REVISTA SINALIZAR| ISSN: 2448-0797 DOI: 10.5216/RS.v8.75470

(Re) significando o plano de aula no contexto da educação de surdos: sentidos do aprender e do ensinar

Re-signifying the lesson plan in the context of deaf education: meanings of learning and teaching

Flávia Roldan Viana
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Natal, Rio Grande do Norte, Brasil.
flaviarviana.ufrn@gmail.com

Gabriel Vieira Barreto
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Natal, Rio Grande do Norte, Brasil.
gabrielvbarreto12@gmail.com

Jenipher Alyssa de Lima Silva
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Natal, Rio Grande do Norte, Brasil.
jenipher.alyssa@gmail.com

Lidiane Pereira da Silva
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Natal, Rio Grande do Norte, Brasil.
lidianepereira404@gmail.com

RESUMO
O plano de aula é um instrumento que dá sentido à ação pedagógica na prática docente, visando buscar caminhos que garantam a efetivação do processo de ensino e aprendizagem aliados à realidade dos alunos. No contexto da educação especial, numa perspectiva inclusiva, o ensino fundamentado no planejamento não deve ser apreendido apenas como uma simples solução dos problemas ligados à aprendizagem de conteúdos. Neste relato, apresentamos uma proposta do plano de aula inclusivo no contexto bilíngue. A pesquisa, do tipo intervenção pedagógica, teve como finalidade contribuir para a solução de um problema prático dos estágios supervisionados de formação de professores do curso de Licenciatura em Letras/Libras, relacionado a elaboração de planos de aula para o ensino de Língua Brasileira de Sinais – Libras e de Língua Portuguesa como segunda língua (L2) para surdos. Os dados coletados foram obtidos por meio da realização de questionários com 17 participantes graduandos após realizarem a trilha de aprendizagem da elaboração do plano de aula inclusivo acessível em Libras. Os dados foram analisados com base em pressupostos da Teoria da Atividade e no conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal proposto por Engeström. Desse modo, pudemos concluir que o plano de aula direcionado ao estudante surdo tem a necessidade de buscar alternativas para ressignificar o processo de ensino e aprendizagem por meio de um planejamento que esteja coerente com o aprendizado do aluno, possibilitando

novas abordagens didático-pedagógicas que nos libertem das práticas ouvintistas e tradicionais, a fim de tornar o processo de ensino eficiente e eficaz.

Palavras-chave: práticas pedagógicas; ação docente; planejamento; plano de aula; surdo.

ABSTRACT
The lesson plan is an instrument that gives meaning to the pedagogical action in the teaching practice, aiming to seek ways that guarantee the effectiveness of the teaching and learning process allied to the reality of the students. In the case of the context of special education, from an inclusive perspective, teaching based on planning should not be understood only as a solution to simple problems related to content learning. In this report, a proposal for an inclusive lesson plan in a bilingual context is presented. The research, of the pedagogical intervention type, aimed to contribute to the solution of a practical problem of the supervised training stages of teachers of the Teacher Training Course in Letters/Libras, related to the elaboration of lesson plans for the teaching of Brazilian Sign Language – Libras and Portuguese as L2 for the deaf. The collected data were obtained through the completion of questionnaires with 17 undergraduate participants after completing the learning path of the elaboration of the inclusive lesson plan accessible in Libras. Data were analyzed based on assumptions of Activity Theory and on the concept of Zone of Proximal Development proposed by Engeström. In this way, we were able to conclude that the lesson plan directed to the deaf student, has the need to seek alternatives to re-signify the teaching and learning process through planning that is coherent with the learning of the deaf student, enabling new didactic-pedagogical approaches that free themselves from listening and traditional practices in order to make the teaching process efficient and effective.

Keywords: pedagogical practices; teaching action; planning; lesson plan; deaf.

Submetido em 05 de março de 2023.
Aceito em 17 de abril de 2023.
Publicado em 01 de junho de 2026.

1 Introdução

Nos últimos tempos, o plano de aula, no contexto da educação especial, principalmente em uma perspectiva inclusiva, vem sendo alvo de críticas e cobranças didático-pedagógicas. Compreender esse contexto e as sutilezas epistemológicas que surgem desse corolário apresenta-se como passo importante para entendê-lo como processo dialético e articulador da prática pedagógica para a promoção de mudanças significativas no cotidiano da sala de aula.

Essas mudanças estão intimamente ligadas ao plano de aula, uma vez que esse revela-se como um dos principais instrumentos na elaboração, organização e realização do trabalho docente em sala de aula, já que "corresponde ao nível de maior detalhamento e objetividade do processo de planejamento didático" (Vasconcelos, 1995, p. 143).

Nesse sentido, para desenvolver sua atividade de ensino, o professor é responsável pelo planejamento de suas aulas, pelo caráter heterogêneo das salas de aulas, de cada turma e de cada ano trabalhado, o que remete a uma situação didática singular, única. Dessa forma, o professor precisa responder às demandas relacionadas à aprendizagem do aluno com a organização do seu ensino, pensado ano a ano, dia a dia. Um aprendizado contínuo que acontece na práxis (Goergen, 2000).

