



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

SANDY HONORATO ROCHA MENDONÇA

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS
LIBRAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE: CONTRIBUIÇÕES PARA A
FORMAÇÃO DOCENTE

RIO BRANCO
2025

SANDY HONORATO ROCHA MENDONÇA

**O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS
LIBRAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE: CONTRIBUIÇÕES PARA A
FORMAÇÃO DOCENTE**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Acre para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Formação de professores e trabalho docente.

Orientador: Prof. Dr. Alexandre Melo de Sousa

RIO BRANCO

2025

- M539e Mendonça, Sandy Honorato Rocha 1988 -
 O estágio supervisionado no curso de licenciatura em letras libras da
 Universidade Federal do Acre: contribuições para a formação docente / Sandy
 Honorato Rocha Mendonça; orientador: Prof. Dr. Alexandre Melo de Sousa –
 2025.
 129 f.: il.; 30 cm.
- Inclui apêndice.
- Dissertação (Mestrado) submetida ao Programa de Pós-Graduação,
 Mestrado em Educação da Universidade Federal do Acre para a obtenção do
 título de Mestre em Educação.
1. Estágio supervisionado. 2. Formação de professores. 3. Letras Libras. 4.
 Educação de surdos. I. Sousa, Alexandre Melo de (Orientador). II. Título.

CDD: 370.71

SANDY HONORATO ROCHA MENDONÇA

**O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS
LIBRAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE: CONTRIBUIÇÕES PARA A
FORMAÇÃO DOCENTE**

O presente trabalho em nível de mestrado foi avaliado e aprovado em 21 de março de 2025, por banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof. Dr. Alexandre Melo de Sousa
Universidade Federal do Acre
Orientador e Presidente – PPGE/UFAC

Prof. Dr. Jânio Nunes dos Santos
Universidade Federal do Acre
Membro Interno – PPGE/UFAC

Profa. Dra. Ademárcia Lopes de Oliveira Costa
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Membro Externo – PPGE/UFRN

Rio Branco
2025

Dedico este trabalho a Deus, meu criador;
à minha mãe, Unigleidy, pelo amor incondicional; ao meu esposo, Ramon, por ser presença firme e segura; e aos meus filhos, Davi e Tito, por darem sentido e alegria aos meus dias.

AGRADECIMENTOS

Concluir esta dissertação representa não apenas o encerramento de mais uma etapa acadêmica, mas também a concretização de um sonho construído com esforço, resiliência e colaboração. Durante essa jornada, muitas pessoas foram essenciais e, a elas dedico minha mais profunda gratidão.

A Deus, que me concedeu sabedoria, coragem e força para enfrentar os desafios ao longo do caminho, iluminando minha caminhada e renovando minha fé nos momentos de maior dificuldade.

À minha família, em especial à minha mãe, Unigleidy, cuja dedicação moldou a pessoa que me tornei; ao meu esposo, Ramon, exemplo de determinação que me inspira diariamente; e aos meus filhos, Davi e Tito, que são meu coração fora do peito, expresso minha eterna gratidão. Obrigada por serem meu porto seguro, por compreenderem as demandas desta jornada, acolherem minhas limitações nos momentos de cansaço e, acima de tudo, por me sustentarem com amor, força e incentivo. Cada conquista é por vocês e para vocês. Amo vocês infinitamente.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Alexandre Melo de Sousa, expresso minha profunda gratidão pelo suporte, paciência e dedicação. Seus ensinamentos, conselhos e incentivos foram fundamentais para a conclusão deste trabalho. Mesmo nos momentos em que manifestei desânimo e vontade de desistir, sua escuta atenta e apoio constante me ajudaram a seguir em frente.

Aos meus irmãos e familiares, que, com seu apoio constante, gestos de carinho e palavras encorajadoras, estiveram sempre presentes, minha profunda gratidão por acreditarem em mim e por celebrarem cada conquista ao meu lado.

À minha discipuladora e amiga Quésia; às minhas pupilas Allice, Ana Klara, Isabel, Isadora, Lavinya, Melissa e Rebeca; e aos demais amigos, meu profundo agradecimento. Sou grata por cada riso compartilhado, pelos desabafos acolhidos e pelas palavras de encorajamento nos momentos desafiadores. A amizade de vocês trouxe leveza, significado e alegria a esta caminhada.

À Profa. Dra. Ademárcia Lopes de Oliveira Costa e ao Prof. Dr. Jânio Nunes dos Santos, minha sincera gratidão por compartilharem suas experiências, conhecimentos e olhar crítico, contribuindo significativamente para o enriquecimento deste trabalho.

Aos egressos do curso de Licenciatura em Letras Libras que participaram desta pesquisa, minha sincera gratidão. Sua valiosa contribuição foi essencial para o desenvolvimento deste estudo, sem a qual ele não teria sido possível.

Aos meus professores e colegas da turma de 2023, minha gratidão por compartilharem suas experiências e conhecimentos, tornando o ambiente de aprendizado ainda mais enriquecedor. Como dizia o professor Dr. João Francisco Lopes de Lima: “Somos os intelectuais da educação”. Essa frase reflete a dedicação e o propósito que compartilhamos ao longo dessa trajetória.

Aos colegas de trabalho da Escola Dom Giocondo Maria Grotti, da Escola Ilson Alves Ribeiro e do Instituto Federal do Acre, registro minha mais profunda gratidão pelo apoio, incentivo e torcida ao longo de minha jornada no mestrado. É uma honra e um privilégio integrar equipes tão comprometidas e inspiradoras.

Ao meu psicólogo, Fernando Ubirajara, agradeço a paciência e apoio durante todo o processo, especialmente nas longas conversas sobre o mestrado.

E, por fim, expresso minha gratidão a todos que, de alguma forma, contribuíram para que esta dissertação se tornasse realidade. Cada gesto, palavra e apoio fizeram a diferença e são parte deste trabalho.

Este é um resultado construído coletivamente e, por isso, dedico-o a todos que acreditam que a educação transforma vidas e promove inclusão.

Muito obrigada!

RESUMO

Este estudo teve como objetivo geral analisar as contribuições do Estágio Supervisionado do curso de Licenciatura em Letras Libras da Universidade Federal do Acre para a formação inicial dos discentes, com base nas percepções dos egressos. Trata-se de uma pesquisa de natureza básica, de abordagem qualitativa, e exploratória que combina revisão bibliográfica com análise de fontes documentais e dados de campo obtidos por meio de entrevistas semiestruturadas. A amostra é composta por dez egressos do curso de Licenciatura em Letras Libras da Universidade Federal do Acre, incluindo um participante ouvinte e um surdo, abrangendo as seis turmas formadas entre 2018 e 2023. O estudo teve como base teórica as concepções de Nóvoa (1992, 2012), Piconez (1994), Pimenta (2004, 2006, 2009), Pimenta e Lima (2006), Cunha (2013), Almeida e Pimenta (2014), Quadros e Karnopp (2004), Quadros e Schmiedt (2006), Strobel (2009), entre outros. Além disso, foram consultadas fontes documentais, como a Lei nº 11.788/2008, a Resolução CNE/CP nº 04/2024, o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, a Resolução nº 019/2017, o Projeto Pedagógico Curricular (PPC) do Curso de Letras Libras da Ufac, versão 2013, entre outras. Para a análise dos dados, utilizou-se a Análise de Conteúdo categorial de Bardin (2011; 2016), definida *a posteriori*, a partir da qual emergiram duas categorias: (1) Concepções sobre o Curso de Licenciatura em Letras Libras; e (2) Percepções sobre o Estágio Supervisionado do curso de Licenciatura em Letras Libras da Ufac. Os resultados evidenciam que, embora o conhecimento prévio da Língua Brasileira de Sinais tenha sido um fator determinante para alguns na escolha do curso, para outros, essa falta de conhecimento não foi um impeditivo. No entanto, a ausência de conhecimento em Libras representou um desafio durante a graduação para os participantes ouvintes, enquanto para os surdos, o maior desafio foi o domínio da língua portuguesa. Os resultados também destacam o Estágio Supervisionado como um componente curricular essencial para a formação acadêmica, que favorece a integração entre a teoria e a prática. As percepções dos egressos evidenciaram as práticas, desafios e conhecimentos adquiridos durante o estágio, os quais contribuíram para o desenvolvimento de competências pedagógicas e linguísticas pautadas no bilinguismo. Além disso, reforçam a relevância desse componente curricular na construção da identidade profissional do licenciado em Letras Libras, mesmo diante de limitações, como o número reduzido de professores surdos na Ufac, a ausência da disciplina de Libras no currículo básico e a escassez de escolas-campo para a realização das atividades de estágio. As percepções dos egressos permitem identificar as práticas, os desafios e os conhecimentos adquiridos durante o estágio, os quais contribuíram para a formação de competências pedagógicas e linguísticas pautadas no bilinguismo, além de destacar a importância desse componente curricular na construção da identidade profissional do licenciado em Letras Libras.

Palavras-chave: Estágio supervisionado. Formação de Professores. Letras Libras. Educação de Surdos.

ABSTRACT

This study aimed to analyze the contributions of the Supervised Internship of the Licenciature Degree in Letters Libras (Brazilian Sign Language) at the Federal University of Acre (UFAC) to the initial training of students, based on the perceptions of graduates. It is characterized as a qualitative research study, basic and exploratory in nature. It combines a bibliographic review with the analysis of documentary sources and field data obtained through semi-structured interviews. The sample consists of 10 (ten) graduates from the Licenciature Degree in Letters Libras at UFAC, including one hearing and one deaf participant, covering the six classes formed between 2018 and 2023. The theoretical foundation of the study includes authors such as Nóvoa (1992, 2012), Piconez (1994), Pimenta (2004, 2006, 2009), Pimenta and Lima (2006), Cunha (2013), Almeida and Pimenta (2014), Quadros and Karnopp (2004), Quadros and Schmiedt (2006), Strobel (2009), among others. Additionally, documentary sources were consulted, such as Law No. 11.788/2008, CNE/CP Resolution No. 4/2024, Decree No. 5.626 of December 22, 2005, Resolution No. 019/2017, the 2013 version of the Pedagogical Curriculum Project (PPC) of the Letters Libras Course at UFAC, among others. For data analysis, Bardin's (2011; 2016) categorical Content Analysis, defined a posteriori, was employed, resulting in two categories: 1. Conceptions about the Licenciature Degree in Letters Libras; and 2. Perceptions about the Supervised Internship of the Licenciature Degree in Letters Libras at UFAC. The results show that, while prior knowledge of Brazilian Sign Language was a determining factor for some in choosing the program, for others, the lack of such knowledge was not a barrier. However, the lack of knowledge in Libras represented a challenge during the graduation for hearing participants, while for deaf participants, the greatest challenge was the Portuguese language. The findings also highlight the Supervised Internship as an essential curricular component, which makes the integration of theory and practice easier. The graduates' perceptions identify the practices, challenges, and knowledge acquired during the internship, which contributed to the development of pedagogical and linguistic skills based on bilingualism. Furthermore, they reinforce the importance of this curricular component in building the professional identity of graduates in Libras, despite limitations such as the reduced number of deaf professors at UFAC, the absence of the Libras discipline in the basic curriculum, and the lack of field schools for conducting internship activities. The perceptions of graduates allow us to identify the practices, challenges and knowledge acquired during the internship, which contributed to the formation of pedagogical and linguistic skills based on bilingualism, in addition to highlighting the importance of this curricular component in the construction of the professional identity of the graduate in Libras.

Keywords: Supervised Internship. Teacher training. Letters Libras. Deaf education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	I Semana de Letras Libras da Ufac, 2015.....	32
Figura 2	II Semana de Letras Libras da Ufac, 2016.....	33
Figura 3	III Semana de Letras Libras da Ufac, 2017.....	34
Figura 4	IV Semana de Letras Libras da Ufac, 2018.....	35
Figura 5	V Semana de Letras Libras da Ufac, 2019.....	35
Figura 6	VI Semana de Letras Libras da Ufac, 2022.....	37
Figura 7	Percentuais da carga horária do curso de Letras Libras da Ufac.....	62
Figura 8	Procedimentos para o desenvolvimento das entrevistas.....	78

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Os dados de identificação do curso.....	60
Quadro 2	Disciplinas ofertadas no curso de Letras Libras da Ufac.....	63
Quadro 3	Distribuição de disciplinas de Estágio Supervisionado por semestres.....	69
Quadro 4	Ementas das disciplinas de Estágio Supervisionado.....	70
Quadro 5	Quadro de apresentação do perfil dos participantes.....	81
Quadro 6	Demonstrativo das categorias e seus respectivos temas.....	86

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Distribuição e carga horária das disciplinas do Curso de Letras Libras da Ufac.....	62
----------	---	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC	Análise de Conteúdo
AEE	Atendimento Educacional Especializado
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAS	Centro de Apoio ao Surdo
CELA	Centro de Educação, Letras e Artes
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONSU	Conselho Universitário da Universidade Federal do Acre
DIAFAC	Diretoria de Apoio à Formação Acadêmica
EaD	Ensino a Distância
ECS	Estágio Curricular Supervisionado
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
L1	Primeira Língua
L2	Segunda Língua
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
LS	Língua de Sinais
MEC	Ministério de Educação e Cultura
NURCA	Núcleo de Registros e Controles Acadêmicos
PPC	Projeto Pedagógico Curricular
PPGE	Programa de Pós-graduação em Educação
SEE	Secretaria Estadual de Educação
SEME	Secretaria Municipal de Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFAC	Universidade Federal do Acre
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	12
2	FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O QUE É E COMO SE CONSTRÓI NA PRÁTICA?.....	19
2.1	FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CONCEITOS E CAMINHOS PARA A PRÁTICA DOCENTE.....	19
2.2	FORMAÇÃO DE PROFESSORES: FUNDAMENTOS E PERSPECTIVAS NA EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS.....	25
2.3	A RELEVÂNCIA DAS SEMANAS ACADÊMICAS DO CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS LIBRAS DA UFAC NA FORMAÇÃO INICIAL DOS DISCENTES.....	31
3	O ESTÁGIO SUPERVISIONADO: FUNDAMENTOS, DESAFIOS E CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE.....	38
3.1	O ESTÁGIO SUPERVISIONADO COMO PROCESSO FORMATIVO NOS CURSOS DE LICENCIATURA.....	38
3.2	ASPECTOS LEGAIS DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO CONTEXTO NACIONAL.....	45
3.3	ASPECTOS LEGAIS DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE.....	51
4	PANORAMA HISTÓRICO DA LÍNGUA DE SINAIS E SUA EVOLUÇÃO ATÉ O CURSO DE LETRAS LIBRAS.....	55
4.1	DA LÍNGUA DE SINAIS À LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS: UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA.....	55
4.2	O CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS LIBRAS NO BRASIL: CONQUISTAS E DESAFIOS.....	57
4.3	A TRAJETÓRIA DO CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS LIBRAS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE.....	60
4.4	O PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS LIBRAS NA UFAC: ESTRUTURA E DIRETRIZES.....	65
5	METODOLOGIA DA PESQUISA: ABORDAGEM E PROCEDIMENTOS	73
5.1	CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA: ESTRUTURA E ENFOQUE METODOLÓGICO.....	73
5.2	INSTRUMENTOS PARA COLETA DE DADOS: TÉCNICAS E FERRAMENTAS.....	76
5.3	LÓCUS, POPULAÇÃO, AMOSTRA E PERFIL DOS PARTICIPANTES...	79
5.4	TÉCNICA DE ANÁLISE DE DADOS: MÉTODOS E PROCEDIMENTOS..	82
6	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	87
6.1	CONCEPÇÕES ACERCA DO CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS LIBRAS.....	87
6.2	PERCEPÇÕES SOBRE O ESTÁGIO SUPERVISIONADO DO CURSO LICENCIATURA EM LETRAS LIBRAS DA UFAC.....	96
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	108

REFERÊNCIAS.....	112
APÊNDICE.....	120

1 INTRODUÇÃO

A formação de professores não deve se restringir à apresentação de teorias, mas deve ter como objetivo prepará-los para atuar como docentes reflexivos, responsáveis tanto por sua própria formação quanto pela de seus alunos, dentro dos limites de sua atuação e capacidade de intervenção. Nesse contexto, o estágio supervisionado representa o momento em que os estudantes vão a campo, reconfigurando os conhecimentos adquiridos nas disciplinas teóricas da graduação para aplicá-los na prática docente.

Com base nessa perspectiva formativa, o estágio supervisionado torna-se um elemento essencial no processo de formação dos profissionais dos cursos de licenciatura. Assim, podemos concebê-lo como um mecanismo de interligação entre a teoria e a prática, proporcionando ao futuro professor experiências que contribuem para a construção de suas ações docentes, permitindo a aplicação e a adaptação dos conhecimentos teóricos à realidade do ambiente escolar.

Nesse sentido, a importância do estágio na formação docente é regulamentada pela Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, que estabelece em § 2º: “O estágio visa ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho”.

Dessa forma, o estágio supervisionado proporciona a vivência sobre o funcionamento da instituição escolar, suas normas, regulamentações, práticas docentes e a observação dos alunos. É por meio desse estágio que a experiência escolar se concretiza e se torna prática, uma vez que é no ambiente escolar que o futuro professor desenvolverá sua prática profissional, refletindo sobre sua formação e identificando os melhores métodos a serem adotados em sua atuação docente.

De acordo com Pimenta (2009), essa visão é reforçada ao afirmar que o estágio nos cursos voltados para a formação de professores tem como objetivo central possibilitar que os futuros docentes compreendam como se dão as práticas institucionais e as ações realizadas pelos profissionais que atuam nas escolas. Assim, o estágio proporciona alternativas valiosas para o preparo do futuro professor, auxiliando sua inserção no ambiente profissional.

O curso de Letras Libras na Universidade Federal do Acre (Ufac) foi implementado em 2014 para atender às demandas da inclusão dos alunos surdos no

ensino regular e em conformidade com o Programa “Viver sem Limite” e o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Além disso, buscou garantir a acessibilidade conforme previsto no Decreto nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004, período em que a Libras se torna obrigatória em cursos de Pedagogia, Licenciaturas e Fonoaudiologia (Brasil, 2005).

No referido curso, o estágio supervisionado está estruturado em quatro disciplinas, oferecidas nos 5º, 6º, 7º e 8º períodos, preparando os alunos para atuar nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, conforme descrito no Projeto Pedagógico Curricular (PPC) do curso, versão 2013.

O Estágio Supervisionado no Curso de Licenciatura em Letras Libras da Universidade Federal do Acre (Ufac) desempenha um papel fundamental na formação de futuros professores que atuarão na educação bilíngue de surdos¹. Como parte integrante da grade curricular, essa etapa de formação oferece aos alunos a oportunidade de aplicar o conhecimento teórico adquirido em sala de aula a situações práticas, aproximando-os da realidade do ambiente educacional e preparando-os para enfrentar os desafios da profissão.

Este componente curricular não apenas proporciona uma vivência direta no contexto escolar, mas também permite que os futuros professores de Libras desenvolvam competências específicas para o ensino da Língua Brasileira de Sinais, promovendo a inclusão e o acesso à educação para surdos. Por meio do estágio supervisionado, os estudantes têm a oportunidade de observar, planejar e executar atividades didáticas, sempre com o acompanhamento de um professor orientador, que oferece suporte, reflexão e direcionamento sobre as práticas pedagógicas.

Minha trajetória na Educação de Surdos, por sua vez, teve um início singular e fortemente influenciado por minha vivência pessoal. Formada em Licenciatura em Ciências Biológicas em 2010 e atuando como docente na área das ciências da natureza desde 2011, sempre me interessei pela Libras devido à atuação da minha mãe como professora intérprete de Libras e Língua Portuguesa.

¹ Entende-se por educação bilíngue de surdos, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos, para educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdos (Art.60-A da LDBEN 9.394/1996).

A comunicação entre surdos-surdos e surdo-ouvinte sempre me fascinou. Em 2014, ao fazer o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), percebi que poderia ingressar em outro curso, e foi nesse ano que a Universidade Federal do Acre ofereceu, pela primeira vez, vagas para o curso de Licenciatura em Letras Libras. Decidi então tentar e mudar minha área de atuação, apesar de ambas estarem relacionadas ao ensino.

Durante o curso de Licenciatura em Letras Libras da Ufac, foi possível vivenciar experiências na área de Libras e conhecer a história e a cultura do sujeito surdo. No entanto, surgiram inquietações em relação a algumas questões abordadas no curso, especialmente devido à ausência da disciplina de Libras na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o que dificulta o desenvolvimento de disciplinas, como investigação e práticas pedagógicas.

Dentre essas questões, destacam-se as disciplinas de estágio supervisionado, que me fizeram refletir sobre a importância do estágio na formação inicial do docente e suas contribuições. A particularidade da inexistência de Libras no currículo escolar, aliada à falta de campos de estágio adequados, exigia que adaptações nas disciplinas de Estágio Supervisionado fossem realizadas, a fim de permitir que os acadêmicos tivessem contato o mais próximo possível com a prática docente.

Diante desses desafios, as experiências vivenciadas durante o curso de Licenciatura em Letras Libras na Universidade Federal do Acre despertaram em mim o interesse em pesquisar a educação de surdos, com ênfase na formação de professores de Libras.

Por ser um curso relativamente recente em comparação com outros ofertados pelo Centro de Educação, Letras e Artes (CELA), este estudo busca, no contexto acadêmico, contribuir para o fortalecimento do curso de Licenciatura em Letras Libras da Ufac, promovendo reflexões sobre a formação de professores para a Educação de Surdos, com foco no componente curricular de estágio supervisionado. Além disso, alinha-se à linha de pesquisa "Formação de Professores e Trabalho Docente" do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), no qual foi desenvolvido. As respostas obtidas fornecem subsídios para refletir sobre as contribuições do estágio supervisionado como elemento central na formação inicial docente.

No âmbito social, o estudo pretende também estimular o desenvolvimento de novas investigações na área, visto que, embora o Estágio Supervisionado já tenha

sido abordado em outras pesquisas do programa, não foram encontrados trabalhos que relacionassem diretamente essa temática ao curso de Licenciatura em Letras Libras da Ufac.

A pesquisa apresenta ainda uma contribuição pessoal, ao me permitir retornar à instituição e ao curso do qual sou egressa, agora na condição de pesquisadora. Esse retorno proporcionou a oportunidade de estabelecer contato com outros egressos do curso, permitindo que, durante as entrevistas, compartilhássemos experiências que não haviam sido possíveis em momentos anteriores.

O objeto de estudo desta pesquisa são as disciplinas de Estágio Supervisionado do curso de Licenciatura em Letras Libras da Universidade Federal do Acre (Ufac), com foco nos elementos teórico-práticos que as compõem. A investigação é orientada pela seguinte questão norteadora: quais são as contribuições do Estágio Supervisionado para a formação inicial dos discentes do curso de Licenciatura em Letras Libras da Universidade Federal do Acre (Ufac), segundo as percepções dos egressos?

Com base nesse questionamento central, surgiram outras indagações:

1) Qual a concepção de Estágio Supervisionado definida no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e nas ementas do Curso de Licenciatura em Letras Libras da Universidade Federal do Acre?

2) Como o Estágio Supervisionado aglutina elementos das disciplinas teóricas e práticas do curso?

3) Qual o papel do professor orientador no planejamento das atividades a serem desenvolvidas no Estágio Supervisionado?

4) Quais os elementos do Estágio Supervisionado são destacados pelos egressos como essenciais para a formação do licenciado em Letras Libras?

Diante dos questionamentos levantados, o objetivo geral desta pesquisa foi definido como: analisar as contribuições do Estágio Supervisionado do curso de Licenciatura em Letras Libras da Universidade Federal do Acre para a formação inicial dos discentes, com base nas percepções dos egressos. Para atingir esse objetivo principal, foram traçados os seguintes objetivos específicos:

1) Identificar a concepção de Estágio Supervisionado definida no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e nas ementas do Curso de Licenciatura em Letras Libras da Universidade Federal do Acre;

2) Compreender como o Estágio Supervisionado aglutina elementos das disciplinas teóricas e práticas do curso;

3) Caracterizar o papel do professor orientador no planejamento das atividades a serem desenvolvidas no Estágio Supervisionado;

4) Investigar os elementos do Estágio Supervisionado destacados pelos egressos como essenciais para a formação do licenciado em Letras Libras.

Este estudo caracteriza-se, portanto, como uma pesquisa de natureza básica. Em relação aos objetivos, se constitui com exploratória; quanto aos procedimentos metodológicos, combina revisão bibliográfica com a utilização de fontes documentais e dados de campo, sob uma abordagem de análise qualitativa. A população e amostra da pesquisa são compostas por dez egressos do curso de Licenciatura em Letras Libras da Universidade Federal do Acre, sendo um ouvinte e um surdo, abrangendo as seis turmas formadas entre os anos de 2018 e 2023. A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas.

Para a construção do referencial teórico fundamenta-se em diversos autores que abordam temas relevantes para o estudo. Para discutir a formação de professores, recorremos a Nóvoa (1992, 2012), Brzezinski (1996), Garcia (1999), Pimenta (1997, 2000), Imbernón (2000), Perrenoud (2002), Saviani (2009), Gatti (2010) e Cunha (2013). No que tange à formação de professores bilíngues para a educação de surdos e Libras, destacam-se os estudos de Capovilla (2000), Quadros e Karnopp (2004), Quadros e Schmiedt (2006), Strobel (2009), Andrade (2013), Quadros e Stumpf (2014), Araújo e Ribeiro (2018) e Quadros (2019). Para a área do Estágio Supervisionado, foram consultados os trabalhos de Piconez (1994), Pimenta (2004, 2006, 2009), Caires e Almeida (2000), Mendes (2006), Barreiro e Gebran (2006), Pimenta e Lima (2006), Araújo (2008), Silva, Coelho e Teixeira (2013), Almeida e Pimenta (2014) e Scherer (2014).

Durante o desenvolvimento desta investigação, foram consultados também alguns documentos com o objetivo de aprofundar os esclarecimentos sobre as normativas e regulamentações relacionadas à temática. Entre eles, trazemos a Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, que trata do estágio para estudantes; a Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica; os dispositivos legais relacionados à Libras, como o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e a Lei nº 10.436, de 24 de abril de

2002; os documentos referentes ao Estágio Supervisionado na Ufac, como a Resolução nº 019, de 22 de maio de 2017, e o Projeto Pedagógico Curricular (PPC) do Curso de Letras Libras da Ufac, versão 2013, além do Regulamento de Estágio Supervisionado do referido curso de licenciatura.

Por fim, para a construção do referencial metodológico da pesquisa, foram consultados os seguintes autores: Minayo (2001), Marconi e Lakatos (2003), Creswell (2007) e Gil (2008). No que se refere à técnica de análise de dados, utilizamos a análise de conteúdo, fundamentada em Bardin (2011; 2016).

Diante do exposto, o presente trabalho está estruturado da seguinte forma:

A primeira parte da pesquisa corresponde à *Introdução*, na qual são apresentados o cenário da pesquisa, o objeto de estudo, os objetivos e as características da metodologia adotada para o desenvolvimento deste estudo.

A primeira seção, intitulada *Formação de professores: o que é e como se constrói na prática?*, discute a temática da formação de professores de maneira geral e sob a perspectiva da educação bilíngue de surdos, além de destacar a relevância das semanas acadêmicas nesse processo formativo.

A segunda seção, denominada *O Estágio Supervisionado: fundamentos, desafios e contribuições para a formação docente*, apresenta o Estágio Supervisionado como um componente essencial nos cursos de licenciatura, explorando os aspectos legais que o regulamentam.

Em seguida, a terceira seção, intitulada *Panorama histórico da língua de sinais e sua evolução até o curso de letras libras*, apresenta um breve histórico da Língua de Sinais (LS), incluindo aspectos relacionados à criação do curso de Licenciatura em Letras Libras, tanto no Brasil quanto no estado do Acre.

A quarta seção, *Metodologia da pesquisa: abordagem e procedimentos*, descreve os procedimentos que nortearam o desenvolvimento da pesquisa, abrangendo a natureza, os objetivos, o perfil dos participantes e os métodos utilizados para categorização e análise dos resultados apresentados.

Na quinta seção, *Análise e discussão dos resultados obtidos*, são apresentados os dados e resultados provenientes da análise de conteúdo, que resultaram em duas categorias: 1) Concepções acerca do Curso de Licenciatura em Letras Libras; e 2) Percepções sobre o Estágio Supervisionado do Curso de Licenciatura em Letras Libras da Ufac.

Por fim, nas *Considerações finais*, apresentamos as principais reflexões sobre a pesquisa, bem como os resultados alcançados, seguido das referências bibliográficas e apêndices.

2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O QUE É E COMO SE CONSTRÓI NA PRÁTICA?

Esta seção tem como objetivo discutir a temática da formação de professores, destacando os elementos que a fundamentam e as formas como ela se concretiza. A abordagem está estruturada nos seguintes tópicos: "Formação de professores: Conceitos e caminhos para a prática docente"; "Formação de professores: Fundamentos e perspectivas na Educação Bilíngue de Surdos" e "A relevância das semanas acadêmicas do curso de licenciatura em Letras Libras da Ufac na formação inicial dos discentes".

2.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CONCEITOS E CAMINHOS PARA A PRÁTICA DOCENTE

A formação de professores vem sendo discutida desde antes do período da Escola Normal e permanece em evidência até os dias de hoje. Logo, refletir sobre a formação de professores requer compreender o que é e como é apresentada aos docentes em formação.

Saviani (2009), em seu estudo, pontua que, no Brasil, a questão referente ao preparo de professores surge de forma clara e objetiva após a Independência quando se inicia a reflexão sobre a organização da instrução da camada popular da sociedade. Com base nisso, podemos compreender que a formação de professores de modo mais estruturado visava preparar um maior número de profissionais habilitados que pudessem atuar no ensino da população de modo geral.

Brzezinski (1996, p. 77) destaca que a formação de professores oferece ao profissional pré-requisitos que serão complementados posteriormente, a fim de conceder certos conhecimentos essenciais ao desenvolvimento de tarefas específicas que demandam uma formação mais aprofundada. Ao estarem preparados, esses profissionais terão a capacidade de vincular suas ações, viabilizando o desenvolvimento do trabalho de maneira natural e comum, uma vez que todos os professores possuem formação básica e comum.

A formação de professores apresenta-se como um ponto de partida na construção da carreira docente, disponibilizando-lhes uma formação básica que os

habilitará para o desempenho de suas atribuições. Acerca disso, Nóvoa e Vieira (2017, p. 37) preconizam que:

[...] A docência baseia-se sempre numa resposta contextualizada, em situação, diferente de uma sala de aula para outra, diferente de um aluno para outro. Um professor atua sempre num quadro de incerteza, de imprevisibilidade. Muitas vezes não sabemos tudo, não possuímos todos os dados, mas, ainda assim, temos de decidir e agir. Para ser capaz de estar à altura destas exigências, o professor necessita desenvolver disposições reflexivas, que lhe permitam, no momento certo, responder com inteligência e tato a cada situação concreta.

Apesar de todo o conhecimento construído longo do processo formativo, o professor atua num ambiente instável, com grupo diverso e imprevisível, logo sua formação precisa prepará-lo para lidar com esse contexto, que é a sala de aula. Diante disso, é que os primeiros anos da docências tornam se determinantes na construção dessa identidade profissional.

