



PRODUTOS PEDAGÓGICOS PARA O ENSINO DE LIBRAS: EXPERIÊNCIAS DE CRIAÇÃO E APLICAÇÃO NO PIBID “EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS”

NOGUEIRA, Cristiane da Penha Nascimento¹

VARGAS, Vivian Gonçalves Louro²

BRITO, Marlon Brasil de³

FEITOSA, Ediane Lorraine Oliveira⁴

SOUSA, Francisca Terezinha Sousa e⁵

Resumo: Este trabalho analisa as experiências de bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) na criação e aplicação de produtos pedagógicos para o ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como segunda língua (L2). O estudo, vinculado ao núcleo “Educação Bilíngue de Surdos” da Universidade Federal do Acre (UFAC), explora a dimensão da inovação e resistência na formação docente, em um contexto marcado pela carência de materiais didáticos adequados ao ensino bilíngue em escolas públicas da região Norte do Brasil. Adotou-se uma abordagem qualitativa, com análise de conteúdo (Bardin, 2011) de memoriais reflexivos produzidos por quatro bolsistas que atuaram em escolas inclusivas de Rio Branco, Acre.

- 1 Mestra em Educação pela Universidade Federal do Acre, supervisora Pibid/UFAC, professora da área de Libras do Instituto Federal do Acre – IFAC, e-mail cristiane.nogueira@ifac.edu.br.
- 2 Doutora em Letras, Linguagens e Identidade pela Universidade Federal do Acre, coordenadora Pibid/UFAC, professora da área de Libras da Universidade Federal do Acre e-mail vivian.vargas@ufac.br
- 3 Licenciando em Letras/Libras pela Universidade Federal do Acre, bolsista Pibid/UFAC, no Instituto Federal do Acre - IFAC, e-mail marlon.brito@sou.ufac.br
- 4 Licencianda em Letras/Libras pela Universidade Federal do Acre, bolsista Pibid/UFAC, no Instituto Federal do Acre - IFAC, e-mail Ediane.feitosa@sou.ufac.br
- 5 Licencianda em Letras/Libras pela Universidade Federal do Acre, bolsista Pibid/UFAC, no Instituto Federal do Acre - IFAC, e-mail francisca.sousa@sou.ufac.br



Os resultados revelaram que, diante da lacuna de recursos que contemplem a especificidade visuoespacial da Libras, os futuros professores se engajam em um processo de autoria que se desdobra em três eixos: a pedagogia visual, a ludicidade e o planejamento autoral. A produção de materiais como a “Centopeia do Alfabeto”, as atividades de associação sinal-palavra-imagem e a adaptação de jogos como o “Torta na Cara” em Libras demonstram a apropriação de saberes docentes plurais e a articulação entre teoria e prática no cotidiano escolar. Observou-se que o planejamento colaborativo e a reflexão sobre a própria prática são componentes centrais desse processo de autoria. Conclui-se que a elaboração de produtos pedagógicos no PIBID constitui uma estratégia de formação inicial relevante, que fortalece os bolsistas como profissionais autônomos e reflexivos, preparados para os desafios da educação inclusiva e bilíngue.

Palavras-chave: FORMAÇÃO DE PROFESSORES; PIBID; EDUCAÇÃO DE SURDOS; MATERIAIS DIDÁTICOS; PROFESSOR-AUTOR.

Abstract: This paper analyzes the experiences of fellows from the Institutional Program for Teaching Initiation Scholarships (PIBID) in creating and applying pedagogical products for teaching the Brazilian Sign Language (Libras) as a second language (L2). The study, linked to the “Bilingual Education for the Deaf” nucleus at the Federal University of Acre (UFAC), explores the dimension of innovation and resistance in teacher education, in a context marked by the lack of adequate teaching materials for bilingual education in public schools in Northern Brazil. A qualitative approach was adopted, with content analysis (Bardin, 2011) of reflective memorials produced by four fellows who worked in inclusive schools in Rio Branco, Acre. The results revealed that, faced with the lack of didactic resources that address the visuospatial specificity of Libras, future teachers actively engage in a process of authorship that unfolds in three thematic axes: visual pedagogy, ludicity, and authorial planning. The production of materials such as the “Alphabet Centipede”, sign-word-image association activities, and the adaptation of games like “Pie in the Face” in Libras demonstrate the appropriation of plural teaching knowledge and the articulation between theory and practice in everyday school life. It was observed that collaborative planning and reflection on one’s own practice are central components of this authorship process.