Pesquisas, como as de Barreiro e Gebran (2006), Pimenta e Lima (2012), Almeida e Pimenta (2014) que debruçam seus olhares investigativos sobre as práticas docentes, anunciam que ações descontextualizadas, fragmentadas, pontuais e assistemáticas não possibilitam aprendizagens significativas. Afinal, como situa Moura (2002), fundamentado em Leontiev, a atividade de ensino do professor deve ser materializada na atividade de aprendizagem do aluno, tendo em vista que, "[...] uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental [...]" (Vygotsky, 1998, p. 115).

Nesse sentido, a elaboração de planos de aula como planejamento das atividades pedagógicas na prática docente precisa ser considerada numa relação entre ações individuais e coletivas (Thomazi; Asinelli, 2009), conectadas à realidade dos alunos (Tormena; Figueiredo, 2010), tendo em vista que, a aula é "[...] lugar privilegiado da vida pedagógica, que se refere às dimensões do processo didático –

ensinar, aprender, pesquisar e avaliar – preparado e organizado pelo professor e seus alunos" (Veiga, 2008, p. 267).

À vista disso, o planejamento docente assume papel valioso na consolidação de uma sociedade mais justa e democrática, pois, mediante o cuidado e ações para se promover a inclusão, tem-se a oportunidade de educar o outro, uma vez que "a ação consciente, competente e crítica do educador é que transforma a realidade, a partir das reflexões vivenciadas no planejamento" (Fusari, 1990, p. 46). Assim, a ação de planejar contribui para a organização de imprevistos e situações complexas que se apresentam constantemente no cotidiano escolar.

Dessa forma, no presente relato, abordamos o plano de aula como instrumento docente da prática pedagógica. Argumenta-se que, apesar de não ser condição *sine qua non* para que o processo de ensino e aprendizagem aconteça, o referido instrumental é o caminho para que o bom ensino não seja compreendido como um problema simples de conhecimentos e habilidades ou relacionado à aprendizagem de um repertório de conteúdos específicos, principalmente, no que diz respeito ao contexto da educação especial numa perspectiva inclusiva.

Por último, argumenta-se que o plano de aula inclusivo proposto nas disciplinas de Estágio Supervisionado de Formação de Professores do curso de Licenciatura em Letras-Libras/Língua Portuguesa da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), vai ao encontro da realidade do aluno surdo, visando respeitar as especificidades e peculiaridades desses educandos enquanto sujeitos cognoscentes, de modo a dar espaços às suas manifestações, gerando motivações e envolvimentos nas experiências escolares. Ademais, Viana e Barreto (2014) corroboram com essa afirmativa quando argumentam que a aprendizagem do aluno está estreitamente ligada à maneira como o professor ensina, ou seja, as ações de planejamento docente são fundamentais para que as especificidades de aprendizagem dos alunos sejam atendidas.

Após essas palavras introdutórias na primeira seção, em que discutimos o papel valioso da prática docente no que se refere à elaboração de um plano de aula inclusivo que considere as especificidades e particularidades de aprendizagens dos diferentes sujeitos da sociedade, apresentamos, a seguir, a metodologia. Os caminhos metodológicos seguiram os pressupostos de uma intervenção pedagógica considerando um dos aspectos que antecede a prática docente que é a elaboração

do plano de aula numa perspectiva inclusiva. Em seguida, explicitamos os resultados, ou seja, os achados do estudo, assim como as questões fundamentais para a elaboração de um plano de aula inclusivo. Por fim, nas considerações finais, refletimos acerca do desenvolvimento do estudo em referência aos resultados obtidos.

Na sequência, apresentaremos de forma mais detalhada como procedemos para a realização deste estudo, assim como relacionamos os pressupostos teóricos relevantes para o entendimento da importância de os professores refletirem sobre sua prática docente por meio da elaboração do seu plano de aula para que resulte em estratégias pedagógicas inclusivas.

2 Metodologia

O presente caso de ensino é um recorte da pesquisa “Tempos de aprendizagens no contexto da acessibilidade comunicacional e da educação bilíngue para surdos na Educação Básica e no Ensino Superior: os novos desafios de ensinar”, aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN (CAAE: 40918920.6.0000.5292 - Número do Parecer: 4.704.124).

A pesquisa, do tipo intervenção pedagógica, teve como finalidade contribuir para a solução de um problema prático dos estágios supervisionados de formação de professores do curso de Licenciatura em Letras/Libras, relacionado à elaboração de planos de aula para o ensino de Língua Brasileira de Sinais – Libras e de Língua Portuguesa como L2 para surdos, considerando competências e habilidades da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o ensino de línguas.

Esse tipo de pesquisa se opõe às pesquisas básicas, que, segundo Gil (2010), tem por objetivo ampliar conhecimentos, sem ter a preocupação com seus possíveis benefícios práticos. Dessa forma, não se tinha a pretensão de pesquisar para produzir um conhecimento que posteriormente seria aplicado, mas de produzir um conhecimento na própria ação, junto aos estagiários (Paulon, 2005; Rocha; Aguiar, 2003), tendo a elaboração de planos de aula inclusivos, no contexto bilíngue, como instrumento interventivo.