Os anos iniciais, como professor, são decisivos para moldar e definir a nossa relação com a profissão, para fortalecer a nossa identidade profissional e para afirmar uma posição junto dos colegas mais velhos. É na passagem da universidade para as escolas, e na forma como os outros professores nos acolhem e nos integram, que se joga grande parte do futuro profissional de cada um (Nóvoa e Vieira, 2017, p. 28).

A formação de professores não se limita às universidades, uma vez que, na interação com outros docentes mais experientes, na vivência do dia a dia da escola, no contato com os alunos, é que o professor se humaniza e constrói sua identidade profissional.

Com base nisso, Cunha (2013, p. 611-612) nos diz que “[...] a formação de professores se faz em um *continuum*, desde a educação familiar e cultural do professor até a sua trajetória formal e acadêmica, mantendo-se como processo vital enquanto acontece seu ciclo profissional”. Diante disso, percebe-se que pensar a formação do professor envolve considerar sua vida pessoal, acadêmica e profissional mantendo uma relação de complementariedade entre esses aspectos.

Diante do exposto, Nóvoa (2012, p. 16) considera importante desconstruir a imagem de que ensinar é um ato simples, sendo passível de execução por qualquer pessoa. Enquanto se conceitua o ensino como uma ação “natural”, tornará ainda mais difícil a valorização dos professores e a consolidação da dimensão universitária da sua formação.

Percebemos que ensinar exige do docente habilitado, preparo, dedicação, investimento de tempo e recurso, não se limitando apenas a repassar conteúdo, mas é preciso refletir sobre a quem irá ensinar, por que ensinar e como ensinar, esses aspectos traduzem-se como objeto da formação docente.

Assim, Garcia (1999, p. 26) define como objeto da formação docente

os processos de formação inicial ou continuada, que possibilitam aos professores adquirir ou aperfeiçoar seus conhecimentos, habilidades, disposições para exercer sua atividade docente, de modo a melhorar a qualidade da educação que seus alunos recebem.

Considerando o exposto e a respeito do processo formativo docente, tem-se como formas de desenvolvimento profissional dos docentes pelo menos dois caminhos básicos, sendo o primeiro o da formação inicial e o segundo o da formação continuada. Por formação inicial, Cunha (2013, p. 612) argumenta que:

[...] entendem-se os processos institucionais de formação de uma profissão que geram a licença para o seu exercício e o seu reconhecimento legal e público. Os cursos de licenciatura, segundo a legislação brasileira, são os responsáveis pela formação inicial de professores para atuação nos níveis fundamental e médio e devem corresponder ao que a legislação propõe em relação aos seus objetivos, formatos e duração.

Nesse sentido, entende-se por formação inicial aquela que acontece nas instituições de ensino públicas e privadas que habilitam o indivíduo para o exercício da sua profissão. No caso dos professores, essa habilitação corresponde aos cursos de licenciaturas.

Corroborando essa perspectiva, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece em seu art. 62 que “a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação [...]”.

Diante do exposto, Gatti (2010, p. 1359) pontua que os cursos de licenciaturas têm como objetivo primordial formar professores para “a educação básica: educação infantil (creche e pré-escola); ensino fundamental; ensino médio; ensino profissionalizante; educação de jovens e adultos; educação especial”, além de formar professores para atuarem no ensino superior.

Com isso, para que uma pessoa possa atuar como docente em estabelecimentos de ensino, faz-se necessária a formação inicial em cursos de licenciaturas, ofertada por uma instituição de ensino que a habilitará ao desempenho de suas atribuições. Ainda considerando os aspectos da formação docente, Cunha (2013, p. 612) aborda sobre a formação continuada e, a esse respeito, refere-se a ela como:

[...] iniciativas instituídas no período que acompanha o tempo profissional dos professores. Pode ter formatos e duração diferenciados, assumindo a perspectiva da formação como processo. Tanto pode ter origem na iniciativa dos interessados como pode inserir-se em programas institucionais. Nesse caso, os sistemas de ensino, as universidades e as escolas são as principais agências mobilizadoras dessa formação.

Essa formação continuada compreende àquela que ocorre após a entrada do profissional, no caso, o professor, no efetivo exercício da sua função, já habilitado para essa finalidade. A formação continuada, essencial para a continuação do preparo do docente, pode acontecer de diversas formas e em diferentes lugares, por interesse do profissional ou do empregador, vindo agregar ainda mais conhecimento a sua formação inicial.

Acerca disso, Nóvoa (1992) afirma que a formação não acontece por meio de uma acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim ao longo de um trabalho de reflexividade crítica sobre as suas ações e da (re)construção da identidade pessoal de maneira contínua.

Por isso, é de suma importância as formações iniciais e, sobretudo, as formações continuadas sejam construídas com objetivos claros e elementos que permita ao professor avaliar e, se necessário, reformular sua prática docente. Pensando ainda no propósito da formação docente, podemos inferir que:

A formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores, no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente. Importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas (Nóvoa, 1992, p. 16).

A formação de professores, conforme exposto, não deve se limitar a apresentar aos professores teorias, mas sim ter como objetivo prepará-los para atuar

como docentes reflexivos, responsáveis pela sua própria formação e pela formação de seus alunos naquilo que lhe for possível interferir.

Para isso, Nóvoa (1992) diz que é preciso diversificar os modelos formativos e estabelecer relações dos professores com os mais diversos saberes, como, por exemplo, o pedagógico e o científico. É preciso levar o docente a transitar por outros campos do conhecimento, visto que enriquecerão, e muito, seu desempenho profissional e pessoal.

Corroborando, Perrenoud (2002, p. 22) compreende que a formação de professores deve ser conduzida de modo a orientar a aprendizagem para lidar com problemas diversos e reais.

[...] para que os estudantes se confrontassem com a experiência da sala de aula e trabalhassem a partir de suas observações, surpresas, sucessos e fracassos, medos e alegrias, bem como de suas dificuldades para controlar os processos de aprendizagem e as dinâmicas de grupos ou os comportamentos de alguns alunos (Perrenoud, 2002, p. 22).

Partindo dessa compreensão, é preciso promover durante o processo formativo, sempre que possível, experiências reais, permitindo ao professor em formação tomar suas próprias decisões diante de situações diversas da sala de aula.

Ainda sobre a formação de professores, com relação à formação inicial e continuada, Saviani (2009) também aponta para a existência de dois modelos de formação de professores que surgiram como uma necessidade de formar professores em larga escala para atender os níveis de ensino estabelecidos. Inicialmente, essa formação era oferecida pela Escola Normal e, posteriormente, foi ampliada para ser exercida também pelas universidades.

Os modelos que Saviani (2009, p. 148-149) intitula de “modelos contrapostos de formação de professores” visavam dois objetivos distintos:

- a) modelo dos conteúdos culturais-cognitivos: para este modelo, a formação do professor se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que irá lecionar.
- b) modelo pedagógico-didático: contrapondo-se ao anterior, este modelo considera que a formação do professor propriamente dita só se completa com o efetivo preparo pedagógico-didático.

Os modelos abordados evidenciam que a formação de professores, nos dias atuais, ainda se concentra no modelo dos conteúdos culturais cognitivos, ou seja,

importa que o professor domine o conteúdo específico da sua área de formação e aspectos gerais da cultura. No entanto, a formação demanda muito mais do que simplesmente ensinar conteúdo, é preciso estar preparado pedagogicamente, e, para isso, são exigidos inúmeros outros saberes.

A respeito dos saberes essenciais para a formação do professor, Saviani (1996, p. 148-149) retrata a existência de cinco saberes que devem fazer parte da identidade profissional do docente, são eles: o saber atitudinal, o saber crítico-contextual, os saberes específicos, o saber pedagógico e o saber didático-curricular. O saber atitudinal está relacionado às atitudes e posturas do educador. Já o saber crítico-contextual pressupõe que o professor se integre à sociedade de modo a desempenhar determinados papéis, atuando de maneira ativa e inovadora.

Os saberes específicos, por sua vez, correspondem às disciplinas, por meio da associação entre os conhecimentos construídos socialmente e os que integram os currículos das escolas. O saber pedagógico visa à articulação entre os fundamentos da educação com orientações relativas ao trabalho educacional e, por fim, o saber didático-curricular diz respeito à organização e realização das atividades educacionais que permeiam a relação professor-aluno.

Esse conjunto de saberes, propostos por Saviani, deve integrar a formação de todos os professores e ser por eles dominado, com intuito de torná-los mais qualificados e aptos a lidar com as complexidades que envolvem a educação. Logo, esses saberes precisam ser considerados no momento da estruturação dos cursos de formação. Pimenta e Tardif também abordam, em seus estudos, os saberes docentes, incluindo um que não foi exposto pelo autor, os saberes relacionados à experiência.

Pimenta (2000) utiliza a expressão *saberes da docência* e os classifica em três categorias, são elas: os saberes pedagógicos, a experiência e o conhecimento. Já Tardif (2004) adota o termo *saberes docentes* e os organiza em quatro categorias: formação profissional (que se subdivide em dois eixos – os da ciência da educação e os da ideologia pedagógica), saberes disciplinares, curriculares e experienciais.

Ao refletirmos sobre os modelos contrapostos de formação de professores, conforme discutido por Dermeval Saviani, percebemos a relevância de uma formação que articule de forma coerente os diversos saberes essenciais à prática docente. No contexto do curso de Licenciatura em Letras Libras, essa articulação torna-se ainda mais significativa, pois envolve a formação de professores para o ensino de uma

língua visual-espacial, historicamente marginalizada, e que exige compreensão cultural, linguística e pedagógica aprofundada.

Com base nisso, Pimenta (1997, p. 11) afirma que é nesse paralelo entre a reelaboração de saberes em confronto com as experiências vivenciadas e em um processo coletivo de troca que os professores vão estabelecendo seus saberes como “*praticum*, ou seja, aquele que constantemente reflete na e sobre a prática”.

Independentemente do conjunto de saberes adotado pelo docente ao longo de seu processo formativo, esses saberes devem fazer parte da formação e do dia a dia em sala de aula, colaborando para a construção de uma identidade autônoma, que busca constantemente o conhecimento para superar as adversidades que enfrenta ao longo da jornada.

Ainda sobre a formação de professores, Imbernón (2000) a compreende como um processo contínuo, com vista a promover o desenvolvimento profissional, tendo seu início na experiência escolar e prosseguindo durante sua vida. Essa formação perpassa momentos especiais de aperfeiçoamento e engloba questões relacionadas ao salário, à carreira, ao ambiente de trabalho, às estruturas da escola e aos níveis de envolvimento nas tomadas de decisão.

Portanto, não se trata apenas formar professores para ensinar conteúdos, mas de dedicar uma vida ao processo formativo, que envolve formação inicial e formação continuada, contribuindo para a construção da identidade profissional de um docente autônomo e reflexivo, que está em constante busca pelo conhecimento.

2.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: FUNDAMENTOS E PERSPECTIVAS NA EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS

Antes de refletir sobre a formação de professores para a educação bilíngue de surdos, faz-se necessário dizer quem é a pessoa surda e caracterizar o bilinguismo na perspectiva da educação de surdos.

O Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, apresenta em seu artigo 2º, a definição de pessoa surda e, no parágrafo único do respectivo artigo, a concepção de deficiência auditiva:

Art. 2º Para os fins deste Decreto, considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de

experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras.

Parágrafo único. Considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências (sic) de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz (Brasil, 2005 p. 1).

Assim sendo, a pessoa surda é aquela que apresenta perda auditiva e, por esse motivo, se relaciona socialmente por meio de experiências visuais, manifestando-se culturalmente por intermédio da Língua Brasileira de Sinais (Libras), por meio da qual constrói sua identidade. Devido a essa especificidade da pessoa surda, a educação a ser oferecida a ela necessita ser pensada de maneira singular.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394, de 20 de dezembro de 2006, anteriormente, no art. 60, incluía a educação de surdos como parte da educação especial². Após a criação da Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021, o art. 60 da LDB passou a tratar a educação bilíngue de surdos como um capítulo à parte, contendo a seguinte redação:

Art. 60-A. Entende-se por educação bilíngue de surdos, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos, para educandos ,surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdos (Brasil, 2006).

Logo, o ensino oferecido aos alunos surdos, que antes compreendia uma modalidade da educação especial por meio de atendimentos especializados, após a Lei passa a ser disponibilizado o ensino bilíngue que considera suas especificidades linguísticas, culturais e sociais.

Com base nisso, Quadros e Schmiedt (2006, p. 18-19), a respeito do bilinguismo, salientam que a “Educação bilíngue envolve, pelo menos, duas línguas no contexto educacional”. Considerando a educação bilíngue para surdos brasileiros, essas línguas envolvidas correspondem à Libras como primeira língua (L1) e o Português escrito como segunda língua (L2).

Com isso, após anos dedicados ao estudo sobre a linguística das línguas de sinais e às lutas sociais vivenciadas pelos surdos no decorrer da história da educação,

² Conforme Silva (2010, p. 9), “A educação especial é uma área de conhecimento e também uma modalidade de ensino que tem como objetivo o desenvolvimento de práticas e estratégias voltadas para os alunos com necessidades educacionais especiais”.

a modalidade de ensino da pessoa surda avança da abordagem oralista³ para uma perspectiva mais inclusiva.

O principal objetivo do bilinguismo, de acordo com Capovilla (2000, p. 109), é “[...] levar o surdo a desenvolver habilidades em sua língua primária de sinais e secundária escrita, tais habilidades incluem compreender e sinalizar fluentemente em sua Língua de Sinais, e ler e escrever o idioma do país ou cultura em que ele vive”. Por isso, a importância de oferecer ao surdo o ensino em sua língua materna (LM), visto que a compreensão e a assimilação do que está sendo ensinado tende a ser facilitada.

Corroborando, Quadros (2019) afirma, em seu estudo, que a educação bilíngue reconhece a surdez como uma experiência visual e assegura a língua de sinais como a primeira língua da criança surda, além de promover o resgate do papel da família dessa criança.

A autora diz ainda que essa educação bilíngue proporciona uma perspectiva aditiva, ou seja, as línguas colaboram de modo a tornar os sujeitos mais empoderados e seguros de si. A educação bilíngue de surdos, além de promover o acesso aos conhecimentos, reafirma a identidade do sujeito surdo, pois os valoriza em suas particularidades.

Diante do exposto, Quadros e Schmiedt (2006) defendem que no ensino bilíngue, o professor surdo deve ser a pessoa que ministra as aulas, pois, por ser proficiente na língua, proporcionará mais segurança ao aluno surdo e, por consequência, melhor desenvolvimento dos conhecimentos adquiridos, além de promover o contato com a cultura surda por meio do professor.

Dessa forma, não se considera o ensino pelo ensino, mas sim a valorização cultural desses sujeitos, que precisam conviver em uma sociedade majoritariamente ouvinte. Entretanto, é necessário refletir não só no aspecto cultural, mas em como deve ser a formação desses professores que atuarão na educação bilíngue de surdos.

Diante disso, Araújo e Ribeiro (2018) ressaltam que a formação de professores deve proporcionar conhecimentos fundamentais a fim de habilitá-los a desenvolver um processo de ensino bilíngue de qualidade para seus alunos surdos. As autoras, com base nos resultados de seus estudos, afirmam:

³ De acordo com Perlin e Strobel (2008, p.12), “A modalidade oralista baseia-se na crença de que é a única forma desejável de comunicação para o sujeito surdo, e a língua de sinais deve ser evitada a todo custo porque atrapalha o desenvolvimento da oralização”.

Em se tratando dos possíveis aprimoramentos e/ou das transformações na prática docente, constatou-se a importância da formação continuada, mas também os limites dela, como apontamos desde o início do estudo, já que o contexto apresentado na escola inclusiva não favorece o ensino de português como L2 para o aluno surdo, uma vez que o docente precisa se dividir entre uma maioria ouvinte e uma minoria surda, fazendo uso de línguas e estratégias diferentes. Como consequência, o que se vê é uma “inclusão excludente”, na qual o surdo precisa se adequar às imposições de um currículo ouvintista – o que extrapola os limites da formação (Araújo; Ribeiro, 2018, p. 3133).

As políticas públicas assegurarem uma proposta de educação bilíngue destinada aos surdos não é suficiente. Apesar de ser uma grande conquista, faz-se necessário promover formação adequada aos docentes que irão lecionar na perspectiva do ensino bilíngue, dotando-os de elementos didático-pedagógicos indispensáveis para uma prática de qualidade.

A respeito da formação para a educação bilíngue de surdos, Macedo (2020) aborda uma capacitação denominada de “multimodal”, que se estabelece por meio de um amplo conhecimento acerca dos possíveis recursos enriquecedores do aprendizado no campo pedagógico multilinguístico, favorecendo, assim, a inclusão promovida pelo ensino da Libras e do Português como segunda língua.

A multimodalidade, de acordo com Rojo (2012), também pode ser compreendida como a mistura, neste caso, de linguagens e semioses. Isso porque os processos de informar, comunicar e construir significados, na atualidade, lidam com a interação da palavra escrita, com as imagens, com os vídeos, os sons, as cores, a diagramação etc., desenvolvendo textos nos quais a variedade de semioses que os constituem também reflete e constrói a multiculturalidade das sociedades.

Essa multimodalidade, exposta pela autora, é uma proposta didático-pedagógica condizente com a educação bilíngue de surdos, por reunir elementos escritos e visuais, o que favoreceria o processo de ensino-aprendizado pelos alunos surdos. Entretanto, é necessário promover formação aos professores para que a multimodalidade fosse aplicada com êxito nas escolas ou classes bilíngues.

Considerando a formação de professores para trabalhar com alunos surdos, a fim de promover a expansão da Língua Brasileira de Sinais, ampliar o acesso e contato com a cultura surda, eliminar os preconceitos a respeito do surdo e proporcionar um ambiente formativo amplo para os docentes, a disciplina de Libras foi incluída nos projetos pedagógicos dos cursos de licenciaturas como disciplina

obrigatória, de acordo com Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, em seu artigo terceiro:

Art. 3º A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (Brasil, 2005).

Em contraposição, Quadros *et al.* (2006) afirmam que as línguas não são aprendidas em cursos de curta duração, mas sim por meio de anos de trabalho e contato intenso com a segunda língua. Sendo a língua de sinais a segunda língua dos professores ouvintes e intérpretes, e essa aprendida artificialmente, seu domínio pode gerar consequências, positivas ou não, que refletem no desenvolvimento dos alunos surdos no ambiente escolar.

Gesser (2010) observa que a metodologia de ensino de línguas adotada por alguns professores frequentemente se baseia em "receitas", sendo bastante ortodoxa e seguindo um padrão tradicional em suas práticas pedagógicas. Além disso, ela destaca que a abordagem do ensino geralmente se concentra ou no uso da língua (contextualização e comunicação) ou em sua forma (gramática e estrutura).

Diante do exposto, Andrade (2013) compreende que, nos processos de formação de professores, seja ela inicial ou continuada, é preciso oferecer aos docentes conhecimentos essenciais à educação bilíngue, a fim de promover melhorias na educação ofertada aos alunos surdos nos mais diversos ambientes de ensino onde a Libras é usada como meio de instrução.

Albres (2016) também discute questões relacionadas à formação de professores de Libras, destacando diversas deficiências no ensino. De acordo com a pesquisadora, as aulas frequentemente se fundamentam nos conhecimentos e experiências individuais do professor, seja ele surdo ou ouvinte. Ela enfatiza a necessidade de investir na formação de professores surdos, considerando sua proficiência na língua como um recurso fundamental, para “que ele se aproprie de conhecimentos sobre aspectos específicos dessa língua, metodologia e didática para o ensino” (Albres, 2016, p. 28).

Para que a educação bilíngue aconteça, de acordo com Quadros e Schmiedt (2006), é necessária a existência de professores bilíngues. Logo, ao considerar o ensino de uma segunda língua, parte-se do pressuposto da existência de uma

primeira língua, o que exige que o professor responsável por essa atribuição aprenda a Língua Brasileira de Sinais, primeira língua dos surdos brasileiros.

Com isso, é compreensível que os professores que atuarão na educação bilíngue de surdos necessitem de uma formação específica que os prepare, a fim de conquistarem sobretudo, a fluência na língua de sinais. Alguns são os percursos que podem ser seguidos para o alcance desse objetivo, como, por exemplo, as graduações em Letras com habilitação em Libras e Português, os cursos de Pedagogia na perspectiva da Educação Bilíngue de Surdos e as formações continuadas que abordem essa perspectiva do ensino bilíngue de surdos.

Alguns estudiosos⁴ da área de Libras como primeira língua e do português como segunda língua, construíram um relatório, por meio de um grupo de trabalho, contendo subsídios para a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa escrita. Esse documento apresenta a seguinte afirmativa acerca da formação de professores:

A formação de professores de Libras, de Língua Portuguesa como L2, de tradutores e intérpretes é fundamental para formar profissionais para atuarem na Educação Básica. Essas formações devem ser garantidas em nível superior (licenciatura e bacharelado) e enquanto formação continuada para os professores que já estejam atuando na Educação Básica e Superior. Os cursos de graduação envolvem a Pedagogia Bilíngue (que forma o professor bilíngue para atuar na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental), os cursos de licenciatura em Letras - Libras (que forma professores de Libras para atuar no ensino da Libras na Educação Básica e nível médio) e bacharelado (que forma tradutores e intérpretes de Libras e Língua Portuguesa). O curso de Língua Portuguesa como L2 deve ser oferecido para formar os professores que atuarão, tanto na Educação Básica como no nível superior (Brasil, 2014, p. 18-19).

As formações apresentadas acima, fortaleceriam o desenvolvimento da educação bilíngue de surdos, visto que ela promoverá formação docente para cada etapa da educação básica, bem como para docentes que atuarão no ensino superior.

Corroborando com esse relatório, o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, prevê, em seu art. 4º, a formação de professores para o ensino fundamental II, ensino médio e educação superior, afirmando que essa formação deve ser realizada em nível superior, em curso

⁴ Dentre os estudiosos que atuam como membro do Grupo de Trabalho, designado pelas Portarias nº 1.060/2013 e nº 91/2013, contendo subsídios para a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa podemos destacar Ana Regina Campello, Gladis Perlin, Ronice Quadros, Shirley Vilhalva, entre outras.

de graduação de licenciatura plena em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua.

O referido decreto trata, ainda, em seu art. 5º, da formação de professores para o ensino de Libras na educação infantil – que compreende creche e pré-escolas – e anos iniciais do ensino fundamental. Essa formação deve ser feita em curso de Pedagogia ou curso normal superior, desde que a Libras e a Língua Portuguesa escrita tenham constituído línguas de instrução, proporcionando, assim, a formação bilíngue para a educação de surdos.

Diante disso, para a efetivação de uma educação bilíngue destinada ao aluno surdo, é necessário investir em formação específica e de qualidade para os professores que atuarão no ensino, além promover a criação de novos ambientes escolares que possibilitem vivência dessa modalidade educacional pelo sujeito surdo desde os anos iniciais.

2.3 A RELEVÂNCIA DAS SEMANAS ACADÊMICAS DO CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS LIBRAS DA UFAC NA FORMAÇÃO INICIAL DOS DISCENTES

As semanas acadêmicas desempenham um papel significativo na formação inicial dos discentes, proporcionando espaços de interação, aprendizado e troca de experiências entre estudantes, professores e profissionais da área. Esses eventos, ao reunir diferentes perspectivas e práticas, ampliam o repertório teórico e prático dos futuros professores, fomentando reflexões sobre os desafios e as demandas da docência.

Considerando a importância da expansão da Língua Brasileira de Sinais e a necessidade da participação dos alunos nos eventos científicos, a fim de cumprirem crédito obrigatório e apresentarem à sociedade o que vem sendo discutido no âmbito acadêmico, o curso de Letras Libras da Ufac promove anualmente, desde 2015, as semanas acadêmicas abertas à comunidade acadêmica em geral e à comunidade externa.

Essas semanas acadêmicas constituem oportunidades para a discussão de temas que agregam na formação dos futuros professores que atuarão na educação de surdos. Desse modo, há uma preocupação na escolha das temáticas e dos convidados (palestrantes e conferencistas) que promovem discussões e fazem

exposições sobre abordagens relacionadas ao ensino de Libras, ao ensino do português como Segunda Língua (L2), ao ensino bilíngue entre outros.

As informações referentes às semanas acadêmicas promovidas pelo curso de Licenciatura em Letras Libras da Ufac ao longo dos anos, apresentadas a seguir, consistem em relatos da pesquisadora sobre as experiências vivenciadas no curso enquanto aluna.

A I Semana de Letras Libras da Ufac aconteceu entre os dias 16 e 19 de junho de 2015, tendo como tema central “O bilinguismo e o ensino de Libras”, conforme Figura 1. O objetivo dessa semana foi discutir sobre o bilinguismo considerando as línguas em contato – Libras e Língua Portuguesa.

Figura 1 - I Semana de Letras Libras da Ufac, 2015



Fonte: Ufac (2015)

A I Semana de Letras Libras foi de fundamental importância para os discentes, bem como para comunidade em geral, visto que se tratava de um curso recente na instituição. As perspectivas apresentadas durante as palestras e oficinas acerca do bilinguismo e o ensino de Libras colaboraram com o processo formativo dos acadêmicos, que, na ocasião ainda era muito superficial, trazendo a consciência sobre o que é o bilinguismo e sua importância durante o ensino de Libras para pessoa surda.

Sobre o bilinguismo, Quadros e Schmiedt (2006, p. 18-19) salientam que a educação bilíngue envolve o estudo de duas línguas a serem utilizadas no contexto da escola. Diante do exposto compreende-se a importância da discussão dessa temática no processo formativo do acadêmico, que, no futuro, precisará desenvolver tal habilidade em seu campo de atuação.

A II Semana de Letras Libras com tema “A formação da Identidade do Professor Surdo e Ouvinte” aconteceu na Universidade Federal do Acre no período de 22 e 26 de agosto de 2016, conforme Figura 2. O objetivo da semana era promover um ambiente de discussão acerca da identidade desse docente, que atuaria na educação de surdos, tanto para o ensino da Libras como para o ensino do Português como segunda língua.

Figura 2 - II Semana de Letras Libras da Ufac, 2016



Fonte: Ufac (2016)

Considerando que a formação da identidade do professor, quer seja surdo ou ouvinte, faz-se a partir do contato com os pares em seu campo de atuação – a escola. Corroborando, Pimenta (1995, p. 7) afirma que “uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições”.

Com isso, a temática abordada teve como objetivo proporcionar aos discentes um olhar crítico sobre a importância da construção dessa identidade, assim como oferecer um panorama das competências necessárias tanto ao professor surdo quanto ao professor ouvinte para o desenvolvimento de suas funções, visto que a aquisição da língua acontece de maneira diferente.

A III Semana de Letras Libras da Ufac, cujo tema foi “Linguagem, cultura surda e sociedade” aconteceu nos dias 28 de agosto a 1º de setembro de 2017, conforme Figura 3. O intuito do evento foi discutir a relação da linguagem, cultura surda e sociedade, a partir da necessidade do ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras),

nas escolas e universidades, e do ensino de Português como segunda Língua (L2) para surdos.

Figura 3 - III Semana de Letras Libras da Ufac, 2017



Fonte: Ufac (2017).

Em 2017, o curso de Letras Libras da Ufac buscou aprofundar as discussões, trazendo para o debate, em sua terceira semana, aspectos referentes à linguagem, cultura surda e sociedade. Essas discussões são elementares à formação do acadêmico que está em processo de aprendizagem de uma nova língua, de modalidade visual-espacial (Quadros; Karnopp, 2004) diferente daquela à qual ele está habituado. Essa aquisição demanda uma imersão na cultura surda, bem como a compreensão de como esse sujeito e a sua língua se comportam perante a sociedade.

A IV Semana de Letras Libras realizou-se na Universidade Federal do Acre (Ufac) nos dias 10 a 14 de setembro de 2018. O evento discutiu o tema “O aluno surdo na Educação Básica”, buscando abordar sobre a necessidade do ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras) tanto nas escolas quanto nas universidades, assim como o ensino de Português como segunda Língua (L2) para surdos, conforme Figura 4.

Figura 4 - IV Semana de Letras Libras da Ufac, 2018



Fonte: Ufac (2018)

Pensar quem é esse aluno? Onde ele se encontra? Qual nível de aquisição da língua materna ele apresenta? São questionamentos fundamentais para a formação dos discentes, pois como pontua Nóvoa (1992), é preciso que os modelos de formação se diversifiquem ao passo que estabeleçam relação dos professores em formação com os diversos saberes. Com isso, esses professores terão elementos a serem adotados em seu dia a dia escolar.

A V Semana de Letras Libras da Ufac aconteceu no período de 10 a 13 de setembro de 2019, tendo como tema “Contemporaneidade: Políticas Educacionais, Formação Docente e Alteridades”, conforme Figura 5. O objetivo do evento foi proporcionar reflexões sobre a produção científica da graduação do curso de Letras Libras da Ufac, destacando a percepção dos acadêmicos e dos egressos do curso.

Figura 5 - V Semana de Letras Libras da Ufac, 2019



Fonte: Ufac (2019)

As políticas voltadas à educação propostas pelo Estado visam garantir direito à educação, conforme preconiza a Constituição Federal de 1988, em seu art. 205, que estabelece: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, [...], visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Pensar essas políticas educacionais para o contexto histórico da Libras, dando ênfase à Lei nº 10.436/2002 e ao Decreto nº 5.626/2005, revela a importância das políticas educacionais, não somente como documentos (contexto de produção), mas, sobretudo, em sua implementação nas escolas, onde são significadas e ressignificadas (contexto da prática).

Debater as políticas educacionais voltadas para a educação do surdo contribui para a formação dos discentes, não apenas para que conheçam as políticas existentes, mas também para que compreendam que tais políticas interferem na sua formação, em seu público-alvo, em seu ambiente de trabalho, bem como nas especificidades que sua área de formação e atuação apresenta.

É por esse motivo que vemos a crescente discussão acerca da Libras, bem como a criação de novas leis, decretos e regulamentos que assegurem ao sujeito surdo o acesso à educação, preferencialmente em escolas bilíngues, quando da impossibilidade que lhe sejam oferecidos subsídios para garantir plenas condições de acesso e permanência.

Nos anos de 2020 e 2021, a Universidade Federal do Acre (UFAC) não promoveu a tradicional Semana de Letras Libras, em virtude da pandemia da Covid-19, que ocasionou a suspensão das atividades presenciais e uma reorganização das ações acadêmicas em todo o país. Esse período foi marcado por inúmeros desafios para a comunidade acadêmica, especialmente para cursos como o de Letras Libras, cuja dinâmica depende fortemente da interação visual e da presença física para a prática linguística. Somente em 2022 as atividades foram retomadas, com a realização da Semana de Letras Libras, resgatando o espaço de trocas, discussões e fortalecimento da identidade surda e da formação docente em Libras.

A VI Semana de Letras Libras propôs como tema para discussão “Os 20 anos da Lei de Libras e os avanços na educação de/para surdos”, de acordo com a Figura 6. O evento aconteceu nos períodos de 5 a 8 de dezembro de 2022, na Universidade Federal do Acre. O objetivo da semana foi discutir sobre as mudanças ocorridas no decorrer dos 20 anos da Lei nº 10.436/2002.

