



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E ENSINO



GIRLAINE FELISBERTO DE CALDAS AGUIAR

**ENSINO DE LIBRAS PARA APRENDIZES OUVINTES:
A INJUNÇÃO E O ESPAÇO COMO DIMENSÕES ENSINÁVEIS DO GÊNERO
INSTRUÇÃO DE PERCURSO**

Campina Grande - PB

2019

GIRLAINE FELISBERTO DE CALDAS AGUIAR

**ENSINO DE LIBRAS PARA APRENDIZES OUVINTES:
A INJUNÇÃO E O ESPAÇO COMO DIMENSÕES ENSINÁVEIS DO GÊNERO
INSTRUÇÃO DE PERCURSO**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG para obtenção do título de Mestre em Linguagem e Ensino, área de concentração Estudos Linguísticos com ênfase em Ensino de Língua e Formação Docente.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Augusta Gonçalves de Macedo Reinaldo

Coorientadora: Profa. Dra. Shirley Barbosa das Neves Porto

Campina Grande - PB

2019

A282e Aguiar, Girlaine Felisberto de Caldas.
Ensino de Libras para aprendizes ouvintes : a injunção e o espaço como dimensões ensináveis do gênero instrução de percurso / Girlaine Felisberto de Caldas Aguiar. - Campina Grande, 2019.
131 f. : il. color.

Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) - Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2019.
"Orientação: Profª. Dra. Maria Augusta Gonçalves de Macedo Reinaldo, Profª. Dra. Shirley Barbosa das Neves Porto.
Tradução de Shirley Barbosa das Neves Porto.
Referências.

1. Ensino de Libras como L2. 2. Interacionismo Sociodiscursivo. 3. Gêneros Textuais. 4. Modelo Didático de Gênero. 5. Aprendizes Ouvintes. I. Reinaldo, Maria Augusta Gonçalves de Macedo. II. Porto, Shirley Barbosa das Neves. III. Título.

CDU 81'221.24:37.09(043)

Girlaine Felisberto de Caldas Aguiar

**ENSINO DE LIBRAS PARA APRENDIZES OUVINTES:
A INJUNÇÃO E O ESPAÇO COMO DIMENSÕES ENSINÁVEIS DO GÊNERO
INSTRUÇÃO DE PERCURSO**

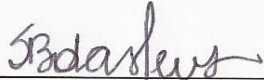
Esta dissertação foi julgada adequada para obtenção do Título de MESTRE e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande.

Campina Grande, 16 de julho de 2019.

Banca Examinadora:



Profa. Dra. Maria Augusta Gonçalves de Macedo Reinaldo – PPGLE/UFCG
Orientadora



Profa. Dra. Shirley Barbosa das Neves Porto – PPGLE/UFCG
Coorientadora



Profa. Dra. Niédja Maria Ferreira Lima – PPGE/UFCG
Membro interno



Profa. Dra. Tatiana Bolivar Lebedeff – PPGL/UFPel
Membro externo

Dedico aos meus amados pais Paulo Ferreira e Maria da Guia que estão dentro do meu coração, por seu amor dado no uso do gesto para comunicação e compreensão, por me ensinarem e estimularem a estudar e ler para ter um futuro de sucesso.

À comunidade surda de Campina Grande, na qual cresci e que é parte da minha vida.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, a Deus, agradeço a minha trajetória, força, coragem e sabedoria nesta etapa do caminho, pelo dom como profissional. Se Ele não estivesse presente, não realizaria os objetivos da minha vida.

Acredito em Deus, uma vez que passei nesse mestrado, sendo no momento a pioneira surda, em Campina Grande, a conseguir superar as barreiras, acreditando que tenho capacidade para mais conquistas. Sou muito feliz!

Agradecimento muito especial ao meu amado marido e companheiro Pedro Henrique, por sua compreensão, paciência e apoio nos momentos de estudo, nos momentos das minhas dificuldades. A ele minha admiração e respeito por cuidar da nossa filha.

À Giovanna Felisberto, minha amada filha, por me dar forças nos momentos difíceis e por seu crescimento durante esse processo. Amo você!

Ao meu pai Paulo Ferreira, por sua bênção e abraço sempre, pelo respeito que vejo com essa minha realização. Sinto-me feliz pelo orgulho que percebo quando nos encontramos.

À minha mãe Maria da Guia, por me incentivar, sempre me apoiando a continuar com meus diversos estudos.

À minha irmã amada Girsely Felisberto, com quem, desde o berço, dividi momentos e parte desta minha caminhada. Crescemos juntas como irmãs, sempre me perguntando “tudo bem?” e estimulando “estuda boa”.

A todos da minha família, irmão, sobrinhas, tios, tias, tia-avó, primos, primas, com quem em nossa linguagem-gestual/caseira, compartilhamos diversas conversas, alegrias e sorrisos, mesmo nos momentos difíceis de comunicação, na esperança de que um dia eu realizaria este sonho. Hoje essa realização é a sinalização plena da colaboração dos meus familiares.

À meus sogros Reinaldo e Silvana, por todo carinho e torcida, sempre acreditando no meu sucesso. Obrigada por tudo!

Aos amigos Aline Risseli, Tiago Ferreira e Jessica Oliveira, vocês são muito importantes em minha vida, pois somos parte daquelas crianças surdas que estudamos, trabalhamos e nos divertimos juntos.

À minha amiga Germana Silva, tradutora/intérprete e atual professora de Libras, que será sempre minha amiga. Pretendíamos fazer o mestrado do PPGLE juntas, estudamos e discutimos para a prova, mas você não foi aprovada. Continuei incentivando você para estudar e fazer a seleção seguinte do PPGED em Educação, onde conseguiu aprovação. Acreditei sempre em você.

Aos professores da EDAC, que como uma família tornaram-me fruto de todas possibilidades de sua educação, no sentido mais doméstico, e de boas relações que o termo permite. Agradeço principalmente a Bernadete Oliveira e a ex-diretora Francisca Vasconcelos. Muito obrigada pelo incentivo e ensino, desde os tempos que comecei a estudar na EDAC, com seu modelo de educação bilíngue para surdos, até a minha realização de várias conquistas.

À Djailton, ex-presidente ASCG. Sou muito feliz por me sentir parte da comunidade surda campinense, por ter acreditado em nossa luta e convivência.

À Eleny Gianini, Shirley Porto, Niédja Lima, Socorro Leal e Ana Leal, especialmente, gostaria de agradecer, pela luta e esforço pela capacitação dos instrutores surdos, naquele momento semente de minha mente para aprendizagem. Com ele sempre fiz ligação, ao me preocupar em como ensinar e planejar o ensino da Libras.

Novamente a Eleny Gianini, Shirley Porto, Niédja Lima e Germana Silva que, em 2016, me apresentaram o ensino de Libras na perspectiva dos gêneros textuais no PROBEX. Este trabalho suscitou a dissertação ora concluída.

À minha orientadora professora Augusta Reinaldo, quero agradecer pela aceitação desse papel nesta pesquisa. Embora desconheça a Libras, ela compreendeu a sua importância no âmbito acadêmico. Sei que nossa convivência ampliou seu conhecimento do mundo dos surdos e da Libras como língua. Admiro muito sua capacidade de descrever e de sempre ver que o trabalho pode ficar melhor. Não há palavras para explicar, pois contribui bastante com suas ricas sugestões. Foi com ela que tive minhas primeiras experiências e reflexões para ampliação do entendimento sobre os gêneros textuais. Muito obrigada por cada encontro, aula, e-mail, conversa, nesses momentos de nossas discussões. Aprendi muito. Obrigada por

ter me ajudado a vencer esse desafio! Novamente agradeço pelas revisões de Língua Portuguesa. Espero que possamos trabalhar em muitas outras produções juntas, em que tenhamos o gênero textual em Libras como objeto de estudo e de ensino.

À minha Coorientadora Profa. Dra. Shirley, primeiro agradeço por aceitar participar como Coorientadora, e por seu apoio como tradutora para a dissertação. Sua dedicação durante todo o trabalho, acreditando em mim, deixando-me livre para produzir, me tem ensinado, através do seu exemplo a não perder a calma, mesmo nos momentos em que mais exigia que eu produzisse. Conhecemo-nos de longa data, que coincidência: ensinou-me e trabalhou comigo junto como ex-professora da EDAC, seu esposo Flávio, surdo, é meu amigo, admiro muito seu modo de sinalização proficiente em Libras. Agora novamente juntas na UFCG, na Unidade Acadêmica de Letras, no âmbito do Curso de Letras/Libras e área de Libras. Sou também muito agradecida pela escolha e confiança para realização conjunta de outros trabalhos.

Aos amigos e professores das instituições UFPE e UFCG, obrigada pelo incentivo e crédito dado a mim.

Aos professores do Letras-Libras e área de Libras. Acredito em suas competências profissionais e que poderemos colher juntos frutos dessa experiência com o estudo dos gêneros textuais.

Aos professores das disciplinas do PPGLE/UFCG, Denise Lino, Maria Augusta Reinaldo, Maria Fátima Alves, e aos colegas com quem ingressei neste Programa, pelo incentivo durante todo o curso. Nosso maior desafio foi a comunicação.

Aos ouvintes graduandos, que participaram como sujeitos colaboradores da pesquisa, aceitando fazer parte da minha coleta dos dados.

Aos intérpretes de Libras Cristiano, Jailma, Gina e Jéssica, por suas presenças nas salas de aulas, na qualificação e na defesa da dissertação.

À coordenadora Denise Lino, pelo carinho e atenção. Agradeço muito a sua abertura para a inclusão da Libras em todas as atividades de interpretação e tradução como parte do trabalho parceiro do PPGLE. Estendo esse muito obrigado a todos deste Programa.

