alguns estados e municípios.

A prefeitura municipal de Canoas, cidade localizada no estado do Rio Grande do Sul, por exemplo, organizou o Referencial Curricular de Canoas. Esse documento traz o componente curricular Libras, buscando atender às necessidades de uma escola bilíngue para surdos nesta cidade. Apresenta como objetivo o ensino da Libras como L1 para o aluno surdo e a apropriação de conhecimentos relativos à cultura surda, compreendendo os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental (CANOAS, 2018).

Em relação a propostas curriculares voltadas para o ensino de Libras como L1, encontramos também o Currículo da Cidade (SÃO PAULO, 2019). Trata-se de uma proposta fruto do trabalho realizado nas escolas de educação bilíngue da Rede Municipal de São Paulo. Segundo essa proposta, o ensino da Libras tem um papel diferenciado em cada segmento escolar. Na Educação Infantil, a proposta se volta para a construção de um ambiente comunicativo favorável à aquisição da Língua de Sinais. No Ensino Fundamental, os objetivos de aprendizagem se voltam para a consolidação da competência linguística e da consciência metalinguística sobre a Libras (SÃO PAULO, 2019).

Ainda no estado de São Paulo, na cidade de Guarulhos, por meio da Secretaria de Educação do município, foi publicado um documento de Proposta Curricular Quadros de Saberes Necessários (GUARULHOS, 2019). Nele constam proposições para a Educação Infantil, os primeiros anos do Ensino Fundamental e a Educação de Jovens e Adultos (EJA). A organização dos saberes e das aprendizagens para a Libras é proposta em um mesmo documento para todas as crianças, sendo indicados os saberes e as aprendizagens comuns às crianças ouvintes e os específicos para as crianças surdas, matriculadas nas classes bilíngues das Escolas Polos da Prefeitura de Guarulhos.

Outro documento com propósitos semelhantes é o Currículo da Língua Brasileira de Sinais – Libras: componente curricular como L1, elaborado pela Prefeitura Municipal do Rio

Grande, no estado do Rio Grande do Sul, em parceria com a Universidade Federal do Rio Grande, e publicado em 2020 (MERTZANI; LIMA TERRA; DUARTE, 2020). Os objetivos de aprendizagem estão organizados em torno de dois eixos principais que se referem ao funcionamento da língua e ao uso e à produção da língua, abrangendo a Educação Infantil e os nove anos do Ensino Fundamental (VENÂNCIO BARBOSA, 2022).

Também foram publicados os *Referenciais para o ensino de Língua Brasileira de Sinais como L1 para surdos na Educação Bilíngue de Surdos: da Educação Infantil ao Ensino Superior*<sup>11</sup>, publicado pela editora Arara Azul<sup>12</sup>. A publicação apresenta objetivos, competências, habilidades e sugestões de atividades a serem desenvolvidos em cada etapa da Educação Básica e do Ensino Superior. Os autores ainda propõem diretrizes para o Ensino Superior, levando em consideração os Cursos de Licenciatura em Letras Libras e de Pedagogia Bilíngue que formam os professores que atuarão no ensino de Libras como L1 (STUMPF; LINHARES, 2021).

Diante das propostas curriculares encontradas na literatura, vemos um trabalho de sistematização do currículo de Libras em vista do ensino dessa língua. Em algumas delas é sugerido um repertório de atividades e recursos que contribuem para exemplificar o trabalho pedagógico com alguns dos temas propostos. São propostas que podem ser consultadas e servir de base para a construção de novas propostas curriculares, ou como fio condutor do trabalho com a Libras nas instituições de ensino. Para tanto, é importante que sejam discutidas pelos professores de Libras, considerando o alcance e a pertinência dessas propostas diante das necessidades dos estudantes surdos, e das especificidades dos contextos locais.

Dessa forma, a organização do currículo e do ensino de Libras como L1 são condições importantes, para que os professores auxiliem os estudantes surdos no desenvolvimento da Língua de Sinais, podendo organizar melhor as situações de aprendizagem tendo em vista suas necessidades nos diferentes níveis de ensino. Para nós, é compreensível a importância da aquisição e do desenvolvimento da Libras, dada sua repercussão nos processos cognitivos, subjetivos e culturais dos estudantes surdos. Já para os ouvintes, o aprendizado da Libras envolve outros objetivos, contextos de ensino e implicações dos quais trataremos a seguir.

---

<sup>11</sup> Esses Referenciais Curriculares resultam de um projeto de pesquisa interinstitucional desenvolvido no Grupo de Pesquisa Avançada em Estudos Surdos (GRUPES), tendo sido elaborados por 26 pesquisadores, entre eles surdos e ouvintes, de diferentes instituições, sob a coordenação da Profa. Dra. Marianne Stumpf, vinculada ao Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina (STUMPF; LINHARES, 2021).

<sup>12</sup> A Arara Azul é uma empresa que tem como objetivo produzir materiais e ofertar serviços voltados para as pessoas surdas, bem como para os profissionais que atuam na área da surdez. É possível fazer o download gratuito das Diretrizes Curriculares para o Ensino de Libras como L1 no site da empresa: <https://editora-arara-azul.com.br/site/ebook/detalhes/25>

### 3.2 ENSINO DE LIBRAS COMO L2

O desenvolvimento dos sujeitos surdos se realiza nas relações sociais, que depende da presença de interlocutores capazes de interagir com eles por meio da Libras. Entre os interlocutores ouvintes, os familiares são os primeiros que precisam conhecer, aceitar e aprender a Língua de Sinais (LACERDA; CAPORALI; LODI, 2004). Outras pessoas que costumam buscar o aprendizado da Libras, e que são possíveis interlocutores, são estudantes, professores, intérpretes, fonoaudiólogos e outros profissionais, cujo trabalho contempla pessoas surdas. E há aqueles que buscam aprender a Libras porque admiram sua expressividade, por curiosidade etc. (LEITE, 2004; GESSER, 2006).

O conhecimento da Libras torna esses aprendizes potenciais interlocutores, o que é favorecido pelo convívio entre eles na família, na escola, na universidade ou no trabalho, no qual é possível uma vivência da linguagem não apenas para fins de comunicação, mas que permita do mesmo modo a compreensão e o compartilhamento dos significados. Estes por sua vez envolvem diferentes modos de ver e explicar a realidade que, nas relações interpessoais, podem ser internalizados, modificando-os e a relação entre eles (GÓES, 1996).

É importante que essas questões relacionadas à linguagem sejam consideradas no ensino de línguas, evitando-se um enfoque estritamente linguístico, dissociado das experiências dos aprendizes e do contexto discursivo da Língua de Sinais. Trata-se de questões as quais os professores necessitam conhecer para poderem contemplar na preparação de suas aulas (LACERDA; CAPORALI; LODI, 2004).

A formação para o ensino de Libras precisa ser bastante discutida. As iniciativas nessa área datam dos anos 1990, tendo sido promovidas pela Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos – FENEIS, entidade representativa da comunidade surda que, à época, pretendia atender a uma demanda de capacitação de surdos que já atuavam no ensino de Libras sem o devido preparo. O Ministério da Educação foi parceiro da FENEIS e financiou esse projeto, a partir do qual houve uma expansão dos cursos de formação de instrutores de Libras em diversas regiões do país e a divulgação de um livro específico para o ensino da Libras como L2, denominado *Libras em Contexto*. Em 2001, foi criado o Programa Nacional de Apoio a Educação de Surdos – PNAES, que deu continuidade aos cursos de formação de instrutores de Libras pela FENEIS e pelo Centro de Atendimento às Pessoas com Surdez – CAS.

No âmbito do CAS, era comum o ensino de Libras para professores a fim de capacitá-los para o trabalho com alunos surdos (ALBRES, 2016). No entanto, a carga horária do curso de instrutor era pequena e não dava conta dos conhecimentos necessários ao ensino de Libras

como L2. Além dos cursos de capacitação de instrutores de Libras - FENEIS e CAS, a demanda por formação nessa área era atendida por meio de cursos livres e atividades de extensão universitária<sup>13</sup>. Após a promulgação do Decreto N.º 5.626/2005, a formação para o ensino de Libras foi prevista a nível de graduação, no Curso de Licenciatura em Letras Libras (ALBRES, 2016).

Com o ensino da Libras nas licenciaturas, a Libras teve mais visibilidade no Ensino Superior. Lodi e Lacerda (2016) afirmam que embora a carga horária dessa disciplina seja reduzida<sup>14</sup>, e, por essa razão, insuficiente para garantir o aprendizado da Libras, ela se constitui como um lugar importante para discutir as questões formativas relativas à educação de surdos; além de ser um espaço privilegiado de atuação de professores surdos, configurando a oportunidade de intervir na formação dos futuros professores da Educação Básica.

Dessa forma, o ensino de Libras ministrado nas licenciaturas tem um objetivo mais formativo, oferecer ao futuro professor conhecimentos básicos sobre a Libras e as especificidades do aluno surdo. Já o ensino de Libras que é oferecido em cursos livres, em associações de surdos e em outras instituições educacionais, apresenta uma carga horária maior e se propõe a desenvolver a competência comunicativa dos alunos.

Outro possível espaço para o ensino de Libras como segunda língua são as escolas da rede regular de ensino, nas quais a Libras poderia ser ensinada como uma das línguas dos componentes curriculares da Educação Básica, como acontece com o inglês. O ensino de Libras como L2 nas escolas regulares contribuiria para sua divulgação e maior interlocução entre surdos e ouvintes. Entretanto, esta é uma realidade praticada de forma isolada em alguns municípios, como no município de Castanhal, no Pará.

O município de Castanhal deu esse passo, em 2008, ao inserir a disciplina de Libras na matriz curricular da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e da EJA. Desde então, vem buscando capacitar os professores da rede de ensino para o ensino dessa disciplina, bem como prover as escolas com intérprete, instrutor de Libras e recursos pedagógicos adequados. Nesse município, o ensino de Libras é realizado pelos professores da própria rede, por meio de uma capacitação em serviço, com duração de até 180 h/a, o que dada a complexidade da Língua de Sinais pode não ser suficiente para atender às necessidades desses professores e comprometer o ensino dessa língua (CAVALCANTE, 2010).

---

<sup>13</sup> Um exemplo de extensão universitária foi o II Congresso Latino Americano de Bilinguismo (Língua de Sinais/Língua oral) para surdos promovido pela Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro, no ano de 1993 (ALBRES, 2016).

<sup>14</sup> O Decreto N.º 5.626/2005 não estabelece a carga horária da disciplina de Libras, o que fica a cargo da organização das instituições de ensino.

A realidade de Castanhal mostra a possibilidade de instituir a disciplina de Libras na matriz curricular da Educação Básica e a necessidade de investimento na contratação de professores de Libras com a devida formação. Há uma gama de questões relacionadas ao ensino de uma língua que demandam por parte do professor uma consistente base teórica e prática. Essas questões dizem respeito à visão de língua, à abordagem e às estratégias de ensino, ao currículo e às necessidades dos aprendizes ouvintes.

Metodologias específicas para o ensino de Libras como segunda língua só recentemente vêm sendo objeto de reflexão. Ainda hoje, os estudos desenvolvidos sobre metodologias utilizadas no ensino de línguas orais estrangeiras dão subsídios para se pensar no ensino da Língua de Sinais como segunda língua. Uma crítica sobre as abordagens de ensino é que, de maneira geral, elas priorizam aspectos gramaticais da língua e, em outros casos, valorizam o uso funcional da língua. Dentro de uma perspectiva gramatical, o material didático é organizado de modo a privilegiar conteúdos referentes à fonologia, à morfologia, à sintaxe e à internalização das formas linguísticas (GESSER, 2010; ALBRES, 2012).

Uma outra perspectiva – a abordagem comunicativa – dá ênfase às funções comunicativas da língua, ao seu uso em situações reais de comunicação, que envolvam a interpretação e a produção de mensagens dentro de contextos particulares, bem como à negociação de significados entre os interlocutores (GESSER, 2010). No ensino de Libras como segunda língua, percebemos tanto estratégias de ensino que valorizam os aspectos formais da língua, quanto outras que privilegiam o uso da língua em situações reais de uso. Além disso, muitos professores ficam restritos aos conteúdos presentes no material pedagógico, não ensejando práticas mais significativas.

Uma prática recorrente é o uso de apostilas por meio das quais o professor vai apresentando os sinais e fazendo a associação entre palavra escrita e sinal. Há aqui uma valorização do aspecto formal do sinal e possível esvaziamento do seu significado. O foco da aula também recai no ensino de vocabulário que, embora seja importante, não desperta em geral a atenção do estudante e gera uma sobrecarga de memória, uma vez que os aprendizes buscam memorizar todos os sinais e seus respectivos significados. Outra prática que vem sendo difundida é a produção de diálogos por meio da qual os alunos podem se expressar em Língua de Sinais, em uma situação que simula o uso real da língua. Esta estratégia se aproxima de uma abordagem comunicativa na qual há uma maior interação dos aprendizes na língua-alvo (LOPES; CONRADO, 2019).

Algumas aulas de Libras como L2 se baseiam no ensino de listas de vocabulário e expressões em Libras, tais como: “Qual é o seu nome? Onde você mora? Qual é o seu sinal?”.

Nas aulas também acontecem momentos para a transmissão de aspectos culturais da comunidade surda, com o uso de anedotas, histórias e mitos, e outras sugestões presentes no material didático, o *Libras em Contexto*<sup>15</sup>. O vocabulário geralmente é organizado por campo semântico, por exemplo: casa, família, cores, escola etc. (GESSER, 2006). Essas atividades costumam ser propostas em um curso básico de Libras como L2. Contudo, quando os aprendizes ouvintes têm interesse em aprofundar seu conhecimento e fluência na Libras, dão continuidade aos estudos em cursos que oferecem níveis mais avançados de conhecimento em Libras, bem como ampliando seu contato com a comunidade surda, para os quais nem sempre há oferta de material didático, o que torna o trabalho dos professores mais complexo (CAMPELLO, 2008).

Nesse ínterim, Souza *et al.* (2020) propõem um quadro de referência de Libras como L2 baseado no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (2001) e no ProSign: uma adaptação do Quadro Europeu para as línguas de sinais. A partir desses dois documentos, os pesquisadores brasileiros elaboraram níveis de proficiência em Libras como segunda língua para oferecer uma referência para o ensino de Libras como segunda língua. São diferentes níveis de proficiência que vão do A1, nível mais básico, até o nível C2, indicando um sinalizante proficiente. São contempladas nesse quadro de conhecimento de Libras como L2 as atividades linguísticas de compreensão, leitura, interação, produção e escrita com suas respectivas competências para cada nível<sup>16</sup>.

Mais uma vez, lembramos a importância de atentar para o conceito de língua implícito nos conteúdos e nas práticas de ensino de língua como L2. Se a língua é vista estritamente como um sistema de regras gramaticais a ser transmitida e assimilada como algo já acabado pelos aprendizes, ou se ela é vista como algo para além da norma, um instrumento por meio do qual é possível estabelecer relações, compreender e compartilhar diferentes significados. Em níveis iniciais de aprendizado da Libras, é comum haver uma supervalorização do sinal enquanto

---

<sup>15</sup>O *Libras em contexto* é um material didático para o ensino de Libras como L2. Foi desenvolvido nos anos 1990 por pesquisadores surdos, instrutores de Libras pedagogos e linguistas ouvintes, como parte de um projeto da FENEIS e do MEC que previa entre outras ações a formação de instrutores de Libras. Esse material é composto pelo livro do professor, o livro do estudante e fitas de vídeo em Libras. É dividido em seis unidades, a saber: 1) *Saudações e apresentações*, 2) *Quando, onde será?*, 3) *Profissões*, 4) *Família*, 5) *Vamos às compras?*, e 6) *Vamos viajar?* que apresentam situações do dia a dia na forma de diálogos; tópicos gramaticais, temas referentes à comunidade surda e exercícios para revisão (GESSER, 2006).

<sup>16</sup>Os níveis A1 e A2 se referem a um utilizador básico, capaz de reconhecer palavras e expressões simples, nomes conhecidos e se comunicar de forma simples sobre assuntos e atividades habituais e participar de breves trocas de informações. Nos níveis B1 e B2, os utilizadores são independentes, capazes de compreender textos mais complexos, reportagens, textos literários, sinalizar de forma clara e entrar em uma conversa sem preparação prévia. Os níveis C1 e C2 se referem a utilizadores fluentes, capazes de utilizar a língua de forma espontânea, eficaz e adequada ao contexto, sem dificuldade (SOUZA *et al.*, 2020).



forma linguística. É esperado que os aprendizes iniciantes reconheçam sinais e expressões simples em Libras para, a partir daí, poderem se comunicar de forma básica. Todavia, quando este aluno se depara com um surdo fora do contexto de sala de aula, é incapaz de estabelecer um diálogo com ele.

Em muitos cursos de Libras como L2, a fluência na língua-alvo não é atingida, o que pode indicar que as estratégias utilizadas não têm favorecido a compreensão do sinal e seus diferentes significados. Bakhtin/Volochinov (2006) afirmam que no uso real da língua, os falantes não se limitam a um sistema abstrato de formas normativas. O que interessa é a linguagem situada nos contextos de uso e a significação que ela assume nesses contextos. Ou seja, a palavra não se apresenta como um item de dicionário, mas como parte das enunciações entre os interlocutores. (BAKHTIN/VOLÓCHINOV, 2006). Será que o ensino de Libras como segunda língua tem levado em consideração esse uso real da língua?

O aprendiz será cada vez mais exitoso na sua comunicação em Libras, quanto mais estiver imerso no contexto social dessa língua, em contato com diferentes surdos e suas variações linguísticas, quando for capaz de perceber a polissemia presente nos sinais de acordo com o contexto das enunciações e de seus interlocutores. Enquanto as aulas de Libras como L2 se restringirem ao trabalho descontextualizado dos sinais, mais tempo o aprendente de Libras ficará no nível da identificação ou da memorização das formas linguísticas, não atingindo a compreensão dos signos, tampouco o estabelecimento de interações linguísticas significativas.

Dessa forma, percebemos a importância de as aulas de Libras abordarem essa língua não como algo estático, acabado, mas inserindo os aprendizes no fluxo comunicacional da língua, por meio de estratégias que propiciem a eles a análise de como a Língua de Sinais se manifesta em diferentes situações discursivas, promovendo a comunicação com outros sinalizantes, para além do professor, em outros espaços além da sala de aula, refletindo inclusive sobre o contexto mais amplo que mobiliza o aprendizado da Libras: a condição bilíngue do surdo, a sua inclusão social e a valorização das suas diferenças.

No ensino da Libras, os aspectos estruturais e formais da língua não podem prescindir dos significados compartilhados por meio da cultura, da história e das produções das pessoas surdas. Os aspectos linguísticos e culturais são, dessa forma, indissociáveis e dão todo o sentido para o aprendizado dessa língua, que já traz um grande desafio por meio da modalidade visuoespacial, diferente da modalidade que as pessoas ouvintes utilizam. Assim, o aprendizado da Língua de Sinais deve mobilizar além dos conhecimentos gramaticais, novas representações sobre a pessoa surda e sua língua, a compreensão do universo surdo, seus artefatos culturais, seus desafios e conquistas.

Após discutirmos questões relacionadas ao ensino de Libras como L1 e L2, adentramos no Curso de Licenciatura em Letras Libras, contexto de formação do professor de Libras.

### 3.3 A LICENCIATURA EM LETRAS LIBRAS

O Curso de Licenciatura em Letras Libras foi ofertado pela primeira vez, no ano de 2006, um ano após a publicação do Decreto N.º 5.626/2005, pela Universidade Federal de Santa Catarina, na modalidade EaD. A proposta de formação na modalidade EaD tinha um caráter multiplicador no qual a formação poderia ser ofertada para vários estados do país, o que se deu por meio da parceria entre a Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC e universidades polos. O curso tinha como objetivo a inclusão social de surdos por meio da formação acadêmica e sua inserção no mercado de trabalho (QUADROS, 2014).

A justificativa para a criação do Letras Libras considerava a demanda de formação de profissionais (professores de Libras e intérpretes) para atuarem nas seguintes frentes: no ensino básico de surdos; e na formação de professores em nível universitário (professores de Libras) e acessibilidade educacional (intérpretes de Libras). O Decreto N.º 5.626/2005 determinava também que a Libras fosse incluída como disciplina curricular nas licenciaturas e nos cursos de Fonoaudiologia, demandando a contratação de professores de Libras para atuar nesses cursos (QUADROS, 2014). Diante dessa demanda e de profissionais que ainda não tinham a formação específica no Letras Libras, o Decreto N.º 5.626/2005, acrescenta a certificação de proficiência em Libras como uma condição possível para o ensino da Libras. Assim, no ano de 2006, tem início o ProLibras, o exame nacional de Certificação e Proficiência em Libras, promovido pelo governo federal e executado pela UFSC até 2010.

A formação oferecida no Letras Libras buscava priorizar o público surdo, de acordo com o Decreto N.º 5.626/2005, que afirma que as pessoas surdas têm prioridade nos cursos de formação para professores de Libras. Para atender a essa orientação, alguns Cursos de Letras Libras destinavam suas vagas prioritariamente para candidatos surdos. No caso do não preenchimento dessas vagas, estas eram direcionadas aos candidatos ouvintes. Dessa forma, o Letras Libras contribui para uma presença significativa do público surdo no Ensino Superior, tanto na condição de aluno, quanto na condição de professor, oportunizando sua formação e desenvolvimento profissional.

As duas primeiras edições do Letras Libras, nos anos de 2006 e 2008, foram ofertadas na modalidade a distância, sendo que a primeira turma de licenciatura reuniu cerca de 90% de alunos surdos. Já a segunda turma acrescentou o bacharelado voltado para a formação de

tradutores e intérpretes de Libras. A abertura do Curso de Bacharelado em Libras foi resultado de uma ação sofrida pela UFSC por parte de candidatos ouvintes que reivindicavam formação para os profissionais tradutores e intérpretes. As primeiras turmas do Letras Libras formaram, em 16 estados, 767 licenciados e 312 bacharéis (QUADROS, 2014).

O Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem Limite, instituído pelo Governo Federal, para o quadriênio 2011-2014, favoreceu a criação de novos Cursos de Letras Libras. Entre os objetivos do plano estava a promoção do acesso das pessoas com deficiência à educação nos Ensinos Fundamental, Médio, Profissional e Superior. No Ensino Superior, algumas ações nessa direção foram: a criação e a reestruturação de Núcleos de Acessibilidade e, no que se refere à educação bilíngue, a criação de novos Cursos de Letras Libras. A formação de profissionais, professores e tradutores-intérpretes de Libras, já enunciada no Decreto N.º 5.626/2005 como necessária à efetivação da Educação Bilíngue, precisava de cursos mais permanentes e continuados, para além da oferta dos cursos EaD promovidos pela UFSC. Estima-se que tenham sido criados vinte Cursos de Letras Libras nos estados do Brasil, muitos deles tendo início em 2014 (VIVER SEM LIMITE, 2014).

Segundo Perse (2020), em 2014, mais três polos EaD iniciaram suas atividades em Joinville–SC, São Luís–MA e Santa Rosa–RS. Em 2016, outros três polos passaram a ofertar o Letras Libras em parceria com a UFSC: o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM) e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG). Vale destacar, que esses polos são temporários, voltados para a formação de uma turma, que depois de formada é finalizado o convênio.

A Universidade Federal de Goiás foi a primeira a ofertar o Curso de Letras Libras na modalidade presencial, no ano de 2009. Perse (2020) verificou que, até o final de 2019, das sessenta e nove universidades federais brasileiras, trinta delas oferecem esse curso de graduação, na forma presencial. Na modalidade EaD<sup>17</sup>, é ofertado por três instituições: UFGD, UFSC e UFPB. Os cursos de graduação em Letras Libras abrangem todos os vinte e seis estados brasileiros e o Distrito Federal. Trinta e seis universidades federais não possuíam o curso de graduação em Letras-Libras. Dos trinta cursos de graduação em Letras Libras existentes, vinte e sete são voltados para a licenciatura e seis para o bacharelado. No ano de 2022, a UFSC oferta

---

<sup>17</sup>O Curso de Licenciatura em Letras/Língua Portuguesa/Libras da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) diferente dos demais cursos, foi institucionalizado como um curso na modalidade EaD. Ele foi criado a partir da Resolução COUNI N.º 30, de 26 de março de 2013, e a primeira turma formou-se no ano de 2018.

o Letras Libras na modalidade EaD em parceria com três novos polos: Macapá – AP (UNIFAP), Marabá–PA (UNIFESSPA) e Santo André–SP (UFABC).

Vale ressaltar que o desenvolvimento dos Cursos de Letras Libras na modalidade EaD difere dos Cursos de Letras Libras presenciais. Na modalidade EaD, os conteúdos são organizados e disponibilizados por meio das tecnologias digitais. A carga horária presencial das disciplinas equivalia a 30% e era desenvolvida por meio de aulas de vídeo conferência, encontros entre alunos e professores tutores, e acompanhamento presencial das avaliações. Já a carga horária a distância era de 70% e acontecia por meio do ambiente virtual de aprendizagem no qual se encontravam conteúdos, atividades e orientações sobre as disciplinas. A equipe pedagógica do Letras Libras, na modalidade EaD, é formada por professores da disciplina, professores tutores, intérpretes e monitores. Ademais, o perfil dos ingressantes no Letras Libras EaD, nos polos da UFSC, por exemplo, é de alunos com fluência em Libras e profissionais que já atuam na área, mas ainda sem certificação ou formação (QUADROS; BARBOSA; CERNY, 2009; CUNHA NETO, 2015).

Passados alguns anos de funcionamento do Letras Libras, pesquisas têm se interessado pela sua análise, partindo de diferentes pontos de vista. Algumas analisam a Língua de Sinais, com um enfoque linguístico, considerando o fato de este curso ter se configurado como lugar de pertencimento do surdo na academia, no qual saberes, discursos em torno da LS são produzidos, bem como um lugar de criação de instrumentos linguísticos como dicionários bilíngues e sinalários que favorecem o processo de gramaticalização dessa língua (LOPES, 2018).

Outras pesquisas apontam o Letras Libras como um lugar de encontro entre surdos, de relações bilíngues, de oportunidade para o seu desenvolvimento acadêmico e profissional, de construção do conhecimento de forma acessível. Nesse curso, os licenciandos aprofundam o conhecimento sobre a Língua de Sinais, sobre os fundamentos e as problemáticas referentes à educação de surdos, bem como aspectos históricos, políticos, culturais e identitários. As experiências vivenciadas no Letras Libras formam a base para a atuação do futuro professor que, em potencial, continua disseminando e defendendo as questões relacionadas à Língua de Sinais e à cultura surda no contexto educacional (BRANCO, 2019; SARTURI, 2013; LOPES, 2020). Outras pesquisas lançam um olhar sobre temas como o currículo, a formação oferecida neste curso e o ensino de Libras pelos professores surdos (LIMA; DORZIAT, 2021; ALBRES, 2014; LEMOS; PEIXOTO, 2020; SILVA, 2021).

As experiências protagonizadas pelos estudantes surdos no Letras Libras contribuem para uma nova representação da pessoa surda, como um profissional cujo conhecimento o

capacita a exercer a profissão docente, a realizar estudos na pós-graduação e a desenvolver pesquisas, algo inconcebível em uma visão clínica-médica que associa a surdez à incapacidade. Essa mudança de paradigma mediada pela formação e pelas experiências vivenciadas no Letras Libras me fazem recordar os princípios de educação social defendidos por Vigotski (2021b).

Segundo o autor, a educação deveria preocupar-se com o desenvolvimento social dos estudantes com deficiência, não focar nos aspectos biológicos ou nos déficits sensoriais, o que geralmente leva a uma educação terapêutica e distante nas demandas sociais. O papel do educador consistiria em auxiliar o aluno a descobrir e construir novas rotas de aprendizagem que lhe permitisse conquistar o desenvolvimento acadêmico e social esperado de todo o educando. Para isso os recursos e os caminhos não precisariam ser os mesmos para todos os estudantes, mas a partir do conhecimento da singularidade de cada aluno, auxiliá-lo a identificar e a elaborar as vias mais efetivas de aprendizado, desenvolvimento e participação na vida laboral.

Sabemos que, historicamente, a educação de surdos foi palco de abordagens e métodos ineficazes, que desconsideravam o contexto e as reais necessidades dos estudantes surdos. Isso acarretou para eles prejuízos no desenvolvimento da linguagem, no aprendizado dos conteúdos escolares, no domínio da sua própria língua e da Língua Portuguesa. A escola, por décadas, se incumbiu de ensinar os estudantes surdos partindo de uma visão clínica, que condicionava o aprendizado do surdo ao domínio da língua oral, descartando, subutilizando a Língua de Sinais nos processos de ensino e aprendizagem. Dessa forma, por muito tempo, a escola desprezou a Língua de Sinais, que potencialmente seria a via mais promissora para o desenvolvimento do surdo nas dimensões acadêmica, linguística, social e afetiva.

Atualmente, a educação bilíngue é apontada como o modelo educacional mais adequado aos estudantes surdos, por reunir as condições que valorizam a Língua de Sinais e as experiências socioculturais da pessoa surda. Nesse sentido, as práticas de ensino voltadas para a educação bilíngue precisam levar em consideração alguns princípios, tais como: o desenvolvimento da Língua de Sinais como L1, nos processos de ensino e aprendizagem; a presença de interlocutores surdos adultos; o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita, por intermédio de interlocutores bilíngues; e a implantação de um currículo que contemple a diversidade sociocultural presente na escola (LACERDA; SANTOS; MARTINS, 2016).

Além disso, o mote da educação bilíngue, reforçado pelo Decreto N.º 5.626/2005, previu a criação de bases para a formação dos profissionais que atuarão na educação bilíngue de surdos: professores de Libras, professores bilíngues e intérpretes de Libras. Várias demandas

sociais como a mobilização da comunidade surda, as pesquisas sobre a Língua de Sinais e a educação de surdos, as políticas linguísticas, entre outras, colaboraram para que, hoje, professores e alunos surdos estejam na universidade e nos aproximemos de um modelo de educação mais viável, que contempla o que é singular no surdo, a Língua de Sinais, a visualidade e suas experiências.

O Letras Libras dispõe de uma maior acessibilidade linguística e curricular se comparado a outros cursos de graduação, justamente por se tratar de um curso que visa à formação na área da Libras. Essa acessibilidade se dá por meio da presença de professores surdos, de professores ouvintes bilíngues, de intérpretes de Libras, de metodologias de ensino, de recursos didáticos e de processos avaliativos que colocam no centro a Língua de Sinais (PAIVA; MELO, 2021). Essas condições materiais disponibilizadas no curso se constituem em caminhos pelos quais os estudantes surdos, bem como os professores que atuam no curso, podem desenvolver formas mais elaboradas de pensamento, de uso da Língua de Sinais, de engajamento político, de participação na coletividade, de criação artística, de produção e de transformação do trabalho.

A partir do Letras Libras, observamos a discussão acerca da formação do professor de Libras se intensificando. As experiências, as relações e os conhecimentos que permeiam esse curso podem torná-lo um espaço de excelência para a formação desse professor. No entanto, é necessário investigar de forma mais aprofundada a formação oferecida nesse curso, suas potencialidades e suas lacunas.

Nos projetos pedagógicos dos Cursos de Letras Libras constam os objetivos do curso, sua matriz curricular, as ementas de cada componente curricular e outras informações que revelam um pouco da organização do curso. A seguir, citamos os objetivos do Letras Libras expressos nos projetos pedagógicos de três universidades, dos quais é possível entrever a importância e a complexidade dessa formação:

[...] preparar o profissional para buscar novas alternativas educacionais, no sentido de superar as dificuldades do magistério; habilitar o estudante a elaborar programas de ensino e material didático em Língua Brasileira de Sinais, buscando utilizar os avanços científicos; oportunizar a reflexão de professor-pesquisador sobre a sua prática, como veículo de reformulações de concepções, mudanças das ações escolares e das práticas pedagógicas da sala de aula (UFC, 2016).

[...] formar profissionais para o ensino da Língua Brasileira de Sinais em diferentes contextos e níveis de educação, capazes de lidar, de forma crítica, com as diferentes condições e situações de uso, ensino e aquisição da Língua Brasileira de Sinais, a partir da reflexão sobre seu desenvolvimento histórico, cultural e linguístico na comunidade surda brasileira (UFMG, 2018).

[...] orientar para o exercício de aprendizagem e ensino sob uma perspectiva articuladora dos conhecimentos didático-pedagógicos, linguísticos, literários, sócio-históricos e culturais (UFERSA, 2018).

A partir desses exemplos, inferimos que há três motes na formação desse professor que precisam ser articulados: 1) o domínio linguístico do objeto de ensino que é a Língua de Sinais; 2) o conhecimento das questões pedagógicas relacionadas ao ensino e à aprendizagem dessa língua, e aos contextos escolares; e 3) as dimensões políticas e culturais que tocam a educação dos indivíduos surdos. Trata-se de conhecimentos a serem desenvolvidos pelos licenciandos do Letras Libras, futuros professores, que atuarão nos contextos de ensino de Libras como L1 e de Libras L2.

Vale ressaltar que os licenciandos desse curso representam um grupo heterogêneo composto por surdos e ouvintes com conhecimentos e experiências diversas em relação à Libras e à surdez. Essas diferenças constituem os perfis e as representações dos professores de Libras, o que discutimos adiante.

### 3.4 O PROFESSOR DE LIBRAS

O professor de Libras não é um profissional exatamente novo, porém, a designação de professor se tornou mais corrente, depois do Decreto N.º 5.626/2005, que dá orientações sobre a formação desse profissional. Esse dispositivo legal fala tanto do professor de Libras a ser formado em Curso Superior de Licenciatura em Letras Libras, quanto do instrutor de Libras cuja formação se dá em nível médio. Dessa forma, tanto o professor quanto o instrutor têm a prerrogativa de ensinar a Libras. No Ensino Superior, entretanto, o instrutor de Libras não está presente, já que prioriza-se a presença de professores com formação em nível superior (pós-graduação na área ou graduação em Letras Libras).

A identidade profissional do professor de Libras foi se transformando ao longo dos anos. Antes do Decreto, era o adulto surdo, usuário nativo da Língua de Sinais que atuava como instrutor de Libras, um dos critérios mais valorizados para o exercício desse ofício. Com o passar do tempo, iniciativas para a capacitação desses instrutores surdos foram sendo disseminadas pelo Brasil. Primeiramente, a capacitação oferecida pela Feneis/MEC, depois, ações como seminários e projetos organizados pelas universidades foram colocando no centro a formação desse profissional, atestando que não bastava a fluência da língua para ensiná-la, mas também era necessária uma formação específica para o ensino de uma língua (ALBRES, 2016).