Figura 6 - VI Semana de Letras Libras da Ufac, 2022



Fonte: Ufac (2022)

Foi um evento marcante para o curso de Licenciatura em Letras Libras da Ufac ao abordar um tema relacionado aos 20 anos da lei de reconhecimento da língua. As discussões trazidas apontaram avanços significativos acerca da história da língua de sinais, do sujeito surdo, das questões culturais e sociais, entretanto, percebe-se que sempre tem mais a ser feito e a ser melhorado, para que outros direitos sejam assegurados.

Diante do exposto sobre as Semanas de Letras Libras promovidas pelo curso ao longo desses anos, observa-se a importância desse tipo de atividade para a academia, primeiro por proporcionar um ambiente de debate e troca de experiências entre os envolvidos nesse universo ainda pouco explorado; e, em segundo, por ultrapassar as fronteiras da universidade e mostrar à sociedade o que vem discutido, pesquisado e desenvolvido no curso de Letras Libras de modo a reforçar sua importância e necessidade.

As temáticas abordadas ao longo dessas semanas contribuem significativamente para o processo formativo dos discentes, pois lhes proporciona um espaço de reflexão, a fim de que consigam relacionar o que é discutido nesses momentos de debate com o que vem sendo aplicado ao longo de sua formação acadêmica.

As discussões promovidas pelas Semanas tornam-se de fundamental importância, especialmente quando consideramos as disciplinas de Estágios supervisionados, por exemplo, pois levam o discente a refletir sobre questões essenciais, tais como: como desenvolver um ensino bilíngue durante as ações do

estágio? Qual identidade gerar enquanto professor de Libras? Qual relação pode estabelecer durante o ensino da Libras no estágio entre linguagem, cultura e sociedade? Quem é o aluno surdo para o qual ministraremos aulas na educação básica? Até que ponto as políticas já contemplam o sujeito surdo e o profissional da área? E, por fim, após 20 anos, o que ainda falta ser efetivado?

Todas essas questões colaboram para o processo formativo e já podem ser percebidas no ambiente de estágio, quando o acadêmico vai para a escola-campo, e nesse contexto, começa a fazer essa associação entre o que foi discutido, o que vem sendo praticado e o que pode ser modificado. Aqui, aplica-se bem a perspectiva do estágio como pesquisa, proposta por Pimenta e Lima (2006), na qual o professor em formação utiliza esse momento do estágio para pesquisar acerca de suas inquietações.

A importância dessas semanas não se restringe apenas aos acadêmicos, mas contempla toda a comunidade que participa ativamente das discussões, bem como ao órgãos competentes, Secretaria Municipal de Educação (SEME) e Secretaria Estadual de Educação (SEE), responsáveis pela educação de surdos no Acre, o Centro de Apoio ao Surdo (CAS), tanto em âmbito estadual quanto municipal, que sempre fomenta e enriquece os debates.

Na próxima seção, serão apresentadas as compreensões sobre o Estágio Supervisionado enquanto processo formativo, especificamente nos cursos de licenciatura, bem como aspectos legais referentes à constituição do estágio no âmbito nacional e na Universidade Federal do Acre (Ufac).

3 O ESTÁGIO SUPERVISIONADO: FUNDAMENTOS, DESAFIOS E CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

Esta seção tem como objetivo apresentar o Estágio Supervisionado como um componente formativo nos cursos de licenciatura, explorando os aspectos legais no contexto nacional e, de maneira específica, na Universidade Federal do Acre.

3.1 O ESTÁGIO SUPERVISIONADO COMO PROCESSO FORMATIVO NOS CURSOS DE LICENCIATURA

O Estágio Supervisionado, diante de sua perspectiva formativa, torna-se chave essencial no processo de formação dos profissionais dos cursos de licenciaturas. Logo, podemos compreendê-lo como um mecanismo para interrelacionar a teoria e a prática, oportunizando ao futuro professor experiências que auxiliam na constituição das suas ações docentes. Com base nesse entendimento, Pimenta (2006) diz que o Estágio pode ser definido como:

um dos componentes do currículo do curso de formação de professores. Currículo que é profissionalizante, isto é, prepara para o exercício de uma profissão. Essa preparação é uma atividade teórica, ou seja, uma atividade cognoscitiva (conhecer) e teleológica (estabelecer finalidades; antecipar idealmente uma realidade que ainda não existe e que se quer que exista) (Pimenta, 2006, p. 183).

O Estágio Supervisionado, enquanto componente do currículo dos cursos de formação docente, visa prepará-los para o desenvolvimento de uma profissão que, em tese, deverá ser exercida por longos anos.

Complementando essa perspectiva, Piconez (1994) afirma que o Estágio Supervisionado se configurava como uma disciplina de complementação, cujo objetivo primeiro era fazer com que o aluno em formação pusesse em prática o que lhe fora ensinado no curso a fim de complementar sua formação inicial. Para o autor, o estágio é uma disciplina que visa completar a formação inicial do docente promovendo a aplicação prática do que lhe fora ensinado.

Diante do exposto, Mendes (2006), por sua vez, entende que o estágio é a disciplina que dá a base mais importante para a formação do professor no seu campo político-pedagógico, uma vez que possibilitará ao futuro professor construir e, se necessário, reconstruir os elementos teóricos e práticos do cotidiano profissional. Diante dessa perspectiva, o estágio é muito mais que uma disciplina curricular, ele promove a construção e/ou reconstrução do papel do docente.

Com base nas autoras, entendemos que o estágio é um componente curricular fundamental na formação docente, pois permite ao futuro professor construir e consolidar sua trajetória profissional.

Pimenta (2009) complementa, dizendo que o estágio nos cursos voltados para a formação de professores tem como objetivo central possibilitar que esses professores em formação compreendam como se dão as práticas institucionais e as

ações praticadas pelos profissionais que lá atuam, obtendo, assim, possíveis alternativas no preparo para sua inserção no ambiente profissional.

Ainda considerando a finalidade do estágio, Pimenta (2009) pontua que o estágio é um processo colaborativo na formação dos professores, para que estes possam compreender e analisar todo o ambiente onde irão atuar e, com isso, possam agir de maneira crítica, transformadora e criativa. Ou seja, é o momento de observar como acontece no dia a dia da escola, a fim de absorver as práticas que lhes forem favoráveis ao desempenho de suas funções futuras.

Com base no que fora exposto, é possível identificar que as autoras acima relacionadas têm uma compreensão semelhante acerca do que vem a ser o estágio e sua finalidade no processo formativo dos futuros professores. Tais perspectivas nos conduzem a compreender a importância desse momento no processo formativo dos alunos dos cursos de licenciatura.

Assim, Almeida e Pimenta (2014) pontuam que é no decorrer do curso de graduação que os saberes, as habilidades, as posturas e as atitudes que integram o profissional começam a ser construídos. No momento do estágio curricular, os conhecimentos adquiridos são ressignificados pelo aluno, tendo como ponto de partida suas experiências pessoais, que, em contato com o ambiente de trabalho ao longo da vida profissional, vão reformulando o exercício da profissão desse professor (Almeida; Pimenta, 2014, p. 73).

Ao preparar os alunos para o início de uma vida profissional nos cursos de licenciatura, é necessário considerar que estes almejam vivenciar a relação entre teoria e prática. Essa vivência acontece, a princípio, nas disciplinas de Estágio Supervisionado, por esse motivo, muitos acadêmicos depositam suas expectativas nesse momento da graduação. Isso porque, por meio da observação no próprio campo de atuação, será possível ao aluno confirmar ou não aquilo que lhe foi transmitido ao longo do seu percurso formativo.

Acerca disso, Barreiro e Gebran (2006) pontuam que o estágio se apresenta como teórico-prático e não dissociado como teórico ou prático, razão pela qual deve possibilitar aos estagiários, uma melhor compreensão das práticas institucionais e das ações desenvolvidas pelos profissionais, como uma forma de preparar os futuros professores ao exercício da sua profissão.

Corroborando, Araújo (2008) afirma que é necessário superar a visão dicotômica que foi estabelecida no Estágio Supervisionado, a qual reduz o estágio a

mera aplicação de saberes de forma descontextualizada, para que, por meio dessa superação, o estágio possa ser compreendido como uma oportunidade de aproximação com a realidade, de modo que essa ação seja percebida nas relações que envolvem a escola no seu contexto social mais amplo.

Diante do exposto, pensar o estágio como a parte prática, excluindo a teoria, revela-se incoerente na constituição do professor em formação, uma vez que esse professor utiliza da parte teórica aprendida ao longo do curso de graduação para que possa relacionar tais conhecimentos aos momentos práticos. Logo, o estágio deverá ser uma associação entre teoria e prática, não sendo possível desenvolvê-las separadamente.

De acordo com isso, Pimenta e Lima (2006) afirmam que toda e qualquer profissão tem caráter prático, ou seja, aprende-se a fazer algo ou a desenvolver alguma ação. Logo, a profissão de professor também é considerada prática, ou seja, o professor em formação desenvolve sua prática por meio daquilo que observa no decorrer do seu processo formativo.

Corroborando isso, Pimenta (2018) caracteriza o estágio não como uma atividade prática, mas sim como teórica, capaz de oferecer instrumentos que colaborem com a práxis docente. Por práxis, a autora a define como uma atividade de transformação da realidade.

Ainda nessa perspectiva, a autora defende que o estágio curricular corresponde a uma “atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, esta, sim, objeto da práxis” (Pimenta, 2018, p. 35). Para Vásquez (1968) citado por Pimenta (1995, p. 62), a práxis corresponde a:

[...] uma atividade material, transformadora e ajustada a objetivos. Fora dela, fica a atividade teórica que não se materializa, na medida em que é atividade espiritual pura. Mas, por outro lado, não há práxis como atividade puramente material, isto é, sem a produção de finalidades e conhecimentos que caracteriza a atividade teórica (Vásquez, 1968, p. 108).

Paulo Freire (1987, p. 21), em sua obra intitulada “Pedagogia do Oprimido” compreende a práxis como “reflexão e ação dos homens para transformá-lo visando a superação da contradição opressor-oprimido”. Ou seja, ele pensa a práxis pelo viés da reflexão-ação, concebendo-as como um ciclo, no qual a teoria orienta a prática e esta, por sua vez, orienta a teoria, com o intuito de promover a transformação.

A partir dessa perspectiva apresentada por Vásquez (1968) e corroborado por Pimenta (2018) e Freire (1987), a práxis vai muito além da simples aplicação prática de teorias aprendidas ao longo do percurso formativo. Ela, enquanto produto de reflexão e ação, objetiva transformar conhecimentos construídos no processo de formação, com o intuito de promover a transformação da realidade do sujeito.

Pimenta e Lima (2006), por entenderem que o estágio vai além da prática, sugerem que é necessário implantar nos alunos a concepção do estágio como uma ciência investigativa. Diante disso, para atender minimamente à necessidade do acadêmico, o estágio precisará transpor algumas barreiras. Dentre elas destaca-se: a ideia de modelos padronizados a serem seguidos; a cultura de estágio enquanto instrumentalização técnica; a separação entre teoria e prática; e, a partir disso, despertar nos alunos uma postura investigativa, levando-os a compreender o estágio na pesquisa e a pesquisa no estágio.

Diante disso, é necessário pensar como o componente de estágio foi se configurando nos cursos de formação de professores, para isso abordaremos o estágio sob quatro perspectivas, a partir da percepção de Pimenta, o estágio como imitação de modelos; o estágio como instrumentalização técnica; o estágio por competência e o estágio como pesquisa.

Pimenta e Lima (2006, p. 8) trazem em seus estudos, o estágio como imitação de modelos. Para elas, pensar o estágio sob essa ótica o reduziria a “Observar os professores em aula e imitar esses modelos, sem proceder uma análise crítica fundamentada teoricamente e legitimada na realidade social em que o ensino se processa”.

Diante dessa perspectiva, ao professor caberia apenas a escolha e imitação de um modelo considerado bom, sem fazer qualquer análise e correlação com sua experiência de vida e com os saberes adquiridos durante o processo formativo.

Pimenta e Lima (2006, p. 9) abordam ainda o estágio como instrumentalização técnica, preconizando que, nessa perspectiva, o estágio se reduziria a:

[...] hora da prática, ao como fazer, às técnicas a ser empregadas em sala de aula, ao desenvolvimento de habilidades específicas do manejo de classe, ao preenchimento de fichas de observação, diagramas, fluxogramas. As oficinas pedagógicas que trabalham a confecção de material didático e a utilização de sucatas ilustram essa perspectiva.

Pensar o estágio nessa perspectiva técnica, transforma a prática de ensino em uma ação mais prescritiva, na qual o professor planeja por meio do plano de aula, executa por meio dos conteúdos e recursos didáticos disponíveis e avalia usando provas e trabalhos, sem a necessidade de fazer uma leitura aprofundada dos conhecimentos com quais trabalhará.

A respeito do estágio por competência, Pimenta (2004) pontua que inserir as competências como parte central da formação de professores, reduz a prática de ensino a um desempenho meramente técnico. Com isso, a formação de professor, nessa perspectiva, busca desenvolver a atividade de ensino tendo como ponto de partida a valorização do desempenho, com foco no resultado e na eficiência.

Por fim, Pimenta e Lima (2006, p. 14-15) trazem ainda a perspectiva do estágio como pesquisa.

A pesquisa no estágio, como método de formação dos estagiários futuros professores, se traduz pela mobilização de pesquisas que permitam a ampliação e análise dos contextos onde os estágios se realizam. Mas também e, em especial, na possibilidade de os estagiários desenvolverem postura e habilidades de pesquisador a partir das situações de estágio, elaborando projetos que lhes permitam ao mesmo tempo compreender e problematizar as situações que observam. Esse estágio pressupõe outra postura diante do conhecimento, que passe a considerá-lo não mais como verdade capaz de explicar toda e qualquer situação observada, o que tem conduzido estágios e estagiários a assumirem uma postura de ir às escolas e dizer o que os professores devem fazer. Supõe que se busque novo conhecimento na relação entre as explicações existentes e os dados novos que a realidade impõe e que são percebidas na postura investigativa.

Pensar o estágio como pesquisa, permite ao professor em formação não mais adotar uma postura prescritiva e técnica, considerando o conhecimento como uma verdade absoluta que resolverá todos os problemas da sala de aula. A vivência durante o estágio permitirá problematizar, pesquisar, refletir e agir, a partir de suas próprias constatações.

Scherer (2014, p. 6) compreende que o estágio “é o momento de buscar desenvolver práticas de ensino inovadoras, vinculadas não apenas aos saberes específicos a cada área de formação e aos saberes pedagógicos, adquiridos ao longo do curso, como ao conhecimento do ambiente escolar”. Para a autora, o Estágio Supervisionado se torna a disciplina que insere os alunos na escola para o desenvolvimento das atividades docente sob o olhar da instituição formadora.

Silva (2005, p. 16), por sua vez, diz que é preciso “que os projetos pedagógicos dos cursos de graduação cumpram o seu papel de formar profissionais para o exercício de aprender sempre, fazendo de sua prática um objeto de estudo e investigação”. Isso porque os cursos de licenciatura têm uma extensa carga horária destinada às disciplinas básicas.

Veiga (2004, p. 16) discorre que “a falta de clareza acerca do projeto político-pedagógico reduz qualquer curso a uma grade curricular fragmentada, uma vez que até mesmo as ementas e bibliografias perdem sua razão de ser”. Por isso, é necessário que os projetos políticos pedagógicos dos cursos sejam cuidadosamente avaliados e, se necessário, corrigidos antes que sejam publicados, a fim de atenderem ao propósito de nortear a formação de professores.

Carvalho (2001) pontua que, ao longo da formação do professor, em um curso dos quatro anos de curso ministrado em tempo parcial, mais de três anos são dedicados à ministração das disciplinas básicas, ou seja, sem contato direto com a escola. Com isso, a interação entre a instituição formadora (Universidade) e a instituição associada (Escola) ocupa um percentual muito baixo da carga horária total. Pimenta e Lima (2006) propunham que o estágio poderia acontecer quase que concomitante às atividades teóricas de ensino. Entretanto, essa realidade só seria viável se as atividades de estágio acontecessem sob a forma de pesquisa.

Corroborando com a autora, Caires e Almeida (2000) abordam, em seus estudos, outras problemáticas que interferem no bom funcionamento da disciplina de Estágio Supervisionado. Dentre elas, podemos destacar: os problemas estruturais, a falta de aproximação entre teoria e prática, o monitoramento inapropriado dos supervisores e a falta de consonância entre as instituições formadoras (universidade e escolas-campo), principalmente quando se trata da formação de professores em Letras Libras, em que não há, em nossa cidade, campo de atuação para o desenvolvimento das atividades de estágio.

Silva, Coelho e Teixeira (2013) expõem dados sobre o impacto do estágio na formação dos acadêmicos, apontando a existência de uma relação que se estabelece entre o contentamento com estágio e o desenvolvimento da carreira. Os autores pontuam que, quanto mais satisfeitos os acadêmicos estão no desenvolvimento das atividades do estágio, mais percepção eles têm dos seus objetivos profissionais e mais rapidamente serão inseridos nos seus respectivos campos de atuação.

De acordo com Pereira (2021), assim como em outros cursos de formação inicial de professores, os estágios nos cursos de licenciatura em Letras Libras possuem suas peculiaridades. Nesse contexto, é fundamental destacar que, além do conhecimento sobre o ensino da língua, é necessário um entendimento profundo sobre a cultura e a identidade surda.

Conforme Coura (2018, p. 110), “o professor de estágio em Libras precisa, sobretudo, ser um grande conhecedor da cultura surda e da Língua de Sinais (LS), o que favorecerá consideravelmente seu conhecimento sobre o estágio e as práticas desenvolvidas nas escolas”.

Diante dessa particularidade da língua, é essencial que o docente tenha também conhecimento sobre a cultura e a identidade surda. No entanto, esse conhecimento não garante, por si só, que os egressos estejam efetivamente preparados para o exercício da docência e para enfrentar a realidade cotidiana da escola.

Portanto, é necessário que o acadêmico durante sua permanência na escola para o desenvolvimento do Estágio Supervisionado, consiga constatar como é o ambiente escolar, a sala de aula, a relação professor-aluno, a didática do professor na condução da aula, com intuito de no futuro desempenhar bem o papel que lhe for proposto, transformando a sua prática em práxis.

3.2 ASPECTOS LEGAIS DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO CONTEXTO NACIONAL

Com a expansão do ensino para as camadas populares da sociedade, aumentam também as demandas com relação à formação dos professores que atuavam nessas escolas. Didone (2007) relata que as escolas de formação de professores no Brasil foram criadas a partir do século XIX. Surgindo, assim, em Niterói, no ano de 1835, a primeira Escola Normal, com intuito de formar e qualificar os docentes.

De acordo com Andrade e Resende (2010), a Lei Orgânica do Ensino Normal, promulgada por meio do Decreto-Lei nº 8.530/46, estabeleceu um currículo único para todos os estados, com o intuito de oferecer a formação docente necessária aos professores da escola primária, além de habilitar administradores para essas escolas e desenvolver e difundir conhecimentos e técnicas sobre a educação da infância.

A Lei Orgânica do Ensino Normal estruturou o ensino normal em dois níveis, a saber: 1º e 2º ciclos. O primeiro ciclo intitulado Escolas Normais Regionais, destinado à formação de professores de ensino primário, com duração de quatro anos. Já o curso Normal do segundo ciclo tinha duração de três anos e funcionava nas Escolas Normais, apresentando, por sua vez, uma estrutura curricular mais diversificada e especializada (Andrade; Resende, 2010).

A Lei Orgânica do Ensino Normal manteve-se como base regulamentadora até a criação da Lei nº 5.692, de 1971 – a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Mesmo com suas fragilidades no que diz respeito à preparação dos professores para o exercício de suas funções, a Lei Orgânica foi de fundamental importância para que se começasse a pensar a formação de professores em um contexto mais abrangente.

Ainda na perspectiva histórica dos aspectos legais acerca do Estágio Supervisionado, tinha-se o Decreto Federal nº 87.497, de 18 de agosto de 1982, que regulamentou a Lei Federal nº 6.494, de 07 de dezembro de 1977, a qual tratava do estágio de estudantes de estabelecimentos de ensino superior e de 2º grau regular e supletivo.

A Lei nº 6.494/1977 vigorou por mais de 30 anos, sendo revogada pela Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, que passou a definir novas regras sobre estágio para estudantes na sua formação profissional e traz, em seu artigo primeiro, uma concepção acerca do estágio.

Art. 1º Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos (Brasil, 2008).

Diante disso, pensar o estágio não mais como o cumprimento de uma etapa, mas como um ato educativo exige que as instituições participantes desse processo atuem didaticamente em sua relação com os estagiários, abrangendo desde o planejamento, a execução, a avaliação e os resultados das atividades desenvolvidas por eles nos campos de estágio.

Ainda conforme a Lei, em seu artigo segundo, o estágio compõe o Projeto Pedagógico Curricular (PPC) de cada curso e, diante disso, pode ser classificado em

obrigatório ou não-obrigatório, a depender das diretrizes da instituição (Brasil, 2008, p. 1). Tais aspectos mais gerais, previstos na Lei, dizem respeito a todas as formações profissionais que incluem em seus currículos o Estágio Supervisionado como parte integrante do processo formativo, não apenas aos cursos de formação de professores.

No artigo terceiro da referida lei, em seu parágrafo primeiro, estabelece-se que “O estágio, como ato educativo escolar supervisionado, deverá ter acompanhamento efetivo pelo professor orientador da instituição de ensino e por supervisor da parte concedente, comprovado por vistos nos relatórios [...]” (Brasil, 2008, p. 2).

Diante disso, observa-se uma responsabilização que deve ser compartilhada entre o professor da instituição que encaminha o aluno e o professor da instituição que o recebe no campo de atuação para o desenvolvimento das atividades do estágio.

Ainda com base na Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, seu Art. 7º trata das obrigações das instituições de ensino em relação aos estagiários:

- I – celebrar termo de compromisso com o educando ou com seu representante ou assistente legal, quando ele for absoluta ou relativamente incapaz, e com a parte concedente, indicando as condições de adequação do estágio à proposta pedagógica do curso, à etapa e modalidade da formação escolar do estudante e ao horário e calendário escolar;
- II – avaliar as instalações da parte concedente do estágio e sua adequação à formação cultural e profissional do educando;
- III – indicar professor orientador, da área a ser desenvolvida no estágio, como responsável pelo acompanhamento e avaliação das atividades do estagiário;
- IV – exigir do educando a apresentação periódica, em prazo não superior a 6 (seis) meses, de relatório das atividades;
- V – zelar pelo cumprimento do termo de compromisso, reorientando o estagiário para outro local em caso de descumprimento de suas normas;
- VI – elaborar normas complementares e instrumentos de avaliação dos estágios de seus educandos;
- VII – comunicar à parte concedente do estágio, no início do período letivo, as datas de realização de avaliações escolares ou acadêmicas (Brasil, 2008, p. 3).

As orientações previstas na Lei nº 11.788/2008 acerca do estágio, enquanto parte integrante do processo formativo, destinam-se não somente aos estagiários, mas também às instituições que colaboram com essa etapa da formação. Entretanto, as orientações não se limitam à lei, de modo que os cursos de graduação formulam seu manual próprio a partir do seu Projeto Pedagógico Curricular, considerando questões específicas dos cursos ofertados pela instituição e o objetivo da formação proposta.

Considerando o aspecto formativo, a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, denominada Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que estabelece diretrizes e base a educação nacional, preconiza, em seu artigo 61, que a formação dos profissionais da educação precisa promover uma “associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço”. Além disso, prevê, em seu artigo 65, que “a formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas”.

Fato é que essa associação entre teoria e prática, prevista em lei, só se efetivará a partir de uma estrutura curricular que promova essa perspectiva. Do contrário, forja-se a existência dessa relação ou fazê-la ficaria a cargo do professor em formação. Avancemos para os dispositivos legais mais recentes.

A Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, foi revogada, passando a valer como documento normativo e prescritivo acerca da formação inicial de professores a redação da Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024. A Resolução 04/2024 prevê, em seu Art., § 4º, que:

A formação inicial de profissionais do magistério da Educação Básica deverá ser organizada de forma a assegurar a socialização profissional inicial, mediante a construção e apropriação dos conhecimentos necessários ao exercício da docência e a capacidade de participar de modo ativo e crítico nos processos de inovação educacional concernentes à profissão docente (Brasil, 2024, p. 2).

A Resolução CNE/CP nº 04/2024 mantém, entre os fundamentos essenciais da formação dos profissionais do magistério da educação escolar básica, a perspectiva da associação entre teorias e práticas, prevista anteriormente na LDB, por meio do “desenvolvimento de atividades práticas” considerando a realidade estrutural do local onde o profissional atuará, e “vinculadas aos diferentes componentes curriculares do curso de licenciatura e ao estágio curricular supervisionado”. Essa relação entre teoria e prática, pelo que se observa, tende a ser desenvolvida ao longo de todo o processo formativo do futuro professor.

Outro aspecto importante abordado pela Resolução nº 04/2024 diz respeito ao acompanhamento das atividades pedagógicas e à parceria colaborativa entre a instituição formadora e a instituição associada que recebe o aluno no campo de atuação.

a) a presença dos licenciandos nas instituições de Educação Básica ao longo de sua formação inicial, para a realização das atividades práticas e do estágio curricular obrigatório, acompanhada pelos profissionais da IES e das escolas, redes/sistemas de ensino (Brasil, 2024, p. 6).

Essa ação colaborativa entre a instituição formadora (universidades) e a instituição associada (escolas) nas atividades de estágio torna ambas responsáveis pelo processo formativo do aluno, o que faz com que haja um maior empenho de todos os envolvidos durante esse percurso formativo.

A Resolução nº 04/2024 apresenta, basicamente, a mesma carga horária total, de 3.200 (três mil e duzentas) horas, no mínimo, previstas na resolução anterior, para os cursos de formação inicial de profissionais do magistério para a educação escolar básica em nível superior, em cursos de licenciatura, com duração de, no mínimo 4 (quatro) anos. Desse total de horas, 400 (quatrocentas) horas são dedicadas ao estágio curricular supervisionado, que deverá ser distribuída ao longo do curso, desde o seu início, devendo ser realizadas em instituições de Educação Básica, conforme Núcleo IV, de que trata o art. 13, inciso IV desta Resolução, que prevê:

[...] Núcleo IV – Estágio Curricular Supervisionado - ECS: componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas, deve ser realizado em instituição de Educação Básica e tem como objetivo atuar diretamente na formação do licenciando, sendo planejado para ser a ponte entre o currículo acadêmico e o espaço de atuação profissional do futuro professor, o estágio deve oferecer inúmeras oportunidades para que progressivamente o licenciando possa conectar os aspectos teóricos de sua formação às suas aplicações práticas, inicialmente por meio da observação e progressivamente por meio de sua atuação direta em sala de aula (Brasil, 2024, p. 10).

Ainda de acordo com a Resolução nº 04/2024, destinada à formação inicial de professores, no art.14, § 5º, prevê que “o estágio curricular supervisionado deve ser realizado, integralmente, de forma presencial tanto nos cursos presenciais quanto nos cursos ofertados na modalidade a distância”. O cumprimento do Estágio Supervisionado nos cursos de formação não é opcional, devendo ser realizado de modo presencial, inclusive nos cursos de Ensino a Distância (EaD).

A Resolução CNE/CP nº 04/2024, ao propor que o Estágio Curricular Supervisionado ocorra desde o primeiro período dos cursos de licenciatura, traz à tona importantes desafios práticos e conceituais. Um dos pontos que merece atenção é a concepção de presencialidade apresentada no texto da resolução, que, ao que tudo indica, entende o “presencial” como estando restrito ao ambiente escolar, o que

levanta questionamentos sobre a flexibilidade metodológica e a valorização de outros espaços formativos que também fazem parte do processo de construção da prática docente.

Outro aspecto crítico é o fato de que, embora a resolução antecipe o início do estágio, não houve aumento da carga horária total destinada a esse componente, que permanece em 400 horas. Com isso, ao distribuir essa carga em oito períodos (quatro anos de curso), teríamos uma média de 50 horas por período, o que é insuficiente para o desenvolvimento aprofundado das competências esperadas de um professor em formação.

É necessário, portanto, que as instituições de ensino repensem não apenas a distribuição dessa carga horária, mas também o modelo pedagógico do estágio, garantindo que ele seja formativo, reflexivo e dialógico. Isso implica considerar formas de acompanhamento mais próximas, momentos de análise coletiva da prática e um diálogo mais estreito entre universidade e escola. Sem esses cuidados, o risco é que o estágio precoce se transforme em uma obrigação burocrática, desvinculada de uma formação docente crítica e transformadora.

A respeito dos cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados (bacharéis e tecnólogos), a Resolução prevê, no seu art. 15, que devem ter carga horária total de 1.600 (mil e seiscentas) horas, com duração de, no mínimo, 2 (dois) anos, desta carga horária, 300 (trezentas) horas são dedicadas ao desenvolvimento do Estágio Supervisionado, que deve ser presencial.

Sobre a segunda graduação, a Resolução nº 04/2024 preconiza, em seu art. 16, que os cursos de segunda licenciatura terão carga horária mínima variável de 1.200 (mil e duzentas) horas a 1.800 (mil e oitocentas) horas, e que essa carga horária dependerá da formação original e a nova licenciatura escolhida. Havendo correlação ou não entre a segunda licenciatura e o curso de origem, serão dedicadas 200 (duzentas) horas ao Estágio Supervisionado.

Diante do exposto, percebe-se que a Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024, traz algumas considerações importantes acerca da prática pedagógica a ser desenvolvida durante o processo formativo do professor, no que diz respeito a obrigatoriedade do estágio curricular supervisionado ser desenvolvido integralmente de maneira presencial, porém não apresenta mudanças significativas em relação à carga horária e ao componente curricular exposto na resolução anterior.

3.3 ASPECTOS LEGAIS DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE

Além dos documentos abordados acima, faz-se necessário mencionar a Resolução nº 019, de 22 de maio de 2017, que trata das normas gerais de estágio curricular supervisionado obrigatório para os cursos de graduação da Universidade Federal do Acre e o Regulamento de Estágio Supervisionado do Curso de Licenciatura em Letras Libras da Ufac, visto que esses documentos norteiam a organização dos estágios curriculares obrigatórios na instituição e no curso, dadas as suas especificidades.

A Resolução nº 019, de 22 de maio de 2017, em seu Art. 3º, preconiza o caráter pedagógico do Estágio Supervisionado obrigatório e, diante disso, deve atender a alguns objetivos essenciais, dentre eles:

- I oferecer ao estudante a oportunidade de desenvolver atividades compatíveis com sua futura profissão na realidade social do campo de trabalho relacionadas ao ensino, pesquisa e extensão;
- II contribuir para o desenvolvimento de uma consciência crítica do estudante em relação à sua aprendizagem nos aspectos profissionais e culturais;
- III oportunizar a integração de conhecimentos, visando à aquisição de competência técnico-científica comprometida com a realidade social;
- IV permitir a participação do estudante na execução de projetos, estudos ou pesquisas;
- V contribuir para o desenvolvimento da cidadania, integrando a universidade com a comunidade;
- VI proporcionar a aplicação de conhecimentos teóricos compatíveis com o estágio a ser desenvolvido em determinados momentos de sua trajetória acadêmica, devendo, portanto, o estudante ter cursado componentes curriculares que o habilitem para tal (Ufac, 2017, p. 2).