Às professoras Dra. Tatiana Lebedeff e Dra. Níedja Lima, pelas relevantes contribuições durante a qualificação desta dissertação.

Por fim, agradeço à Unidade Acadêmica de Letras: ao coordenador administrativo, aos coordenadores de curso, aos colegas professores, por terem concordado com meu afastamento, incentivando-me para a conclusão deste mestrado, no desejo conjunto de um ensino superior de qualidade e inclusivo possa se realizar. Agradeço também aos secretários, pela atenção a mim dispensada.

*Libras é essa língua que, pelas expressões dos olhos e das mãos, sinaliza a produção em todas as esferas sociais. Nela as concepções de língua(gem) tão ricamente se fazem, traduzem, manifestam. E a descoberta dos gêneros textuais para sinalidade acontece através das dimensões relevantes para o ensino da sinalização, que considero **incrível e amo!***

(Girleine Aguiar, 2019)

RESUMO

Esta dissertação tem como objeto de estudo o gênero textual instrução de percurso a ser ensinado na disciplina Libras na perspectiva dos gêneros textuais. O objetivo geral é investigar a utilização de uma metodologia de ensino da Libras (L2) para ouvintes utilizando o gênero instrução de percurso. Os objetivos específicos para este trabalho são: 1) identificar as características definidoras de instruções de percurso; 2) construir um modelo didático a partir das dimensões ensináveis desse gênero; 3) verificar as consequências da utilização desse modelo no ensino e aprendizado da Libras como L2 por ouvintes nível A1. O estudo está orientado por referenciais teóricos e metodológicos do interacionismo sociodiscursivo (ISD) em dois dos seus campos de atuação. O primeiro, referente à descrição de gênero, com o modelo analítico descendente de gênero enfocando as condições de produção do texto, a sua arquitetura e textualização (BRONCKART, 1999), associando a descrição da espacialização e localização em Libras (FERREIRA, 2010; QUADROS & KARNOPP, 2004, entre outros). O segundo campo, didático, engloba, de um lado, o ensino de língua orientado pela noção de modelo didático de gênero e as suas dimensões ensináveis relevantes (DE PIETRO & SCHNEUWLY, [2003] 2009 e MACHADO & CRISTÓVÃO, 2006); de outro, as capacidades de linguagem (ação; discursiva e linguístico-discursiva), envolvidas na compreensão e produção desse mesmo gênero (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004; CARNIN & ALMEIDA, 2015). Trata-se de uma pesquisa-ação, de caráter exploratório, cujos procedimentos metodológicos de coleta e geração dos dados consistiram dos seguintes instrumentos: três instruções de percurso sinalizadas/produzidas pela professora pesquisadora e apresentadas em vídeos para graduandos ouvintes de Letras-Língua Portuguesa e de Letras - Língua Inglesa; uma atividade escrita de leitura respondida por esses graduandos; e três instruções de percurso sinalizadas/produzidas pelos mesmos graduandos. O contexto de geração desses dados é o da disciplina Libras destinada aos cursos de licenciatura da Universidade Federal de Campina Grande, em atendimento ao Decreto 5.626/2005. Os resultados em relação à descrição da instrução de percurso em Libras mostram como dimensões relevantes para o seu ensino a sequência injuntiva e a dêixis espacial e pessoal. A noção de modelo didático mostrou-se importante para o desenvolvimento das capacidades de linguagem, tendo sido indicado que na atividade de compreensão e de produção tais capacidades foram acionadas, em sua maioria. Uma dificuldade relevante que deve ser objeto de atenção no ensino desse gênero é a capacidade linguístico-discursiva de sinalizar a orientação da espacialização no percurso a ser realizado.

Palavras-chave: ensino de Libras como L2; interacionismo sociodiscursivo; gêneros textuais; modelo didático de gênero; aprendizes ouvintes.

ABSTRACT

The aim of this dissertation is to extend research into the genre course instruction of sign language teaching by investigating the application of sign language (L2) teaching methodology for hearing students, using the genre course instruction. The specific objectives are: 1) to identify the defining characteristics of the genre course instruction; 2) to build a didactic model starting from the teaching points of the genre; 3) to observe the consequences of the application of the methodology in sign language teaching and learning as L2 for hearing students of level A1. The methodological and theoretical frameworks are based on sociodiscursive interactionism (SDI) in its two acting fields. The first field refers to the description of Genre, with the analytical model of genre focusing on the possibilities favouring text production, its architecture and textualization (BRONCKART, 1999), associating the description of spacialization and localization in sign language (FERREIRA, 2010; QUADROS; KARNOPP, 2004, among others). The second field, the didactic one, involves, on one side, language teaching guided by the notion of the didactic model of genre as well as its relevant teaching dimensions (DE PIETRO; SCHNEUWLY, [2003] 2009; MACHADO; CRISTÓVÃO, 2006), on the other side, language abilities (acting; discursive and linguistic-discursive abilities), involved in the comprehension and production of the genre (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004; CARNIN; ALMEIDA, 2015). This is an exploratory action research, whose methodological procedures for collecting and generating data have consisted of the following tools: three course instructions in sign language created by the researcher and presented in videos for undergraduate hearing students of the courses Letras-Língua Portuguesa and Letras - Língua Inglesa [Modern Languages – Brazilian Portuguese and Modern Languages – English]; one written activity of reading answered by these students; and three course instructions in sign language created by the undergraduate students. The context of data generation was the discipline Sign Language of undergraduate courses at the Universidade Federal de Campina Grande [Federal University of Campina Grande], according to the law Decree number 5.626/2005. Results have shown the dimensions to teaching the injunctive sequence and space and personal demarcation as relevant. The notion of didactic model has proven to be important to the development of language abilities, having been indicated that in the activity of comprehension and production these abilities have been mostly used. One relevant drawback that must be called attention in teaching the genre is the linguistic-discursive capacity of sign language concerning the orientation of spacialization during the development of the course.

Keywords: Sing Language teaching as L2; sociodiscursive interactionism; textual genre; didactic modelo f genre; hearing learners.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES / FIGURAS

Figura 01 – Mapa da UFCG “QR-Code” - portão A e sequência das sinalizações dos percursos	35
Figura 02 – Cenas “QR-Code”	36
Figura 03 – Mapa da UFCG “QR-Code” - portão B e sequência das sinalizações dos percursos	38
Figura 04 – Software ELAN	40
Figura 05 – Capacidades de linguagem	58
Figura 06 – CM (G1) dedo indicador	69
Figura 07 – Espaço de realização	70
Figura 08 – Uso da apontação com a dêixis espacial.....	70
Figura 09 – Uso da apontação com a dêixis pessoal	71
Figura 10 – Configurações das mãos (49,32, 01)	73
Figura 11 – verbo ANDAR-PESSOA.....	81
Figura 12 – verbo VIRAR	83
Figura 13 – classificador DIRIGIR-CARRO.....	84
Figura 14 – VIRAR-CARRO	85
Figura 15 – LOMBADA.....	85
Figura 16 – VOCÊ/TU	87
Figura 17 – Cinco locais indicadores do percurso	88
Figura 18 – Percurso UAAMI	89
Figura 19 – Percurso BG.....	90
Figura 20 – 1ª questão (<ONDE-ESTÁ BB>qu)	93

Figura 21 – 3ª questão (<ONDE LOCAIS-DE-PARTIDA E REFERENTES-DO-PERCURSO>qu)	93
Figura 22 – 2ª questão (<ONDE PERCURSO>qu)	95
Figura 23 – 4ª questão (ATIVIDADE EM-DUPLA)	97
Figura 24 – BIA [ANDAR]	98
Figura 25 – AMY [VIRAR]	99
Figura 26 – AMY [ANDAR]	100
Figura 27 – LEO [PERTO]	100
Figura 28 – LEO [IR-ANDAR]	101
Figura 29 – LEO [LÁ/AQUEL@]	101
Figura 30 – BIA [ÚLTIMO]	103
Figura 31 – BIA [BANCO-SANTANDER]	103
Figura 32 – BIA [VOCÊ/TU]	104
Figura 33 – BIA [ANDAR]	104
Figura 34 – BIA [LONGE]	105
Figura 35 – AMY [PORTÃO B]	105
Figura 36 – AMY [VOCÊ/TU]	106
Figura 37 – AMY [ANDAR e VIRAR]	106
Figura 38 – AMY [LONGE]	107
Figura 39 – AMY [ANDAR]	107
Figura 40 – AMY [ANDAR-PESSOA e DIRIGIR-CARRO]	107

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Identificação dos discentes ouvintes selecionados	34
Quadro 02 – Avaliação da compreensão	35
Quadro 03 – Instruções de percurso sinalizadas pela professora-pesquisadora	36
Quadro 04 – Atividade de compreensão escrita	37
Quadro 05 – Orientação para produção sinalizada	38
Quadro 06 – Instruções de percurso sinalizadas pelos alunos	39
Quadro 07 – Modelo analítico de gênero adaptado para a Libras	43
Quadro 08 – Correlação entre modelo analítico e modelo didático do gênero	54
Quadro 09 – Gêneros orais e escritos	61
Quadro 10 – <i>Contínuo</i> fala e escrita	62
Quadro 11 – Organização sequencial injuntiva: instrução de percurso em Libras ..	77

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 – Levantamento das respostas dos alunos	93
Tabela 02 – Acertos produzidos	97
Tabela 03 – Erros produzidos	102

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

A1 – Nível 1

ASCG – Associação de Surdos de Campina Grande

BB – Banco Brasil

BG – Bloco “G”