A coleta de dados ocorreu no primeiro semestre de 2022 e foi realizada por intermédio de questionários criados na ferramenta *Google Forms*, na qual todos os participantes (surdos e ouvintes) registraram, por extenso, suas respostas em Língua Portuguesa, após realizarem a trilha de aprendizagem[1] sobre elaboração do plano de aula inclusivo, acessível em Libras. Ao todo, foram 17 participantes, que serão identificados por siglas (A1, A2, ... A17).

Os dados foram analisados com base em pressupostos da Teoria da Atividade (Leontiev, 1978, 1983), segundo a qual os(as) pesquisadores(as) estão atentos(as) ao movimento das ações e operações conscientes, destacando aqui as ações na organização do ensino por meio do plano de aula inclusivo no contexto bilíngue, que são relevantes para que essas operações ganhem corpo no decorrer das atividades a serem analisadas; e no conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), formulado por Vygotsky como "a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial" (Vygotsky, 1984, p. 58), determinado por meio da solução de problemas sob a orientação de indivíduos mais experientes. Em outras palavras, são as aprendizagens que ocorrem na ZDP que fazem com que o sujeito se desenvolva ainda mais.

Essa interação e sua relação com a imbricação entre os processos de ensino e aprendizagem podem ser melhor compreendidos quando nos remetemos ao conceito de ZDP proposto por Engeström, cuja base é o aprofundamento teórico de Vygotsky, em que a ZDP não fica limitada a indivíduos e pode ser aplicado a sistemas de atividade (como a sala de aula), pois, segundo o autor, ZDP pode vir a ser a "[...] distância entre as ações cotidianas do presente e as novas formas históricas de atividade social que podem ser geradas coletivamente como solução das contradições embutidas nessas ações cotidianas" (Engeström, 1987, p. 174).

Nessa perspectiva, a aprendizagem expansiva implica a construção coletiva de mudanças. Desse modo, Engeström (1987) aborda a zona de desenvolvimento proximal coletiva, que, em vez de referir-se às possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento de um indivíduo a partir da mediação – proposição de Vygotsky para a ZDP –, refere-se à possibilidade de aprendizagem expansiva por parte de um

[1] Disponível em: https://bit.ly/planodeaulainclusivo. Acesso em: 06 abr. 2026.

sistema de atividade, a partir das ações coletivas que produzem uma nova forma histórica daquela atividade.

Nesse sentido, a ação docente de elaboração de planos de aulas, entendida como ferramenta cultural na concepção vygotskyana, pode apresentar potencial para solucionar desafios de maneira criativa e ser uma prática pedagógica inovadora, além de ser visualizada como um instrumento para enfrentar um problema de aprendizagem, tendo em vista que a atividade de ensino do professor deve cumprir seu papel de promover aprendizagem a seus alunos.

3 Resultados – Caminhos de uma intervenção pedagógica

A organização da aula é uma ação docente que "[...] inclui tanto a previsão das atividades didáticas em termos da sua organização e coordenação em face dos objetivos propostos, quanto a sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino" (Libâneo, 2013, p. 221), enquanto o plano de aula é o documento em que serão estabelecidos os passos metodológicos para o desenvolvimento de objetivos e conteúdo de uma aula ou de um conteúdo programático. Nesse sentido, de acordo com Libâneo (2013, p. 241), o plano de aula é:

> [...] um detalhamento do plano de ensino. As unidades e subunidades (tópicos) que foram previstas em linhas gerais são agora especificadas e sistematizadas para uma situação didática real. A preparação das aulas é uma tarefa indispensável e, assim como o plano de ensino, deve resultar num documento escrito que servirá não só para orientar as ações do professor como também para possibilitar constantes revisões e aprimoramentos de ano para ano.

Esse instrumento (documento) passa a fazer parte do processo formativo dos estudantes de Licenciaturas nas disciplinas pedagógicas de Didática e Estágios Supervisionados. Nessa linha de reflexão, o estágio supervisionado revela-se como um dos principais momentos da licenciatura, uma vez que é chegado o período em que os futuros professores são apresentados ao exercício pleno da docência, ou seja, o momento da regência - que pode ser entendido como a prática do estagiário em planejar e ministrar as aulas na instituição onde se realiza o estágio.

Segundo Carvalho (2012, p. 66):

> Um dos principais objetivos desse tipo de estágio é fazer com que nossos alunos aproveitem os estágios para testar, como professores, as inovações que discutiram teoricamente na universidade e/ou observaram com os bons professores da escola básica.

No caso específico do curso de Licenciatura em Letras-Libras/Língua Portuguesa, foco deste relato, a elaboração do plano de aula, enfrenta dificuldades e desafios, tendo em vista que precisa ser pensado sob dois vieses: ensino de Libras, principalmente como L1 (primeira língua, língua materna dos sujeitos surdos), e de Língua Portuguesa, como L2 (segunda língua, preferencialmente na sua modalidade escrita), que são ensinos não contemplados na matriz curricular da Educação Básica, nas escolas do estado do Rio Grande do Norte.