Os objetivos apresentados na Resolução nº 019/2017 têm como intenção nortear quais saberes e competências o acadêmico deverá obter ao finalizar os estágios supervisionados obrigatórios, a fim de oferecer-lhe uma formação que o capacitará a desenvolver suas funções após formado. Tais objetivos não visam apenas o preparo profissional, mas também se estendem aos âmbitos cultural, pessoal e social.

A Resolução nº 019/2017, em seu artigo 4º, define e caracteriza as pessoas envolvidas no processo do Estágio Supervisionado, dentre elas: **I – estagiário:** é o aluno matriculado na disciplina de estágio de um determinado curso de graduação; **II – Professor orientador:** professor responsável por planejar, executar e avaliar as

atividades do estágio; **III – Coordenador de estágio:** professor indicado pela assembleia de centro para junto com a Diretoria de Apoio à Formação Acadêmica (Diafac) realizar ações quanto aos trâmites burocráticos do estágio, bem como reunião periódica com professores da referida disciplina; **IV – Supervisor/Preceptor de estágio:** profissional da área que irá supervisionar o estagiário no campo de atuação; **V – Central de Estágio:** corresponde ao serviço de atendimento oferecido ao estagiário vinculado à Diretoria de Apoio à Formação Acadêmica/Coordenaria de Apoio ao Estágio Obrigatório e Atividade de Campo/Pró-Reitoria de Graduação.

É fundamental identificar e compreender o papel de todos os envolvidos nesse processo, uma vez que ele não se restringe apenas aos estagiários e ao professor orientador, envolve toda uma estrutura institucional na qual cada um atua de modo a colaborar com esse momento na formação acadêmica dos discentes.

Outros aspectos também são abordados na Resolução como: a quantidade máxima de alunos por turma, que não deve ultrapassar o número de 25 (vinte e cinco) alunos; dos campos de estágio e os critérios para a habilitação desses campos; as atribuições de cada pessoa envolvida no estágio, desde o professor orientador até a central de estágio; bem como a supervisão e avaliação dos estágios. Acerca dos campos de estágios, a Resolução nº 09/2017, em seu artigo sétimo, considera como campos:

- I - órgãos e unidades da Universidade Federal do Acre;
 - II - instituições, órgãos e entidades da administração pública direta e indireta da União, dos Estados e dos Municípios;
 - III - pessoas jurídicas de direito privado;
 - IV - profissionais liberais de nível superior devidamente registrados em seus respectivos conselhos de fiscalização profissional;
- Parágrafo único - As entidades, órgãos e pessoas de que tratam os incisos II, III e IV do caput deverão formalizar Acordo de Cooperação Técnica ou Convênio com a Ufac, com vistas à habilitação para oferta de estágio (Ufac, 2017, p. 4).

Alinhado às orientações trazidas pelo regimento geral da Ufac, o Estágio Supervisionado obrigatório do curso de Letras Libras dessa instituição também apresenta seu regulamento específico. O regulamento de Estágio Supervisionado do curso de Licenciatura em Letras Libras (2016) traz, em seu artigo 2º, o objetivo do estágio para o referido curso: “habilitar o estudante para o exercício profissional no Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e em todo o Ensino Médio”.

O artigo 3º, § 2º, delimita a carga horária mínima do estágio em 405 horas e apresenta a distribuição das disciplinas de estágio. Cada estágio deverá ser executado em séries correspondentes da Educação Básica, ou seja: o Estágio Supervisionado I, no 6º e 7º anos finais do Ensino Fundamental; o Estágio Supervisionado II, no 8º e 9º anos finais do Ensino Fundamental; o Estágio Supervisionado III, no 1º e 2º anos do Ensino Médio; e, por fim, o Estágio Supervisionado IV no 3º ano do Ensino Médio.

Ainda com base no artigo 3º, § 4º, o regulamento de estágio do curso de Letras Libras da Ufac prevê que na falta de escola-campo, os estágios podem ser realizados na Universidade Federal do Acre por meio de minicursos, desde que cumpram a mesma distribuição de carga horária e atendam ao público-alvo determinado para cada disciplina de Estágio Supervisionado.

O desenvolvimento da disciplina de estágio prevê algumas atividades conforme descrito no artigo 6º do referido regulamento, entre elas: “participação na escola em projetos de minicursos e pesquisas que tenham como foco a formação docente e o conhecimento escolar, observação, participação e regência”. Essas atividades visam colaborar com processo formativo do aluno na sua integralidade.

Nos artigos 10º, 11º e 12º, do regulamento de Estágio Supervisionado do curso de Licenciatura em Letras Libras (2016) prevê-se que a fase de orientação deverá contabilizar 30 horas da carga horária total dos Estágios Supervisionados I, II e III, e 45 horas do total da carga horária para o Estágio Supervisionado IV. A fase de observação e regência também contará com a respectiva carga horária, sendo 30 horas da carga horária total dos Estágios Supervisionados I, II e III, e 45 horas do total para o Estágio Supervisionado IV.

O Regulamento de Estágio Supervisionado do curso de Licenciatura em Letras Libras da Universidade Federal do Acre foi elaborado com o intuito de sanar as possíveis limitações enfrentadas por um curso ainda recente na instituição e que apresenta especificidades próprias. Por se tratar da formação de professores de uma língua — a Língua Brasileira de Sinais (Libras) — que ainda não integra de forma sistemática a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), torna-se fundamental estabelecer parâmetros claros para o desenvolvimento do estágio supervisionado.

Essa regulamentação busca, portanto, garantir condições mínimas de prática pedagógica, assegurando que os licenciandos tenham acesso a contextos que permitam a vivência efetiva da docência em Libras, mesmo diante da escassez de

escolas, bilíngues ou de turmas compostas por alunos surdos usuários da Libras. Além disso, define momentos e etapas do estágio que respeitam o amadurecimento progressivo do estudante, considerando as singularidades linguísticas, culturais e pedagógicas envolvidas no processo de ensino-aprendizagem da Libras.

Diante do exposto, é possível identificar aspectos positivos e limitações no Regulamento de Estágio Supervisionado do curso de Licenciatura em Letras Libras da UFAC. Entre os pontos positivos, destacam-se: a definição de um objetivo formativo claro e específico, voltado à atuação no Ensino Fundamental (anos finais) e no Ensino Médio; a organização progressiva das etapas do estágio, que favorece o desenvolvimento gradual das competências docentes; a flexibilidade prevista para a ausência de escola-campo, permitindo, nesses casos, a realização de minicursos com características compatíveis; a diversidade de atividades formativas previstas, que vão além da regência em sala de aula; e a previsão detalhada de orientação e distribuição de carga horária conforme as diferentes fases do estágio.

Por outro lado, o regulamento também apresenta alguns limites, especialmente no contexto atual. Entre eles: a carga horária fracionada, que pode não ser suficiente para aprofundar a prática pedagógica em cada etapa; o foco restrito nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, desconsiderando outras possibilidades de atuação do professor de Libras; e a substituição do estágio por minicurso, que embora viável em situações excepcionais, pode comprometer a vivência direta do ambiente escolar real.

A seguir, apresentaremos um breve recorte histórico acerca da Língua de Sinais; bem como aspectos referentes à criação do curso de Licenciatura em Letras Libras no Brasil até a implantação deste na Universidade Federal do Acre.

4 PANORAMA HISTÓRICO DA LÍNGUA DE SINAIS E SUA EVOLUÇÃO ATÉ O CURSO DE LETRAS LIBRAS

Esta seção tem como objetivo apresentar um breve histórico da Língua de Sinais (LS), destacando os principais nomes envolvidos em sua construção. Além disso, busca expor os aspectos relacionados à criação do curso de Licenciatura em Letras Libras, tanto no Brasil quanto no estado do Acre.

4.1 DA LÍNGUA DE SINAIS À LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS: UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA

A Língua de Sinais existe desde a Antiguidade, porém, por muito tempo, foi utilizada de maneira precarizada e com metodologias que nem sempre beneficiavam o sujeito surdo. Ao longo da história, atravessou um longo percurso de luta e resistência até atingir status linguístico.

Por Língua de Sinais, Quadros e Karnopp (2004, p. 47-48) compreendem como “línguas de modalidade gestual-visual (ou espaço-visual), pois a informação linguística é recebida pelos olhos e produzida pelas mãos”. Isso torna a Língua de Sinais diferente das línguas orais, entretanto sem deixar de ser uma língua natural.

Strobel (2009), em seu estudo, apresenta alguns nomes importantes na história da Língua de Sinais, destacando pessoas que se dedicavam ao estudo e ao desenvolvimento da Língua de Sinais em suas cidades e, com isso, colaboravam para a difusão da língua naquele momento da história.

Dentre essas pessoas podemos citar: Charles Michel de L'Épée, que, em 1755, ao se dedicar ao ensino da Língua de Sinais, fundou a primeira escola para surdos em Paris; Huet, que, em 1855, veio ao Brasil com a intenção de abrir uma escola para surdos; e Willian Stokoe, que, em 1960, por meios dos diversos estudos por ele realizados, concluiu que a Língua de Sinais apresenta todas as características presentes nas línguas orais (Strobel, 2009).

É certo que outras pessoas também desempenharam um papel de destaque nesse percurso histórico que envolve a Língua de Sinais, contribuindo com estudos, recursos e influências para que a Língua de Sinais se tornasse uma língua natural.

Retomando o histórico sobre Huet, trata-se de um professor surdo que chegou ao Brasil com a permissão de Dom Pedro II, em 1855, com objetivo de abrir escolas

para ensino das pessoas surdas. Com isso, em 26 de setembro de 1857, foi fundada a primeira escola para surdos localizada no Rio de Janeiro – Brasil – chamada de “Imperial Instituto dos Surdos-Mudos”, hoje conhecida como “Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES)” (Strobel, 2009).

Antes que a Língua de Sinais fosse reconhecida no Brasil, no ano 2000, criou-se em 19 de dezembro de 2000, a Lei nº 10.098, conhecida popularmente como a Lei da Acessibilidade. Esta prevê, em seu Artigo 17, a eliminação de barreiras na comunicação para pessoas com deficiência auditiva e surdez, garantindo, assim, acesso aos direitos básicos de uma pessoa.

Dois anos após a criação da Lei nº 10.098/2000, a Libras foi oficializada por meio de um instrumento legal. Mas o que vem a ser Libras? A Libras compreende a Língua Brasileira de Sinais, utilizada pelo sujeito surdo brasileiro, como meio de expressão e comunicação.

Reconhecida em 24 de abril de 2002, a Lei nº 10.436 dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais, e traz, em seu artigo 1º, parágrafo único, a definição legal para Libras:

Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (Brasil, 2002, p. 1).

Após a aprovação dessa lei, os surdos brasileiros obtiveram o reconhecimento linguístico pelo qual lutavam há muito tempo. Foi a partir dessa conquista, que os sistemas educacionais, principalmente os públicos, começaram a se inquietar com a educação dos surdos e, assim, passaram a traçar estratégias pedagógicas que atendessem às necessidades desses estudantes, dentre elas, pode-se pontuar a mais recente, o bilinguismo. A referida lei, posteriormente, foi regulamentada pelo Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.

O referido Decreto prescreve ainda em seu documento orientações, tais como: I) a inserção da Libras como parte do componente curricular em alguns cursos do ensino superior; II) a formação do docente e instrutor de Libras; e o III) o uso e a difusão da Libras e da Língua Portuguesa para acesso das pessoas surdas à educação, tais medidas visavam fortalecer a Língua Brasileira de Sinais.

Art. 3º A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (Brasil, 2005, p. 1).

Concordando, a Lei nº 10.436/2002 também trata acerca da implementação do ensino da Língua de Sinais nos mais diversos níveis de ensino, conforme identificado em seu artigo 4º, porém sem que ela substitua a língua portuguesa na modalidade escrita, conforme consta no parágrafo único.

Art. 4º O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, conforme legislação vigente.

Parágrafo único. A Língua Brasileira de Sinais - Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa (Brasil, 2002, p. 1).

A inserção da Libras como componente curricular obrigatório nos cursos de licenciatura e fonoaudiologia é, de fato, importante. No entanto, ainda que haja uma única disciplina com carga horária de 60h, para os referidos cursos, essa medida não é suficiente para formar o professor de modo a lidar com as especificidades de comunicação dos alunos surdos no dia a dia da sala de aula.

4.2 O CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS LIBRAS NO BRASIL: CONQUISTAS E DESAFIOS

O curso de Licenciatura em Letras Libras no Brasil foi implantado no ano de 2006, na modalidade a distância, de acordo com Strobel (2009). A criação se deu em virtude do Decreto nº 5.626/2005, com objetivo de equiparar a formação dos profissionais que atuavam na área da Língua de Sinais. Diante disso, considerando o Decreto, as instituições de ensino no Brasil tiveram o prazo de dez anos para planejarem e organizarem como se daria a implantação dessa graduação.

Art. 4º A formação de docentes para o ensino de Libras nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior deve ser realizada em nível superior, em curso de graduação de licenciatura plena em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua (Brasil, 2005).

Com isso, passou-se a demandar a criação de cursos de licenciaturas destinados para a formação de professores com intuito de atender à especificidade do ensino de Libras, conforme estava estabelecido no Decreto.

O Decreto nº 5.626/2005 complementa, em seu Art. 11, estabelecendo que o Ministério da Educação (MEC) deve promover programas específicos para a criação de cursos de graduação na área da Libras e do Português como Segunda Língua para Surdos.

- I - para formação de professores surdos e ouvintes, para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, que viabilize a educação bilíngüe: Libras - Língua Portuguesa como segunda língua;
- II - de licenciatura em Letras: Libras ou em Letras: Libras/ Língua Portuguesa, como segunda língua para surdos;
- III - de formação em Tradução e Interpretação de Libras - Língua Portuguesa (Brasil, 2005, p. 3).

Os programas concebidos pelo Ministério da Educação para a criação dos cursos objetivavam formar professores para atuar, primeiramente, na educação básica. Com isso, a formação em educação bilíngüe habilitaria para o ensino na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Por sua vez, a licenciatura em Letras Libras habilitava para os anos finais do ensino fundamental e ensino médio. Além da formação para atuação como tradutor e intérprete de Libras-Língua Portuguesa, que se daria em curso de bacharelado.

Quadros e Stumpf (2014) apontam que o curso foi criado em 2005, pouco antes da publicação do Decreto nº 5.626/2005 que dentre as várias ações, previa a criação de curso de formação para professores em Libras. Diante disso, a oferta do curso na modalidade a distância tinha um cunho multiplicador, ou seja, formar profissionais em vários estados do Brasil, garantindo essa multiplicação de formadores de maneira mais rápida.

O Curso de Letras Libras, Licenciatura e Bacharelado tornou a Universidade Federal de Santa Catarina em um centro de referência na área de Libras, pois criou o primeiro Curso de Letras Libras do país e tem formado pesquisadores nas áreas da Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística, dos Estudos da Tradução pelo Programa de Pós- Graduação em Estudos da Tradução e em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, com pesquisas específicas envolvendo a Libras e a educação de surdos (Quadros; Stumpf, 2014, p. 11).

Por ter criado o curso e formado os primeiros professores em Letras Libras, a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) consolidou-se como o centro de referência na área da Libras, servindo como fonte de pesquisa e modelo até os dias atuais.

O curso de Letras Libras da UFSC passou a ser ofertado também na modalidade presencial, a partir do ano de 2008, considerando os mesmos princípios já estabelecidos no curso a distância, formar licenciandos e bacharéis. O curso tinha duração mínima de 4 anos e máxima de 7, sendo organizado em 8 períodos.

PERFIL DO LICENCIADO: Profissional apto para atuar como professor da língua brasileira de sinais nos níveis de ensino fundamental (a partir do 6º ano), médio e superior, seja na docência da sua área de competência ou na gestão do trabalho educativo. O campo de atuação do licenciado é no ensino de libras como L1 e L2.

PERFIL DO BACHAREL: Profissional apto para atuar como Tradutor/Intérprete de Libras-Português em diferentes contextos institucionais (PPC UFSC, 2012, p. 2).

Os cursos ofertados inicialmente pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) na modalidade ensino a distância (EaD) tiveram a primeira turma concluindo os estudos em 2010 e a segunda em 2012, com alunos distribuídos em 16 estados brasileiros. Conforme Quadros e Stumpf (2014), o curso de Letras Libras a distância formou 389 alunos licenciados em 2010, 312 bacharéis e 378 licenciados em 2012.

Após a implantação do curso de Letras Libras pela UFSC, tanto na modalidade EaD quanto presencial, e diante das orientações trazidas na Lei nº 10.436/2002 e no Decreto nº 5.626/2005, em 2013, o governo federal criou o Programa Viver sem Limite: Plano Nacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência. A partir da sua criação, várias instituições federais começaram a implantar a graduação em Letras Libras, entre elas encontra-se a Universidade Federal do Acre (Ufac). De acordo com o plano estabelecido pelo programa, projetava-se que:

Para tornar realidade a educação bilíngue no Brasil, o Viver sem Limite prevê a criação de 27 cursos de Letras/Libras – Licenciatura e Bacharelado e de 12 cursos de Pedagogia na perspectiva bilíngue. Por meio do plano, serão criadas 690 vagas para que as instituições federais de educação contratem professores, tradutores e intérpretes de Libras (Secretaria de Direitos Humanos *et al.*, 2013, p. 27).

Tais medidas observadas no “Programa Viver sem Limite” têm como objetivo atender às questões legais impostas pelo Decreto nº 5.626/2005, com intuito de

ampliar o acesso à formação específica para os profissionais que atuam ou pretendem atuar na educação da pessoa surda.

4.3 A TRAJETÓRIA DO CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS LIBRAS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE

No Acre, o curso de Letras Libras da Universidade Federal do Acre (Ufac) está vinculado ao Centro de Educação, Letras e Artes (Cela). Sua criação aconteceu em 2013, em cumprimento às exigências do Decreto e do Programa Viver sem Limite referido anteriormente, cujo objetivo principal é habilitar profissionais para ensinar Língua Brasileira de Sinais – Libras e Português como segunda língua, na modalidade escrita para surdos, nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio.

O Projeto Pedagógico Curricular (PPC) vigente do Curso de Letras Libras da Ufac foi elaborado em 2013 por uma comissão constituída pela Reitoria da Universidade Federal do Acre e pelo Centro de Educação, Letras e Artes (Cela). Esse documento foi aprovado primeiramente em Assembleia de Centro e, posteriormente, homologado pela Resolução Consu nº 14, de 13-03-2014 (PPC, 2013), conforme Quadro 1.

Quadro 1 - Os dados de identificação do curso

Curso	Graduação em Letras: Libras/Língua Portuguesa como Segunda Língua
Modalidade	Licenciatura
Ato(s) legais de autorização ou criação	
Título acadêmico conferido	Licenciado em Letras: Libras/Língua Portuguesa como Segunda Língua
Modalidade de ensino	Presencial
Regime de matrícula	Semestral por disciplina/Sistema de crédito
Tempo de duração (integralização)	Tempo mínimo: 8 semestres Tempo máximo: 14 semestres
Carga horária mínima	CNE: 2.800h
Créditos mínimos	UFAC: 2.855h
Número de vagas oferecidas	50 vagas, por ano
Número de turmas	01 (Uma), por ano
Turno de funcionamento	Matutino
Local de funcionamento	Universidade Federal do Acre, Campus Universitário, BR 364, Km 4, Distrito Industrial.
Forma de ingresso	Processo seletivo (ENEM, Transferência ex-offício, Vagas residuais (Transferência Interna, Externa ou Portador de Diploma Superior)).

Fonte: PPC (2013, p. 23)

O projeto curricular do referido curso, inicialmente, apresentou-se com a nomenclatura “Letras: Libras/Língua Portuguesa como Segunda Língua”, porém após a visita do Ministério da Educação e Cultura (MEC), o curso passou a ser denominado “Letras Libras”, acatando a orientação da comissão avaliadora do MEC, no momento da visita deste à instituição, em 2017.

A orientação do MEC foi acatada, de acordo com informações do coordenador do curso, na ocasião, pois para manter o nome inicialmente proposto, seria necessário aumentar a oferta de disciplinas voltadas à língua portuguesa e à literatura, o que não seria possível, considerando a carga horária estipulada, de 2.855 horas. Então, desde a primeira turma, no documento de certificação já consta a nomenclatura “Licenciados em Letras Libras”.

De acordo com o PPC (2013), o egresso do curso de Letras Libras deve ter proficiência das línguas estudadas durante a formação, bem como em seus aspectos estruturais, funcionais e culturais. Com isso, o profissional recém-habilitado deverá:

[...] ser capaz de manifestar conhecimentos linguísticos, literários e interculturais, bem como ter capacidade para refletir criticamente sobre perspectivas teóricas que fundamentam sua formação profissional. Deve ser capaz de fazer uso de novas tecnologias no exercício profissional, didático e pedagógico e de compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente (PPC, 2013, p. 24).

As competências formativas que devem ser adquiridas pelo profissional ao final de sua trajetória acadêmica, projetam um perfil satisfatório de docente, uma vez que englobam aspectos teóricos, práticos, tecnológicos e sociais.

De acordo com o PPC (2013), o curso está estruturado em oito semestres letivos, que somam 2855 horas. Sua grade disciplinar está distribuída entre as disciplinas obrigatórias – comuns a todos os alunos do curso; as disciplinas optativas – aquelas de livre escolha do aluno dentre as opções oferecida pelo curso – e as Atividades Acadêmico-Científico-Culturais, conforme descrito na Tabela 1, a seguir.

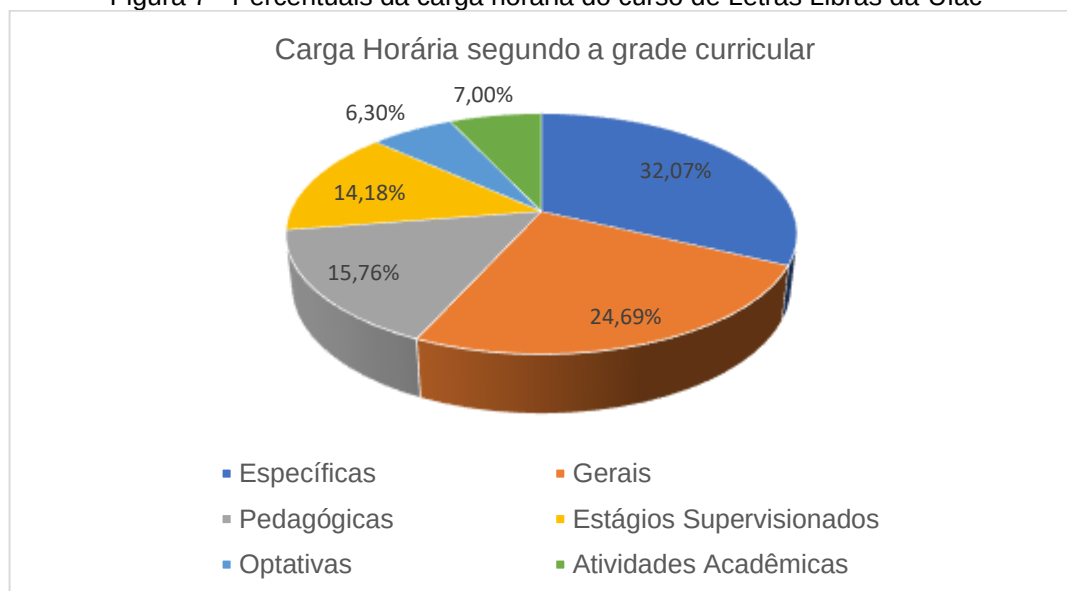
Tabela 1 - Distribuição e carga horária das disciplinas do Curso de Letras Libras da Ufac

Disciplinas	Quantidade	Carga horária
Específicas	17	915h
Gerais	13	705h
Pedagógicas	7	450h
Estágios Supervisionados	4	405h
Optativas	3	180h
Atividades Acadêmico-Científico-Culturais	-	200h
Total	44	2.855h

Fonte: Dados da pesquisa

A carga horária total do curso (2.855 horas) oferece base para formação que denominamos de específicas (aquelas disciplinas que têm alguma relação com a Libras), formação geral (disciplinas que envolvem conteúdos gerais da língua portuguesa), formação pedagógica (são as disciplinas relacionadas à docência), além dos Estágios Supervisionados, disciplinas optativas e as Atividades Acadêmico-Científico-Culturais, conforme os percentuais representados na Figura 7.

Figura 7 - Percentuais da carga horária do curso de Letras Libras da Ufac



Fonte: Dados da pesquisa.

No curso de Letras Libras da Universidade Federal do Acre (Ufac), o Estágio Supervisionado está estruturado em quatro disciplinas, ofertadas no 5º, 6º, 7º e 8º períodos do curso, preparando os alunos para atuarem nos anos finais do ensino fundamental, ensino médio e ensino superior, conforme consta no Projeto Pedagógico do Curso – PPC (2013). Além das atividades docentes, ele oportuniza ao acadêmico a vivência das diferentes práticas desenvolvidas no âmbito da escola.

As Atividades Acadêmico-Científico-Culturais complementam a formação dos discentes em Letras Libras, sendo necessário o cumprimento de 200 horas para a obtenção do título de graduado, podendo ser cumprida ao longo do curso. De acordo com o PPC (2013), essas Atividades Acadêmico-Científico-Culturais visam:

- I. Promover a interação dos corpos docente e discente desta IFES com os de outras instituições de Ensino Superior a fim de estabelecer o diálogo científico e cultural;
- II. Propiciar a transversalidade e interdisciplinaridade nas áreas de conhecimento afins;
- III. Capacitar e instrumentalizar o discente nos campos: teórico, técnico e prático (PPC, 2013, p. 83).

Com base no PPC (2013) do curso de Letras Libras da Ufac, são consideradas como atividades acadêmico-científico-culturais as seguintes ações: colóquios, seminários, oficinas, congressos, simpósios, conferências, encontros, debates, mesas-redondas, comunicações, painéis e congêneres em Letras Libras ou áreas afins. Portanto, o curso de licenciatura em Letras Libras contempla, em sua estruturação, disciplinas distribuídas ao longo dos semestres que colaboram com a formação do futuro professor de Libras e Língua Portuguesa como segunda língua, conforme quadro 2.

Quadro 2 - Disciplinas ofertadas no curso de Letras Libras da Ufac

1º PERÍODO						
CÓDIGO	DISCIPLINA	C/H	CRÉDITOS			PRÉ-REQUISITO (CÓD./NOME DISC.)
			T	P	E	
CELA	Introdução aos Estudos Linguísticos	60	4	0	0	Sem pré-requisito
CELA	Introdução aos Estudos Literários	60	4	0	0	Sem pré-requisito
CELA	História da Educação de Surdos	60	4	0	0	Sem pré-requisito
CELA	Leitura e Escrita em Língua Portuguesa I	60	2	1	0	Sem pré-requisito
CELA	Língua Brasileira de Sinais I	60	2	1	0	Sem pré-requisito
CELA	Educação e Sociedade	60	4	0	0	Sem pré-requisito
		360	20	2	0	
2º PERÍODO						
CELA	Leitura e Escrita em Língua Portuguesa II	60	2	1	0	Leitura e Escrita em Língua Portuguesa I
CELA	Fonética e Fonologia	60	4	0	0	Introdução aos Estudos Linguísticos
CELA	Língua Brasileira de Sinais II	60	2	1	0	Língua Brasileira de Sinais I
CELA	Escrita de Sinais I	60	3	0	0	Língua Brasileira de Sinais I
CELA	Organização da Educação Básica e Legislação do Ensino	45	4	0	0	Sem pré-requisito
CELA	Profissão docente: identidade, carreira e desenvolvimento profissional	60	4	0	0	Sem pré-requisito
		345	19	2	0	

Continua.

Quadro 2 - Disciplinas ofertadas no curso de Letras Libras da Ufac

Continuação

3º PERÍODO						
CELA	Leitura e Escrita em Língua Portuguesa III	60	2	1	0	Leitura e Escrita em Língua Portuguesa II
CELA	Língua Brasileira de Sinais III	60	2	1	0	Língua Brasileira de Sinais II
CELA	Morfologia	60	4	0	0	Introdução aos Estudos Linguísticos
CELA	Psicologia da Educação	60	4	0	0	Sem pré-requisito
CELA	Investigação e Prática Pedagógica	75	1	2	0	Sem pré-requisito
		315	13	4	0	
4º PERÍODO						
CELA	Escrita de Sinais II	45	3	0	0	Escrita de Sinais I
CELA	Língua Brasileira de Sinais IV	60	2	1	0	Língua Brasileira de Sinais III
CELA	Didática	75	3	1	0	Sem pré-requisito
CELA	Organização Curricular e Gestão da Escola	60	4	0	0	Sem pré-requisito
CELA	Sociolinguística	45	3	0	0	Introdução aos Estudos Linguísticos
CELA	Ensino de Português como 2ª língua I	45	1	1	0	Sem pré-requisito
		330	16	3	0	
5º PERÍODO						
CELA	Língua Brasileira de Sinais V	60	2	1	0	Língua Brasileira de Sinais IV
CELA	Ensino de Libras I	45	1	1	0	Escrita de Sinais I
CELA	Estágio Supervisionado I	90	0	0	2	Didática
CELA	Fundamentos da Educação Especial	60	4	0	0	Sem pré-requisito
CELA	Sintaxe	45	3	0	0	Introdução aos Estudos Linguísticos
		300	10	2	2	
6º PERÍODO						
CELA	Estágio Supervisionado II	90	0	0	2	Didática
CELA	Leitura e Produção de Textos Acadêmicos	60	2	1	0	Leitura e Produção de Textos
CELA	Língua Brasileira de Sinais VI	60	2	1	0	Língua Brasileira de Sinais V
CELA	Semântica e Pragmática	45	3	0	0	Introdução aos Estudos Linguísticos
CELA	Ensino de Libras II	45	1	1	0	Escrita de Sinais II
CELA	Ensino de Português como 2ª língua II	45	1	1	0	Ensino de Português como 2ª língua I
		345	9	4	2	
7º PERÍODO						
CELA	Estágio Supervisionado III	90	0	0	2	Didática
CELA	Aquisição de Linguagem	45	3	0	0	Introdução aos Estudos Linguísticos
CELA	Optativa	60	4	0	0	Sem pré-requisito
CELA	Optativa	60	4	0	0	Sem pré-requisito
CELA	Trabalho de Conclusão de Curso I	60	2	1	0	Sem pré-requisito
CELA	Etnolinguística	45	3	0	0	Sem pré-requisito
		360	16	1	2	
8º PERÍODO						
CELA	Estágio Supervisionado IV	135	0	0	3	Didática
CELA	Literatura Surda	45	1	1	0	Sem pré-requisito
CELA	Optativa	60	4	0	0	Sem pré-requisito
CELA	Trabalho de Conclusão de Curso II	60	2	1	0	Sem pré-requisito
		300	7	2	3	

Fonte: PPC (2013, p. 29-31)

Assim, o Projeto Pedagógico do Curso tem como objetivo nortear a formação acadêmica e profissional dos estudantes, assegurando a articulação entre teoria e prática, o compromisso com a qualidade do ensino e a consonância com as diretrizes curriculares nacionais.