CM – Configuração das Mãos

DEIT – Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue

EDAC – Escola Estadual de Audiocomunicação de Campina Grande

ELAN – Eudico Language Annotator

GT – Gênero Textual

ISD – Interacionismo sociodiscursivo

L1 – Primeira Língua

L2 – Segunda Língua

Libras – Língua Brasileira de Sinais

LSB – Língua de Sinais Britânica

LSF – Língua de Sinais Francesa

M1 – Modalidade oral-auditiva

M2 – Modalidade espaço-gestual-visual

MDG – Modelo Didático de Gênero

MEC – Ministério de Educação

NT – Nota da tradutora

PPGED - Programa de Pós-Graduação em Educação

PPGLE – Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino

PROBEX – Programa de Bolsas de Extensão

QECR – Quadro Europeu Comum de Referência

RU – Restaurante Universitário

SESu – Secretaria de Ensino Superior

SUVAG – Centro Suvag de Pernambuco pela Identidade Cultural dos Surdos

UAAMI – Unidade Acadêmica de Artes e Mídia

UAED – Unidade Acadêmica de Educação

UAL – Unidade Acadêmica de Letras

UFCG – Universidade Federal de Campina Grande

UFPE – Universidade Federal de Pernambuco

UFPEl – Universidade Federal de Pelotas

UFSC – Universidade Federal da Santa Catarina

UNIVERSO – Universidade Salgado de Oliveira

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	21
Breve narrativa do meu percurso profissional	21
Delimitação do objeto da pesquisa	25
CAPÍTULO 1 – PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	32
1.1. Caracterização da pesquisa	32
1.2. Contexto da pesquisa e sujeitos participantes	33
1.3. Procedimentos de geração dos dados	34
1.3.1. Transcrição dos dados vídeogravados	40
1.4. Constituição do <i>corpus</i> para análise.....	42
1.5. Procedimentos de análise	43
CAPÍTULO 2 – INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO: MODELO ANALÍTICO E MODELO DIDÁTICO DE GÊNERO	45
2.1. Origem e significado do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD)	45
2.2. Modelo analítico de gênero	49
2.2.1. As condições de produção dos textos	50
2.2.2 Mecanismos de textualização	52
2.2.3. Mecanismos enunciativos	53
2.3. Modelo didático de gênero	53
2.3.1. Relação entre dimensões ensináveis do gênero e capacidades de linguagem	57
CAPÍTULO 3 – INSTRUÇÃO DE PERCURSO APLICADA À LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS	60
3.1. O lugar das instruções nas práticas sociais de referência e no <i>Contínuo</i> fala e escrita	60
3.2. Instrução de percurso: descrição e modelização.....	63
3.2.1. Organização sequencial injuntiva	63
3.2.2. Organização linguística das espacialização e localização	68
• Uso da apontação	68
• Verbos direcionais e classificadores.....	72
• Classificadores de substantivo singular e plural	73
CAPÍTULO 4 – ENSINO DE LIBRAS COMO L2: DO MODELO SINALIZADO PELA PESQUISADORA À COMPREENSÃO E À SINALIZAÇÃO PELOS APRENDIZES OUVINTES	75
4.1. Sinalização da Instrução de percurso pela professora-pesquisadora	75
4.1.1. Organização sequencial injuntiva e os verbos direcionais	76
4.1.2. Uso dos verbos direcionais e classificadores: o modo como o sujeito se movimenta e a direção que segue	80
4.1.3. Os organizadores da espacialidade e da localização e o uso da apontação e suas relações com a dêixis espacial e pessoal	86

4. 2. Compreensão da instrução de percurso pelos alunos ouvintes e as capacidades de linguagem apreendidas	92
4. 2.1. Facilidades e acertos na compreensão da instrução de percurso	92
4.2.2. Dificuldades manifestadas na compreensão da instrução de percurso	94
4.3. Sinalização da instrução de percurso pelos alunos ouvintes e as capacidades de linguagem envolvidas	96
4.3.1. Acertos na sinalização da instrução de percurso pelos alunos ouvintes	96
4.3.2. Erros na sinalização da instrução de percurso pelos alunos ouvintes	102
CONSIDERAÇÕES FINAIS	109
REFERÊNCIAS	113
GLOSSÁRIO	120
APÊNDICE – Material didático da disciplina Libras (AGUIAR, PORTO & GOMES, 2017, p. 73 e 74)	121
ANEXOS	
Anexo I – Comitê de Ética	123
Anexo II – Termo de Autorização	126
Anexo III – Tradução para o português das cenas no QR-Code	129
Anexo IV – Configurações de mãos – CMs	130
Anexo V – Quadro das Configurações de Mão e Classificadores, (FELIPE, 2002)	131

De modo diferente do padrão para uma introdução esta foi dividida em duas partes: uma primeira que descreve o meu percurso profissional e uma segunda, mais específica, descritiva do objeto de estudo do qual ela trata.

Breve narrativa do meu percurso profissional

Tenho experiência de 13 anos como docente, iniciei minha formação no curso de extensão para capacitação de instrutores em 2004, oferecido pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) em parceria com a Secretaria de Ensino Superior (SESu) do Ministério da Educação (MEC). Foram três anos de curso. A partir dessa formação, comecei em 2006 uma parceria de organização do curso de Libras para ouvintes aprendizes para a Associação de Surdos de Campina Grande (ASCG). Em 2007, concomitantemente a esse trabalho, ensinei na Escola Estadual de Audiocomunicação de Campina Grande (EDAC), escola de surdos, ministrando a disciplina Libras. Em 2012, trabalhei no ensino de surdos na escola privada Centro Suvag de Pernambuco pela Identidade Cultural dos Surdos (SUVAG), em Recife – PE, ensinando a disciplina Libras. Em 2014, fui aprovada no concurso da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) como professora do Letras-Libras e Libras, e posteriormente pedi redistribuição para onde estou atualmente, que é a UFCG.

Como resultado dessas experiências, produzi e publiquei alguns artigos e produção técnica¹ que têm o foco no ensino de Libras, demonstrando a busca pela formação nessa área.

¹ São frutos dessa iniciativa os seguintes trabalhos: Estudo sobre o léxico da Libras: relato de experiência na catalogação, convenção e disseminação de sinais em libras no grupo de estudos e pesquisas sobre léxico da Libras (GRUPELL) (2015); Jogos Pedagógicos Aplicados ao Ensino de Libras (2014); A importância do curso da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) da Associação de Surdos de Campina Grande (ASCG) para a inclusão social da pessoa surda (2010); Percepções sobre a atuação de uma instrutora e de uma intérprete de Libras numa escola de Surdos (2009); O papel do instrutor de Libras em uma escola de Surdos: Relato de experiência (2008); material didático –

Em nível de graduação sou licenciada em Letras-Libras pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Na pós-graduação tenho duas especializações em Libras, pela UFPE e Universidade Salgado de Oliveira (UNIVERSO) campus Recife.

Mas nenhuma dessas formações havia me apresentado aos estudos com aprofundamento sobre gêneros textuais da Libras. Após a minha participação no curso de extensão “*Curso de formação para professores de Libras como primeira e segunda língua*”, pela contextualização e coerente apresentação das bases teóricas da perspectiva dos Gêneros Textuais, foi que me interessei por este tema como objeto de estudo. Oferecido por professoras da Unidade Acadêmica de Letras (UAL) e da Unidade Acadêmica de Educação (UAEd). Vinculado ao Programa de Bolsas de Extensão PROBEX/UFCG, o objetivo geral do curso era estudar os conceitos de linguagem, língua e ensino de língua para, a partir destes conceitos, compreender os processos de ensino-aprendizagem da Libras na perspectiva da produção e circulação do gênero textual. Por fim, era exigida uma produção de vídeos dos Gêneros Textuais em Libras como L2.

A proposta desse curso de extensão surgiu a partir dos estudos e reflexões sobre a área de gêneros textuais da Libras em várias esferas de circulação. Do curso realizado pelo PROBEX/UFCG fiz parte, primeiro recebendo a formação, ano de 2016, posteriormente como docente de Libras, em 2017.

No ensino de Libras, estão envolvidas de modo relevante a formação docente inicial e continuada, pois como profissionais precisamos que conhecimentos científicos sejam compartilhados e que saberes profissional e experiencial sejam expandidos gerando mais conhecimentos da Libras como consequência.

Pensando na possibilidade, importância e urgência de criação de material didático² utilizando os gêneros textuais em Libras, para ensino como L2, produzi esse material, a partir da ementa da disciplina Libras 2017.2. Alguns gêneros foram contemplados como receita, instrução de percurso, relato de viagem, poema, piada e

Disciplina: Libras 2017.1 nível básico, na UFCG (2017); e material didático – Disciplina: Libras – interação e comunicação, na UFCG (2018).

²Por minha produzida é um texto do material feito por nos convidou para semos coautores de Shirley Porto e ilustração de Joseildo Gomes desse novo material.

conversa. Buscamos os textos sinalizados filmados no Youtube. As diferenças de vocabulários regionais do Brasil estão representadas no material produzido.

Eu sentia falta de um modelo ou contexto de sinalização que produzisse a necessidade de sinalização para as aulas de Libras, que não fosse diretamente ao ensino de vocabulário dos sinais ou decorando sinal fora de contexto e de relação com outros sinais. Com essa discussão, começava a entender que não é assim que se deve ensinar língua. Esse modo de ensinar revela pobreza teórico-metodológica.

Assim, antecipando-me aos outros cursistas, estudei profundamente o curso de extensão. Desde sua parte inicial, procurei me apropriar do modelo teórico, de modo que este me ajudou a estabelecer uma prática de ensino coerente com o que eu acreditava. Foi com este trabalho nas aulas da Libras que descobri os discentes das graduações como alvo para conseguir entender e programar o processo de ensino-aprendizagem relacionado ao modelo didático organizado em gêneros textuais. Meu foco passou a ligar e construir relação entre a linguagem e a sociedade em contextos variados de ação e com diferentes gêneros sinalizados.