O Decreto N.º 5.626/2005 menciona que as pessoas surdas têm prioridade em cursos de formação para o ensino de Libras, como o Curso de Licenciatura em Letras Libras, porém, as vagas destinadas a elas, nem sempre são preenchidas, seja porque a procura é inferior à quantidade de vagas, seja porque os candidatos surdos não atingem a nota de corte do Enem exigida para o ingresso no curso. Nesse caso, quando as vagas não são totalmente preenchidas por surdos, os candidatos ouvintes classificados são chamados a ocuparem essas vagas. O Decreto do mesmo modo criou uma demanda de professores para lecionarem a disciplina de Libras nos cursos de formação de professores e mesmo para compor o quadro de docentes das Licenciaturas em Letras Libras. Muitas vezes, essas vagas para professor de Libras são preenchidas por candidatos ouvintes, responsáveis pelo ensino de Libras na universidade.

Não podemos esquecer que o ensino de Libras protagonizado por surdos valorizado pela comunidade surda e endossado por pesquisas não se resume a uma questão puramente linguística, mas também, a um desdobramento da história das pessoas surdas. Como postula Chiella (2007), há uma necessidade de manter a história surda viva, buscar constantemente essa história surda, retomá-la a fim de poderem narrar-se. A defesa de que o ensino de Libras deve ser realizado prioritariamente pelos surdos, como um patrimônio da cultura surda, demonstra uma tentativa de evitar o apagamento da Língua de Sinais, da diferença surda e o predomínio do ouvintismo<sup>18</sup>.

Já o currículo é um artefato social e cultural, influenciado pelas determinações sociais de sua história e produção contextual. Além disso, é atravessado por relações de poder. “Se manifesta através das linhas divisórias que separam os diferentes grupos sociais em termos de classe, etnia, gênero etc. Essas divisões constituem tanto a origem quanto o resultado de relações de poder” (MOREIRA; SILVA, 1997, p. 28). Por meio do currículo é possível produzir identidades sociais, prolongar relações de poder existentes, o que se expressa nos atos cotidianos nas salas de aula.

O ensino da Libras conduzido por pessoas surdas ou por pessoas ouvintes poderá ter sentidos diferentes, dadas as experiências e as perspectivas de cada uma. Trata-se de sujeitos que têm vivências e conhecimentos diferentes no que se refere à Língua de Sinais, à Língua Portuguesa, à surdez, à visualidade, à docência, o que influirá nas práticas pedagógicas e, por seu turno, no currículo. Segundo Moreira e Silva,

---

<sup>18</sup>De acordo com Skliar (1998), o ouvintismo se refere a um conjunto de representações dos ouvintes a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e narrar-se como se fosse ouvinte. Para Lopes (2011), esses discursos e práticas partem da posição do ouvinte e concebem a surdez segundo um enfoque clínico reabilitador e uma lógica normalizadora na qual a surdez é associada à ausência da fala e não a uma diferença cultural.



[...] o currículo não é veículo de algo a ser transmitido e passivamente absorvido, mas o terreno em que ativamente se criará e produzirá cultura. O currículo é, assim, um terreno de produção e de política cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria prima de criação, recriação e, sobretudo de contestação e transgressão (MOREIRA; SILVA, 1997, p. 28).

Reis (2007) afirma que há um processo de identificação favorável entre professor surdo e aluno surdo, no qual o aluno pode se identificar com outro semelhante a ele, que revela, por meio do ensino, sua história, cultura, língua, identidade, política, além do seu jeito de ser e dos valores surdos, o que favorece a formação de vínculos. Para a pesquisadora surda, esse processo também envolve uma transgressão pedagógica que, no caso do surdo, está relacionada ao modo de ensinar desse professor e suas escolhas pedagógicas que buscam privilegiar a diferença surda. Moreira e Silva (1997) mencionam uma transgressão em vista da produção de uma cultura. No caso do surdo, essa transgressão significa ir de encontro a uma educação pautada no ouvintismo/oralismo, e construir novas práticas que buscam a produção ou a afirmação de uma cultura: a cultura surda.

Atualmente, encontramos diferentes perfis de professores de Libras: professores surdos com surdez congênita, professores surdos não congênitos, professores surdos pré-linguísticos, professores surdos pós-linguísticos, surdos oralizados e não oralizados<sup>19</sup>, professores ouvintes Codas<sup>20</sup> e não Codas, professores que usam dialetos regionais da Língua de Sinais de sua cidade, professores surdos e ouvintes com diferentes formações. É a partir dessas diferentes identidades, experiências e processos formativos que os professores de Libras constituirão suas práticas pedagógicas. Essas experiências, por sua vez, influenciam no modo de ensinar, de conceber a Língua de Sinais e a disciplina de Libras, e podem contribuir para uma reconstrução de novas identidades e fazeres pedagógicos (FARIAS, 2016).

De um lado, temos os esforços de empoderamento da pessoa surda que passa pelo ensino de Libras e, de outro, o fato de muitos professores ouvintes, hoje, também serem responsáveis pelo ensino de Libras. Essa realidade pode gerar uma tensão, se vista de forma rígida, partindo do pressuposto de que o ensino de Libras só será válido se realizado por professores surdos. Essa perspectiva não deixa espaço para se refletir sobre o ensino de Libras em suas diferentes facetas, bem como sobre possíveis formas de colaboração entre professores surdos e ouvintes.

O pensamento de Vigotski sobre as formas coletivas de colaboração se transformarem em formas individuais de comportamento e propiciarem o desenvolvimento das funções

---

<sup>19</sup>A expressão surdez pré-linguística e pós-linguística se refere à surdez que pode ocorrer antes ou depois da aquisição da língua oral. Já os surdos oralizados são aqueles que utilizam a língua oral para se comunicar.

<sup>20</sup>A palavra Coda se refere às pessoas ouvintes que são filhas de pais surdos. Os Codas têm acesso tanto às experiências de vida dos surdos, quanto dos ouvintes e por isso são em potencial sujeitos bilíngues e biculturais.

psicológicas superiores nos ajuda a refletir sobre a relação entre professor surdo e professor ouvinte. Segundo Vigotski (2021b, p. 199): “todas as formas superiores de atividade intelectual próprias do homem se formaram e se desenvolveram apenas no processo de vida social e coletiva”. É na interrelação, colaboração com os outros e suas formas de comportamento social, que o sujeito passa por transformações qualitativas nas suas funções psicológicas superiores (pensamento, fala, memória, atenção etc.), também internalizando as formas sociais de comportamento que se transformam em padrões individuais de comportamento.

O autor dá alguns exemplos de como isso acontece na criança. O primeiro exemplo é o da transição da fala externa para a fala internalizada, em que mediante à colaboração com o outro, a fala antes predominantemente comunicativa se transforma em uma atividade psicológica a serviço do pensamento. Outro exemplo se dá na discussão do desenvolvimento da fala infantil que, no início, é egocêntrica, ou seja, não permite a refutação das próprias ideias, mas à medida que se tem uma demanda social, em que se é questionado pelo outro, ocorre uma ampliação das ideias, uma descentralização do seu pensamento e o desenvolvimento do intelecto (VIGOTSKI, 2021b).

Acredito que esse processo em que as formas de colaboração entre os sujeitos atuam no desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores não se aplica somente ao período da infância, mas durante toda a vida. É importante lembrar o quanto na história de vida dos surdos, as diferentes experiências sejam na família, na escola, na clínica, nas associações de surdos, foram fundamentais para a sua constituição enquanto sujeitos, no desenvolvimento da sua linguagem, do seu intelecto, na elaboração de formas sociais de participação e de trabalho. Estendendo o papel do coletivo para a relação professor surdo e ouvinte, podemos refletir que as demandas sociais que os movem a atuarem em uma mesma área de conhecimento podem ser significativas. Segundo Vigotski (2021b, p. 218), “na relação social acontece uma ajuda mútua” e isso se refere não apenas entre estudantes em colaboração em uma sala de aula, mas também na colaboração entre professores.

Nessa direção, professores de Libras surdos e ouvintes, com diferentes perspectivas, formações, culturas e conhecimentos, podem colaborar para o desenvolvimento linguístico, intelectual, profissional uns dos outros, e ainda para a própria condução do ensino de Libras. Ao recusar essa via de colaboração, perdemos a oportunidade de atingir formas novas e superiores de pensamento produzidas na relação com o outro, e caminhamos para um isolamento infrutífero.

Discutidas as questões específicas sobre a formação do professor de Libras, no capítulo seguinte, abordamos o percurso metodológico que possibilitou a realização desta pesquisa.

## 4 PERCURSO METODOLÓGICO

*Numa pesquisa, abranger o processo de desenvolvimento de uma determinada coisa, em todas as suas fases e mudanças, significa, fundamentalmente, descobrir sua natureza, sua essência.*

(VYGOTSKI, 1994, p. 46).

### 4.1 TIPO DE PESQUISA

Esta pesquisa é de natureza exploratória, tendo como foco os estágios supervisionados de cursos de Licenciaturas em Letras Libras, modalidade presencial, no âmbito de universidades públicas federais brasileiras. É um estudo qualitativo que dialoga com a vertente histórico-cultural de Vigotski. Nessa perspectiva, o objeto de estudo não será analisado como uma realidade acabada, mas em seu processo de construção histórica.

Ademais, os sujeitos se constituem nas relações estabelecidas com as outras pessoas e no meio em que vivem. A partir dessa matéria-prima, o homem se desenvolve e transforma o meio ao seu redor (VIGOTSKI, 1997). Dessa forma, compreendemos os sujeitos de pesquisa não como meros informantes, mas como indivíduos que possuem uma história, um contexto de vida, uma singularidade, que se reelaboram, se reinventam a partir das interações e das experiências vivenciadas no trabalho, com o objeto de conhecimento e com os outros.

Essa pesquisa foi gestada a partir dos desafios, das inquietações, das parcerias e das aspirações vivenciadas na atuação como professora do Estágio Curricular Supervisionado do Curso de Licenciatura em Letras Língua Brasileira de Sinais, da Universidade Federal do Ceará. Essa proximidade com a realidade investigada, na qual como pesquisadora compartilho experiências, vivências do contexto dos sujeitos de pesquisa, não tem como objetivo gerar uma compreensão homogeneizante dos dados. Longe de tal intenção, é válido salientar que a minha implicação como pesquisadora no contexto investigado pode favorecer a compreensão de alguns significados, potencializando a interação entre os interlocutores, bem como o conhecimento do tema discutido.

Neste sentido, o objetivo desta pesquisa é investigar como vêm sendo desenvolvidos os estágios curriculares dos Cursos de Licenciatura em Letras Libras. Para atingir tal objetivo foram desenvolvidos os seguintes objetivos específicos:

- Conhecer a concepção dos professores orientadores de estágio sobre esse componente curricular;
- Compreender as atividades vivenciadas pelos licenciandos durante o estágio;

- Conhecer os campos de estágio nos quais o ensino de Libras acontece.

#### 4.2 PROCEDIMENTOS ÉTICOS DA PESQUISA

A Pandemia de COVID-19 e a recomendação de isolamento social pelos órgãos de saúde pública tiveram consequências para a realização das pesquisas. Em alguns casos, estas precisaram ser reformuladas, uma vez que não poderiam mais realizar procedimentos de forma presencial, para evitar o risco de contágio por COVID-19. Essa realidade demandou a organização de novos instrumentos de investigação no formato virtual que pudessem dar conta dos objetivos de pesquisa e das questões éticas. Desse modo, este estudo seguiu as orientações para procedimentos em pesquisa em ambiente virtual elaborados pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP, 2021). Dessa forma, a coleta de dados se deu por meio de uma plataforma digital de interação instantânea (*Google Meet*), que possibilitou a realização dos encontros previstos com os participantes da pesquisa.

O projeto desta pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos para apreciação e aprovado pelo parecer consubstanciado N.º 5.307.560. Após a aprovação, os participantes da pesquisa foram convidados a participarem e tiveram acesso ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Para tanto, foram seguidas as orientações do CONEP (2021), segundo as quais o convite para a pesquisa não deve permitir a identificação dos convidados, nem a de seus dados de contato. Além disso, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foi apresentado e disponibilizado de forma virtual em Libras e em Língua Portuguesa, considerando que os participantes poderiam ser surdos ou ouvintes.

#### 4.3 DESCRIÇÃO DAS ETAPAS DA PESQUISA

A primeira etapa da pesquisa consistiu em uma revisão bibliográfica sobre o tema do Estágio Curricular no Letras Libras e uma conversa via *Google Meet* com quatro professores desse curso. Vale citar que os professores participantes pertenciam as seguintes instituições: UFSC, UFT, UFRS, UFAL. Desses professores, dois participaram mais à frente da coleta de dados. Essa etapa aconteceu no primeiro semestre de 2021, antecedendo a coleta de dados, e teve como objetivo auxiliar na delimitação do tema de pesquisa e no levantamento de questões relacionadas ao estágio no Curso de Letras Libras.

A segunda etapa, aconteceu entre os meses de setembro e novembro de 2021, quando, em vista da submissão do projeto de pesquisa ao Comitê de Ética, realizamos uma conversa

com cinco coordenadores de Licenciaturas em Letras Libras, sendo um de cada região do país. Essas conversas foram realizadas em datas distintas, de forma individual, via *Google Meet*, para a apresentação do projeto, anuência quanto à colaboração na pesquisa e indicação de professores que pudessem participar como sujeitos. Essa etapa foi concluída em março de 2022 com a aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética da UFSCar.

A terceira etapa, realizada nos meses de maio e junho de 2022, envolveu a gravação e a edição em Libras e em Língua Portuguesa do Termo de Consentimento Livre Esclarecido, e a preparação para o grupo focal. O TCLE foi encaminhado aos 5 coordenadores com os quais tínhamos conversado anteriormente. O acordado era que cada coordenação divulgasse a pesquisa em sua instituição de ensino e encaminhasse o TCLE a dois professores do estágio. A única recomendação é que eles estivessem atuando no estágio. Nesse espaço de tempo, alguns professores foram aderindo à pesquisa, outros não, demandando o contato com novos coordenadores, que, por sua vez, divulgaram o convite da pesquisa a novos professores.

#### **4.3.1 Coleta de dados**

Na quarta etapa da pesquisa, a coleta de dados, utilizamos uma técnica de levantamento de dados denominada grupo focal, por meio da qual os participantes expressam sua opinião sobre temas específicos de forma interativa e comprometida, ao invés de fazê-lo de forma individual, como acontece na entrevista (GOMES, 2005). O grupo focal permite ao pesquisador perceber diferentes análises dos sujeitos em relação ao tema proposto para discussão. Além disso, é possível perceber as variações nas falas dos sujeitos, como os fatos são narrados, articulados, confrontados ou até mesmo ressignificados por meio da interação grupal. Essa dinâmica favorece ainda a reflexão sobre as próprias concepções e sobre os conceitos socialmente construídos na prática profissional (GATTI, 2005; SERVO; ARAÚJO, 2012; RESSEL *et al.*, 2008).

Esta pesquisa buscou contemplar os quesitos indicados pela literatura sobre a organização e a condução de um grupo focal. A escolha dos participantes não foi aleatória, mas intencional, considerando a existência de pontos de semelhança entre os participantes, como o fato de serem professores do estágio da Licenciatura em Letras Libras, e as variações entre eles, como o contexto de cada curso, entre outros pontos. Participaram do grupo focal sete professores, sendo 6 surdos e um ouvinte, além da pesquisadora, duas observadoras e dois

intérpretes de Libras<sup>21</sup>. Uma vez que havia participantes surdos, a língua escolhida para as interações no Grupo Focal foi a Libras.

Nesse momento, atuei como pesquisadora e moderadora do grupo, motivando a discussão, disparando algumas perguntas, a partir das quais os professores se expressavam, tomando depois como referência a fala dos demais. A condução/moderação era mais no sentido de facilitar as trocas e manter os objetivos da discussão do grupo, sem ferir o princípio da não-diretividade, no qual o moderador evita intervenções afirmativas ou negativas, conclusões e avaliações (GATTI, 2005).

Havia também duas pessoas que desempenharam a função de observadores, não chegando a expressar sua opinião no grupo, mas observando e registrando aquilo que lhes parecia significativo, quanto à expressão verbal e não verbal dos participantes. Esses observadores eram ouvintes bilíngues, tinham conhecimento da Libras, uma condição necessária já que a Libras foi a língua de interação nos encontros. Além dos observadores, participaram dois intérpretes que faziam a tradução da Libras para a Língua Portuguesa, para uma das professoras participantes que não dominava completamente a Libras.

A tradução acontecia de forma simultânea na sala principal do *Google Meet*. Havia também uma sala paralela do *Google Meet* somente para os intérpretes, utilizada para apoio entre eles e para o bom funcionamento da interpretação. A pesquisadora e os intérpretes optaram por evitar interrupções durante as falas dos professores, exceto quando houvesse dúvida com relação a algum enunciado que efetivamente impedisse a compreensão do que estava sendo sinalizado. Dessa maneira, a discussão seguiu de forma bastante fluida.

Ao todo foram realizados três encontros em formato de grupo focal que aconteceram aos sábados, no período da tarde e tiveram a duração média de duas horas e quinze minutos cada um. O Quadro 2 apresenta uma síntese dos encontros do grupo focal. Antes de cada encontro era enviado aos professores um lembrete para o encontro e o link do *Meet*. Outra orientação dada aos professores foi que eles entrassem na sala do *Google Meet*, utilizando um computador e não o celular, para que a visibilidade da Libras fosse otimizada para todos.

---

<sup>21</sup>Segundo Gatti (2005), para que se tenha uma boa condução e aproveitamento do grupo focal, é recomendado uma média de dez participantes, pois um grupo maior poderia limitar a troca de ideias, o aprofundamento dos temas e os registros.

**Quadro 2 – Síntese dos encontros do Grupo Focal**

N.º	Questões disparadoras	Professores participantes	Duração
1	Como estão organizados os estágios no seu curso LL? Qual a importância do estágio na formação dos futuros professores?	Malena, Elisa, Gisela, Adriana, Teresa (5)	2:05:49
2	Quantos alunos surdos e ouvintes há no Estágio? Qual a carga horária dos estágios em L1 e em L2? Que atividades os estudantes realizam no estágio? Com que proficiência os estudantes chegam no estágio?	Malena, Gisela, Teresa, Johana, Samuel (5)	2:26:19
3	Conte uma experiência positiva e uma negativa das práticas de estágio. As disciplinas teóricas preparam para o estágio?	Malena, Elisa, Adriana, Teresa, Johana, Samuel (6)	2:14:34

Fonte: elaborado pela autora.

A utilização do *Google Meet* para a realização dos grupos focais exigiu algumas adaptações e combinados entre os participantes, em função da discussão acontecer na Língua de Sinais. No que se refere à gravação, optamos por não utilizar o recurso de gravação do *Google Meet* que só permite gravar a tela de quem está falando. No caso dos surdos, isso não se aplica, pois, vários participantes poderiam sinalizar ao mesmo tempo, complementando os demais, e isto não seria captado, prejudicando a coleta de dados. Ao invés disso, usamos o *software* OBS que permitiu a gravação de todas as telas simultaneamente. Vale ressaltar que a gravação aconteceu com o consentimento dos participantes, expresso no TCLE e reiterado no grupo focal.

Outro detalhe de natureza técnica é a organização da ordem de participação das pessoas na discussão. No *Google Meet* isso é viabilizado pelo recurso de levantar a mão, que permite ao moderador visualizar a ordem de quem está na fila e coordenar as participações. No caso de participantes surdos, essa organização é importante também para o trabalho dos intérpretes, que conseguem fazer a tradução de cada sinalizante revezando com outro intérprete. Além disso, era necessário pedir que o participante surdo, ao começar a sinalizar, desativasse o recurso da mão, para que a tela ficasse limpa e não atrapalhasse a visualização da sinalização pelos demais.

### 4.3.2 Participantes

Os participantes dessa pesquisa foram escolhidos por serem professores do Curso de Licenciatura em Letras Libras e atuarem no estágio supervisionado. Participaram sete professores, com a representação de cinco Cursos de Licenciatura em Letras Libras ofertados em universidades públicas federais<sup>22</sup>. Destes professores seis eram surdos e uma ouvinte. A seguir, apresentamos informações gerais sobre esses professores que também se encontram sintetizadas no Quadro 3. Informamos que, por razões éticas, usamos nomes fictícios para representar os participantes<sup>23</sup>.

#### TERESA

Professora Teresa tem trinta e três anos e é ouvinte. Atua no núcleo de formação docente, na Licenciatura em Pedagogia, de uma universidade federal da região Nordeste. Pedagoga de formação, deu continuidade aos estudos de mestrado e doutorado na área da educação com estudos que investigaram o papel da didática na formação de professores e do currículo como campo político-discursivo. O exercício da docência contemplou diferentes níveis de ensino, desde a Educação Básica, no início de sua carreira, passando pelo Ensino Superior, graduação e especialização, reunindo como áreas de interesse as temáticas de educação intercultural, formação de professores, políticas e práticas curriculares docentes.

Vale ressaltar que, à época da coleta de dados, ela era docente na Licenciatura em Letras Libras, na qual permaneceu por cinco anos, até desligar-se, no final de 2022, após ter sido aprovada em concurso público para a universidade onde trabalha atualmente. Atuou durante quatro anos no Estágio Curricular do Letras Libras, assumindo as funções de coordenadora e professora supervisora. Trabalhava em colaboração com seus pares, professores linguistas e especialistas em Libras, desenvolvendo ações no que concerne à busca de espaços para a realização do estágio e o mapeamento das demandas de ensino de Libras na rede pública.

Como um perfil pedagógico, além do estágio, ministrou disciplinas como currículo, planejamento, gestão, profissão docente, orientou trabalhos de conclusão de curso e a produção de artigos por parte dos graduandos. Realizou atividades de extensão voltadas para a difusão da Libras nas escolas municipais, coordenou ainda projeto de iniciação científica – PIBIC, no qual

---

<sup>22</sup> Dessas instituições, duas são localizadas na região Nordeste, uma na região Norte, uma na região Centro-Oeste e outra na região Sul.

<sup>23</sup> Os nomes fictícios escolhidos para representar os professores participantes desta pesquisa se referem a nomes de pessoas falantes de língua estrangeira e que tiveram uma interlocução com a pesquisadora.



investigou o projeto pedagógico do Letras Libras da sua universidade, no que concerne ao currículo, às políticas educacionais e à formação do professor de Libras.

### SAMUEL

Professor Samuel tem trinta e seis anos de idade, é surdo e trabalha há nove anos em uma universidade pública federal situada na região Sul. Suas primeiras atividades profissionais foram como instrutor, professor de Libras e apoio pedagógico em escola específica para surdos e no Centro de Apoio aos Profissionais da Educação de Surdos.

O professor que tinha como objetivo se tornar professor universitário e seguir carreira acadêmica, deu continuidade a sua trajetória formativa na Licenciatura em Letras Libras, na Universidade Federal de Santa Catarina. Depois de graduado, atuou como professor substituto de Libras, e realizou seus estudos de mestrado e doutorado. No mestrado realizou um estudo comparativo entre a educação bilíngue oferecida em uma escola bilíngue para surdos e no AEE de uma escola inclusiva, enquanto no doutorado, investigou a formação de professores surdos.

No estágio, atua há sete anos em parceria com uma professora ouvinte, sendo os dois responsáveis pelo desenvolvimento das atividades do estágio e pela orientação dos estudantes. Além desse componente curricular, Samuel tem ministrado a disciplina de Libras para os cursos de licenciatura, metodologia do ensino de Libras e Escrita de Sinais. Além das atividades de ensino, o professor participa do colegiado do seu curso e já atuou na coordenação do Curso de Letras Libras. Atualmente, integra um grupo de pesquisa com estudos na área de linguagem e diferença, e coordena uma ação de extensão voltada para a formação de instrutores surdos.

### JOHANA

A professora Johana tem quarenta e três anos e é surda. Atuou na Educação Básica como professora de Libras LI e Libras L2. Gradou-se na Licenciatura em Letras Libras pela Universidade Federal de Santa Catarina e fez mestrado em Letras. Atuou como professora de Libras em algumas universidades na modalidade presencial e EaD e, atualmente, trabalha há cinco anos como docente no Curso de Licenciatura em Letras Libras, em uma universidade pública federal da região Norte. Desde o início, a professora assumiu as turmas de estágio em Libras como L2, em parceria com um professor ouvinte. Além do estágio, é responsável pela disciplina de Linguística Aplicada ao ensino da Libras.

A professora está engajada no debate em torno da educação bilíngue em seu estado, realizando ações de extensão universitária, tais como a formação de profissionais da educação e professores de Libras, em parceria com a secretaria de educação do estado. Também está

engajada em um projeto de pesquisa que tem como objetivo realizar o inventário da Língua de Sinais no seu estado.

### ELISA

A professora Elisa é surda, tem quarenta e sete anos e atuou por muitos anos como instrutora de Libras como L2. Formou-se em Artes Visuais, Letras Libras e tem doutorado em Linguística, na área de Terminologia. Trabalha há doze anos em uma universidade da região Centro-Oeste, e há onze anos no estágio. Além desse componente curricular, ministra disciplinas de Libras.

### MALENA

Malena tem quarenta e nove anos de idade, é surda, sua primeira graduação foi em Pedagogia e a segunda em Letras Libras. Tem especialização na área do ensino, tradução e interpretação de Libras. Atuou vinte e três anos como professora de Libras, com foco na L2.

Trabalha na universidade há onze anos, sendo sete deles no estágio, no qual chegou a trabalhar junto com Elisa. Atualmente, é responsável pelas disciplinas de Libras, elaboração de materiais didáticos no ensino de Libras, educação bilíngue, educação de surdos e novas tecnologias.

### ADRIANA

A professora Adriana é surda e tem quarenta e quatro anos de idade. Tem graduação em Pedagogia, Letras Libras e mestrado em Educação. Sua experiência no ensino de Libras se deu em uma escola bilíngue para surdos, na qual atuou ainda na gestão escolar. É professora do Magistério Superior há nove anos, numa universidade da região Nordeste, estando lotada no estágio há oito anos. Além deste componente curricular costuma ministrar as disciplinas de Libras nas demais licenciaturas. Adriana trabalha no estágio com a professora Gisela, que também é surda.

### GISELA

Gisela é surda, tem quarenta e quatro anos de idade, é graduada em Pedagogia e em Letras Libras. Possui mestrado em Educação e doutorado em Linguística. Trabalha há onze anos na mesma universidade que a Professora Adriana e atua no estágio há três anos e meio. Também ensina em disciplinas de Libras e de produção textual.

**Quadro 3 – Informações dos participantes da pesquisa**

	<b>IDADE</b>	<b>REGIÃO</b>	<b>FORMAÇÃO</b>	<b>TEMPO ATUAÇÃO ESTÁGIO</b>	<b>MODALIDADE EM QUE ATUA NO ESTÁGIO</b>	<b>INTERESSE DE PESQUISA</b>
<b>TERESA</b>	33	Nordeste	Pedagogia	5 anos	L2	Formação de professores; Currículo
<b>SAMUEL</b>	36	Sul	Letras Libras	7 anos	L1/ L2	Formação professor; educação bilíngue
<b>JOHANA</b>	43	Norte	Letras Libras	5 anos	L2	Educação Bilíngue
<b>ELISA</b>	47	Centro-Oeste	Artes/ Letras Libras	11 anos	L2	Linguística / Terminologia
<b>MALENA</b>	49	Centro-Oeste	Pedagogia/L etras Libras	7 anos	L2	Libras, Tradução
<b>ADRIANA</b>	44	Nordeste	Pedagogia/L etras Libras	8 anos	L1/L2	Estágio Libras
<b>GISELA</b>	45	Nordeste	Pedagogia/L etras Libras	3 anos	L1/L2	Interpretação e tradução; Libras; Políticas Linguísticas.

Fonte: Elaborado pela autora.

### 4.3.3 Organização e Análise dos Dados

Na quinta etapa da pesquisa, finalizadas as sessões do grupo focal, iniciamos a transcrição dos dados. Para isso, assistimos a gravação dos encontros, considerando a expressão verbal (em Libras) e não verbal dos participantes, bem como a tradução da Libras para o português, realizada pelos intérpretes. Ao todo as três gravações, de aproximadamente 2h e meia de duração cada uma foram assistidas e seus conteúdos digitados. A complementariedade entre a Libras e o português auxiliaram na transcrição dos dados, à medida que a escuta da tradução dos intérpretes dirimia dúvidas quanto à sinalização dos professores surdos com as variantes linguísticas de cada região. Ao mesmo tempo, atentar para a sinalização dos participantes, individual e coletivamente, foi fundamental para perceber as expressões não verbais e os comentários que alguns professores faziam simultaneamente à fala dos outros interlocutores, o que, às vezes, não era captado pelos intérpretes. Para a percepção das entrelinhas da interação grupal foi de grande auxílio as observadoras que tomavam nota durante o grupo focal.

#### 4.3.3.1 Interpretação dos dados

Na análise dos dados coletados por meio do grupo focal, buscamos nos aproximar da abordagem metodológica dos núcleos de significação proposta por Aguiar e Ozella (2006, 2013), que busca apreender os significados e os sentidos dos sujeitos frente a realidade. Essa perspectiva se fundamenta no método histórico-dialético de Vigotski que se pauta na relação aparência/essência, parte/todo, historicidade dos sujeitos, noção de processo e de mediação (AGUIAR; OZELLA, 2006, 2013; AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015).

No trabalho de apreensão de sentidos propostos nessa abordagem se faz necessário um trabalho de análise, abstração dos dados analisados, síntese e interpretação dos dados, processo que passa por três etapas: 1) o levantamento de pré-indicadores, 2) sistematização de indicadores e 3) sistematização dos núcleos de significação (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015).

#### 4.3.3.2 Levantamento dos pré-indicadores

Nessa primeira etapa, realizamos o que os pesquisadores citados nomeiam de leitura flutuante, ou seja, uma leitura preliminar de todo o material transcrito, no caso as falas dos

professores, para conhecermos o universo dos temas sensíveis a eles. Nas leituras seguintes, fomos nos detendo mais nas enunciações na busca de seus significados. Esse movimento nos levou a identificar dezoito pré-indicadores (Quadro 4), considerando as falas mais recorrentes, significativas no contexto da discussão e dos objetivos da pesquisa, bem como temas aparentemente despreziosos, mas que, no processo de análise, poderiam desvelar sentidos importantes.

**Quadro 4 – Relação e exemplos dos pré-indicadores**

	<b>PRÉ-INDICADOR</b>	<b>EXEMPLO</b>
1	ORIENTAÇÃO SOBRE O ESTÁGIO	<i>“A gente não tem um material específico para a disciplina de Estágio. Então esse conhecimento que eles vão adquirindo é mais prático. Essa falta de material atrapalha um pouco. A referência é muito pouca.”</i>
2	CAMPO DE ESTÁGIO	<i>“A disciplina de Libras é escassa nas escolas públicas... poucas escolas têm essa disciplina, as vezes duas escolas oferecem essa disciplina. Não tem como esse aluno ter essa gama de experiência no estágio como L1, eles acabam se formando, mas falta um pouco essa experiência. Eu acho que o principal que a gente tem que pensar é na Educação Básica, no Ensino Fundamental e Médio... Eu acho que é isso, a disciplina de Libras apenas no LL, a gente tem que isso também nas escolas, a disciplina de Libras nas escolas... É importante que fique claro isso, são experiências distintas, os alunos vão precisar atuar em cada campo.”</i>
3	MATERIAIS PARA O ENSINO DE LIBRAS	<i>“... a gente vai percebendo realmente essa escassez de materiais específicos para o ensino da Libras como L1 ou como segunda língua, e o quanto isso impacto no nosso trabalho enquanto professora de estágio, porque aí os alunos se angustiam, porque a falta de material decorre numa falta de referência sobre o que eu vou fazer no estágio, o que eu vou fazer no estágio.”</i>
4	ORGANIZAÇÃO DOS ESTÁGIOS E	<i>“porque a nossa disciplina é assim estágio L1, 1, 2, 3 e estágio L2 também 1, 2, 3. A disciplina de estágio em L1.1 é observação,</i>

	ATIVIDADES DO ESTÁGIO	<i>então os alunos vão observar como as aulas estão sendo ministradas. O Estágio em L1-2 os alunos vão elaborar um plano de aula, e estágio em L1-3 é onde os alunos vão realmente ter a experiência da regência.”</i>
5	ORIENTAÇÃO DOS ESTAGIÁRIOS	<i>“Como a professora A falou, eu queria complementar um pouco mais. Ela falou sobre a orientação dos alunos. A orientação dos alunos e a produção do relatório também. Quando a gente tá na observação, os alunos fazendo observação. Eles não vão produzir o relatório falando da aula do professor, como o professor ensino, acho que isso não se aplica, é como se o professor tivesse sendo avaliado. E a gente sempre tem que orientar eles, o relatório nesse caso é em relação ao conteúdo de ensino, se tá sendo claro, se os alunos estão compreendendo, e não falar exclusivamente da aula do professor, não é.”</i>
6	CONCEPÇÕES ESTÁGIO / FORMAÇÃO LL	<i>“O curso é LL, nós somos 9 professores e tentamos tirar um pouco do português, nós tentamos cortar, podar o português. Porque, por exemplo, seminário, as apresentações tudo tem que ser em LS. Então nós nos apoiamos de que os ouvintes têm que usar, que a maioria dos professores também ouvintes que deve ser priorizada a LS.”</i>
7	RESISTÊNCIA / MEDO DE USO DA LS POR PARTE DE ALUNOS OUVINTES	<i>“Então os alunos ouvintes tinham muito medo de ir pra prática, sinalizar; eles acabavam fazendo português sinalizado; ficavam muito nervosos com a nossa presença, inclusive eu dizia: fiquem calmos, tentem fazer em Libras, mas eles ficavam muito nervosos.”</i>
8	PPC / COLEGIADO INSTÂNCIAS ORDENADORAS DO ESTÁGIO	<i>“Nessa parte do começo até o 5º período mais ou menos, nós sempre fazemos reuniões no final do semestre, uma última reunião no final do semestre pra fazer uma avaliação dos alunos e aí nós opinamos se aprovamos ou não... Então nós fazemos em colegiado, em reunião de conselho, pra que ele possa chegar ou não a passar para o 6º período.”</i>
9	TEORIA X PRÁTICA	<i>“os alunos do LL que vão estagiar lá têm que respeitar o que tá sendo decidido lá na instituição ... e os alunos, estagiários eles</i>

		<i>têm vontade de mudar aquele currículo pra que ele fique mais comunicativo, utilizando uma abordagem de ensino mais comunicativa. Só que a metodologia utilizada lá é mais tradicional, é tipo aquela: palavra, sinal. Então fica muito travado os alunos não concordam com essa forma de metodologia, não é isso que eles aprendem aqui.”</i>
10	AS DISCIPLINAS ANTES DO ESTÁGIO	<i>“os alunos de 1 semestre até 8 semestre, eles têm determinado perfil, eles têm a disciplina de Libras, alguns, quando chegam lá pro 5 semestre, eles não têm mais intérprete em sala. Já começa as aulas sem intérprete. E o estágio começa a partir do 6 semestre e vai até o 9.”</i>
11	DESEMPENHO / PROFICIÊNCIA DOS ESTAGIÁRIOS	<i>“Na verdade essa é uma dificuldade que a gente tem por que os ouvintes acabam entrando pelo vestibular e entram sem nenhum conhecimento de Libras. Por exemplo a gente teve 7 surdos e 15/16 ouvintes; na disciplina do estágio eles vão desenvolvendo e a gente percebe que desses surdos, às vezes, de 11, 9, 10 aprovam e um ou outro que não aprovam precisariam de se esforçar na disciplina porque falou ali uma alguma realidade, alguma questão. Já os ouvintes, metade deles; às vezes 6, às vezes 3 então você tem um número de reprovos muito maior em comparação ao surdos porque eles ainda não são fluentes na LS.”</i>
12	FLUÊNCIA DO PROFESSOR OUVINTE	<i>“Sim eu concordo com você, o negócio é que têm muita disciplinas que são dadas por professores ouvintes mas que não têm fluência em LS, eles acabam dando as aulas em Português, aulas de Linguística e aulas afins, e aí os alunos acabam chegando nas aulas com menos fluência.”</i>
13	VARIAÇÕES LINGUÍSTICAS / VOCABULÁRIO ESPECÍFICO ESTÁGIO	<i>“Esse eu uso pra plano de ensino, nós usamos esse, porque é a questão mais ampla, então, e vale pra todo o semestre e para um plano de aula, usamos esse sinal.”</i>

14	ESTRATÉGIAS	<i>“Aí nós direcionamos esses alunos surdos pra estagiarem preferencialmente com professores surdos já que a gente não consegue interpretação para outros momentos né, fora da sala de aula, então a organização tem sido assim lá na nossa universidade.”</i>
15	MUDANÇAS NO LETRAS LIBRAS	<i>“tivemos uma surpresa, nesse último em 2022, nesse vestibular esse ano que eles adentraram, você sabe quantos? 4.”</i>
16	PRÁTICAS NO CAMPO DE ESTÁGIO	<i>“Eles perceberam que o plano de aula que eles preparam antes tinha que ser alterado, tinha que ser complementado para que atingisse toda a turma, animar, fazer com que eles realmente tivessem interesse, despertassem na aula, tinha que fazer alguma coisa pra motivar, pra que realmente tivesse as trocas.”</i>
17	COMUNICAÇÃO\DIÁLOGO PROF E ESTAGIÁRIO	<i>“Mas eu acho que essa falta de comunicação com o professor atrapalha bastante o desenvolvimento deles enquanto estagiários. Porque se eles sempre se reportassem pra gente, falassem das dificuldades desde o início do curso, com certeza a prática de estágio deles iria ser bem melhor. mas eu acho que o principal problema está nessa falta de comunicação por falta de feedback mesmo entre aluno e professor. O aluno chegar pro professor, sentar, querer conversar. A gente ter mais momentos assim.”</i>
18	TROCAS NO GRUPO FOCAL	<i>“Foi falado né que a questão do material é um complicador, eu torço muito pra que esse momento aqui sirva mesmo pra que a gente tome conhecimento do que tá acontecendo e possa propor melhoras para as instituições. Essa troca de experiências entre as instituições eu acredito que vá acontecer isso.”</i>

Fonte: Elaborado pela autora.

