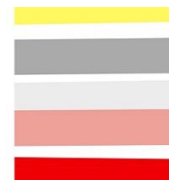




**AFLUENTE:
REVISTA DE LETRAS E LINGUÍSTICA**



MULTICULTURALISMO, DIVERSIDADE E DIFERENÇA: TEMPOS DE APRENDIZAGENS NOS ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS DO CURSO DE LETRAS/LIBRAS

MULTICULTURALISM, DIVERSITY AND DIFFERENCE: LEARNING TIMES IN SUPERVISIONED STAGES OF THE LETTER / LIBRAS COURSE

Profa. Dra. Flávia Roldan Viana
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
flaviarviana.ufrn@gmail.com

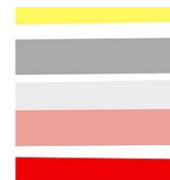
Prof. Me. Isaack Saymon Alves Feitoza Silva
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
isaacksaymon@hotmail.com

Resumo: As discussões que envolvem os estágios supervisionados dos cursos de graduação de licenciatura estão situadas no campo da formação docente, área do conhecimento que se ocupa com estudos e investigações do desenvolvimento profissional docente. Sendo assim, o objetivo deste ensaio é refletir sobre as práticas docentes no âmbito dos estágios supervisionados do curso de Letras/Libras da UFRN a partir da vivência como professores do curso. Utilizou-se como método a pesquisa investigativa tendo por base a pesquisa bibliográfica de abordagem crítico-dialética. O ensaio evidenciou como resultados que o desenvolvimento profissional dos estudantes do curso de Letras/Libras da UFRN é marcado por rupturas e contradições dentro de um contexto de processo relacional e ativo, realizado por uma instituição formadora e mediado pelos formadores (professores das disciplinas e o professor preceptor do local do estágio). Os desafios que se colocam são muitos, mas a formação docente no curso de Letras/Libras fortalece o reconhecimento das especificidades de aprendizagem do alunado surdo.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado; Formação docente; Letras/Libras.

Abstract: *The discussions that involve the supervised internships of undergraduate degree courses are located in the field of teacher education, area of knowledge that deals with studies and investigations of professional teacher development. Thus, the objective of this essay is to reflect on the teaching practices within the supervised internship stages of the UFRN Letter/Libras course from the experience as teachers of the course. The research method was based on the bibliographical research of a critical-dialectical approach. The essay evidenced as a result that the professional development of students of the UFRN Letter/Libras course is marked by ruptures and contradictions within a context of relational and active process, carried out by a formative institution and mediated by the trainers (professors of the disciplines and the preceptor teacher of the stage location). The challenges are many, but the teacher training in the Literature / Libras course strengthens the recognition of the learning specificities of the deaf student.*

Keywords: *Supervised internship; Teacher training; Letters / Libras.*



1 Introdução

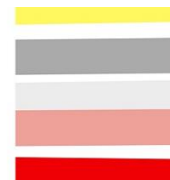
Em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96), as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Letras (Parecer CNE/CES 492/2001) e as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Resolução 4, de 13/07/2010), a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) propôs em 2013 criar o Curso de Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa e Libras (Língua Brasileira de Sinais), com o objetivo de formar professores (ouvintes e surdos) para atuarem no ensino de Língua Brasileira de Sinais e de Língua Portuguesa como L2 (segunda língua) para surdos.

A Libras e a Língua Portuguesa na modalidade escrita, são suas línguas de instrução. O ingresso no curso acontece anualmente por meio de processo seletivo próprio organizado pela COMPERVE (Comissão Permanente do Vestibular da UFRN) e é composto por duas etapas: Teste de Habilidades Específicas, prova realizada em Libras; Redação, realizada em Língua Portuguesa na modalidade escrita.