Em 2017 participei da equipe de trabalho como professora orientadora-colaborada do projeto de extensão (PROBEX/UFMG), *Formação para professores de Libras como primeira e segunda língua*. A nova versão desse projeto teve como foco o ensino de gênero textual em Libras como L2. Essa versão considerava a importância das atuações dos profissionais-professores e suas diferentes estratégias de ensino.

É necessário aqui destacar que para o estudo muitos foram os momentos de esforço. Minhas dificuldades de leitura do português como L2 traziam questões não apenas de referencial teórico das disciplinas do mestrado, mas de vocabulários diversos que demandavam de mim, quando não conhecia uma palavra, a procura no dicionário do Google e nas perguntas para as outras pessoas, aproveitando a interação dos professores em sala de aula com a presença dos intérpretes da Libras.

Minha língua como L1 é a Libras, é com ela que sinalizo de modo natural. A língua portuguesa escrita está como L2. Assim a escrita desta dissertação foi possível

graças ao processo tradutório realizado pela Coorientadora em um trabalho colaborativo de reescrita, documentando, organizando e corrigindo o português³.

Iniciei os estudos sobre o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), gênero textual e como ensinar Libras como L2 e produzi o artigo publicado em 2017⁴. De modo resumido o texto apresenta o processo de estudo sobre gênero textual para ensino da Libras utilizando o ISD.

Penso que um processo tido como importante em contextos iniciais de ensino de Libras como L2, atualmente, pode ser observado em contexto de ensino superior, sob duas perspectivas relacionadas, buscamos o processo da produção oral/sinalizado e o desenvolvimento de especificidades em gêneros textuais como didatização.

No III Encontro interdisciplinares Franco-brasileiros - Universiti Paris 8 – 2018, apresentamos o importante trabalho sobre as bases do ISD, o tema do evento possibilitava a relação de nosso referencial da didática de línguas (Língua Brasileira de Sinais). Aproveito para declarar que esta foi minha maior inspiração no campo do Ensino da Libras como segunda língua para ouvintes aprendizes, através no gênero textual, apesar de a Língua de Sinais Francesa (LSF) não ser foco da minha pesquisa.

A língua de sinais é ricamente variada em seus gêneros textuais, saber disso propicia a valorização para a sua difusão. Conhecer as dimensões ensináveis de línguas novas como é o caso da Libras permite à sua comunidade linguística, em língua de sinais, o fortalecimento da mesma no Brasil. No entanto, ainda precisamos

³ NT (nota da tradutora). Duas informações são necessárias ao leitor com relação ao processo tradutório da dissertação em tela. Primeiro, o PPGLE, por respeitar a Libras como a primeira língua de Gislaine e por defender que a língua portuguesa é sua segunda língua, entendeu que esta não deveria ser o entrave para sua saída do Programa, definindo, desde sua aprovação, que o processo de construção do relatório da pesquisa seria feito durante o mestrado, não cabendo à aluna a busca por tradutores externos ao Programa para o seu texto. Segundo, durante a qualificação foi pedido esclarecimento sobre o nível da linguagem teórica apresentada e sobre a densidade e complexidade do texto apresentado. Cabe aqui explicitar que o nível teórico apresentado e sua densidade, como também a opção de vocabulário advém completamente das opções de Gislaine como pesquisadora e produtora de seu texto, que ora se apresenta mais próximo da língua portuguesa, ora mais próximo da Libras. Vale a ressalva de que quanto mais profunda a reflexão e análise por ela realizada, mais complexa e elaborada era sua escolha lexical. Por fim, todo o processo de tradução foi feito sob o controle e ajuste imediato.

⁴ O ensino de Libras como L2: processo de estudo sobre gênero textual (2017). X SELIMEL/UFCG.

de formação de profissionais docentes da Libras através gênero textual e de material didático com texto sinalizado filmado, esses serão possíveis pelo uso de tecnologia de suporte, percebido e melhorando a partir do desenvolvimento e ampliação da compreensão do funcionamento visual da Libras nas diversas esferas sociais.

Delimitação do objeto da pesquisa

No Brasil, a noção de desenvolvimento da língua(gem), historicamente tem sido apresentada na literatura especializada em relação a sujeitos que vivem e compartilham a língua portuguesa. Esses estudos, altamente relevantes para o entendimento do processo de aquisição/aprendizagem, desenvolvimento e ensino da fala oral, levaram à cristalização da ideia de que a comunicação na sociedade acontece apenas pela modalidade oral. No entanto, essa não é uma realidade absoluta, a Libras, por exemplo, ocorre pela modalidade espaço-gestual-visual, utilizada pelos surdos.

A Libras é a Língua Brasileira de Sinais utilizada pelos surdos como primeira língua (L1), decretada e sancionada pela Lei nº 10.436 em 24 de abril de 2002 e reconhecida como meio legal de comunicação e expressão de toda comunidade surda do Brasil. Compartilhar a Libras é adquirir valores culturais, hábitos e modos de socialização próprios dos surdos.

O ouvinte, para aprender Libras, precisa de disposição, vontade de aprendizado e ajustamento do cérebro para transformação de movimentos gestuais, expressões faciais/corporais em informação linguística, configurando-se esta língua, além de L2, em modalidade 2 (M2). Como L2, a Libras obriga o aprendiz ouvinte a inteirar-se da cultura e do estilo de vida dos surdos. Como M2 para os ouvintes, ou seja, língua espaço-gestual-visual é preciso ensiná-la considerando a acomodação linguística (M2) para a informação espacial, manual e visual, pouco vivenciada entre esse público, notadamente acostumado com a modalidade oral-auditiva (M1).

A modalidade gestual-visual ou espaço-visual tem sido assim nomeada na literatura (QUADROS e KARNOPP, 2004; QUADROS, 2006; SÁ, 2006; FELIPE, 2007;

KARNOPP, 2008; HONORA & FRIZANCO, 2009; GESSER, 2009; PIZZIO, REZENDE & QUADROS, 2009; VELOSO e MAIA, 2009; GESSER; 2010; ALBRES e XAVIER, 2012; CAPOVILLA, RAPHAEL, e MAURICIO, 2013; COUTINHO, 2015). No presente estudo propomos a consideração de três dimensões quando nos referirmos a modalidade 2, ou seja, língua espaço-gestual-visual, que a seguir explicamos.

Com relação à dimensão espacial, este varia conforme a abordagem realizada, mas, em geral, seu significado refere-se à forma de organização do uso da sinalização na relação entre o sinal e o espaço onde ele acontece. Assim, é articulada no espaço, por meio de mãos, face e corpo, toda forma sinalização. Para pensar o ensino-aprendizagem de acordo com a mente/pensamento realizado por meio das articulações da produção e compreensão do espaço de sinalização é preciso explicar que o produtor registra sentido na marcação do mapa-ação, da narrativa-tempo, e da referencialidade-personagens, sejam estes nominais ou pronominais. Estas operações de textualização compõe a descrição além do uso da sinalização dentro deste espaço em eixos do quadrado na horizontal à-direita e à esquerda em 100cm; na vertical acima em 80cm, tendo a altura do quadril como referência da medição (FERREIRA-BRITO, 1995; QUADROS, 1997).

Quanto à dimensão gestual, as produções de gestos e sinais se realizam por meio de ação-movimento, ou seja, da comunicação que acontece via expressão manual e corporal. Os elementos gramaticais dos gestos na sinalização se apresentam a partir das configurações de mãos, das expressões faciais e corporais, e da labialização, sendo significado na sinalização/gesto pelo produtor conforme pensamento consciente dessa dimensão para a comunicação.

Em relação à dimensão visual, no caso das línguas de sinais, esta transfere o processamento da informação comunicativa para a experiência da visão. Nesse sentido, toda produção e percepção envolve a interação face a face, que se utiliza de aspectos visuais materializados em signos-imagens e vídeos-textos sinalizados.

O caso da aprendizagem da Libras por ouvintes se constitui como desafio, porque esses aprendizes, apesar do desenvolvimento de todas as capacidades linguísticas, tiveram pouco ou nenhum contato com os surdos e com essa língua antes de iniciar os estudos na disciplina Libras.

Como disciplina, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) teve grande expansão nos cursos de graduação, a partir da Lei da Libras acima citada e do Decreto 5.626 (BRASIL, 2005), que a regulamenta e prevê a inserção do ensino de Libras como obrigatório nos cursos de Licenciatura, Fonoaudiologia e Pedagogia, e como disciplina optativa e/ou eletiva nos vários cursos de formação em nível superior.

Tendo em vista o atendimento à Lei, os estudantes das licenciaturas, que poderão futuramente encontrar surdos em suas salas de aula, precisam ter melhores níveis de aprendizagem da Libras.

Assim, para o desenvolvimento do ensino da Libras e seus reflexos na sociedade, é preciso falar de inclusão comunicacional, e conseqüentemente de abordagem comunicativa da língua na vida dos discentes. Para isso, torna-se necessário o detalhamento dos processos de estimulação e funcionamento das estratégias de ensino utilizadas para que os ouvintes possam aprendê-la. Essa compreensão, conseqüentemente, nos auxiliará a pensar estratégias para um ensino mais significativo dessa língua.

Por mais prazeroso e estimulante que seja o aprendizado, não é uma tarefa fácil aprender uma segunda língua. Os discentes ouvintes têm dificuldades de compreensão da Libras como L2, sendo necessárias para aprendizagem, respostas à atividade de ampliação da percepção visual. A realidade é que aprender outro idioma exige tempo, dedicação, esforço e, principalmente, abertura para conhecer novas formas de pensar o mundo e de se comunicar.