#### 4.3.3.3 Indicadores

Depois de chegar aos pré-indicadores, o processo de análise segue para a aglutinação deles por similaridade, complementaridade ou contraposição que resultará nos indicadores (AGUIAR; OZELLA, 2013). No Quadro 5, apresentamos o caminho percorrido por nós para a



identificação dos indicadores. Para favorecer a compreensão do processo, apresentamos um exemplo. Os pré-indicadores *Orientações sobre o estágio, Teoria e prática e Fluência do professor ouvinte* revelaram uma possível complementaridade entre si, que girava em torno das *concepções de estágio*, logo, esse fio condutor entre eles foi o indicador gerado.

#### Quadro 5 – Aglutinação dos pré-indicadores e indicadores

<b>Pré-indicadores</b>	<b>Indicadores</b>
2) Campo de estágio 3) Materiais para o ensino de Libras 4) Organização dos estágios e atividades do estágio 15) Mudanças no Letras Libras	1) Organização e desenvolvimento do Estágio
1) Orientações sobre o estágio 9) Teoria e prática; 12) Fluência do professor ouvinte	2) Concepções de estágio
14) Estratégias 8) Instâncias ordenadoras como PPC e Colegiado 18) Trocas grupo focal	3) Encaminhamentos das atividades do estágio
7) Resistência/ medo quanto ao uso da LS por alunos ouvintes 11) Proficiência/desempenho do estagiário 16) Práticas no campo de estágio 17) Comunicação/diálogo professor e estagiário	4) Avaliação dos estagiários
5) Orientação do estagiário 10) Disciplinas antes do estágio 14) Estratégias	5) Preparação do estagiário
13) Variações e sinais próprios do objeto Estágio 12) Fluência do professor ouvinte 6) Concepções	6) Papel da LS

Fonte: Elaborado pela autora.

#### 4.3.3.4 Núcleos de significação

Segundo Aguiar e Ozella (2013), os núcleos de significação são superiores aos pré-indicadores e aos indicadores em nível de abstração e aproximação com as condições subjetivas, contextuais e históricas dos sujeitos. Os núcleos de significação resultantes também sofreram um processo de aglutinação dos indicadores nessa terceira etapa, como pode ser observado no Quadro 6. Eles foram elaborados de modo a poderem expressar a centralidade das ações e dos significados elaborados pelos professores no seu contexto de trabalho: o estágio no Letras Libras.

**Quadro 6 – Relação Indicadores e Núcleos de Significação**

INDICADORES	NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO
1) Organização e desenvolvimento do Estágio 2) Encaminhamento das atividades do estágio	1) Organização do estágio
3) Avaliação dos estagiários 4) Preparação do estagiário	2) Práticas Educativas no Estágio: preparação, avaliação e mediações nas atividades do estágio
5) Concepções de estágio 6) Papel da LS	3) Concepções de estágio e de língua

Fonte: Elaborado pela autora.

Depois do percurso metodológico descrito neste capítulo, dos indicadores observados nos dados gerados e dos núcleos de significação delimitados, passamos aos resultados e às análises acerca da formação dos professores de Libras no âmbito do Estágio Curricular.

## 5 RESULTADOS E ANÁLISES

*Escrever é o modo de quem tem a palavra como isca: a palavra pescando o que não é palavra. Quando essa não-palavra – a entrelinha – morde a isca, alguma coisa se escreveu.*

(CLARICE LISPECTOR, ÁGUA VIVA).

A análise dos pré-indicadores e dos indicadores resultaram em três núcleos de significação já delimitados no capítulo metodológico desta tese. O primeiro está relacionado à organização do Estágio Curricular, no Curso de Letras Libras. O segundo núcleo discutirá concepções de estágio e de língua que subjazem aos discursos e às práticas dos professores de estágio. E o terceiro se dedica às práticas educativas que envolvem a preparação e a avaliação dos estagiários e as mediações nas atividades do estágio.

### 5.1 “A GENTE TEM QUE CAMINHAR COM A DISCIPLINA”: ORGANIZAÇÃO DO ESTÁGIO CURRICULAR

Os estágios curriculares se ancoram em alguns documentos, entre eles as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior, que indicam os conhecimentos e as competências necessários à formação dos professores da Educação Básica, além de orientar quanto à carga horária das licenciaturas (sendo previstas no mínimo 400h) e sua distribuição para cada núcleo de conhecimentos e práticas. Outro documento importante é a Lei N.º 11.788, de 25 de setembro de 2008, que serve de parâmetro para a normatização das atividades de estágio. Nela constam orientações importantes como a distinção entre os tipos de estágios, a jornada de trabalho do estagiário, os direitos e os deveres da unidade concedente ou do campo de estágio, e o tipo de acordo a ser celebrado entre a unidade concedente e a universidade.

Com base nesses e em outros documentos<sup>24</sup>, os cursos têm autonomia para construir o seu Projeto Pedagógico, o que é realizado de forma coletiva e em consonância com cada realidade institucional. No Projeto Pedagógico de Curso (PPC), encontramos os princípios e os objetivos que irão nortear a prática pedagógica do curso e a sua organização curricular. No que se refere ao estágio, além dos documentos norteadores citados, os professores discutem sobre a produção de um manual para a organização dessa atividade:

---

<sup>24</sup> Na elaboração do PPC são consultados as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Letras, haja vista que não temos Diretrizes Curriculares específicas para os cursos de Licenciatura em Letras Libras.

*Teresa: Quando a gente fala da produção de um guia, de um conjunto de orientações para o estágio, é uma coisa que é complexa porque às vezes a forma como o estágio acontece em Santa Catarina, por exemplo, é diferente da forma como o estágio acontece em nosso estado no Nordeste. Aí eu acho sempre que esse material, essa produção de referência vai ser sempre um movimento interno para externo, do lugar que a gente está para outros espaços. Não tem como a gente pensar essa produção num contexto muito amplo, a nível nacional, para vir para as localidades.*

A experiência do estágio em Santa Catarina é referenciada pelo fato de a Universidade Federal de Santa Catarina ter sido pioneira na oferta do Curso de Letras Libras e na divulgação dos materiais de apoio a professores e a estudantes. No entanto, a experiência dessa instituição não poderá ser aplicada indiscriminadamente a todos os cursos, que apresentarão situações específicas e exigirão encaminhamentos diferentes, segundo a percepção da participante Teresa. Se de um lado os professores expressam o anseio por uma referência para a organização dos estágios, também compreendem que os cursos diferem entre si, e não é possível aplicar *ipsis litteris* o que é praticado em um curso para a realidade de outro. Segundo a professora, há a compreensão de que a experiência de cada Letras Libras pode contribuir ainda para a produção de um referencial nacional, num movimento que parte da experiência de cada curso (o que ela chama de interno) para se pensar em uma proposta geral (o que ela chama de externo). A fala da professora chama a atenção para o fato de que cada curso produz algo particular ao seu contexto, mas que pode ser partilhado e contribuir na construção de uma proposta mais abrangente, que leve em consideração a diversidade dos contextos em que os cursos se desenvolvem. As Professoras Gisela e Malena acrescentam:

*Gisela: ... e o estágio eu acho que também falta uma cartilha que tenha umas orientações, algo que fosse específico e que tivesse algumas orientações para gente trabalhar com estágio L1, e estágio segunda língua que não é da mesma forma.*

*Malena: Espero que a gente consiga fazer um livro uma apostila que a gente possa se basear, com um vídeo detalhado.*

Quando manifestam a expectativa de um material (livro, apostila, cartilha etc.) que oriente sobre o trabalho nos dois tipos de estágio realizados no curso – estágio em Libras como L1 e o estágio em Libras como L2 –, as professoras estão se referindo a orientações curriculares,

a princípios norteadores das práticas. Dessa forma, as orientações que os professores anseiam estão voltadas tanto para a organização das ações quanto para a organização curricular. Com relação a esta última, os ementários dos estágios, disponíveis no PPC, são um norte para o desenvolvimento dos conteúdos em Libras a que Gisela se refere. Nele encontramos sugestões de conteúdos e atividades sobre os quais os professores poderão apoiar o trabalho com suas turmas.

Para Gisela, uma cartilha com orientações sobre esse assunto ajudaria no trabalho do professor, o que indica que, para ela, além da ementa das disciplinas, há a necessidade de ter em mãos recursos adicionais para o desenvolvimento do trabalho. Além disso, Malena sugere que esse material de apoio seja um vídeo em Libras detalhado. Vale destacar que a maioria das orientações pedagógicas e a literatura da área de ensino de línguas não está disponível na L1 do surdo. A Língua Portuguesa é predominante no universo acadêmico e os professores surdos inseridos nesse meio sentem necessidade de acessar os conhecimentos também em Língua de Sinais. Ademais, o uso da Língua Portuguesa impõe aos docentes desafios que vão desde a orientação dos alunos, que, quando se apoiam no texto escrito, precisam de mais tempo, bem como a exclusividade da Língua Portuguesa para a produção de artigos científicos, projetos de pesquisa e outras atividades, que exigem ainda a revisão linguística dos textos escritos pelos surdos (REIS, 2015).

Isso impõe um desafio a mais para o professor surdo que atua no Letras Libras, compreender e traduzir o que está disponível em Língua Portuguesa. Dessa forma, a lacuna que os professores expressam, em termos de material de apoio, pode estar relacionada ainda à falta de acessibilidade linguística do material existente. Outro ponto de destaque é que os materiais ao serem elaborados em Língua Portuguesa partem da perspectiva dessa língua. Materiais pensados e elaborados em Libras poderiam apontar para caminhos um pouco distintos para as práticas e os modos de uso e ensino da língua. Nessa direção, esse parece ser um aspecto que merece ser melhor explorado.

A busca dos professores do estágio por parâmetros que lhes sirvam para a organização de suas práticas é algo legítimo. É necessária uma base sobre a qual se possa fazer projeções e realizar as ações cotidianas. O risco está em ficar sujeito a parâmetros e perder de vista a dinamicidade do processo que também pode originar respostas necessárias. A palavra parâmetro pode indicar uma linha constante e invariável, quando, porém, empregada em um contexto educacional e formativo, precisa ser ressignificada, pois a dinâmica de cada contexto poderá revelar práticas diferentes. No caso do Curso de Letras Libras, por mais que haja um guia sobre o estágio, princípios gerais, terá de sofrer modificações em função dos contextos

locais, do público de estudantes e professores, das condições objetivas de funcionamento de cada curso.

Dentro dessa ótica, a atividade do estágio passa por esse movimento de, em alguns momentos, ser mais prescritiva ou padronizada, e, em outros, ser construída ou reformulada. Um exemplo disso aconteceu no ano de em 2022, depois da pandemia de Covid-19, quando os professores retornaram ao estágio presencial, após um tempo atuando de forma remota. Necessitaram, pois, retomar as matrizes do estágio e modificar suas práticas em função das novas demandas dos estudantes e das escolas. Depararam-se, entre outros problemas, com a disparidade entre os calendários da universidade e das instituições campo de estágio, o que impactou na reorganização desse componente curricular.

Sobre a dinamicidade da atividade de estágio, a Professora Gisela faz uma reflexão:

*Gisela: Então, a gente tem que caminhar com a disciplina, mas sempre refletindo como é que vai estar o momento atual, e sempre pensando nessas mudanças. A gente sabe que pode ter conteúdos novos, podem ter assuntos novos surgindo que vão se aplicar à disciplina. A própria pandemia, a gente tinha um vocabulário específico para isso. Acabou entrando nos conteúdos também. Isso é muito interessante, o estágio é um momento de aprendizado, e a gente tem que sempre estar se reciclando.*

A professora utiliza a expressão ‘caminhar com a disciplina’, que transmite a ideia de um itinerário que não é fechado e prevê mudanças relevantes, no decorrer do processo. Gisela lembra o contexto da pandemia e do ensino remoto que demandaram situações novas de ensino e aprendizado, como a criação de um vocabulário específico. Ela reconhece o estágio como uma atividade dinâmica e que exige constante atualização por parte dos docentes. Dessa forma, entrevemos que a organização do estágio em torno de um documento norteador, seja um guia ou um plano de ação, pode auxiliar no encaminhamento das questões ou na resolução dos problemas, mas não será capaz de prever todas as situações que se originarão a partir das necessidades dos estudantes, do contexto das instituições, e demandarão rotas alternativas para a condução do Estágio.

Segundo Vázquez (1977), o sujeito, mesmo com propósito e conhecimento sobre a realidade na qual atua, é sempre surpreendido pelas propriedades dessa mesma realidade:

É verdade que o sujeito prático enfrenta a matéria com certo conhecimento de suas propriedades e possibilidades de transformação. assim como dos meios mais adequados para submetê-la, mas a particularidade da finalidade ou projeto que se quer plasmar dá sempre lugar a uma modalidade específica à resistência da matéria, que torna impossível conhecê-la plenamente ou prevê-la de antemão. Em consequência

disso, como diante de um adversário imprevisto que escapa a nossos planos, os atos práticos orientados no sentido de submeter a matéria obrigam, vez por outra a que modifiquemos o plano traçado (VÁZQUEZ, 1977, p. 249).

O autor reflete que a práxis é uma atividade criadora que apresenta características essenciais, como a unidade entre o interior e o exterior. Isto significa que o sujeito opera sobre a realidade, segundo a atividade da sua consciência, movido por uma intencionalidade, que não se restringe ao plano subjetivo, mas se objetiva materialmente na produção de conhecimentos. Uma vez que a consciência e a finalidade iniciais estão sujeitas à dinâmica do processo e às exigências externas, tem-se como resultado algo indeterminado e imprevisível, diante daquilo que foi inicialmente planejado. Em consequência da dinamicidade do processo que vai se transformando na prática, o resultado vai também ser sempre único e irrepetível.

Na organização do estágio é importante analisar a relação entre o que foi idealizado pelos professores e o que se objetivou no contexto de suas práticas. O ementário das atividades de estágio, sintetizado no Quadro 7, mostra que ele está organizado em etapas cada qual com conhecimentos a serem desenvolvidos. Em alguns cursos, o critério de organização pode ser a natureza da atividade: a observação do campo, o planejamento pedagógico ou a regência de sala. Nesse caso, o licenciando pode se beneficiar de um semestre específico para aprofundar cada atividade, como, por exemplo, um semestre para vivenciar o planejamento pedagógico e a elaboração de materiais didáticos para o ensino de Libras, e um semestre para a regência de sala, como parece ser o caso dos Cursos de Letras Libras nos quais atuam as Professoras Gisela, Adriana, Johana, Elisa e Malena. Em outros casos, as atividades são organizadas de modo a alternar a realização da observação, do planejamento e da regência em um mesmo período, o que parece ser o caso do Curso de Letras Libras em que atua a Professora Teresa e o Professor Samuel. Essa organização pode contribuir para que essas atividades aconteçam de forma mais articulada. Entretanto, há de se atentar para que o licenciando tenha tempo suficiente para refletir e vivenciar cada etapa da prática docente.

**Quadro 7 – Ementas dos estágios Libras L1 e Libras L2**

IES	Libras L1	Libras L2	N.º de Estágios
IES Profa. Teresa	<p>Estágio 1: Perspectivas no ensino de Libras como L1, concepções de língua. Observação e relato das práticas pedagógicas de Libras. Preparação e regência de microaulas;</p> <p>Estágio 2: Teoria, metodologias, análise de material didático e Prática de Ensino de Libras como L1.</p>	<p>Estágio 1: Legislação, concepções de estágio, observação e relato das práticas pedagógicas;</p> <p>Estágio 2: Teoria, metodologias, análise de material didático e Prática de Ensino de Libras como L2.</p>	4
IES Profa. Adriana e Profa. Gisela	<p>Estágio 1: Abordagens de ensino, observação, análise e relato das práticas pedagógicas;</p> <p>Estágio 2: Orientações curriculares, planejamento e elaboração de materiais pedagógicos;</p> <p>Estágio 3: Prática de ensino, Elaboração de relatório.</p>	<p>Estágio 1: Abordagens de ensino, observação, análise e relato das práticas pedagógicas;</p> <p>Estágio 2: Orientações curriculares, planejamento e elaboração de materiais pedagógicos;</p> <p>Estágio 3: Prática de ensino, Elaboração de relatório.</p>	6
IES Profa. Malena e Profa. Elisa	<p>Estágio 1: Apreensão da realidade da escola de campo;</p> <p>Estágio 2: Observação e elaboração projeto de e ensino;</p> <p>Estágio 3: Desenvolvimento de projeto de ensino e pesquisa na escola;</p> <p>Estágio 4: Elaboração do relatório e análise das experiências do estágio.</p>		4



IES Profa. Johana	Estágio 1: Abordagens de ensino da Libras. Observação, análise e relato das práticas pedagógicas. Planejamento literatura visual; Estágio 2: planejamento, avaliação e elaboração de materiais pedagógicos, docência compartilhada com o campo de estágio; Estágio 3: Prática didático-pedagógica. Elaboração de relatório.	Estágio 1: Abordagens de ensino da Libras. Observação, análise e relato das práticas pedagógicas. Planejamento literatura visual; Estágio 2: planejamento, avaliação e elaboração de materiais pedagógicos, docência compartilhada com o campo de estágio; Estágio 3: Prática didático-pedagógica. Elaboração de relatório.	6
IES Prof. Samuel	Iniciação à docência, intervenção no contexto escolar e recursos didático-metodológicos para o ensino de Libras como L1.	Iniciação à docência, intervenção no contexto escolar e recursos didático-metodológicos para o ensino de Libras como como L2	2

Fonte: Elaborado pela autora com base nos PPCs consultados.

É possível visualizar nas ementas que, no estágio 1, geralmente são introduzidos conteúdos tais como as concepções de estágio, de língua, aspectos da legislação, abordagens de ensino, a observação do campo e das práticas de ensino. Na sequência, vêm as metodologias de ensino, os conhecimentos relacionados ao planejamento pedagógico, seguidos da regência propriamente dita e da elaboração do relatório de estágio. É uma sistematização que segue basicamente essa ordem, salvo algumas variações de um curso para outro. No desenvolvimento dessa etapa introdutória há outros desdobramentos que as professoras acrescentam:

*Teresa: nós apresentamos o componente curricular, o objetivo, o foco daquele estágio porque às vezes os alunos confundem muito, acham que os estágios vão ser a mesma coisa... a gente tem aulas teóricas lendo textos, discutindo estágios, orientando quanto ao planejamento e à regência.*

*Gisela: A gente apresenta também o termo de compromisso do estágio. Depois que a gente acerta a quantidade de horas, os campos de estágio e coloca esses termos de compromisso, organiza também os calendários dos alunos com as escolas: organiza uma tabela com a quantidade de alunos que vai estar em cada escola, quem vão ser as duplas de alunos e que professor vão observar, em quais dias.*

De acordo com Teresa, a etapa inicial do estágio envolve aulas teóricas, discussão de textos, orientações acerca do planejamento e da regência. Pelo relato da professora, também é necessário esclarecer dúvidas sobre a natureza dos estágios em Libras como L1 e Libras como L2, que apresentam propósitos e orientações teórico-metodológicas específicas. É interessante refletir que nesse movimento de interpretar as ementas do curso e, a partir delas, desenvolver os conteúdos indicados, os professores produzem currículo, pois vão além do que está prescrito, aprofundando e articulando os assuntos de acordo com sua experiência e em função das necessidades dos estudantes e da natureza social do trabalho docente.

É possível ainda que os professores precisem abordar outros assuntos que têm relação com a prática do estágio, mas que não estavam previstos na ementa, como, por exemplo, a questão do termo de compromisso de estágio que é assinado pela universidade e pela instituição campo de estágio. Dessa forma, os professores precisam empregar uma parte da carga horária para organizar junto aos estudantes o preenchimento desse documento necessário à realização do estágio. É de se supor que também sejam necessárias orientações acerca da permanência dos estudantes na escola, bem como seus direitos, deveres em relação a ela (cumprimento de horário, vestuário adequado, modos de relação com os profissionais da escola, entre outras). Esses e outros temas emergem durante a atividade de estágio, face às demandas dos estudantes e do campo de estágio, e envolvem do mesmo modo o imprevisto, a realização de escolhas e a flexibilização do ensino, elementos importantes na formação dos futuros professores.

Outra atividade trabalhada depois da contextualização do estágio, da discussão de teorias e das abordagens de ensino é o planejamento pedagógico que, nas ementas apresentadas, está relacionado a diferentes experiências: a análise de orientações curriculares e a elaboração de projeto de ensino, de plano de curso, de plano de aula e de material didático. Sobre essa atividade, Johana faz a seguinte observação:

Johana: *É uma dificuldade que a gente tem como fazer essa questão do currículo, eu preciso pensar o que eu vou trazer, como vou apresentar, explicar isso. Não sei se vocês já viram que a Arara Azul divulgou um currículo geral. A gente tem seguido ele. (Adriana, Malena e Samuel confirmam que já viram essa proposta curricular). Por exemplo, você tem ali a sequência didática, do que é para ser ensinado. E a gente tem que ficar explicando para eles, não é fácil.*

A professora cita os *Referenciais para o ensino de Libras como LI*, publicados pela editora Arara Azul (STUMPF; LINHARES, 2021)<sup>25</sup>. O repertório de atividades sugerido nesse documento tem servido de base para a orientação que Johana realiza junto aos estagiários, bem como para a sistematização do plano de aula. É compreensível que a falta de uma proposta curricular oficial (assumida como base curricular nacional) gere insegurança nos professores do estágio, haja vista que eles precisam orientar os estagiários acerca dos conteúdos que devem ser trabalhados nas aulas.

Eles necessitam se apropriar das propostas curriculares existentes para orientar a atividade de planejamento. Vale ressaltar que tais propostas são escassas, algumas delas elaboradas e praticadas no âmbito dos seus contextos locais, além das diretrizes publicadas pela editora Arara Azul, que apresentam uma abrangência maior, mas não constituem um referencial curricular oficial. Todavia, uma vez que os professores têm conhecimento das propostas curriculares disponíveis, podem analisá-las com os estagiários, discutir a seleção dos conteúdos e a sua adequação ao contexto e ao conhecimento dos alunos. Mesmo no caso dos Referenciais Curriculares para o ensino de Libras, que segundo Johana sugerem sequências didáticas, faz-se necessário que a professora, com base em seus conhecimentos linguísticos e pedagógicos, explique e reflita com os estagiários sobre as possibilidades de desenvolvê-las.

### 5.1.1 Campos de estágio

No que se refere à etapa da regência ou da prática de ensino que está situada nos últimos semestres do curso, vale lembrar que sua realização está atrelada à disponibilidade das

---

<sup>25</sup> Para o Ensino Fundamental, essas Diretrizes ressaltam a importância de desenvolver a língua de sinais, até o alcance da fluência e completa construção dos conteúdos de Libras, assim como pensar as experiências dos surdos e a interculturalidade entre surdos e ouvintes. Para o Ensino Médio e para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), o currículo destaca objetivos que levarão os estudantes surdos a refletirem sobre: diferentes linguagens e práticas culturais das comunidades surdas e sua relação com a Libras, os processos identitários e subjetividades das pessoas surdas, suas lutas, o emprego de diferentes linguagens em Libras (artísticas, corporais e verbais) por meio de mídias digitais; as línguas de sinais como fenômeno geopolítico, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso e de produção discursiva (STUMPF; LINHARES, 2021).

instituições campo de estágio. Segundo os professores do estágio, essa é uma questão desafiante, principalmente quando se trata do estágio em Libras como L1, como destacam Teresa e Samuel.

*Teresa: Quando vai para o ensino de Libras como L1, a gente começa a fazer um mapeamento em diversas escolas e aí você encontrando alguns surdos que estão ali no ensino regular, mas eles não têm professores, eles não têm tradutores intérpretes, às vezes na sala de aula. Aí são criadas possibilidades, estratégias nas quais a gente desenvolve estratégias de intervenção, projetos de extensão, oficinas e, dessa forma o aluno realiza estágio.*

*Samuel: Nós só temos duas escolas bilíngues para surdos, na verdade. Só esses dois locais que temos e vamos conversar com a escola, com a diretora da escola, e ela fica preocupada em receber muitos alunos para estagiar na escola. Porque a turma de LL aqui da federal, eles tão começando também a questão de Pedagogia, mais a Pedagogia Bilíngue, mais o LL, mais os outros cursos de Pedagogia comum, de graduação, então eles acabam recebendo muitos estágios; o pessoal da escola bilíngue acaba tendo essa preocupação de ter muitos estagiários na escola... Então nós mudamos o PPC diminuindo a carga horária do estágio para estar condizente com o número de horário que a escola autoriza e a realidade da escola bilíngue.*

As falas da Professora Teresa e do Professor Samuel nos indicam basicamente dois campos de estágio para o ensino de Libras como L1: as escolas bilíngues e as escolas regulares com alunos surdos matriculados. As escolas bilíngues para surdos – escolas onde a Libras é língua de instrução – representam um número reduzido no cômputo geral de escolas e, quando existem costumam ser bastante requisitadas. No trabalho de Souza, Nascimento, Lustosa (2018) havia apenas duas dessas escolas para receber estagiários oriundos de um Curso de Licenciatura em Letras Libras e de um curso técnico de instrutores de Libras, tornando esse campo de estágio saturado.

Também na realidade de Samuel, há apenas duas escolas bilíngues, solicitadas para atender estagiários dos Cursos de Licenciatura em Letras Libras, Pedagogia e Pedagogia Bilíngue. Tendo em vista a pouca disponibilidade dessas escolas para receber um número elevado de estagiários, Samuel e os demais professores da instituição onde trabalha deliberaram sobre a diminuição da carga horária do Estágio Curricular, que passou para 45h semestrais. A dinâmica utilizada para assegurar que todos os estagiários tenham oportunidade de estar no campo de estágio (Libras como L1) é o revezamento da turma entre as atividades realizadas na universidade e no campo de estágio. Dessa forma, uma parte da turma permanece na

universidade enquanto a outra vai para a escola. Ao todo, os estagiários têm seis inserções no campo de estágio, sendo quatro destinadas à observação e duas à regência. Essa carga horária e experiência de estágio pode não ser a ideal, mas é a possível naquela realidade. Além disso, a realização dos estágios não pode comprometer o andamento das escolas, e um grande número de intervenções poderia comprometer o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes surdos. Trata-se de uma realidade complexa, que os vários aspectos precisam ser considerados para que a formação transcorra com sucesso para todos os envolvidos.

Em uma outra oportunidade Samuel acrescenta que o espaço do AEE tem sido outra opção para campo de Estágio da Libras como L1.

*Samuel: ... vou falar mais da disciplina de Libras que tem no Atendimento Educacional Especializado. Esse conteúdo, eu percebo que ele é um pouco problemático, mas porque assim, é um conteúdo que tem os mais diversos níveis de ensino, tanto o aluno que não é tão bem sinalizante, quanto o que é fluente já. Então, como que esse mesmo conteúdo vai atingir esses três tipos de alunos? Então, o professor tem que utilizar estratégias adequadas. Então, a gente vai lá, segue e orienta o aluno.*

Vale lembrar que o AEE é um espaço existente em várias escolas da rede regular de ensino para o atendimento de estudantes público da educação especial. Alunos surdos matriculados nessas escolas, geralmente, são encaminhados no contraturno escolar para este espaço, a fim de participar de atividades didático-pedagógicas que envolvem também o trabalho com a Libras. Para o Professor Samuel, trabalhar com a Libras nesse espaço é desafiante porque os alunos apresentam diferentes níveis linguísticos, o que exige diferentes estratégias pedagógicas. Nesse caso, os estagiários podem contar com a expertise e a orientação do Professor Samuel sobre o trabalho a ser desenvolvido com a Libras a partir das necessidades desses estudantes surdos. O desafio do estágio em Libras como L1 – ensinar, proporcionar o desenvolvimento da Libras para estudantes surdos – nem sempre é alcançado, dadas as poucas escolas onde a Libras é ensinada para alunos surdos. O contexto do AEE pode sim ser um espaço de aprendizagem para o estagiário, mas certamente demanda ajustes e formulações bastante específicas.

As escolas da rede regular de ensino também já foram campo de estágio para a Professora Teresa, mas não envolveram o espaço do AEE. No caso dela, foi realizado um mapeamento, para identificar onde os alunos surdos se encontravam. Segundo a professora, os estudantes surdos, em sua realidade social, estão espalhados no ensino regular, às vezes não

acompanhados de intérpretes ou de professores bilíngues. Nessa experiência de estágio foi possível reunir os estudantes surdos em duas escolas, avaliar suas necessidades e, a partir daí, desenvolver um projeto de trabalho com a Libras, constituindo uma proposta de ensino de língua que parte da universidade e não necessariamente da escola.

Outra realidade é a vivenciada pela Professora Johana, na região Norte.

*Johana: Lá no nosso estado a gente tem uma dificuldade muito grande porque lá têm poucos alunos surdos, matriculados nas escolas, então acaba limitando muito isso lá. ... Eu e o outro professor tentamos chamar os pais para conversar, pedir para pais colocarem os filhos na escola. A gente faz esse papel e é bem trabalhoso, e aí a gente fala para os alunos do Letras Libras: ‘olha se vocês conhecerem algum familiar de surdos peça pra que eles matriculem os filhos na escola, porque é importante pra essa criança e é importante também pra que eles tenham o campo de estágio.*

As falas dos Professores Samuel, Teresa e Johana dão indícios de que a organização dos campos de estágio leva em consideração a disponibilidade das instituições em receber os estagiários e a realidade do contexto local. É possível que ao iniciarem suas atividades no campo de estágio, professores e estagiários se deparem com situações muito diferentes daquilo que projetaram, distante das perspectivas teóricas e metodológicas vivenciadas durante a formação. Em alguns contextos, a Libras não é valorizada, nem tratada de forma sistemática como objeto de ensino. Por outro lado, diante da necessidade de realizarem o estágio, entram em contato com a realidade tal como ela é, com desafios, contradições e possibilidades. O depoimento da Professora Johana aponta para um problema ainda presente em nosso país, o não acesso à educação pelas crianças surdas. A pouca informação provoca em muitas famílias a ideia de que manter seu filho em casa é a melhor solução para seu cuidado. Ações envolvendo o setor de saúde, que em geral diagnostica os casos de surdez, e o setor educacional precisariam estar melhor articuladas para que essas famílias sejam alcançadas e os benefícios educacionais possam ser usufruídos. Não se trata de ampliar o campo de estágio, mas de ampliar o acesso aos direitos básicos dessa população. Diante desse cenário, professores orientadores e licenciandos têm um espaço propício para pensar as condições gerais da Educação de Surdos, o ensino e a atuação do professor de Libras. Todavia, não basta discutir o ensino de Libras e a sua adequação a cada realidade. Os professores formadores podem levar os estagiários a uma postura investigativa sobre o ensino de Libras e a educação bilíngue para surdos; a pensar a

prática docente como possibilidade de intervenção e transformação da realidade escolar por meio da elaboração de projetos de extensão e de pesquisa.

O campo de estágio para Libras como segunda língua é mais amplo conforme o relato das Professoras Gisela e Teresa.