As disciplinas de estágio supervisionado são consideradas indispensáveis pela proposta do Projeto Pedagógico Curricular da instituição para que o convívio com o cotidiano escolar possa disponibilizar novas habilidades, novos conhecimentos e novas reflexões teórico-práticas que fortaleçam à formação e o futuro trabalho do profissional egresso do curso de Letras: Libras/ Língua Portuguesa como segunda língua para surdos da UFRN.

As discussões que envolvem os estágios supervisionados dos cursos de graduação de licenciatura estão situadas no campo da formação docente, área do conhecimento que se ocupa com estudos e investigações do desenvolvimento profissional docente. Sendo assim, o estágio supervisionado é um campo de conhecimento e considera-lo como tal “(...) significa atribuir-lhe um estatuto epistemológico que supere sua tradicional redução à atividade prática instrumental.” (PIMENTA e LIMA, 2012, p.29).

Diante do contexto exposto, este ensaio pretende refletir sobre às seguintes questões: Como se caracteriza a prática dos estudantes (ouvintes e surdos) do curso de Letras/Libras da UFRN nos campos de estágio, no que diz respeito ao ensino de Libras e de Língua portuguesa como L2? Que possibilidades e/ou dificuldades são percebidas por esses estudantes em sala de aula?



Diante desses questionamentos, tivemos como objetivo deste ensaio: refletir sobre as práticas docentes no âmbito dos estágios supervisionados do curso de Letras/Libras da UFRN a partir da vivência como professores do curso.

Como método de pesquisa utilizamos a pesquisa investigativa tendo por base a pesquisa bibliográfica de abordagem crítico-dialética. Para a coleta de dados utilizamos a observação participante. Os dados da observação foram colhidos nos momentos de discussão e relatos das experiências formativas, nos encontros presenciais com os professores da disciplina de estágio supervisionado.

Para compreendermos melhor as práticas docentes no âmbito dos estágios supervisionados do curso de Letras/Libras da UFRN, evidenciamos a seguir os principais aspectos referentes ao estágio supervisionado e sua relação com a formação docente e aspectos referentes a multiculturalidade, diversidade e diferença no contexto da educação de surdos para depois refletirmos sobre esses aspectos no contexto dos estágios supervisionados do curso de Letras/Libras da UFRN.

Por fim, tecemos as considerações finais do nosso ensaio, enfatizando os elementos discutidos no decorrer de todo o texto e apontando possíveis contribuições dessa discussão a investigações futuras.

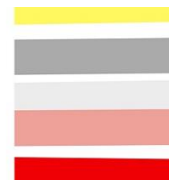
2 Estágio Supervisionado e formação docente

Os estágios supervisionados dos cursos de licenciatura fomentam a algum tempo discussões e pesquisas que envolvem a interação universidade-escola, a vida escolar, o âmbito das salas de aula, a descrição e discussão das práticas docentes, os sentidos e percepções dos que fazem educação. Entretanto,

De modo geral, os estágios têm se constituído de forma burocrática, com preenchimento de fichas e valorização de atividades que envolvem observação participação e regência, desprovidas de uma meta investigativa. Dessa forma, por um lado se reforça a perspectiva do ensino como imitação de modelos, sem privilegiar a análise crítica do contexto escolar, da formação de professores, dos processos constitutivos da aula e, por outro, reforçam-se práticas institucionais não reflexivas, presentes na educação básica, que concebem o estágio como o momento da prática e de aprendizagens de técnicas do bem-fazer (BARREIRO e GEBRAN, 2006, p. 26-27).



AFLUENTE: REVISTA DE LETRAS E LINGUÍSTICA



O automatismo dos afazeres burocráticos afasta, muitas vezes, os estudantes de reflexões importantes que o façam compreender sua autonomia e reconhecer seu protagonismo como atuante na construção do fazer docente como atores que dão sentido e significados aos seus atos.