It is concluded that the elaboration of pedagogical products within PIBID constitutes a highly relevant initial training strategy, which strengthens the fellows as autonomous, creative, and reflective professionals, better prepared to face the challenges of inclusive and bilingual education.

Keywords: Teacher Education; PIBID; Deaf Education; Teaching Materials; Teacher-Author.



1 INTRODUÇÃO

A formação de professores para a educação de surdos e para o ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como segunda língua (L2) para ouvintes demanda a superação de modelos pedagógicos tradicionais, historicamente pautados em uma matriz oral-auditiva que marginalizou outras formas de ser e aprender no mundo. A educação de surdos no Brasil foi marcada por uma longa trajetória conflituosa, oscilando entre a imposição de métodos oralistas e a luta pelo reconhecimento da língua de sinais como um direito linguístico e cultural.

O Congresso Internacional de Surdos-Mudos, realizado em Milão em 1880, representou um marco desastroso nesse percurso, ao banir as línguas de sinais do contexto educacional e instituir a supremacia do oralismo. Essa decisão, fundamentada em uma visão clínico-terapêutica da surdez, concebia a ausência da fala como uma patologia a ser corrigida, desconsiderando a dimensão cultural e linguística da comunidade surda (Skliar, 1998).

No Brasil, a resistência da comunidade surda manteve a Libras viva, ainda que de forma clandestina, em associações e encontros informais. A Lei nº 10.436/2002, que reconhece a Libras como meio legal de comunicação e expressão, e o Decreto nº 5.626/2005, que regulamenta essa lei e estabelece diretrizes para a educação bilíngue de surdos, representam marcos legais que impulsionaram uma mudança de paradigma.

O decreto estabelece a obrigatoriedade da inclusão da Libras como disciplina curricular nos cursos de formação de professores e a necessidade de garantir aos alunos surdos o direito a uma educação bilíngue. Contudo, essa nova legislação trouxe à tona um desafio gigantesco: a carência de professores qualificados e de materiais didático-pedagógicos adequados para o ensino bilíngue (Lacerda; Lodi, 2014). A lacuna de recursos didáticos que contemplem a especificidade visuoespacial da Libras permanece como uma realidade em muitas escolas brasileiras, convocando os professores a assumirem um papel de autoria na criação de seus próprios materiais.

É nesse cenário que o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) se destaca como um espaço privilegiado para a formação de professores-autores. Ao inserir os licenciandos no cotidiano escolar, o programa fomenta não apenas a observação e a regência, mas também o



planejamento e a elaboração de recursos pedagógicos que dialoguem com as necessidades concretas dos alunos. A região Norte do Brasil, marcada por desafios logísticos e pela escassez de profissionais especializados em educação de surdos, torna o papel do PIBID ainda mais estratégico, pois é por meio do programa que muitos licenciandos têm seu primeiro contato com a realidade da inclusão escolar e com a diversidade linguística presente nas escolas públicas.

A inovação se manifesta na criação de produtos pedagógicos originais para o ensino de Libras, e a resistência, na busca por práticas que valorizem a Libras e a cultura surda. O objetivo deste estudo é analisar as experiências de bolsistas do PIBID na criação e aplicação de produtos pedagógicos para o ensino de Libras, discutindo como esse processo contribui para sua formação como professores-autores e para a promoção de uma educação bilíngue de qualidade.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 O PIBID E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O debate sobre a formação de professores no Brasil é marcado pela crítica a um modelo historicamente fragmentado, que dissocia a formação teórica, realizada na universidade, da prática pedagógica, vivenciada na escola. Gatti (2010) aponta que muitos cursos de licenciatura ainda se estruturam em um modelo 3+1, em um no qual os futuros professores têm um longo percurso de disciplinas teóricas e apenas um breve contato com a realidade escolar ao final do curso. Essa dicotomia resulta em uma formação que pouco dialoga com os desafios concretos da sala de aula.