*Teresa: No caso do nosso estado, a gente não tem a Libras curricularizada na Educação Básica, então os nossos alunos não conseguem fazer estágio na Educação Básica. Eles fazem no Centro ao Atendimento à pessoa surda (CAS). Eles têm realizado também nas Licenciaturas do Instituto Federal e na própria universidade. Na oferta externa, é onde os professores de Libras, surdos e ouvintes ministram a disciplina de Libras em outras graduações na própria universidade, aí os nossos alunos vão né quando o estágio 1 e 2 que é o estágio ensino de Libras como L2.*

*Gisela: Pra estágio em L2, a gente tem os cursos de línguas que a universidade oferece, alguns cursos de línguas onde os ouvintes vão para aprender a LS ...tem cursos de espanhol, inglês, tem de francês, de alemão. Tem vários cursos e aí a gente tem lá o Curso de Libras também... Aí tem o, todo ano tem a Libras onde os alunos podem estagiar lá. Tem a instituição do governo do Estado que é como se fosse o CAS que a Teresa trouxe. Funciona mais ou menos dessa forma, e se também às vezes tiver outro... pra L2 é fácil né.*

A Professora Teresa explica que não é possível realizar o estágio em Libras como L2 nas escolas da rede regular de ensino, porque a disciplina de Libras não está inserida na matriz curricular da Educação Básica. Por essa razão, o estágio acontece nas disciplinas de Libras ofertadas nos cursos de licenciatura da própria universidade ou do Instituto Federal e no Centro de Atendimento à Surdez (CAS). Na experiência da Professora Gisela, o estágio não acontece nas disciplinas de Libras ministradas no Ensino Superior para os estudantes de licenciaturas, mas em cursos de Libras voltados para o público em geral, ofertados pela universidade e por instituição educacional do Governo do Estado. Alguns trabalhos mostram que o Estágio de Libras como L2, além de ser realizado no Ensino Superior, também acontece nas escolas da rede de ensino regular por meio de projetos de ensino de Libras oferecidos para professores e estudantes dessas escolas, e espaços não formais como museus, centros culturais (VIANA; SILVA, 2019; LOBATO; BENTES, 2020; COURA, 2018; LEAL, 2018; RAZUCK, 2019). Outras instituições como a Guarda Municipal, o Instituto Nacional do Seguro Social (INSS) e o Tribunal Regional do Trabalho já foram campos de Estágio de Libras como L2 dos professores participantes desta pesquisa.

Na realidade da Professora Johana, na região Norte, algumas escolas têm a disciplina de Libras na sua matriz curricular, o que amplia o campo de estágio em Libras como L2.

*Johana: Aqui principalmente no EF I e II, que começou a aumentar as disciplinas dentro das escolas públicas somente que tem as disciplinas de Libras. Algumas prefeituras que já começaram com a disciplina de Libras para ouvintes. Então, a gente pôde ter por conta de uma legislação que permitia; então, você teve essa possibilidade e aí, os alunos têm a facilidade de ter.*

A inserção da disciplina de Libras no currículo da Educação Básica é uma realidade praticada em alguns municípios de forma isolada. A rede municipal de ensino de Castanhal, no Pará, por exemplo, tem a Libras ofertada como disciplina curricular desde 2008 e, depois de uma década, é necessário avaliar os impactos do ensino da Libras nas escolas e as necessidades formativas de seus professores, que, segundo Cavalcante (2020), eram pertencentes à rede e tinham recebido capacitação da prefeitura para o ensino de Libras. Essa é uma discussão necessária, pois sabemos que a formação dos professores é importante para seu exercício profissional.

Quanto à realização do Estágio em Libras como L2 na própria universidade, o diálogo entre Gisela, Johana e Samuel mostra que há dúvidas sobre a viabilidade dessa proposta.

*Gisela: Uma pergunta para o Samuel: porque aqui, principalmente quando é o estágio em L2, eles não podem ir na graduação, nos cursos de graduação.*

*Johana: Isso, igual aqui, eu ia perguntar também!*

*Gisela: Porque os objetivos dos estágios é cursos, igual vocês usaram CAS ou FENEIS, desse tipo né, esse tipo de instituição. ... você falou que o pessoal pode fazer estágio nos cursos de Pedagogia tal. Aqui eles não liberam fazer assim... então ter que ser fora em outras instituições; e na regulamentação de vocês eles permitem?*

*Samuel: Sim, na verdade, quando começou aqui em 2015, no PPC a gente já tinha, quando foi organizado os professores que fizeram o PPC, eles já..., no departamento, eles tiveram eles pensaram da mesma forma como é no departamento de Letras e Linguística como que seria esse PPC, começaram a organizar a forma pensando o estágio L1 na escola bilíngue, e aí eles falaram “não o estágio L2 poderia ser dentro da própria graduação” (Gisela sinaliza: sorte!)*



*... então poderia ser aprovado, então o conselho, o coletivo eles liberaram isso e, aí, a responsabilidade do departamento de LL na verdade foi, partiu por essa orientação.*

As Professoras Gisela e Johana não recorriam à universidade como campo de estágio em Libras como L2, buscando principalmente para esse fim instituições ligadas à Educação Básica. Mesmo quando o estágio acontecia na universidade envolvia uma demanda externa de Libras para a comunidade em geral e não como parte da formação acadêmica dos estudantes universitários. Embora não tenham expressado em suas falas, a motivação das professoras parece estar relacionada ao fato de os egressos dos cursos de licenciatura em geral atuarem nos níveis do Ensino Fundamental II e Ensino Médio, e não no Ensino Superior, mas, no caso do ensino de Libras, muitos estudantes podem futuramente atuar como professores de Libras no Ensino Superior.

Por outro lado, na realidade do Professor Samuel, houve a deliberação no Colegiado do curso regulamentando que o Estágio em Libras L2 poderia acontecer no âmbito da própria universidade. Quando a Professora Gisela sinaliza a palavra *forte*, se referindo a esse encaminhamento adotada pela universidade do Professor Samuel, demonstra que essa seria uma boa alternativa também para o seu curso. Esse campo de estágio traz várias facilidades, como não precisar se deslocar para instituições mais distantes, além de os estagiários terem a supervisão dos professores surdos e ouvintes do próprio Curso de Letras Libras.

Voltando às modalidades de ensino de Libras, temos o ensino em Libras como L1 voltado para os estudantes surdos, público que pode se encontrar em situações distintas: em escolas específicas para surdos; em escolas do sistema de ensino regular com proposta bilíngue de educação para surdos; em escolas do mesmo sistema, mas sem a mínima estrutura para a educação desses estudantes; ou mesmo eles podem estar fora da escola. Esta é uma realidade vivenciada pela Professora Johana e que influencia no estágio do Curso de Letras Libras onde ela atua. Os alunos surdos estão fora da escola e os professores de estágio precisam conscientizar os familiares para que levem os filhos surdos para as escolas.

No tocante ao ensino de Libras como L1, é importante que o estágio aconteça nas escolas onde os estagiários poderão vivenciar a prática de ensino, conhecendo os diferentes contextos educacionais oferecidos aos estudantes surdos. A Resolução N.º 2\2015 também orienta que na formação dos professores “*haja a articulação com o contexto educacional, a interação sistemática com as instituições de Educação Básica e o desenvolvendo de projetos compartilhados*” (CNE, 2015, cap. IV, art. 11). O licenciando deverá articular em sua formação “*o estudo do contexto educacional, envolvendo ações nos diferentes espaços escolares, a*

*participação nas reuniões pedagógicas e órgãos colegiados, bem como análise do processo pedagógico e de ensino-aprendizagem dos conteúdos específicos e pedagógicos”* (CNE, 2015, cap. 3, art. 7).

No caso do ensino de Libras como L2, voltado para aprendizes ouvintes, o campo de estágio é mais amplo e pode acontecer tanto no Ensino Superior quanto nas instituições de Educação Básica, quando houver essa possibilidade. A vantagem da realização do estágio no ensino superior é a possibilidade de supervisão dos estagiários por um professor regente de sala de aula, com formação em ensino de Libras, e que poderá contribuir na prática desses estagiários. Já em outros campos de estágio onde a Libras não é curricularizada, muitas vezes o que ocorre é que o professor regente de sala não tem essa formação. Nestes casos, é o professor de estágio quem orienta inclusive sobre o campo de estágio, a fim de fazer a articulação com os saberes da área profissional. A prática do estágio tem sido organizada pelos professores do estágio, que fazem suas escolhas tendo em vista a realidade do campo de estágio, e isso vai exigir deles, muitas vezes, criatividade para pensar em novos caminhos.

A especificidade dos campos de estágio no Letras Libras reflete na formação dos estudantes e impactará na atuação deles como professores. Sem campo de estágio em Libras L1, os estudantes não têm como vivenciar e refletir sobre as experiências relacionadas ao ensino e à aprendizagem da Libras nos contextos educacionais em que ela acontece, entre eles as escolas bilíngues. Consequentemente, seu conhecimento e identidade como professores de Libras como L1 ficam fragilizados, e após se formarem, os estudantes também não têm a garantia de atuar nesses contextos educacionais. Em contrapartida, no que se refere ao ensino de Libras como L2, encontramos um maior número de professores e campos de atuação o que também favorece a prática de ensino dos estagiários.

A ênfase no ensino de Libras como L2 se deve à demanda de preparação dos professores da educação básica para atender os estudantes surdos, numa perspectiva inclusiva. Dessa forma, a obrigatoriedade da oferta da disciplina de Libras nos cursos de formação de professores, prevista no Decreto 5.626/2005, têm gerado o campo de atuação para o professor de Libras na modalidade L2. No que se refere ao ensino de Libras como L1, carecemos de ações voltadas ao fortalecimento da educação bilíngue de surdos, a fim de que o ensino de Libras possa ser assegurado aos estudantes surdos em todos os níveis de sua escolarização. Não obstante, temos poucas escolas bilíngues e, nas demais escolas em que há estudantes surdos, estes nem sempre se encontram agrupados, tampouco dispõem de uma estrutura educacional favorável ao seu aprendizado.

### 5.1.2 Relatórios de estágio

Depois da etapa da regência, os estudantes elaboram o relatório do estágio no qual sistematizam os conhecimentos e as experiências vivenciadas. Sobre o relatório, as Professoras Teresa e Malena acrescentam:

*Teresa: Até dado momento da disciplina a gente tem aulas teóricas lendo textos, discutindo estágios, orientando quanto ao planejamento e à regência e depois que os alunos fazem a regência eles se despedem desse campo de estágio e os professores orientadores de estágio ficam exclusivamente acompanhando seus orientandos para a produção dos relatórios. Então a gente tanto tem orientação presencial quanto orientação virtual. Porque os alunos também têm muita dificuldade em produzir o relatório; não só em vivenciar o estágio, mas também na escrita, em sistematizar as ideias.*

*Malena: Não tinha nada que falava a respeito do relatório em Libras. Quando o aluno trouxe isso, eu tive vontade de chorar, porque o aluno: ah, mas aqui no PPC não fala nada sobre isso. O relatório aqui está em português, a gente tem que seguir o documento. Mas eu acho super importante a gente pensar no projeto pedagógico que garantisse a questão do relatório em Libras.*

A partir desses dois relatos destacamos duas questões referentes ao relatório do estágio, a primeira delas é a importância desse registro na formação dos licenciandos. No relatório de estágio, os estudantes tanto descrevem o ambiente escolar, como relatam situações marcantes vivenciadas por eles, fazem críticas, reflexões sobre as aulas e a prática pedagógica. Dessa forma, o relatório propicia um trabalho de análise e construção do conhecimento sobre a docência, na qual os estudantes dão sentido às ações desenvolvidas (OLIVEIRA, 2011). É uma produção que exige retomar o que foi vivenciado, rever anotações realizadas, reunir imagens, planos de aula, atividades, ou seja, um trabalho de síntese, reflexão e sistematização das ideias, que não é simples para os estudantes, o que justifica os professores dedicarem um tempo considerável para acompanhá-los nesse processo.

O relatório de estágio é um dos principais instrumentos de avaliação no estágio e consta nos projetos pedagógicos dos cursos como pré-requisito para aprovação nesse componente curricular. A Professora Malena se queixa de que o PPC não assegura a Libras como a língua de registro do relatório, o que revela uma dialética entre o que está previsto PPC e o pensamento da professora e dos estudantes quanto ao relatório. De um lado temos o que está na consciência dos professores e implícito no PPC – o relatório em Libras –, de outro, como isso se configura

na prática – num curso que aborda o ensino de Libras o relatório poderia ser elaborado em Libras?. Trata-se de um debate que poderia ser enfrentado pelos colegiados dos cursos, refletindo sobre a pertinência para a formação geral dos estudantes.

Nesse sentido, concordamos com Vazqu ez (1977, p. 249) quando afirma que a ‘produ o do objeto ideal   inseparável da produ o do objeto real, e ambas são os dois lados de um mesmo processo’. Esse não   um percurso automático ou passivo e o resultado tende a ser diferente do esperado, porque   influenciado pelas condi oes materiais, pelas rela oes entre professores e estudantes, pelas condi oes de produ o do relatório, pelo conhecimento dos estudantes etc. Dessa forma, se o relatório   considerado um elemento importante na forma o dos estagiários, bem como sua produ o em Libras,   válido que esse tema seja tratado, não de forma unilateral, como uma adesão ao que   previsto no PPC, mas de forma coletiva por meio do debate e da reflexão entre professores e estudantes.

A dinamicidade das práticas sociais que exigem a modifica o dos planos traçados também pode ser observada no que concerne   procura dos estudantes pelos Cursos de Letras Libras. Esses cursos, em geral, oferecem trinta vagas anuais, das quais 50% são reservadas a candidatos surdos, o que não significa que o perfil do alunado se mantenha exatamente este. Os professores do estágio do mesmo modo refletiram sobre essa questão no grupo focal.

*Gisela: a gente tinha um número igualitário de surdos e ouvintes e depois começou a diminuir o número de surdos. Nem todos os surdos têm essa vontade de fazer Letras Libras. Agora eles estão com um pouco mais de liberdade de escolher outros cursos. A gente tem essa questão dos 30% de pessoas com deficiência (se referindo   política de cotas das universidades), então eles conseguem acessar outros cursos também. O estágio talvez tenha que atender a essas demandas, pensando nessa possibilidade de diminuir.*

*Malena: mas acho um movimento que   natural os surdos quererem atuar em outras profissões que não sejam s  professor. Voltando a falar dos estágios, a gente vai ter sempre essa questão de ficar se adaptando a essas realidades, então   sempre caminhar pensando no ensino de L1 e L2, pensando que a gente tem que abranger essas duas formas. Eu acredito que   normal um pouco essas mudanças.*

Com rela o ao perfil do alunado, o Curso de Letras Libras parte de uma organiza o que busca atender ao previsto no Decreto N.  5.626/2005, dando prioridade aos candidatos surdos. De fato, este curso representa para muitos deles a possibilidade de acesso ao Ensino Superior. Todavia, não se pode ignorar a observa o de Malena de que nem todos os surdos se

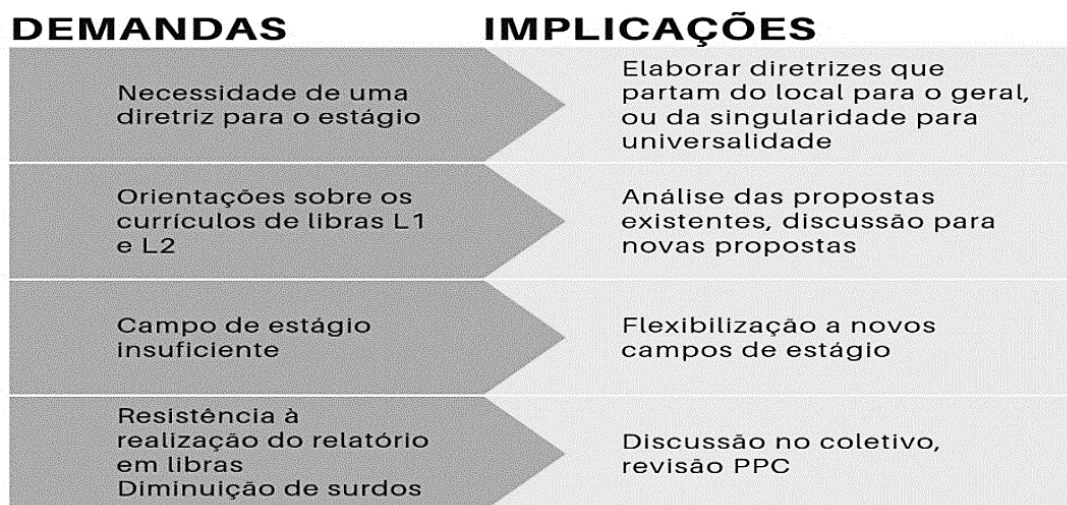
identificam com o magistério. Além disso, o critério para entrada no curso não deveria ser somente a acessibilidade linguística, mas principalmente as aspirações pessoais e preferências. Mesmo que a identidade docente seja elaborada ao longo do curso, o critério da identificação com a área da docência é algo importante, pois isso favorece uma maior conscientização e engajamento dos estudantes no processo formativo. Inclusive para que eles compreendam melhor a natureza das atividades que serão desenvolvidas e abrangem não somente as questões linguísticas, mas também da profissão docente (MARQUES *et al.*, 2020; MARCELO, 2009).

As professoras mencionaram a diminuição do número de ingressantes surdos no curso, o que elas atribuem à ampliação do acesso ao Ensino Superior em função da política de cotas, que, por seu turno, favorece que eles façam suas escolhas a partir de seus perfis e interesses de atuação. Essa realidade, por sua vez, mobiliza também o curso a pensar seu projeto formativo em função do perfil do seu alunado que tem se modificado. Para tanto, as professoras reconhecem que o estágio precisa estar aberto às mudanças, adaptar-se às realidades e atender às demandas que se apresentarem.

Esta mudança de paradigma propicia o deslocamento de uma práxis reiterativa que busca conformar-se ao plano previamente traçado para uma ‘práxis criadora cuja criação não se adapta plenamente a uma lei previamente traçada e culmina num produto novo’ (VÁZQUEZ, 1977, p. 245). Nesse sentido, as mudanças produzidas no decorrer do estágio não representam um desvio do projeto idealizado na formação do Curso de Letras Libras, mas uma resposta de como ele se aplica às demandas atuais do currículo de Libras, do perfil dos professores, dos campos de atuação docente, e propiciam a renovação das práticas.

No diagrama a seguir (Figura 1), apresentamos algumas demandas que emergiram da prática (segundo os participantes) e suas implicações

**Figura 1 – Demandas e implicações da organização do estágio na visão dos professores**



Fonte: Elaborada pela autora.

Nesta seção, buscamos analisar o estágio face a dinamicidade de suas práticas que engendram novas configurações na sua organização. Percebemos que, ao mesmo tempo em que demonstram a expectativa por um documento norteador para o estágio, os professores também elaboram estratégias para a organização desse componente curricular se baseando nas experiências de outros cursos e realizando adequações em vista de seu próprio contexto de trabalho. Assim, discutimos as etapas do estágio: a preparação, a regência, a elaboração do relatório que partem das orientações do PPC e do regulamento do estágio, e que vão além dos limites desses documentos para poderem atender às demandas dos estudantes, o que propicia um movimento de atualização e renovação das práticas. No Quadro 8, trazemos uma síntese da organização dos estágios nas instituições que participaram desta pesquisa.

**Quadro 8 – Síntese da organização dos Estágios nas instituições participantes da pesquisa**

<b>IES</b>	<b>Etapas do Estágio/carga horária</b>	<b>Campo de estágio Libras L1</b>	<b>Campo de estágio Libras L2</b>
IES Região Sul	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 7º período: Estágio Supervisionado em Libras como L1, 45h;</li> <li>• 8º período: Estágio em Libras como L2, 90h.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escolas bilíngues;</li> <li>• AEE.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Disciplinas de Libras nos cursos de licenciatura na universidade.</li> </ul>
IES Região Norte	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 6º período: Observação, 120h;</li> <li>• 7º período: Libras como L1, 150h;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Oficinas para a comunidade surda;</li> <li>• Escolas regulares onde há surdos matriculados.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escolas regulares;</li> <li>• CAS.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 8º período: Libras como L2, 150h.</li> </ul>		
IES 1 Região Nordeste	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 6º período: Estágio Libras L1 - Observação de 64h;</li> <li>• 7º período: Estágio Libras L2 - observação 64h;</li> <li>• 8º período: Estágio Libras L1 - Planejamento e elaboração de materiais didáticos 64h;</li> <li>• 8º Período: Estágio Libras L2 - Planejamento e elaboração de materiais didáticos 64h;</li> <li>• 9º período: Estágio em Libras L1 - Regência de 96h;</li> <li>• 9º período: Estágio em Libras L2 - Regência de 96h.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escolas bilíngues.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cursos de Libras ofertados em instituições conveniadas;</li> <li>• Demandas externas em órgãos públicos.</li> </ul>
IES 2 Região Nordeste	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 5º período: Estágio 1 - Ensino de Libras como L2 de 100h;</li> <li>• 6º período: Estágio 2 - Ensino de Libras como L2 de 100h;</li> <li>• 7º período: Estágio 3 - Ensino de Libras como L1 de 100h.</li> <li>• 8º período Estágio 4 Ensino de Libras como L1 de 100h.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Oficinas para a comunidade surda;</li> <li>• Escolas regulares onde há surdos matriculados.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Disciplinas de Libras nas licenciaturas da universidade e do IF;</li> <li>• CAS;</li> <li>• Cursos de Libras para instituições não educacionais.</li> </ul>
IES Região Centro Oeste	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estágio 1 Libras Apreensão da realidade da escola de campo, 96h;</li> <li>• Estágio 2 Libras Observação e elaboração projeto de e ensino 96h;</li> <li>• Estágio 3 Libras Desenvolvimento projeto de ensino e pesquisa na escola 96h;</li> <li>• Estágio 4 Libras elaboração do relatório e análise as experiências do estágio 112h;</li> <li>• As ementas não trazem a especificidade do estágio de Libras L1 e L2.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escola bilíngue</li> <li>• AEE</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• CAS</li> <li>• Disciplinas de Libras da universidade</li> </ul>

Fonte: Elaborado pela autora com base no grupo focal e nos PPCs dos cursos.

Na próxima seção, discutimos a respeito de algumas concepções dos professores sobre o Estágio Curricular e a Língua de Sinais nesse componente curricular.

## 5.2 “É SOBRE ISSO QUE É O ESTÁGIO”: CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES DO ESTÁGIO SOBRE ESTE COMPONENTE CURRICULAR

A ação docente é uma prática social realizada por pessoas que têm uma formação específica, uma história de vida, destinada a aprendizes com experiências pessoais e sociais, que se realizará em um dado contexto histórico e social, influenciada pelas questões econômicas e políticas de cada época. Os professores que participaram desta pesquisa, assim como os demais professores, têm um repertório de conhecimentos e experiências, tais como as vivenciadas na Educação Básica, na formação inicial na graduação, no magistério e em outras áreas de conhecimento que formaram um repertório do qual emergem suas concepções acerca do ensino e da aprendizagem.

Se de um lado os professores dessa pesquisa têm experiências comuns à categoria docente, também apresentam singularidades relacionadas ao contexto histórico, cultural, linguístico e à sua área de atuação específica. Dos sete professores do estágio que participaram desta pesquisa, apenas um deles não tem a experiência da surdez e do ensino de Libras como elementos constituintes de sua identidade profissional, trazendo outras experiências em sua trajetória que contribuem para sua atuação docente. Alguns estudos apontam que, no caso de professores de Libras surdos, outras fontes teóricas e empíricas influenciam a forma como orientam sua prática docente, entre elas: as experiências como aprendiz de português como L2, o conhecimento de mundo, a experiência profissional no ensino de Libras, a formação acadêmica, o contato com outros surdos mais experientes, a experiência profissional nessa área, o conhecimento tácito da Língua de Sinais, a literatura linguística sobre as línguas de sinais (LEITE, 2004).

Por essa razão, nesta seção, discutimos sobre as concepções relacionadas ao Estágio Curricular e à Libras na formação do professor de Libras. Esta análise não se deu pela observação direta das práticas, mas pela análise dos enunciados dos protagonistas das ações – os professores –, em um contexto de troca no grupo focal. Acreditamos que as práticas desenvolvidas no estágio nos dão pistas sobre as concepções que fazem parte do repertório dos professores e em quais delas suas ações se baseiam. Ao final deste capítulo, gostaríamos que o leitor compreendesse essas concepções, percebendo nelas questões gerais e específicas da formação do professor que fazem parte de uma rede de sentidos histórica, cultural, linguística e institucional. Iniciemos, pois, pelas observações das Professoras Adriana e Teresa:



Adriana: *O tempo todo eles vão sendo confrontados, vão sendo estimulados a terem essa identidade, essa responsabilidade de professor. Quando chega no estágio, que começa no 6º semestre até o 9º semestre, o professor já vai ter que dar essa responsabilidade de ensinar para o aluno, eles vão ter que se enxergar enquanto pessoas responsáveis por transmitir o conhecimento, de se autoavaliar, de apoiar os colegas, é sobre isso que é o estágio.*

Teresa: *Então a gente sempre teve, e a gente ainda tem a ideia de que o estágio é uma atividade de final de curso, porque o estágio seria o momento de colocar em prática aquilo que se aprendeu primeiro na teoria. Aí é muito problemático isso, inclusive porque os próprios alunos vêm com essa ideia de que o momento de estágio é o momento de executar ou de aplicar aquela receita, como se o processo de ensino aprendizagem fosse isso e a prática fosse isso (...) se a gente compreendesse também que esse estágio não é só o espaço de regência, é um espaço de reflexão sobre a prática do professor, é o aluno já se enxergando como professor, porque inclusive é isso.*

As Professoras Adriana e Teresa compartilham a visão de que o estágio é um espaço no qual são propiciadas reflexões e vivências relacionadas ao contexto profissional, necessárias para a futura atuação como professor. Para a Professora Adriana, é o lugar no qual o estudante pode se colocar no lugar de professor, percebendo-se como profissional, experiência que contribui para a formação da identidade docente. Essa identidade, por sua vez, não é algo fixo, mas se desenvolve ao longo da profissionalização docente, por meio das experiências às quais o sujeito vai interpretando e respondendo no seu contexto, de forma individual e coletiva. Dessa forma, o período do estágio não é ainda a reta final, podendo o estagiário perceber que não há identificação com o magistério e que não deseja seguir a profissão docente.

Já a Professora Teresa questiona a visão de estágio como atividade de final de curso e de mera aplicação da teoria, enfatizando que o estágio deveria ser um lugar de reflexão sobre a prática. Essa afirmação nos faz refletir que o Estágio Curricular se distingue dos outros componentes curriculares porque propicia a aproximação com a escola, com as práticas didático-pedagógicas, com professores e alunos (ALMEIDA; PIMENTA, 2014). Desse modo, acrescenta à formação do licenciando uma dimensão prática diferente da que acontece nas demais disciplinas, oferecendo uma visão mais ampla acerca de sua complexidade e de diferentes variáveis (sociais, culturais, afetivas etc). Nesse sentido, o estágio é lugar de prática, mas também de elaboração teórica, de reflexão sobre o fazer docente, de integração entre teoria e prática.

Como lugar de prática, de reflexão, de construção da identidade docente conforme pontuado pelas professoras, podemos conceber o estágio ainda como uma zona de desenvolvimento iminente, na qual os estudantes podem colocar em prática percepções, repensar formas de fazer e de refletir. Nessa perspectiva vigotskiana aplicada ao estágio, entrevemos que os conhecimentos desenvolvidos pelos licenciandos nas etapas anteriores da formação podem ser ampliadas no estágio por meio das vivências, dos debates, da orientação dos professores e da colaboração entre estes e os estagiários. Desse modo, a etapa do estágio consiste em uma etapa da construção do conhecimento na qual os estagiários podem alcançar mais autonomia e segurança nas diferentes dimensões implicadas na docência: a identidade e os conhecimentos pedagógicos, linguísticos, curriculares etc.

Outra questão importante é essa articulação entre as diferentes etapas da formação, ou seja, entre os conhecimentos aprendidos nas diferentes disciplinas. Isto exige da parte dos professores estratégias para que, no âmbito das disciplinas, haja uma relação com os conhecimentos do exercício da profissão demandados no estágio. Todavia, essa articulação nem sempre acontece ao longo da licenciatura, o que podemos inferir do relato dos professores a seguir:

*Johana: temos a disciplina de Didática, de Metodologia, mas cada professor tem a liberdade de fazer, então o aluno não segue muito uma sequência, então os alunos acabam não estando preparados para isso. E não tem muita ligação com o próprio estágio, porque são outros professores que abordam com outras metodologias.*

*Teresa: Então às vezes na disciplina metodologia do ensino de Libras, o aluno está ali focado na fluência, em ter a língua e não se preocupa por exemplo em como ensinar essa língua, como planejar, como pensar o conteúdo para ao público, para o contexto... são coisas que vão sendo aprendidas ao longo do estágio, mas que ao mesmo tempo são primícias, o aluno precisa ter esse domínio para desenvolver um bom estágio.*

*Samuel: (...) eles tiveram antes as disciplinas de Libras, fizeram várias disciplinas de Libras. Então eles deveriam ter se esforçado pra ganhar essa fluência, para quando chegasse no momento do estágio terem a fluência devida pra ensinar.*

Os professores problematizam o fato de as disciplinas de Didática, Metodologia e Libras caminharem de forma independente ao Estágio Curricular. Segundo os relatos, a disciplina de Didática aborda outras metodologias, o que pode significar metodologias pouco relacionadas ao ensino e à aprendizagem da Libras. Como exemplo Johana citou a estratégia de uma

professora que adotou um modelo de plano de aula de outro país, o que, segundo ela, apresentava uma estrutura muito diferente, sendo preferível um modelo que favorecesse o trabalho com os conteúdos próprios da Libras, como o exemplo nos Referenciais Curriculares para o Ensino de Libras publicado pela editora Arara Azul, que traz sugestões de atividades. A disciplina de Metodologia do ensino de Libras, segundo a Professora Teresa, dá ênfase à fluência, não contemplando os conhecimentos pedagógicos, como o planejamento de ensino necessário à prática de ensino. Já as disciplinas de Libras, para o Professor Samuel, não têm contribuído para o desenvolvimento da fluência necessária ao ensino da Libras. As disciplinas de Libras dão a base para o conhecimento dessa língua, enquanto as disciplinas de Didática e Metodologia de Ensino de Libras podem oferecer uma base pedagógica também necessária ao ensino. Vale ressaltar que as lacunas referentes à fluência e aos conhecimentos pedagógicos foram verificadas na etapa do estágio, quando esses conhecimentos foram demandados na prática de ensino.

Diante desse cenário, perguntamo-nos como as disciplinas e as atividades curriculares poderiam ter contribuído mais para o aprendizado desses conhecimentos, antecipando reflexões e experiências, preparando melhor os estudantes para quando se deparassem com o ensino, propriamente dito, na etapa do estágio. A resposta pode estar na relação entre teoria e prática, um ponto nevrálgico nas licenciaturas, que reflete na articulação entre as demais disciplinas e o estágio. Sobre essa questão, a Professora Teresa reflete que:

*Teresa: (...) eu sinto muito também porque no nosso Curso de LL, o estágio vai do 5º ao 8º período; aí eu sinto que os alunos do 1º ao 4º período discutem e vivenciam os demais componentes curriculares do curso muito tentando fazer uma ponte/um paralelo com o exercício da prática e, muitas vezes, essa relação teoria e prática fica fragilizada por falta dessa aproximação com o campo.*

A professora percebe que os estudantes, nos semestres que antecedem o estágio, não conseguem relacionar a teoria estudada com o seu campo de atuação. Isto acontece devido à cisão entre a teoria presente em nossos currículos, muitas vezes rígidos e fragmentados, os quais confinam os conhecimentos no interior de cada disciplina e dificultam esse trânsito dos conhecimentos e das experiências entre as disciplinas (MEDEIROS; DIAS; AMORIM, 2019). Uma metáfora que poderia representar a pouca articulação entre os componentes curriculares seria a de gavetas de conhecimentos, as quais os estudantes acessam de forma fragmentada.

A cisão entre a teoria e a prática acontece também quando se privilegia as disciplinas teóricas, que propiciam o contato com autores clássicos, e se confere menos importância à prática, vista como desprovida de valor científico, tendo pouco a contribuir para a formação do professor (CANDAU; LELIS, 2012). As disciplinas apontadas pelos professores parecem estar privilegiando a teoria, dissociando-a da prática relacionada ao campo da educação de surdos e do ensino de Libras. A integração entre os diferentes conhecimentos na formação dos estudantes irá depender, todavia, das relações estabelecidas entre os diferentes componentes curriculares.

Para Candau e Lelis (2012), é importante que teoria e prática sejam consideradas o núcleo articulador, trabalhadas simultaneamente nos componentes curriculares. A teoria é formulada a partir das necessidades da realidade educacional e norteia as suas ações. Esse pensamento está em consonância com as Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de Professores em Nível Superior, segundo as quais: “Deverá ser garantida, ao longo do processo, efetiva e concomitante relação entre teoria e prática, ambas fornecendo elementos básicos para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades necessários à docência” (BRASIL, 2015). Para tanto, as licenciaturas organizam-se de forma a favorecer essa articulação no seu currículo e uma das formas tem sido destinar 400 horas para as atividades de Prática como Componente Curricular (PCC).

Dessa forma, na matriz curricular dos cursos, algumas disciplinas poderão ter sua carga horária dividida entre atividades teóricas e práticas, e, a partir delas, os licenciandos podem ter inserções no ambiente escolar, propiciando a compreensão sobre a dinâmica escolar, os processos de ensino e aprendizagem, e a articulação teoria e prática. Segundo a Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, a atividade de prática como componente curricular terá como finalidade:

[...] promover a articulação das diferentes práticas, numa perspectiva interdisciplinar.

§ 1º A prática será desenvolvida com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão, visando à atuação em situações contextualizadas, com o registro dessas observações realizadas e a resolução de situações-problema.

§ 2º A presença da prática profissional na formação do professor, que não prescinde da observação e ação direta, poderá ser enriquecida com tecnologias da informação, incluídos o computador e o vídeo, narrativas orais e escritas de professores, produções de alunos, situações simuladoras e estudo de casos. (CNE, 2002, Art. 13).

Mesmo sendo a Prática como Componente Curricular uma atividade potencialmente integradora, nem sempre assegura a unidade teoria e prática ao longo da formação, talvez pelo

fato de não ser garantida em todas as disciplinas, ou porque faltam aos projetos pedagógicos clareza quanto à concepção, à carga horária e à sua operacionalização (LEAL; SANTOS, 2018). Dessa forma, entendemos que a PCC é um dos mecanismos que o currículo do curso tem para articular teoria e prática, para evitar que isso aconteça somente no final da formação. Todavia, isso depende de outras variáveis, como a maturidade dos estudantes para estabelecerem essas relações, a prática dos professores que pode favorecer essa articulação ou não, bem como outras atividades que os docentes vivenciam ao longo da formação, entre elas as atividades complementares relacionadas à monitoria, à pesquisa, à extensão, à cultura e ao estágio.