Entre outros fatores que estão envolvidos no aprendizado de uma língua, interesse-me e inspiro-me essencialmente na orientação centrada nos gêneros textuais em Libras como possibilidade interdisciplinar para compreender linguagem, língua, linguística e ensino de língua, particularmente, metodologia de ensino de gênero textual e dos processos de ensino de segunda língua, foco da pesquisa aqui relatada.

Sobre o estudo dos gêneros em Libras, todavia, quase nenhuma bibliografia foi identificada. Alguns poucos trabalhos sobre gêneros textuais começam a compor textos-base (Análise do Discurso: MEURER, 2008, Linguística Aplicada ao Ensino de Libras: GESSER, 2008 e Sociolinguística: MCCLEARY, 2009) do Curso Letras-Libras,

na UFSC. Outra referência é o livro de Gesser (2012), que mostra professores surdos e sua experiência na sala de aula com gênero textual. Em outro contexto metodológico, Albres & Saruta (2012) abordam os gêneros textuais na fala/sinalizada e escrita, para ensino da Libras como L1, ou seja, para surdos.

Compreender os gêneros textuais da Libras e construir as estratégias de ensino que possam ser utilizadas pelas pessoas ouvintes em seu processo de aprendizagem como segunda língua (L2)⁵ é de grande importância, uma vez que o processo de ensino da Libras ainda está verdadeiramente marcado pela influência da linguística descritiva da língua de sinais.

Visualizamos, assim, a possível complementaridade e a importância deste estudo para o desenvolvimento da Libras e de um caminho novo, mais significativo, para o seu ensino como segunda língua. Essa preocupação encontra força se pensarmos nas publicações de materiais didáticos específicos para o ensino de gêneros textuais na universidade para seus diversos cursos de graduação.

Pensar nos processos de ensino da Libras como L2 requer, também, que seu aprendizado se enquadre em parâmetros norteadores do desenvolvimento das habilidades e competências dos aprendizes⁶.

Participamos em 2017 de evento na UFCG sobre a linguística na língua de sinais Francesa (LSF) com a professora Ivani Fusellier, que apresentou os Níveis/habilidades no curso da escola de língua de sinais francesa Visuel. Interessamo-nos e buscamos mais informações a respeito desse quadro de níveis⁷.

Em 2018, participamos de encontro com a professora Ronice Quadros que apresentou o Pro-Sign, que é um projeto para as Línguas de Sinais muito recente,

⁵ Não fez parte desta pesquisa a busca por relações conceituais dos ensinos de língua para não nativos como Língua Estrangeira (LE), Segunda Língua (L2) ou Língua Adicional (LA).

⁶ No percurso da pesquisa tomamos conhecimento primeiramente do QECR francês para a língua de sinais francesa e o adotamos, posteriormente outros dois quadros nos foram apresentados, o Pro-Sign e o OBALIBRAS (projeto desenvolvido na Universidade Federal de Pelotas disponível em <http://www.brasilmulticultural.com.br/imagens/ebook%20Pesquisas%20Educacao%20Surdos-tecendo%20redes.pdf>), mas não fizeram parte de nossa realidade investigativa.

⁷ A partir do quadro de referência para a Língua de Sinais Francesa (LSF). Disponível no site: <http://www.visuel-lsf.org/les-niveaux-de-competences-cecrl/>.

ainda poucas pessoas no Brasil o conhecem para começar trabalhar e utilizá-lo como referência⁸.

Assim, como no Brasil ainda não há um quadro oficial de referência para esse fim, e como conhecemos primeiro o quadro francês, tomamos este Enquadramento para Idiomas e o Quadro Europeu Comum de Referência, no seu contexto político e educativo (QECR), para os países da Europa considerando os Idiomas de sinais, como modelo para a presente investigação. Essa possibilidade permite observar os níveis de habilidade a serem desenvolvidas pelos discentes, sendo o nível A1, utilizado como referência para o ensino da Libras como L2 na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG).

Um desafio para o ensino do gênero textual da Libras, como L2, é a investigação de como esse gênero textual (GT) se processa nos vários níveis de conhecimento da Libras e como ele representa uma das possibilidades entre as correntes teóricas que abordam a descrição dos gêneros textuais.

Na área de Linguística Aplicada, existem estudos sobre os gêneros textuais, no entanto, ensinar a Libras a estudantes de graduação é um fenômeno ainda pouco estudado pelos professores/pesquisadores dessa área.

Em revisão sistemática, realizada com base em pesquisas (artigos, dissertações e teses) disponibilizadas no *Banco de Teses* e no *Portal de Periódicos*, da Capes, no *SciELO* e *livros*, verificamos que, em um recorte temporal de sete anos (2010 a 2017), pesquisas descritivas dos gêneros textuais são poucas, se comparadas aos demais temas. E em relação à didatização, esse destaque é ainda pouco entre os muros da universidade⁹.

Todavia, sabemos que, com o avanço das teorias do interacionismo sociodiscursivo (ISD), com foco no modelo analítico de texto e no modelo didático de gênero, surgem novas preocupações com as complexas problemáticas

⁸ Disponível no site: <https://www.ecml.at/ECML-Programme/Programme2012-2015/ProSign/PRO-Sign-referencelevels/tabid/1844/Default.aspx>.

⁹ Citamos os trabalhos de Ferreira-Brito ([1995] 2010) e Quadros & Karnopp (2004); Neves (2011); Miranda (2014); Moreira (2016), que enfocam a textualização, mostrando a necessidade de se continuar a investigar a frase em Libras na textualização como coesão e coerência, Silva (2013) analisa os elementos estruturais sinalizados em editais.

contemporâneas. Trabalhos ¹⁰ em Língua Portuguesa que tematizam essa preocupação existem há algum tempo (MACHADO & CRISTÓVÃO, 2006; SILVA, 2009; CARMIM & ALMEIDA, 2015, entre muitos outros). Entretanto, para a didatização de gênero em Libras, não localizamos registros de estudos com o foco que aqui estabelecemos.

Sobre o componente linguístico do gênero textual na Libras, é necessário conhecer elementos gramaticais morfológicos, sintáticos e outros relacionados à textualização, considerando sempre o contexto em que a comunicação ocorre: situações comunicativas precisam ser postas em observação e contextos sociais podem permitir o entendimento do que foi dito. A aplicação de contextos sobre os tipos de uso da linguagem e sua forma em uso sinalizante através do GT é uma nova possibilidade para os processos de ensino e aprendizagem da Libras.

Nesse contexto, o presente estudo procura alinhar-se às discussões sobre a didatização de gênero textual, elegendo as seguintes questões orientadoras da pesquisa: 1) Que características do gênero instrução de percurso podem ser consideradas ensináveis por serem geradoras de dificuldades de compreensão por parte de ouvintes da Libras como L2? 2) Quais os efeitos sobre o desempenho desses ouvintes de uma metodologia centrada em atividades didáticas que contemplem as capacidades de linguagem?

Para responder a essas questões, a pesquisa elegeu como objetivo geral investigar a utilização de uma metodologia de ensino da Libras como segunda língua (L2) para ouvintes utilizando o gênero instrução de percurso. E como objetivos específicos foram selecionados: 1) identificar as características definidoras do gênero instrução de percurso; 2) construir um modelo experimental para a didatização desse gênero tendo em vista o desenvolvimento de capacidades de linguagem para a compreensão de textos pertencentes a esse gênero por discentes ouvintes da Libras como L2; e 3) verificar as consequências da utilização desse modelo no aprendizado da Libras como L2 por ouvintes nível A1.

¹⁰ Revisão literatura; metodologia e resultados, bem como identificar temas que necessitam de auxiliando na orientação para investigações (BRONCKART, 1999, 2006 e 2008) entre outros.

Assim, frente ao desafio de pesquisa em que nos colocamos, esta dissertação está organizada em quatro capítulos, conforme discriminados a seguir:

No **capítulo 1**, *Percurso Metodológico da Pesquisa*, apresentamos a caracterização da pesquisa. Este capítulo está organizado nas seções sobre o Contexto da pesquisa e sujeitos participantes, procedimentos de geração dos dados, com descrição da constituição do *corpus* para análise e os procedimentos de análise.

No **capítulo 2**, *Interacionismo Sociodiscursivo: Modelo Analítico e Modelo Didático de Gênero*, utilizamos referenciais teóricos gerais para discutirmos de modo mais amplo o ISD, incluindo os modelos de análise e didático do gênero, bem como as capacidades de linguagem a eles associadas.

No **capítulo 3**, *Instrução de Percurso Aplicada à Língua Brasileira de Sinais*, enfocamos o lugar das instruções nas práticas sociais de referência e no *contínuo* fala e escrita, elegendo a descrição da instrução de percurso em suas dimensões ensináveis: a sequência injuntiva, a espacialização e localização.

No **capítulo 4**, *Ensino de Libras como L2: do Modelo Sinalizado pela Pesquisadora à Compreensão e à Sinalização pelos Aprendizes Ouvintes*, em função dos objetivos e natureza dos dados, analisamos a sinalização da instrução de percurso pela professora-pesquisadora; a compreensão da instrução de percurso pelos alunos ouvintes; e a sinalização da instrução de percurso por eles feita.

Por fim, apresentamos as **considerações finais** sobre a investigação.

Seguem-se as **referências estudadas, os anexos e o apêndice**.

CAPÍTULO 1 – PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Em função dos objetivos elencados na introdução, dividimos este capítulo em cinco seções, enfocando (1) caracterização da pesquisa; (2) contexto da pesquisa e sujeitos participantes; (3) procedimentos de geração dos dados (4) constituição do *corpus* para análise; e (5) procedimentos de análise.