Nesse sentido, Barreiro e Gebran (2006, p. 118) colocam que para haver qualidade na formação para a docência faz-se necessário que os estudantes sejam conduzidos pela perspectiva investigativa, que proporcione a reflexão de suas práticas docentes, vistas como objeto de estudo, “(...) na qual a pesquisa, assumida como princípio científico e educativo, apresenta-se como uma proposição metodológica fundamental para o rompimento das práticas de reprodução”.

A construção de competências profissionais e de conhecimentos não acontece somente tomando por base conceitos teóricos, trabalhados isolados, sem contextualizar com a realidade. Ela irá acontecer no confronto da teoria com a prática, na aplicação teórica para a construção de estratégias de ensinagem¹ e na tomada de consciência pelo estudante do seu próprio processo de aprendizagem.

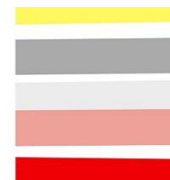
Dessa forma, a construção desses saberes inicia para o estudante no início do seu curso de graduação, como colocam Almeida e Pimenta (2014, p. 73):

Durante o curso de graduação começam a ser construídos os saberes, as habilidades, posturas e atitudes que formam o profissional. Em períodos de estágio, esses conhecimentos são ressignificados pelo aluno estagiário a partir de suas experiências pessoais em contato direto com o campo de trabalho que, ao longo da vida profissional, vão sendo reconstruídos no exercício da profissão.

Os estágios supervisionados, (re) significam, então, todo o arcabouço teórico construído. Os conhecimentos estruturados ao longo das disciplinas ganham “sabor” como pontua Anastasiou e Alves (2015), que permitem ao estudante o pensar sobre suas ações e a reelaboração das relações dos conteúdos. E esse processo

(...) envolve o estudo, a análise, a problematização, a reflexão e a proposição de soluções às situações de ensinar e aprender. Envolve experimentar situações de ensinar, aprender a elaborar, executar e avaliar projetos de ensino não apenas nas salas de aula, mas também nos diferentes espaços da escola (PIMENTA e LIMA, 2012, p. 55).

¹ Expressão inicialmente discutida e apresentada por Anastasiou (1998) que se refere a uma situação de ensino da qual decorre, necessariamente, uma aprendizagem.



A construção de práticas e percepções vai acontecendo, não somente, em sala de aula, mas, nas atividades de planejamento, na utilização de espaços coletivos, ou seja, na *práxis*, construída coletivamente e historicamente, mobilizando saberes diversos e multiculturais. Uma *práxis* educativa que precisa superar o ativismo pedagógico ou a mera contemplação de uma “consciência ingênua” para chegar a uma “consciência crítica” (FREIRE, 1978). Uma prática docente historicamente construída e considerada como prática social, pensada e conscientemente orientada,

(...) condicionada pela multiplicidade de circunstâncias que afetam o docente, a instituição, o momento histórico, o contexto cultural e político, realizar-se-á como *práxis*, em um processo dialético que, a cada momento, sintetiza as contradições da realidade social em que se insere, e assim se diferenciará de uma prática organizada de forma a-histórica, como sucessão de procedimentos metodológicos. A prática como *práxis* traz, em sua especificidade, a ação crítica e reflexiva do sujeito sobre as circunstâncias presentes, e, para essa ação, a pesquisa é inerentemente um processo cognitivo que subsidia a construção e mobilização dos saberes construídos ou em construção (FRANCO, 2012, p. 203-204).

O autor defende que a prática seja contextualizada e faça sentido para a formação docente apresentando um caráter crítico-reflexivo que contribua com a construção de sua identidade profissional.

Nesse mesmo sentido, Pimenta (2002) e Pimenta e Lima (2012) apontam que, os cursos de licenciaturas, ao pautarem a formação inicial sob a égide de um currículo com conteúdo e atividades de estágio dissociados do contexto real das escolas, mascaram a realidade para o estudante e não contribuem para a construção de uma identidade profissional docente.