De fato, é necessária uma maior articulação entre disciplinas, atividades curriculares e práticas, a fim de que os estudantes se sintam melhor preparados para a atividade profissional, principalmente aqueles que não tiveram experiência com o ensino antes de iniciar a licenciatura. Embora os professores do estágio observem que as disciplinas não têm munido os estudantes de conhecimentos necessários ao estágio, demonstram uma resignação quanto à estrutura curricular, na qual cada disciplina atua isoladamente, recaindo sobre o estágio a responsabilidade de preparar os estudantes para a prática profissional. Nesse sentido, as atividades realizadas no estágio têm grande importância na formação dos licenciandos e mobilizam as concepções dos professores supervisores acerca do que é importante desenvolver nos futuros professores.

Uma das primeiras atividades realizadas no estágio do Curso de Letras Libras é a observação da prática de ensino, que, geralmente, antecede a regência de classe. Os estagiários são orientados a observar aspectos importantes no ensino, que lhes servirão de base para discutir e analisar a prática docente em sala de aula com colegas e professores. Vejamos o que a Professora Gisela expressa acerca da sua compreensão sobre a atividade de observação no estágio:

*Gisela: Malena que você falou no último encontro não é para falar da questão do professor em si, mas avaliar a metodologia que o professor usa, para olhar para as estratégias do professor, qual a atividade que ele propôs, como era estruturado, a estrutura da escola, como funciona a questão da direção, da coordenação da escola, né? Qual o material didático que eles usam, qual a metodologia que eles abordam, né? Enfim, é nessa questão que o aluno vai observar. Não para a questão de julgar o professor.*

A professora compreende que a finalidade da observação não é avaliar o professor no sentido do que ele faz de certo ou errado, e sim observar os elementos da sua prática, tais como

metodologia, atividades, estratégias pedagógicas, o material didático etc. Esses pontos levantados pela professora sugerem uma observação do ensino mais contextualizada e menos focada na competência do professor, responsabilizando-o por aquilo que não dá certo no ensino. A observação do ensino de Libras deveria considerar que as questões de ensino não dependem apenas do professor, mas envolvem uma reflexão sobre suas variáveis e implicações, levando o estagiário a perceber-se como futuro professor que um dia estará no mesmo lugar que os professores observados, cuja experiência tem algo a lhe ensinar. A fala da professora indica que o conceito de observação demanda trabalho por parte do professor supervisor, direcionando olhares, favorecendo a reflexão e a percepção das múltiplas variáveis que interferem no fazer escolar.

Na formação de professores, de modo geral, há a concepção de que a profissão docente tem uma dimensão prática que precisa ser aprendida, o que se dará pela observação do professor em sala de aula, voltando-se para o que há de adequado ou inadequado no ensino, com vistas a sua reprodução. Essa concepção, denominada imitação de modelos, atribui ao ensino e aos estudantes um caráter imutável, que dá ênfase ao produto ou a forma de ensino tomada como referência, desconsiderando que esta não pode ser reproduzida para todas as realidades (PIMENTA; LIMA, 2012).

Na observação, é preciso atentar para o risco de se querer reproduzir a prática observada e avaliada positivamente, o que não valoriza a formação intelectual e reduz a atividade docente apenas à reprodução de um modelo, havendo ainda o risco do conformismo e da manutenção de ideias, comportamentos legitimados pela cultura institucional dominante. Em contrapartida, a observação é válida quando conduz à análise dos modelos existentes, à compreensão dos limites e da necessidade de reelaborá-los, e à consciência de que, por melhores que pareçam, poderão não dar conta da complexidade de situações que se apresentam no exercício profissional (LIMA; PIMENTA, 2006).

Uma outra atividade realizada no estágio que nos permite vislumbrar a forma como os professores pensam esse componente curricular é o que as Professoras Gisela e Adriana denominam de laboratório de ensino:

*Gisela: Eles fazem uma simulação dessa aula, dentro da universidade mesmo. Então, por exemplo, essa dupla, eles têm ali 30 minutos, cada um tem 15 minutos para fazer a simulação, como se fosse dentro de um laboratório, a gente fala laboratório de ensino, que você simula uma aula, então os alunos dão essa aula, e os outros alunos vão trazer sugestões a respeito de como melhorar a prática.*

*Adriana: A gente faz as práticas durante as disciplinas de estágio, os alunos dão a aula como se fosse na escola, a gente vai consertando, vamos corrigindo, orientando os alunos pra que quando seja o semestre seguinte realmente começarem a regência fora da universidade, e aí eles já vão com mais segurança.*

O estágio como espaço de reflexão sobre o ensino e a aprendizagem da Libras pode contribuir também para o desenvolvimento de uma didática mais favorável ao ensino de Libras, considerando aprendizes surdos e ouvintes (CONRADO, 2022). Nessa direção, o Laboratório de Ensino tem o objetivo de preparar os estagiários para o momento posterior da regência. Nele, os estudantes planejam e ministram uma aula de Libras de forma fictícia, ou seja, na sala de aula, na universidade, para professores e colegas. Dependendo da mediação do professor essa atividade pode servir a propósitos distintos: favorecer a reflexão sobre a didática e o ensino de Libras ou enfatizar a dimensão técnica do ensino.

Sob a ótica técnica, a atividade de laboratório de ensino, realizada pelas Professoras Adriana e Gisela, ficaria restrita a observações sobre o desempenho dos estagiários e a discussão poderia se deter na abordagem do conteúdo, nas escolhas didático-metodológicas, na justaposição de ações e técnicas. Todavia, a reflexão pode ir além dessas questões e levar o estagiário a refletir sobre a sua prática, a relação entre as teorias estudadas durante a formação na licenciatura e o que é vivenciado no campo de estágio, problematizando as concepções de ensino que subjazem às práticas observadas no estágio, relacionando assim teoria e prática.

Dessa forma, é importante refletir sobre as atividades realizadas no estágio; se, de fato, contribuem para a reflexão ou se se restringem à dimensão técnica do ensino. Além da observação das aulas e do laboratório de ensino, comentados anteriormente, o planejamento pedagógico é outra atividade vivenciada no estágio e mencionada pelos professores.

*Samuel: Quando o plano estava pronto eles vinham até mim para gente ver o que poderia ser feito, se devia ser feito alguma correção, o que tinha de positivo, se estava de acordo com o conteúdo que o professor solicitou, então a gente prestava as devidas orientações ao plano de aula dos alunos. (...) E a gente sempre ia orientando olha faça o plano desse jeito, veja essa palavra, ela cabe mais em outro local e tinha os objetivos gerais, os objetivos específicos do plano, que eles tinham que colocar os materiais também.*

É preciso lembrar que o planejamento pedagógico envolve uma ação reflexiva mais ampla sobre a prática docente, na qual se fazem projeções e escolhas acerca do ensino,

mediando as concepções sobre o ensino e a realidade concreta. O plano de ensino, por sua vez, é o resultado desse processo reflexivo, ou seja, um registro textual do planejamento pedagógico, no qual constam elementos tais como os conteúdos do ensino, os objetivos gerais e específicos, os recursos pedagógicos – mencionados pelo Professor Samuel –, a metodologia e a avaliação. Todavia, o planejamento pedagógico pode se restringir a uma exigência burocrática, quando não se dá sentido à ação planejada. Quando não se questiona, por exemplo, sobre os conteúdos e as práticas, sobre as atividades, a avaliação e a formação dos estudantes, o plano de ensino torna-se um documento esvaziado de sentido, geralmente arquivado, sem o poder de orientar e redirecionar o ensino quando necessário (PASSOS, 2003).

É importante assumir uma perspectiva crítica sobre cada elemento no plano de ensino. Os objetivos devem considerar não somente a dimensão cognitiva, mas fomentar nos estudantes o espírito crítico, a participação, o conhecimento cultural, a relação entre teoria e prática. É preciso também uma constante reflexão sobre os conteúdos, para que sejam instrumentos de compreensão e intervenção na realidade, superando a fragmentação e permitindo uma visão de totalidade. Além disso, é importante que propiciem o desenvolvimento das capacidades cognitivas, éticas, afetivas, atitudinais e psicomotoras do educando. A metodologia é um recurso por meio do qual se encaminha a prática pedagógica e deve partir de uma reflexão sobre esta. Há uma tendência de vermos a metodologia de forma autossuficiente, como o emprego de procedimentos e tecnologias que nem sempre estão articulados com os demais elementos da ação pedagógica. A avaliação, por sua vez, deve ser contínua, diagnóstica, propiciando uma reflexão sobre o fazer pedagógico e o redirecionamento da prática em vista do crescimento do estudante (PASSOS, 2003).

Cada um desses elementos discutidos nas práticas de estágio, nem sempre, propiciam a reflexão sobre os processos de ensino, de aprendizagem, e os contextos individual e social dos estudantes, como sugere Passos (2003). Muitas vezes, predomina a perspectiva da instrumentalização técnica, na qual esses conteúdos pedagógicos são transmitidos como habilidades e instrumentos a serem aprendidos pelo futuro professor. Nesse sentido, o estágio se torna o momento de exercício de habilidades e técnicas, por meio de atividades como oficinas de material didático, microaula, dinâmica de grupo, preenchimento de relatórios de observação, fluxogramas etc. (CARVALHO, 1992; PIMENTA; LIMA, 2012).

A experiência do Professor Samuel sugere que há tanto uma atenção aos aspectos formais do plano, tais como a sua estrutura, a descrição dos objetivos, a designação dos materiais didáticos e o emprego correto das palavras. Esse gênero textual é primeiramente elaborado pelos estagiários e socializado com o professor para que ele observe se está adequado



e se há necessidade de alguma correção. Entrevemos que essa atividade parte da elaboração do plano, mas pode favorecer também a troca de ideias entre professor e estagiário, a reflexão e a articulação da teoria e da prática, à medida que o professor direciona a atenção do estudante para aspectos que não tinham sido contemplados no plano ou que poderiam ser melhorados.

A secundarização dos conhecimentos pedagógicos é uma lacuna observada nas licenciaturas de modo geral (CARVALHO, 1992; LELIS, 2001). Há também no LL, relatos de professores de Libras, egressos da Licenciatura em Letras Libras, que observam na sua prática profissional uma lacuna de conhecimentos pedagógicos que não foram aprofundados na formação inicial a nível de graduação. São conhecimentos relacionados à elaboração de plano de aula, às formas de avaliação, à revisão dos conteúdos, à transposição didática, em que conhecimentos científicos são reelaborados de acordo com o contexto dos estudantes (ALBRES, 2014).

Se os estudantes chegam ao estágio sem essa base de conhecimentos, torna-se necessário um tempo maior para apropriarem-se deles o que poderia ser empregado no aprofundamento de outras questões referentes ao ensino. Algumas dessas questões são lembradas pelos professores de Libras participantes da pesquisa de Albres (2014), como a tendência de priorizarem a estrutura da língua, os aspectos gramaticais e a descrição linguística, e apresentarem mais dificuldade de explorá-la de forma discursiva e comunicativa. Do mesmo modo foram apontados desafios no âmbito da didática, uma vez que o conhecimento da Libras não garante um ensino de qualidade, sendo necessário ainda a apropriação de estratégias de ensino para o trabalho com diferentes conteúdos, como os classificadores e os diálogos em Libras (ALBRES, 2014).

Todas essas questões podem ser discutidas no planejamento pedagógico e na elaboração do plano de aula, daí a importância de este momento ser mediado de forma crítica e aprofundada, não ficando restrita a uma tarefa burocrática. Entretanto, professores e estudantes se debruçam sobre a elaboração do plano de aula, no como fazer, e não chegam a adquirir a autonomia necessária para refletir sobre o ensino e as práticas, ficando na superfície ou na instrumentalização. Talvez, se o planejamento fosse uma atividade vivenciada ao longo do curso, os estudantes conseguiriam se apropriar desse recurso e, assim, ir além dele, ou seja, superando a dimensão técnica e prescritiva para chegar à reflexão sobre as concepções e as práticas de ensino.

O exercício dessas habilidades permite um raciocínio pedagógico<sup>26</sup> necessário ao ensino, mas consiste em um ato intelectual condicionado a uma ação pedagógica e desconectado do contexto mais amplo e da prática social (ZEICHNER, 2008). O foco da formação dos futuros professores não pode ser esse, nem pode negligenciar o papel da teoria na análise e na intervenção sobre a realidade escolar. É importante que o Estágio vá além da observação, da imitação e da reprodução de modos de ensinar, que não tenha como objetivo central o aprendizado de habilidades ou as técnicas a serem praticadas em sala de aula (PIMENTA; LIMA, 2012). ‘Para além do burocratismo’<sup>27</sup> ou da instrumentalização técnica, o planejamento pedagógico propicia uma reflexão e uma tomada de decisão sobre o ensino de Libras, como expressa a Professora Adriana:

*Adriana: os estagiários eles têm vontade de mudar aquele currículo pra que ele fique mais comunicativo, utilizando uma abordagem de ensino mais comunicativa... Só que a metodologia utilizada lá é mais.. Então fica muito travado, os alunos não concordam com essa forma de metodologia, não é isso que eles aprendem aqui. Porque essa metodologia de ensino acaba fazendo com que eles, os alunos que cursam esses cursos de Libras, esqueçam mais rápido o vocabulário aprendido.*

A situação relatada pela Professora Adriana mostra uma discussão/reflexão entre ela e os estagiários sobre a prática de ensino observada na instituição campo de estágio, mobilizada, no momento da elaboração do plano de ensino. O plano serviu como um instrumento por meio do qual os estagiários puderam fazer um paralelo entre abordagem de ensino observada no campo de estágio e aquelas estudadas na universidade e, daí fazerem suas próprias escolhas pedagógicas, com base no que consideraram mais favorável ao aprendizado da Libras.

Dessa forma, as atividades desenvolvidas pelos professores do estágio, tais como a observação do ensino de Libras, o laboratório e o planejamento podem apontar para diferentes paradigmas. No primeiro delas, essas atividades ficam restritas ao fazer, servindo à manutenção ou à reprodução do ensino. Na segunda possibilidade, essas atividades podem provocar mudanças mais significativas, a nível de pensamento, que por sua vez podem reverberar novas

<sup>26</sup> Shulman (2014) se refere ao raciocínio pedagógico como uma tomada de consciência sobre as ações envolvidas no ato de ensinar, entre elas: a compreensão do conteúdo a ser ensinado, a apresentação de explicações claras, as adaptações necessárias à compreensão dos estudantes, a preparação da aula, das estratégias e dos recursos pedagógicos, o gerenciamento da sala de aula e a interação com os alunos.

<sup>27</sup> Passos (2003) utiliza essa expressão para se referir à visão de planejamento como uma exigência burocrática, ou seja, um documento que é elaborado por obrigação, mas sem a compreensão de sua real importância para a ação docente.

práticas. Isso se torna possível pela mediação do professor, pela reflexão e pela linguagem. Dificilmente essa mudança a nível de pensamento acontece se os estudantes trabalharem sozinhos, ou buscando simplesmente a assimilação de conceitos. Logo, depende das experiências vivenciadas e discutidas com professores, colegas, da análise de teorias e práticas, que desvelam seus sentidos, vieses e implicações.

Nessa direção, o pensamento de Vigotski nos ajuda a refletir sobre a elaboração de novas formas de pensamento por parte dos professores e, conseqüentemente, dos estagiários que eles estão formando. As mudanças qualitativas que podem ocorrer de um paradigma tecnicista do ensino para um paradigma mais crítico e social dependem de vários elementos mediadores na formação dos estagiários – orientações, questionamentos, observações, dúvidas –, nas quais os estudantes operam por meio do uso de signos, entre as línguas presentes (Libras e Língua Portuguesa), e podem avançar na compreensão e na vivência da prática docente. É também por meio da interação com professores, colegas, instituições, que os conhecimentos são elaborados e ressignificados. Essas vivências podem favorecer a tomada de consciência necessária para uma mudança conceitual, pois, para Vigotski (2021, p.91), “todas as formas superiores de atividade intelectual próprias do homem se formaram e se desenvolveram apenas no processo da vida social coletiva”.

O professor formador tem um papel importante e ao mesmo tempo desafiante, pois preparar o licenciando para a prática profissional sob uma perspectiva crítica demanda que o docente também tenha um olhar para sua própria prática, reconhecendo nela possíveis limites e tendências. Isso, por sua vez, dependerá da sua própria formação, que pode ter sido marcada por uma perspectiva cartesiana do conhecimento, ou pode ter sido influenciada por uma prática ancorada em modelos teóricos que não condizem com a realidade atual do ensino e das necessidades formativas dos estagiários.

É necessário que os professores, que atuam no estágio, busquem se aprofundar sobre conhecimentos previstos no currículo do curso e outros que forem importantes para formação do professor de Libras. Mais do que isso, é importante que eles saibam relacionar as matrizes teóricas e suas implicações para o campo do ensino. Isto significa que o professor formador necessita compreender que também a condução do seu trabalho não é neutra e reverbera concepções favoráveis ou não à formação do futuro professor. Estas práticas podem apontar para uma concepção de ensino como atividade dinâmica a partir do contexto histórico, social e político. Por outro lado, podem reproduzir uma concepção de ensino como prática vazia, que depende do emprego de habilidades e instrumentos para o êxito do ensino e da aprendizagem.

É mister que os professores do estágio reconheçam que, mais do que transmitir abordagens e técnicas, teorias e práticas para os professores em formação, é necessária uma atitude político-pedagógica, a fim de provocar nos futuros professores uma consciência mais comprometida com a prática social. Dessa forma, é importante que os licenciandos sejam formados a partir dos conhecimentos que lhes serão necessários para a prática profissional, a saber as teorias da educação, as teorias linguísticas, as discussões sobre currículo, práticas pedagógicas, os processos de ensino e aprendizagem pedagógico etc., bem como uma formação político-pedagógica que lhes propicie articular todos esses conhecimentos às variantes sociais envolvidas na educação.

Os professores que participaram desta pesquisa estão à frente do estágio, há alguns anos, tendo a maioria realizado a graduação em Letras Libras, após um tempo atuando como instrutor de Libras. Com o acréscimo dos conhecimentos e das experiências da formação acadêmica, tornaram-se professores de Libras no Ensino Superior. Essa vivência também introduziu novas aprendizagens e perspectivas, tais como estudos a nível de pós-graduação e atividades de pesquisa, que permitiram um novo olhar sobre a própria formação, prática e ensino de Libras de forma geral. Sobre a relação entre experiências, concepções e práticas dos professores do estágio, alguns pontos merecem ser destacados:

Primeiramente, a maioria desses professores está no estágio desde sua primeira oferta no curso, ou seja, tiveram o consentimento do seu colegiado que, provavelmente, viu neles o perfil ou atributos para atuar na orientação dos estagiários, podendo ser a experiência no ensino de Libras, os conhecimentos linguísticos, os conhecimentos pedagógicos etc. Ao longo do trabalho no estágio, esses docentes formadores foram construindo um *modus operandi*, ou seja, uma forma de organizar as atividades, de orientar e avaliar os estagiários, de relacionar-se com as instituições campo de estágio, bem como foram se deparando com os principais desafios desse componente curricular que foi lhes conferindo ainda mais expertise nesse campo. Logo, os professores do estágio imprimem nesse componente curricular suas experiências, concepções e identidade docente, o que também pode ser ressignificado por eles durante a própria experiência como professor formador.

*Johana: Olhando como surdo, eu acho que é diferente, eu, professora surda, pensando nos alunos surdos, eu acho que você tem uma compreensão diferente, conteúdos diferentes, metodologias diferentes, e um plano diferente. (...) Eu sempre digo: vocês têm que fazer as avaliações em Libras. E eles não colocam isso no plano. E é isso que acontece muito com os surdos alunos da escola, eles ficam muito de recuperação, porque a avaliação não é adaptada,*

*não é em Libras, as avaliações seguem a Língua Portuguesa e eu acho isso errado. A avaliação dos alunos surdos tem que ser na língua deles.*

Nesse enunciado, é possível perceber que a professora se apoia na experiência anterior como professora de surdos, retomando a temática da avaliação desses estudantes na orientação dos estagiários. A professora observa que os graduandos, ao elaborarem o plano de aula, não previram a avaliação em Libras. Essa discussão provavelmente se ancora também nas experiências avaliativas da professora enquanto estudante surda. Ou seja, suas práticas no estágio se relacionam com suas experiências anteriores como estudante e professora surda, na escola básica, o que é atualizado, no contexto do Letras Libras enquanto professora formadora.

O ensino tradicional da Libras com foco na gramática foi outra experiência que alguns professores do estágio vivenciaram de forma pessoal ou através da prática de colegas professores, o que depois se torna objeto de reflexão na licenciatura, sendo colocada em contraposição à abordagem comunicativa de ensino de língua. Esse tema é discutido no estágio, por exemplo, por meio da atividade do laboratório de ensino e do planejamento pedagógico, conforme os enunciados das Professoras Gisela e Adriana. Essa discussão é necessária, porém, não pode ficar restrita à dicotomia entre abordagem gramatical e abordagem comunicativa, mas ser retomada para refletir com os estagiários as concepções de língua dentro do contexto do ensino e da aprendizagem.

O processo formativo pelo qual o professor do estágio passou também influencia a maneira como ele irá desenvolver ou não esses conhecimentos com os estudantes: se de forma instrumental ou reflexiva. Se na sua formação inicial e mesmo na sua prática, recursos como o plano de aula, a avaliação e outros foram utilizados de forma instrumental, burocrática ao invés de serem tomados como objeto de reflexão sobre os processos de ensino e aprendizagem, é provável que esses professores tenham dificuldade de refletir sobre essas questões com seus alunos e futuros professores. E neste caso, se repete a prática em que as disciplinas relacionadas à língua são objeto de reflexão, teorização, como se estivessem em um curso de bacharelado; e os conhecimentos pedagógicos necessários à formação do professor são instrumentalizados (ALBRES, 2014).

Entrevemos por meio dos relatos que os professores oferecem olhares diferentes sobre o estágio decorrente de suas experiências e conhecimentos, e, em face aos desafios próprios do estágio, as demandas dos estudantes e as relações com os demais professores da sua instituição de trabalho, esses olhares podem ser complementados, redirecionados, o que contribui para uma formação mais integral e articulada para os futuros professores. Os professores formadores

reconhecem que alguns conhecimentos esperados dos alunos na etapa do estágio ainda não foram alcançados e se angustiam, porque, estando os estudantes já na reta final da licenciatura, recai sobre o estágio a expectativa de completar o que falta na sua formação.

*Johana: Eu tenho uma pergunta para a Malena, posso perguntar? Se os alunos estão com a Língua de Sinais não tão fluente, como eles vão conseguir se formar? Como que é essa formação?*

*Malena: Isso é um problema*

Os professores reconhecem que o desenvolvimento dos licenciandos não pode ser atribuído unicamente ao estágio, pois depende do trabalho realizado nas demais disciplinas e da sua articulação com esse componente curricular. Essa tensão do estágio como etapa final ou parte do processo formativo do licenciando tem ensejado um movimento, ainda tímido, de questionamento sobre o papel das demais disciplinas na preparação dos alunos e sua articulação com o estágio. Há o reconhecimento dessa pouca articulação. Dessa forma, os professores demonstram estar em transição de uma compreensão de estágio como atividade independente dos demais componentes curriculares, para uma compreensão na qual seu êxito depende da articulação com eles. O estágio tem revelado a real condição do aluno que difere daquela que se esperava, o que pode ajudar a pensar no curso como um todo. Percebemos iniciativas na direção de promover essa articulação por meio do colegiado dos cursos e dos PPC, as quais discutiremos mais a frente.

No que se refere à prática dos professores de estágio, percebemos que as atividades citadas de observação, laboratório, elaboração de plano de aula, trazem ranços da instrumentalização e prática como imitação de modelos, quando são enfatizadas, por exemplo, a didática do professor. Essa conduta também é permeada de movimentos reflexivos sobre a prática e por meio das relações sociais, da linguagem e das aprendizagens, que têm o potencial de se descentralizar dessas práticas, tornando consciente as contradições. Essa consciência, por sua vez, possibilita a elaboração de novas concepções e a internalização de novas práticas dos professores do estágio e dos seus orientandos sobre a sua formação e o papel da Língua de Sinais nesse processo, tema que abordamos na seção a seguir.

### 5.3 “ENGRAÇADO QUE É O CONTRÁRIO NÉ, O MEDO DE UM, É O QUE NO OUTRO É BOM”: CONCEPÇÕES DE LÍNGUA NO ESTÁGIO

Continuamos a análise sobre as concepções dos professores do estágio, dessa vez, adentrando nas concepções de língua. O domínio da língua aparece de forma genérica nos projetos pedagógicos do Letras Libras, quando se referem à proficiência como uma habilidade que os egressos devem apresentar no final do curso. Esse domínio da língua está subentendido nos objetivos dos cursos quando se referem à qualidade das produções linguísticas na Língua de Sinais, à capacidade de reflexão, de análise, de descrição da Libras em seus aspectos estruturais e funcionais, no uso da Libras em diferentes contextos linguísticos, gêneros e registros linguísticos. A matriz curricular desses cursos é pensada de modo a oferecer uma base de conhecimentos para os estudantes alcançarem os objetivos previstos na sua formação, no entanto, não é detalhado nos PPCs como a proficiência ou o domínio da língua será desenvolvido ao longo do curso, o que não acontece sem percalços.

O alunado do Letras Libras é formado por estudantes ouvintes e estudantes surdos, cujas experiências e conhecimento na Libras são variados. Os surdos, mesmo aqueles que sofreram um atraso linguístico, tiveram, posteriormente, na escola, a oportunidade de tentar recuperar e aprimorar o conhecimento na Libras e a maioria chegou à universidade com o conhecimento da língua. Já os estudantes ouvintes não tiveram esse contato com a Libras no período escolar e muitos iniciaram o aprendizado da Libras na graduação. Vale ressaltar que a proficiência na Libras não é um requisito para o ingresso deles na Licenciatura em Letras Libras, o que sugere que durante o curso serão oferecidos a esses estudantes os meios para aprender essa língua. Sobre esse assunto, a Professora Malena se posiciona:

*Malena: Eu acredito, por exemplo que, por ser um Curso de Letras Libras, que deveria ser garantido muito mais conteúdo em Língua de Sinais, sabe muito mais produção dos alunos em Língua de Sinais, para que ao chegar no estágio o aluno tivesse maior fluência.*

Segundo a Professora Malena, o currículo do Letras Libras deveria oferecer aos estudantes mais experiências com a Libras e exigir deles mais produção em Língua de Sinais, o que, no seu entendimento, contribuiria para o desenvolvimento da fluência, questão essa recorrente na fala dos professores do estágio.

*Samuel: Porque nós temos essa proposta de ser mais os alunos usando a Língua de Sinais, com o protagonismo da Língua de Sinais. Se algum ouvinte que entra e não sabe a LS, mas como que ele pode cursar o Letras Libras, todo esse percurso, sem saber. Porque já teve Libras 1, Libras 2, já teve todo esse percurso em LS até Libras 5. Aqui a nossa estrutura é assim: disciplina de Libras para eles, então é necessário que seja obrigatório que eles participem ali da Língua de Sinais, por isso que eles precisam fazer o estágio em LS.*

O Professor Samuel expressa o seu ideal de Letras Libras, no qual deveria haver o protagonismo da Língua de Sinais e aqueles que ainda não sinalizam precisariam desenvolver a língua por meio dos recursos que o curso dispõe, a fim realizarem o estágio em Língua de Sinais. O estranhamento do professor é que alguns alunos não conseguem alcançar a fluência mesmo depois de cursarem as várias disciplinas de Libras oferecidas do 1º ao 5º semestre, com carga horária de 180h/a. Essa realidade também é objeto de reflexão da Professora Teresa:

*Teresa: Então, a situação lá na minha instituição é como o Samuel também relatou, e acho que pelo que os demais vão acordando deve ser a mesma situação. E os que conseguem se sair melhor são os que já fizeram cursos de Libras básico, intermediário e avançado ou também aqueles que foram fazer curso de interpretação e tradução por fora, mas outra parte que fica só dependendo da fluência na conversação com os surdos no próprio curso ou com outros alunos ouvintes que têm fluência ou com o aprendizado da Libras no próprio curso, eles ficam com muita dificuldade e, no estágio, é um trabalho dobrado para os professores orientadores.*

Para a Professora Teresa, os estudantes que se ‘saem melhor’, e alcançam o domínio da língua, são aqueles que ingressam no Letras Libras com um conhecimento prévio da Libras, e que buscam outras formas de aperfeiçoar o conhecimento nessa língua. Segundo a professora, aqueles estudantes que esperam apenas das interações linguísticas no Letras Libras, apresentam mais dificuldade quando chegam ao estágio, sem a fluência necessária.

O tema da fluência aparece nas discussões sobre o ensino de segunda língua (L2) e de língua estrangeira (LE), e é objeto de estudo da Linguística aplicada. O termo fluência geralmente é empregado para se referir à oralidade. Nos exames que avaliam a proficiência do aprendiz, a fluência é um descritor da proficiência oral, haja vista que a proficiência também envolve outras dimensões como a leitura, a compreensão e a escrita (TEIXEIRA DA SILVA, 2000). Nesta pesquisa, os professores do estágio se referem à fluência em Libras considerando



o domínio dessa língua pelos estudantes ouvintes na modalidade oral, ou seja, na compreensão e na produção dos sinais.

A pesquisa de doutorado de Teixeira da Silva (2000), realizada há mais de vinte anos, nos ajuda a refletir que os desafios no desenvolvimento da fluência por estudantes de Letras que estão se formando professores em língua estrangeira não é uma problemática nova e, por essa razão, não deve ser ignorada. No seu estudo, uma parte dos estudantes de Letras Inglês, ao final do curso, também não apresentavam a fluência esperada, com exceção daqueles que tinham estudado inglês em cursos de idioma. Os demais estudantes não conseguiam se expressar em inglês em sala de aula, apesar de terem estudado essa disciplina nos Ensinos Fundamental e Médio.

Entre os fatores apontados para explicar o não desenvolvimento da fluência de licenciandos de línguas estrangeiras é citada a confusão que alguns estudantes fazem sobre as propostas dos cursos de idiomas e do curso de licenciatura, não compreendendo que enquanto os cursos de idiomas visam o aprendizado da língua, que pode servir a propósitos distintos, na licenciatura, a matriz curricular propicia o estudo teórico e prático da língua, em interface com teorias científicas, tendo em vista preparar o aluno para o ensino dessa língua. Um curso de idiomas, embora propicie o aprendizado da língua, não prepara para o magistério, haja vista que para ensinar uma língua não basta o seu domínio (TEIXEIRA DA SILVA, 2000).

Outro fator que pode dificultar o desenvolvimento da língua é a atitude de estudantes delegarem aos professores a responsabilidade pelo aprendizado da língua, esperar apenas do insumo oferecido no curso, não buscando outras fontes (TEIXEIRA DA SILVA, 2000). Embora o professor tenha mais conhecimento e experiência que os estudantes na disciplina que está ensinando, cabe também ao aluno uma postura ativa diante do seu processo de aprendizagem, que pode exigir dele a busca por outras fontes de interação com a língua, para além das disciplinas de Libras e das atividades vivenciadas no âmbito do curso, como defendeu a Professora Teresa.

Essa postura ativa no aprendizado também exige um maior engajamento em participar das atividades usando a Língua de Sinais, como afirmou Samuel. Quando os estudantes permanecem passivos, à espera das iniciativas do curso e de seus professores, suas vivências podem ficar mais restritas, dando lugar ainda a sentimentos como medo e resistência de se expressar em Libras, o que também foi relatado pelos professores do estágio.

Outro fator apontado como responsável pela não fluência dos estudantes é o currículo do Curso de Letras, mais generalista, com muitas disciplinas que abordam diferentes conhecimentos e perspectivas sobre a língua, cuja avaliação se deteria a esses mesmos

conhecimentos. Assim, as atividades em sala de aula não favoreceriam o desenvolvimento da oralidade e, conseqüentemente, as dificuldades nessa área passam a ser percebidas na prática de ensino (RODRIGUES, 2016).

Acreditamos ser importante que o professor tenha uma visão ampla sobre a língua objeto de ensino, o que é possível por meio de uma formação que situe a língua histórico e socialmente, e não de forma isolada. É por essa razão que a formação não pode ficar restrita ao domínio da língua, embora esta também seja uma condição importante para o ensino. Se o professor não souber a língua que ensina, sua prática será esvaziada de sentido, ainda que tenha fluência. Em contrapartida, se não for capaz de se expressar por meio dela, como poderá desenvolver suas ideias e conteúdos com os estudantes de forma crítica e dialogada?

Por essa razão, quando nos reportamos à matriz curricular dos cursos de Letras, inclusive o Letras Libras, não vemos a fluência como objetivo central da formação e sim o conhecimento sistêmico e contextualizado da língua. Talvez, em vista disso, as atividades vivenciadas ao longo do curso não coloquem o desenvolvimento e a avaliação da fluência como eixo central, deixando esse processo acontecer espontaneamente durante a licenciatura ou a reboque de algumas disciplinas específicas. Todavia, essa é uma questão que não pode ficar relegada à prática de ensino ou aos estágios, uma vez que é importante que o conhecimento da língua avance do plano individual para o plano social, que diz respeito ao ensino e passa pela fluência e oralidade.

Outro fator aventado como empecilho para a fluência dos estudantes é a fluência dos professores, como sugere a Professora Malena:

*Malena: ... o negócio é que têm muitas disciplinas que são dadas por professores ouvintes, mas que não têm fluência em LS, eles acabam dando as aulas em português, aulas de Linguística e aulas afins, e aí os alunos acabam chegando nas aulas com menos fluência... professores ouvintes que não dão aula em Libras.*

A professora atribui a não fluência dos estudantes ouvintes ao fato de os professores ouvintes não utilizarem a Libras em suas aulas, o que segundo ela acontece por não terem fluência nessa língua. Essa situação também foi abordada em pesquisas envolvendo cursos de Letras Inglês, nos quais observou-se que os professores não falavam Inglês em sala de aula, optando por ensinar a língua por meio da Língua Portuguesa, por julgar que os estudantes teriam dificuldade de acompanhar a aula ou, em outras situações, por falta de competência oral desses professores (TEIXEIRA DA SILVA, 2000; CONSOLO; MARTINS; ANCHIETA, 2009).

Embora essa seja uma questão que merece atenção, a responsabilidade pela fluência dos estudantes não pode ser atribuída apenas ao professor. O fato de o docente ter competência na língua que ensina dá condições para que ele torne a sala de aula um espaço de produção da língua oral. Contudo, é preciso atentar para o risco de um modelo de ensino centrado no professor, quando há outros elementos que precisam ser considerados, como o currículo, que, muitas vezes, privilegia a leitura e a produção escrita em prejuízo da oralidade, as metodologias focadas na gramática e as poucas disciplinas para trabalhar a oralidade (TEIXEIRA DA SILVA, 2000; CONSOLO; MARTINS; ANCHIETA, 2009).