O PIBID, criado em 2007 pela CAPES, surge como uma política pública que visa a superação desse modelo, propondo uma imersão dos licenciandos na cultura escolar desde o início de sua formação. O programa se configura como um “terceiro espaço” formativo (Zeichner, 2010), onde os saberes acadêmicos e os saberes da experiência se encontram, se tensionam e se transformam. Não se trata de uma mera aplicação de teorias na prática, mas de um movimento dialético no qual a prática ilumina a teoria e a teoria ressignifica a prática. Tardif (2014) argumenta que os saberes docentes são plurais e heterogêneos, provenientes de diferentes fontes: a formação



profissional, os currículos, a experiência de vida e a prática cotidiana. O PIBID, ao promover a interação entre esses diferentes saberes, contribui para a construção de uma base de conhecimentos mais sólida e contextualizada para a futura atuação profissional.

Outra dimensão importante do PIBID é seu potencial para a formação de coletivos. Ao reunir bolsistas, supervisores e coordenadores em torno de um projeto comum, o programa cria as condições para a formação de uma comunidade de prática (Wenger, 1998), na qual os participantes aprendem uns com os outros por meio da colaboração e do compartilhamento de experiências. As reuniões de planejamento, os momentos de socialização das atividades e os seminários de avaliação se tornam espaços de troca de saberes e de construção de uma identidade coletiva.

2.2 O PROFESSOR COMO AUTOR E INTELLECTUAL TRANSFORMADOR

A superação do modelo tradicional de formação docente está ligada a uma nova concepção do papel do professor. Em vez de um mero técnico ou aplicador de currículos produzidos por outros, o professor deve ser visto como um autor, um produtor de conhecimento pedagógico (Kramer, 2003). Quando um professor elabora seus próprios recursos, ele materializa suas concepções sobre ensino e aprendizagem, mobilizando saberes teóricos e práticos para criar um artefato adequado ao seu contexto específico.

Giroux (1997) avança nessa discussão ao propor a noção do professor como um “intelectual transformador”, que analisa criticamente as realidades sociais e desenvolve práticas pedagógicas que promovam a emancipação e a cidadania. No contexto da educação bilíngue de surdos, essa figura é ainda mais relevante. Diante da escassez de materiais adequados e da persistência de práticas excludentes, cabe ao professor criar recursos que valorizem a Libras e a cultura surda, resistindo a um modelo hegemônico que historicamente silenciou a comunidade surda.

2.3 A PEDAGOGIA VISUAL NA EDUCAÇÃO DE SURDOS

A educação de surdos requer uma abordagem pedagógica que reconheça e valorize a especificidade linguística e cultural dessa comunidade.



A experiência dos surdos é eminentemente visual, e é por meio do canal visuoespacial que eles apreendem o mundo e constroem conhecimento. A pedagogia visual (Strobel, 2008) não se confunde com o mero uso de imagens como ilustração. Trata-se de uma concepção mais ampla, que implica a criação de “artefatos culturais visuais” que explorem as potencialidades da imagem, do espaço e do movimento (Campello, 2008).

No ensino de Libras como L2 para ouvintes, a pedagogia visual também desempenha um papel fundamental, pois ajuda a criar pontes entre a língua portuguesa e a Libras, tornando a aprendizagem mais concreta e significativa. A criação de materiais visuais pelos bolsistas pode ser compreendida, nessa perspectiva, como um exercício de tradução intersemiótica, no qual conceitos abstratos são transpostos para formas visuais e concretas, exigindo dos futuros professores uma reflexão profunda sobre a natureza de cada linguagem.

2.4 A LUDICIDADE NO ENSINO DE UMA SEGUNDA LÍNGUA

O processo de aprendizagem de uma segunda língua envolve aspectos cognitivos, afetivos e sociais. Krashen (1982) propõe o conceito de “filtro afetivo”, um bloqueio emocional que pode dificultar a aquisição da língua. A ludicidade se revela como uma estratégia pedagógica de grande potência para a redução desse filtro.

Kishimoto (2011) destaca que o jogo é uma atividade livre, que permite a expressão da imaginação e da criatividade. Ao jogar, o aprendiz se envolve em uma atividade significativa e contextualizada, na qual a língua é utilizada como um meio para alcançar um objetivo, e não como um fim em si mesma. No ensino de Libras como L2, a ludicidade pode explorar a expressão facial e corporal, a percepção espacial e a memória visual, habilidades fundamentais para a fluência em uma língua de sinais.