1.1. Caracterização da pesquisa

Essa é uma pesquisa do tipo qualitativa sobre ensino de Libras, e se constitui também como pesquisa-ação, pois há o engajamento da professora-pesquisadora em sala de aula assumindo a perspectiva teórico-metodológica do interacionismo sociodiscursivo (ISD) como base para construir o conhecimento sobre o ensino de Libras como L2 para aprendizes ouvintes.

A pesquisa qualitativa procura compreender os fenômenos sociais com base no ponto de vista dos sujeitos participantes (BOGDAN e BINKLEN, 1994; MALHEIROS, 2011), no nosso caso, professora surda e alunos ouvintes do componente curricular Libras, pois “o que é real é a interpretação que se faz de um fenômeno, e não o fenômeno em si” (MALHEIROS, 2011, p. 188).

A pesquisa-ação “tem por premissa a intervenção no fenômeno estudado” (MALHEIROS, 2011, p. 108), pois esse procedimento técnico de pesquisa nos permite “testar novos modelos de ensino” (p.108). Assim, o que pretendemos com esta investigação é ampliar o conhecimento sobre o ensino de Libras e ressignificar modelos de seu ensino como L2 que, atualmente, já são vistos como destoantes dos utilizados para o ensino de línguas estrangeiras de modo geral.

1.2. Contexto da pesquisa e sujeitos participantes

Como visto na introdução, o conhecimento dos gêneros textuais da Libras como objeto de estudo para construção de metodologia de ensino foi iniciado com o projeto de extensão “Formação para professores de Libras como primeira e segunda língua”, voltado para o ensino de Libras na perspectiva dos gêneros textuais. Desenvolvido no âmbito da Unidade Acadêmica de Letras (UAL) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), o projeto em tela estava vinculado ao Programa de Bolsas de Extensão PROBEX/UFCG (2016 e 2017).

Uma vez despertado o interesse pela temática, iniciamos o trabalho de estruturação da metodologia da pesquisa. Para isso fizemos os registros das ações de ensino-aprendizagem no decorrer do componente curricular Libras (60 horas), presente na grade curricular dos cursos de Letras/Língua Portuguesa, Letras/Língua Inglesa, Filosofia, Geografia, História e Matemática.

A duração da experiência de coleta e geração de dados foi de 06 horas-aula, distribuídas em três encontros de 02 horas-aula destinados a 25 alunos matriculados em duas turmas: Turma A (15 alunos oriundos dos cursos de Letras/Língua Portuguesa; Letras/Língua Inglesa e Filosofia) e Turma B (10 alunos advindos dos cursos de Geografia; História e Matemática).

Ao final da experiência, foram considerados como sujeitos participantes da pesquisa, além da professora-pesquisadora de Libras, 06 discentes ouvintes: 03 de Letras/Língua Portuguesa e 03 de Letras/Língua Inglesa, selecionados pelo critério de facilidade de contato, após a ministração do componente curricular. A identificação desses discentes ouvintes de Libras está descrita no quadro 01 abaixo.

Quadro 01 – Identificação dos discentes ouvintes selecionados

SUJEITO	CURSO	SEXO
Eva	Letras - Língua Portuguesa	F
Bia	Letras - Língua Inglesa	F
Ava	Letras - Língua Portuguesa	F
Amy	Letras - Língua Inglesa	F
Lia	Letras - Língua Portuguesa	F
Leo	Letras - Língua Inglesa	M

O quadro 01 informa que os 06 discentes participantes da pesquisa são alunos de Letras/Língua Portuguesa e de Letras/Língua Inglesa, dos quais cinco são do sexo feminino e um, do sexo masculino. Não fez parte da pesquisa a construção do perfil de contato dos alunos com a comunidade surda, uma vez que sua vinculação à disciplina Libras se constitui obrigatoriamente devido ao Decreto 5.626/2005, pois os mesmos são discentes de licenciatura. Com o objetivo de atender ao Comitê de Ética, os nomes reais foram substituídos por nomes fictícios.

1.3. Procedimentos de geração dos dados

Os procedimentos de geração dos dados foram efetivados na experiência, através de três ações docentes: uma de ensino e duas de avaliação da aprendizagem.

Apresentamos a seguir, no quadro 02, a abordagem feita com o gênero instrução de percurso, e na sequência as figuras 01 e 02, que mostram as sinalizações feitas pela professora-pesquisadora.

Quadro 02 – Avaliação da compreensão

- (a) os alunos assistiram ao vídeo representado;
- (b) buscaram entender e localizar na sinalização como a instrução de percurso foi sinalizada e como ela se relacionava com o mapa da universidade (Fig.01);
- (c) assistiram ao vídeo, de três a quatro vezes, de modo a diminuir o estranhamento com a língua e aumentar a sensação de conforto e reconhecimento linguístico;
- (d) foram indagados se/e o que haviam compreendido do vídeo com instruções de percurso: como texto sinalizado possibilitou a representação de como se organiza uma sequência injuntiva em Libras.
- (e) foram feitas três explicações sinalizadas pela professora de modo que o texto fosse compreendido em seu nível de organização sequencial e linguística.

Figura 01 – Mapa da UFCG “QR-Code”¹¹ - portão A e sequência das sinalizações dos percursos.



- (I) REITORIA → BB
- (II) REITORIA → UAAMI
- (III) REITORIA → BG

Inicialmente, os alunos tiveram que ler/visualizar a instrução de percurso constante na imagem/mapa da UFCG, QR-Code na figura 01, à esquerda, observando os três lugares de origem e destino dos percursos que seriam realizados, à direita.

O vídeo produzido continha 00:06:48 (seis minutos e quarenta e oito segundos) de instruções de percurso em Libras. A pergunta motivadora da situação comunicativa foi “ONDE-ESTÁ?” seguida da localização do destino desejado.

As instruções foram feitas em Libras pela professora-pesquisadora e para seu registro em vídeo foi utilizada uma câmera de celular. O local estabelecido como de partida de todos os percursos, conforme já mostrado na figura 01, foi o coreto em frente à Reitoria. Os vídeos que reproduzem as três cenas estão na figura 02 em QR-Code.

¹¹ O app do QR-Code precisa ser baixado pelo leitor no celular ou smartphone para que a imagem e vídeo possam aparecer.

Figura 02 – Cenas “QR-Code”



Cada vídeo foi apresentado duas vezes com uma instrução de percurso em Libras a partir dos locais referidos na figura 02.

Para a descrição do vídeo com as instruções produzidas pela professora-pesquisadora, este foi considerado enquanto cena de percurso, incluindo os locais de partida e de chegada, bem como a duração, conforme mostra o quadro 03.

Quadro 03 – Instruções de percurso sinalizadas pela professora- pesquisadora¹².

Cenas do percurso	Descrição	Duração
Cena I REITORIA → BB	Portão de entrada A da UFCG. Priscilla ¹³ se aproxima – a pé - do coreto próximo ao portão e pergunta a Girlaine: ONDE-ESTÁ BB?	00:00:30
	Girlaine realiza a instrução de percurso tomando como ponto de partida a REITORIA – à sua esquerda – e o BB como ponto de chegada.	00:00:59
Cena II REITORIA → UAAMI	Portão de entrada A da UFCG. Pedro se aproxima – a pé - do coreto próximo ao portão e pergunta a Girlaine: ONDE-ESTÁ UAAMI?	00:01:57
	Girlaine realiza a instrução de percurso tomando como ponto de partida a REITORIA – à sua esquerda – e a UAAMI como ponto de chegada.	00:02:19

¹²Conferir tradução para o português das cenas no QR-Code no anexo III.

¹³ Para que o quadro ficasse didaticamente compreensível, foram utilizados os nomes reais dos participantes-atores do vídeo, respectivamente a pesquisadora e colaboradores na produção do vídeo, a saber: Girlaine, Priscilla e Pedro. Estes foram autorizados por meio de assinatura de termo de exposição de imagem.

Cena III REITORIA → BG	Portão de entrada A da UFCG. Priscilla se aproxima – de carro - do coreto próximo ao portão e pergunta a Girlaine: ONDE-ESTÁ BG?	00:03:25
	Girlaine realiza a instrução de percurso tomando como ponto de partida a REITORIA – à sua esquerda – e o BG como ponto de chegada.	00:03:47

No quadro 03 registra-se a participação de três atores: a professora-pesquisadora Girlaine e os colaboradores Priscilla e Pedro. Os dois últimos simulam não conhecer a universidade e a primeira constrói a instrução de percurso para atender a eles.

Para a aplicação do instrumento de avaliação da aprendizagem, sequência no quadro 04, os alunos tiveram que assistir a um vídeo com instruções de percurso e responder as questões 1ª a 3ª sinalizadas pela professora-pesquisadora. A seguir o quadro com o plano de trabalho detalhado.

Quadro 04 – Atividade de compreensão escrita

- (a) Assista ao vídeo com a sinalização que explica as respostas das questões 1ª, 2ª e 3ª;
- (b) Veja a sinalização da docente e marque a alternativa correta para a questão 1 - qual seria o ponto de referência sinalizado?
- (c) Veja a sinalização da docente e marque a alternativa correta para a questão 2 - qual seria o ponto de referência sinalizado?
- (d) Relacione a primeira e segunda coluna de acordo com a sinalização da professora.

Assim, é possível perceber que o instrumento de avaliação construído buscou visualizar a compreensão da sinalização de percurso como resultado da aprendizagem.

A ação de avaliação da aprendizagem foi realizada com a aplicação de um instrumento de leitura em que os alunos, individualmente, deveriam ler a sinalização feita pela professora-pesquisadora, e, tendo-a compreendido, precisariam responder as questões de compreensão que relacionavam a comunicação em Libras do vídeo e as respostas escritas objetivas, de acordo com percursos sinalizados no mapa.