É nesse preparo da aula que os estagiários irão construir seu espaço de atuação, e a estrutura do plano de aula precisa subsidiar, de forma teórico-metodológica, essa atuação, principalmente a dos estagiários surdos. Nesse sentido, é preciso considerar que a compreensão das ações individuais só será possível se existir uma concepção de que o objeto da atividade deve estar em constante relacionamento com sujeito, objeto e instrumento, assim como com os mediadores sociais (Engeström, 1987).

Essa compreensão levou os(as) pesquisadores(as) a conceberem um plano de aula que contemplasse essa concepção sob uma perspectiva inclusiva que desse subsídios para a realização de uma boa aula no contexto bilíngue e que pudesse ser elaborado de forma colaborativa com professores(as) regentes, professores(as) do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e professores(as) tradutores/intérpretes de Língua de Sinais (TILS), ou seja, de Libras (Língua Brasileira de Sinais). O(a) professor(a) do AEE e o(a) professor(a) TILS atuam nas escolas públicas inclusivas do Estado do Rio Grande do Norte, dando suporte aos(as) alunos(as) público-alvo da educação especial.

O plano de aula inclusivo elaborado por Silva e Viana (2021) e discutido por Silva, Gomes e Viana (2022) é dividido em quatro blocos: Identificação, Plano de aula, Procedimentos didático-metodológicos e Referências.

O primeiro bloco, Identificação, refere-se aos dados da turma (Figura 1). Porém, nesse bloco também foram inseridas informações sobre recursos de acessibilidade, entre eles: LSE (Legendagem para Surdos e Ensurdecidos), TILS (Tradutor/Intérprete de Libras), Material em *Braille*, Livros acessíveis, Livros (ou

textos) com leitura fácil, Soroban, Material em Libras, *Notebook* com acessibilidade, Caderno de pauta ampliada, entre outros. Além disso, informa-se se a escola possui Sala de Recursos Multifuncionais, na qual é realizado o AEE; e quais as estratégias de promoção de aprendizagem serão utilizadas em sala de aula.

Figura 1 – Bloco 1 do Plano de aula inclusivo

<table>
<tr><th colspan="6">IDENTIFICAÇÃO</th></tr>
<tr><td>Escola</td><td colspan="5"></td></tr>
<tr><td>Professor (a)</td><td colspan="5"></td></tr>
<tr><td>Disciplina</td><td colspan="5"></td></tr>
<tr><td>Ano</td><td colspan="3"></td><td colspan="2">Turno:</td></tr>
<tr><td>Aluno (a) incluído (a)</td><td>( ) Surdo
( ) Deficiente Auditivo</td><td>( ) Cego
( ) Baixa Visão
( ) Surdocego</td><td>( ) TEA – Transtorno do Espectro Autista</td><td>( ) Deficiência Intelectual
( ) Síndrome de Down</td><td>( )Altas Habilidades ou Superdotação</td></tr>
<tr><td>Recursos de acessibilidade</td><td colspan="5"></td></tr>
<tr><td>Sala de Recursos Multifuncionais</td><td colspan="2">( ) Sim</td><td colspan="2">( ) Não</td><td></td></tr>
<tr><td rowspan="11">Estratégias de promoção da aprendizagem em sala de aula</td><td colspan="5">( ) Proporciona situações de apoio individualizado na sala de aula responsável pelo aluno:_____</td></tr>
<tr><td colspan="5">( ) Promover ações de monitores entre os estudantes</td></tr>
<tr><td colspan="5">( ) Atividades para casa</td></tr>
<tr><td colspan="5">( ) Atividade cooperativas em sala de aula</td></tr>
<tr><td colspan="5">( ) Realizar revisões de conteúdos anteriores no começo da aula</td></tr>
<tr><td colspan="5">( ) Planejamento de resoluções de problemas de forma colaborativa</td></tr>
<tr><td colspan="5">( ) Promoção de autoavaliação</td></tr>
<tr><td colspan="5">( ) Correção coletiva de atividades e avaliações</td></tr>
<tr><td colspan="5">( ) Promoção de conflitos sociocognitivos</td></tr>
<tr><td colspan="5">( ) Outras: _____</td></tr>
</table>

Fonte: Silva e Viana (2021, p. 14).

Descrição da imagem: *A figura apresenta, sinteticamente, características concernentes à identificação do espaço escolar, como nome da escola, disciplina a ser ministrada, ano, turno, qual necessidade específica o aluno (a) incluído (a) se enquadra, quais os recursos e acessibilidade disponíveis, se existe sala de recursos multifuncionais e quais as estratégias de promoção de aprendizagem em sala de aula, dentre as opções, planejamento de resoluções de problemas de forma colaborativa, correção coletiva de atividades e avaliações, etc.*

A opção de marcar as estratégias de promoção de aprendizagem a serem utilizadas, ajuda o(a) professor(a) a estruturar com mais clareza os procedimentos didático-metodológicos mais à frente, principalmente se pretende promover ações de monitoria entre estudantes. A escolha dessas estratégias direciona os caminhos didáticos mais adequados a serem trilhados para que ocorra uma aprendizagem significativa.