4.4 O PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS LIBRAS NA UFAC: ESTRUTURA E DIRETRIZES

O Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Letras Libras da Universidade Federal do Acre foi criado com vistas a sanar uma necessidade local, uma vez, que não era ofertada no estado do Acre, até a criação deste curso, a formação de professores para atuar na educação de surdos.

A partir dessa necessidade e atendendo também a uma demanda de nível nacional, por meio do Programa Viver sem Limite, a Ufac começa a inserir na sua política de formação de professores o curso concebido para essa finalidade, considerando as necessidades linguísticas da comunidade surda.

Os impactos na realidade tanto no sentido de Brasil, quanto de Estado, se dão, primeiramente, por questões de valorização linguística, pois é um reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua da comunidade surda do Brasil e do Português escrito como sua segunda língua. O curso promoverá, numa perspectiva inclusiva, acessibilidade comunicacional à comunidade surda em qualquer contexto sociointeracional (PPC, 2013, p. 20).

A partir da criação do curso de Letras Libras, o Estado do Acre assim como regionais adjacentes passaria a ter profissionais habilitados e capacitados para ensinar e auxiliar no processo de difusão da língua, além de promover o ensino do Português como segunda língua para os surdos e da Libras para surdos e ouvintes. De acordo com Projeto Pedagógico Curricular do curso de Letras Libras da Ufac, o objetivo do curso é:

[...] formar professores para o ensino da Língua de Sinais e Língua Portuguesa como Segunda Língua para atuarem no magistério da Educação Básica – segunda fase do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior, seja na docência da sua área de competência ou na gestão do trabalho educativo (PPC, 2013, p. 20).

Assim, os objetivos do curso de Licenciatura em Letras Libras, que, em sua natureza, se propõe a formar professores para atuar no ensino de Libras como primeira e segunda língua, além do ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita na educação básica (anos finais do ensino fundamental e ensino médio) conforme exposto no regulamento do estágio do curso (2016), visam garantir a qualificação docente necessária para atender às demandas educacionais da comunidade surda.

Observa-se, em diversos trechos do PPC (2013) do curso, a inclusão da formação de profissionais aptos a atuarem no ensino superior entre seus objetivos. Essa mesma proposta está presente no perfil do egresso, na estrutura curricular e nas ementas das disciplinas de estágio. No entanto, a maneira como essa formação é abordada nesses diferentes componentes apresenta inconsistências, gerando divergências internas no documento.

Essas contradições entre os objetivos do curso, o perfil do egresso, a organização curricular e as ementas — especialmente no que se refere à atuação no ensino superior — podem evidenciar: falta de coerência na concepção do curso; ementas de estágio não alinhadas com os objetivos propostos; um perfil de egresso genérico ou contraditório; e a necessidade de revisão e atualização do PPC.

Com o curso, pretende-se que o perfil do egresso seja o de profissionais proficientes nas línguas estudadas ao longo da graduação, considerando seus aspectos estruturais, funcionais e culturais. O PPC (2013) pontua, ainda, que o egresso deve:

ser capaz de manifestar conhecimentos linguísticos, literários e interculturais, bem como ter capacidade para refletir criticamente sobre perspectivas teóricas que fundamentam sua formação profissional. Deve ser capaz de fazer uso de novas tecnologias no exercício profissional, didático e pedagógico e de compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente (PPC, 2013, p. 24).

Diante do exposto, a composição curricular do curso de Licenciatura em Letras Libras da Ufac, conforme estabelecido em seu PPC, tem como objetivo desenvolver no egresso as seguintes competências e habilidades:

a) Ter proficiência da Língua Brasileira de Sinais e do Português como Segunda Língua (L2) para Surdos nos seus aspectos fonológicos, morfológicos, sintáticos, semânticos, discursivo-pragmáticos e pedagógicos

- que permitam a transposição dos conhecimentos para os diferentes níveis de ensino;
- b) Reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno educacional, psicológico, social, ético, estético, histórico, cultural, político e ideológico;
- c) Visão crítica das perspectivas teóricas adotadas nas investigações linguísticas e literárias que estruturam sua formação profissional;
- d) Reconhecimento das variações linguísticas da Libras e do Português escrito, além das implicações sociais decorrentes do uso da norma padrão e das demais variedades em diferentes manifestações discursivas;
- e) Compreensão acerca da produção escrita da língua portuguesa como L2, a partir das singularidades linguísticas do surdo;
- f) Utilização de recursos tecnológicos no seu fazer didático-pedagógico (PPC, 2013, p. 25).

Diante da necessidade de formação em Letras Libras na Ufac, o Estágio Supervisionado é exigido como componente obrigatório do curso, a ser desenvolvido nos últimos quatro períodos da graduação. Assim, os objetivos do Estágio Supervisionado são:

- Integrar o aluno/estagiário com a realidade educacional vigente na região local e no país;
- Complementar a formação acadêmica do aluno, estimulando a integração das disciplinas cursadas, permitindo que esse conjunto resulte na formação de profissionais críticos e comprometidos com a formação escolar;
- Desenvolver no estagiário novas habilidades e aptidões para o exercício pleno da profissão, por meio da supervisão docente e da orientação pedagógica;
- Formar um banco de dados que ofereça subsídios à Universidade Federal do Acre para a atualização de metodologias de ensino e revisão dos currículos;
- Promover o intercâmbio da UFAC com outras instituições públicas de Ensino Básico e com a comunidade em geral (PPC, 2013, p. 86).

A organização das atividades a serem desenvolvidas no decorrer do Estágio Supervisionado I, II, III e IV visa contemplar os objetivos citados de modo a promover uma formação de qualidade. O estágio é estruturado e distribuído de acordo com PPC (2013, p. 86) da seguinte maneira:

- Estágio Supervisionado I oferecido no 5º período do curso deverá focar a: observação e regência no 6º e 7º anos do Ensino Fundamental (carga horária de 90 horas);
- Estágio Supervisionado II oferecido no 6º período do curso com: observação e regência no 8º e 9º anos do Ensino Fundamental (carga horária de 90 horas);
- Estágio Supervisionado III no 7º período do curso: observação e regência no 1º e 2º anos do Ensino Médio (carga horária de 90 horas);
- Estágio Supervisionado IV no 8º período do curso: observação e regência no 3º ano do Ensino Médio (carga horária de 135 horas).

As atividades desenvolvidas nos estágios supervisionados tendem a ser organizadas de modo a proporcionar ao acadêmico uma experiência inicial sobre como ocorre a atividade docente em todos os âmbitos que correspondem a sua formação. Nesse sentido, de acordo com o PPC (2013, p. 87), tais atividades devem compreender:

Execução e audição de seminários sobre textos teóricos e de fundamentação da atividade docente;
Pontualidade e assiduidade às aulas teóricas;
Execução de aulas práticas em forma de minicursos e/ou oficinas;
Observação e análise do ambiente escolar (aspecto físico, administrativo e dos recursos humanos);
Produção de material didático para a aplicação no estágio supervisionado, elaboração dos planos de aula;
Regência;
Confecção e entrega, no prazo estipulado, do Relatório Final de Estágio.

O desenvolvimento dessas atividades proporcionará aos alunos o contato com o cotidiano do professor, com outros ambientes e funcionários da escola, além de permitir que planejem, executem e se autoavaliem enquanto professor em formação.

Gandin (2003, p. 44) define o planejamento como um instrumento cujo objetivo é viabilizar e facilitar a organização da ação, ou seja, “possibilitar (ou facilitar) a inclusão, a supressão, o fortalecimento ou a diminuição de ideias na realidade ou estabelecer novas relações entre elas”.

Para Libâneo (2002, p. 221), o planejamento abrange o processo de reflexão e a tomada de decisões relacionadas à organização, ao funcionamento e à proposta pedagógica da instituição, uma vez que, “é um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social”.

As perspectivas dos autores sobre planejamento remetem à importância de os professores orientadores conduzirem, junto aos estagiários, planejamentos prévios antes de enviá-los ao campo de estágio, com o objetivo de oferecer uma base sólida para as ações que serão realizadas.

Ao planejarem as atividades a serem realizadas nas escolas, os professores orientadores devem considerar as etapas do Estágio Supervisionado do curso de Letras Libras da Ufac, as quais estabelecem a necessidade de proporcionar ao aluno momentos de orientação, observação e regência:

1. A orientação contará com exposições teóricas a serem realizadas pelo professor da disciplina do Estágio Supervisionado e da participação dos alunos/estagiários em atividades teóricas e práticas oferecidas na disciplina.
2. A observação contará com a atuação do aluno/estagiário na escola, em atividades variadas, podendo compreender tanto a execução de atividades em sala, junto ao professor, quanto às atividades gerais de reconhecimento e análise do âmbito escolar como um todo.
3. A regência constará do desenvolvimento de aulas práticas pelo estagiário com acompanhamento e avaliação do supervisor do campo de estágio e do professor da disciplina (PPC, 2013, p. 88).

Tais atividades, quando bem planejadas e desenvolvidas de maneira satisfatória, proporcionam uma base formativa sólida ao aluno e garantem a ele as competências para desempenhar suas funções após concluir a graduação e ingressar no mercado de trabalho, sem que seu papel e ambiente profissional lhe sejam desconhecidos.

A distribuição das disciplinas de estágio supervisionado cursadas nos diferentes períodos do curso de Letras Libras da Ufac, objeto de estudo desta pesquisa, está exposta no Quadro 3 apresentado a seguir.

Quadro 3 - Distribuição de disciplinas de Estágio Supervisionado por semestres

PERÍODO LETIVO	DISCIPLINA	CARGA-HORÁRIA	PRÉ-REQUISITO
5º	Estágio Supervisionado I	90	Didática e Ensino em Libras I
6º	Estágio Supervisionado II	90	Didática e Ensino de Português como 2ª língua I
7º	Estágio Supervisionado III	90	Didática e Ensino em Libras II
8º	Estágio Supervisionado IV	135	Didática e Ensino de Português como 2ª língua II
TOTAL		405	

Fonte: PPC (2013, p. 26-27)

A distribuição das disciplinas corresponde aos semestres em que os estágios supervisionados são ofertados, iniciando no quinto período com o Estágio Supervisionado I e finalizando no oitavo período com Estágio Supervisionado IV.

É perceptível uma desproporção na distribuição da carga horária destinada às disciplinas de estágios. Enquanto nos estágios supervisionados I, II, e III a carga horária de atividades corresponde a 90 horas, no Estágio Supervisionado IV, essa carga horária equivale a 135 horas. Além disso, no referido documento, não há justificativa para essa distribuição irregular da carga horária em relação aos estágios.

Percebe-se divergência nas informações também com relação ao pré-requisito das disciplinas, que exigem que o acadêmico curse determinada disciplina

antes de se matricular em outra subsequente. No caso das disciplinas de Estágio Supervisionado do curso de Letras Libras, conforme o PPC (2013, p. 27-28), os pré-requisitos são Didática e ensino de Libras I para Estágio Supervisionado I, Didática e ensino de Português como 2ª língua I para o Estágio Supervisionado II, Didática e ensino de Libras II para o Estágio Supervisionado III e Didática e ensino de Português como 2ª língua II para o Estágio Supervisionado IV.

Entretanto, mais à frente, no mesmo documento, os pré-requisitos para as disciplinas de estágio supervisionado concentram-se apenas na disciplina de Didática, não ficando claro qual pré-requisito, de fato, é válido para que o aluno possa cursar a disciplina.

Considerando que o objeto deste estudo são as disciplinas de Estágio Supervisionado, apresentamos no Quadro 4, as ementas das respectivas disciplinas, que contêm os conhecimentos a serem ensinados em cada etapa.

Quadro 4 - Ementas das disciplinas de Estágio Supervisionado

DISCIPLINA	EMENTA
Estágio Supervisionado I	Desenvolvimento de atividades de docência com base em abordagens, métodos e técnicas específicos utilizados no ensino de Libras como L1, L2 e Português escrito como L2 para o desenvolvimento das habilidades linguísticas e comunicativas nos 6º e 7º anos do Ensino Fundamental , em espaços não-formais e em instituições de atendimento ao Surdo. Elaboração do relatório de estágio. Socialização dos resultados com a instituição campo do estágio.
Estágio Supervisionado II	Desenvolvimento de atividades de docência com base em abordagens, métodos e técnicas específicos utilizados no ensino de Libras como L1, L2 e Português escrito como L2 para o desenvolvimento das habilidades linguísticas e comunicativas nos 8º e 9º anos do Ensino Fundamental , em espaços não-formais e em instituições de atendimento ao Surdo. Elaboração do relatório de estágio. Socialização dos resultados com a instituição campo do estágio.
Estágio Supervisionado III	Desenvolvimento de atividades de docência com base em abordagens, métodos e técnicas específicos utilizados no ensino de Libras como L1, L2 e Português escrito como L2 para o desenvolvimento das habilidades linguísticas e comunicativas no Ensino Médio , em espaços não-formais e em instituições de atendimento ao Surdo. Elaboração do relatório de estágio. Socialização dos resultados com a instituição campo do estágio.
Estágio Supervisionado IV	Desenvolvimento de atividades de docência com base em abordagens, métodos e técnicas específicos utilizados no ensino de Libras como L1, L2 e Português escrito como L2 para o desenvolvimento das habilidades linguísticas e comunicativas no Ensino Superior . Elaboração do relatório de estágio. Desenvolvimento do projeto de ensino e pesquisa para o trabalho de conclusão de curso.

Fonte: PPC (2013).

As ementas das disciplinas de estágios presentes no PPC (2013) do curso, por sua vez, além de apresentarem divergência em relação a outras partes do documento, como, por exemplo, no que se refere ao público-alvo, conforme foi abordado, também propõem muitas competências a serem desenvolvidas em um curto intervalo de tempo. Entre essas competências, destacam-se atividades docentes para o ensino da Libras como primeira língua (L1), como segunda língua (L2) e para o ensino de Português escrito como L2.

Considerando que as disciplinas de estágio supervisionado tenham duração média de 4 meses e precisem contemplar as fases do estágio, conforme proposto no PPC (2013, p. 88) - orientação, observação e regência -, torna-se inviável planejar e executar aulas abrangendo o ensino de Libras como L1 e L2, e o ensino do Português como segunda língua. O excesso de competências exigidas pode comprometer a qualidade e o desenvolvimento do estágio.

Diante do exposto, Silva, Coelho e Teixeira (2013) pontuam que, quanto mais satisfeitos os acadêmicos estão no desenvolvimento das atividades do estágio, mais percepção eles têm dos seus objetivos profissionais. Logo, é preciso fazer os ajustes necessários para que um novo documento possa ser apresentado ao curso, tendo toda a cautela na (re)elaboração do PPC, visto que este é considerado o documento norteador das propostas pedagógicas.

O campo de atuação para desenvolvimento das atividades do Estágio Supervisionado no curso de Letras Libras, de acordo com PPC (2013), deve ser as escolas de rede pública ou privada da cidade de Rio Branco. No entanto, o mesmo documento prevê que na impossibilidade de execução, as atividades do estágio poderão ser desenvolvidas na própria Universidade Federal do Acre (Ufac), por meio de minicursos, desde que contemplem a mesma distribuição de carga horária e público-alvo.

A análise do Projeto Pedagógico de Curso (PPC, 2013) revela a intenção de promover uma formação abrangente, voltada à preparação de profissionais aptos a atuar tanto na educação básica quanto no ensino superior. No entanto, o documento apresenta alguns aspectos limitantes que comprometem a coerência interna do curso. Destacam-se, entre eles: a incoerência entre os objetivos do curso, o perfil do egresso e as ementas de estágio; a indefinição quanto ao campo de atuação profissional (educação básica versus ensino superior); a ausência de componentes curriculares específicos para a docência no ensino superior; e a construção de um perfil de egresso

excessivamente genérico, o que dificulta a consolidação de uma identidade profissional clara e objetiva.

Diante desse cenário, torna-se fundamental apontar caminhos para o aprimoramento do PPC. Entre os principais pontos de crescimento e melhoria, destacam-se: a necessidade de revisão e atualização do documento, visando maior coerência entre seus elementos constitutivos; a reestruturação das ementas de estágio, de modo a contemplar diferentes níveis de ensino, conforme previsto nos objetivos do curso; e o fortalecimento do perfil do egresso, com a definição de competências compatíveis com as demandas contemporâneas da educação e do mercado de trabalho.

Na próxima seção, será apresentado o percurso metodológico adotado no desenvolvimento desta pesquisa.

5 METODOLOGIA DA PESQUISA: ABORDAGEM E PROCEDIMENTOS

A presente seção visa apresentar o processo de construção desta pesquisa abordando aspectos essenciais como a caracterização da pesquisa, os instrumentos de coleta de dados, o *locus*, população e amostra que foram manuseadas para o desenvolvimento do estudo e, por fim, temos a técnica utilizada para análise de dados.

5.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA: ESTRUTURA E ENFOQUE METODOLÓGICO

Este estudo é uma pesquisa de natureza básica, com objetivos exploratórios e abordagem qualitativa, quanto aos procedimentos, baseia-se em revisão bibliográfica, com o auxílio de fontes documentais e de campo.

Tendo como população e amostra dez egressos, sendo um ouvinte e um surdo⁵, do curso de Licenciatura em Letras Libras da Universidade Federal do Acre, correspondendo ao período de 2018 a 2023, totalizando seis turmas.

A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas, tendo como instrumento de coleta um roteiro de entrevista pré-estabelecido (apêndice A) e a utilização do celular para a gravação. Finalizando, para a técnica de análise de dados, recorre-se a Análise de Conteúdo (Bardin, 2011; 2016), por meio da análise temática, as quais foram definidas *a posteriori*.

De acordo com Serrano (2011, p. 10), toda investigação “constitui uma possibilidade, aberta e complexa, cujas alternativas de materialização permaneceriam truncadas se não soubéssemos nem pesquisar e nem o que estamos pesquisando”. Logo, é importante ter bem estabelecidos os objetivos que se pretende alcançar.

Acerca da conceituação de pesquisa, de acordo com Gil (2008, p. 26), a pesquisa é um “processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico. O objetivo fundamental da pesquisa é descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos”. Ou seja, não há como realizar pesquisa sem o estabelecimento de critérios e o cumprimento de etapas estabelecidas cientificamente.

⁵ Na turma que concluiu as atividades em 2019 e 2022, não houve alunos surdos.

A abordagem escolhida para o desenvolvimento do estudo, foi a pesquisa qualitativa, pois o intuito foi buscar explicações analíticas, por meio da fala dos egressos, a respeito da importância do referido componente curricular no processo formativo de professores de Libras para o Ensino Básico.

Por pesquisa qualitativa, Minayo (2001, p. 14) compreende como aquela que “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”, logo não leva em consideração variáveis numéricas.

Ainda nesse sentido, Creswell (2007, p. 37) pontua que na pesquisa qualitativa:

o pesquisador tenta estabelecer o significado de um fenômeno a partir do ponto de vista dos participantes. Isso implica identificar um grupo que compartilha cultura e estudar como ele desenvolveu padrões compartilhados de comportamento com o passar do tempo.

Nesse tipo de abordagem, o pesquisador não está preocupado com valores numéricos, mas sim, em como as relações e os processos impactam a vida dos sujeitos em uma determinada área.

Do ponto de vista do objetivo, a pesquisa é exploratória, uma vez que, objetivou-se analisar as contribuições do Estágio Supervisionado do curso de Licenciatura em Letras Libras, da Universidade Federal do Acre, para a formação inicial dos docentes a partir da percepção dos egressos.

Quanto a isso, Gil (2008, p. 27) diz que a principal finalidade das pesquisas exploratórias é “desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores”. Explorar no intuito de tornar evidente um assunto pouco discutido.

Ainda sobre a pesquisa exploratória, Gil (2008, p. 27) entende que de todos os tipos, esta apresenta-se mais flexível no que diz respeito ao planejamento, envolvendo “levantamento bibliográfico e documental, entrevistas não padronizadas e estudos de caso”. Dessa forma, permite várias possibilidades para alcançar as respostas desejadas.

Quanto aos procedimentos, a pesquisa foi de revisão bibliográfica, com auxílio de fontes documentais e de campo, por meio da entrevista semiestruturada. A

pesquisa bibliográfica, de acordo com Marconi e Lakatos (2003, p. 174) também conhecida como fontes secundárias, pois não são produzidas pelo autor, “abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo”.

A revisão bibliográfica pode ser entendida como pré-requisito para a pesquisa científica, independente do procedimento metodológico utilizado, pois o pesquisador precisará se apropriar do tema, e o fará por meio de leitura extraídas de fontes secundárias, com a finalidade de conduzir sua pesquisa. Diante disso, neste trabalho, foram selecionadas referências bibliográficas relacionadas ao tema, para que pudessem ser estudadas, de modo a colaborar na condução e orientação da pesquisa.

A procura pelo material bibliográfico se deu no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no Portal SCIELO, no Google Acadêmico, entre outros sites acadêmicos renomados. Essa busca não aconteceu de maneira sistematizada, então conforme surgia alguma necessidade de aprofundar os conhecimentos acerca de uma temática específica, essencial para o desenvolvimento da pesquisa, novas buscas foram realizadas.

Os trabalhos selecionados para a construção do referencial teórico passavam por uma leitura minuciosa, a fim de identificar a correlação com o objeto de estudo, e os trechos que convergiam com o tema foram utilizados, com intuito de tornar o objeto de estudo mais explícito.

Esta pesquisa se embasa em vários autores que tratam de assuntos pertinentes ao estudo. Para abordarmos o assunto referente à formação de professores recorremos a Nóvoa (1992, 2012), Brzezinski (1996), Garcia (1999), Pimenta (1997, 2000), Imbernón (2000), Perrenoud (2002), Saviani (2009), Gatti (2010), Cunha (2013); e sobre a formação de professores bilíngues para educação de surdos e Libras: Capovilla (2000), Quadros e Karnopp (2004), Quadros e Schmiedt (2006), Strobel (2009), Andrade (2013), Quadros e Stumpf (2014), Araújo e Ribeiro (2018) e Quadros (2019). Autores na área do Estágio Supervisionado: Piconez (1994), Pimenta (2004, 2006, 2009), Caires e Almeida (2000), Mendes (2006), Barreiro e Gebran (2006), Pimenta e Lima (2006), Araújo (2008), Silva, Coelho e Teixeira (2013), Almeida e Pimenta (2014), Scherer (2014), Coura (2018) e Pereira (2021).

No percurso desta investigação, alguns documentos foram consultados com o intuito de ampliar os esclarecimentos relativos às normativas e às regulamentações

acerca da temática. Os documentos usados no desenvolvimento desta pesquisa foram: a Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008 (dispõe sobre estágio para estudantes) e; a Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024, (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica). Os dispositivos legais relacionado a Libras: Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002; os documentos referentes ao Estágio Supervisionado na Ufac: Resolução nº 019, de 22 de maio de 2017; o Regulamento de Estágio Supervisionado do Curso de Licenciatura em Letras Libras da Ufac; além do Projeto Pedagógico Curricular (PPC) do Curso de Letras Libras da Ufac, versão de 2013.

Para a construção do referencial acerca da metodologia de pesquisa utilizamos Minayo (2001), Marconi e Lakatos (2003), Creswell (2007) e Gil (2008). Para o desenvolvimento da técnica para a análise de dados da pesquisa usamos Bardin (2011) por meio da Análise de Conteúdo.

A pesquisa caracteriza-se ainda como de campo, que na concepção de Marconi e Lakatos (2003, p. 174), está voltada para “o estudo de indivíduos, grupos, comunidades, instituições e outros campos, visando à compreensão de vários aspectos da sociedade”. É nesse momento que desenvolvemos as observações e preparação para o instrumento de coletas.

5.2 INSTRUMENTOS PARA COLETA DE DADOS: TÉCNICAS E FERRAMENTAS

A presente pesquisa foi desenvolvida tendo as entrevistas semiestruturadas como instrumento de coleta de dados. A coleta, realizada entre março e outubro de 2024, dispôs como recursos utilizados na realização das entrevistas, aparelhos eletrônicos como, computadores e celulares, para gravação e armazenamento para posterior transcrição em forma de texto e análise dos resultados.

De acordo com Triviños (1987, p. 73), a entrevista semiestruturada apresenta como característica “[...] questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa. Os questionamentos dariam frutos a novas hipóteses surgidas a partir das respostas dos informantes”.

Corroborando, Appolinário (2009, p. 134) pontua que “na entrevista semiestruturada há um roteiro previamente estabelecido, mas também, há um espaço

para elucidação de elementos que surgem de forma imprevista ou informações espontâneas dadas pelo entrevistado”.

As entrevistas semiestruturadas, neste trabalho, tiveram como objetivo analisar as percepções dos egressos acerca do Estágio Supervisionado enquanto processo formativo, considerando também o cotidiano educacional, a rotina de trabalho de professores, as metodologias adotadas por eles e as intervenções pedagógicas, enfim de todos os aspectos que perpassam a profissão docente. A técnica adotada possibilita aos entrevistados expressarem suas reflexões em formato de conversa, proporcionando ao participante espaço de fala.

Creswell (2007, p. 186) declara que os métodos de coleta de dados, “tradicionalmente baseados em observações abertas, entrevistas e documentos, agora, incluem um vasto leque de materiais, como sons, *e-mails*, álbum de recortes e outras formas emergentes”. Diante das possibilidades pontuadas pelo autor, podemos acrescentar as plataformas de videoconferência.

Todos os participantes, antes de participarem das entrevistas, foram devidamente informados da existência do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE (Apêndice B), bem como da necessidade e da importância de assinarem esse documento.

No TCLE todos os participantes ficam cientes de quem é a pesquisadora, qual o é o objetivo da pesquisa, a qual instituição a pesquisa está vinculada, quem é o orientador que acompanha a pesquisadora no processo, os riscos decorrentes da pesquisa, bem como as cautelas a serem tomadas. Além disso, o termo traz o benefício e outras informações que assegurem a qualidade da pesquisa e a privacidade do participante.

A pesquisadora realizou a leitura em voz alta para todos os participantes ouvintes e interpretou em Libras para os participantes surdos, deixando-os livres para tirarem qualquer dúvida que surgisse em relação às informações constantes no termo, bem como para decidirem continuar ou não com a entrevista.

O roteiro da entrevista foi estruturado com base em três pilares: considerações gerais sobre o participante; percepções sobre o estágio do curso de Letras Libras; e por fim, organização do estágio, conforme apêndice A.

Ao todo, foram dez participantes entrevistados entre ouvintes e surdos, com perfis distintos, de maneira presencial e online⁶, no formato de diálogos oral e em Libras (bate-papo). O tempo de entrevista utilizado variou entre 40 minutos até 1 hora, conforme ilustrado na Figura 8.

Essa variação de tempo nas entrevistas deve-se ao fato de os participantes possuírem históricos de vidas diversificados, bem como concepções e experiências distintas. Além disso, é preciso considerar o fato de alguns entrevistados já estarem afastados da instituição formadora há bastante tempo.

Figura 8 - Procedimentos para o desenvolvimento das entrevistas



Fonte: Dados da pesquisa.

Para Bardin (2011, p. 93), a entrevista é um método de investigação “[...] com um discurso falado, que uma pessoa – o entrevistado – orchestra mais ou menos a sua vontade. Encenação livre daquilo que esta pessoa viveu, sentiu e pensou a propósito de alguma coisa”. Logo, podemos compreender a entrevista semiestruturada como um processo mais flexível, no qual tanto o entrevistado quanto o pesquisador podem interferir na condução da entrevista, a fim de obter o melhor aproveitamento desse momento.

⁶ Duas participantes não residem mais em Rio Branco – Acre sendo necessário realizar a entrevista via *Google Meet*.

5.3 LÓCUS, POPULAÇÃO, AMOSTRA E PERFIL DOS PARTICIPANTES

Esta pesquisa logra como campo de estudo o curso de Licenciatura em Letras Libras da Universidade Federal do Acre (Ufac), no qual os participantes da pesquisa cursaram a graduação. Logo, o foco amostral inclui um egresso ouvinte e um surdo de cada turma do curso, que atuam ou atuaram na educação de surdos.

O curso de Letras Libras da Ufac teve sua primeira turma iniciada no ano de 2014, como a duração do curso é de quatro anos, a primeira turma colou grau em 2018. A cada ano, uma nova turma iniciava as atividades acadêmicas, com isso até o ano de 2023 foram 6 turmas formadas no curso de Licenciatura em Letras Libras da Ufac.

Ao abordar o perfil dos participantes da pesquisa, faz-se necessário considerar que a Libras não compõe a matriz curricular das escolas de educação básica no Estado do Acre. O que se observa são profissionais que atuam como professores bilíngues e professores de Libras na Secretaria Municipal de Rio Branco (SEME). Contudo, na Secretaria Estadual de Educação (SEE) encontra-se o professor Intérprete e o Professor de Libras.

Considerando esse panorama, a investigação é desenvolvida com egressos do curso de Licenciatura em Letras Libras da Ufac que atuam ou atuaram na educação de surdos em instituições de ensino, por se tratar do ambiente que promove esse contato com o campo de trabalho durante a formação inicial.

Os participantes entrevistados cursaram as quatro disciplinas de estágio supervisionado obrigatório, sendo Estágio Supervisionado I e II ofertados no decorrer do terceiro ano de curso, por sua vez, o Estágio Supervisionado III e IV ocorreram durante o último ano do curso.

Para a seleção dos sujeitos da pesquisa, foram enumerados os seguintes critérios de inclusão:

- 1) Ter consentido em participar da pesquisa e ter assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) apresentado no ato do convite, conforme Apêndice B;
- 2) Ser egresso do curso de Licenciatura em Letras Libras da Ufac;
- 3) Ter iniciado e concluído o curso no período regular, na mesma turma;
- 4) Atuar ou ter atuado na educação de surdos em instituições de ensino no Estado do Acre.

Os critérios de exclusão utilizados para compor a população e amostra da pesquisa foram os seguintes:

- 1) Não ter finalizado o curso de graduação em Letras Libras da Ufac;
- 2) Ter finalizado em uma turma diferente da de ingresso no curso;
- 3) Não estar atuando ou nunca ter atuado na educação de surdos;
- 4) Trabalhar em outra área que não seja destinada a educação de surdos.

Após o estabelecimento dos critérios de inclusão e exclusão, foi realizada uma consulta ao Núcleo de Registros e Controles Acadêmicos (Nurca) para averiguar a quantidade de egressos do curso de Letras Libras, sendo esse número correspondente a cento e cinco egressos. Desse total, dez se enquadraram nos critérios de inclusão e integraram a amostra do estudo. Os demais não cumpriram todos os critérios de inclusão detalhado acima.

A fim de preservar a identidade dos participantes da pesquisa, no decorrer da análise e da discussão dos dados obtidos, eles foram referidos como “participantes” e receberam pseudônimos que inviabilizasse sua identificação. Para essa codificação, foram utilizados os seguintes identificadores alfanuméricos: P1 em que “P” significa Participante e 1 o numeral correspondente à ordem dos entrevistados, ficando, portanto, a identificação descrita dessa forma: P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9 e P10.

