

O ESTÁGIO DE DOCÊNCIA COMO EIXO DE SÍNTESE: CONSTRUÇÃO DE SABERES PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS PARA SURDOS

THE TEACHING INTERNSHIP AS AN AXIS OF SYNTHESIS: CONSTRUCTION OF KNOWLEDGE FOR TEACHING SCIENCE TO THE DEAF

LA PASANTÍA DOCENTE COMO EJE DE SÍNTESIS: CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTOS PARA LA ENSEÑANZA DE CIENCIAS A SORDOS

Marcia Eto Ifa Tatsumi¹

Nelson Dias²

RESUMO

Este estudo, desenvolvido na formação docente do Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências, analisa como o Estágio de Docência contribui para a construção de saberes profissionais no contexto bilíngue de surdos. O objetivo é compreender como esses saberes são mobilizados na prática. A experiência ocorreu na disciplina de Língua Portuguesa como segunda língua (L2) em um curso de Pedagogia, onde foram ministradas oito aulas. Com base na pesquisa narrativa, utilizaram-se o Diário de Campo e atividades práticas aos acadêmicos. Os resultados indicam que no estágio articula teoria e prática e que estratégias visuais e lúdicas favorecem a mediação pedagógica. Conclui-se que metodologias acessíveis fortalecem a integração entre Ensino de Ciências, Formação Docente e Educação Bilíngue.

Palavras-chave: identidade profissional, inclusão escolar, Libras, mediação pedagógica, pesquisa narrativa.

ABSTRACT

This study, developed in the teaching training of the Postgraduate Program in Science Teaching, analyzes how the Teaching Internship contributes to the construction of professional knowledge in the bilingual context of deaf people. The objective is to understand how this knowledge is mobilized in practice. The experience took place in the subject of Portuguese as a second language (L2) in a Pedagogy course, where eight classes were taught. Based on narrative research, the Field Diary and practical activities for academics were used. The results indicate that the internship articulates theory and practice, and that visual and playful strategies favor pedagogical mediation. It is concluded that accessible methodologies strengthen the integration between Science Teaching, Teacher Training and Bilingual Education.

Keywords: professional identity, school inclusion, Libras, pedagogical mediation, narrative research.

RESUMEN

Este estudio, desarrollado en la formación docente del Programa de Posgrado en Enseñanza de las Ciencias, analiza cómo la Práctica Docente contribuye a la construcción del conocimiento profesional en el contexto bilingüe de personas sordas. El objetivo es comprender cómo se moviliza este conocimiento en la práctica. La experiencia se desarrolló en la asignatura de Portugués como segunda lengua (L2) en un curso de Pedagogía, donde se impartieron ocho clases. A partir de la investigación narrativa se utilizó el Diario de Campo y actividades prácticas para académicos. Los resultados indican que la pasantía articula teoría y práctica y que las estrategias visuales y lúdicas favorecen la mediación pedagógica. Se concluye que las metodologías accesibles fortalecen la integración entre la Enseñanza de las Ciencias, la Formación Docente y la Educación Bilingüe.

Palabras clave: identidad profesional, inclusión escolar, Libras, mediación pedagógica, investigación narrativa.

¹ Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS - Campo Grande - MS - Brasil - <https://orcid.org/0000-0002-4024-3862> - marcia.tatsumi@ufms.br

² Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS - Campo Grande - MS - Brasil - <https://orcid.org/0000-0002-1256-8088> - nelson.dias@ufms.br

Agradecemos a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, pelo apoio financeiro. Conforme, art. 1º da Portaria nº 206/2018. Este manuscrito teve sua revisão linguística e gramatical auxiliada por ferramenta de Inteligência Artificial (Chat GPT, OpenAI). Todas as decisões de conteúdo, organização e interpretação dos dados são exclusivamente da autoria humana.

Submetido para publicação: 30/11/2025

Aceito para publicação: 04/06/2026

INTRODUÇÃO

A pesquisa situa-se na área de Formação de professor de Ciência e analisa como a experiência no estágio de docência, realizado na disciplina “Língua Portuguesa como segunda língua para surdos” do curso de Pedagogia da UFMS/Ponta Porã, contribuiu para a construção e mobilização de saberes profissionais. Adota-se a pesquisa narrativa como abordagem metodológica, por possibilitar interpretar a prática pedagógica a partir das experiências vividas e dos saberes produzidos ao longo do percurso formativo (Clandinin e Connelly, 2011).

Embora o estágio não tenha ocorrido diretamente em uma disciplina de Ciências, evidenciou barreiras linguísticas que limitam o acesso dos estudantes surdos a conteúdos científicos, evidenciando a relevância de abordagens bilíngues, visuais e multimodais. A disciplina de Português como L2 dialoga com o ensino de Ciências, pois grande parte dos conceitos científicos é mediada pela Língua Portuguesa escrita. Integrar metodologias de L2 às práticas de Ciências favorece a compreensão conceitual e torna a aprendizagem significativa.