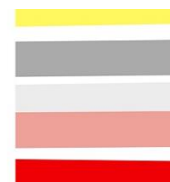
Uma realidade que se agrava no contexto dos estágios supervisionados dos cursos de Letras/Libras, no qual estudantes estarão imersos em meio a um contexto multicultural de diversidade e diferença.

3 Multiculturalismo, Diversidade e Diferença no contexto da educação de surdos

A questão da diferença na educação, assim como o reconhecimento da multiculturalidade e da diversidade, gestam novas discussões no contexto da educação de surdos, pois “(...) não há educação que não esteja imersa nos processos culturais do contexto em que se situa” (CANDAU, 2008, p.13).



AFLUENTE: REVISTA DE LETRAS E LINGUÍSTICA



Dentre as múltiplas possibilidades culturais nas quais o sujeito surdo pode transitar, a escola converge a maior parte desses contextos. O surdo convive com uma cultura majoritária ouvinte e, com seus pares, com a cultura surda. Entretanto, a própria escola dicotomiza essa convivência e essas culturas são postas como binárias, sem compreender que “(...) cultura não é nada mais do que a soma de diferentes sistemas de classificação e diferentes formações discursivas aos quais a língua recorre a fim de dar significado as coisas” (HALL, 1976, p. 29).

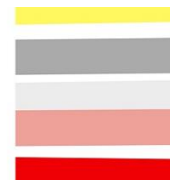
Dessa forma, a língua oral e a língua de sinais precisam coexistir, para, segundo Fleuri (2006), desconstruir o binarismo existente, para não incorrer em exaltações de uma língua em detrimento da outra, no sentido de apresentar a língua oral como único caminho possível para o funcionamento eficaz da escola.

Nesse sentido, compreendemos o multiculturalismo pela perspectiva intercultural crítica que, segundo Canen (2007), se contrapõe ao multiculturalismo folclórico, que apesar de exaltar a pluralidade cultural, pouco discute as questões da diversidade, da diferença e das desigualdades. O multiculturalismo intercultural crítico questiona preconceitos historicamente enraizados na cultura, a construção histórica das desigualdades e identifica nos discursos cotidianos atitudes e palavras que advém dessa construção e que rondam os espaços escolares que são atravessados “(...) por questões de poder, por relações fortemente hierarquizadas, marcadas pelo preconceito e discriminação de determinados grupos” (CANDAU, 2008 p. 23).

O debate, então, precisa fundamentar-se em uma perspectiva multiculturalista, pós-colonial e crítica, pois “(...) a sua riqueza consiste justamente na multiplicidade de perspectivas que interagem e que não podem ser reduzidas a um único código e a um único esquema a ser proposto como modelo transferível universalmente” (FLEURI, 2006, p. 03).

De acordo com Canen e Xavier (2011, p. 644), o multiculturalismo pós-colonial vem para desconstruir os binarismos, pois “(...) esse paradigma assume a pluralidade cultural de forma que se rompa com a divisão das identidades culturais em duas categorias separadas e discretas (na linha ‘opressor-oprimido’)”. (Grifo dos autores).

Candau (2012) trata de outras concepções de multiculturalismo em seus estudos, como por exemplo: o “multiculturalismo conservador ou empresarial”, que se fundamenta no princípio de construir uma única cultura, comum, estruturando valores, línguas, crenças. Uma concepção que vai de encontro a aceitação de uma cultura surda no qual a língua de sinais é o primeiro artefato cultural do sujeito surdo; o “multiculturalismo humanista liberal”, no qual a



tentativa de inclusão privilegia os referenciais dos grupos dominantes; o “multiculturalismo crítico ou revolucionário”, que prioriza as transformações das relações culturais e sociais, transformando a escola em um espaço democrático que respeite as condições de cada indivíduo e suas manifestações culturais e linguísticas.