3 METODOLOGIA

Para alcançar o objetivo proposto, foi adotada uma abordagem de pesquisa qualitativa. A pesquisa qualitativa, conforme destaca Minayo (2001, p. 21), “trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações,



das crenças, dos valores e das atitudes”. Essa abordagem mostra-se particularmente adequada para o estudo de práticas educativas e processos de formação, pois permite captar a complexidade e a riqueza das experiências vividas pelos sujeitos.

O corpus da pesquisa foi constituído por memoriais reflexivos produzidos por quatro bolsistas do PIBID do núcleo “Educação Bilíngue de Surdos” da Universidade Federal do Acre: Pibid - A, Pibid - B, Pibid - C e Pibid - D. Esses memoriais narram e analisam as atividades desenvolvidas ao longo de um semestre letivo, funcionando como dispositivos de pesquisa que revelam as práticas, os saberes e as reflexões dos futuros professores. A escolha dos memoriais como fonte de dados se justifica por seu duplo potencial: são, ao mesmo tempo, instrumentos de formação e ricos documentos para a pesquisa.

Schön (2000) distingue entre a “reflexão-na-ação” e a “reflexão-sobre-a-ação”, e os memoriais são um espaço privilegiado para esta última, permitindo que os bolsistas revisitem suas práticas e avaliem os resultados de suas intervenções. Passeggi (2011) destaca que as narrativas autobiográficas na formação docente não são meros relatos descritivos, mas processos de (re)construção identitária, nos quais sujeito se posiciona diante de suas experiências e lhes atribui sentido. Os memoriais, nessa perspectiva, funcionam como dispositivos de pesquisa-formação que revelam não apenas o que os bolsistas fizeram, mas como interpretam e significam suas práticas.

O contexto da pesquisa são escolas públicas de Rio Branco, Acre, que atendem alunos surdos e ouvintes em regime de inclusão. Cada bolsista trouxe para PIBID uma trajetória pessoal e acadêmica distinta, o que se reflete na diversidade dos produtos pedagógicos criados. Pibid - A possuía experiência anterior com o AEE, o que lhe conferiu sensibilidade particular para as necessidades dos alunos surdos. Pibid - B destacou-se pela criatividade na elaboração de materiais visuais. Pibid - C trouxe uma preocupação estética e afetiva para a criação de seus materiais. E Pibid - D, com sua formação em Libras, contribuiu com atividades que exploravam a relação entre a língua de sinais e a língua portuguesa escrita.

A análise dos dados seguiu os procedimentos da Análise de Conteúdo de Bardin (2011), compreendendo três fases: pré-análise com a leitura flutuante dos memoriais e definição dos objetivos, exploração do material realizando



a codificação e categorização das unidades de registro e o tratamento dos resultados com inferências e interpretação à luz do referencial teórico.

As categorias de análise emergiram dos próprios dados, em um processo indutivo, resultando em três eixos temáticos:

1. A Pedagogia Visual na Materialização do Ensino;
2. A Ludicidade como Estratégia de Engajamento; e
3. O Professor-Autor no Processo de Planejamento e Criação.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos memoriais reflexivos revela uma intensa atividade de produção de materiais didáticos, que transcendem a condição de meros objetos para se tornarem potentes produtos pedagógicos. Esses produtos são a materialização de concepções pedagógicas e de saberes construídos na articulação entre a formação acadêmica e a experiência prática no chão da escola.

4.1 A PEDAGOGIA VISUAL NA MATERIALIZAÇÃO DO ENSINO

Um dos eixos mais proeminentes nos relatos dos bolsistas é a criação de materiais que se apoiam em uma pedagogia visual. Pibid - B descreve a confecção de um material de referência permanente para a sala de aula:

“Na sexta-feira, concluímos a confecção da ‘Centopeia do Alfabeto’, que teve como objetivo criar um material visual para a sala de aula. A centopeia foi afixada na sala, permitindo que os alunos visualizassem constantemente as letras do alfabeto em Libras, reforçando o aprendizado de forma contínua.”