A docência, em um cenário educacional em constante mudança, exige mobilizar saberes diversos e lidar com a tensão entre teoria e prática (Tardif, 2002; Tardif e Lessard, 2005; Pimenta, 2012). O estágio constitui um espaço formativo no qual o futuro professor analisa, questiona e aprimora suas decisões pedagógicas (Nóvoa, 2009; Schön, 1992). No contexto da educação bilíngue de surdos, reconhecer a Libras como L1 e o Português escrito como L2 (Lodi, 2005), requer práticas que articulem recursos visuais, culturais e linguísticos, em consonância com a Teoria Histórico-Cultural (Vygotsky, 1998).

Diante disso, o objetivo do estudo é analisar a mobilização e a reconstrução dos saberes profissionais a partir da experiência no estágio de docência, investigando as articulações entre Ensino de Ciências, Formação Docente e as demandas do bilinguismo para surdos.

O ESTÁGIO DE DOCÊNCIA COMO EIXO DE SÍNTESE DOS SABERES PROFISSIONAIS

A capacitação atual de docentes precisa ser pensada dentro de um contexto social em constante transformação. O sistema educacional, as práticas pedagógicas e os programas de desenvolvimento profissional estão condicionados a mudanças sociais, culturais, econômicas e tecnológicas que geram impactos diretos na educação. Ensinar implica atuar em meio às

incertezas, construindo objetivos antes de realizá-los, o que exige autonomia e capacidade de avaliar resultados nem sempre claros (Tardif; Lessard 2005). É impossível abordar o preparo docente sem levar em conta a evolução ao debater a qualificação do preparo sobre a formação docente. Nesse panorama, se a docência pode ser superficialmente descrita pela ação de ensinar, é fundamental reconhecer a essência incerta e desafiadora deste ato:

Ensinar é agir na ausência de indicações claras e precisas sobre os próprios fins do ensino escolar; isso requer necessariamente a autonomia e a responsabilidade dos professores, que, de certo modo, precisam construir os objetivos antes de realizá-los. Essa autonomia, porém, também é uma tarefa dupla, na medida em que os objetivos escolares podem parecer ilusórios e irrealistas, engendrando assim, um sentimento de impotência ou de derrota. Além disso, os professores dificilmente podem medir e avaliar os resultados de seu trabalho e saber com certeza se realizam seus objetivos (Tardif; Lessard, 2005, p. 206).

A prática docente transcende modelos rígidos, mobilizando múltiplas concepções e estratégias, pois “uma ação não exclui outra” (Santos; Santos, 2023, p.23).

Essa flexibilidade reflete a articulação de diferentes racionalidades, acionadas conforme as demandas do ambiente escolar, permitindo ao docente transitar entre papéis técnicos, mediadores e reflexivos em contextos complexos e em transformação constante (Santos; Santos, 2023). O desenvolvimento profissional integra diferentes fontes de saberes: pessoais, provenientes da escola prévia, da capacitação para o magistério, de currículos e materiais didáticos e da experiência prática na profissão (Tardif e Raymond, 2000; Tardif, 2002). Em conjunto, essas vertentes formam um repertório dinâmico e em constante aprimoramento, validado e sintetizado durante o estágio docente.

O estágio atua como espaço privilegiado de reflexão e construção de saberes, permitindo observar, coautorizar e reger práticas pedagógicas em contextos reais (Pimenta, 2012; Tripp, 2005). Ele favorece a articulação entre teoria e prática, transformando a incerteza da profissão em aprendizagem reflexiva (Tardif; Lessard, 2005). O professor reflexivo interpreta suas ações e compreende os motivos das escolhas pedagógicas, convertendo a experiência em conhecimento profissional (Schön, 1992).

ENSINO DE CIÊNCIAS EM CONTEXTO BILÍNGUE E INCLUSIVO

O Ensino de Ciências, tradicionalmente centrado na transmissão de conceitos, tem sido repensado por perspectivas pedagógicas que valorizam o estudante como sujeito ativo da aprendizagem. Ensinar Ciências implica criar condições para que o aluno compreenda

fenômenos, intérprete, questione e transforme a realidade (Freire, 1996). A perspectiva crítico dialógica de Freire (1996) converge com a Teoria histórico-cultural de Vygotsky (1998), que reconhece a linguagem como mediadora do pensamento e do conhecimento social. Assim, o professor deve promover situações em que os estudantes construam significados e relacionem conteúdos científicos à experiência cotidiana.

A inclusão educacional exige práticas que garantam participação equitativa, especialmente para estudantes surdos. A escola deve promover condições pedagógicas e comunicativas que acolham diversidade linguística e cultural (Mantoan, 2003). Segundo a BNCC (2017), o ensino de Ciências requer articular competências científicas a atenção à diversidade linguística. Para surdos, o Decreto n° 5.626/2005 estabelece a Libras como L1 e português escrito como L2, demandando metodologias visuais e bilíngues que reconheçam Libras como meio legítimo de construção do conhecimento.