De acordo com Leontiev (1978, p. 268), a apropriação dos objetos ou dos fenômenos que são o produto do desenvolvimento histórico acontecerá com o

desenvolvimento "[...] em relação a eles, de uma atividade que reproduza, pela sua forma, os traços essenciais da atividade encarnada, acumulada no objeto".

Para o(a) estagiário(a) surdo(a), é visualmente positivo identificar no plano de aula essas estratégias. De acordo com o próprio depoimento de participantes surdos[2]: "[...] *aqui eu marcar ações importantes para fazer em sala de aula e ajuda a pensar que poder fazer na sala de aula com alunos*" (A8). "[...] *marcar e conhecer, por exemplo, estratégias que não aprendemos nas outras disciplinas, exemplo, conflitos sociocognitivos, o que é? Não sei, então, aprender porque professora estágio explica, eu sei se usar ou não*" (A13).

Nessa linha de reflexão, Araújo (2016) explica que o trabalhado coletivo possibilita, em larga escala, a construção de saberes, o saber fazer, o saber ser, o compartilhar experiências, as dificuldades, o reconhecer falhas e o valorizar os avanços e as mudanças. Assim, podemos entender a ação conjunta entre docentes e estudantes como fator positivo e relevante para a produção de um planejamento eficiente, tornando-o um processo coletivo, flexível e dinâmico.

O segundo bloco, destinado à elaboração do plano de aula, conduz o(a) professor(a) pensar de forma reflexiva no tema de sua aula, mas com foco não apenas em conteúdo conceitual, mas nos conteúdos procedimentais e atitudinais. Essa classificação em diferentes níveis de conteúdo parece simples, no entanto, carrega grande força pedagógica, haja vista que difere os conhecimentos em conteúdos de aprendizagem, segundo o uso que deles se deve fazer. Assim, há conteúdos que é preciso "saber" (conceituais), conteúdos que é necessário "saber fazer" (procedimentais) e conteúdos que formam o "ser" (atitudinais) (Zabala,1999).

Para Frasson, Laburú e Zompero (2019), na atual conjuntura escolar, diante dessa tríade de aprendizagens, os conteúdos atitudinais são, possivelmente, os mais complexos de serem abordados, tendo em vista ser a escola um ambiente formado por indivíduos provenientes de diferentes culturas. Nesse aspecto, cabe ao

[2] Ressaltamos que optamos por manter os depoimentos dos indivíduos surdos conforme foram escritos por eles. É válido salientar que a língua de instrução do sujeito surdo é a Língua de Sinais, uma língua que acontece no espaço e no campo visual e que ainda não possui grafia amplamente reconhecida, cuja estrutura frasal em muito diverge da Língua Portuguesa. Nesse sentido, a forma como os surdos escrevem não segue a estrutura gramatical do Português, visto que a Língua Portuguesa, na modalidade escrita, é a sua segunda língua de instrução, pois para os surdos a aquisição da escrita representa a alfabetização e letramento de uma segunda língua com diferenças fonológicas, morfológicas e sintáticas. Por isso, apresentam "irregularidades" na escrita, haja vista que essas "irregularidades" coincidem com construções próprias da língua de sinais, sua primeira língua.

docente certificar-se de que os aspectos sociais serão considerados em seu plano de aula inclusivo (Figura 2).

Figura 2 – Bloco 2 do Plano de aula inclusivo

Plano de Aula	
Tema da Aula	
Objetivos da aula (de aprendizagem e desenvolvimento)	
Conteúdo	**Conceituais:**
	Procedimentais:
	Atitudinais:
Pergunta (s) essencial (is) da aula	
Palavras-chave	
Competência a ser desenvolvida (BNCC)	

Fonte: Silva & Viana (2021, p. 15).
Descrição da imagem: *Representação da figura que detalha o plano de aula com relação ao tema da aula, seus objetivos de aprendizagem e de desenvolvimento, o conteúdo a ser explorado relativo a conceitos, procedimentos e atitudes, assim como perguntas essenciais da aula, palavras-chave e competências a serem desenvolvidas de acordo com a BNCC.*

Compreendemos que no contexto da educação inclusiva, o processo de aprendizagem não se constrói apenas com a compreensão conceitual, mas a partir de todas as nuances didático-pedagógicas envolvidas, como conteúdos procedimentais e atitudinais. É nesse bloco que se alinha o tema da aula às competências e habilidades da BNCC e o(a) professor(a) é conduzido(a) a pensar nas estratégias mediadoras em sala para trabalhar o conteúdo da aula.

Pensar para além dos conteúdos conceituais oportuniza um leque maior de possibilidades de aprendizagem. De acordo com Viana & Barreto (2014), aprendentes surdos(as) podem vir a apresentar dificuldades de aprendizagem ligadas à exposição restrita de experiências ou de compreender aspectos culturalmente transmitidos quanto ao conhecimento. Dessa forma, segundo Engeström (2002, 2009), para promover processos de mudança, a chamada aprendizagem expansiva, em sistemas de atividade, faz-se necessário que os estímulos auxiliares sejam organizados de modo a ampliar a percepção dos sujeitos acerca da atividade em questão e seu posterior engajamento em novas ações.