A “Centopeia do Alfabeto” transcende a função de um simples cartaz decorativo. Ela materializa o alfabeto em Libras no ambiente da sala de aula, transformando as paredes em um recurso de aprendizagem permanente. Sua permanência no espaço físico garante uma exposição contínua e incidental à língua, um princípio importante na aquisição de L2, pois permite que os alunos tenham contato constante com os sinais, mesmo fora dos momentos formais de instrução.



Esse tipo de material contribui para a criação de um ambiente linguisticamente rico, no qual a Libras se faz presente de forma natural e cotidiana. Além disso, a centopeia funciona como um artefato de legitimação da Libras no espaço escolar: ao ocupar um lugar de destaque na parede da sala, confere à língua de sinais um status equivalente ao do alfabeto em português, que tradicionalmente domina o ambiente letrado da escola.

Pibid – C, relata uma atividade de associação entre imagem, letra e cor, que também se baseia em estímulos visuais para promover o reconhecimento do alfabeto:

“A atividade consistia em uma série de imagens, e os alunos tinham que escolher uma cor para pintar a inicial de cada imagem. [...] O objetivo era que os alunos reconhecessem as letras iniciais e associassem cada uma a uma cor, desenvolvendo habilidades de reconhecimento de letras do alfabeto em Libras.”

Pibid – C, adaptou essa mesma atividade para o AEE, trabalhando individualmente com uma aluna surda, o que demonstra a versatilidade do material e a capacidade da bolsista de adequar o recurso a diferentes contextos e necessidades. Essa prática de adaptação é um indicador de que os bolsistas estão desenvolvendo a sensibilidade para a diferenciação pedagógica, um saber docente fundamental para a educação inclusiva.

Pibid - D, ao aplicar uma atividade sobre “Materiais Escolares”, recorre à estratégia visual ao propor a relação entre o sinal do material e a palavra, evidenciando a preocupação em criar um produto pedagógico bilíngue que articule a Libras e a Língua Portuguesa de forma integrada. Essa abordagem está em consonância com as diretrizes para a educação bilíngue de surdos, que preconizam o ensino das duas línguas de forma complementar, e não excludente (Lacerda; Lodi, 2014). A atividade de Pibid - D não apenas ensina os sinais em Libras, mas também os conecta à sua representação escrita em português, promovendo o desenvolvimento do letramento nas duas línguas de forma integrada.



4.2 A LUDICIDADE COMO ESTRATÉGIA DE ENGAJAMENTO

Outro eixo de destaque é a utilização de jogos e brincadeiras como produtos pedagógicos para o ensino de Libras. Pibid - C relata uma experiência emblemática durante as comemorações do Dia das Crianças:

“Durante o evento, desenvolvemos perguntas em Libras dentro da brincadeira ‘Torta na Cara’, proporcionando um momento divertido e educativo, além de incentivar a prática da Libras de forma descontraída e interativa.”

A adaptação de uma brincadeira popular, inserindo nela o uso da Libras, transforma o jogo em um produto pedagógico com múltiplas funções. Em primeiro lugar, promove a prática da língua em um contexto real e significativo, desmistificando a ideia de que aprender uma nova língua é um processo meramente formal e repetitivo. Em segundo lugar, integra a Libras ao universo cultural e lúdico dos alunos, contribuindo para a valorização da língua de sinais como parte do repertório comunicativo da escola. Em terceiro lugar, cria uma situação de interação entre alunos surdos e ouvintes, favorecendo a inclusão e o respeito à diversidade linguística. Essa estratégia está em consonância com a teoria de Krashen (1982), pois o ambiente lúdico reduz o filtro afetivo e favorece a experimentação linguística sem a pressão de situações formais de avaliação.

Pibid – A, também menciona o uso de recursos lúdicos no AEE com uma aluna surda, utilizando “a caixa surpresa, pescaria e organização numérica”. Esses recursos, ao combinarem elementos de jogo com conteúdo pedagógico, demonstram a versatilidade do lúdico em diferentes contextos e com diferentes públicos.

A “caixa surpresa” e a “pescaria” trabalham com o elemento da antecipação e da recompensa, mecanismos poderosos para a motivação intrínseca. A curiosidade sobre o que há na caixa ou qual “peixe” será pescado mantém a aluna engajada na atividade. A organização numérica articula o lúdico com o desenvolvimento de habilidades matemáticas, evidenciando que os produtos pedagógicos criados pelos bolsistas não se restringem ao ensino da Libras, mas abrangem diferentes áreas do conhecimento. A ludicidade no AEE não é apenas um passatempo, mas uma estratégia para trabalhar



objetivos pedagógicos específicos como coordenação motora, percepção visual, raciocínio lógico de forma integrada ao desenvolvimento da linguagem.