Essa perspectiva crítica e dialógica da educação se aproxima da Teoria histórico-cultural de Vygotsky (1998), ao reconhecer que o aprendizado ocorre por meio da interação social e da mediação simbólica. Enquanto Freire (1996) defende o diálogo como prática libertadora, Vygotsky (1998) compreende a linguagem como o principal mediador do pensamento. Ambas as perspectivas convergem na ideia de que o conhecimento se constrói na relação entre sujeitos, e não se limita a simples transmissão de informações. Assim, no ensino de Ciências, o papel do professor é criar situações em que o estudante possa participar ativamente, construir significados e relacionar o conteúdo científico à sua experiência cotidiana.

A mediação linguística torna-se central nesse processo, considerando que Libras e Português constituem instrumentos culturais distintos (Lacerda; Santos; Martins, 2016). O ensino de Ciências deve integrar o saber científico e o saber cotidiano, promovendo acessibilidade sem reduzir conteúdos a mera tradução (Mortimer e Scott, 2003). O professor atua como mediador cultural, promovendo pontes entre as línguas e modos de significar, dialogando com a cultura surda com sensibilidade e respeito (Skliar, 1998).

A formação contínua é essencial para qualificar a mediação do ensino de Ciências, estimulando a autonomia e curiosidade dos estudantes. Compreender a diferença como potência orienta práticas inclusivas, em que múltiplas linguagens interagem e favorecem a aprendizagem significativa. Nesse contexto, analisar o estágio docente permite identificar como o ensino bilíngue articula língua, cultura e conhecimento científico, contribuindo para a construção de saberes profissionais.

EDUCAÇÃO DO SURDO E BILINGUISMO

A educação dos surdos no Brasil organiza-se na perspectiva bilíngue, que se fundamenta no reconhecimento da diferença do pertencimento a uma cultura visual e linguística própria, a cultura surda. Longe de ser vista como uma deficiência ou carência, a surdez é um modo de ser e estar no mundo (Strobel, 2008) o que impõe uma reformulação nas práticas pedagógicas.

Essa perspectiva exige que a escola seja concebida como um ambiente bilíngue, onde a Libras é garantida como língua materna (L1) e o Português escrito, a língua majoritária, como segunda língua (L2). Tal modelo é fundamental para o desenvolvimento pleno do sujeito surdo:

Em termos gerais, a educação bilíngue para surdos considera que, inicialmente, os surdos devam desenvolver a língua de sinais como primeira língua (L1), no contato com surdos adultos usuários da língua e participantes ativos do processo educacional de seus pares. A partir da L1, os surdos são expostos ao ensino da linguagem escrita e, para tal, tomou-se como base os estudos sobre ensino-aprendizagem de segunda língua (L2) e os trabalhos sobre ensino de línguas para estrangeiros. Considera-se, porém, nas práticas bilíngues para surdos, as particularidades e a materialidade da língua de sinais, além dos aspectos culturais a ela associados (Lodi, 2005, p.418).

O domínio da L1 (Libras) não é apenas um direito legal, (Lei nº5.626/2005), mas a chave para o acesso ao mundo conceitual e ao desenvolvimento cognitivo. Esse modelo é coerente com o referencial sociointeracionista.

A base teórica para essa diferenciação é frequentemente buscada em Vygotsky (1998), que enfatiza o papel da interação social e dos instrumentos símbolos (a linguagem) na construção do conhecimento. No caso do surdo, é a Libras, enquanto língua, que opera essa mediação simbólica. Quadros (2006) e Lodi (2005), ao aplicar a teoria vygotskiana à educação de surdos, argumentam que:

- Mediação visual e experiencial: O ensino da L2 para os surdos não pode se basear em métodos cronológicos ou auditivos, ele exige uma pedagogia visual espacial e experiencial, onde o significado do português escrito é construído a partir dos contextos visuais ricos e de prática interativa.

- Contrastividade linguística: Conceito a que se refere a comparação sistemática entre duas línguas, neste caso, Libras e Português escrito, com objetivo de evidenciar estruturas, semelhantes e diferenças que auxiliam o aprendiz na aquisição da L2. Nessa perspectiva,

atividades que promovem a comparação entre Libras e Português escrito, evidenciando semelhanças e diferenças entre as línguas. O ensino do Português L2 deve ser visto como "um espaço de reflexão metalinguística", onde o surdo utiliza a L1 para entender e analisar a L2 (Quadros, 2006).