Os dez participantes desta pesquisa apresentam perfis diversificados, conforme ilustrado no Quadro 5. Ao ingressarem no curso de Licenciatura em Letras Libras, a maioria dos participantes ouvintes não possuía conhecimento prévio sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) nem experiência na área. Por outro lado, os participantes surdos já dominavam a Libras e, em sua maioria, tinham vivência na área.

Essas diferenças, entre outras questões, influenciam as respostas dos participantes, resultando em variações nas percepções sobre o Estágio Supervisionado e sua contribuição para a prática docente.

Quadro 5 - Quadro de apresentação do perfil dos participantes⁷

Participante	Perfil	Ano de ingresso no curso	Ano de conclusão do curso
P1	Mulher ouvinte; com conhecimento limitado da Libras e sem experiência profissional na área.	2014	2018
P2	Mulher surda; fluente em Libras e com experiência profissional na área.	2014	2018
P3	Mulher ouvinte; com conhecimento mínimo da Libras e sem experiência profissional.	2015	2019
P4	Mulher surda; fluente em Libras e com experiência profissional na área.	2015	2019
P5	Mulher ouvinte; sem conhecimento da Libras e sem experiência profissional na área.	2016	2020
P6	Homem ouvinte; fluente em Libras e com experiência profissional como intérprete.	2017	2021
P7	Homem surdo; fluente em Libras e sem experiência profissional na área.	2017	2021
P8	Homem ouvinte; com conhecimento limitado da Libras e sem experiência profissional.	2018	2022
P9	Mulher surda; fluente em Libras e com experiência profissional na área.	2018	2022
P10	Mulher ouvinte; fluente em Libras e com experiência profissional na área.	2019	2023

Fonte: Dados da pesquisa.

Finalizadas as entrevistas com os participantes, antes de começar a transcrição, as fichas de identificação dos entrevistados/participantes foram organizadas contendo os seguintes dados: nome e sobrenome (apenas as iniciais para preservação da identidade), idade, sexo, local de nascimento, cidade onde reside, grau de escolaridade e profissão. As entrevistas foram transcritas utilizando caracteres alfabéticos e respeitando as normas ortográficas vigentes, bem como as normas de acentuação e pontuação.

Para a transcrição das falas referentes às perguntas feitas pela entrevistadora/pesquisadora, a escrita iniciou com a letra P: (abreviatura de pergunta) e para as falas dos entrevistados/participante, a transcrição começou com a letra R: (abreviatura de resposta). Na partes das entrevistas em que haviam pausas longas, foi utilizada a indicação por meio do símbolo [...] e os ruídos foram indicados entre parênteses (), como, por exemplo, (risos) ou outras interferências externas.

Os instrumentos de coleta de dados foram empregados seguindo o que pontua Creswell (2007, p. 35), quando exprime que “[...] o pesquisador coleta dados emergentes abertos com o objetivo principal de desenvolver temas a partir dos dados”.

⁷ O perfil do participante reflete sua condição no momento de ingresso no curso.

Após a realização das entrevistas e a transcrição dos dados, inicia-se a fase de associá-los aos demais dados obtidos e analisar as respostas dos participantes sobre suas percepções a respeito do período dos estágios supervisionados.

5.4 TÉCNICA DE ANÁLISE DE DADOS: MÉTODOS E PROCEDIMENTOS

É nessa etapa da pesquisa que o pesquisador reúne as informações coletadas durante as entrevistas com os participantes, avaliá-las a fim de sistematizar, interpretar e, por fim, apresentar os resultados das investigações. Por esse motivo, embora todas as etapas da pesquisa sejam importantes, essa é a etapa basilar e necessita ser elaborada criteriosamente.

Para a análise dos dados coletados utilizou-se como referência principal a Análise de Conteúdo (AC), de Laurence Bardin (2011, 2016). Bardin (2011, p. 48) define análise de conteúdo como sendo

um conjunto de técnicas de análises das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens.

Franco (2005, p. 13) declara que “O ponto de partida da Análise de Conteúdo é a mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada. Necessariamente, ela expressa um significado e um sentido”. Diante disso, entende-se que a Análise de Conteúdo é a técnica apropriada para analisar as comunicações e os conteúdos existente nas mensagens.

Ao trabalhar com Análise de Conteúdo das mensagens, é necessário que o pesquisador consiga fazer inferências, interpretar o que está nas entrelinhas da informação dada pelo participante. De acordo com Bardin (2011), a fase da inferência corresponde à última etapa da análise do conteúdo.

Bardin (2016, p. 41) relata que a Análise de Conteúdo “pode ser uma análise de ‘significados’ (exemplo análise temática), embora possa ser também uma análise dos ‘significantes’ (análise lexical, análise de procedimentos)”. Com base nisso, para esta pesquisa, pensando no instrumento de coleta utilizado, nos voltaremos para análise categorial também conhecido por análise temática.

Para operar a análise de conteúdo em pesquisas de abordagem qualitativa, nas quais a entrevista foi o instrumento de coleta de dados, o pesquisador necessita seguir rigidamente três fases, denominados por Bardin (2011) como polos cronológicos: (1) Pré-análise; (2) Exploração do material; e (3) Tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

1) Pré-análise: é a fase de organização e sistematização das ideias iniciais, ocorrendo desde o momento em que as entrevistas estão sendo transcritas. De acordo com Bardin (2011), geralmente, esta fase apresenta três afazeres: a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentam a interpretação final. embora mantenham-se ligados uns aos outros, esses afazeres não necessariamente seguem uma ordem cronológica.

A fase da pré-análise é composta por cinco atividades relacionadas a esse processo, de acordo com Bardin (2011), são elas:

a) A leitura flutuante: momento no qual o pesquisador estabelece contato com os documentos a serem analisados, conhece o texto, conquistando impressões e orientações.

b) A escolha dos documentos: nesta etapa, o pesquisador deve definir o *corpus* definindo os documentos que serão submetidos aos procedimentos analíticos. A constituição do *corpus* precisa ser pautada nas regras: da exaustividade, da representatividade, da homogeneidade e da pertinência.

c) A formulação das hipóteses e dos objetivos: nesse momento o pesquisador formula uma hipótese a fim de estruturar o processo de análise com intuito de confirmá-la ou não. Assim como o estabelecimento dos objetivos devem orientar o pesquisador para responder o problema de pesquisa.

d) A referenciação dos índices e a elaboração de indicadores: este almeja apresentar os indicadores que mais aparecem nos recortes que foram feitos dos dados obtidos na coleta de dados.

e) Preparação do material: o material reunido deve ser preparado, ou seja, editado.

Desse modo, as entrevistas realizadas com os participantes foram transcritas, impressas e submetidas a leituras reiteradas, permitindo uma análise atenta e sensível aos fragmentos mais significativos. Os trechos que se destacaram foram

identificados a partir do conjunto das falas, estabelecendo relações de proximidade e sentido entre eles.

2) A exploração do material: é nessa fase que se inicia o processo de codificação. Ou seja, a transformação dos dados brutos a partir do qual se definirá as categorias da unidade de registro a serem consideradas durante a análise dos dados. A partir da codificação é que se estabelecem as categorias, podendo ser dos seguintes tipos: Palavra, Tema, Personagem ou Item.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, definiu-se o tema como unidade de registro. Para essa etapa, foi elaborada uma planilha no Microsoft Word, na qual, após a leitura das falas dos participantes — previamente transcritas e impressas —, foram destacados os fragmentos considerados mais relevantes. As sentenças semelhantes ou recorrentes foram identificadas com cores distintas, o que facilitou a aproximação entre elas. Essa organização possibilitou a atribuição de nomes representativos a esses agrupamentos, configurando as categorias emergentes do corpus analisado.

As categorias neste estudo foram definidas *a posteriori*, ou seja, as questões da entrevista foram elaboradas com vistas ao problema da pesquisa e, somente após nos debruçarmos sobre os dados coletados, os temas emergiram e, conseqüentemente, as categorias foram revelando-se.

No que diz respeito à categorização, Bardin (2011, p. 147) pontua que “categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos”. Ainda com base na autora, para que as categorias sejam consideradas adequadas, é necessário que sigam alguns princípios, de acordo com Bardin (2016, p. 150):

a) Exclusão mútua: “Esta condição estipula que cada elemento não pode existir em mais de uma divisão”.

b) Homogeneidade: “O princípio de exclusão mútua depende da homogeneidade das categorias. Um único princípio de classificação deve governar a sua organização”.

c) Pertinência: “uma categoria é considerada pertinente quando está adaptada ao material de análise escolhido, e quando pertence ao quadro teórico definido”.

d) Objetividade e fidelidade: “As diferentes partes de um mesmo material, ao qual se aplica a mesma grelha categorial, devem ser codificadas da mesma maneira, mesmo quando submetidas a várias análises”.

e) Produtividade: “Um conjunto de categorias é produtivo se fornece resultados férteis: em índices de inferências, em hipóteses novas e em dados exatos”.

Para Bardin (2011, p. 148), “A categorização tem como primeiro objetivo fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos”. Esse procedimento facilita a leitura e compreensão, oferecendo tratamento aos dados coletas, reduzindo, dessa forma, a probabilidade de erros nas interpretações, uma vez que se trata de narrativas repletas de significados que são expostos pelos egressos participantes da pesquisa.

3) O Tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação: esta fase é crucial para a pesquisa, nela o pesquisador é o responsável por analisar e interpretar os dados da coleta na ânsia de averiguar sua pertinência e significados para o objetivo da pesquisa. De acordo com Bardin (2011), o processo de interpretação das informações pode ser entendido como o momento em que o pesquisador atribui sentido às falas dos participantes e desenvolve o diálogo com autores que formam o aporte teórico da pesquisa.

Apesar de a Análise de Conteúdo ser um único instrumento, existem diversas possibilidades para se desenvolvê-la, o que Bardin (2011) intitula de “leque de apetrechos”. Diante disso, para a realização desta pesquisa, optamos por utilizar Análise Categorial.

Desse modo, a Análise Categorial, como o próprio nome prediz, possibilita organizar de modo sistematizado os dados coletados no decorrer da investigação, colocando-os em categorias, e com isso, tornando possível a visualização de dados que estavam ocultos ao pesquisador.

Assim, paralelamente ao processo de transcrição das entrevistas já realizadas, teve início a primeira etapa da análise de dados: a pré-análise. Nesse momento, os dados foram organizados e preparados, marcando o primeiro contato sistemático com o material por meio da leitura flutuante. Essa leitura inicial teve como objetivo identificar, nas falas dos participantes, comentários relevantes acerca do estágio supervisionado enquanto componente do processo formativo, preparando o terreno para as etapas analíticas subsequentes.

Na segunda etapa, foi realizada a exploração do material, por meio de uma leitura mais minuciosa dos dados. Essa leitura permitiu identificar tanto as convergências quanto as divergências nas percepções dos egressos sobre o estágio supervisionado. Também foi observada a frequência com que determinados discursos

se repetiam, o que contribuiu para a identificação das unidades de registro. A partir desse processo, procedeu-se à codificação dos dados, etapa fundamental para a posterior construção das categorias de análise.

Por último, temos a terceira etapa da análise de dados: o tratamento dos resultados e a realização de inferências e interpretações que foram feitas a partir das análises dos dados obtidos. Apontados os pressupostos que tratam da Análise de Conteúdo, os dados obtidos a partir das entrevistas originaram duas categorias e seis temas, demonstrados no Quadro 6 a seguir.

Quadro 6 - Demonstrativo das categorias e seus respectivos temas

CATEGORIAS	TEMAS
Concepções sobre o Curso De Licenciatura em Letras Libras	- Motivações para a escolha do curso e a relação com o conhecimento sobre a Língua Brasileira de Sinais; - Desafios enfrentados ao longo do curso; - Experiências na educação de surdos.
Percepções sobre o Estágio Supervisionado do Curso Licenciatura em Letras Libras da Ufac	- O Estágio Supervisionado como alinhamento entre teoria e prática; - A importância atribuída ao papel do Estágio Supervisionado no processo de formação dos professores; - O planejamento das atividades realizadas durante o Estágio Supervisionado.

Fonte: Dados da pesquisa.

Tendo encerrada a delimitação do percurso metodológico que direcionou o desenvolvimento desta pesquisa, traremos, a seguir, sobre a análise e os resultados obtidos nesta investigação.

6 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Nesta seção, apresentamos a análise dos dados da pesquisa de campo, concomitantemente, o resultado das entrevistas realizadas com os participantes, buscando estabelecer uma relação com o arcabouço teórico e os dispositivos legais que compõem o referencial teórico desta pesquisa. Conforme exposto na seção anterior, a análise dos dados permitiu a delimitação de duas categorias, a saber: 1. Concepções acerca do Curso de Licenciatura em Letras Libras; e 2. Percepções sobre o Estágio Supervisionado do curso Licenciatura em Letras Libras da Ufac.

6.1 CONCEPÇÕES ACERCA DO CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS LIBRAS

A primeira categoria, intitulada **Concepções acerca do curso de Licenciatura em Letras Libras**, tem como objetivo abordar as percepções iniciais dos participantes em relação ao curso. Nessa categoria, os dados revelaram três temas principais que emergiram das falas dos entrevistados: 1. Motivações para a escolha do curso e a relação com o conhecimento sobre a Língua Brasileira de Sinais; 2. Desafios enfrentados ao longo do curso; e 3. Experiências na educação de pessoas surdas.

O primeiro tema, **Motivações para a escolha do curso e a relação com o conhecimento sobre a Língua Brasileira de Sinais**, trata dos motivos dos(as) participantes para a escolha do curso, bem como dos conhecimentos que eles tinham acerca da Língua Brasileira de Sinais quando iniciaram o curso.

A análise dos dados mostrou que, dos dez entrevistados, ao serem questionados sobre as motivações para a escolha do curso de Licenciatura em Letras Libras e a respeito dos conhecimentos que tinham sobre Língua Brasileira de Sinais ao iniciarem o curso, seis participantes (P1, P3, P5, P6, P8, P10) apresentam motivos diversos e pouco ou nada sabiam acerca da Língua Brasileira de Sinais, o que pode ser constatado nas falas apresentadas a seguir:

Minha motivação foi uma amiga que tem um filho surdo, quando ela soube que ia abrir o curso de Letras Libras ela me falou sobre esse curso [...]. O conhecimento que eu tinha de Libras era bem básico [...] (P1).

[...] eu vi aquele nome lá “Letras Libras” e dei uma pesquisada básica e eu disse ah, eu quero muito aprender, uma coisa assim que despertou minha

curiosidade [...]. Eu não conhecia nada, o máximo assim que eu conhecia de Libras era o alfabeto manual [...] (P3).

Eu vi um surdo conversando com sua mãe em Libras e aquilo despertou minha curiosidade de saber como que era possível aprender aquela língua [...]. Quando eu entrei no curso eu não sabia nada [...] (P8).

[...] tinha muita curiosidade sobre essa língua já que estudei com um colega surdo no ensino fundamental I. Quando entrei no curso não tinha nenhum conhecimento de Libras [...] (P10).

Ao analisar as falas, observa-se que os motivos mencionados pelos participantes para a escolha do curso são diversos, predominando, contudo, a curiosidade e o interesse em aprender uma nova língua. Acerca disso, Quadros *et al.* (2006) afirmam que as línguas não são aprendidas em curso de curta duração, mas sim através de anos de trabalho e contato intenso com a segunda língua.

Quanto à falta de conhecimento prévio sobre a Libras ao ingressarem no curso não foi vista como um impedimento pelos participantes. A respeito dessa compreensão pelos participantes, Almeida e Pimenta (2014) pontuam que é no decorrer do curso de graduação que os saberes, as habilidades, as posturas e as atitudes que integram o profissional começam a ser construídos.

Assim, mesmo que tenham sido motivados pela curiosidade, pelo interesse em aprender uma nova língua ou por outros fatores, os participantes escolheram o curso de Licenciatura em Letras Libras, e a ausência ou limitação do conhecimento sobre a língua não os impediu de avançar na graduação.

Os outros quatro participantes (P2, P4, P7 e P9) afirmaram terem escolhido o curso com o objetivo de se formar para ensinar Libras a surdos e ouvintes, e por ser sua língua de instrução. No que diz respeito ao conhecimento sobre Libras, devido à sua condição biológica, essa língua é natural para eles.

Eu escolhi Curso de Licenciatura em Letras Libras porque é minha área [...]. Meu conhecimento da Libras eu aprendi com 12 anos porque sou surda era mais fácil para me comunicar [...] (P2).

Eu escolhi o curso de Letras Libras para no futuro me formar e ensinar Libras para ouvintes e para estimular a inclusão dos surdos. Sim, eu já sabia Libras (P4).

Eu escolhi o curso porque sou pessoa surda [...]. Já tenho conhecimento sobre Libras, no futuro é mais fácil passar em concurso [...] (P7).

A Libras é minha língua, por isso eu escolhi Letras Libras [...]. Eu sabia Libras porque nasci surda, então é normal [...] (P9).

Para os participantes surdos, a escolha pelo curso de Licenciatura em Letras Libras é quase instintiva, considerando sua condição biológica e o fato de ser uma formação voltada ao ensino de sua língua materna.

Diante disso, Quadros e Schmiedt (2006) defendem que o professor surdo seja a pessoa que ministra as aulas, pois é proficiente na língua e isso dará maior segurança ao aluno surdo, e, por consequência, melhor desenvolvimento dos conhecimentos obtidos, além de promover contato com a cultura surda por meio do professor.

É importante destacar que as motivações para a escolha do curso de Licenciatura em Letras Libras, associados à ausência ou ao pouco conhecimento da língua, ou, ainda, ao fato de dominá-la por ser sua língua materna, foram fatores que impulsionaram os participantes a ingressarem na graduação e concluí-la no tempo previsto, de quatro anos, conforme consta no Projeto Pedagógico Curricular do curso.

Prosseguindo com a análise da primeira categoria, abordamos o segundo tema: **Desafios enfrentados ao longo do curso**. Esse tópico tratou das dificuldades enfrentadas pelos participantes ao longo da Licenciatura em Letras Libras na Ufac, com foco nos aspectos específicos do curso.

Nesse tema, novamente observamos divergências entre os participantes ouvintes e surdos. Essas diferenças estão principalmente relacionadas a fatores ligados ao contexto social, cultural e linguístico de cada grupo. Seis participantes (P1, P3, P5, P6, P8, P10) apontaram que o maior desafio enfrentado foi relacionado à Língua Brasileira de Sinais.

[...] o contato com os surdos, sendo que não tinha o domínio da Libras. Outro fator relevante a expor foi o fato que o curso era novo, como diziam alguns professores, erámos pioneiros [...] tinha essa coisa do curso de ninguém ter experiencia de como funcionava o curso de Letras Libras, foi tudo muito novo, tanto para nós quanto para os professores [...] (P1).

[...] foi realmente aprender a língua, me comunicar com as pessoas surdas, me inserir nessa nova comunidade. O aprender a língua sempre foi mais difícil, até mesmo do que as experiências do ensinar [...] (P5).

[...] um dos maiores desafios foi em questão de aprendizagem da língua mesmo, eu senti muita dificuldade. É por isso que eu procurei fazer cursos além das disciplinas que eram ofertadas na graduação [...] (P8).

[...] meu principal desafio foi adquirir a Língua Brasileira de Sinais, aprendê-la e aprender metodologias adequadas para o ensino da Libras como L1 e L2 para os ouvintes [...] (P10).

Os relatos evidenciam que os participantes enfrentaram dificuldades em algum momento ao longo do curso de Licenciatura em Letras Libras da Ufac, especialmente no que diz respeito à aprendizagem da própria Língua Brasileira de Sinais.

Quadros e Karnopp (2004) destacam a especificidade linguística da Libras, que, por ser uma língua gestual-visual, exige dos ouvintes maior tempo de estudo e dedicação para sua aquisição.

Coura (2018) também ressalta que é fundamental que o aluno tenha um profundo conhecimento da cultura surda, pois isso contribui significativamente para a aquisição da língua e sua prática.

Essa dificuldade com a língua pode ter acompanhado os participantes ao longo de todo o processo formativo. No entanto, é possível perceber, em suas falas, um esforço constante para superar esse desafio, que envolve aprender uma nova língua em uma modalidade distinta das línguas orais às quais estamos acostumados.

Conforme prevê a Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024 em seu Art.2, § 4º, que:

A formação inicial de profissionais do magistério da Educação Básica deverá ser organizada de forma a assegurar a socialização profissional inicial, mediante a construção e apropriação dos conhecimentos necessários ao exercício da docência e a capacidade de participar de modo ativo e crítico nos processos de inovação educacional concernentes à profissão docente (Brasil, 2024, p. 2).

Dessa forma, ensinar Libras, seja como primeira ou segunda língua, exige a aquisição dos conhecimentos essenciais para o exercício dessa função. Portanto, era necessário que os participantes encontrassem maneiras de superar esse desafio.

Os outros quatro participantes (P2, P4, P7 e P9) apresentam como desafios, a língua portuguesa e os textos utilizados pelos professores em suas bases teóricas.

Meu maior desafio foi a língua portuguesa [...] (P2).

Eu tinha dificuldade nos textos em português, não tinha adaptações, muitas palavras difíceis. Eu pesquisava no dicionário e interagia com os ouvintes para entender, quando a dúvida continuava perguntava ao professor, mas eles falavam muito e rápido, eu não conseguia [...] (P4).

Dentro do curso de Letras Libras tive a disciplina de didática, a professora era boa, mas tinha muito texto, muita teoria, eu não consegui não, muito difícil pra mim que sou surdo (P7).

O mais difícil pra mim foi a leitura dos textos. Eram muitos textos, muitos professores pediam leituras, era muita informação. Foi mais difícil, pra mim o português [...]” (P9).

O surdo enfrenta grandes desafios com a Língua Portuguesa, principalmente porque sua primeira língua é a Libras. No entanto, a modalidade escrita da Língua Portuguesa não pode ser substituída, conforme estabelecido pela Lei nº 10.436/2002, no Parágrafo único. “A Língua Brasileira de Sinais - Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa” (Brasil, 2002, p. 1).

Esse desafio enfrentado pelos surdos em relação à Língua Portuguesa os acompanha desde o início de sua trajetória escolar. Ao longo dos anos, a educação de surdos passou por diferentes fases, incluindo o oralismo, a comunicação total e, finalmente, a introdução da educação bilíngue. E, ainda assim, essa dificuldade com o português se mantém.

Quadros (2019) afirma que a Educação bilíngue reconhece a surdez como uma experiência visual e assegura a língua de sinais como primeira língua da criança surda. A respeito da educação bilíngue destinada aos surdos brasileiros, a LDB nº 9.394/1996 define, em seu artigo 60-A, como se caracteriza essa educação.

Art. 60-A. Entende-se por educação bilíngue de surdos, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos, para educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdos.

Capovilla (2000, p. 109) afirma que o objetivo do bilinguismo é “[...] é levar o surdo a desenvolver habilidades em sua língua primária de sinais e secundária escrita, tais habilidades incluem compreender e sinalizar fluentemente em sua Língua de Sinais, e ler e escrever o idioma do país ou cultura em que ele vive”.

Portanto, embora os sujeitos surdos enfrentem dificuldades com a Língua Portuguesa desde o início de sua trajetória escolar, os autores citados reconhecem a importância de continuar ensinando o português na modalidade escrita. Caso a educação bilíngue proposta estivesse plenamente desenvolvida, é provável que a leitura e a escrita do português deixassem de representar um desafio para os surdos brasileiros.

Concluídas as reflexões sobre o segundo tema, passaremos ao terceiro e último tema desta categoria: **As experiências na educação de surdos**. Acerca do tema, os participantes da pesquisa relatam sucintamente a(s) experiência(s) no processo de ensino-aprendizagem do surdo.

Diante das falas apresentadas pelos participantes P1, P3, P5, P6, P8 e P10 sobre a(s) experiência(s) na educação de surdos, é possível inferir que todos já trabalharam ou trabalham com alunos surdos nos mais diversos níveis de ensino, somente após a conclusão do curso de Licenciatura em Letras Libras.

A minha primeira experiência com um aluno surdo, na educação de surdos foi com ensino médio, eu tinha cinco alunos surdos e eles já estavam finalizando o ensino médio, mas eles tinham uma carência muito grande do português como segunda língua e apesar de no estado na época não ser o foco o professor de Libras ensinar português, as minhas aulas eram baseadas na Libras e no português [...] fui chamada para prefeitura e me deparei com uma aluna surda que não sabia nada, ela estava no 5º ano, ela tinha vindo de uma outra rede, ela não tinha professor bilíngue⁸, ela não tinha professor de Libras⁹, aí eu fui pra escola para ser professora de Libras e ela teve uma outra moça que foi ser professora bilíngue dela. A partir de então a gente foi trabalhar essa aquisição da L1 dela primeiro, depois a gente trabalhava com ela já o português como segunda língua [...] (P1).

[...] trabalhei nas escolas do município aplicando oficinas para as crianças. Eu tinha uma aluna surda que não tinha um professor bilíngue com ela, no primeiro momento, então quando eu não estava dando aula de Libras eu estava com ela na sala de aula dando um apoio pra ela não ficar desassistida, porque a professora de sala não sabia Libras, nem o básico do básico para poder ter esse entendimento e a criança também era do pré, então chega sem nenhuma língua, como ela vai aprender o português se ela não tem nem a língua materna [...] como eu vou ensinar uma língua para uma pessoa que não tem língua, então realmente é questão de muita imagem, muita repetição [...] (P3).

[...] atendo crianças surdas e dou aula também de libras para crianças ouvintes na sala regular e as crianças surdas na sala do AEE [...] tenho sim, dois alunos, um surdo e um DA¹⁰. Eu atendo eles na sala do AEE, ensino

⁸ De acordo com a Lei Complementar nº 85 de 23, de março de 2020, de Rio Branco – Acre, fica instituído o cargo de professor da educação especial: Bilíngue com a seguinte descrição sintética do cargo: Interpretar a língua portuguesa para língua de sinais ou vice-versa na sala de aula e em outros espaços educacionais, bem como ensinar a língua de sinais e mediar situações pedagógicas e de comunicação que envolvam as pessoas com surdez na escola atuando com a Libras/Língua Portuguesa.

⁹ Ainda com base na Lei Complementar nº 85, de 23 de março de 2020, fica instituído também o cargo de professor da educação especial: Libras com a seguinte descrição sintética do cargo: Ministras o ensino da Língua Brasileira de Sinais – Libras ao aluno da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos em quaisquer atividades, constantes dos planos de estudos da Unidade Escolar e da Secretaria Municipal de Educação e assessorar, dirigir, supervisionar, coordenar, orientar, planejar e avaliar as atividades inerentes ao ensino e a educação a cargo do município.

¹⁰ Usou a sigla DA para se referir a Deficiente Auditivo. Conforme a Lei nº 14.768, de 22 de dezembro de 2023, em seu Art. 1º, “Considera-se deficiência auditiva a limitação de longo prazo da audição, unilateral total ou bilateral parcial ou total, a qual, em interação com uma ou mais barreiras,

Libras como sua primeira língua, dou um suporte na alfabetização da língua portuguesa [...] E aí nós estamos fazendo esse trabalho com as duas modalidades, libras e língua portuguesa (P5).

Aqui na Ufac, esse foi o meu primeiro emprego nessa área de educação de surdos. Nunca trabalhei na Prefeitura e nem no Estado. Ingressei tive minhas experiências, conhecendo os contextos, as falhas quando ingressamos, mas aprendendo com elas, já são quase dois anos de Universidade. São muitos cursos que já trabalhei é uma experiência ótima. Atualmente tenho 3 alunos surdos, pensado essas estratégias devido a personalidade e o jeito de cada aluno [...] (P7).

A minha experiência com educação de surdos ela começa na Universidade, porque assim que eu sai da graduação eu comecei a trabalhar como tradutor intérprete de libras [...] fui parar mesmo no curso de Sistemas de Informação, precisei estudar muito, muito mesmo, para poder trabalhar em sistemas com um aluno surdo [...] na educação básica, no caso que eu estou trabalhando agora, não consigo fazer um trabalho totalmente técnico, eu preciso ir bem além, eu preciso ter estratégias de ensino pra então esse aluno ter algum nível de aprendizagem, estou trabalhando com um aluno que não é 100% fluente em LIBRAS, aquelas questões que a gente sabe que o surdo é muito visual, então a gente precisa estar ali mostrando imagens, explicando contextos, ensinando sinais e palavras do português. [...] (P8).

Ao analisar as falas dos participantes, nota-se que os egressos destacam experiências na educação de surdos baseadas no bilinguismo, ou seja, em alguma etapa do ensino de Libras, a Língua Portuguesa está integrada. Essa realidade possivelmente reflita o fato de os egressos terem se formado recentemente, em um período histórico em que o ensino de surdos nas graduações é abordado sob essa perspectiva.

Quadros e Schmiedt (2006) afirmam que, para que a educação bilíngue seja efetiva, é fundamental a presença de professores bilíngues. Assim, ao se planejar o ensino de uma segunda língua, parte-se do princípio de que há uma primeira língua, o que exige que o professor responsável por essa tarefa aprenda a Língua Brasileira de Sinais (Libras), que é a primeira língua dos surdos brasileiros.

Embora a formação recebida pelos participantes não tenha sido profundamente direcionada para o ensino bilíngue, é provável que, em algum momento de sua formação, seja ela inicial ou continuada, eles tenham tido acesso a oportunidades que os prepararam, ainda que de forma superficial, para o desenvolvimento dessa abordagem.

Sobre as experiências vividas pelos participantes, Nóvoa e Vieira (2017, p. 28) destacam que os primeiros anos de docência desempenham um papel crucial na formação do perfil profissional do indivíduo.

Os anos iniciais, como professor, são decisivos para moldar e definir a nossa relação com a profissão, para fortalecer a nossa identidade profissional e para afirmar uma posição junto dos colegas mais velhos. É na passagem da universidade para as escolas, e na forma como os outros professores nos acolhem e nos integram, que se joga grande parte do futuro profissional de cada um.

Logo, as experiências compartilhadas pelos participantes da pesquisa foram, de certa forma, decisivas para sua continuidade na docência. Essas vivências poderiam ter se desviado de suas expectativas a ponto de desmotivá-los e levá-los a abandonar a carreira docente.

Pimenta (1995) afirma que a construção da identidade profissional ocorre a partir da significação social atribuída à profissão. Para isso, é fundamental revisar constantemente os significados sociais da profissão, independentemente de qual seja, bem como refletir sobre suas tradições. Assim, os participantes da pesquisa só alcançaram essa compreensão ao começar a vivenciar o cotidiano da sala de aula.

Outro aspecto observado nas experiências compartilhadas é que P1 e P5 atuam nas séries iniciais do ensino fundamental e P3 na educação infantil. Isso contrasta com a habilitação oferecida pelo curso de Licenciatura em Letras Libras da Universidade Federal do Acre, que, conforme descrito no Projeto Pedagógico Curricular do Curso (versão de 2013), é direcionada para atuação nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e no ensino superior.

[...] formar professores para o ensino da Língua de Sinais e Língua Portuguesa como Segunda Língua para atuarem no magistério da Educação Básica – segunda fase do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior, seja na docência da sua área de competência ou na gestão do trabalho educativo (PPC, 2013, p. 20).