Dentro de uma concepção de “multiculturalismo crítico ou revolucionário”, faz-se necessário “desbarbarizar” a educação dos indivíduos surdos (KELMAN, 2012) compreendendo suas especificidades de aprendizagens, efetivando o uso da língua de sinais nos espaços escolares por toda a comunidade escolar e oferecendo a esse alunado um ensino da Língua Portuguesa como L2.

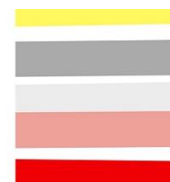
Entretanto, conforme Candau (2008, p. 16)

A escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização. No entanto, abrir espaços para a diversidade, a diferença e para o cruzamento de culturas constitui o grande desafio que está chamada a enfrentar.

No discurso docente, é difícil de lidar com as salas de aula inclusivas, nas quais alunos com deficiência misturam-se a estudantes sem deficiência ou com dificuldades de aprendizagem, em “um arranjo inventado para, justamente, colocar em ação a norma, através de um crescente e persistente movimento de, separando o normal do anormal, marcar a distinção entre normalidade e anormalidade” (VEIGA NETO, 2001, p.110-111).

Porém, a lógica deve ser inversa. Estudantes sem deficiência passam a ter o privilégio do convívio com a diferença, com uma multiplicidade de formas comunicativas que pulcra e contagia, sem a intenção de “multiculturalizar”, mas de “heterrelacionar-se” abandonando a “homodidática” (SKLIAR, 2003).

E as estratégias didático-metodológicas para alcançar essa proposta são variadas e diversas. Conhecer seu aluno, montando perfis a partir de uma interação com a família, seja através de entrevistas, seja através de dinâmicas de apresentação, no qual os próprios estudantes ganham espaço para expressarem seus gostos, suas expectativas, sua vida, seus sonhos. Atividades plurais que dão voz, luz e gesto, e não negam o direito de ser visto (ARANHA, 2005).



4 Tempos de aprendizagens no contexto dos estágios supervisionados do curso de Letras/Libras: os novos desafios de ensinar

Cumprindo exigências legais do Parecer CNE/CP 28/2001 tendo em vista o estágio supervisionado ter como objetivo, aliado à prática, como componente curricular, compreender e vivenciar a díade teoria – prática, tal como expressa o Art. 1º, § 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), bem como o Art. 3º, e tal como expressa sob o conceito de prática no Parecer CNE/CP 9/2001, o estágio curricular supervisionado da licenciatura não poderá ter uma duração inferior a 400 horas.

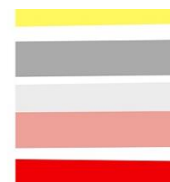
Dessa forma, as 400 horas de estágio supervisionado do curso de Letras-Libras/ Língua Portuguesa da UFRN estão distribuídas em quatro disciplinas: Estágio Supervisionado de Formação de Professores I, Estágio Supervisionado de Formação de Professores II, Estágio Supervisionado de Formação de Professores para o Ensino Fundamental e Estágio Supervisionado de Formação de Professores para o Ensino Médio, cada qual com carga horária de 100h/a.

A disciplina de Estágio Supervisionado de Formação de Professores I conduz o estudante a um período de observação da instituição escolar: realidade socioeconômica e gestão; A disciplina de Estágio Supervisionado de Formação de Professores II, tem como foco a participação ativa do estudante na vida da escola e da comunidade, com elaboração e desenvolvimento de projetos de integração escola/comunidade; A disciplina Estágio Supervisionado de Formação de Professores para o Ensino Fundamental leva o estudante a um período de observação da prática docente, planejamento e docência supervisionada em sala de aula do Ensino Fundamental de 6º ao 9º ano; e a disciplina de Estágio Supervisionado de Formação de Professores para o Ensino Médio objetiva a observação da prática docente, planejamento e docência supervisionada em sala de aula do Ensino Médio.