Vale ressaltar que, no Letras Libras, quando os professores, ao invés de sinalizarem, ministram suas aulas em Língua Portuguesa, essas aulas são traduzidas do português para a Libras, para que os estudantes surdos tenham acesso aos conhecimentos na Língua de Sinais. Assegurada a acessibilidade linguística, há a probabilidade de que tanto os professores quanto os estudantes ouvintes permaneçam na sua língua de conforto, preferindo fazer uso do intérprete ao invés de eles mesmos se comunicarem por meio da Libras, o que também contribui para o desenvolvimento da fluência.

Se de um lado é esperado e válido que os professores e os estudantes ouvintes possam se tornar cada vez mais autônomos no uso da Libras, utilizando-a em suas atividades; por outro lado, também pode existir uma supervalorização do interlocutor surdo, gerando uma tensão entre eles e os ouvintes. Isto pode esconder uma visão unilateral de que a fluência só poderá vir do professor surdo, por ter a Libras como primeira língua. Essa visão pode trazer implicações para o trabalho dos professores do estágio, que geralmente representam um grupo heterogêneo, composto por professores surdos e ouvintes.

A ênfase na fluência e no professor surdo lembra ainda o mito da natividade ou do ‘falante nativo’ presente na linguística moderna, que, no Letras Libras, se personifica no professor surdo. De modo geral, o falante nativo é aquele que fala uma língua materna e supostamente teria maior conhecimento sobre essa língua, considerado como falante ideal, que não erra, condição que lhe daria uma autoridade para ensinar e avaliar as produções em sua língua (CAMARGO; POZZO, 2021).

No campo da surdez, as raízes do mito da Libras ou a valorização do surdo como falante ideal significa mais do que a intenção de garantir uma boa produção da Língua de Sinais, o que poderia ser prejudicado com pessoas não surdas. Esse pensamento tem como centro a visão de língua como propriedade, ou seja, a Libras como língua dos surdos, gerando relações de poder entre surdos e ouvintes, em torno da língua. Uma das formas como essa relação se manifesta é por meio do controle da Língua de Sinais e de uma resistência no seu compartilhamento com

os ouvintes, sob o argumento de sobrevivência da Língua de Sinais, o que se estende também ao ensino, quando o surdo é apontado como a pessoa mais apta para ministrar a disciplina de Libras (NASCIMENTO, 2019).

Vale a pena refletir que a visão da ‘Libras como língua dos surdos’ tem seu equivalente no mito do falante nativo que parte da ideia de língua como algo puro, esvaziado do seu caráter dinâmico. Todavia, no plano político ideológico, o mito do falante nativo foi sustentado pelo processo de reorganização geopolítica pós-guerra e pela constituição dos estados nacionais, que utilizou como estratégia a imposição de uma língua nacional em vista de um projeto político e econômico comum. Nessa direção, fortalecia-se um modelo de nativo como aquele que fala um idioma nacional em prejuízo da pluralidade linguística e cultural (MOREIRA, 2012; CAMARGO; POZZO, 2021).

No campo da surdez, a visão da Libras como língua dos surdos ou do surdo como falante ideal é consequência das experiências vivenciadas ao longo da sua história: proibição da Língua de Sinais; fracasso escolar relacionado a abordagens educacionais oralistas que buscavam equiparar o surdo ao ouvinte; ensino da Língua Portuguesa em prejuízo da Língua de Sinais etc. A reivindicação pelo ensino de Libras por parte dos surdos se configura como uma tentativa de redirecionar essa história. Quando os surdos reiteram que o ensino de Libras seja protagonizado por eles, tem-se o propósito de produzir identidades surdas, fortalecer essa diferença linguística e cultural, e conduzir o ensino de Libras segundo a perspectiva e a experiência deles.

Nesta pesquisa, a questão da fluência dos professores ouvintes é levantada tanto nas disciplinas de Libras, quanto no componente curricular estágio. No primeiro caso, temos o relato da Professora Malena, para a qual o fato de professores ouvintes não serem fluentes e não utilizarem a Libras nas aulas teria como consequência a não fluência dos estudantes. Já no componente curricular estágio, a Professora Johana pergunta à Professora Teresa: “*desculpa perguntar, queria saber se você é fluente ou não, se você sabe Libras ou não*”. O que Teresa responde da seguinte forma:

*Teresa: Não. Minha formação é totalmente pedagógica e por isso que quando eu oferto estágio eu oferto junto com professor que é fluente, porque é uma das questões que a gente trabalha lá no curso. Essa dificuldade que a gente tem de articular as áreas. Aí quando vai um professor só que é linguista ofertar o estágio. Esse professor tem um foco só na Linguística e não está preocupado com as questões pedagógicas. E aí a gente sempre faz essa oferta tentando fazer essa articulação.*

A pergunta da Professora Johana vai ao encontro da visão de muitos surdos, para os quais a fluência na Libras é um dos principais critérios para atuar no ensino da Libras. Professora Teresa, por sua vez, explica que não é fluente e tem uma formação pedagógica por meio da qual tem podido contribuir no estágio, fazendo a articulação com as questões pedagógicas necessárias ao ensino. Enquanto a visão da Libras como língua do surdo impõe limites entre surdos e ouvintes, a visão de complementaridade apontada por Teresa traz a reflexão de que, além do domínio da língua, o professor necessita de uma boa formação, de conhecimentos pedagógicos que o ajudem na condução de sua prática e no compromisso com a docência.

Também o desenvolvimento da fluência na Libras por parte dos estudantes ouvintes não pode ser atribuído a uma única variável: a falta de fluência dos professores ouvintes, por exemplo. Tampouco as variáveis citadas nos estudos sobre a fluência dos estudantes de línguas estrangeiras podem ser analisadas de forma isolada. O estudante de Letras Libras tem contato com a Libras em diversos momentos na licenciatura por meio de interlocutores bilíngues, entre eles professores e estudantes, tanto surdos quanto ouvintes, além de intérpretes de Libras e de recursos pedagógicos organizados nessa língua, de modo que a Libras permeia todo o curso, e ainda assim é possível que o estudante chegue ao final do curso sem a fluência esperada.

Vigotski, ao explicar o papel do meio sobre o desenvolvimento, lembra que não há uma fórmula capaz de explicar essa relação, sendo necessário diferenciá-lo e analisá-lo por partes. Nesse sentido, o desenvolvimento é um processo diferenciado “[...] que não pode se desenvolver de modo completamente homogêneo em todos os seus aspectos. Os distintos aspectos têm diferentes significados, momentos e pesos específicos” (VIGOTSKI, 2018, p. 93). Essa reflexão é pertinente ao tema que discutimos, pois, no que se refere à fluência dos estudantes ouvintes do Letras Libras, também é importante considerar que diferentes variáveis interagem nesse processo, como as estratégias de ensino, os sentimentos e as estratégias de aprendizagem dos estudantes, bem como sua idade e suas experiências linguísticas prévias, sua participação, que, por sua vez, fazem com que os estudantes ouvintes vivam processos diferentes no desenvolvimento da Libras. Entretanto, as concepções e as práticas educacionais costumam situar o desenvolvimento e a aprendizagem como processos que se apresentam de forma linear e homogênea para todos os sujeitos, independente do seu contexto histórico e social.

Essa realidade da fluência dos estudantes ouvintes que vão se formar professores de Libras é algo que vai exigir dos professores esforços no sentido de favorecer o desenvolvimento daqueles estudantes que apresentam mais dificuldade com a língua. As coordenações dos

cursos, por seu turno, precisarão refletir sobre questões antigas sobre as quais provavelmente muito já se debruçaram as Licenciaturas em Línguas Estrangeiras, tais como a possibilidade de exigir do candidato fluência na língua-alvo ao ingressar no curso, e a implementação de estratégias de acompanhamento e avaliação favoráveis ao desenvolvimento da fluência. Estratégias essas que se estiverem ancoradas em visões cristalizadas da língua, ou do surdo como falante ideal, podem se tornar excludentes.

Isso não significa que a formação do professor de Libras deva prescindir da competência linguística prevista nos projetos pedagógicos desses cursos. Entretanto, é importante atentar para o risco que a ênfase na fluência possa ter nas relações entre professores e estudantes do curso, à medida que as deficiências no conhecimento linguístico são sobrepostas às diferenças e às possibilidades de colaboração entre professores e estudantes surdos e ouvintes.

Em relação aos professores ouvintes que atuam no curso e não têm fluência, esses docentes parecem ter sido avaliados segundo a lógica de que o ensino de Libras deve ser protagonizado por professores surdos ou fluentes. Essa avaliação pode gerar um desprestígio do professor ouvinte, seja o que atua no curso de graduação, seja do estudante que está se formando professor de Libras.

As concepções dos professores, discutidas nesta seção, provocaram reflexões que extrapolam o Estágio Curricular, mas que também se relacionam à formação dos licenciandos, tais como a articulação entre os componentes curriculares, a relação teoria e prática neles, a competência linguística dos estudantes etc. Todavia essas reflexões não têm o objetivo de avaliar os pontos positivos ou negativos da formação com base nas experiências vivenciadas no estágio. Neste caso, estaríamos adotando uma visão simplista na qual o estágio serviria como uma bússola, para apontar um caminho a ser seguido. A contribuição do estágio não é essa e sim propiciar a reflexão entre professores formadores e professores em formação sobre o ensino de Libras e a prática docente dos futuros professores.

Nas reflexões ensejadas no grupo focal, os professores discutiram ainda práticas adotadas por eles no estágio. Um exemplo dessas práticas está nas possibilidades de colaboração entre professores surdos e ouvintes, que, no coletivo, podem produzir concepções e formas de trabalho diferentes. É para esse último ponto que se dirige nossa análise a partir de agora.

#### 5.4 “E SE FOR AO CONTRÁRIO? É UM DESAFIO. NÓS PRECISAMOS QUE SEJA DIFERENTE”: PRÁTICAS EDUCATIVAS NO ESTÁGIO

Nesta seção, discorreremos sobre algumas práticas e mediações vivenciadas no Estágio Curricular. Para tanto, buscamos dialogar com o pensamento de Vigotski, que é atual e nos ajuda a refletir sobre esses processos. Embora a maioria de seus exemplos se reporte ao desenvolvimento infantil, suas reflexões dão luzes para discutir o desenvolvimento como um todo.

Com base nesse autor, inferimos que o desenvolvimento intelectual, psicológico e cultural se dá na inter-relação e colaboração com o meio social, havendo “[...] uma dependência entre o desenvolvimento das formas coletivas de colaboração e os modos individuais de comportamento sob a forma de funções psíquicas superiores”<sup>28</sup> (VIGOTSKI, 2021b, p. 210). Muito do que o sujeito vivencia nas suas interações no meio, como forma de colaboração e trabalho, se transforma em formas individuais de comportamento, em aprendizagem e em desenvolvimento.

Essa relação é potencializada pela mediação, contexto em que a educação atua por meio do trabalho educativo, que, por seu turno, pode ser organizado em função das necessidades apresentadas pelos estudantes e, muitas vezes, exige pensar em estratégias de compensação ou em rotas alternativas que possam valorizar os diferentes processos de aprendizagem (VYGOTSKY, 2003).

Vale destacar que aqui também atua a mediação dos signos – por excelência a linguagem –, pois além de propiciar o compartilhamento dos significados disponíveis no meio social, confere a capacidade de operar sobre ele por meio do pensamento e da palavra, da capacidade de nomear, de conceituar e de interpretar a realidade, produzindo sentidos e alcançando níveis maiores de generalização entre os significados (VYGOTSKY, 1993).

Iniciemos por uma situação apresentada pela Professora Johana com relação ao planejamento pedagógico:

*Johana: A maioria dos alunos surdos, eles não sabem fazer o plano de aula sozinhos, não têm essa competência, eles sempre pedem para outros alunos ajudarem. Eles às vezes copiavam o plano dos outros, por ter essa dificuldade na Língua Portuguesa. Então a gente fez um curso de português para surdos. E observando que quando ia fazer a correção do plano tinha um*

<sup>28</sup> Quando fala de funções psíquicas superiores, Vigotski se refere ao pensamento por conceito, à fala racional, à memória lógica, à atenção voluntária etc. (VIGOTSKI, 2021).

*trabalho muito maior, para orientar esse plano. Hoje a gente faz um plano de aula por grupo. Cada grupo vai receber um assunto, um conteúdo a ser ministrado, e não fazem mais o plano individual. Quando era individual eles não conseguiam fazer, tinha muita dificuldade e eles não conseguiam refletir acerca do plano. Então a gente resolveu mudar essa forma de realização do plano de aula. Aí enfim, eles conseguiam colocar o conteúdo, conseguiam ministrar a aula. A gente conta também com monitores para prestar esse atendimento para os alunos estagiários.*

Professora Johana relata sobre a experiência dos estagiários surdos na elaboração do plano de aula em português, na modalidade escrita. Segundo ela, a elaboração do plano de aula era uma atividade que os estudantes surdos não conseguiam realizar de forma independente, ao contrário, copiavam dos colegas ou pediam ajuda a eles. Os professores apostaram no trabalho coletivo para ajudar os estudantes na realização da atividade, passando a solicitar, ao invés do plano de aula individual, um plano por grupo. A respeito do potencial da interação para a aprendizagem e o desenvolvimento, Vigotski faz a seguinte observação:

[...] o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em operação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança (VIGOTSKI, 1994, p. 60-61).

Segundo o autor, o nível de autonomia que uma criança/aprendiz alcança em determinada tarefa depende da interação dela com outras pessoas no seu ambiente. Isso acontece na zona de desenvolvimento iminente (ZDI), que se refere ao intervalo entre aquilo que o aprendiz consegue realizar de forma independente e o que realiza com o auxílio de alguém mais experiente, espaço de tempo em que se dá o processo de amadurecimento das suas aprendizagens e pode variar de sujeito para sujeito<sup>29</sup>. Vigotski faz uma analogia na qual as funções em processo de amadurecimento seriam os brotos do desenvolvimento e aquelas já maduras seriam os frutos (VIGOTSKI, 1994).

As reflexões de Vigotski sobre os processos de aprendizagem podem ser ampliadas para outros aprendizes, como, por exemplo, os estagiários do Letras Libras. As interações e as atividades coletivas que, para o autor, são de grande importância, também o são para os

<sup>29</sup> Embora a maioria dos leitores estejam familiarizados com a expressão Zona de Desenvolvimento Proximal, optamos nesta tese por Zona de Desenvolvimento Iminente. Esta expressão é utilizada na tradução de Zoia Prestes e, segundo ela, transmite melhor o pensamento de Vigotski sobre desenvolvimento como um processo dinâmico, imprevisível, que está no campo das possibilidades, podendo ou não acontecer.



estagiários, podendo desencadear neles processos internos e aprendizagens que ajudarão não somente na realização do plano de aula, mas em outras atividades que envolvam reflexão, planejamento, colaboração, criatividade etc. Supomos que Vigotski, ao falar do potencial da colaboração com outras pessoas e o meio, esteja se referindo a um tipo de interação, na qual o estudante tenha uma postura ativa, possa colocar em prática suas experiências e seus conhecimentos sobre as relações com seus interlocutores. Bem diferente é a situação na qual o aprendiz realiza a atividade na companhia de outro, mas de forma espontânea, sem a mediação do professor, uma vez que para o autor; “[...] o professor é o organizador do meio social educativo, o controlador e regulador de suas interações com o educando” (VIGOTSKI, 2003, p.76).

É importante considerar que a atividade de elaboração do plano de aula é vivenciada de forma diferente pelos estudantes surdos e ouvintes, em função de suas experiências linguísticas. Para os surdos, a elaboração do plano pode ser mais desafiante, dependendo do conhecimento que eles tiverem do português. No seu relato, A Professora Johana cita que foi necessário contar com o apoio de monitores e organizar a oferta de um curso de português como L2, para ajudar nesse processo que demanda dos estudantes conhecimentos linguísticos, estratégias de tradução. Vale lembrar que o plano de aula consiste em um gênero textual que tem suas características e serão elaborados pelos estagiários surdos em uma segunda língua, o português. Os estudantes ouvintes, por sua vez, têm o português como primeira língua e, embora também precisem se apropriar dessa atividade pedagógica, esta não demanda os mesmos esforços que para os estudantes surdos.

Diferentes também são os percursos que esses dois públicos passam com relação à Libras. Os estudantes surdos do Letras Libras, em sua maioria, têm a Libras como L1, sendo a licenciatura o meio no qual eles irão aperfeiçoar conhecimentos metalinguísticos sobre essa língua em vista de prepararem-se para o seu ensino. Já os estudantes ouvintes, que em sua maioria, chegam à graduação sem conhecimento prévio da Libras, irão passar por dois processos em sua formação: aprender a língua e desenvolver os conhecimentos referentes ao seu ensino. A Libras e a Língua Portuguesa permeiam o processo formativo dos licenciandos surdos e ouvintes, podendo os professores do estágio organizarem as atividades e experiências do estágio de modo a não igualarem os processos desses estudantes, mas favorecerem o aprendizado da docência, cada qual segundo sua própria via de desenvolvimento.

Para Vigotski (2021b), a relação de convivência da pessoa é fonte de desenvolvimento psíquico e pessoal, e o lugar que o outro ocupa na relação pode se tornar uma ajuda para ela. Há diferentes lugares que se pode ocupar na relação de convivência, que, por sua vez, representam

diferentes formas de ajuda que atuam na zona de desenvolvimento iminente da criança ou do adulto. Dessa forma, por meio da relação e da colaboração com o outro é possível a realização de tarefas que não se conseguiria resolver de forma individual, o que favorece avançar no seu nível de desenvolvimento.

Na experiência de construção coletiva do plano de aula, os lugares ocupados por estagiários surdos e ouvintes podem ser diversos, bem como a forma como cada um pode colaborar. Ao interagirem com os estudantes ouvintes, os surdos podem se aproximar da Língua Portuguesa com mais segurança, visto que seus colegas ouvintes têm mais familiaridade com a reflexão metalinguística e com a escrita. Os estudantes ouvintes, por sua vez, ao interagirem com seus colegas surdos podem aprimorar seus conhecimentos na Libras, troca essa que permite que as reflexões sobre o plano de ensino sejam realizadas em Libras, e, depois, sistematizadas na modalidade escrita da Língua Portuguesa, consistindo em uma produção muito mais rica.

Dessa forma, a estratégia da Professora Johana de propor a elaboração do plano em grupo demonstra sua atenção à zona de desenvolvimento iminente desses estudantes, ou seja, de um lado há os conhecimentos que eles traziam sobre o plano de aula e, de outro, a dificuldade de realizá-lo de forma independente, o que tornava essa atividade mais trabalhosa e focada na correção. Como ajuda para esses estudantes, foi proposto o trabalho em grupo com a parceria de outros estagiários ouvintes e surdos, o que valoriza o conhecimento de cada um e os faz sentir como “fonte de seu comportamento e de sua atividade” (VIGOTSKI, 2021b, p. 38).

Outra estratégia, dessa vez, organizada em função de alguns estudantes ouvintes é compartilhada pela Professora Malena:

*Malena: Eu não sei o que vocês acham disso, mas esse é um caso que acontece bastante. O aluno que tem menos fluência, a gente não manda para professores que são mais fluentes; a gente manda para algumas escolas inclusivas porque lá você vai ensinar para alunos que não sabem Libras, então vai ensinar o básico, porque eles não têm ainda uma fluência de dar uma Libras mais avançada.*

O critério adotado por Malena de encaminhar os estagiários para realizarem a regência em escola inclusiva ocorre pelo fato de este campo de estágio ser menos exigente do ponto de vista da fluência, haja vista os estagiários trabalharem a Libras em um nível básico. Outro campo de estágio seria o Ensino Superior, nas disciplinas de Libras ofertadas nas licenciaturas, na qual também se trabalha um nível elementar da Libras, mas tendo o diferencial da supervisão de professores fluentes, o que desperta insegurança nos estagiários, como a professora

acrescenta: “... é porque às vezes o aluno tem uma LS fraca e ele tem medo de ir até o professor mais fluente”.

O critério de encaminhar os estagiários para uma prática de ensino considerada menos exigente, faz com que os estudantes cumpram suas horas de estágio, se sintam mais confortáveis na regência de classe, mas não os desafia a avançar para além do nível de conhecimento linguístico em que se encontram. Levando em consideração o desenvolvimento do estagiário, as Professoras Johana e Gisela questionam e refletem com Malena:

Johana: *E se for ao contrário? É um desafio. Nós precisamos que seja diferente.*

Gisela: *A Johana tá sugerindo de fazer o contrário, se o aluno ouvinte, se o aluno que não tem fluência entrar em contato com o professor fluente, ele pode se desenvolver. Se tem um curso que tem uma pessoa muito fluente e eu não tenho uma Língua de Sinais muito fluente, em contato com ele, é um desafio para mim, e eu vou me desenvolver. Agora se eu estou ali sempre no mesmo nível linguístico acabo não desenvolvendo. Eu acho que é isso que ela falou não é, eu concordo com o que ela disse.*

O diálogo entre as professoras gera uma reflexão sobre experiências mais favoráveis ao desenvolvimento do estagiário, que podem exigir que se faça um caminho diferente, desafiante, mas necessário. Para a Professora Malena, é importante adequar a prática de ensino ao nível de fluência em que os estudantes se encontram, de modo que possam desempenhar essa atividade. Em contrapartida, as Professoras Johana e Gisela consideram que o desenvolvimento virá à medida que esses estudantes forem desafiados a interagirem com professores fluentes, pois isso demandaria esforços que poderiam alavancar seu desenvolvimento.

A compreensão das professoras corrobora o pensamento de Vigotski (2021b), segundo o qual o bom aprendizado se antecipa ao desenvolvimento. O autor considerava que partir dos níveis de desenvolvimento já alcançados é pouco eficaz. Ao invés disso o aprendizado deveria se projetar para um novo estágio do processo de desenvolvimento, pois, dessa forma estaria atuando na zona de desenvolvimento iminente. Nesse sentido, é válido que os estagiários interajam com os professores de Libras que são mais experientes do ponto de vista linguístico e pedagógico, a fim de poderem avançar no aprendizado da língua, da prática e da identidade docente. Isso contribui para que os professores percebam também os conhecimentos ainda não desenvolvidos pelos estudantes, que estão em processo de maturação, e intervenham prospectivamente sobre eles.

Dessa forma, oferecer ao estagiário uma prática de ensino que não o desafia a ir além do nível de conhecimento em que ele se encontra não é tão significativa, quanto propiciar a ele uma prática na qual ele precise se reorganizar, frente ao desafio de se comunicar com o professor de Libras, planejar e ministrar aulas em Libras sob sua supervisão. Por ser responsável pelo ensino de Libras naquele campo de estágio, o professor de Libras ocupa um lugar “acima” ou de alguém mais experiente, que pode oferecer feedbacks *in lócus*, sobre a prática do estagiário e ajudar o estagiário a avançar no seu nível de desenvolvimento.

Outra questão importante é que, para que a pessoa se beneficie da ajuda recebida, dois aspectos devem ser levados em consideração: o conteúdo e a relação de convivência (VIGOTSKI, 2021b). Aplicando isso à zona de desenvolvimento iminente dos estagiários, podemos supor que a ajuda do professor de Libras será válida se, além da experiência da prática de ensino de Libras, houver uma boa relação de convivência entre este e o estagiário. Segundo a Professora Malena, os estagiários têm medo de ir até o professor de Libras, o que impede que eles se beneficiem da ajuda desse professor. Dessa forma, é importante que os atores envolvidos no estágio – estagiários, professores orientadores e professores de Libras supervisores – compreendam a importância dessa troca para o aprendizado e se disponham a ela.

Dentro de uma perspectiva formativa, faz-se necessário ainda refletir sobre a avaliação da aprendizagem que nem sempre está articulada com as práticas de ensino. Isso significa dizer também que a avaliação não tem implicado em mudanças nas práticas de ensino, e estas não têm considerado o processo de aprendizagem dos estudantes e suas particularidades. Como resultado, a avaliação tem assumido um viés pontual, com ênfase nos exames e na promoção para série ou nível seguinte, deixando em segundo plano seu papel formativo, diagnóstico, processual, dinâmico, dialógico e inclusivo. Assim, há a tendência em se fixar nas aprendizagens já consolidadas, a atribuição de notas, que acabam classificando os estudantes, mas não se tornam parâmetro para a tomada de decisões em vista da melhoria mais aprofundada do seu aprendizado (BENEVIDES, 2011).

Todavia, quando se trata da avaliação de estudantes adultos, com certa autonomia em formação profissional, pode haver uma fragmentação do seu processo de desenvolvimento, ignorando que também este público apresenta níveis diferentes e aprendizagens que vão sendo consolidados ao longo do processo, para o que é fundamental a mediação dos professores. A avaliação de um estudante que se encontra na graduação se volta para as capacidades e as habilidades esperadas para o exercício da profissão. Isso pode levar à valorização e à classificação do desempenho desses estudantes, ao invés de um olhar sobre o seu processo de desenvolvimento profissional, que tem na formação inicial apenas uma de suas etapas.

Nas atividades de estágio, assim como nas disciplinas de modo geral, os estudantes são avaliados, podendo ser aprovados ou não. A avaliação no Estágio Curricular do Letras Libras é uma questão que merece ser discutida, uma vez que tem sido objeto de reflexão e disparadora de algumas práticas, como percebemos nos enunciados dos professores:

*Malena: Porque, não fui eu quem ensinei; e, se ele não aprendeu bem nesse tempo? A gente teria que ter uma banca para você avaliar isso? Porque os ouvintes não conseguem desenvolver bem uma fluência, mas enfim, são avaliados e acabam sendo aprovados nas disciplinas. Então eles chegam no estágio e não sabem ensinar Libras.*

A professora se refere à falta de fluência de alguns estudantes ouvintes que ela recebe no estágio. Ela parece não concordar que eles tenham sido aprovados nas demais disciplinas sem a fluência necessária à prática de ensino, e cogita a possibilidade de haver uma banca para avaliar esses casos. Vale ressaltar que as demais disciplinas não têm o objetivo de avaliar fluência e sim os conteúdos referentes a elas, e, se os estudantes apresentam um bom desempenho nelas é esperado que sejam aprovados. De qualquer forma, não há uma equivalência entre o que os estudantes aprenderam nas disciplinas teóricas e o seu desenvolvimento da língua, o que revela uma quebra no processo de formação, e ao contrário precisaria articular o ensino e as aprendizagens nas disciplinas com o que se espera para o estágio.

Esse desempenho diferente dos licenciandos nas disciplinas teóricas e na prática da Libras pode significar a existência de diferentes zonas de desenvolvimento iminente nesses estudantes, conforme explica Vigotski (2021a) com base em Vigotski:

[...] não há apenas uma zona de desenvolvimento iminente numa pessoa, mas tanto em crianças como em adultos, há muitas zonas de desenvolvimento iminente. A pessoa pode ter uma ZDI grande em relação a um determinado conteúdo e em relação a um outro, pode mostrar-se pouco competente e incapaz, ou seja, no contexto de zona de desenvolvimento iminente pode precisar de uma significativa ajuda externa (VIGOTSKI, 2021a, p. 34).

Trazendo essa reflexão para o contexto dos licenciandos ouvintes, é possível que eles apresentem um desempenho melhor nas disciplinas teóricas, tenham uma ZDI mais ampla nessas atividades em função de suas experiências com a leitura e a escrita. Já na prática da Libras, uma segunda língua para esses estudantes, será necessário um esforço maior da parte deles e dos professores na busca por estratégias que possam contribuir para o crescimento dessa zona de desenvolvimento iminente.

No que se refere à realização de uma banca para avaliar a questão da fluência, o que é cogitado pela Professora Malena, seria necessário definir em que período os estudantes se submeteriam a ela, se antes ou depois dos estágios, os critérios a serem avaliados, bem como os encaminhamentos posteriores para a melhoria da aprendizagem dos estudantes. Essa é uma questão que precisará ser mais bem discutida por professores e estudantes, levando-se em consideração, além da questão da fluência, a avaliação da aprendizagem como um todo, em consonância com os objetivos do curso e a realidade sociocultural dos estudantes.

Pode ser que a solução do problema que incomoda a Professora Malena e seus colegas não esteja na realização de uma banca, que corre o risco de tornar-se um instrumento pontual, classificatório, difusor de relações autoritárias entre o professor e o aluno em torno do ensino da Libras. Talvez a resposta possa estar no encaminhamento coletivo, um esforço conjunto entre professores e estudantes. No próprio grupo focal, emergiram outras formas de encaminhar essa questão como, por exemplo, a experiência da Professora Johana:

*Johana: No primeiro período até o 5º período mais ou menos, nós fazemos reuniões no final do semestre, para fazer uma avaliação dos alunos e aí nós opinamos se aprovamos ou não. Que os professores não conseguem sozinhos e decidir sobre a avaliação. Então nós fazemos em colegiado, para que ele possa chegar ou não a passar para o 6º período. (Gisela: Muito bom!) Se ele está ok, se todo mundo vota positivo. Alguns professores acabam dizendo que não: deixa mais.*

Segundo esse enunciado, os professores têm a prática de reunirem-se ao final de cada semestre para avaliar a situação dos alunos e deliberar sobre sua aprovação, inclusive tendo em vista o estágio, que inicia no 6º período. A professora expressa que há casos em que os professores sozinhos não conseguem decidir sobre a avaliação e discutem a questão no colegiado do curso. Podemos ainda analisar as trocas entre os professores do estágio segundo a premissa vigotskiana, na qual as formas coletivas de colaboração se transformam em formas individuais de comportamento e contribuem para a constituição das funções psíquicas superiores (VIGOTSKI, 2021b). A colaboração entre professores do estágio propicia uma compreensão mais ampla da realidade e a reelaboração de seu pensamento a partir do diálogo com outros professores que apresentam pontos de vista diferentes.

Depois do relato de Johana, os demais professores do grupo focal, elogiaram a prática adotada no Letras Libras onde a professora atua. A Professora Gisela, por exemplo, sinalizou “*muito bom!*” e, fez o seguinte comentário:

*Gisela: ... o que eu sempre tento comparar é o aluno na questão da fluência, como que ele era com o professor de Linguística, no professor de Educação, no professor de Libras. Não tento só olhar para o aluno naquele momento, mas comparar como que ele estava, e assim, não só com o aluno ouvinte, com o aluno surdo também; como que foi o desenvolvimento dele. Eu pergunto para um outro professor, como que era naquela na sua disciplina, para que possa me auxiliar também na avaliação.*

A partir da experiência de Johana, Gisela pôde referendar que o diálogo estabelecido com outros professores do curso sobre o desempenho dos estagiários é algo que dá mais subsídios para avaliá-los. Dessa forma, a troca entre elas no grupo focal propiciou a compreensão de que na avaliação dos estagiários é importante também olhar para trás, considerando sua trajetória em outros momentos do curso, nas demais disciplinas. Daí a importância da colaboração entre os professores que compartilham seu conhecimento e experiências sobre os estagiários, em contextos e atividades variados, contribuindo para uma visão mais condizente com a realidade deles.

Há ainda outras possibilidades de colaboração como a relatada pela Professora Gisela:

*Gisela: Parece que é algo unânime que não é fácil a questão da avaliação não é mesmo? Nós tivemos 4 alunos que ficaram furiosos e a nossa sugestão foi que outros professores viessem avaliar com a gente esses vídeos. E, eles também concordaram que deveriam ser reprovados e os alunos concordaram, porque essa questão do vídeo é uma boa forma de registro.*

Gisela relata uma situação na qual os professores avaliaram que alguns estagiários deveriam ser reprovados, o que não foi aceito pelos discentes a primeira vista. Para resolver esse impasse, outros professores foram acionados e a partir da análise do relatório do estágio e da produção linguística em Libras dos estagiários, foi deliberado que, de fato, deveriam ser reprovados, o que dessa vez foi aceito pelos estagiários. Logo, o trabalho coletivo entre os professores e o diálogo com os estagiários parece ter ajudado no esclarecimento dos critérios avaliativos e no encaminhamento da questão.

Vale ressaltar que as práticas avaliativas devem estar articuladas com as práticas de ensino, propiciando o diagnóstico do conhecimento dos estudantes, o acompanhamento e a avaliação deles, ao longo do seu processo e não somente no final. Johana relata como ela e os professores do seu curso incentivam os estudantes a se expressarem em Libras nas atividades:

Johana: *O curso é Letras Libras, nós somos 9 professores e tentamos tirar um pouco do português. Por exemplo: seminário, as apresentações, tudo tem que ser em Língua de Sinais. (Adriana: Isso!) Os ouvintes ficam angustiados, porque preferem fazer as questões em português do que em Libras, mas o professor tem que colocar: o curso é Letras Libras. Os surdos reclamam das notas por causa do português, por isso preferem fazer o registro em Libras, por isso que há sempre esse duelo entre português e Libras, mas nós tentamos podar o português para privilegiar o uso da LS.*

Teixeira da Silva (2000) e Consolo, Martins e Anchieta (2009), no tocante à formação de professores de língua inglesa, apontam a importância de se incluir no curso de formação a avaliação sistemática e contínua do desempenho oral dos estudantes por meio de atividades como seminários e debates. Embora essas práticas sejam recorrentes, nem sempre se avalia a dimensão oral, e sim o conteúdo apresentado pelos estudantes. Os professores entrevistados nessas pesquisas sugeriram que a expressão oral dos estudantes também fosse avaliada, o que, a longo prazo, levaria os estudantes a se expressarem mais oralmente, possibilitando aos professores compreenderem melhor os desafios dos estudantes nessa dimensão.

As estratégias apontadas por Teixeira da Silva (2000) e Consolo, Martins e Anchieta (2009) são uma tentativa de articular as práticas de ensino às práticas avaliativas, com vistas ao desenvolvimento da expressão oral dos estudantes. No Letras Libras, Johana e seus colegas desafiam os estudantes a saírem de sua zona de conforto e participarem das atividades por meio da Libras, nas disciplinas e fora delas. Esta ação, se continuada, pode favorecer o alinhamento das práticas pedagógicas, em vista do que se espera dos estudantes ao final da formação, e contribuir para o desenvolvimento dos estudantes na língua. Segundo Johana, alguns deles ficam angustiados, talvez por se sentirem inseguros em se expressar em Libras, e os professores procuram conscientizá-los a respeito da importância de sinalizar, haja vista que se trata de um curso que visa a formação de professores de Libras.