4.3 O PROFESSOR-AUTOR NO PROCESSO DE PLANEJAMENTO E CRIAÇÃO

Os memoriais revelam que a produção dos materiais não é um ato isolado ou espontâneo, mas está inserida em um processo contínuo de planejamento, criação, aplicação e reflexão. Pibid – D, explicita essa dinâmica ao descrever seu planejamento semanal:

“O planejamento para a próxima semana manterá o tema ‘Materiais Escolares’, no qual será realizada uma atividade de pequeno diálogo em dupla com a turma do 3º ano. Além disso, iniciaremos o aprendizado do Hino de Rio Branco em Libras, com o objetivo de posteriormente ensiná-lo às crianças.”

A escolha de ensinar o Hino de Rio Branco em Libras revela uma intencionalidade que vai além do ensino de novos sinais, buscando promover a identidade local e a participação cívica dos alunos por meio da língua de sinais. Ao conectar a aprendizagem da Libras à cultura e à identidade da comunidade local, Pibid - D torna o ensino mais relevante e significativo para os alunos, posicionando a comunidade surda como participante ativa da vida cívica da cidade. Essa prática de planejar e criar sequências didáticas complexas, que articulam diferentes conteúdos e objetivos, é um indicador do desenvolvimento da autoria docente, conforme preconizado por Giroux (1997).

Pibid – A, destaca a importância do planejamento colaborativo e da reflexão sobre a prática no AEE:

“O planejamento foi realizado em conjunto com a professora da sala, buscando desenvolver atividades que estimulassem a coordenação motora, a percepção visual e o raciocínio lógico da aluna. [...] A experiência no AEE tem sido fundamental para o meu crescimento profissional, pois me permite refletir sobre a importância de um planejamento individualizado e adaptado às necessidades de cada aluno.”



O depoimento de Pibid - A evidencia que a autoria não é um ato solitário, mas pode e deve ser construída em colaboração com outros profissionais da escola. A(O) bolsista demonstra consciência do caráter formativo de sua prática, ao afirmar que a experiência contribui para seu crescimento profissional. Essa capacidade de refletir sobre a própria prática e de extrair dela novos saberes é a marca do profissional reflexivo, conforme preconizado por Schön (2000).

Essa preocupação com a dimensão estética e afetiva dos materiais didáticos revela uma compreensão sofisticada do processo de ensino-aprendizagem. Pibid - A não está apenas preocupada com o conteúdo a ser ensinado, mas também com a forma como esse conteúdo é apresentado e com a relação que os alunos estabelecerão com o material. Essa sensibilidade para a dimensão do prazer e da criatividade na aprendizagem é um componente essencial da prática pedagógica, especialmente nos anos iniciais do ensino fundamental.

A análise conjunta dos três eixos permite observar que o processo de criação de produtos pedagógicos no PIBID aproxima-se do ciclo da pesquisa-ação (Thiollent, 1986). Os bolsistas identificam um problema, nesse caso a falta de um recurso e a necessidade de uma abordagem diferente. Planejam uma solução, que são os materiais didáticos pedagógicos, aplicam-na, observam os resultados, a reação dos alunos, a eficácia da atividade. Por fim refletem sobre o processo, o que informa o planejamento de novas ações. Essa postura investigativa sobre a própria prática é uma competência fundamental para o desenvolvimento profissional contínuo, pois transforma o professor em um produtor de conhecimento sobre o ensino, e não apenas um consumidor de propostas elaboradas por terceiros.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final deste percurso analítico, é possível afirmar que o PIBID se constitui como um espaço formativo de grande potência, no qual a articulação entre teoria e prática fomenta o desenvolvimento do professor-autor e do intelectual transformador (Kramer, 2003; Giroux, 1997). A análise revelou que, diante da lacuna de materiais didáticos adequados para o ensino bilíngue de surdos, os bolsistas não assumem uma postura passiva, mas se engajam



ativamente em um processo de criação que se desdobra em três eixos: a pedagogia visual, a ludicidade e o planejamento autoral.