No âmbito do curso de Letras-Libras/ Língua Portuguesa da UFRN os estudantes atuam em três espaços escolares: nas escolas regulares, em salas de aula comum e em salas de recursos multifuncionais; no Centro de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS), nas oficinas de Libras e de Língua Portuguesa como L2 para surdos do Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano e do Ensino Médio; e no Instituto Federal do Rio Grande do Norte, nas oficinas de Língua Portuguesa como L2 para estudantes surdos do instituto.



AFLUENTE: REVISTA DE LETRAS E LINGÜÍSTICA



Os maiores desafios enfrentados pelos estagiários surgem quando os estágios acontecem no âmbito das escolas regulares. Os campos de estágio referente as escolas públicas de ensino fundamental e de ensino médio não oferecem o ideal imaginado pelo estudante.

A realidade encontrada são escolas que apesar de terem estudantes surdos incluídos em suas salas de aula e, algumas vezes, incorporar em seu Projeto Político-Pedagógico (PPC) a proposta inclusiva, não tem incorporado na matriz curricular dos anos do Ensino Fundamental e Médio a disciplina de Libras, não sistematiza a organização do conhecimento no currículo pensando nas especificidades de aprendizagem do estudante surdo, como concretizar o ensino de Língua Portuguesa como L2 para esse alunado, e não prevê a contratação de profissionais como o Tradutor/Intérprete de Libras (TILS) e professores de Língua Portuguesa proficientes na língua de sinais.

Estagiários surdos sentem-se motivados a conhecer a realidade, apesar de, a pouco tempo, terem vivenciados quando estudantes do Ensino Fundamental e Médio, querem e acreditam na mudança.

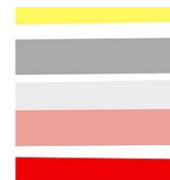
O contexto em que trabalha o magistério tornou-se complexo e diversificado. Hoje, a profissão já não é a transmissão de conhecimento acadêmico ou a transformação do conhecimento comum do aluno em um conhecimento acadêmico. A profissão exerce outras funções: motivação, luta contra a exclusão social, participação, animação de grupos, relações com estruturas sociais, com a comunidade... E, é claro, requer uma nova formação: inicial e permanente (IMBERNÓN, 2014, p. 14).

Assumindo uma nova posição, esses estagiários passam a ser referência aos estudantes surdos das escolas. E os conflitos iniciam-se. As escolas públicas não possuem a disciplina de Libras. Os estagiários que se encaminham para essa vertente precisam negociar “aulas” entre os professores titulares das disciplinas “normais” da matriz curricular da Educação Básica. As vezes passam semanas sem poder executar seus planos de aula. A desmotivação vem junto com a frustração de organizar aulas dinâmicas e motivadoras, mas não ter uma turma fixa toda semana para aplicar.

Aos que optam pelo ensino de Língua portuguesa como L2, geralmente os estagiários ouvintes, passam a exercer a regência nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) no qual acontece o Atendimento Educacional Especializado (AEE), e deparam-se com alunos surdos



AFLUENTE: REVISTA DE LETRAS E LINGUÍSTICA



com baixíssima compreensão textual ou sem saber ler ou escrever, mesmo estando em ano avançado.

Sem os conhecimentos pedagógicos para a alfabetização, os estagiários procuram adaptar as atividades para que possam ser compreendidas pelos alunos surdos e sejam efetivas para a aprendizagem da língua portuguesa.

Como pontua Franco (2012, p.15),

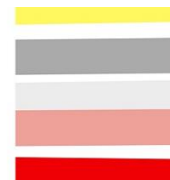
O ensino, atividade característica do professor, é uma prática social complexa, carregada de conflitos de valor e que exige opções éticas e políticas. Ser professor requer saberes e conhecimentos científicos, pedagógicos, educacionais, sensibilidade da experiência, indagação teórica e criatividade para fazer frente às situações únicas, ambíguas, incertas, conflitivas e, por vezes, violentas, das situações de ensino, nos contextos escolares e não escolares. É da natureza da atividade docente proceder à mediação reflexiva e crítica entre as transformações sociais concretas e a formação humana dos alunos, questionando os modos de pensar, sentir, agir e de produzir e distribuir conhecimentos na sociedade.