Orientada pelo “fazer agir” do destinatário, a professora-pesquisadora entregou para os sujeitos colaboradores a atividade de sinalizar a instrução de percurso de três destinos.

Ainda na avaliação da aprendizagem procedeu-se à aplicação de um segundo instrumento, em que os alunos foram solicitados a produzir, em duplas, a partir do sorteio de um percurso, uma instrução objetivando a aplicação dos conhecimentos sobre a instrução de percurso.

No quadro 05, temos a proposta de atividade que foi realizada, de modo que fosse possível ter uma produção dos alunos a ser avaliada a partir das dimensões ensináveis do gênero instrução de percurso.

Quadro 05 – Orientação para produção sinalizada

(a) Após sorteio de pontos de localização de ambientes da UFCG, façam em dupla a sinalização e gravação de como chegar aos pontos de referência. Avaliação de acerto de sinalização será feita coletivamente em sala.

A figura 03 mostra o local de partida e os pontos de chegada.

Figura 03 – Mapa da UFCG “QR-Code” - portão B e sequência das sinalizações dos percursos.



- (I) PORTÃO B → BANCO-SANTANDER
- (II) PORTÃO B → REITORIA
- (III) PORTÃO B → BZ

Os alunos, em dupla, vivenciariam a experiência de instrução de percurso orientada pela indagação de como chegariam a uma das localizações, partindo agora do portão B do campus universitário para o Banco Santander, para o Bloco BZ e para à Reitoria. As duplas seriam avaliadas por suas produções e respectivas formas de resolução da tarefa de elaborar uma instrução de percurso.

Para apresentação dos dados dos alunos foram registrados três vídeos, conforme mostra o quadro 06 com as cenas, incluindo a descrição dos locais, dos percursos e da duração.

Quadro 06 – Instruções de percurso sinalizadas pelos alunos.

Cenas do percurso	Descrição	Duração
Cena I Portão B → BANCO-SANTANDER?	Portão de entrada B da UFCG. Eva ¹⁴ se aproxima – a pé - do coreto próximo ao portão e pergunta a Bia “ONDE-ESTÁ BANCO SANTANDER?”.	00:00:05
	Bia realiza a instrução de percurso tomando como ponto de partida o PORTÃO-B – à sua esquerda – e o BANCO-SANTANDER como ponto de chegada.	00:00:15
Cena III Portão B → REITORIA	Portão de entrada B da UFCG. Ava se aproxima – a pé - do coreto próximo ao portão e ONDE-ESTÁ REITORIA? pergunta a Any.	00:00:11
	Any realiza a instrução de percurso tomando como ponto de partida a PORTÃO-B – à sua esquerda – e a REITORIA como ponto de chegada.	00:00:12
Cena II Portão B → BZ	Portão de entrada B da UFCG. Lia se aproxima – a pé - do coreto próximo ao portão e ONDE-ESTÁ BZ? pergunta a Leo.	00:00:02
	Leo realiza a instrução de percurso tomando como ponto de partida a PORTÃO-B – à sua direita – e o BZ como ponto de chegada.	00:00:03

Observa-se, no quadro 06, os sujeitos participantes, seis alunos que compuseram três duplas. Os papéis foram definidos de modo que três alunos simularam não conhecer a universidade e três realizaram as instruções de percurso para chegada nos locais previamente definidos. As duplas atuaram no portão de entrada B com percursos definidos para a sinalização: a dupla Eva e Bia tinha o percurso Portão B → BANCO-SANTANDER; a dupla Ava e Any, o percurso Portão B → REITORIA; e a dupla Lia e Leo, o percurso Portão B → BZ.

¹⁴ Para que o quadro ficasse didaticamente compreensível, utilizamos os nomes fictícios dos alunos colaboradores da pesquisa.

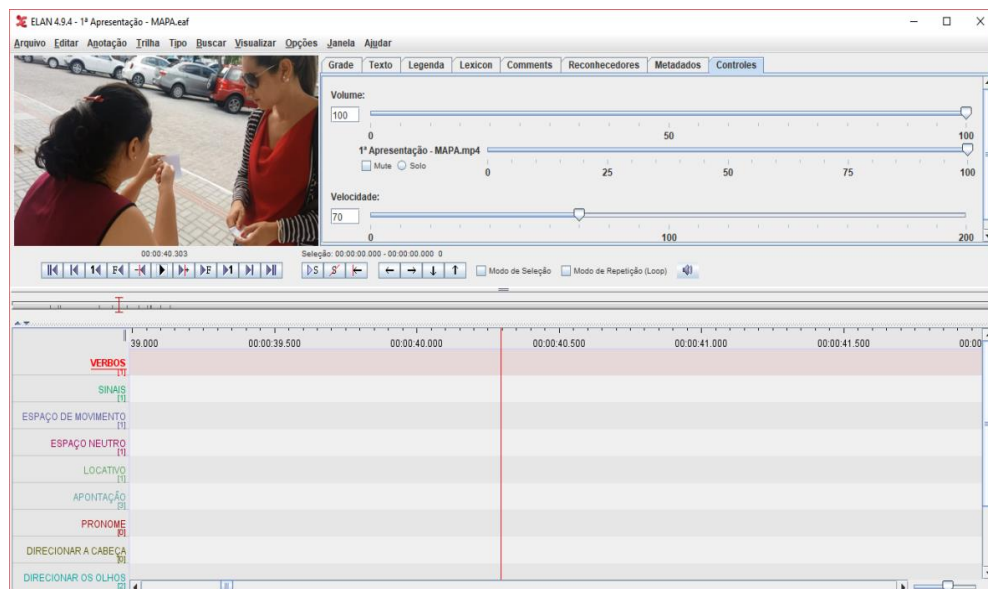
1.3.1. Transcrição dos dados vídeogravados

A transcrição de uma língua visual não é um procedimento trivial. O método de descrição precisa ser bastante detalhista, para considerar tanto os numerosos sinais produzidos pelas mãos, quanto os movimentos corporais e expressões faciais, além de classificadores de movimentos para pessoas, carros e diferenças nos percursos, como lombadas, por exemplo.

Para transcrever os textos sinalizados, é preciso um sistema de transcrição que consiga capturar todos os aspectos da gestualidade do sinalizador e possa ajudar a compor um banco de dados da língua que possibilite a descrição completa da gramática e do gênero em Libras.

Por isso, para o trabalho de transcrição dos dados a ferramenta de anotação foi o ELAN (EUDICO Linguistic Annotator)¹⁵, software que possibilita o registro de linguagem verbal, não-verbal e gestos, ou produção de sinais manuais e sinais não-manuais.

Figura 04 – Software ELAN



¹⁵ Software criado pelo instituto de Psicolinguística *Max Planck*, Nijmegen, na Holanda.

Sobre o ELAN Crasborn et al (S/D¹⁶) informam que essa ferramenta é bastante utilizada em pesquisas com línguas de sinais porque permite que análises de combinação linguística sejam feitas com milésimos de segundo de aproximação entre o texto em vídeo e o escrito.

ELAN é uma ferramenta de anotação linguística para vídeo digital e / ou áudio, disponível para vários sistemas operacionais: Linux, Windows e Mac OS X. Ele oferece reprodução de vídeo / áudio integrada e suporta a associação de até quatro arquivos de vídeo com o documento de anotação. Um número ilimitado de camadas de anotação ou camadas podem ser criadas. Geralmente, uma camada agrupa anotações que descrevem o mesmo fenômeno e que compartilham as mesmas restrições na estrutura e / ou conteúdo.

Dois conceitos principais no design do ELAN são “media players” e “viewers”. ELAN cria um media player para cada arquivo de áudio / vídeo associado. Se os arquivos de mídia estiverem fora de sincronia, eles poderão ser sincronizados entre si no ELAN. ELAN fornece um rico conjunto de controles de jogadores para navegar pela mídia. A unidade de passo menor é 1 milissegundo, o que significa que a cabeça de reprodução de mídia pode ser posicionada com uma precisão máxima de 1 ms. Conseqüentemente, os limites de uma anotação podem ser determinados com precisão de milissegundos. A frequência de amostragem do vídeo é, na maioria dos casos, 25 ou 30 quadros por segundo, resultando em uma duração de quadro de 40 ou 33 ms. Para esse tipo de mídia, o ELAN permite que o usuário percorra a mídia quadro a quadro. Aqui, a precisão de milissegundos não adicionaria nada. (Tradução livre com feedback de correção do tradutor on line – em nota de rodapé texto original)¹⁷

O software auxiliou nas transcrições porque permitiu sincronizar as imagens em vídeo com anotações de glosas com análises linguísticas, facilitando a

¹⁶ <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.413.2233&rep=rep1&type=pdf> site do evento de onde o texto foi retirado. Não há data de realização nem de publicação.

¹⁷ ELAN is a linguistic annotation tool for digital video and or audio, which is available for several operating systems: Linux, Windows, and MacOS X. It provides integrated video/audio playback and supports the association of up to four video files with the annotation document. An unlimited number of annotation layers or tiers can be created. Typically, a tier groups annotations that describe the same phenomenon and that share the same constraints on structure and or content.

Two main concepts in ELAN's design are “media players” and “viewers”. ELAN creates a media player for each associated audio/video file. If media files are out of sync, they can be synchronized to each other within ELAN. ELAN provides a rich set of player controls to navigate through the media. The smallest step unit is 1 millisecond, which means that the media play head can be positioned with a maximum precision of 1 ms. Consequently, the boundaries of an annotation can be determined with millisecond precision. The sample frequency of video is in most cases 25 or 30 frames per seconds, resulting in a frame duration of 40 or 33 ms. For these type of media, ELAN enables the user to step through the media frame by frame. Here the millisecond precision would not add anything. (CRASBORN, Onno; SLOETJES, Han; AUER, Eric & WITTENBURG, Peter. Combining video and numeric data in the analysis of sign languages within the ELAN annotation software. In: *Workshop Internacional*. SD

<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.413.2233&rep=rep1&type=pdf>)

visualização do texto modelo sinalizado pela professora-pesquisadora e do texto sinalizado pelos alunos.