Com isso, a exigência metodológica específica não é uma opção, mas uma necessidade epistêmica que reconhece o surdo como um sujeito bilíngue. O modelo bilíngue implica, portanto, que a transposição didática deve ser orientada pela busca por recursos visuais e táteis, mobilizando, assim, os diversos saberes docentes para atender a essa demanda cultural e metodologicamente diferenciada. Nesse sentido, como aponta Dias (2021), a aprendizagem do estudante surdo se fortalece quando o ensino explora múltiplas formas de representação, ampliando o acesso ao conteúdo por meio de linguagens que dialogam com sua experiência perceptiva.

Assim, a educação de surdos na perspectiva bilíngue não se limita ao uso de duas línguas, mas exige práticas que reconheçam a experiência visual como fundamento da aprendizagem. Ao articular mediações visuais e diferentes formas de representação, o ensino passa a considerar o estudante surdo como sujeito epistêmico pleno. Nessa direção, o bilinguismo se afirma como um compromisso ético e pedagógico, orientando ações que dialogam com a cultura surda e ampliam as condições de participação e autoria dos estudantes.

METODOLOGIA

A pesquisa foi desenvolvida com base em uma abordagem qualitativa, fundamentada nos pressupostos interpretativos, o que possibilitou a compreensão da experiência de formação docente vivenciada no contexto investigativo. O estudo se configura como uma pesquisa narrativa baseada em experiência, centrada na autorreflexão da pesquisadora articulada aos referenciais teóricos da área do Ensino de Ciências e da educação de surdos.

Clandinin e Connelly (2011) destacam que a pesquisa narrativa permite compreender a formação docente a partir das histórias vividas e contadas pelos próprios sujeitos, possibilitando que a experiência se torne um espaço de produção de conhecimento. Assim, esta investigação partiu da experiência formativa da mestranda, a qual é compreendida como um campo de construção de saberes e significados. Larrosa (2011), nesse sentido, define a experiência como um movimento de escuta e reflexão sobre o vivido. A investigação alinha-se a Nóvoa (2009), que ressalta a importância do docente como sujeito que se forma na e pela prática.

O percurso metodológico adotado articula a prática do Estágio de Docência com os referenciais teóricos no Programa de Pós-graduação ensino de Ciências (PPGECI) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). O plano de ensino propôs compreender e discutir criticamente os principais modelos e perspectivas da formação de professores de Ciências, considerando os desafios da prática docente e os aportes teórico- metodológicos da área.

O Estágio de Docência foi realizado no curso de Pedagogia da UFMS no Campus de Ponta Porã, junto à disciplina “Língua Portuguesa como segunda língua para surdos”. Foram desenvolvidas oito aulas, totalizando 30 horas de estágio, que contemplaram diferentes níveis de participação: observação, coautoria no planejamento de aulas, elaboração de atividades para os alunos da disciplina, regência de aula, sessões de reflexão pós-regência, contando com a participação ativa dos acadêmicos da Pedagogia.

Os sujeitos secundários da pesquisa foram sete acadêmicos matriculados no curso, futuros professores em formação inicial. Contudo, na oitava aula, momento da regência e da aplicação do questionário de feedback, a amostra se restringiu a cinco acadêmicos, cujas respostas constituíram a base para a categoria de análise sobre as percepções estudantis.

A análise dos registros provenientes do Diário de Campo da pesquisadora e do questionário feedback foi conduzida à luz da Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2016). O processo analítico teve início da leitura flutuante, ou seja, a etapa em que o pesquisador estabelece o primeiro contato com o material, deixando impregnar pelas impressões e orientações iniciais antes de proceder a categorização sistemática (Bardin, 2016). Essa abordagem possibilitou identificar unidades temáticas de reflexão e núcleos de sentido no material empírico, permitindo a interpretação das experiências e a articulação com os princípios da formação docente reflexiva.

O foco da análise recaiu, portanto, sobre as reflexões da pesquisadora enquanto professora em formação, ao se confrontar com as especificidades do ensino de Português como segunda língua (L2) em contexto de formação de professores.

Etapas do estágio e coautoria das aulas:

- Observação:

As três primeiras aulas foram destinadas à observação da prática docente do professor e da interação dos acadêmicos com os conteúdos.

- Participação e coautoria:

A participação ocorreu ao longo de todo o estágio. Em duas delas foram elaboradas atividades avaliativas. A partir da sexta e da sétima aulas, houve coautoria na preparação da aula teórica, das atividades, dos jogos educativos, das questões avaliativas e dos materiais de apoio.