Essa realidade mostra a necessidade de um trabalho conjunto entre professores e estagiários. O professor é responsável por planejar as condições que julga necessárias para o desenvolvimento dos estudantes, mas estes podem colaborar ou restringir as possibilidades de ação do professor. Por essa razão, é importante que a mediação do professor se dê em meio a relação e ao diálogo contínuo com os estudantes (TUNES; TACCA; BARTHOLO JUNIOR, 2005). No contexto de Johana, os professores podem incentivar os estagiários e organizar as atividades de modo que eles sejam desafiados a sinalizar. Podem, ainda, argumentar que o ‘*curso é de Letras Libras*’, mas essas estratégias, não têm o poder de, prontamente, mudar a



consciência e as disposições dos estudantes, porque isso dependerá da colaboração deles em, por exemplo, participarem ativamente das atividades, assumindo os riscos de se expressarem em uma língua diferente da sua.

A mediação dos professores na zona de desenvolvimento iminente relacionada ao desenvolvimento da Libras não é simples, pois se dirige ao plano das ações e da consciência dos alunos, e envolve também a forma como cada um atribui sentidos aos conhecimentos, experiências que lhes são apresentados. Essa significação é influenciada pelas histórias de vida pessoais, pelos modos de pensar, pelas condições materiais em que se organiza o ensino, pela relação com os professores etc. (TUNES; TACCA; BARTHOLO JUNIOR, 2005; GÓES; CRUZ, 2006).

Essa relação e produção de sentidos entre professores e estagiários passa pela experiência de ser surdo ou ouvinte, pelas experiências com a Língua de Sinais e a Língua Portuguesa. Para os estudantes surdos, por exemplo, o português foi apontado como um dificultador para a elaboração do plano de aula e, depois, para a avaliação, sendo sugerido o registro em Língua de Sinais como alternativa mais condizente<sup>30</sup>. Esta representação do português como elemento dificultador parece ser algo partilhado entre professores e estagiários no contexto do Letras Libras vivido pela Professora Johana, o que pode não ser benéfico, pois, sendo interpretado como algo limitante, os professores correm o risco de não oferecerem os meios necessários para os estudantes avançarem nessa área, e os estudantes, de não darem sentido ao seu aprendizado. Aqui há uma relação entre o sentido que estudantes e professores atribuem ao português e a forma como as atividades são realizadas.

Outro caminho possível para os professores é o da organização de atividades que valorizem a construção dos processos linguísticos dos surdos com relação à escrita em português, por meio da interação com os ouvintes e da mediação da Língua de Sinais, por meio dos quais é possível tomar a Língua Portuguesa como objeto de reflexão e de enunciações significativas (ALMEIDA; LACERDA, 2019). Essa prática pode ajudar a desconstruir a ideia do português como algo limitante, e abrir novas possibilidades na ZDI dos estudantes para que se tornem mais autônomos na sua relação com a Língua Portuguesa.

A Língua Portuguesa e a Libras permearão a maioria das experiências de pessoas surdas, em função do contexto bilíngue e bicultural vivenciado por elas e pelos ouvintes inseridos na comunidade surda. Os estudantes do Letras Libras experimentam esse bilinguismo no âmbito

---

<sup>30</sup> O registro em língua de sinais mencionado não se trata da escrita de sinais, mas do vídeo-registro, um novo gênero de uso e registro na língua de sinais na qual os estudantes podem realizar suas nas produções acadêmicas (SILVA, 2017).

do curso, que se reveste às vezes de duelo entre línguas, em função do caráter histórico, social, político e ideológico que o influencia. Todavia, é importante que o Letras Libras leve seus estudantes e professores a ampliarem suas experiências e conhecimentos em ambas as línguas, reconhecendo a complementaridade existente entre elas. Nesse processo, é importante lidar com as tensões que surgem nas relações dialógicas entre surdos e ouvintes, vislumbrando nelas as possibilidades de aprendizado, conforme reflete Lacerda (2000):

Esse contato revela tensões, dificuldades de articulação, impasses – que não convergem, contudo, para um confronto, mas sim para ajustes, negociações e trocas que apontam para infinitas possibilidades de composição dentro do espaço educacional. Para que isso ocorra, é necessário, entretanto, que os atores dessa cena aceitem o desafio de compreender as diferenças como mútuas e procurem, verdadeiramente, atuar nesse espaço de contato, assumindo a diversidade, modificando-se e constituindo-se, numa multiplicidade de estratégias que não visem a “padronizar” o diferente, mas interagir com ele na plenitude de suas peculiaridades (LACERDA, 2000, p.81).

Parece que há no estágio do Letras Libras uma centralização da discussão em torno da fluência dos ouvintes, de um lado, e das dificuldades dos surdos na Língua Portuguesa, de outro, conforme o relato da Professora Johana:

*Johana: Os alunos surdos eles têm uma prática maior; uma habilidade maior com a LS, mas eu percebo que falta realmente melhorar no plano... E os alunos ouvintes têm facilidade de fazer o plano, mas têm medo de sinalizar. Engraçado que é o contrário né, o medo de um, é o que no outro é bom. Então os alunos ouvintes tinham muito medo de ir para prática, sinalizar; eles acabavam fazendo português sinalizado.*

Além das especificidades de cada grupo e o que precisa ser explorado neles, a fala da professora sugere a possibilidade de colaboração e aprendizagem entre eles, na qual pode se encontrar as respostas para os desafios vivenciados. Essas relações são formativas e influenciam na experiência de estudantes e professores enquanto sujeitos bilíngues, bem como na sua prática profissional circunscrita em contexto mais amplo da educação bilíngue.

Ambas as línguas são importantes na formação do professor de Libras, para que se tornem profissionais mais plenos. Por meio delas os conhecimentos são veiculados, as relações são estabelecidas e as práticas de ensino se materializam. Ademais, depois de formados, os futuros professores vivenciarão, ainda que de forma diferente, os encontros e desencontros entre Língua de Sinais e Língua Portuguesa, na sua prática docente. Com base nisso, é importante que os professores promovam uma discussão para além das diferenças estruturais de cada língua, adentrando nas relações de sentido, na imagem que estudantes surdos e ouvintes fazem

de seus interlocutores, nas quais podem estar a explicação para o medo, a resistência e outras reações que emergem nas práticas de estágio quando os estudantes utilizam sua segunda língua.

Desse modo, na formação dos estudantes do Letras Libras – que para muitos deles acontece simultaneamente ao desenvolvimento da segunda língua – é importante considerar o papel exercido pela L1 na construção dos conhecimentos e das relações interpessoais, tanto no plano linguístico, quanto ideológico. É igualmente importante considerar os desafios envolvidos no desenvolvimento da L2 e nas práticas realizadas nessa língua, sem que uma língua exclua a outra e sim se sobreponham, se complementem. Ignorar as nuances desses processos é ir na contramão da condição bilíngue e multicultural desses sujeitos.

O Letras Libras é um microcosmo do bilinguismo que surdos e ouvintes vivenciam de forma difusa na sociedade. Por reunir diferentes interlocutores surdos e ouvintes, esse espaço de formação pode favorecer mais do que o encontro, uma interação efetiva entre as duas línguas e culturas. Nessas interações não deve ser esperado apenas formas puras de cada língua. Se estamos falando em processo, é preciso lembrar que nas suas práticas de linguagem, seja na modalidade escrita, seja na interação face a face, os estudantes poderão utilizar formas híbridas das duas línguas, tais como o português sinalizado a que se referiu a Professora Johana. É importante considerar essas formas não como um desvio, ou o nível máximo que puderam atingir, pois representam uma mostra do que já são capazes de produzir, com os recursos e mediações que tiveram até o momento, que deixa para os professores a pista de quais intervenções podem ser realizadas na direção de novas aprendizagens.

Paralelo a centralidade que a Libras e a Língua Portuguesa têm nas práticas de ensino e nos processos de aprendizagem, há outros conhecimentos que precisam ser desenvolvidos pelos futuros professores, como destaca Malena:

*Malena: então, é um problema que eu já tive: uma vez um aluno surdo que ele sabia LS, mas ele não sabia a questão do plano de aula, do relatório, e ele reprovou, por causa dessa questão obrigatória do conteúdo (nesse momento Gisela e Teresa concordam com a cabeça).*

Nesse relato, a professora reconhece que o domínio da Libras não é o único critério a ser considerado na avaliação dos estagiários, entendimento compartilhado por Gisela e Teresa. Eles precisam de outros conhecimentos relacionados ao exercício da docência, entre eles o planejamento pedagógico, bem como necessitam realizar o relatório de estágio. O comentário da professora ajuda a desmistificar o mito da natividade, ou seja, a associação de que basta ser

surdo para ensinar a Libras, pois reconhece que o ensino de língua envolve uma gama de conhecimentos além do conhecimento linguístico.

Esse e os demais conhecimentos estão diluídos nos diferentes componentes curriculares, motivo pelo qual as práticas pedagógicas são importantes. Elas são formativas, porque revelam aos estudantes modos de fazer pedagógico e são também recursos por meio dos quais os estudantes podem se apropriar dos conhecimentos. Para Vygotsky (2003), não há passividade na educação, uma vez que professor, estudante e o meio são ativos. O professor organiza o meio social educativo e as interações necessárias, realizando uma mediação que supera a transmissão de conhecimentos e envolve a capacidade de intervir em cada situação, e as modifica em vista da experiência pessoal dos estudantes. Os discentes também são ativos e reorganizam suas próprias experiências a partir de suas vivências e interações.

Vygotsky (2003) lembra ainda a importância dos objetivos educacionais na orientação do processo educativo, o que nos faz refletir que, no contexto formativo do Letras Libras, é importante considerar a proposta pedagógica do curso e o processo de aprendizagem dos estudantes. Ademais, acompanhar e diferenciar o que é aprendizagem consolidada e em desenvolvimento, para a partir disso, realizar a organização das atividades, dos recursos, das práticas, das interações e das reflexões, criando condições para que os estagiários avancem no seu desenvolvimento profissional.

Tão importante quanto as atividades e os recursos organizados no processo de formação dos futuros professores de Libras, é a mediação dos professores por meio da linguagem, do compartilhamento de experiências, como relata o Professor Samuel.

*Samuel: Eu vou observar como acontece o AEE para quando chegar na universidade, eu orientar os estagiários, o que que eles podem fazer, enfim tem toda a dinâmica de lá. Eu observo os estagiários atuando e, depois, eu dou o feedback para cada um. E depois, a gente faz um momento onde todos vão falar de suas experiências, e eles vão partilhar isso, um momento bem interessante, os alunos partilham as angústias que sentem, estando lá no AEE.*

Samuel explica uma prática do estágio no Atendimento Educacional Especializado, no qual ele busca primeiramente se apropriar da dinâmica de funcionamento e das necessidades dos estudantes surdos nesse espaço, para depois orientar os estagiários. O professor comenta que acontecem dois movimentos: o *feedback* individual e o compartilhamento em grupo das vivências nesse campo de estágio. Em ambos os movimentos, o uso da linguagem pode ser um recurso capaz de despertar processos até então imperceptíveis para os estagiários, pode

reorientar o pensamento e as ações por meio da experiência do outro (professor e colegas), tornando-se um instrumento a serviço do pensamento.

Mesmo que a interação e a colaboração possam espontaneamente propiciar aprendizagens, a mediação do professor é fundamental. Ou seja, não basta os estudantes realizarem atividades em grupo, interagirem com os elementos da prática docente sem a mediação de alguém mais experiente como o professor que, tendo em mente aquilo que os estudantes precisam desenvolver, poderá realizar as reflexões e as intervenções necessárias nessa direção.

Dessa forma, entre os variados instrumentos que mediam as aprendizagens dos estagiários – as observações das aulas, o planejamento pedagógico, o relatório de estágio, os *feedbacks* individuais e as discussões coletivas –, a linguagem é o instrumento que se sobressai, porque permeia todos os demais, estando presente na palavra sinalizada ou escrita. Ao se referir à relação pensamento e linguagem e às possibilidades que esta oferece ao pensamento. A esse respeito Vigotski (1993) afirma:

Todos os pensamentos tendem a relacionar determinada coisa com outra, todos os pensamentos tendem a estabelecer uma relação entre coisas, todos os pensamentos se movem, amadurecem, se desenvolvem, preenchem uma função, resolvem um problema (VIGOTSKI, 1993, p. 124).

No estágio do Letras Libras, o estabelecimento de relações, o deslocamento e o amadurecimento do pensamento por meio da linguagem se dá de forma dialética, graças ao reconhecimento das tensões e das assimetrias em surdos e ouvintes, e relações entre Libras e Língua Portuguesa. Isso exigirá dos professores e dos estudantes uma flexibilização do próprio pensamento, de ideias consolidadas sobre o outro que é linguístico e culturalmente diferente, e das formas de se relacionar com ele. A partir desse deslocamento, novos pensamentos, relações e práticas poderão ser estabelecidos, com o esforço de ambas as partes.

O desenvolvimento dos estagiários se dá no plano das ideias, no plano linguístico e das práticas profissionais. As lacunas observadas pelos professores na fluência dos ouvintes e no plano de aula do surdo, por exemplo, podem significar que essas aprendizagens não foram alcançadas até o momento do estágio para alguns estudantes, e que esses precisariam de um tempo maior, necessitando de intervenções diferentes daquelas direcionadas aos estudantes de maneira geral. Os professores percebem os desafios próprios de cada público, mas, por atuarem no final da graduação, se veem limitados quanto aquilo que ainda podem intervir. Conseqüentemente, concentram seus esforços no desempenho dos estudantes, na avaliação da fluência, naquilo que os discentes já efetivaram na sua aprendizagem.

O estágio é uma etapa da formação que tem revelado aquilo que precisa ser discutido de forma mais aprofundada pelos professores, o que precisa ser acompanhado de modo mais sistemático e ao longo do curso. No grupo focal, os professores citaram o colegiado do curso como uma instância por meio da qual as questões podem ser encaminhadas, se necessário modificando a proposta pedagógica dos cursos. Isso é interessante porque reforça o papel da coletividade para resolver os impasses observados na formação dos futuros professores; impasses esses que dizem respeito à dialética presente nessa formação e a tornam dinâmica.

### 5.5 REFLEXÕES SOBRE O GRUPO FOCAL

As interações entre os professores, no grupo focal, além de propiciarem a construção e a análise dos núcleos de significação discutidos nas seções anteriores, destacaram a contribuição do grupo focal para a discussão sobre o Estágio Curricular. Vale lembrar que as interações dialogadas no grupo focal podem favorecer: perspectivas diferentes sobre uma mesma questão, formas de compreender e construir a realidade, e a reelaboração das questões discutidas, o que se dá por meio das trocas, dos reassuramentos mútuos, consensos e dissensos (GATTI, 2005). Certamente, quando os professores aceitaram participar do grupo focal, não previam os temas a serem discutidos, nem seus desdobramentos, mas desde o início manifestavam a expectativa de que isso pudessem agregar conhecimentos e contribuir para sua prática docente, como expressam os Professores Samuel e Gisela:

*Samuel: Então, é a experiência, o trabalho de cada um dentro da sua instituição, dentro da prática de estágio. O que eu posso perceber é que é importante conhecer o trabalho de cada um, como esse momento agora de troca que é muito importante para a gente compreender quais são as dificuldades que acontecem em cada região e como a gente pode se ajudar para solucionar isso.*

*Gisela: Eu gosto muito desse momento agora que está acontecendo que traz uma reflexão muito grande. Para a gente aprender também como está acontecendo nas outras instituições, o que tem de novidade. Em relação à falta de material, a falta de estágio em LI, aqui na nossa instituição, no nosso estado ...*

O comentário dos professores reforça a dimensão coletiva do trabalho docente, que não se fecha no âmbito da própria instituição, mas demonstra o interesse de fazer redes de colaboração que ajudem na compreensão e na reelaboração da prática docente. O caráter de

novidade nas suas falas nos dá a entender que eles não tinham ainda participado de um grupo focal com professores do estágio de outros Cursos de Letras Libras, e há, da parte deles, interesse em conhecer o que há de comum e diferente na organização desse componente curricular em outras instituições.

A Professora Elisa, por exemplo, coloca para o grupo de professores uma dúvida sua relacionada ao limite de estagiários a serem orientados pelo professor supervisor e a Professora Gisela comenta.

*Elisa: a gente divide em duas turmas, turma A e turma B. E aí a gente tem uma questão do limite, uma resolução que tem no estágio, eu não sei como é organizado aí de vocês, mas por exemplo a gente tem o limite de 15 alunos; como que eu vou orientar todos esses alunos, conseguir observar bem, as práticas, encaminhar para todos os lugares. Realmente era um pouco pesado orientar essa turma com 15 alunos. Queria entender como vocês se organizam nesse sentido.*

*Gisela: São 26, a gente divide em duas turmas: 13 ficam sob minha orientação e 13 sob a orientação da Adriana.*

Elisa expõe a realidade do Letras Libras em que atua, no qual considera excessivo o número de orientações dos estagiários. Ela busca saber como acontece nos demais cursos, a fim de chegar a outras formas de contornar o problema.

O grupo focal foi se constituindo um espaço mediante o qual os professores expressavam para o grupo suas experiências e opiniões sobre diferentes temas tais como a fluência de estudantes ouvintes, a elaboração do relatório de estágio em Libras, a definição do campo de estágio, entre outras. Nesse processo grupal, é comum haver consensos, desacordos, tentativas de persuadir e ter o apoio dos demais, questionamentos mútuos (que não necessariamente são respondidos). E isso se deve às diferenças entre os participantes que também permite que eles se descentalizem do próprio pensamento, à medida que se expressam e argumentam em relação com pontos de vista diferentes do seu (GATTI, 2005).

Na seção anterior, apresentamos um diálogo no qual as Professoras Malena e Johana refletiam sobre qual seria o melhor encaminhamento para os estagiários ouvintes que não tinham a fluência para o ensino de Libras. Malena expressou que, em seu curso, a alternativa encontrada foi encaminhá-los para uma prática de ensino considerada menos exigente. Johana, por sua vez, enunciou um ponto de vista diferente, pois, para ela, o ideal seria desafiar os estudantes para que avançassem no seu nível de conhecimento. Os modos de pensar e

encaminhar as questões do estágio de cada professora estão relacionados às suas experiências pessoais e profissionais, bem como às condições materiais do seu Curso de Letras Libras, o que nos leva a concordar com Aguiar, Soares e Machado (2015), quando refletem que os significados são histórico e socialmente determinados.

Nos enunciados a seguir percebemos que os significados compartilhados entre os professores do estágio também podem gerar novos sentidos, conhecimentos e vivências.

*Malena: Como que a gente vai defender que ele chegue no estágio já com uma fluência? Então essa é uma questão que a gente precisa trabalhar. A gente não tem nada no curso que garanta que o aluno tenha tal nível de Libras para fazer o estágio, porque no PPC não garante, então a gente fica meio de mãos atadas.*

*Adriana: É interessante vocês resolverem isso em reunião. Acho que cada instituição tem a sua experiência.*

*Gisela: Converse com os outros professores, traga isso para eles. Conversem e decidam juntos sobre isso.*

Esse diálogo aconteceu no primeiro encontro do grupo focal. Nele, Malena demonstrou sua angústia em receber estagiários sem fluência em Libras e dá a entender que o PPC do curso poderia dar alguma diretriz nessa direção. Interessante que a interação no grupo focal aponta para outra interação que deve haver também no âmbito do curso de Malena, uma vez que as professoras sugerem a ela reunir-se com os demais professores do seu curso para decidirem e deliberarem sobre a questão. Ao enfatizarem a necessidade de Malena conversar com os professores do seu curso, Adriana e Gisela a ajudam a perceber a importância da busca coletiva por respostas para resolver o impasse vivenciado pela professora. Isto vem antes mesmo do PPC que também é resultado de uma construção coletiva, interpretado e atualizado em vista das experiências dos professores e dos estudantes.

Essa interação entre as professoras potencializa a zona de desenvolvimento iminente deles, pois podem ir além das formas individuais de pensamento, na direção de outras resoluções para uma determinada questão. A discussão desta e de outras questões no coletivo coloca os professores na dialética existente entre as próprias visões e formas de trabalho e as dos demais professores. Ademais, a internalização de modos de pensar e fazer, envolve uma dialética que, ainda que não seja percebida, está presente na interação e no diálogo com os outros. Por essa razão, concordamos com Vigotski (2003) quando define o processo pedagógico como uma troca de vivências combativas na qual o professor sempre aciona seus sentimentos,



pensamentos, vontades, “sua rede de insatisfações pessoais, de incômodos, de esforços para se aclimatar e sua sinceridade pedagógica” (VIGOTSKI, 2003, p. 303).

Por meio do grupo focal, a Professora Malena tem a oportunidade de expressar a questão da fluência dos estagiários que lhe inquieta. Todavia, o que seus pares sugerem como solução não poderá ser simplesmente copiado para seu contexto de trabalho, uma vez que este é constituído por relações e práticas diferentes, pois como lembra Adriana, “cada instituição tem a sua experiência”, ou seja, tem um desenvolvimento próprio.

De fato, nas discussões no grupo focal percebemos que questões comuns aos Cursos de Letras Libras participantes da pesquisa são encaminhadas de forma diferente e em um tempo também diferente, como nos indicam os enunciados a seguir:

Samuel: *Na verdade,<sup>31</sup>essa é uma dificuldade que a gente tem por que os ouvintes acabam entrando pelo vestibular e entram sem nenhum conhecimento de Libras, assim é já chegam às vezes, as disciplinas, a gente tem 5 disciplinas de Libras ao longo do curso, eles vão aprendendo e temos dois professores que fazem um curso de extensão e a ideia dele é reforçar para que os alunos aprendam mesmo, do comecinho. Então você passa, porque por exemplo o LL ele é durante a semana, então no sábado o aluno precisaria frequentar esse curso (Gisela: legal!) um reforço para aprender a LS e desenvolver, ao mesmo tempo, até chegar ali no 7º período.*

Malena: *Complementando sobre isso como os alunos entram no estágio, eles sabem que precisaria ter a fluência né. Até uma professora que criou um curso, com a proposta de auxiliar os alunos na fluência para que diminuam os problemas quando ele chega nos estágios. Isso é algo que a gente está fazendo agora, que não tinha antes, porque aconteceram muitos problemas.*

Gisela: *Uma coisa que eu aprendi hoje: essa possibilidade de ter uma avaliação para poder encaminhar para o estágio; alguma coisa antes, também eu pensei que pode ser uma ação. Estratégias assim que a gente pode trazer para o nosso curso e acho que essa troca propicia a gente pensar nisso.*

Os enunciados dizem respeito a estratégias que os Curso de Letras Libras podem adotar para ajudar os estudantes ouvintes a desenvolverem a fluência na Libras esperada para o estágio.

<sup>31</sup> A explicação do Professor Samuel sobre esse tema é antecedida de um movimento que chamou a atenção das professoras presentes: ele usa as duas mãos para coçar a cabeça de forma rápida. Foi algo que despertou risos em todos por se tratar de um tema polêmico e comum aos professores do Letras Libras.

No Letras Libras em que o Professor Samuel atua, foi criado um curso de Libras que dá um reforço a mais para os estudantes, além das disciplinas de Libras que eles fazem durante o curso. Interessante que houve uma mudança no discurso da Professora Malena entre o primeiro e o segundo encontro do grupo focal, pois, enquanto no primeiro ela enfatiza a dificuldade, a não fluência dos estudantes no estágio; no segundo encontro, ela expõe uma ação do curso para mudar essa realidade. Dessa forma, a discussão com os outros professores no grupo pode ter ajudado a professora a ter uma consciência maior das ações que os professores e o Curso de Letras Libras podem realizar para ajudar os estudantes no desenvolvimento da fluência em Libras.

Segundo Daroque (2021), as vivências e reflexões que se dão de forma colaborativa podem ampliar a percepção dos profissionais sobre suas próprias ações, despertando sua atenção para questões não compreendidas antes com tanta clareza. Por meio do diálogo e da partilha, são vislumbradas novas ideias e meios de encaminhar atividades e resolver os problemas do cotidiano. Foi esse movimento que parece ter acontecido com Malena, a partir da experiência partilhada por Samuel: um deslocamento da constatação de que há algo errado, em direção a uma retomada sobre o que o curso tem feito de positivo no enfrentamento dessa questão.

O enunciado de Gisela, por sua vez, revela que o diálogo e a partilha de experiências no grupo focal lhe propiciaram um aprendizado sobre novas estratégias que podem ser levadas como sugestão para seu curso. A professora reconhece ainda a importância de que tais estratégias sejam realizadas antes da etapa do estágio. Dessa forma, o grupo focal se mostrou um espaço favorável para a reflexão entre os professores sobre o estágio e a formação dos futuros professores. Nesse processo puderam expressar suas dúvidas, dilemas, compartilhar experiências, discutir temas do seu cotidiano sob outras perspectivas e vislumbrar possibilidades diferentes para seu trabalho. Portanto, essa vivência propicia uma reelaboração das concepções e das práticas.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca.*

(PAULO FREIRE)

A realização desta pesquisa revelou o estágio como um espaço propício para se refletir sobre a prática docente, os conhecimentos e as condições necessárias ao ensino da Libras. Por meio da análise dos dados, chegamos a três núcleos de significação: 1) *a organização do estágio*, 2) *as concepções dos professores* e 3) *as práticas*. Embora cada eixo tenha sido apresentado de forma separada, no capítulo de análise, eles estão intrinsecamente relacionados.

O primeiro núcleo de significação – *a organização do estágio* – nos mostrou que os professores apontam para a necessidade de diretrizes e materiais que os auxiliem a orientar os estagiários acerca do ensino de Libras como L1 e do ensino de Libras como L2. A reivindicação dos professores nos leva a crer que, mais do que subsídios pedagógicos, eles carecem de que as duas modalidades, ensino de Libras L1 e Libras L2, sejam objeto de muita reflexão por professores e licenciandos, uma vez que a formação do Letras Libras prevê a formação para atuar nessas duas áreas. Cada uma delas abrange conhecimentos, metodologias, público-alvo e espaços de atuação diferenciados. Dessa forma, é importante que atividades formativas contemplem as especificidades de cada modalidade, evitando que o futuro professor venha a ensinar a Libras L1 da mesma forma que ensina a Libras L2 (LEITE, 2004; CONRADO, 2022; LEMOS; PEIXOTO, 2020; WITKOSKI, 2012).

Os egressos do Letras Libras têm atuado, predominantemente, no ensino de Libras como L2, no Ensino Superior, atendendo ao Decreto N.º 5.626/2005 que prevê a inclusão da Libras nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério. Assim, os licenciandos em Libras têm atuado mais na formação de professores para a inclusão dos alunos surdos na escola regular que na implementação da educação bilíngue e no desenvolvimento da Libras para esses estudantes (LODI; LACERDA, 2016). O campo de atuação para o ensino de Libras como L2 parece estar mais bem definido, o que é percebido nas práticas de estágio, em que os licenciandos têm a possibilidade de atuar em diferentes espaços, tais como: no Ensino Superior, nos cursos onde a Libras é disciplina curricular, em Cursos de Libras em diferentes instituições e que poderia ser ampliado caso a Libras se tornasse disciplina curricular na Educação Básica, como é o caso de algumas redes de ensino.

Por outro lado, no que se refere ao ensino de Libras como L1, temos um campo de estágio bem reduzido, considerando que temos poucas escolas bilíngues e o professor formado

atuará no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio. Essa realidade impacta na formação e pode comprometer a prática de ensino dos estagiários, o que os professores do estágio tentam contornar, buscando outras formas e espaços para a realização do estágio, como, por exemplo, o mapeamento dos estudantes surdos matriculados em escolas regulares, o desenvolvimento de atividades voltadas para o ensino de Libras para esse público, e a realização do estágio com os alunos surdos, que frequentam o espaço do AEE.

A limitação no campo de estágio Libras L1 aponta para uma discussão necessária nos Cursos de Letras Libras sobre qual seria a sua contribuição no cenário da educação bilíngue para surdos. De que maneira os professores oriundos desse curso poderão colaborar na construção da educação bilíngue para surdos? Em quais espaços poderão ensinar a Libras como L1, de modo a colaborar com o desenvolvimento da Libras para os estudantes surdos matriculados no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio, intervindo no atraso de linguagem que muitos deles apresentam ainda nesses níveis de ensino? Essas perguntas não serão respondidas nesse estudo, podendo ser objeto de pesquisas futuras. Ressaltamos que os Cursos de Letras Libras podem promover ações, para além do ensino da língua, de forma tal que a universidade, em articulação com diferentes setores da sociedade, poderá contribuir para o acesso à educação pelas crianças surdas, e na implementação da educação bilíngue em sua região.

No segundo núcleo de significação – *as concepções dos professores* – refletimos sobre as concepções dos professores que estão imbricadas em suas práticas no estágio. Esses professores que, em sua maioria atua no estágio desde o início de sua oferta em suas instituições, demonstram a compreensão de que o estágio é o momento de vivenciar a prática de ensino, mas também de refletir sobre ela, de inclusive identificar-se com a profissão docente. Ao explicarem as atividades desenvolvidas no estágio, percebemos que sua atenção se volta para a dimensão técnica do ensino quando, por exemplo, se detêm na correção do estagiário seja em seu desempenho na simulação de uma aula, seja em seu plano de aula. Em contrapartida, os professores fazem reflexões mais críticas sobre a docência e discutem questões consideradas por eles importantes para a formação dos estudantes, tais como a articulação entre as demais disciplinas com o estágio e o conhecimento da Libras que se espera dos estudantes no estágio.

Há preocupação da parte dos professores com o fato de os estudantes ouvintes não desenvolverem a Libras satisfatoriamente, mesmo após terem cursado várias disciplinas cuja finalidade era justamente ensinar Libras. Eles são aprovados nessas e em outras disciplinas, mas, quando chegam no estágio, a falta da fluência na língua se torna um empecilho à prática de ensino. As experiências vivenciadas com a Libras, ao longo da formação, não são

simplesmente assimiladas pelos licenciandos, cumulativamente, mediante a exposição à língua, resultando em uma competência linguística. Os conhecimentos e as atividades vivenciados no ambiente formativo são internalizados e significados dialeticamente em relação com as experiências sociais e individuais de cada estudante. Esta pode ser a razão pela qual eles respondam de forma diferente, mesmo tendo sido expostos às mesmas atividades. Dessa forma, o acesso à língua e ao ensino não tem o mesmo efeito para todos, e vai incidir de forma diferente em cada aprendiz. A exposição dos licenciandos à Língua de Sinais é importante, mas não assegura a competência linguística esperada para o ensino da Libras. Este aspecto demanda adensamento de pesquisa específica que este estudo aponta, mas não pode aprofundar.

Também na Licenciatura em Letras Inglês parte dos estudantes chega ao final do curso sem fluência na língua, sendo que tiveram o diferencial de estudar essa língua como disciplina curricular na Educação Básica, por anos consecutivos. Isso nos leva a pensar que, de fato, vários aspectos merecem ser considerados: a organização curricular, as estratégias dos professores em sala, o engajamento dos estudantes no aprendizado da língua-alvo etc. (TEIXEIRA DA SILVA, 2000; CONSOLO; MARTINS; ANCHIETA, 2009; RODRIGUES, 2016).

Já no terceiro núcleo de significação – *as práticas* – discutimos as práticas educativas no estágio. Diferente do núcleo das concepções, no qual analisamos os discursos e algumas práticas, buscando perceber neles as concepções dos professores; neste núcleo, analisamos as práticas enquanto formas de mediar e apoiar o desenvolvimento dos estagiários. Os professores citaram como principais áreas nas quais os estudantes precisariam avançar: a elaboração de um plano de aula, no caso dos estudantes surdos, e a competência linguística na Libras, para os estagiários ouvintes.

No imaginário dos professores do estágio, o estudante ideal é o ouvinte que alcançou o domínio da Libras e o surdo com domínio da Língua Portuguesa, condição que certamente favoreceria o trabalho deles no estágio. Todavia, é preciso considerar que esses estudantes têm primeiras línguas diversas e fluência relativa em suas segundas línguas. Diante disso, é importante que os professores pensem formas de ensinar que valorizem as diferenças e as características desse alunado e de cada uma das línguas. Esse contexto plurilíngue vivenciado por eles deve ser considerado na formação oferecida pelo Curso de Letras Libras, de modo a ajudar os estudantes a usarem e transitarem entre as línguas, criando condições para que ampliem seus conhecimentos e possam alcançar as metas de formação.

Nessa direção, apoiados no pensamento de Vigotski (2021) sobre a ZDI, refletimos que os professores podem explorar mais as possibilidades de trabalho colaborativo entre surdos e ouvintes. Os diferentes níveis de conhecimento e de língua apresentados por eles, ao invés de

serem vistos como um elemento dificultador, podem representar variados níveis de ajuda, por meio dos quais eles poderão desenvolver as atividades relativas à docência conjuntamente. Em parceria, dialogando em Língua de Sinais, produzindo textos em Língua Portuguesa e em Língua de Sinais, os estagiários podem partir do nível em que se encontram, e avançar para o nível esperado na sua formação.

Nesta pesquisa constatamos que a colaboração também atua na ZDI dos professores, o que se dá a partir de diálogos e compartilhamentos das experiências. Eles puderam analisar questões do estágio a partir da perspectiva dos outros professores, o que contribui para desconstruir concepções idealizadas sobre o estágio. Essa troca dialogada e reflexiva entre professores é atravessada pelas tensões vivenciadas em sua prática docente, e que revela a dialética entre suas experiências individuais e as experiências dos outros professores, que podem ser internalizadas. Esse movimento, potencializado pela linguagem, não segue a lógica da prescrição e reprodução das práticas do estágio, mas engendra novas concepções e práticas.

A interação no grupo focal propiciou conhecer como uma questão comum a todos era encaminhada nos diferentes cursos Letras Libras, o que, em alguns casos, despertava incômodo, e, em outros, a valorização de práticas e a intenção de levar a ideia para seu contexto de trabalho. O interesse pelo trabalho coletivo apareceu também no discurso dos professores, quando mencionaram, por diversas vezes, o colegiado dos professores como instância capaz de fazer modificações nos PPCs, em vista daquilo que eles consideram mais adequado, e deliberar sobre a avaliação dos estagiários.

Outra forma de colaboração que consideramos importante é a colaboração entre professores surdos e ouvintes na condução do estágio. Alguns professores participantes da pesquisa trabalham em parceria, no planejamento das ações, nas atividades em sala de aula, na orientação e avaliação dos estagiários etc. Essa parceria entre professores surdos e ouvintes se revela importante na formação dos estagiários, mostrando que as diferenças entre as línguas e as culturas são fonte de aprendizado e desenvolvimento.