Nesse contexto, Almeida e Pimenta (2014) destacam que é ao longo do curso de graduação que os saberes, habilidades, posturas e atitudes que compõem o profissional começam a ser desenvolvidos. Assim, quando a formação é direcionada a um público-alvo específico, e o profissional, ao longo de sua trajetória, precisa atuar com um público para o qual não foi preparado, isso exige um esforço adicional para sua adaptação, pois ele precisará aprender por meio da vivência.

Outros três participantes (P2, P4, P9) tiveram experiências na educação de surdos antes mesmo de concluírem a Licenciatura em Letras Libras.

Eu trabalho com a educação de surdos desde 1986 [...] eu ensinava L1 para crianças surdas e o ouvinte ensinava português, era bilíngue os dois juntos. Ensinava durante um tempo Libras como L1, depois que aprendia os sinais corretos aí eram ensinados a escrever [...]. Ensinei metodologia a um grupo de alunos surdos que hoje são professores de Libras (P4).

Eu já tinha experiência com aluno surdo antes de entrar no Letras Libras. Em 2014 eu era professora na sala de recurso. Eu ensinava o que o aluno tinha dificuldade, ou algum conteúdo ou Libras, dependia da escola. Se o aluno não soubesse Libras, eu começava pelo alfabeto, mas se o aluno sabia Libras eu apoiava no conteúdo que a professora ensinava em sala de aula [...] (P9).

Albres (2016) aborda questões relativas à formação de professores de Libras. A pesquisadora afirma que as aulas costumam se basear nos conhecimentos e experiências pessoais do professor, seja ele surdo ou ouvinte. Um exemplo disso são os participantes P2, P4 e P9, que atuavam na educação de surdos antes de concluírem a Licenciatura em Letras Libras.

Gesser (2010) observa que a metodologia de ensino de línguas adotada por alguns professores frequentemente se baseia em "receitas", sendo bastante ortodoxa e seguindo um padrão tradicional em suas práticas pedagógicas. Além disso, ela destaca que a abordagem do ensino, geralmente, se concentra ou no uso da língua (contextualização e comunicação) ou na sua forma (gramática e estrutura).

É amplamente reconhecido que os surdos têm a Libras como sua língua natural, o que implica que eles possuam uma familiaridade natural com o ensino dessa língua. Talvez por esse motivo, muitos conseguem ensinar antes mesmo de obter a formação específica que os habilite para essa função.

Acerca disso, Albres (2016) destaca também a importância de investir na formação de professores surdos, reconhecendo sua proficiência na língua como um recurso essencial. A autora enfatiza que é fundamental que o professor surdo não apenas domine os aspectos específicos da língua, mas também possua conhecimentos sobre a metodologia e a didática para o ensino da língua de sinais.

Concluída a etapa em que os participantes compartilham suas concepções sobre o curso de Licenciatura em Letras Libras, passa-se à análise da percepção dos egressos em relação ao Estágio Supervisionado. Nesta fase, busca-se compreender a importância atribuída a essa experiência e como foi realizado o planejamento das atividades durante os estágios. Esses aspectos serão discutidos na próxima categoria.

6.2 PERCEPÇÕES SOBRE O ESTÁGIO SUPERVISIONADO DO CURSO LICENCIATURA EM LETRAS LIBRAS DA UFAC

A segunda categoria, intitulada **Percepções sobre o Estágio Supervisionado do curso Licenciatura em Letras Libras da Ufac**, tem como objetivo explorar as percepções dos participantes em relação ao Estágio Supervisionado e seu impacto na formação da identidade docente. Essa categoria é subdividida em três temas principais: 1. O Estágio Supervisionado como alinhamento entre teoria e prática; 2. A importância atribuída ao papel do Estágio Supervisionado no processo de formação dos professores; e 3. O planejamento das atividades realizadas durante o Estágio Supervisionado.

No que diz respeito ao primeiro tema da segunda categoria, **Estágio Supervisionado como alinhamento entre teoria e prática**, a análise revelou que os dez participantes (P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10) destacam suas percepções sobre o Estágio Supervisionado, entendendo-o como um elemento essencial para promover a integração entre a teoria e a prática.

Eu penso que o Estágio seria mesmo pra dar um norte pro acadêmico, de como seria estar lá no lugar de professor, estar desenvolvendo esse papel [...] (P1).

O estágio supervisionado na minha percepção é propiciar a criação de métodos e metodologias que visem atender de forma mais adequada o ensino aos alunos surdos da Libras e do português como segunda língua, não somente destes, mas também do ensino da Libras para os alunos ouvintes (P2).

[...] nos aperfeiçoar melhor ao nosso campo de trabalho, porque a gente aprende teoria, teoria, teoria, e faz necessário a prática para ver se estão alinhados, teoria e prática, e para gente desempenhar um melhor papel enquanto professor [...] (P3).

No estágio é importante adquirir experiência e conhecimento. São várias etapas, experiências diferentes, é importante adquirir esse conhecimento para se desenvolver e ter sucesso [...] (P4).

[...] nós saímos da Universidade, nós vamos para a escola, ter esse contato com a escola, com a rotina escolar, com a docência em si, que também nós fazemos essa parte da docência [...] ele contempla o que nós necessitamos futuramente para exercer a nossa profissão como professores de Libras (P6).

O estágio é muito importante pois nos dá experiências, estratégias e práticas de como ensinar em diferentes instituições. É preciso ter essa prática, ter essas experiências, por isso a importância do estágio para que a gente adquira experiência de lidar com as questões da sala de aula (P7).

[...] o estágio não vai preparar você 100% pra futuramente você ter a regência ali de uma sala de aula, mas eu diria que o estágio ele te dá noções de como vai ser teu trabalho como um futuro professor, seja da educação básica, seja do nível superior, o estágio te dá essa preparação inicial [...] é uma preparação previa, eu diria isso, do trabalho do futuro professor, desse professor que está em construção (P8).

O estágio é importante sim, porque se eu vejo o professor ensinar, eu desenvolvo o ensino [...] se não tem estágio o aluno fica no prejuízo de como ensinar (P9)

O estágio supervisionado na minha percepção é propiciar a criação de métodos e metodologias que visem atender de forma mais adequada o ensino aos alunos surdos da Libras e do português como segunda língua, não somente destes, mas também do ensino da Libras para os alunos ouvintes (P10).

É importante destacar na análise que apenas um dos participantes (p.8) apresenta uma compreensão ampliada do estágio supervisionado, enquanto os demais o percebem de forma predominantemente técnica, voltada à prática e ao uso de métodos e metodologias. Essa dicotomia entre universidade (teoria) e escola básica (prática) evidencia uma limitação na concepção formativa do estágio. Esse dado reforça a necessidade de repensar tanto a concepção quanto a execução dos componentes de estágio no curso, visando uma articulação mais efetiva entre teoria e prática.

Colaborando com o ponto de vista dos participantes, Carvalho (2001) aponta que o professor passa três dos quatro anos da graduação dedicados a disciplinas básicas, sem contato direto com a escola. Isso pode contribuir para a percepção dicotômica dos egressos do curso de Letras Libras da Ufac. Talvez seja por esse motivo que os egressos trazem consigo essa compreensão acerca do Estágio Supervisionado.

Em contraposição, Barreiro e Gebran (2006) pontuam que o estágio é caracterizado como uma experiência teórico-prática, e não como uma atividade dissociada entre teoria e prática. Por essa razão, ele deve proporcionar aos estagiários uma compreensão mais ampla e integrada das ações institucionais e profissionais, preparando-os adequadamente para o exercício de suas futuras funções docentes.

O processo de integração entre teoria e prática, mencionado pelas autoras, deve ser primeiramente compreendido e aplicado pelos professores responsáveis

pelas disciplinas de estágio. Só então, será possível apresentar o estágio aos alunos de forma consistente, evitando a perpetuação da dicotomia entre esses dois aspectos.

O Estágio Supervisionado do curso de Licenciatura em Letras Libras, de acordo com o PPC (2013), propõe os seguintes objetivos:

Integrar o aluno/estagiário com a realidade educacional vigente na região local e no país;
Complementar a formação acadêmica do aluno, estimulando a integração das disciplinas cursadas, permitindo que esse conjunto resulte na formação de profissionais críticos e comprometidos com a formação escolar;
Desenvolver no estagiário novas habilidades e aptidões para o exercício pleno da profissão, por meio da supervisão docente e da orientação pedagógica;
Formar um banco de dados que ofereça subsídios à Universidade Federal do Acre para a atualização de metodologias de ensino e revisão dos currículos;
Promover o intercâmbio da UFAC com outras instituições públicas de Ensino Básico e com a comunidade em geral (PPC, 2013, p. 86).

Considerando os objetivos propostos e as falas dos egressos sobre o Estágio Supervisionado como um processo de alinhamento entre teoria e prática, torna-se pertinente associá-los ao perfil de egresso que o curso almeja formar. Diante disso, Veiga (2004, p. 16) discorre que “a falta de clareza acerca do projeto político-pedagógico reduz qualquer curso a uma grade curricular fragmentada, uma vez que até mesmo as ementas e bibliografias perdem sua razão de ser”.

Por isso, é fundamental que os projetos políticos pedagógicos dos cursos sejam cuidadosamente avaliados, a fim de garantir que atendam ao propósito de orientar adequadamente a formação de professores.

Pimenta e Lima (2006), por entenderem que o estágio vai além da prática, sugerem que é necessário incutir nos alunos a concepção do estágio como uma ciência investigativa. Para atender às necessidades do acadêmico de maneira minimamente eficaz, o estágio precisa superar algumas barreiras. Entre elas, destacam-se: a concepção de modelos padronizados a serem seguidos; a cultura do estágio como mera instrumentalização técnica e a separação entre teoria e prática.

É igualmente importante estimular nos alunos uma postura investigativa, encorajando-os a entender o estágio como parte integrante do processo de pesquisa e a pesquisa como uma dimensão essencial do estágio. Nesse contexto, os alunos devem investigar com base em suas experiências, desenvolvendo estratégias alinhadas às particularidades de sua realidade.

Dando continuidade à análise das percepções sobre o Estágio Supervisionado, passou-se ao exame do segundo tema: **A importância atribuída ao papel do Estágio Supervisionado no processo de formação dos professores.** Esse tema aborda as considerações dos participantes sobre a importância do estágio no desenvolvimento da formação docente.

Ao examinar as falas dos participantes P1, P2, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10, conclui-se que todos reconhecem o Estágio Supervisionado como uma etapa essencial na formação profissional. No entanto, essa percepção está fundamentada, em grande parte, na visão que separa teoria e prática.

Então, assim, eu acredito que o papel do Estágio no curso de formação dos professores de LIBRAS, é o mesmo de qualquer outro curso, de extrema importância pois, nos proporciona o primeiro contato professor-aluno, saímos da nossa condição de discentes para docentes e podemos colocar em prática o que aprendemos na teoria, toda aquela teoria que você estudou lá, você pode colocar ela em prática, então assim, é de extrema importância pra você ter esse contato, esse primeiro contato mesmo de professor, como seria o professor, como é que é eu passar o meu conhecimento, que uma coisa é você ter o conhecimento, outra coisa é você saber como passar esse conhecimento (P1).

Sim, o estágio foi importante. Os professores juntos com colegas interagindo, praticando para aprender pois no futuro iríamos ensinar outros (P2).

Eu acho importante o estágio porque aprendemos, ampliamos conhecimento, pesquisamos na área da educação de surdos. Tem que perceber, observar, pois, no futuro irá trabalhar como professor. Também precisa aprender sobre plano de aula, estratégias, metodologias, por isso o estágio é muito importante. [...] o surdo pode dar aula de Libras e Português, ele é capaz, mas na minha opinião no estágio é importante surdo e ouvinte juntos, surdo aprendendo português e ouvinte aprendendo Libras, os dois interagindo juntos sempre (P4).

Ele é importantíssimo, porque nós temos, aqui na Universidade, até o quarto período, uma base teórica. Então, nós temos uma questão de legislação, todo esse processo teórico, mas a partir do momento que nós vamos para a escola, esse contato com a realidade escolar, nos dá a oportunidade de trazer muita coisa da parte teórica para a gente aplicar na realidade escolar. Claro, não é algo perfeito, mas muita coisa dá para a gente aproveitar e conhecer como vai ser a nossa futura profissão, entender como que é uma rotina escolar, os desafios que nós temos dentro da escola [...] (P6).

É importante essa experiência que temos no estágio para nosso futuro profissional, para nossa formação e desenvolvimento de carreira (P7).

Na minha percepção o estágio tem esse papel de fazer com que o acadêmico compreenda de uma melhor forma como ele vai trabalhar futuramente e a partir disso o estágio vai dar uma preparação, uma preparação básica, o professor ele meio que vai treinar ali no estágio o que ele vai fazer futuramente em um contexto de ensino onde ele vai ser o professor regente da sala de aula (P8).

O estágio é importante sim, pois é como vou ensinar melhor o meu aluno no futuro (P9).

O papel do estágio supervisionado é oferecer aos futuros professores de Libras o mínimo de informações possíveis sobre a atuação dele na sala de aula, seja com alunos surdos ou ouvintes (P10).

Eles compreendem que esse momento proporcionará oportunidades para desenvolverem competências e habilidades que serão utilizadas futuramente no seu ambiente de trabalho.

Pimenta (2009) nos revela que se trata de um processo colaborativo na formação dos professores, a fim de que estes compreendam e analisem todo o ambiente onde irão atuar, de modo que trabalhem de maneira crítica, transformadora e criativa.

Apesar de compreenderem a importância do papel do estágio no processo formativo, essa vivência ainda é muito limitada, quando tratamos do curso de Letras Libras, uma vez que, a disciplina não compõe a grade curricular de ensino das escolas brasileiras, fator que dificulta tanto o acesso a escolas quanto o desenvolvimento das atividades de estágios.

O participante P3, embora reconheça a importância do Estágio Supervisionado, destaca em sua fala que o curso não ensina Libras no sentido de proporcionar a aquisição da fluência na língua e no uso dos sinais, conforme sua concepção.

O papel do estágio na Libras, para os professores de Libras é de fundamental importância, porque a gente vai ensinar Libras e será que nesses 4 (quatro) anos de faculdade a gente já aprendeu a Libras? Porque no curso não ensina Libras, a gente tem que correr atrás. Ele ensina gramática, ensina fundamento da língua, de história, educação e tudo mais. Mas a prática é pouquíssima, então a gente tem que correr atrás. E para ser um professor de Libras a gente tem que saber a Libras, isso é um fato. Então o papel do estágio é fundamentalíssimo, importantíssimo, porque a partir da minha prática profissional, do estágio, que é vamos dizer, um pré-treino para a vida de professor, eu vou saber, eu no caso, seria avaliado, os professores vão me avaliar se eu sei a Libras de fato [...] (P3).

A percepção do participante P3 sobre o curso e o estágio é compreensível, considerando que o objetivo principal do curso é formar professores de Libras. Assim, é essencial que os egressos dominem plenamente a língua de sinais.

Nesse contexto, Coura (2018, p. 110) ressalta que “o professor de estágio em Libras, precisa, sobretudo, ser um grande conhecedor da cultura surda e da Língua

de Sinais (LS) e isso favorecerá em muito seu conhecimento sobre o estágio e as práticas desenvolvidas nas escolas”.

Se essa abordagem proposta pelo autor fosse estendida a todos os professores do curso de Licenciatura em Letras Libras, possivelmente o déficit relacionado à aquisição da língua seria mitigado, uma vez que os alunos estariam em contato contínuo com a Língua de Sinais ao longo de sua formação.

O participante P5, assim como os demais, reconhece a importância do Estágio Supervisionado no processo formativo dos professores. No entanto, ressalta, em sua fala, que as disciplinas do estágio devem estar alinhadas aos objetivos de cada etapa, considerando que, atualmente, trabalha com um público completamente diferente daquele para o qual o estágio o preparou.

[...] fundamental na nossa formação, porque quando a gente sai da teoria para a prática, ele nos mostra um outro campo, uma outra visão no ensinar, então a gente tem esse contato com outras pessoas, consegue observar o processo de ensino-aprendizagem da língua de sinais, por isso que o papel do estágio é tão importante assim na nossa formação. Os estágios precisavam ser mais elaborados, mais concentrados nesse público que a gente está se formando para atender. Hoje, nós atendemos um público totalmente diferente daquele que nós estamos capacitados a atuar [...] (P5).

As disciplinas de estágio supervisionado do curso compreendem quatro etapas, cada uma como o objetivo de proporcionar experiências para um público específico, conforme o Regulamento de Estágio Supervisionado do curso de Licenciatura em Letras Libras (2016).

No referido regulamento, o artigo 3º, § 2º, apresenta a distribuição das disciplinas de estágios que devem ser organizadas da seguinte forma: “Estágio Supervisionado I (6º e 7º anos do Ensino Fundamental II), Estágio Supervisionado II (8º e 9º anos do Ensino Fundamental II), Estágio Supervisionado III (1º e 2º anos do Ensino Médio) e Estágio Supervisionado IV (3º ano do Ensino Médio)”. Diante disso, compreendemos a frustração do participante P5 com relação ao estágio, pois hoje atua com público para o qual não foi preparado.

Almeida e Pimenta (2014) pontuam que é no decorrer do curso de graduação que os saberes, as habilidades, as posturas e as atitudes que integram o profissional começam a ser construídos. Durante o estágio curricular, os conhecimentos adquiridos são ressignificados pelo aluno, tendo como ponto de partida suas experiências pessoais, que, em contato com o ambiente de trabalho ao longo da vida

profissional, vão reformulando o exercício da docência (Almeida; Pimenta, 2014, p. 73).

Os participantes P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9 e P10 revelaram que, na Ufac, a maioria dos professores orientadores das disciplinas de Estágio Supervisionado eram ouvintes. Quando havia um professor surdo, ele geralmente atuava como auxiliar do professor ouvinte, que assumia o papel de regente. Além disso, os participantes relataram que todos os professores preceptores que os recebiam nas escolas também eram ouvintes.

Acerca disso, Pereira (2021) pontua que assim como em outros cursos de formação inicial de professores(as), os estágios dos cursos de Licenciatura em Letras Libras têm suas peculiaridades. Essas peculiaridades envolvem a ausência da disciplina de Libras no currículo, a falta de escola-campo para o desenvolvimento dos estágios, falta de conhecimento sobre a cultura dos surdos, entre outros.

Em muitos casos, o protagonismo do professor surdo ainda não é plenamente reconhecido ou acolhido nesses espaços. Há relatos de que, mesmo quando há abertura institucional, esse protagonismo nem sempre é assumido pelo próprio docente surdo — o que pode ser compreendido à luz de suas trajetórias pessoais e formativas, marcadas, por vezes, por experiências de silenciamento ou exclusão. Ainda assim, trata-se de um espaço em construção, no qual esse protagonismo está sendo progressivamente conquistado.

Silva, Coelho e Teixeira (2013) expõem dados sobre o impacto do estágio na formação dos acadêmicos, apontando a existência de uma relação que se estabelece entre o contentamento com estágio e o desenvolvimento da carreira. Os autores pontuam que, quanto mais satisfeitos os acadêmicos estão no desenvolvimento das atividades do estágio, mais percepção eles têm dos seus objetivos profissionais.

A falta de professores devidamente preparados para as disciplinas de Estágio Supervisionado no curso de Licenciatura em Letras Libras da Ufac, assim como nos campos de estágio, pode ter influenciado para uma experiência menos realista em relação à rotina diária das escolas.

Por fim, apresenta-se o terceiro e último tema desta análise, intitulado: **O planejamento das atividades realizadas durante o Estágio Supervisionado**. Esse tema tem como objetivo compreender como ocorreu o planejamento das atividades desenvolvidas nos estágios supervisionados do curso de Letras Libras da Ufac. Os

participantes P1, P3, P5, P6, P8 detalharam as experiências vivenciadas nos estágios com relação ao planejamento das atividades desenvolvidas.

[...] o primeiro Estágio eu lembro que a gente teve que elaborar um projeto de como seria desenvolvida essas aulas [...] não tinha Libras como disciplina no currículo [...]. A partir de então a gente elaborou também os planos de aula, fizemos apostilas pra entregar para as crianças. [...] Então, o restante dos projetos seguiu a mesma linha de termos que organizar, de planejar as aulas, eu lembro também bem do último Estágio que tivemos os professores nos orientaram que esse Estágio teria que ser dado pro Ensino Superior, então a gente abriu vagas, fizemos em forma de oficina, abrimos vagas pra qualquer acadêmico que tivesse no ensino superior poderia fazer esse curso que a gente ia oferecer, então organizamos tudo, desde a inscrição, a ir nas faculdades fazer a divulgação, os panfletos, tudo a gente organizou [...] os professores nos acompanharam desde a criação dos slides, durante todo o processo que a gente passava tinha esse apoio de ver se estava tudo certinho [...] A gente ministrava aula de Libras nas escolas em formato de oficina, no caso de português como segunda língua a gente dava aula de português na sala de recurso [...] (P1).

Eu não tenho bem lembrança do primeiro [...]. O estágio II e III foi com a professora¹¹ X⁵ e assim a gente planejava qual aula a gente ia dar e depois ia pra escola [...] dar uma mini-oficina ou fazer alguma apresentação em Libras. No meu caso, a gente fez, a gente deu uma oficina básica, bem rápida, assim, de um dia, no outro dia a gente fez uma apresentação de teatro. [...] o estágio IV, foi maravilhoso, a gente teve momentos na sala, foi com duas professoras, a professora Y⁵ e a professora Z⁵. Foi excepcional, elas sentaram, organizaram com a gente como fazer um plano de aula, como fazer uma sequência didática, e com isso a gente desenvolveu o que a gente ia dar na aula de Libras. [...] eu fui dar em geografia. E a gente sentou, apresentou o plano de aula pra ela, tiramos todas as dúvidas, e depois fomos aplicar na prática [...] eu aprendi a fazer um plano de aula, uma sequência didática, que foi com a disciplina de estágio IV (P3).

Bom, ele passava pra gente dentro da Universidade toda a parte teórica do estágio e enviava a gente pra campo. Normalmente nós tínhamos de duas a quatro aulas teórica e em seguida a gente ia pra campo [...]. Eram três momentos, observação, participação e prática. Então nós observávamos uma aula de língua portuguesa para os alunos do fundamental II e em seguida nós ensinávamos a língua de sinais. E era isso, era muito raso o nosso estágio, não tinha uma prática bem aprimorada. O único momento que fomos para a escola foi no estágio II, ou outros fizemos no curso básico de Libras. Quando a gente foi para os cursos básicos, a gente observava as aulas de Libras e sempre pegávamos um tema com o professor que estava ensinando e desenvolvíamos o ensino desse tema. Nós trabalhávamos muito com caixa surpresa com alfabeto manual e os sinais das saudações” (P5).

O planejamento do estágio se dava em sala de aula. Nós inicialmente conhecíamos a disciplina, e aí, depois, com as escolas já definidas, nós começávamos o processo de planejamento das regências nas escolas, e nós vínhamos pra Universidade, cada um tinha seus temas, e a partir disso nós iríamos trabalhar. No estágio I e II, nós tivemos presencial, nós trabalhamos com vamos dizer que elementos básicos, alfabetos, números, e mais alguns temas que eram selecionados no momento da sala de aula, mas os temas básicos eram alfabetos e números. [...] tivemos o estágio III, onde nós

¹¹ X⁵, Y⁵ e Z⁵ foram usados em substituição aos nomes das docentes que foram citadas durante as falas da participante P3.

montamos o Google Sala de Aula, e aí lá nós postávamos os conteúdos, como se tivesse aluno, era algo, uma ficção [...]. No estágio IV nós ministramos uma oficina de Libras para alunos de graduação aqui da Universidade, então nós montamos a oficina, abrimos as inscrições, e a partir dessas inscrições, nós administramos uma oficina que tem praticamente um mês de duração, era um dia na semana. E aí nós montamos essa oficina, algo muito simples mesmo, mais para complementar e também para obter a nota do estágio. Nós produzimos algumas atividades que nós iríamos aplicar em sala de aula, atividades de caça-palavras, atividades de datilologia, que os alunos iriam ver a datilologia e escrever a palavra em português embaixo [...]. Trabalhamos com Libras, Literatura surda e Português como segunda língua muito pouco (P6).

Os planejamentos de estágio se davam de forma remota, por meio do Google Meet, marcávamos um horário junto com as professoras e ali se reunia todas as pessoas que participavam do grupo [...] a gente pré-elaborava um plano de aula e a gente mostrava para as professoras, e a partir dali a gente ia tirando dúvidas e elas iam nos ajudando ali a construir o plano de aula, acrescentando ideias, dizendo: 'Faz assim, faz daquele jeito', então foi dessa forma. A gente produziu material didático, mas a gente produziu pensando no contexto na pandemia[...] por exemplo slides, para ser compartilhados pelo Google Meet, a gente elaborava quiz, então essas coisas assim. A gente trabalhou essa questão de ensino de libras, de português como L2 também, mas Literatura Surda e Escrita de Sinais não (P8).

Diante do exposto pelos participantes, conclui-se que, de um modo ou de outro, todos vivenciaram o momento de planejamento das atividades a serem desenvolvidas no Estágio Supervisionado, recebendo dos professores orientadores instruções para serem aplicadas durante o estágio.

Para Almeida e Pimenta (2014), é durante o estágio curricular, que os conhecimentos adquiridos são ressignificados pelo aluno, tendo como ponto de partida suas experiências pessoais vividas ao longo da graduação, que em contato com o ambiente de trabalho (a escola) vão moldando e, a partir disso, criando ou recriando esse professor. Dessa forma, torna-se imprescindível planejar essas ações de modo a atingirem os objetivos almejados.

A forma como o planejamento se apresenta no estágio supervisionado: de maneira bem articulada, refletida e estruturada, demonstra o esforço da formação em garantir que o licenciando vivencie o estágio não apenas como uma prática mecânica, mas como uma experiência formativa intencional, ainda que, na percepção da maioria dos participantes, essa articulação entre teoria e prática nem sempre se consolide na execução.

Ainda em relação ao planejamento das atividades realizadas durante os estágios, os participantes P2, P4, P7, P9 e P10 foram muito sucintos em suas falas, pois não lembravam de muitos detalhes.

Eu tinha dificuldade sobre os planejamentos dos estágios, mas tinha minha colega de sala me ajudava bastante, os professores do estágio orientavam. O estágio I, II e III fomos para escola, e o IV foi na Ufac. O grupo organizava as aulas do estágio com imagens, os objetos e tinha as palavras escrita em português. Nós usamos slides, objetos, datashow e cartazes. Nos estágios eu trabalhei com Libras (P2).

O professor do estágio me ensinou e orientou no planejamento. Eu digitei, organizei, ele avaliou se estava certo ou errado e corrigiu. O surdo precisava do apoio do professor orientador, ele que avalia e orientava se estava certo ou errado. O estágio I não lembro, o II e III fui para escola e o estágio IV foi na Ufac. Usava material com imagens, fotos, e slides dependendo da escola. Se não tivesse datashow a gente imprimia e fazia cartazes e ensinava os alunos. Eu trabalhei com Libras e com Literatura Surda, mas não ensinei Escrita de Sinais [...] (P4).

Nos planejamentos, os professores orientadores explicavam como seria o funcionamento da disciplina. São muitas coisas para organizar, documentos para assinar, essas questões da obrigatoriedade. Nós fomos para a escola nos estágios I e II, no estágio III foi a pandemia e no IV foi na Ufac uma oficina. Nós fazíamos as produções das atividades, das estratégias que iríamos utilizar dentro da sala durante os estágios. Eu trabalhei apenas com a Libras (P7).

No planejamento o professor do estágio pedia materiais didáticos variados. Depois que a gente fazia, ele avaliava e nos orientava como poderíamos ensinar aquele material ao aluno. Então fizemos slides, diálogos, histórias, e pensávamos como a gente organizaria o conteúdo para ensinar o aluno surdo. Como não tivemos estágio presencial, por vídeo nos mostrávamos o material, as atividades, as brincadeiras e o professor avaliava. [...] eu só ensinei Libras (P9).

O professor orientava sobre o plano de aula a ser executado, sobre a aula, os materiais que seriam utilizados e a avaliação da aula, posteriormente a aula era ministrada. Devido a pandemia do Covid-19 o primeiro estágio foi remoto, o segundo e o quarto foram na Ufac, tivemos a oportunidade de ir somente em um estágio na escola. As atividades foram ministrar as aulas, previamente planejadas aos alunos surdos e ouvintes. A produção de materiais didáticos eram os slides que produzíamos para ensinar aos alunos, e também materiais concretos. Trabalhamos com Libras, Português como L2 e Literatura Surda (P10).

Embora não se recordem de detalhes do período em que realizaram os estágios no curso, os participantes P2, P4, P7, P9 e P10 destacam a presença do professor orientador e a importância do momento de planejamento antes de irem a campo, para aqueles que vivenciaram essa etapa.

Ao organizar as atividades a serem realizadas nas escolas, os professores orientadores devem considerar as etapas do Estágio Supervisionado do curso de Letras Libras da Ufac, as quais ressaltam a importância de oferecer ao aluno momentos de orientação, observação e regência.

1. A orientação contará com exposições teóricas a serem realizadas pelo professor da disciplina do Estágio Supervisionado e da participação dos alunos/estagiários em atividades teóricas e práticas oferecidas na disciplina.
2. A observação contará com a atuação do aluno/estagiário na escola, em atividades variadas, podendo compreender tanto a execução de atividades em sala, junto ao professor, quanto às atividades gerais de reconhecimento e análise do âmbito escolar como um todo.
3. A regência constará do desenvolvimento de aulas práticas pelo estagiário com acompanhamento e avaliação do supervisor do campo de estágio e do professor da disciplina (PPC, 2013, p. 88).

Gandin (2003, p. 44) define o planejamento como uma ferramenta destinada a viabilizar e simplificar a organização das ações, ou seja, “possibilitar (ou facilitar) a inclusão, a supressão, o fortalecimento ou a diminuição de ideias na realidade ou estabelecer novas relações entre elas”.

Para Libâneo (2002, p. 221), o planejamento envolve o processo de reflexão e a tomada de decisões acerca da organização, do funcionamento e da proposta pedagógica da instituição, considerando que, “é um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social”.

As perspectivas dos autores sobre planejamento ressaltam a importância de os professores orientadores trabalharem, em conjunto com os estagiários, na elaboração de planejamentos prévios antes de enviá-los ao campo de estágio, garantindo uma base sólida para as ações a serem desenvolvidas.

Com base nas falas dos participantes e nas perspectivas apresentadas pelos autores sobre o planejamento das atividades docentes, é evidente que o processo de aprendizagem sobre como planejar na formação docente é prejudicado pela ausência de um currículo oficial, como ocorre no caso da Libras. A falta de sua inclusão na grade curricular da educação básica torna o planejamento das disciplinas de estágio um desafio ainda maior para os professores orientadores, dificultando a elaboração, junto aos estagiários, de ações de ensino que promovam vivências reais em sala de aula.

Caires e Almeida (2000) destacam diversas problemáticas que interferem no bom funcionamento da disciplina de Estágio Supervisionado, entre elas: problemas estruturais, a desconexão entre teoria e prática, o monitoramento inadequado pelos supervisores e a falta de alinhamento entre as instituições formadoras.