4. Regência

A última aula consistiu na explicação do tema "Ideias para ensinar Português para alunos surdos" (Quadros; Schmiedt, 2006). A proposta integrou a exposição teórica e atividades visuais e bilíngues, incluindo:

- Jogo da memória em Libras;
- Atividade da "Flor mágica";
- Atividade "Adivinha o que é?".
- Aplicação do questionário

Ao final da sequência didática, foi aplicado um questionário a cinco acadêmicos, composto por 13 questões (sete questões de compreensão teórica do artigo discutido em aula e seis questões de avaliação da prática docente).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos dados baseou-se no Diário de Campo e nos questionários aplicados aos acadêmicos da disciplina Língua Portuguesa como segunda língua para surdos. Os registros do diário de campo possibilitaram compreender a experiência formativa da sua prática de estágio docente, observando as interações, percepções e a aprendizagem vivenciada ao longo das oito aulas. O questionário, por sua vez, permitiu triangular os dados, revelando a compreensão teórica dos estudantes e suas percepções sobre metodologia adotada.

O tratamento dos dados foi realizado por meio da leitura flutuante, etapa inicial da Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2016), que consiste em uma leitura exploratória para conhecer e reconhecer através das leituras o início das análises dos materiais, seguida da categorização, emergiram três categorias de análise:

- ❖ Experiência docente e a construção da identidade profissional;
- ❖ Experiências formativas e mediação visual no ensino;

- ❖ Percepções dos acadêmicos sobre o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua (L2) para surdos.
- ❖ Experiência docente e a construção identidade profissional

A realização do estágio de docência constituiu um momento estruturante na formação docente, configurando-se como espaço privilegiado para articular saberes teóricos e práticos. Conforme apontam Clandinin e Connelly (2011), a pesquisa narrativa possibilita compreender a formação docente a partir das experiências vividas, revelando sentidos, tensões e aprendizagem produzidas no percurso. Nesse contexto, o estágio evidenciou a complexidade do ensino em ambientes bilíngues, especialmente por se tratar de uma primeira vivência direta nesse campo, marcada inicialmente por incertezas e pelo reconhecimento da necessidade de reconstruir práticas pedagógicas.

Nas aulas iniciais, manteve-se na posição de observadora sistemática, registrando em Diário de Campo a interação dos acadêmicos e a condução do professor responsável. Essas observações permitiram compreender que o ensino bilíngue para surdos não se resume à tradução de Língua Portuguesa para Libras, mas exige a criação de situações pedagógicas que valorizem a diferença linguística e cultural. Essa percepção ecoa em Vygotsky (1998), quando o autor afirma que o aprendizado se dá por meio da mediação social e simbólica no caso da educação de surdos, mediada pelo gesto, pelo olhar e pela visualidade.

A etapa representada na Figura 1 ilustra um momento de coautoria docente, em que o professor orientador iniciou a aula com uma breve introdução, em seguida, houve continuidade com a retomada e síntese dos conceitos, ampliando o diálogo com a turma. Tal experiência reforça que a formação docente se constitui na reflexão sobre a prática e na interlocução com pares experientes, conforme defendem Pimenta (1999) e Schön (1992), consolidando saberes profissionais em construção.

Figura 1. TÍTULO DA FIGURA



Fonte: Acervo pessoal (2025)

A partir do contato inicial a turma passou-se a participar mais ativamente do planejamento das aulas, elaborando atividades lúdicas e visuais como Jogo da memória em Libras, Flor mágica e a atividade intitulada “Adivinha o que é?”. Durante uma das aulas, percebeu-se que os acadêmicos se envolviam mais quando havia interação corporal e recursos visuais. Fenômeno que caracteriza o que Schön (1992) chama de reflexão na ação: adaptar a prática enquanto ela acontece transformando a teoria em gestos pedagógicos.

Com o passar das aulas, a sala passou a compreendida sob a lente da paisagem linguística. Essa perspectiva é crucial, pois, ao se analisar a presença e a distribuição das línguas, identificam-se as dinâmicas sociais, culturais e políticas que impactam o contexto (Dias, 2021). O ambiente de ensino foi, então, percebido como um território de múltiplas linguagens na qual sinais, palavras escritas e imagens coexistem na construção de sentidos. As aulas se tornaram um cenário bilíngue dinâmico, onde cada sinal, palavra e gesto contribuíram ativamente para a construção de significados coletivos.

A paisagem linguística, nesse sentido, não se limita apenas nas placas de ruas e murais, mas se manifesta nas interações, nos recursos visuais e nas práticas docentes. Em atividades como a “Flor mágica”, observou que os estudantes relacionam as imagens e os sinais de forma espontânea, demonstrando que os planos visual e linguístico se entrelaçam. Assim, compreendeu-se que ensinar é também criar uma paisagem de aprendizagem em que o olhar, o gesto e a palavra coexistem como mediadores culturais.

Ao conduzir a regência, a mestranda vivenciou intensamente o papel de professora e pesquisadora. Sentiu em muitos momentos, o peso da responsabilidade de representar o compromisso com a inclusão, mas também a alegria de ver o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos. O questionário de feedback aplicado aos acadêmicos evidenciou o envolvimento e a

compreensão teórica dos conceitos trabalhados. Todos reconheceram a importância dessas atividades práticas e da Libras como mediadora pedagógica. Um comentário em especial marcou a pesquisadora: "Percebi que dá para adaptar tudo, basta querer". Essa frase ressoou profundamente na pesquisadora porque sintetiza o sentido da docência inclusiva: a crença na possibilidade de ensinar a todos com criatividade e sensibilidade.