Essas problemáticas são discutidas nos encontros de orientação e planejamento entre estagiários e docentes das disciplinas de estágio e fomentam questionamentos e soluções: faz-se necessário que a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) discuta a disciplina de Libras e discuta a Língua portuguesa como L2 para surdos no componente Língua Portuguesa; Estados e Municípios precisam criar uma Política Linguística para a Educação Bilíngue de surdos; é preciso que a escola mobilize-se para conhecer e “falar” a língua dos surdos.

Por fim, os relatórios de estágio, então, assumem um papel de resistência, de voz e luta e não apenas para comprovar a presença de estagiários nas escolas, ou seja,

Para além de um instrumento de avaliação, podem ser utilizados como condutor da disciplina. Considerá-los, portanto, implica a possibilidade de o aluno documentar a rotina da sala de aula, e, ao fazê-lo de forma reflexiva e investigadora por meio da escrita, trabalha-se na possibilidade do desenvolvimento de um novo saber e, portanto, da construção de conhecimento, que poderá implicar na sua postura como futuro professor (LEMKE e IENKE, 2014, pg. 254).

A entrega do relatório final de estágio é o trabalho de conclusão da disciplina. Como proposta para turmas futuras está previsto a entrega de um DVD contendo a tradução do relatório para Libras e a apresentação em forma de seminário sobre as considerações acerca do estágio realizado, que atualmente acontece semestralmente como parte do Projeto de extensão “Semana Integrada de Letras/Libras/Língua Portuguesa”.



Considerações finais

O ensaio evidenciou como resultados que o desenvolvimento profissional dos estudantes do curso de Letras/Libras da UFRN é marcado por rupturas e contradições dentro de um contexto de processo relacional e ativo, realizado por uma instituição formadora e mediado pelos formadores (professores das disciplinas e o professor preceptor do local do estágio).

Retomamos as questões que provocaram a escrita deste ensaio para finalizarmos as discussões que se abrem a novas pesquisas: Como se caracteriza a prática dos estudantes (ouvintes e surdos) do curso de Letras/Libras da UFRN nos campos de estágio, no que diz respeito ao ensino de Libras e de Língua portuguesa como L2? Que possibilidades e/ou dificuldades são percebidas por esses estudantes em sala de aula?

A prática dos estudantes (ouvintes e surdos) do curso de Letras/Libras da UFRN nos campos de estágio, no que diz respeito ao ensino de Libras e de Língua Portuguesa como L2 caracteriza-se por atuação em escolas públicas, em salas de aula inclusivas, para o ensino de Libras, e nas Salas de Recursos Multifuncionais para o ensino de Língua Portuguesa como L2. O ensino de Língua Portuguesa como L2 também se concretiza como ação no Instituto Federal do Estado e no CAS, que formam turmas, em forma de *ateliers* (oficinas), para estudantes surdos. Ambos os ensinamentos de língua (Libras e Língua Portuguesa) são de nível básico, pois a realidade que encontram são de jovens surdos que desconhecem sua língua materna ou que não sabem ler e escrever.

Os estagiários ainda se deparam com a precariedade de recursos e carências de profissionais nas escolas, como por exemplo, Tradutores/Intérpretes de Libras, professores de Língua Portuguesa proficientes em Libras e professores surdos.

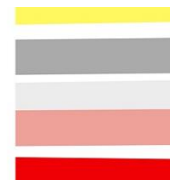
Os desafios que se colocam são muitos, mas a formação docente no curso de Letras/Libras fortalece o reconhecimento das especificidades de aprendizagem do alunado surdo.