Nesse sentido, ao elaborarmos junto aos estagiários um plano de aula inclusivo no contexto bilíngue com foco, por exemplo, no ensino de Língua Portuguesa como L2 para estudante surdo(a), houve a preocupação em trazer diferentes ações por meio dos conteúdos procedimentais e atitudinais, como estímulos auxiliares. A exemplo, a dupla A1 e A6, ao tratar da temática "Leitura e interpretação de textos narrativos" para uma turma de 6º ano, definiu os conteúdos da seguinte forma: "Conteúdo conceitual: Leitura e interpretação de textos narrativos; Conteúdo procedimental: Elaborar mapa conceitual no aplicativo *Padlet*[3] sobre o texto narrativo estudado; Conteúdo atitudinal: Refletir sobre a interpretação textual a partir da sua própria língua".

As estratégias mediadoras para trabalhar o conteúdo da aula atuam como as operações da atividade. De acordo com Leontiev (1978), a atividade pode ser identificada pelo objeto (ou motivo), que, no exemplo acima dado, refere-se à leitura e interpretação de textos narrativos; as ações, pelo seu objetivo (ou meta), que correspondem, na atividade, aos conteúdos procedimentais e atitudinais; e as operações, pelas condições instrumentais (ou condições operacionais) para sua realização, que são as estratégias mediadoras.

Por serem sujeitos cognoscentes, que aprendem visualmente, as perguntas essenciais da aula e as palavras-chave ajudam o(a) estagiário(a) surdo(a) a pensar nos objetivos da aula e nos conteúdos, conforme explicita A15, ao dizer que: "[...] *não pensava palavras-chave para uma aula, nem pergunta essencial, mas quando a professora nos dá exemplo ajuda a entender melhor. Com as palavras-chave e a pergunta essencial, então, penso no objetivo da aula, o que é importante para o aluno aprender naquela aula?*".

O bloco 2, Procedimentos didático-metodológicos (Figura 3), destina-se a descrever as atividades pedagógicas que serão desenvolvidas para promover experiências de aprendizagem e quais serão as formas de registro da avaliação. O primeiro passo é o(a) professor(a) pensar como acontecerá o desenvolvimento do tema. Se o foco é ensino de Libras como L1 (primeira língua) e o tema seja "Tradução de textos escritos em língua de sinais" (tema dos(as) estagiários(as) A12 e A14), esse tema precisa ser desenvolvido inicialmente com uma avaliação

[3] *Padlet* é uma ferramenta digital que permite a criação de um mural ou quadro virtual dinâmico e interativo para registar, guardar e partilhar conteúdos (imagens, vídeos e documentos de texto).

diagnóstica sobre o que os alunos surdos sabem ou conhecem sobre os diferentes tipos de textos escritos.

Depois, identificar, junto aos alunos surdos, quais os textos mais importantes no contexto escolar que deveriam estar sinalizados. Em seguida, dividir os alunos em grupo para que cada um se responsabilize por um texto escrito a ser sinalizado. Descrito o desenvolvimento do tema da aula, passa-se a pensar nas atividades pedagógicas que serão desenvolvidas para promover essas experiências de aprendizagem.

No exemplo dado, como foco no ensino de Libras como L1, A12 e A14 organizaram as seguintes atividades: pesquisar sinais para a tradução em Libras, criar um glossário terminológico em Libras com palavras-termo que ainda não possuem um sinal na língua de sinais, dinâmicas de tradução, *layout* de gravação, entre outras.

Figura 3 - Bloco 2 Plano de aula inclusivo (continuação do Bloco 2)

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS-PEDAGÓGICOS	
Desenvolvimento do tema	
Atividades pedagógicas que serão desenvolvidas para promover experiência de aprendizagem	
Avaliação	
Formas de registro da avaliação	

Fonte: Silva & Viana (2021, p. 16).

Descrição da imagem: *Continuação da representação do Bloco 2 que corresponde ao detalhamento do plano de aula inclusivo criado por Silva & Viana (2021), o qual descreve o desenvolvimento do tema da aula, as atividades pedagógicas a serem desenvolvidas, o procedimento de avaliação e as formas de registro da avaliação.*

No que diz respeito aos objetivos da avaliação, Oliveira e Campos (2005) colocam que na educação especial há dois eixos importantes a serem pensados: i) avaliação específica e ii) avaliação compreensiva ou de acompanhamento.

A avaliação específica pode ser direcionada ao conteúdo em si, porém não deve ser a única e nem tampouco ser a de maior peso. É preciso considerar outros aspectos formativos. As formas de registro, no caso do(a) aluno(a) surdo(a), precisam ser sempre visuais, seja na elaboração de vídeos sinalizados, seja na forma de expressão. Além disso, a correção coletiva deve ser levada em consideração. Levar os(as) alunos(as) surdos(as) a discutirem seus próprios erros e acertos pode vir a trazer uma aprendizagem mais significativa.