Essa devolutiva permitiu reconhecer que o estágio foi um verdadeiro laboratório de formativo, no qual a autora pode vivenciar o que Santos e Santos (2023) denomina saberes e experiências conhecimentos construídos na ação, no imprevisto e no diálogo com os alunos.

Em muitos momentos, percebeu-se que a docência é também um ato de escuta e afeto, como sugere Larrosa (2011), ao afirmar que a experiência é aquilo que nos atravessa e nos transforma. A compreensão da docência implica estar em permanente reconstrução entre a teoria que orienta e a prática que desafia. Ao longo da realização do estágio, percebeu que a formação se constrói no entrelaçamento entre aquilo que é estudado e aquilo que é vivenciado. Nesse movimento gradual de reflexão e prática, reconheceu que já não era mais a mesma: tornou-se mais sensível às diferenças, mais confiante e consciente do meu papel como mediadora entre mundos linguísticos e culturais distintos.

Assim, compreendeu-se que a docência é um processo inacabado de formação e transformação, no qual a identidade profissional se constrói pela reflexão sobre o vivido. O estágio docente, nesse sentido, foi o espaço em que se articularam a teoria, a prática e a sensibilidade reafirmando sua identidade como pesquisadora e professora comprometida com uma educação inclusiva, bilíngue e humanizadora.

❖ Experiências formativas e mediação visual no ensino

Durante o estágio docente, observou-se quanto às práticas lúdicas e visuais em favorecem da Língua Portuguesa como segunda língua (L2) por estudantes surdos, ao promover um ambiente participativo, colaborativo e acessível. Nessa dinâmica, a Libras constitui a base do pensamento, do raciocínio e do letramento em outras áreas do conhecimento (Góes, 2020; Quadros, 2006).

No planejar as aulas, buscou-se selecionar atividades que introduziram o conteúdo teórico, e aproximou os acadêmicos do curso de Pedagogia da realidade de ensino para estudantes surdos. Compreendeu-se que a ludicidade não se limita ao aspecto recreativo, constituindo uma linguagem pedagógica que favorece criatividade, raciocínio e engajamento. Inspirada em Vygotsky (1998), reconheceu-se que jogos e dinâmicas atuam como mediadores culturais. Cada atividade integrou o conteúdo teórico do texto "Ideias para ensinar Português para alunos surdos"

(Quadros; Schmiedt, 2006) a experiências concretas que estimulavam a participação e a reflexão sobre práticas inclusivas.

A primeira atividade, o Jogo da Memória (Figura 2), foi apresentada como um recurso visual inicial que continha apenas imagens, sem sinais em Libras. Essa configuração tornou-se ponto de partida para a análise fundamentada na teoria da paisagem linguística. Conforme Dias (2021), os contextos sociais que compõem essa paisagem são historicamente produzidos, e a leitura de seus objetos e signos evidencia relações de poder entre grupos.

Figura 2. JOGO DA MEMÓRIA



Fonte: Acervo pessoal (2025)

Assim, a ausência da Libras no jogo original (um signo) no material expressou simbolicamente a marginalização da língua. A reformulação indicou que as imagens devem atuar como apoio aos sinais em Libras e, quando pertinente, à palavra escrita em português, reafirmando a centralidade do bilinguismo na mediação pedagógica.

A segunda atividade foi o "Adivinha o que é?", uma dinâmica que integrou movimento, som e linguagem. O sinal era realizado em língua de sinais, e o primeiro aluno que identificasse o significado tocava uma campainha. Após o toque, ele traduzia o sinal para o Português, explicando aos colegas o seu sentido. Torna-se indispensável a aplicação de uma abordagem visual espacial, que promova a significação do Português escrito a partir de contextos visuais densos e da prática colaborativa (Quadros, 2006 e Lodi (2005).

A dinâmica de alternância entre as línguas, Libras ↔ Língua Portuguesa, foi experienciada de forma concreta quando o toque do sino marcava a passagem da Libras para a palavra, evidenciando a relação entre o pensamento visual e o discurso verbal. A sala de aula se tornou um espaço multissemiótico, no qual diferentes modos de linguagem coexistiam e se completavam. Essa convivência entre sinais, imagens e sons configurou uma paisagem linguística educativa, o conceito entendido, conforme Shohamy e Gorter (2009), como o conjunto

de elementos visuais e simbólicos que expressam a presença de uma língua em determinado espaço. No contexto da aula, essa paisagem manifestou-se nas práticas e interações produzidas: cada gesto, olhar e tradução compõem o ambiente bilíngue em construção.