Referências

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



AFLUENTE: REVISTA DE LETRAS E LINGUÍSTICA



ANASTASIOU, L. das G. C. *Metodologia do Ensino Superior: da prática docente a uma possível teoria pedagógica*. Curitiba: IBPEX, 1998.

ANASTASIOU, L. das G. C.; ALVES, L. P. *Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula*. 10ª ed., Joinville (SC): Editora Univille, 2015.

ARANHA, A. V. S. Gestão e organização do trabalho escolar: novos tempos e espaços de aprendizagem. In: OLIVEIRA, M. A. M. (Org). *Gestão Educacional: novos olhares, novas abordagens*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

BARREIRO, I. M. de F.; GEBRAN, R. A. *Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores*. São Paulo: Ed. Avercamp, 2006.

BRASIL. *Lei nº 9.396* de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional - LDB. Brasília, 1996.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Letras, licenciatura, *PARECER CNE/CES 492/2001 – HOMOLOGADO* - Despacho do Ministro em 4/7/2001, publicado no Diário Oficial da União de 9/7/2001, Seção 1e, p. 50, Brasília, 2001.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Letras, licenciatura, *PARECER CNE/CES 09/2001 - HOMOLOGADO* - Despacho do Ministro em 17/1/2002, publicado no Diário Oficial da União de 18/1/2002, Seção 1, p. 31, Brasília, 2001.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Letras, licenciatura, *PARECER CNE/CP 28/2001 – HOMOLOGADO* - Despacho do Ministro em 17/1/2002, publicado no Diário Oficial da União de 18/1/2002, Seção 1, p. 31, Brasília, 2002.

BRASIL. *Resolução nº 4*, de 13 de Julho de 2010. Define diretrizes gerais para a Educação Básica, Brasília, 2010.

BRASIL. *Projeto do curso de licenciatura em Letras com habilitação em Língua Brasileira de Sinais/ Língua Portuguesa*. Ministério da Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de Letras, 2013.

CANEAU, V. M.. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F. e CANEAU, V. M. *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CANEAU, V. M. *Didática crítica intercultural: Aproximações*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CANEN, A. O multiculturalismo e seus dilemas: implicações na educação. *Comunicação e Política*, 25, (2), pp. 91-107, 2007.

CANEN, A.; XAVIER, G. Formação continuada de professores para a diversidade cultural: ênfases, silêncios e perspectivas. *Revista Brasileira de Educação*, 16(48), 641 –813, 2011.

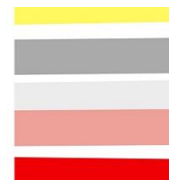
FLEURI, R. Políticas da diferença: para além dos estereótipos na prática educacional. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, 27(95), 495-520, 2006.

FRANCO, M. A. do R. S. *Pedagogia e prática docente*. São Paulo: Cortez, 2012.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.



**AFLUENTE:
REVISTA DE LETRAS E LINGUÍSTICA**



HALL, S. A centralidade da cultura. In: *Educação e Realidade*. V.1, n.1. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, 1976.

IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez, 2014.

Kelman, C. A. Multiculturalismo e surdez: respeito às culturas minoritárias. LODI, A. C. B.; MELO, A. D. B.; FERNANDES, E. (Orgs.). *Letramento, Bilinguismo e a educação de surdos*, 2ª. Edição. (pp. 49 –69). Porto Alegre: Mediação, 2015.

LEMKE, C. K.; IENKE, A. C. G. O processo de formação docente a partir da análise de relatórios de estágio supervisionado em língua espanhola. *Revista Escrita*. Vol. 5, 2014, pg. 251-265.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). *Professor Reflexivo no Brasil – Gênese e Crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.

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

SKLIAR, C. *Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?* Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

VEIGA-NETO, A. Incluir para excluir. In: LARROSA, J.; SKLIAR, C. *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

Recebido em: 15 de abril de 2018.

Aprovado em: 12 de junho de 2019.