Nesse contexto, é necessário que o docente esteja atento a criar uma proposta de trabalho que desperte interesse, auxilie na construção do conhecimento e que estimule não só a memorizar conteúdos, mas também a estabelecer relações, e, para isso, a escolha dos recursos a serem utilizados exerce papel fundamental. As aulas, então, devem ser extremamente ricas visualmente, sem recursos desnecessários, mas contextualizados (Nunes *et al.*, 2011; Viana; Barreto, 2014).

Nesse sentido, pensamos na avaliação como uma atividade coletiva, uma vez que a consciência também deve ser fundada nas relações sociais, pois “[...] a consciência não nos é dada primariamente, nem é gerada pela natureza; a consciência é gerada pela sociedade, a consciência é uma realização social.” (Leontiev, 1983, p. 79). Desse modo, a consciência individual só pode ser compreendida a partir das atividades sociais, o que torna o processo avaliativo processual e formativo.

O último bloco diz respeito às referências, que são fundamentais na elaboração de um plano de aula, uma vez que o acervo bibliográfico escolhido dará subsídios necessários para aprofundar a temática da aula, diversificar atividade pedagógicas, entre outros objetivos.

Sobre a relevância de se escolher com critério as referências que irão compor o plano de aula, Spudeit (2014) explica que cabe ao professor indicar fontes de pesquisa e leitura sobre os conteúdos programáticos que serão abordados em sala de aula ao longo da disciplina, como trabalhos publicados em anais de eventos, *e-books*, livros impressos, artigos de revistas, entre outros, que subsidiarão teoricamente o conteúdo programático a ser abordado na disciplina. Nesse sentido,

é importante que o professor selecione de três a cinco obras que são básicas para trabalhar ao longo da disciplina e também escolha outras complementares para aprofundar os temas propostos.

4 Considerações Finais

Sendo o plano de aula um instrumento da prática docente, não deve limitar-se ao prático-utilitário, descontextualizado, sem relação com a teoria. Nessa perspectiva, é necessário um olhar atento e crítico sobre o plano de aula para ensino de Libras como L1 e de Língua Portuguesa como L2 para surdos(as). O ensino desses conteúdos faz parte do cotidiano de graduandos(as) do curso de Letras/Libras da UFRN, os quais legitimam sua formação.

Os elementos de um plano de aula, para esses conteúdos, precisam ser elaborados em um contexto inclusivo e em uma perspectiva bilíngue, que reconheça as especificidades de aprendizagem de sujeitos surdos e as peculiaridades pedagógicas dos professores(as) que irão atuar com esses conteúdos. Dito isso, o relato aqui apresentado descreve a percepção de graduandos(as) que irão atuar com ensino de Libras como L1 e de Língua Portuguesa como L2 para surdos no âmbito dos estágios supervisionados de formação de professores(as) do curso de Licenciatura em Letras/Libras, na construção do o plano de aula inclusivo, proposto por Viana (2022), guiados(as) por meio de uma trilha de aprendizagem bilíngue (Libras-Português).

Partimos, assim, do pressuposto de que o plano de aula com foco no estudante público-alvo da educação especial, em específico o indivíduo surdo, precisa buscar alternativas para uma prática emancipatória, capaz de construir e reconstruir novos sentidos e significados para o processo de ensino e aprendizagem desse alunado, a fim de criar condições favoráveis de enfrentamento da fragmentação desses ensinos nas escolas ditas inclusivas, de forma a articular saídas para que haja uma maior unicidade de estratégias didático-metodológicas e possa permitir buscar novos caminhos que nos libertem de práticas ouvintistas adaptadas e tradicionais, e que envolvam professores surdos em um processo autoral de prática docente.

Referências

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

ARAÚJO, Catarina Pereira de. **O trabalho conjunto entre docentes:** uma possibilidade de mudanças na prática pedagógica. 2010. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

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

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Brasília: Presidência da República, DF, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/. Acesso em: 18 out. 2022.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. **Os estágios nos cursos de licenciatura**. São Paulo: Cortez, 2012.

ENGESTRÖM, Yrjo. Aprendizagem por expansão na prática: em busca de uma reconceituação a partir da teoria da atividade. Tradução D. Vilas Boas e M. Damiani. **Cadernos de Educação**. Pelotas: Ed. UFPel, 2002.

ENGESTRÖM, Yrjo. From learning environments and implementation to activity systems and expansive learning. **Actio: An International Journal of Human Activity Theory**, 2009.

ENGESTRÖM, Yrjo. **Learning by Expanding:** an activity-theoretical approach to developmental research. Helsinki: Orienta-Konsultit Oy, 1987, 368p.

FRASSON, Fernanda; LABURÚ, Carlos Eduardo; ZOMPERO, Andréia de Freitas. Aprendizagem significativa conceitual, procedimental e atitudinal: uma releitura da Teoria Ausubeliana. **Revista Contexto & Educação**, [*s. l.*], v. 34, n. 108, p. 303-318, 2019. Disponível em: https://doi.org/10.21527/2179-1309.2019.108.303-318. Acesso em: 18 out. 2022.