A terceira atividade, a “Flor mágica”, se destacou pelo envolvimento dos acadêmicos. A proposta consistiu em flor de papel cujas pétalas, ao serem colocadas na água, se abriam gradualmente, revelando uma figura no centro e letras associadas (Figura 3). Os estudantes deveriam nomear a imagem em Língua Portuguesa, o que demandou atenção, observação e interação.

Figura 3. FLOR MÁGICA



Fonte: Acervo pessoal (2025)

Essa experiência ilustra a mobilização de Saberes Pedagógicos (Pimenta, 1999), especialmente o Saber da Experiência e o Saber Didático Pedagógico. A sugestão de incluir o sinal em Libras, emergida da prática, transforma o recurso em um dispositivo bilíngue, demonstrando que a reflexão na ação, que Pimenta (2012) destaca como central, permite a reelaboração e o aprimoramento imediato das metodologias. A prática, portanto, não apenas aplica o conhecimento, mas o produz, articulando a teoria sobre o bilinguismo e a visualidade com a realidade do ensino para surdos.

Durante a realização das atividades, observou-se que a paisagem linguística não se restringe aos textos ou elementos expostos, mas se manifesta nas interações e nas práticas que configuram o espaço de aprendizagem. O ambiente transformou-se em uma paisagem bilíngue dinâmica, na qual sinais, imagens e palavras coexistiam, evidenciando a centralidade da visualidade no ensino para estudantes surdos. Conforme Dias (2021), os contextos que compõem a paisagem linguística são construídos historicamente e socialmente, integrando objetos e signos carregados de significados culturais que revelam relações de poder e hierarquias entre grupos.

A resposta dos acadêmicos confirmou a efetividade das estratégias utilizadas. Nos questionários, destacaram o apreço pelas atividades e pela clareza das explicações, além de sugerirem a ampliação de práticas semelhantes. Esses relatos indicam que elementos lúdicos e

visuais favorecem tanto a compreensão conceitual quanto a criação de vínculos afetivos com o processo de aprendizagem.

As experiências demonstraram que práticas lúdicas e visuais contribuem para a reconfiguração do espaço educativo, tornando-o mais inclusivo e participativo no contexto do ensino superior. À luz da teoria da paisagem linguística, ensinar em ambientes bilíngues implica organizar o espaço como território de múltiplas linguagens, no qual cada gesto, sinal e palavra compõe o cenário do aprendizado, rompendo com modelos centrados exclusivamente na língua hegemônica (Dias, 2021).

❖ Formação de Pedagogos e o Contexto Bilíngue: Reflexões sobre a Competência em Libras

A etapa final do estágio consistiu na aplicação de um questionário de autoavaliação, cujo propósito foi verificar a compreensão dos estudantes e a coerência do processo formativo. Os resultados evidenciaram domínio satisfatório dos conceitos trabalhados, indicando alinhamento entre fundamentação teórica e práticas desenvolvidas.

No feedback qualitativo, os acadêmicos destacaram a relevância das atividades visuais e lúdicas, mencionando que a dinâmica *Adivinha o que é?* demonstrou a possibilidade de adaptar diferentes recursos à Libras, ampliando a percepção sobre estratégias bilíngues produtivas. Comentários que solicitaram “mais brincadeiras adaptadas à Libras” reforçaram a compreensão de que o ensino deve contemplar metodologias acessíveis as duas línguas presentes no contexto escolar, conforme sustenta Dias (2021), ao afirmar que os estudantes precisam acessar conteúdos e processos avaliativos tanto em Libras quanto em português escrito.

As respostas indicaram que no contato com práticas interativas favoreceu o entendimento da dimensão linguístico-cultural da inclusão, contribuindo para uma formação docente mais sensível às especificidades do estudante surdo, em consonância com o que defende Nóvoa (2009) acerca da natureza reflexiva e contextual da profissão docente.

A disciplina de Língua Portuguesa como segunda língua para surdos mostrou-se fundamental para evidenciar que o ensino do português escrito (L2) depende do reconhecimento da Libras como língua de base para o pensamento e para o letramento. Quadros (2006) e Lodi (2005) ressaltam que no acesso ao português ocorre por meio de estratégias contrastivas entre L1 e L2, as quais mobilizam recursos visuais, gestuais e espaciais essenciais ao processamento linguístico do estudante surdo.

O momento de devolutiva revelou-se mais que uma avaliação: constituiu-se como espaço de escuta e diálogo que possibilitou compreender a docência em contexto bilíngue como prática que exige sensibilidade ética, criatividade e abertura ao outro, em consonância. Essa percepção alinha-se aos princípios de Freire (1996), o qual estabelece a exigência de uma postura ética e reflexiva que respeite a autonomia e a identidade do educando. As trocas durante as atividades, por sua vez, mostraram a construção colaborativa da aprendizagem, em que cada participante, ao compreender o papel da Libras se forma como sujeito mais atento à diversidade.