A produção de materiais como a “Centopeia do Alfabeto” e as atividades de associação sinal-palavra-imagem demonstra uma compreensão da importância da visualidade na educação de surdos (Strobel, 2008; Campello, 2008). A incorporação de jogos como o “Torta na Cara” em Libras e a “caixa surpresa” no AEE evidencia a apropriação de um saber pedagógico fundamental: a ludicidade como estratégia de engajamento e de redução do filtro afetivo (Kishimoto, 2011; Krashen, 1982). Os relatos de Pibid – D e Pibid – A, sobre o planejamento semanal e colaborativo indicam que a produção de materiais é o resultado de um processo reflexivo que envolve a definição de objetivos, a seleção de conteúdos e a avaliação da própria prática.

Conclui-se que a elaboração de produtos pedagógicos no âmbito do PIBID é uma estratégia de formação inicial de grande relevância. Ela permite que os futuros professores desenvolvam competências essenciais para a docência, como a capacidade de diagnosticar as necessidades de seus alunos, de planejar intervenções pedagógicas adequadas, de criar recursos didáticos contextualmente relevantes e de refletir criticamente sobre sua própria prática. Ao se tornarem autores de seus materiais, os bolsistas se fortalecem como profissionais autônomos e criativos, mais bem preparados para enfrentar os desafios da educação inclusiva.

Este estudo apresenta limitações que devem ser reconhecidas. O foco exclusivo nos memoriais dos bolsistas oferece a perspectiva dos futuros professores, mas não a dos alunos ou dos professores supervisores. Futuras pesquisas poderiam adotar uma abordagem etnográfica, com observação de sala de aula e entrevistas com todos os envolvidos, para obter uma visão mais holística do impacto dos produtos pedagógicos. O recorte temporal de um semestre também é uma limitação, e um estudo longitudinal poderia revelar como a prática da autoria evolui ao longo da formação e se consolida no início da carreira docente.

A constatação de que o PIBID fomenta o professor-autor reforça a importância da manutenção e da ampliação de programas dessa natureza, que valorizam a imersão na prática e a articulação universidade-escola. Em um contexto de políticas educacionais que muitas vezes tendem à padronização e ao controle do trabalho docente por meio de materiais didáticos apostilados, a experiência do PIBID aponta para um caminho alternativo



como: o da valorização da autonomia e da criatividade do professor. A criação de produtos pedagógicos para o ensino de Libras, em um contexto escolar ainda marcado pela hegemonia da cultura ouvinte, pode ser vista como um ato de resistência. A “Centopeia do Alfabeto” na parede, o “Torta na Cara” em Libras no pátio, o Hino de Rio Branco em Libras no evento da escola são gestos que, somados, contribuem para a construção de uma cultura escolar mais inclusiva e para a afirmação da identidade e da língua da comunidade surda.

Não obstante as limitações apontadas, os resultados indicam a necessidade de que os cursos de licenciatura incorporem a autoria e a produção de materiais didáticos como um componente central de seus currículos. Incentivar e instrumentalizar os futuros professores a se tornarem produtores de conhecimento pedagógico é um caminho promissor para a construção de uma educação mais justa, mais criativa e mais comprometida com a aprendizagem de todos os alunos.

6 AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001”, da Universidade Federal do Acre (UFAC) e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre (IFAC).

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

CAMPELLO, Ana Regina e Souza. **Pedagogia visual na educação de surdos**. In: Linguagem e surdez. Porto Alegre: Artmed, 2008.

GATTI, Bernadete A. **Formação de professores no Brasil**: características e problemas. Educação & Sociedade, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.



KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo e a educação infantil**. In: Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KRAMER, Sonia. **O ofício de professor: sobre o ser e o estar sendo**. In: A formação de professores na perspectiva da inclusão. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

KRASHEN, Stephen D. **Principles and practice in second language acquisition**. Oxford: Pergamon Press, 1982.

LACERDA, Cristina B. F. de; LODI, Ana Claudia B. (Orgs.). **Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização**. Porto Alegre: Mediação, 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SKLIAR, Carlos (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2008.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1986.

WENGER, Etienne. **Communities of practice: learning, meaning, and identity**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: Educa, 2010.