FUSARI, José Cerchi. O planejamento do trabalho pedagógico: algumas indagações e tentativas de respostas. **Série Ideias**, [*s. l.*], v. 8, n. 1, p. 44-53, 1990.

GEORGEN, Pedro Laudinor. Competências docentes na educação do futuro: anotações sobre a formação de professores. **Nuances: estudos sobre Educação**, [*s. l.*], v. 6, n. 6, 2000.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **Actividad, conciencia, personalidad.** Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1983.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **O desenvolvimento do psiquismo.** Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2013.

MOURA, Manoel Oriosvaldo de. **A atividade de ensino como ação formadora**: ensinar a ensinar: didática para a escola fundamental e média. 2. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2018. Disponível em: https://repositorio.usp.br/item/002937191. Acesso em: 20 set. 2022.

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio; CAMPOS, Thaís Emília. Avaliação em Educação Especial: o ponto de vista do professor de alunos com deficiência. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 16, n. 31, p. 51-78, 2005. Disponível em: https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/2142. Acesso em: 20 set. 2022

PAULON, Simone Mainieri. A análise de implicação como ferramenta na pesquisa-intervenção. **Psicologia & Sociedade**, [*s. l.*], v. 17, n. 3, p. 16- 23, 2005. Disponível em: https://www.scielo.br/j/psoc/a/YWZKDkyF5zBjQvhjJZkdK7m/abstract/?lang=pt. Acesso em 20 set. 2022.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência - teoria e prática. In: BRABO, Tânia Suely Antonelli M.; CORDEIRO, Ana Paula; MILANEZ, Simone Ghedini Costa (org.). **Formação da pedagoga e do pedagogo**: pressupostos e perspectivas. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 133-152. Disponível em: https://ebooks.marilia.unesp.br/index.php/lab_editorial/catalog/view/112/321/3111. Acesso em: 20 set. 2022.

SILVA, Lidiane Pereira da; GOMES, Ana Karla Ferreira de S. Rosa; VIANA, Flávia Roldan. Desenvolvimento da prática docente: construindo colaborativamente um plano de aula no contexto da educação inclusiva. In: **SEDOC - Seminário de Docência e Contemporaneidade**, 2022, Macau (RN). Anais do [...] Macau (RN): IFRN – Campus Macau, 2022, p. 01-08.

SILVA, Lidiane Pereira da; VIANA, Flávia Roldan. Plano de aula colaborativo: uma proposta no contexto da educação inclusiva. **Revista Prometeu**, [*s. l.*], v. 6, n. 1, 2021. Disponível em: https://periodicos.ufrn.br/revprometeu/article/view/25409. Acesso em: 20 set. 2022.

SPUDEIT, Daniela. **Elaboração do plano de ensino e do plano de aula**. Rio de janeiro, p. 1-8, 2014. Disponível em: https://pedrofigueira.pro.br/wp-content/uploads/2019/01/elaboracao-do-plano-de-ensino-e-do-plano-de-aula.pdf. Acesso em: 04 fev. 2022.

THOMAZI, Áurea Regina Guimarães; ASINELLI, Thania Mara Teixeira. Prática docente: considerações sobre o planejamento das atividades pedagógicas. **Educar**, Curitiba, n. 35, p. 181-195, 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/er/n35/n35a14.pdf 27/02. Acesso em: 04 fev. 2022.

TORMENA, Ana Aparecida; FIGUEIREDO, Jorge Alberto. Planejamento: a importância do plano de trabalho docente na prática pedagógica. **O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense**, Produção Didático-pedagógica, v.1. Curitiba: SEED/PR, 2010, p. 01-18.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Plano de ensino-aprendizagem e projeto educativo:** elementos metodológicos para elaboração e realização. São Paulo: Libertad, 1995.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Organização didática da aula: um projeto colaborativo de ação imediata. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Aula:** gênese, dimensões, princípios e práticas. Campinas: Papirus, 2008, p. 267-297.

VIANA, Flávia Roldan; BARRETO, Marcília Chagas. **O ensino de matemática para alunos com surdez:** desafios docentes, aprendizagens discentes. Curitiba: Editora CRV, 2014.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. Implicações educacionais. In: COLE, Michael; JOHN-STEINER, Vera; SCRIBNER, Sylvia; SOUBERMAN, Ellen (org.). **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984. p. 41-69.

Zabala, Antoni. **Como trabalhar os conteúdos procedimentais.** Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1999.

Publisher

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. CURSOS DE LETRAS: LIBRAS E DE LETRAS: TRADUÇÃO E INTERPRETAÇÃO EM LIBRAS/PORTUGUÊS DA FACULDADE DE LETRAS/UFG. PUBLICAÇÃO NO PORTAL DE PERIÓDICOS UFG. AS IDEIAS EXPRESSADAS NESTE ARTIGO SÃO DE RESPONSABILIDADE DE SEUS AUTORES, NÃO REPRESENTANDO, NECESSARIAMENTE, A OPINIÃO DOS EDITORES OU DA UNIVERSIDADE.