A partir da análise das narrativas e das respostas dos acadêmicos, constata-se que o estágio docente foi um espaço de construção, formação e reflexão. As experiências permitiram à pesquisadora vivenciar concretamente os desafios da docência em contextos inclusivos e reafirmaram a importância de práticas pedagógicas que articulem o uso de Libras, a ludicidade e os recursos visuais no ensino do Português (L2).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso investigativo, fundamentado na perspectiva da pesquisa narrativa baseada em experiência, alcançou seu objetivo ao analisar a mobilização e a reconstrução dos saberes profissionais de docência. A vivência no estágio, embora vinculada à disciplina de Pós-Graduação em Formação de Professores e realizada no curso de Pedagogia, instiga uma reflexão potente sobre a prática docente em contextos bilíngues. Consolidando a ideia de que a formação de professores é um eixo de transformação da identidade profissional. Essa articulação interdisciplinar evidenciou a convergência entre as exigências curriculares da área de Ciências e as necessidades pedagógicas da Educação Bilíngue.

O estudo consolidou a resposta à questão norteadora, evidenciando que o estágio de docência se estabeleceu como um eixo de síntese transformadora na formação docente. Essa vivência foi crucial para a mobilização e a construção da identidade e do saber profissional acionando a pluralidade dos saberes para intervir de forma eficaz em um contexto linguístico e culturalmente diferenciado.

Em síntese, o estudo contribui para o campo na medida em que demonstra que a prática bilíngue não é apenas uma exigência legal, mas uma metodologia enriquecedora que amplia o repertório do professor e o prepara para atuar em uma educação que valoriza a igualdade na diferença. Reconhece-se como limitação deste estudo, o caráter essencialmente autorreflexivo e a amostra restrita de acadêmicos.

Para pesquisas futuras sugere-se a ampliar o escopo de análise, investigando a transposição didática das metodologias visuais e lúdicas para o ensino de Ciências, História, Geografia e demais componentes curriculares em contextos bilíngues.

Um estudo longitudinal também se mostra relevante, a fim de acompanhar o impacto do domínio da Libras (L1) no processo de apropriação do Português (L2) e, conseqüentemente, no acesso aos conhecimentos específicos das diversas áreas curriculares. Tal caminho investigativo consolida a importância da língua materna como chave para o pleno desenvolvimento conceitual do estudante surdo em todo o currículo escolar.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Edição Revista e atualizada. São Paulo: Ed. 70, 2016.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 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. Brasília: MEC, 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em 20 ago.2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 20 ago. 2024.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa**. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEI/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

DIAS, Nelson. **Translinguagem e processos de co-construção de sentidos com estudantes surdos no ensino de ciências**. 2021. Tese (Ensino de Ciências) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br>. Acesso em: 24 ago. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. **Linguagem, surdez e educação**. Campinas: Autores Associados, 2020.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira. dos. MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira. **Escola e diferença: caminhos para educação bilíngue de surdos**. 1 ed. São Carlos: Editora da UFSCar. 2016.

LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. Tradução Maria Carmem Silveira Barbosa e Suzana Beatriz Fernandes. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2,

p. 04-27, 2011. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/2444>. Acesso em: 19 jun. 2026.

LODI, Ana Claudia Balieiro. Plurilinguismo e surdez: uma leitura bakhtiniana da história da educação dos surdos. **Educação e Pesquisa**. São Paulo. v. 31. n.3, p. 409-424, set./dez. 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000300006> Acesso em: 19 jun. 2026.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MORTIMER, Eduardo Fleury; SCOTT, Philip. **Meaning making in secondary science classrooms**. Buckingham: Open University Press, 2003.

NÓVOA, António. **Professores imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores**: unidade teoria e prática? São Paulo: Cortez. 2012.

QUADROS, Ronice Müller de. **Educação de surdos**: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed, 2006.

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

SANTOS, Flávio Rêgo dos; SANTOS, Maria Cristina Ferreira dos. **Educação alimentar e nutricional**: oficinas pedagógicas para a Educação Básica. Rio de Janeiro: Editora CAP-UERJ, 2023. p. 23.

SCHÖN, Donald Alan. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 1992.

SKLIAR, Carlos. **A surdez**: um olhar sobre a diferença. Porto Alegre: Mediação, 1998.

SHOHAMY, Elana; GORTER, Durk. (org.). **Linguistic landscape**: Expanding the scenery. New York: Routledge, 2009

STROBEL, Karin. **Imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis. Ed. UFSC. 2008

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 21, n.73. p. 209-244, abr. 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000400013>. Acesso em: 10 jul. 2026.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.31, n. 3, p. 443-466. set. /dez. 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000300009>. Acesso em: 10 jul. 2026.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.