Além disso, podemos incluir, além da ausência da disciplina de Libras na grade curricular da educação básica já mencionada, a escassez de escolas-campo

para o desenvolvimento das atividades de estágio do curso de Letras Libras na cidade de Rio Branco. Essa situação, muitas vezes, obriga os professores orientadores a se adaptarem quanto ao campo de atuação, o que pode comprometer a formação específica para a qual o curso é direcionado.

Conclui-se a análise reconhecendo que todas as experiências vivenciadas durante o estágio são essenciais para o processo formativo do(a) professor(a), mesmo aquelas atitudes e práticas que ele(a) jamais aplicará em sua vida profissional. Contudo, esse processo ocorre de forma extremamente desafiadora diante das circunstâncias em que se apresenta, como a insuficiência de professores surdos, a ausência de escolas-campo e a inexistência da disciplina de Libras na base curricular da educação básica. A seguir apresentaremos as considerações finais desta pesquisa.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações finais deste estudo foram construídas a partir de um extenso processo de leituras, releituras, interpretações, escritas e reescritas de diversos textos apresentados no referencial teórico. Aliadas às inferências realizadas com base nas falas dos participantes, essas reflexões exigiram uma análise criteriosa e sincera, com o objetivo de contribuir de forma clara e alinhada aos propósitos inicialmente estabelecidos.

Dessa forma, a problemática do estudo foi definida pela seguinte questão: quais são as contribuições do Estágio Supervisionado para a formação inicial dos discentes do curso de Licenciatura em Letras Libras da Universidade Federal do Acre (Ufac), segundo as percepções dos egressos? Para responder a essa questão, foi estabelecido o objetivo principal: analisar as contribuições do Estágio Supervisionado do curso de Licenciatura em Letras Libras da Universidade Federal do Acre para a formação inicial dos discentes, com base nas percepções dos egressos.

De imediato, os resultados mostram que o conhecimento prévio da Língua Brasileira de Sinais foi um fator determinante para a escolha do curso pelos surdos, por ser sua língua materna. No entanto, para os ouvintes, a ausência desse conhecimento não representou um impeditivo. Por outro lado, a falta de conhecimento em Libras foi identificada como um desafio durante a graduação para os participantes ouvintes, enquanto, para os surdos, o maior desafio foi a língua portuguesa, devido à exigência de leitura e compreensão de diversos textos.

Ao longo deste trabalho, pudemos verificar que o Estágio Supervisionado desempenha um papel crucial na formação dos futuros professores de Letras Libras, expandindo suas habilidades de planejamento, execução e reflexão sobre as práticas pedagógicas.

Apesar das limitações, como o número reduzido de professores surdos na instituição, a ausência da disciplina de Libras no currículo básico e a falta de escolas-campo para a realização de atividades de estágio, essa etapa formativa possibilita uma compreensão mais ampla dos desafios vivenciados pelos surdos e de suas demandas educacionais, promovendo o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais inclusivas e alinhadas às necessidades específicas deles.

Constatou-se, ainda, que o Estágio Supervisionado é um componente curricular que permite a integração entre teoria e prática. Essa articulação entre o

conhecimento teórico adquirido em sala de aula e sua aplicação prática no estágio oferece aos alunos a oportunidade de vivenciar o ambiente escolar, consolidando seus conhecimentos pedagógicos e específicos da área, o que os prepara para os desafios da profissão.

As diretrizes e os objetivos do Estágio Supervisionado no curso de Licenciatura em Letras Libras estão direcionados ao desenvolvimento de competências pedagógicas e específicas, contribuindo para a formação de um profissional capacitado a atender, mesmo diante de limitações, às demandas da educação de surdos e do ensino da Língua Brasileira de Sinais.

O papel do professor orientador no planejamento das atividades do Estágio Supervisionado revelou informações importantes, destacando suas funções no acompanhamento dos estagiários. Como mediador entre a teoria e a prática, o professor orientador auxiliou os alunos na reflexão sobre suas vivências docentes, no planejamento de atividades pedagógicas alinhadas aos objetivos de aprendizagem e na oferta de avaliações construtivas para o aprimoramento constante de suas práticas.

É relevante ressaltar, com base nas análises realizadas, que a ausência de um currículo base para a disciplina de Libras pode representar um desafio adicional para as ações do professor orientador, que frequentemente elabora seus planejamentos com base em suas próprias experiências.

As percepções dos egressos permitem identificar as práticas, os desafios e os conhecimentos adquiridos durante o estágio, os quais contribuíram para a formação de competências pedagógicas e linguísticas pautadas no bilinguismo, além de destacar a importância desse componente curricular na construção da identidade profissional do licenciado em Letras Libras.

Esses elementos são essenciais para avaliar a efetividade do Estágio Supervisionado na preparação dos futuros docentes, capacitando-os para atuar no campo da educação bilíngue de surdos e na promoção da Língua Brasileira de Sinais para ouvintes. Embora alguns participantes tenham expressado frustrações ao longo do processo formativo, devido aos fatores previamente mencionados, percebe-se que todos os participantes extraíram algo valioso dessa experiência, seja ao incorporar práticas em sua vida profissional ou ao reconhecer aquelas que decidiram não adotar. Nesse sentido, destaca-se a importância de investimentos contínuos na formação inicial de professores, especialmente no contexto da Educação Bilíngue de Surdos.

Ao realizar uma autoavaliação sobre os objetivos estabelecidos nesta pesquisa, é possível concluir que obtivemos respostas para todas as questões que nos propusemos a investigar. Algumas respostas foram mais claras, enquanto outras exigiriam mais tempo de pesquisa para um esclarecimento mais detalhado, como, por exemplo, a identificação de quais práticas vivenciadas durante o Estágio Supervisionado os participantes adotaram ou não, especialmente aqueles que realizaram o estágio durante a pandemia da Covid-19.

É importante ressaltar que houve limitações que dificultaram o processo desta pesquisa, tais como: a dificuldade de contato com alguns participantes, que residem em outras cidades; o tempo decorrido desde que alguns vivenciaram a experiência do Estágio Supervisionado no curso, o que os levou a esquecer de detalhes importantes para a pesquisa; e a escassez de estudos na área, que dificultou o embasamento teórico da investigação.

Diante dos resultados desta pesquisa, acredita-se que este estudo, em âmbito social, poderá fornecer à Universidade indicadores que permitirão avaliar, mesmo que de forma amostral, como o Estágio Supervisionado está sendo desenvolvido no curso de Licenciatura em Letras Libras. Isso poderá resultar na proposição de mudanças para os professores, com o objetivo de aprimorar suas práticas pedagógicas e gerar melhorias que impactem positivamente formação acadêmica dos alunos.

No contexto acadêmico, acredita-se que este estudo possa contribuir para o conhecimento e a reflexão sobre a configuração do Estágio Supervisionado no curso de Licenciatura em Letras Libras da Universidade Federal do Acre.

Considerando que esta pesquisa não tem a pretensão de esgotar as possibilidades de investigação sobre o Estágio Supervisionado no curso de Licenciatura em Letras Libras da Ufac, propõe-se a ampliação do estudo para um maior número de discentes. Sugere-se, ainda, a aplicação da pesquisa com os docentes, com o objetivo de compreender o Estágio Supervisionado sob diferentes perspectivas.

Sugere-se a realização de investigações relacionadas à análise do projeto pedagógico do curso, estabelecendo uma relação com as ementas das disciplinas de Estágio Supervisionado do Curso de Licenciatura em Letras Libras da Ufac, além de outras possibilidades de investigação que possam surgir a partir da perspectiva e do interesse de cada pesquisador.

Por fim, destacamos que o Estágio Supervisionado é um componente fundamental para a formação profissional dos alunos, especialmente para a formação daqueles que, por sua vez, formarão outros por meio do ensino. Nesse sentido, embora existam limitações e especificidades, como no caso do curso de Licenciatura em Letras Libras, ele deve ser planejado, executado e avaliado com responsabilidade por todos os envolvidos no processo, sempre com o foco no benefício do futuro profissional, garantindo a qualidade da formação.

REFERÊNCIAS

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

ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido. **Estágios supervisionados na formação docente**. São Paulo: Cortez, 2014.

ANDRADE, Érica. Estudo da disciplina de Libras em duas licenciaturas no litoral do Paraná. **Divers@ Revista Eletrônica Interdisciplinar**, Matinhos, v. 6, nº 1, p. 39-51, jan./jun. 2013. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/diver/article/view/35085/21806>. Acesso em: 05 jun. 2024.

ANDRADE, Rosana Cássia Rodrigues; RESENDE, Marilene Ribeiro. Aspectos legais do estágio na formação de professores: uma retrospectiva histórica. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 1, n. 2, p. 230-252, jul./dez. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/download/6474/2653/27903>. Acesso em: 15 set. 2024.

APPOLINÁRIO, Fábio. **Metodologia da ciência**: filosofia e prática da pesquisa. São Paulo: Cengage Learning, 2009.

ARAÚJO, Luciana Cardoso; RIBEIRO, Maria Clara Maciel de Araújo. Formação de professores para o ensino de português como segunda língua para surdos: imagens de si, do surdo e do processo de formação. **Fórum lingüístic.**, Florianópolis, v. 15, n. 3, p. 3124 - 3135, jul./set. 2018. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6661603>. Acesso em: 01 jun. 2024.

ARAÚJO, Raimundo Dutra de. Estágio Supervisionado: articulação teórico-prática para o desenvolvimento profissional docente. In: ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, 14., 2008. Porto Alegre. **Anais eletrônicos [...]** Porto Alegre: Pontifícia Universidade do Rio Grande do Sul, 2008. Disponível em: <http://endipe.pro.br/site/>. Acesso em: 05 mar. 2024.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARDIN. Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas; GEBRAN, Raimunda Abou. **Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores**. São Paulo: Avercamp, 2006.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=258171-rcp004-24&category_slug=junho-2024&Itemid=30192. Acesso em: 4 jun. 2024.

BRASIL. **Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/L14191.htm. Acesso em: 4 jun. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 22 abr. 2023.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR) / Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SNPD). **Viver sem Limite** - Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência Brasília, DF: SDH-PR/SNPD, 2013.

BRASIL. MEC/Secadi. **Relatório do Grupo de Trabalho**, designado pelas Portarias nº 1.060/2013 e nº 91/2013, contendo subsídios para a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa. 2014. Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/Portals/1/Files/20282.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2024.

BRASIL. **Lei nº 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, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis nºs 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6º da Medida Provisória nº 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm. Acesso em: 20 jun. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004.** Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm. Acesso em: 4 mar. 2024

BRASIL. **Decreto nº. 5.626, 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF, 22 dez. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 20 jun. 2023.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, DF, 24 abr. 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 20 jun. 2023.

BRASIL. **Lei nº 10.098 de 19 de dezembro de 2000.** Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10098.htm. Acesso em: 4 mar. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 4 mar. 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Dispõe sobre as normas constitucionais em vigência. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 20 jan. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 87.497, de 18 de agosto de 1982.** Regulamenta a lei nº 6.494, de 07 de dezembro de 1977. Brasília, DF, 18 ago. 1982. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d87497.htm. Acesso em 03 nov. 2024.

BRASIL. **Lei nº 6.494, de 7 de dezembro de 1977.** Dispõe sobre os estágios de estudantes de estabelecimento de ensino superior e ensino profissionalizante do 2º Grau e Supletivo e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6494.htm. Acesso em 03 nov. 2024.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 20 out. 2024

BRASIL. **Decreto-lei nº 8.530, de 1 de janeiro de 1946.** Lei Orgânica do Ensino Normal. Disponível em: <http://www.presidencia.gov.br/legislacao/>. Acesso em: 20 out. 2024.

Brzezinski, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores:** busca e movimento. Campinas, SP: Papirus, 1996.

CAIRES, Susana; ALMEIDA, Leandro da Silva. Os estágios na formação dos estudantes do ensino superior: tópicos para um debate em aberto. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga-Portugal, v. 13, n. 2, p. 219 – 24, 2000. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37413211>. Acesso em: 15 fev. 2024.

CAPOVILLA, Fernando César. Filosofias Educacionais em Relação ao Surdo: do Oralismo à Comunicação Total ao Bilinguismo. **Revista Brasileira da Educação Especial**, v.6, n.1, 2000.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. A influência das mudanças da legislação na formação dos professores: as 300 horas de estágio supervisionado. **Ciência &**

Educação (Bauru), v. 7, n. 1, p. 113-122, 2001. Disponível em:
<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v7n1/08.pdf>. Acesso em: 08 set. 2023.

COURA, Felipe de Almeida. O Estágio supervisionado em Libras: reflexões além do ensino de língua. **Revista Humanidades e Inovação**, UFT, v. 5, n. 9, p. 108-118, 2018. Disponível em:
<https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/865>. Acesso em: 30 jun. 2023.

CRESWELL, John Ward. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CUNHA, Maria Isabel da. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 609-625, jul./set. 2013. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/ep/a/xR9JgbzxJggqLZSzBtXNQrg/>. Acesso em: 06 jan. 2024.

DIDONE, Arlete Maria. **Estágio: teoria e prática Caminhos e Possibilidades na Proposta da SEED/PR**. Disponível em:
<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/985-2.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2024.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de Conteúdo**. 2. ed. Brasília: Liber Livro, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GANDIN, Danilo. **Planejamento Educacional**. Sistema de Ação Pedagógica - SIAPE/MG. Dicionário do Professor: Participação e Gestão Escolar. Belo Horizonte: SEE-MG, 2003.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Portugal: Porto, 1999.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010. Disponível:
<https://www.scielo.br/j/es/a/R5VNX8SpKjNmKPxxp4QMt9M/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 09 jan. 2024.

GESSER, Audrei. **Metodologia de Ensino em Libras como L2**. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2010.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão escolar: teoria e prática**. 4. ed. Goiânia: Editora alternativa, 2002.

MACEDO, Yuri M. Letramentos multimodais para o ensino do português como segunda língua para surdos. **Rev. EntreLínguas**, Araraquara, v. 6, n. 2, p. 357-369, jul./dez., 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/entrelinguas/article/view/13805/9751>. Acesso em: 15 jun. 2024.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo, Atlas, 2003.

MENDES, Bárbara Maria Macêdo. Novo olhar sobre a prática de ensino e o estágio curricular de ensino. Mendes Sobrinho, José Augusto de Carvalho; Carvalho, Marlene Araújo de (Orgs.). **Formação de professores e práticas docentes: olhares contemporâneos**. Belo Horizonte, Autêntica, 2006.

MINAYO, Maria Cecilia de Souza (org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

NÓVOA, António. (coord.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. Disponível: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/4758>. Acesso em: 20 jun. 2024.

NÓVOA, António. Devolver a formação de professores aos professores. **Cadernos de Pesquisa em Educação** - PPGE/UFES, Vitória - ES. a. 9, v. 18, n. 35, p. 11-22, jan./jun. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/educacao/article/download/4927/3772/9525>. Acesso em: 20 mai. 2024.

NÓVOA, António; VIEIRA, Pâmela. Um alfabeto da formação de professores. **Crítica Educativa** (Sorocaba/SP), v. 3, n. 2 - Especial, p. 21-49, jan./jun.2017. Disponível em: <https://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/217>. Acesso em: 20 nov. 2024.

PEREIRA, Leila dos Reis. **Percepções de egressos do curso de licenciatura em Letras: Libras da UFG sobre o estágio supervisionado vivenciado na escola de educação básica**. 2021. 126 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2021. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/11624>. Acesso em: 10 abr. 2023.

PERLIN, Gladis; STROBEL, Karin. **Fundamentos da Educação de Surdos**. Universidade Federal de Santa Catarina. Licenciatura e Bacharelado em Letras/ Língua Brasileira de Sinais. Florianópolis, 2008. Disponível em: https://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificafundamentosDaEducacaoDeSurdos/assets/279/TEXTO_BASE-Fundamentos_Educ_Surdos.pdf. Acesso em: 10 jan. 2024.

PERRENOUD, Philippe *et al.* **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação.** Trad. Cláudia Schilling e Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002, p. 11-33.

PICONEZ, Stela Conceição Bertholo (coord.). **A prática de ensino e o estágio supervisionado.** Campinas: Papirus, 1994.

PIMENTA, Selma Garrido (org.). **O estágio e a docência.** São Paulo: Cortez, 2004.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência.** São Paulo: Cortez, 2018.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. **Nuances**, v.3 – setembro, 1997. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/50/46>. Acesso em: 20 out. 2024.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 5.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido. O estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática? **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 94, p. 58-73, ago. 1995. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/839>. Acesso em: 20 set. 2023.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. **Poíesis Pedagógica**, Goiânia, v. 3, n. 3 e 4, p. 5–24, 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufcat.edu.br/poesis/article/view/10542>. Acesso em: 02 abr. 2023.

QUADROS, Ronice Müller de. **Libras** (Linguística para o Ensino Superior). São Paulo: Parábola, 2019. 190p.

QUADROS, Ronice Müller de. SCHMIEDT, Magali. L. P. **Ideias para ensinar português para alunos surdos.** Brasília: MEC, SEESP, 2006.

QUADROS, Ronice Müller de; KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de sinais brasileira: estudos lingüísticos.** ArtMed: Porto Alegre, 2004.

QUADROS, Ronice Müller de; LILLO-MARTIN, Diane; PICHLER, Deborah. **Libras.** São Paulo: Parábola, 2006.

QUADROS, Ronice Müller de; STUMPF, Mariane Rossi. Letras LIBRAS EaD. In: QUADROS, Ronice Müller de (org.). **Letras Libras: ontem, hoje e amanhã**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2014.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escolar. In: ROJO, R.; MOURA, E. (orgs.) **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SAVIANI, Demerval. Os saberes implicados na formação do educador. In: BICUDO, Maria Aparecida; SILVA JUNIOR, Celestino Alves (Orgs.). **Formação do educador: dever do Estado, tarefa da Universidade**. São Paulo: UNESP, 1996, p.39-50.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas – SP, v. 14 n. 40 jan./abr. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm#>. Acesso em: 20 jul. 2024.

SCHERER, Alexandre. Os professores/formadores: a formação docente na supervisão de estágio curricular supervisionado. In: VII Congresso Sulbrasileiro de Ciências do Esporte. 2014. Paraná. **Anais eletrônicos** [...] Paraná, 2014. Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/index.php/7csbce/2014/paper/view/5882/3180>. Acesso em: 05 mar. 2024.

SERRANO, Francisco Perujo. **Pesquisar no labirinto: a tese, um desafio possível**. São Paulo: Parábola, 2011.

SILVA, Claudia Sampaio Corrêa da; COELHO, Paola Braga Meyer; TEIXEIRA, Marco Antônio Pereira. Relações entre experiências de estágio e indicadores de desenvolvimento de carreira em universitários. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, v. 14, n. 1, p.35- 46. jan.-jun. 2013. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902013000100005. Acesso em: 15 mai. 2024.

SILVA, Maria Lúcia Santos Ferreira da (org.). **Estágio curricular: contribuições para o rendimento de sua prática**. Rio Grande do Norte: Editora da UFRN, 2005.

STROBEL, Karin. **História da Educação de Surdos**. Florianópolis: Editora UFSC, 2009.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2004.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UFAC, Universidade Federal do Acre. **Projeto Pedagógico do Curso de Letras Libras**. Rio Branco: UFAC, 2013. Disponível em: <http://www2.ufac.br/cela/libras/projetos-pedagogicos/projeto-pedagogico-curricular-versao-2013.pdf/view>. Acesso em: 05 fev. 2023.

UFAC, Universidade Federal do Acre. **Regulamento de Estágio Supervisionado do Curso de Licenciatura em Letras Libras da UFAC**. Rio Branco: UFAC, 2016. Disponível em: <http://www2.ufac.br/cela/libras/documentos/regulamento-do-estagio-supervisionado-obrigatorio-e-nao-obrigatorio.pdf>. Acesso em: 05 abr. 2023.

UFAC, Universidade Federal do Acre. **Resolução CONSU nº 14, de 13 de março de 2014**. Disponível em: <http://www2.ufac.br/cela/libras/projetos-pedagogicos>. Acesso em: 20 abr. 2023.

UFAC, Universidade Federal do Acre. **Resolução nº 019, de 22 de maio de 2017**. Trata das normas gerais de estágio curricular supervisionado obrigatório para os cursos de graduação da Universidade Federal do Acre. Rio Branco: UFAC, 2013. Disponível em: <http://www2.ufac.br/site/ocs/conselho-cepex/resolucoes-de-2017/resolucao-cepex-no-19-de-22-de-maio-de-2017>. Acesso em: 05 fev. 2024.

UFSC, Universidade Federal de Santa Catarina. **Projeto Pedagógico do Curso de Letras Libras**. Florianópolis: UFSC, 2012. Disponível em: <https://letraslibras.grad.ufsc.br/files/2013/04/PPP-projeto-politico-pedagogico-06-03-2014.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2024.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Educação Básica e Educação Superior: Projeto Político-Pedagógico**. Campinas: Papirus, 2004.

APÊNDICES

APÊNDICE A – ROTEIRO PARA A ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

1. CONSIDERAÇÕES GERAIS SOBRE O PARTICIPANTE

- a) Em que ano você ingressou no Curso de Licenciatura em Letras Libras da Universidade Federal do Acre?
- b) O que motivou sua escolha para o Curso de Licenciatura em Letras Libras?
- c) Quando entrou no curso, quais conhecimentos você possuía sobre Libras e sobre Educação de Surdos?
- d) Em que ano você concluiu o Curso de Licenciatura em Letras Libras da Universidade Federal do Acre?
- e) Durante o curso, quais foram os seus principais desafios?
- f) Você trabalha (ou trabalhou) na área da Educação de Surdos? Conte-me um pouco sobre seu trabalho.
- g) Você tem (ou já teve) alunos surdos? Como você poderia descrever a experiência?

2. PERCEPÇÕES SOBRE O ESTÁGIO SUPERVISIONADO DO CURSO DE LETRAS LIBRAS

- a) Após concluir o Curso de Licenciatura em Letras Libras, como você define o objetivo do Estágio Supervisionado?
- b) Como você descreve o papel do estágio no curso de formação de professores de Libras?
- c) Durante o estágio (4 períodos), seus/suas professores/as (na UFAC) eram surdos ou ouvintes? Explique.
- d) Na escola-campo, seus/suas preceptores eram surdos ou ouvintes? Explique.
- e) Na escola-campo onde você desenvolveu o estágio havia alunos surdos?

3. ORGANIZAÇÃO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

- a) Como se dava o planejamento do estágio pelo professor orientador (professor da UFAC)?
- b) Como se dava a seleção das escolas-campo?
- c) Quais atividades você desenvolvia na escola-campo?
- d) Durante o estágio supervisionado você produziu material didático para o ensino de surdos? Cite alguns exemplos.
- e) Em que medida as atividades/ações desenvolvidas durante o estágio foram importantes para a sua formação como professor?
- f) Em que medida o contato com os profissionais da área, na escola-campo, contribuiu para a sua formação?
- g) Durante o estágio você trabalhou com: (1) Libras, (2) Português como L2, (3) Literatura Surda, (4) Escrita de Sinais?

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada **“O Estágio Supervisionado no Curso de Licenciatura em Letras Libras da Universidade Federal do Acre: contribuições para a formação docente”**. Meu nome é Sandy Honorato Rocha Mendonça sou a pesquisadora responsável. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias (uma delas é sua e a outra pertence à pesquisadora responsável). Esclareço que em caso de recusa na participação você não será penalizado(a) de forma alguma. Mas se aceitar participar, as dúvidas sobre a pesquisa poderão ser esclarecidas pela pesquisadora responsável, via e-mail (sandyrocha82@gmail.com) e, inclusive, sob forma de ligação a cobrar, através do seguinte contato telefônico: (68)99906-5369.

1. Informações Importantes sobre a Pesquisa**1.1 Título da pesquisa**

O Estágio Supervisionado no Curso de Licenciatura em Letras Libras da Universidade Federal do Acre: contribuições para a formação docente.

1.2 Justificativa

A disciplina de Libras não compõe a Base Nacional Comum Curricular - BNCC, o que dificulta o desenvolvimento de algumas disciplinas dentro do curso de Letras Libras da UFAC, como por exemplo, o estágio supervisionado, objeto de estudo desta pesquisa, fazendo-me refletir sobre as contribuições desse momento na formação dos docentes. No curso de Letras Libras da Universidade Federal do Acre - UFAC o estágio supervisionado é ofertado no 5º, 6º, 7º e 8º períodos, preparando os alunos

para atuarem no ensino fundamental II e médio, conforme consta no projeto pedagógico do curso – PPC. Os egressos do curso serão os participantes da pesquisa, objetivamos buscar explicações analíticas, por meio da fala dos egressos, a respeito da importância do referido componente curricular no processo formativo de professores de Libras para o Ensino Básico.

1.3 Objetivo

Analisar as contribuições do Estágio Supervisionado do curso de Licenciatura em Letras Libras da Universidade Federal do Acre para a formação inicial dos discentes, com base nas percepções dos egressos.

1.4 Procedimentos utilizados da pesquisa ou descrição detalhada dos métodos

O presente estudo trata-se de uma pesquisa qualitativa, exploratória, e quanto aos procedimentos metodológicos, combina revisão bibliográfica com a utilização de fontes documentais e dados de campo, por meio da entrevista semiestruturada. As coletas de dados acontecerão de maneira presencial, nesse momento você irá relatar sua experiência acerca do estágio supervisionado seguindo um roteiro de entrevista e durante a conversa serão obtidos registros sonoros (para participantes ouvintes) e vídeos (para participantes surdos). Esses registros sonoros/vídeos serão armazenados no computador pessoal da pesquisadora e posteriormente serão transcritos para utilização no texto da Dissertação de Mestrado, sendo mantido sob sigilo a identificação pessoal do participante. Se você autorizar a sua participação neste estudo, você deverá ceder os registros sonoros/visuais gravados.

2. Esclarecimentos sobre riscos, benefícios, providências e cautelas e formas de acompanhamento e assistência

2.1 Riscos ou desconfortos da participação nesta pesquisa

A pesquisa será realizada com seres humanos, desse modo, durante o processo da coleta de dados, esclarecemos que a sua participação na pesquisa poderá lhe causar desconfortos e riscos tais como:

- **Psíquicos:** medo ou sentimento de insegurança durante a realização da entrevista;
- **Físicos:** poderá haver cansaço ocasionado pela duração das entrevistas para coleta dos dados;

- **Emocional:** cansaço mental e/ou estresse em decorrência da exposição durante os registros sonoros para coleta dos dados;
- **Social/cultural:** é possível que durante a pesquisa o(a) participante modifique sua visão de mundo, de relacionamento e de comportamento por conta das reflexões propostas nas perguntas realizadas;
- **Intelectual, moral e de identificação pública dos participantes:** a construção dos dados para a pesquisa proposta se dá por meio de registros sonoros das entrevistas realizadas. Desse modo, haverá identificação dos participantes da pesquisa e os conteúdos das gravações, mas que serão utilizadas pela pesquisadora para fins de transcrevê-las na dissertação, mantendo o anonimato dos entrevistados que assim desejarem.

2.2 Para minimizar ou excluir os riscos da pesquisa

Como mecanismo de prevenção afim de amenizar os riscos apresentados anteriormente, buscamos alguns procedimentos a serem adotados durante a entrevista com registro sonoro para coleta de dados:

- Com relação ao medo ou insegurança por parte dos(as) participantes, faremos o possível para que seja uma conversa leve, num local seguro e agradável e serão evitadas interrupções durante as falas;
- A pesquisadora contactará previamente os(as) participantes da pesquisa para agendar os horários das entrevistas, afim de evitar cansaço físico. Além disso, serão feitos intervalos durante a entrevista, se o(a) participante desejar, para evitar a sobrecarga física e mental;
- Como intuito de evitar possível cansaço mental e/ou estresse para os(as) participantes da pesquisa, a pesquisadora realizará conversas individuais com cada participante, e se for o caso, dividirá a entrevista em duas ou mais etapas, com dias alternados e de acordo com a disponibilidade dos(as) participantes;
- As perguntas da entrevista abordarão temas sociais e culturais que possibilitarão mudança de opiniões e visões de mundo. Os(as) participantes não serão julgados em seus posicionamentos e nem terão suas falas interrompidas no momento das respostas.
- Além dessas providências e cautelas apresentadas, esclarecemos que todos os dados coletados serão arquivados no computador pessoal da pesquisadora coordenadora da investigação, protegido por senha, com previsão de descarte de cinco anos após a coleta.

2.3 Os benefícios do estudo

A pesquisa apresenta benefícios para os(as) participantes, sendo sua participação de suma importância para contribuir com pesquisas que estejam voltadas à formação de professores(as) de Libras, pois os seus relatos trarão reflexões para o estágio supervisionado no curso de Letras Libras. Para a pesquisadora, pois a pesquisa possibilitará o retorno a instituição e o contato com egressos do curso, minha área de formação e atuação. Além de contribuições acadêmicas e sociais, uma vez que, se constituirá fonte de pesquisa para o desenvolvimento de novos estudos.

3. Garantias para o(a) participante da pesquisa

- 3.1 Você é **livre para participar ou não da pesquisa**. Se concordar em participar, você poderá retirar seu consentimento a qualquer tempo, sem sofrer nenhuma penalidade por causa da sua recusa ou desistência de participação.
- 3.2 Será mantido o **sigilo absoluto sobre a sua identidade** e a sua privacidade será preservada durante e após o término da pesquisa.
- 3.3 Você **não receberá pagamento e nem terá de pagar** pela sua participação na pesquisa.
- 3.4 Após assinado por você e pela pesquisadora responsável, você receberá uma via deste TCLE.
- 3.5 A qualquer tempo, **você poderá solicitar outras informações sobre esta pesquisa** e os seus procedimentos, para o seu pleno esclarecimento antes, durante e após o término da sua participação. Essas informações e esclarecimentos poderão ser solicitadas a pesquisadora responsável Sandy Honorato Rocha Mendonça, pelo e-mail sandyrocha82@gmail.com e pelo telefone nº (68) 99906-5369.
- 3.6 Os **dados coletados** a partir das entrevistas **serão destinados à pesquisa** e serão utilizados para produzir a dissertação de mestrado, podendo também ser usados para outros fins de produtos acadêmicos vinculados à proposta da pesquisa como: artigos, apresentação de trabalhos em eventos científicos, relatórios de pesquisa e livro, entre outros.
- 3.7 Esta pesquisa observa a Resolução N° 466 de 12 de dezembro de 2012 que estabelece as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Por ser um banco de dados disponível na internet, os(as)

participantes acordam de forma explícita a veiculação de seus registros sonoros em meios midiáticos de acesso público, tais como, a internet.

4. Consentimento do(a) participante da pesquisa

Eu, _____,
RG Nº _____, CPF Nº _____, informo ter mais de 18 anos de idade e destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui plenamente informado(a) e esclarecido(a) pela pesquisadora responsável Sandy Honorato Rocha Mendonça sobre a pesquisa, seus procedimentos e métodos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação, conforme apresentados neste TCLE. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que consinto de forma livre com a minha participação.

Rio Branco, ____ de _____ 2024.

Assinatura do(a) Participante da Pesquisa

Assinatura da Pesquisadora Responsável