As interações com os Professores Adriana, Gisela, Elisa, Malena, Joana, Teresa e Samuel nos permitiram conhecer e refletir sobre a organização, as concepções e as práticas do estágio do Letras Libras, em contextos institucionais e regionais diferentes. Os resultados dessa pesquisa evidenciaram alguns sentidos atribuídos pelos professores ao Estágio Curricular e à formação do professor no Letras Libras, a partir de suas condições subjetivas e de seu contexto social e histórico. Vale ressaltar que,

A apreensão dos sentidos não significa apreendermos uma resposta única, coerente, absolutamente definida, completa, mas expressões do sujeito muitas vezes

contraditórias, parciais, que nos apresentam indicadores das formas de ser do sujeito, de processos vividos por ele. Sabemos o quão difícil é sua apreensão; ele não se revela facilmente, não está na aparência; muitas vezes, o próprio sujeito o desconhece, não se apropria da totalidade de suas vivências, não as articula. (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 228).

Foram esses sentidos que buscamos apreender, segundo a análise dos dados, mediante a abordagem dos núcleos de significação. Por meio da análise dos enunciados, emergiram várias temáticas relacionadas às suas vivências como professores do estágio. Após vários movimentos de leitura e interpretação desses enunciados, apoiados no referencial teórico, buscamos nos desprender da superfície das palavras e adentrar nos seus sentidos, estes nos apontaram modos de ver e fazer o estágio, próprios dos Cursos de Letras Libras.

Desse modo, defendemos a tese de que este curso reflete as problemáticas comuns às outras licenciaturas do campo do ensino de línguas, a saber: a dissociação entre teoria e prática, saberes científicos e saberes da prática docente; a tendência a uma formação prescritiva, com foco na instrumentalização técnica e nas competências. Todavia, o Curso de Letras Libras apresenta especificidades relacionadas aos elementos históricos e políticos, relacionados à educação de surdos e à sua participação social. Outra especificidade diz respeito à condição bilíngue e multicultural do curso caracterizada pela presença de surdos e ouvintes, com diferentes níveis de conhecimento da Libras e da Língua Portuguesa. Esses elementos incidem no processo de formação dos licenciandos e, mesmo dos professores formadores, uma vez que os professores podem repensar suas práticas, os estudantes podem avançar no seu conhecimento, e novas práticas podem ser elaboradas tendo em vista a educação bilíngue de surdos. Portanto, esperamos que as experiências partilhadas nesta pesquisa contribuam para que outros Cursos de Letras Libras reflitam sobre suas práticas e relações, tendo em vista a melhoria da formação oferecida nesse espaço de forma articulada às demandas atuais da educação bilíngue para surdos.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **R. bras. Est. pedag.**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013.

AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Núcleos de Significação como Instrumento para a Apreensão da Constituição dos Sentidos. **Psicologia ciência e profissão**, v. 26, n. 2, p. 222-245, 2006.

AGUIAR, W. M. J.; SOARES, J. R.; MACHADO, V. C. Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. **Cadernos de Pesquisa**, v. 45, n. 155, p. 56-75, jan./mar. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/cJgwjVtjwQ4thrMbxB4ZPFm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 03 abr. 2023.

ALBRES, N. de A. Ensino de Libras como segunda língua e as formas de registrar uma língua visuo-gestual: problematizando a questão. **ReVEL**, v. 10, n. 19, 2012. Disponível em: [www.revel.inf.br](http://www.revel.inf.br). Acesso em: 22 maio 2023.

ALBRES, N. de A. **Ensino de Libras**: aspectos históricos e sociais para a formação didática de professores. Curitiba: Appris, 2016.

ALBRES, N. de A. **Relações dialógicas entre professores surdos sobre o ensino de Libras**. 2014. 305f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, Centro de Educação e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, São Carlos, SP, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2924/5702.pdf?sequence=1>. Acesso em: 23 abr. 2023.

ALMEIDA, D. L. de; LACERDA, C. B. F. de. Português como Segunda Língua: a escrita de surdos em aprendizagem coletiva. **Trabalhos em Linguística Aplicada** [online], v. 58, n. 2, p. 899-917, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/010318138653579436691>. Acesso em: 30 nov. 2023.

ALMEIDA, M. I. de; PIMENTA, S. G. **Estágios supervisionados na formação docente**. São Paulo: Cortez, 2014.

AMBROSETTI, N. B.; NASCIMENTO, M. das G. C. de A.; ALMEIDA, P. A.; CALIL, A. M. G. C.; PASSOS, L. F. Contribuições do PIBID para a formação inicial de professores. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, MG, v. 4, n. 1, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/6615>. Acesso em: 08 dez. 2022.

ANDRÉ, M. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação, Porto Alegre**, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8075>. Acesso em: 10 set. 2022.

ANPED. Uma formação formatada. **Posição da ANPEd sobre texto referência - DCN e BNCC para formação inicial e continuada de Professores da Educação Básica**. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 09 out. 2019. Disponível em: <https://anped.org.br/news/posicao-da-anped-sobre-texto-referencia-dcn-e-bncc-para-formacao-inicial-e-continuada-de>. Acesso em: 21 ago. 2021.



AZEVEDO, M. A. R. de; ANDRADE, M. de F. R. de. O trabalho de orientação dos estágios frente aos diferentes cenários educacionais. **Currículo sem Fronteiras**, v. 11, n. 2, p.147-161, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://biblat.unam.mx/hevila/CurriculosemFronteiras/2011/vol11/no2/10.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2023.

BAHIA, P.; SOUZA, M. de Q. O Curso de Pedagogia e o PIBID: o cotidiano escolar fazendo a diferença. **Revista eletrônica pesquiseduca**, v. 6, n. 12, p. 339-363, 2014. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/424>. Acesso em: 02 jan. 2023.

BAKHTIN, M./VOLÓCHINO, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec 34, 2006.

BASSO, I. M. de S.; STROBEL, K. L.; MASUTTI, M. **Metodologia de ensino de Libras – L1**. FLORIANÓPOLIS: Universidade Federal de Santa Catarina, 2006. Disponível em: [https://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoPedagogico/metodologiaDeEnsinoEmLibrasComoL1/assets/631/TEXT0-BASE\\_SEM\\_AS\\_IMAGENS\\_.pdf](https://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoPedagogico/metodologiaDeEnsinoEmLibrasComoL1/assets/631/TEXT0-BASE_SEM_AS_IMAGENS_.pdf). Acesso em: 02 mar. 2023.

BENEVIDES, M. C. **Avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência**: estudo de caso em uma instituição de ensino superior da rede pública de Fortaleza-Ceará. 2011. 179f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, CE, 2011. Disponível em: [https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/3643/1/2011\\_DIS\\_MC\\_BENEVIDES.pdf](https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/3643/1/2011_DIS_MC_BENEVIDES.pdf). Acesso em: 25 abr. 2023.

BOTELHO, P. **Linguagem e letramento na educação de surdos**: ideologias e práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

BRANCO, B. da S. **Língua de sinais como objeto de consumo e a formação em Letras Libras como investimento em capital humano**. 2019. 92f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2019. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/202461/001108305.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 06 abr. 2023

BRASIL. **Decreto N.º 6.755, de 29 de janeiro de 2009**. Institui a Política Nacional de Formação de Professores do Magistério da Educação Básica e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2009.

BRASIL. **Lei N.º 11.788, de 25 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2008.

BRASIL. **Lei N.º 13.005, de 25 de junho de 2014**. Plano Nacional de Educação 2014-2024., Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Formação de Professores. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2017. Disponível em: [portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=74041-formacao-professor-final-18-10-17-pdf](portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=74041-formacao-professor-final-18-10-17-pdf). Acesso em: 22 fev. 2018

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.**

Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 20 maio 2021.

BRASIL. Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019. Brasília, 2019.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>

Acesso em 09 de janeiro de 2023.

CAMARGO A. T.; POZZO, M. I. El concepto de hablante nativo en el discurso de profesores de inglés (Argentina). **Andamios**, Ciudad de México, v. 18, n. 47, p. 147-176, 2021.

Disponível em: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1870-00632021000300147&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-00632021000300147&lng=es&nrm=iso). acessado em 28 jun. 2023. Acesso em: 17 Oct. 2022.

2022.

CAMPELLO, A. R.; S. **Aspectos da visualidade na educação de surdos.** 2008. 245f. Tese

(Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2008. Disponível em:

<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/91182>. Acesso em: 11 nov. 2022.

CANDAU, V. M.; LELIS, I. A. A Relação Teoria-Prática na Formação do educador. *In*:

CANDAU, V. M. (org.). **Rumo a uma Nova Didática.** 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012 p. 56-72.

CANGUILHEIN, G. **O normal e o patológico.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1978.

CANOAS. **Referencial Curricular de Canoas.** Canoas, RS: Secretaria Municipal de Educação de Canoas, 2018.

CARVALHO, A. M. Reformas nas licenciaturas: a necessidade de uma mudança de paradigma mais do que de mudança curricular. **Em Aberto**, v. 12, n. 54, p. 51-63, abr./jun. 1992. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2181>.

Acesso em: 26 out. 2022.

CARVALHO, D. J. **Não basta ser surdo para ser professor:** as práticas que constituem o ser professor surdo no espaço da inclusão. 2016. 148f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Programa de Pós-Graduação em Educação, Vitória, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufes.br/server/api/core/bitstreams/22192f2d-0546-4805-9a8f-62ec5af55666/content>. Acesso em: 29 set. 2022.

2016. Disponível em: <https://repositorio.ufes.br/server/api/core/bitstreams/22192f2d-0546-4805-9a8f-62ec5af55666/content>. Acesso em: 29 set. 2022.

2022.

CAVALCANTE, E. B. **A institucionalização da Língua Brasileira de Sinais no currículo escolar:** a experiência da Secretaria Municipal de Educação de Castanhal-PA. 2010. 175f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2010. Disponível em:

[https://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/2687/1/Dissertacao\\_InstitucionalizacaoLinguaBrasileira.pdf](https://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/2687/1/Dissertacao_InstitucionalizacaoLinguaBrasileira.pdf). Acesso em: 26 jul. 2022.

2010. Disponível em: [https://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/2687/1/Dissertacao\\_InstitucionalizacaoLinguaBrasileira.pdf](https://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/2687/1/Dissertacao_InstitucionalizacaoLinguaBrasileira.pdf). Acesso em: 26 jul. 2022.

CHIELLA, V. E. **Marcas surdas:** Escola, família, associação, comunidade e universidade constituindo cultura e diferença surda. 2007. 155f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, RS, 2007. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/188255/CHIELLA%20Vania%20Elizabeth%202007%2028disserta%20c3%a7%20c3%a3o%29%20UNISINOS.pdf?sequence=3&isAllowed=y>. Acesso em: 12 jan. 2022.

2007. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/188255/CHIELLA%20Vania%20Elizabeth%202007%2028disserta%20c3%a7%20c3%a3o%29%20UNISINOS.pdf?sequence=3&isAllowed=y>. Acesso em: 12 jan. 2022.

CINTRA, P. C. S.; COSTA, R. L. da . National Curriculum Guidelines for teacher training for Basic Education 2015 and 2019: Practical and emancipatory perspectives. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 9, p. 1-22, 2020. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/6575>. Acesso em: 09 jan. 2023.

CNE. Parecer CNE/CP N.º 2, de 9 de junho de 2015. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília, DF: Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação, 2015.

CNE. Resolução CNE/CP N.º 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF: Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação, 2002.

CONRADO, D. de V. S. **Didática surda e sua aplicação no estágio curricular supervisionado do curso de Letras-Libras na perspectiva do surdo**. 2022. 128f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Programa de Pós-Graduação em Educação, Natal, 2022. Disponível em: [https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/47555/1/Didaticasurdaaplicacao\\_Conrado\\_2022.pdf](https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/47555/1/Didaticasurdaaplicacao_Conrado_2022.pdf). Acesso em: 21 jan. 2023.

CONSOLO, D. A.; MARTINS, M. J.; ANCHIETA, P. P. Desenvolvimento de habilidades orais em língua inglesa no curso de letras: uma experiência. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 81, p. 31-45, 2009. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2406/2145>. Acesso em: 09 jan. 2023.

COURA, F. de A. O estágio supervisionado em Libras: reflexões além do Ensino de língua. **Revista Humanidades e Inovação**, v.5, n. 9, 2018. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/865>. Acesso em: 20 abr. 2021.

CUNHA NETO, O. F. da. **Evasão escolar: no curso de Letras – Libras da UFSC**. In: Colóquio Internacional de Gestão Universitária, 15.; Colóquio Internacional de Gestão Universitária – CIGU, 15. Desafios da Gestão Universitária no Século XXI. Mar del Plata, Argentina, dez. 2015. Disponível em: [repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/136249/104\\_00238.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/136249/104_00238.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em: 04 jan. 2023.

CURY, C. R. J.; REIS, M.; ZANARDI, T. A. C. **Base Nacional Comum: dilemas e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2018.

DAROQUE, S. C. **Espaço formativo partilhado entre professores e intérpretes educacionais no contexto da Educação Inclusiva Bilíngue de surdos**. 2021. 183 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/15600>. Acesso em: 30 jan. 2023.

DIAS, A. M. I.; PORTO, B. de S.; CASTRO, F. M. F. M. Estágio na formação e no trabalho docentes: por uma dimensão pedagógica. In: SHIGUNOV NETO, A.; FORTUNATO, I. (orgs.). **Educação Superior e Formação de Professores: questões atuais**. São Paulo: Edições Hipótese, 2017. cap. 6, p. 84-96.

DOS SANTOS FELÍCIO, H. M. O PIBID como “terceiro espaço” de formação inicial de professores. **Revista Diálogo Educacional**, v. 14, n. 42, p. 395-414, 2014. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/6587>. Acesso em: 08 dez. 2022.

FAGUNDES, I. P. **Do refletir ao fazer no ensino de Libras**: narrativas (auto)biográficas de professores surdos. 2019. 215f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Federal Rural do Semi-Árido, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Programa de Pós-Graduação em Ensino, Mossoró, RN, 2019. Disponível em: [https://www.uern.br/controladepaginas/pose-nsino-dissertacoes-2017/arquivos/5487dissertaa%C2%A7a%C2%A3o\\_\(isabelle\\_pinheiro\\_fagundes\).pdf](https://www.uern.br/controladepaginas/pose-nsino-dissertacoes-2017/arquivos/5487dissertaa%C2%A7a%C2%A3o_(isabelle_pinheiro_fagundes).pdf). Acesso em: 08 dez. 2022.

FARIA, J. B.; DINIZ-PEREIRA, J. E. Residência pedagógica: afinal, o que é isso?. **Revista de Educação Pública**, v. 28, n. 68, p. 333-356, 2019. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/8393>. Acesso em: 07 dez. 2022.

FARIAS, R. da M. **Professores de Libras**: Identidades e Práticas Pedagógicas. 2016. 163 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Manaus, 2016. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/bitstream/tede/5708/5/Tese%20-%20Rosejane%20M.%20Farias.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2022.

FERNANDES, C. L. T. A Libras na lei e na prática escolar: o que temos e o que precisamos. Momento - **Diálogos em Educação**, [S. l.], v. 31, n. 02, p. 255–281, 2022. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/14382>. Acesso em: 18 dez. 2022.

FERNANDES, S.; MOREIRA, L. C. Políticas de educação bilíngue para surdos: o contexto brasileiro. **Educar em Revista** [online], n. spe-2, p. 51-69, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.37014>. Acesso em: 02 jan. 2024.

FLORES, M. A. Formação docente e identidade profissional: tensões e (des)continuidades. **Educação**, v. 38, n. 1, p. 138-146, 2015. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/15973>. Acesso em: 10 ago. 2022.

Freitas, L. M. A., Selles, S. E. Prática e estágio nas normativas brasileiras sobre formação docente: Sentidos em construção. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 29, n. 110, 2021. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/6355/2687> acesso em: 03 nov. 2022.

GATTI, B. A. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**, n. 100, p. 33-46, 2014. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/76164>. Acesso em: 26 out. 2022.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em Ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. A. de.; ALMEIDA, P. C. A. de. (orgs.). **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019.

GESSER, A. “**Um olho no professor surdo e outro na caneta**”: ouvintes aprendendo a Língua Brasileira de Sinais. 2006. 215f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Campinas, SP, 2006. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/364373>. Acesso em: 02 mar. 2021.

GESSER, A. **Metodologia de Ensino em LIBRAS como L2**. Florianópolis: Letras Libras, UFSC, 2010. Disponível em: <https://www.libras.ufsc.br>. Acesso em: 15 set. 2022.

GÓES, M. C. R. de. **Linguagem, surdez e educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

GÓES, M. C. R. de; CRUZ, M. N. da. Sentido, significado e conceito: notas sobre as contribuições de Lev Vigotski. **Pro-Posições**, v. 17, n. 2 (50), maio/ago. 2006. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643627/11146>. Acesso em: 16 maio. 2022.

GOMES, A. A. Apontamentos sobre a pesquisa em educação: usos e possibilidades do grupo focal. **Eccos – Revista Científica**. São Paulo: UNINOVE, v. 7, n. 2, p. 275-290, jul./dez. 2005. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/index>. Acesso em: 22 mar. 2021.

GUARULHOS. **Proposta Curricular**. Guarulhos, SP: Secretaria de Educação de Guarulhos, 2019.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

LACERDA, C. B. F. de. A prática pedagógica mediada (também) pela língua de sinais: trabalhando com sujeitos surdos. **Cadernos CEDES** [online], v. 20, n. 50, p. 70-83, 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622000000100006>. Acesso em: 30 nov. 2023.

LACERDA, C. B. F. de; CAPORALI, S. A.; LODI, A. C. Questões preliminares sobre o ensino de língua de sinais a ouvintes: reflexões sobre a prática. **Distúrbios da Comunicação**, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 53-63, abril. 2004. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/dic/article/download/11620/8352/27872>. Acesso em: 22 dez. 2023.

LACERDA, C. B. F. de; SANTOS, L. F. dos; MARTINS, V. R. de O. **Escola e Diferença: caminhos para educação bilíngue de surdos**. São Carlos: EdUFSCar, 2016.

LEAL, F. de L dos S; SANTOS, V. A. dos. A prática como componente curricular e a possibilidade de construção dos saberes docentes. *In: Anais do XIX Endipe*, set. 2018.

LEAL, J. G. G. Desafios na formação em Letras Libras: experiências na docência do estágio supervisionado em Libras como L2. *In: Anais CONADIS*. Campina Grande: Realize Editora, 2018. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/50621>. Acesso em: 06 jul. 2021.

LEITE, T. A. **O ensino de segunda língua com foco no professor**: História oral de professores surdos de língua de sinais brasileira. 2004. 250f. Dissertação (Mestrado em Língua Inglesa e Literaturas Inglesa e Norte-Americana) – Universidade de São Paulo, Pós-Graduação em Língua Inglesa e Literaturas Inglesa e Norte-Americana, São Paulo, 2004.

Disponível em: [https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8147/tde-22082006-102110/publico/dissertacao\\_de\\_mestrado\\_tarcisio\\_leite-usp.pdf](https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8147/tde-22082006-102110/publico/dissertacao_de_mestrado_tarcisio_leite-usp.pdf). Acesso em: 22 nov. 2021.

LELIS, I.A. Do Ensino de Conteúdos aos Saberes do Professor: Mudança de Idioma Pedagógico?. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, a. XXII, n. 74, abr. 2001.

LEMOS, A. M.; PEIXOTO, R. C. Língua Brasileira de Sinais e formação de professores: uma análise de conteúdos e estratégias metodológicas no ensino de Libras L1. **Revista Linguagem em Foco**, Fortaleza, v. 12, n. 1, p. 181-194, 2020.

LIMA, M. S. L.; PIMENTA, S. G. Estágio e docência: diferentes concepções. **Póiesis Pedagógica**, v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 2006. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/10542>. Acesso em: 06 jul. 2021.

LIMA, R. C. de S. e; DORZIAT, A. Projeto Pedagógico do curso de Letras Libras: o bilinguismo em questão. **Revista Educação Especial**, v. 34, p. 1-24, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/55379>. Acesso em: 18 dez. 2022.

LOBATO, H. K; BENTES, J. A. de O. O estágio supervisionado de Libras: o acontecimento inconcluso e a prática educativa intercultural crítica. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, MS, v. 11, n. 31, p. 413-439, 2020. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/4446/3672>. Acesso em: 20 maio 2021.

LODI, A. C. B. Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto n. 5.626/05. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 49-63, jan./mar. 2013.

LODI, A. C. B.; ALBUQUERQUE, G. K. T. S. Sala Libras Língua de Instrução: Inclusão ou Exclusão Educacional/Social? *In*: LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F.; MARTINS, V. R. de O. (orgs). **Escola e Diferença: caminhos da educação bilíngue para surdos**. São Carlos: Edufscar, 2016.

LODI, A. C. B.; LACERDA, C. B F. de. Formação de Professores de Língua Brasileira de Sinais: reflexões sobre o impacto desta ação para a educação. **Educação e Filosofia**, v. 29, n. n.ESP, p. 279-299, 10 maio 2016. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/29983/18249>. Acesso em: 10 maio 2021.

LOPES, L. de C.; CONRADO, D. de V. S. Didática, saberes docentes e a formação do professor de Libras: reflexões sobre as práticas de ensino. *In*: **Anais do ENDIPE** – Encontro Nacional de Didática e Prática De Ensino. Salvador. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2019. Disponível em: <http://www.xixendipe.ufba.br/>. Acesso em: 09 jan. 2023.

LOPES, M. A institucionalização do curso de Licenciatura em Letras-Libras no Brasil: língua, sujeitos e sentidos. **Línguas e Instrumentos Linguísticos**, Campinas, SP, v. 42, n. 42, 2020. Acesso em: 18 dez. 2022.

LOPES, M. C. **Surdez e Educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

MARCELO, C. A identidade docente: constantes e desafios. **Formação Docente** – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, v. 1, n. 1, p. 109-131, 2009. Disponível

em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbfpf/article/view/8>. Acesso em: 20 out. 2021.

MARQUES, C. J. F.; ARAÚJO, L. A. da S.; LOUREIRO, M. C. B.; MUNGUBA, M. C. A. Educação Bilíngue na Universidade Federal do Ceará: o perfil do alunado do curso de Letras Libras. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 7, p. 1-21 (e233973891), 2020. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/3891>. Acesso em: 28 nov. 2023.

MEDEIROS, E. A. DE; DIAS, A. M. I.; AMORIM, G. C. C. Notas sobre o currículo e a formação interdisciplinar de professores da educação básica. **Imagens da Educação**, v. 9, n. 2, p. 62-77, 16 set. 2019. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/view/44405/751375148379>. Acesso em: 14 nov. 2023.

MERTZANI, M.; LIMA TERRA, C.; DUARTE, M. A. T. **Currículo da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS**: componente curricular como L1. Rio Grande: Editora da FURG, 2020.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

MOREIRA, T. A. S. Entraves de um conceito generalizado: o mito do falante nativo na vida prática de gloria anzaldúa. **Building the way**, Revista do Curso de Letras da UEG, v. 2 n. 1, p. 42-60, 2012. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/buildingtheway/article/view/1090>. Acesso em: 11 out. 2023.

NASCIMENTO, G. S. **A língua própria do surdo**: a defesa da língua a partir de uma subjetividade surda resistente. 2019. 97 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Vitória, 2019.

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote. 1995

OLIVEIRA, R. M. M. A. de. Narrativas: contribuições para a formação de professores, para as práticas pedagógicas e para a pesquisa em educação. **R. Educ. Públ.**, Cuiabá, v. 20, n. 43, p. 289-305, May 2011. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2238-20972011000200006&lng=en&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2238-20972011000200006&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 09 nov. 2021.

PAIVA, G. O. da S.; MELO, F. R. L. V. de. Acessibilidade Linguística de Surdos no Ensino Superior: Reflexões Sobre o Curso de Letras Libras/Língua Portuguesa da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. **Rev. bras. educ. espec.**, v.27, e. 0154, p. 89-104, jan.-dez., 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/WvVByDwr9hGGtgZnJZfKTjG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 fev. 2021.

PASSOS, C. M. B. Planejamento para Além do Burocratismo. Fortaleza, 2005. Nota de aula para a disciplina de Didática, Faculdade de Educação, UFC, 2003. Disponível em: <http://www.fisica.ufc.br/afranio/ensino/downloads/artigo#1.pdf>. Acesso em: 26 nov. 2022.

PEIXOTO, R. C. **Ensino de português para surdos em contextos bilíngues**: análise de práticas e estratégias de professoras ouvintes nos anos iniciais do ensino fundamental. 2015. 284f. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/22866>. Acesso em: 26 jan. 2022.

PEREIRA, J. K. F. S. **O atendimento educacional especializado para alunos surdos em instituições públicas do município de Guanambi-Ba: organização curricular e pedagógica.** 2021. 136f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação, Vitória da Conquista, BA, 2021. Disponível em: <http://www2.uesb.br/ppg/ppged/wp-content/uploads/2021/08/JOILCE-KARINE-FERNANDES-SILVA-PEREIRA.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2021.

PERSE, E. L. **Memória e sentidos na institucionalização e disciplinarização da língua de sinais em cursos de Letras-Libras.** 2020. 263 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <https://www.bdtd.uerj.br:8443/bitstream/1/16569/2/Tese%20-%20Elissandra%20Lourenco%20Perse%20-%202020%20-%20Completa.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2022.

PIMENTA, S. G. **O Estágio na formação dos professores: unidade teoria e prática?** São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S. G.; Lima, M. S. L. **Estágio e docência.** São Paulo: Cortez, 2012.

QUADROS, R. M. de (org.). **Letras Libras: ontem, hoje e amanhã.** Florianópolis : Ed.UFSC, 2014.

QUADROS, R. M.; BARBOSA, H.; CERNY, R. Z. Formação de professores de Letras-Libras: construindo o currículo. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 4, n. 2, 2009. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76613022009>. Acesso em: 20 jun. 2022.

RAZUCK, R. C. de S. R. O curso de Letras-Libras da UFRJ e seus estágios supervisionados: a ação e reflexão na formação de professores. **Revista Educação, Cultura e Sociedade.** Sinop/MT/Brasil, v. 9, n. 1, p. 068-080, jan./jul. 2019. Disponível em: <http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/educacao/article/view/3469>. Acesso em: 15 jun 2021.

REIS, F. Professores Surdos: Identificação ou Modelos? *In*: QUADROS, Ronice; PERLIN, Gládis. (orgs.). **Estudos Surdos II.** Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2007.

REIS, Flaviane. **A docência na educação superior: narrativas das diferenças políticas de sujeitos surdos.** 2015. 278 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação, Uberlândia, MG, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/17759/1/DocenciaEducacaoSuperior.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2023.

RESSEL, L. B.; BECK; C. L. C.; GUALDA, D.M.R.; HOFFMANN, I. C.; SILVA, R. M.; SEHNEM, G. D. O uso do grupo focal em pesquisa qualitativa. **Texto Contexto Enferm**, Florianópolis, v. 17, n. 4, p. 779-786, out.-dez. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tce/a/nzznnfzrCVv9FGXhwnGPQ7S/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 07 ago. 2023.

RODRIGUES, L. C. B. A formação do professor de língua estrangeira no século XXI: entre as antigas pressões e os novos desafios. **Signum: Estudos da Linguagem**, v. 19, n. 2, p. 13-34, 2016. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/21848>. Acesso em: 03 ago. 2023.



ROLDÃO, M. do C. A formação de professores como objecto de pesquisa – contributos para a construção do campo de estudo a partir de pesquisas portuguesas. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, SP: UFSCar, v. 1, n. 1, p. 50-118, set. 2007. Disponível em <http://www.reveduc.ufscar.br>. Acesso em: 30 ago. 2022.

SANTIAGO, V. de A. A.; ANDRADE, C. E. de. Surdez e sociedade: questões sobre conforto linguístico e participação social. *In*: ALBRES, N. de A; NEVES, S. L. G. (orgs.). **Libras em estudo: política linguística**. São Paulo: FENEIS, 2013. p. 145-163.

SANTOS, C. W. dos; MORORÓ, L. P. O desenvolvimento das licenciaturas no Brasil: dilemas, perspectivas e política de formação docente. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 19, p. e019018, 2019. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8652339>. Acesso em: 27 out. 2022.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da cidade: Educação Especial: Língua Brasileira de Sinais**. São Paulo: SME/COPED, 2019.

SARTI, F. M. Estágio, PIBID e Residência Pedagógica: entre convergências e disputas na formação inicial docente. *In*: CRUZ, Giseli Barreto da; FERNANDES, Claudia; FONTOURA, Helena Amaral da; MESQUITA, Silvana. **Didática(s) entre diálogos, insurgências e políticas**. 1. ed. Rio de Janeiro/Petrópolis: Faperj; CNPq; Capes; Endipe /DP et Alii, 2020. p. 49-60. Disponível em: [https://www.andipe.com.br/\\_files/ugd/fd8b07\\_352446e9eb1645a5bdc0ad245993795e.pdf](https://www.andipe.com.br/_files/ugd/fd8b07_352446e9eb1645a5bdc0ad245993795e.pdf). Acesso em: 30 jan. 2022.

SARTURI, C. de A. **Cultura e identidade surda no discurso curricular e seus efeitos na docência de professores formados no curso de Letras/Libras - Polo UFSM**. 2013. 92f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Programa de Pós-Graduação em Educação, Santa Maria, RS, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/7051/SARTURI%2c%20CLAUDIA%20DE%20ARRUDA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 13 mar. 2023.

SERVO, M. L. S.; ARAÚJO, P. O. Grupo Focal em Pesquisas Sociais. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 12, n. 137, p. 07-15, 5 out. 2012.

SHULMAN, L. S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernoscenpec**, São Paulo, v.4, n.2, p.196-229, dez. 2014.

SILVA, K. A. C. P. da; CRUZ, S. P. A residência pedagógica na formação de professores: história, hegemonia e resistências. **Momento - Diálogos em Educação**, v. 27, n. 2, p. 227-247, 2018. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/8062>. Acesso em: 15 dez. 2022.

SILVA, R. C. L. da. Ensino de Libras: conhecimento linguístico e saber didático. **Trem de Letras**, v. 8, n. 1, p. 1-30 (e021012), abr. 2021. Disponível em: <https://publicacoes.unifal-mg.edu.br/revistas/index.php/tremdeletras/article/view/1361/1097>. Acesso em: 31 jul. 2023.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. A concepção de linguagem como instrumento: um questionamento sobre práticas discursivas e educação formal. **Temas psicol.**, Ribeirão Preto, v. 3, n. 2, p. 11-21, ago. 1995. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-389X1995000200003&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1995000200003&lng=pt&nrm=iso). Acessos em: 20 mar. 2023.

SOCZEK, D. PIBID como Formação de Professores: reflexões e considerações preliminares. **Formação Docente** – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, v. 3, n. 5, p. 57-69, 2018. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/46>. Acesso em: 08 dez. 2022.

SOUZA, A. N. de; LOHN, J. T.; QUADROS, R. M. de; DIAS, L.; NEVES, N.; GUSMÃO, G. Quadro de referência da Libras como L2. **Dossiê Fórum linguístico**, Florianópolis, v.17, n. 4, p. 5488-5504, out./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/77339>. Acesso em: 29 out. 2022.

SOUZA, M. M. P. de; NASCIMENTO, S. P. de F.; LUSTOSA, F. G. Ensino de Língua de Sinais Brasileira como primeira língua: currículo em práticas no estágio do Letras Libras. **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 8, n. 3, p. 447-468, out./dez. 2018. Disponível em: [http://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/39926/1/2018\\_art\\_mmpsouzaspfascimento.pdf](http://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/39926/1/2018_art_mmpsouzaspfascimento.pdf). Acesso em: 19 abr. 2021.

STUMPF, M. R.; LINHARES, R. S. de A. (orgs.). **Referenciais para o ensino de Língua Brasileira de Sinais como L1 para surdos na Educação Bilíngue de Surdos: da Educação Infantil ao Ensino Superior**. v. 1 [livro eletrônico]. 1. ed. Petrópolis, RJ : Editora Arara Azul, 2021.

TAVEIRA, C. C. **Por uma Didática da invenção surda: prática pedagógica nas escolas-piloto de educação bilíngue no município do Rio de Janeiro**. 2014. 365f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, Programa de Pós-graduação em Educação, Rio de Janeiro, 2014.

TEIXEIRA DA SILVA, V.L.T. **Fluência oral: imaginário, construto e realidade num curso de Letras-LE**. 2000. 265f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

TUNES, E.; TACCA, M. C. V. R.; BARTHOLO JUNIOR, R. dos S. O professor e o ato de ensinar. **Cad. Pesqui.**, São Paulo , v. 35, n. 126, p. 689-698, dez. 2005. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742005000300008&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742005000300008&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 29 nov. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. **Projeto Pedagógico de Curso Licenciatura em Letras-Libras**. Belo Horizonte: UFMG, 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Projeto Pedagógico Curricular Curso de Licenciatura Letras: Língua Brasileira de Sinais (Libras)**. Fortaleza: UFC, 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras/Libras**. Mossoró, RN: UFERSA, 2018.

VAILLANT, D. El Fortalecimiento del Desarrollo Profesional Docente: una mirada desde Latinoamérica / strengthening teaching professional development: a view from Latin America. **Journal of Supranational Policies of Education**, n. 5, 2016. Disponível em: <https://revistas.uam.es/jospoe/article/view/6656>. Acesso em: 10 ago. 2022.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da praxis**. Tradução de Luiz Fernando Cardoso. 2. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

VEDOVATTO IZA, D. F. **Por uma revolução na prática de ensino**: o estágio curricular supervisionado. Curitiba, PR: CRV, 2015.

VENÂNCIO BARBOSA, F. Habilidades metalinguísticas e uso de língua nas proposições de quatro currículos de Língua Brasileira de Sinais. **Momento - Diálogos em Educação**, v. 31, n. 2, p. 199-224, 2022. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/14374>. Acesso em: 18 dez. 2022.

VIANA, F. R.; SILVA, I. S. A. F. Multiculturalismo, diversidade e diferença: tempos de aprendizagens nos estágios supervisionados do curso de Letras/Libras. **Afluente**, UFMA-Campus III, Dossiê Especial, p. 77-89, 2019. Disponível em: <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/afluente/article/view/11680/6580>. Acesso em: 22 abr. 2021.

VIGOTSKI, L. S. Fundamentos da defectologia. In: VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. Tomo V. Madri: Visor, 1997.

VIGOTSKI, L. S. **Problemas da Defectologia**. Volume 1. Organização e tradução de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2021b.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia Pedagógica**. 2. ed. Tradução de Guillermo Blanck. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia, educação e desenvolvimento**: escritos L. S. Vigotski. Organização e tradução de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2021a.

VIGOTSKI, L. S. Sete aulas de L. S. **Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**. Organização e tradução de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes; tradução de Cláudia da Costa Guimarães Santana. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

VIVER SEM LIMITE: Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência. SDH-PR/SNPD, 2014.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

WITKOSKI, S. A. **Educação de surdos e preconceito**. Curitiba: CRV, 2012.

ZEICHNER, K. M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 29, n. 103, 2008. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302008000200012&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302008000200012&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 22 ago. 2022.