Feita a sequência de dados vídeogravados, foi necessário transcrevê-los no ELAN, procedimento organizado em duas etapas: na primeira foi transcrita a produção dos três textos modelo em Libras e sua descrição pela professora-pesquisadora; e na segunda foi transcrita a produção em Libras pelos alunos ouvintes.

1.4. Constituição do *corpus* para análise

O *corpus* para análise está constituído pelo modelo didático do gênero sinalizado pela pesquisadora e por dois instrumentos de avaliação: um de compreensão e outro de sinalização.

O trabalho de registro dos dados para análise foi composto por:

- Três instruções de percurso sinalizadas como modelo pela professora-pesquisadora conforme descrito no item 1.3, com o objetivo de levar os discentes a compreenderem a sinalização desse gênero instrucional, utilizando de diferentes estratégias para desenvolvimento das capacidades de linguagem (ação, discursiva, linguístico-discursiva).
- Seis atividades de avaliação da aprendizagem/desenvolvimento das capacidades envolvidas na compreensão do GT instrução de percurso.
- Três instruções de percurso sinalizadas pelas duplas de alunos¹⁸, demonstrando as capacidades envolvidas na produção do GT.

Neste estudo adotamos, com Hoffmann (1993 [2003] p. 56), a prática avaliativa mediadora norteadada, “ao invés do certo/errado e da atribuição de pontos”. Nesse sentido, a ação do professor consiste em “fazer comentários sobre as tarefas dos alunos, auxiliando-os a localizar as dificuldades, oferecendo-lhes oportunidades de descobrirem melhores soluções”.

¹⁸ Atividade “TEXTO 18 – Mapa da UFCG”, 4ª questão da prática de diálogos em dupla com as produções sinalizadas pelos alunos (apêndice I).

A partir do conceito de “erro” no contexto da avaliação diagnóstica, o trabalho docente auxilia o discente para que este, de acordo com as características do ensino que concebe a aprendizagem de língua como processo de ação sobre a língua alvo, possa melhorar o seu desempenho.

1.5. Procedimentos de análise

Nesta seção apresentamos as categorias de análise dos dados da pesquisa. As bases teóricas para a análise compreendem dois campos:

(i) *Descrição do gênero com base no modelo analítico de Bronckart (1999 e 2008)*: identificação dos aspectos das condições de produção dos textos que influenciaram na produção dos exemplares selecionados do gênero instrução de percurso em Libras. O plano de expressão do modelo analítico é retomado no quadro 07.

Quadro 07 – Modelo analítico de gênero adaptado para a Libras

Infraestrutura geral do texto: gênero instrução de percurso

- Identificação das condições de produção do texto.
- Identificação do plano geral do texto “instrução de percurso”.
- Identificação da organização textual em sequência injuntiva, cujo objetivo geral é “fazer o destinatário agir” em relação a determinada tarefa.

As fases da sequência injuntiva são: fase principal – macroobjetivo acional a se executar; fase secundária – apresentação de uma série de comandos; e macroobjetivo atingido – fase de justificativa -, última a ser cumprida.

Mecanismos de textualização em Libras:

- Identificação de organizadores e de retomadas que contribuem para marcar a injunção.
- Identificação do conjunto de mecanismos responsáveis pelo estabelecimento da coerência temática, no plano da textualização:

Conexão: estabelecida por organizadores textuais que marcam as articulações da progressão temática (aplicados ao plano geral do texto, às transições entre tipos de discursos e entre fases de uma sequência injuntiva, ou ainda às articulações mais locais entre frases sintáticas).

Coesão nominal: estabelecida pela introdução dos temas e/ou personagens novos, e pela sua retomada ou sua substituição no desenvolvimento do texto.

- *Dêixis pessoal: Pronome pessoal (2ª segunda de lugar)*
- *Dêixis espacial: advérbios de lugar (AQUI, AÍ, LÁ) e pronomes demonstrativos (EST@, ESS@, AQUEL@)*

Destacam-se os organizadores da espacialidade e da localização e o uso da apontação e suas relações com a dêixis espacial e pessoal em Libras.

Coesão verbal: organização temporal e/ou hierárquica dos processos de texto (estados, acontecimentos ou ações)

- *Marcação de espacialidade e localização (espaço: pessoa, objeto, locação e verbo) “5, G, B”.*
- *Advérbio de modo (andar e dirigir)*
- *Classificador: ação e verbo (pessoa e veículo)*

Esses relacionados com uso dos verbos direcionais e classificadores: o modo como o sujeito se movimenta e a direção que segue.

(ii) *Construção do modelo didático da instrução de percurso*: identificação das características ensináveis do gênero, em atividades de leitura e produção de texto que mobilizaram nos discentes as operações de linguagem e o desenvolvimento das capacidades de linguagem (ação, discursiva, linguístico-discursiva).

No capítulo 4, apresentamos a análise dos dados distribuída nos tópicos: 1. Instrução de percurso produzida pela professora; 2. Compreensão da instrução pelos ouvintes; 3. Produção de instrução de percurso pelos ouvintes.

CAPÍTULO 2 – INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO: MODELO ANALÍTICO E MODELO DIDÁTICO DE GÊNERO

Neste capítulo apresentaremos as bases teóricas desta pesquisa representadas, mais especificamente, pelos pressupostos do ISD em dois campos de atuação: o campo relativo à descrição de GT, com o modelo analítico de gênero enfocando as condições de produção do texto, a sua arquitetura e os mecanismos de textualização e enunciativos (BRONCKART, 1999; 2006 e 2008); e o campo didático referente, de um lado, às questões didáticas do ensino de gêneros envolvendo a noção de modelo didático de gênero como objeto descritivo que evidencia as dimensões ensináveis de um gênero (DE PIETRO & SCHNEUWLY, [2003] 2009; entre outros); e de outro lado, a relação dessas dimensões com as capacidades de linguagem (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004; entre outros).

2.1. Origem e significado do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD)

O ISD se constitui a partir da obra de Vygotsky, abordagem do interacionismo em psicologia, no campo das ciências humanas, com o estudo da problemática dos fenômenos observáveis no ser humano, envolvendo questões de ordem biológica e psicológica, como esclarece Bronckart (1999, p. 24):

O homem é, efetivamente, um organismo vivo, dotado de propriedades biológicas e que tem comportamentos; mas é também um organismo consciente, que se sabe possuidor de capacidades psíquicas que as ideias, os projetos e os sentimentos traduzem. A psicologia tem como tarefa específica descrever e explicar essas duas ordens de fenômenos, assim como suas modalidades de articulação, com um procedimento metodológico unificado.

Ainda de acordo com Bronckart (1999, p. 28), Vygotsky “lançou as bases do verdadeiro questionamento da psicologia em suas pesquisas empíricas”, trazendo para discussão da unidade de análise da psicologia a dualidade físico-psíquica referida acima ou, em outros termos, o entrelaçamento complexo as dimensões biofisiológicas, comportamentais, mentais, sociais e verbais que caracterizam as

condutas humanas. O princípio explicativo das ações da pessoa (unidades psicológicas) e a atividade nas formações sociais (unidades sociológicas).

Nesse contexto, é preciso considerar que a expressão de linguagem se realiza entre suas relações com a atividade social e com as ações. Assim, a palavra e o conceito (para Vygotsky considerados como interligados), constituem a unidade verbal.

Nas palavras de Bronckart (1999, p.30), as unidades de análise do ISD envolvem desde os textos/discursos até as palavras/signos:

“Na medida em que essas unidades situam-se claramente em um nível de análise correspondente ao da atividade e das ações, são elas as verdadeiras **unidades verbais** e é no quadro englobante dos **textos e/ou discursos** que pode ser conferido um estatuto às unidades de nível inferior, isto é, às palavras ou signos. Uma psicologia interacionista, portanto, deve primeiro integrar a dimensão discursiva da linguagem; nesse aspecto, fazer empréstimos aos trabalhos linguísticos e sociolinguísticos e, quando necessário, elaborar uma conceitualização própria sobre ela”.

Como se vê, as unidades verbais referem a expressão de linguagem em suas relações com a atividade social e as ações dela decorrentes.

O questionamento referente à descrição das organizações textuais e/ ou discursivas, as relações existentes entre as ações humanas em geral e as ações semiotizadas (ou ações de linguagem), numa perspectiva mais histórica, busca identificar os modos como a atividade de linguagem em funcionamento nos grupos humanos (agir comunicativo) acontece. Assim, ao mesmo tempo a linguagem/língua é: (1) constitutiva do social, (2) contribui para delimitar as ações a agentes particulares, (3) molda a pessoa humana no conjunto de suas capacidades psicológicas. Esses objetivos especificados por Vygotsky permitem à psicologia considerar as ações humanas – suas dimensões sociais e discursivas, fundamentos constitutivos do ISD.

Na *atividade social e de linguagem* o designar é uma atividade geral utilizada para as organizações funcionais de comportamentos dos organismos vivos pelas funções de sobrevivência. Alguns tipos de atividades se articularam, e esses usos da linguagem em grupos de interação e contato constituem uma atividade de correspondência coletiva ou social. A partir de estudos de Leontiev (1979), Bronckart salienta a relação entre a linguagem e as atividades sociais, nos seguintes termos:

A espécie humana caracteriza -se, enfim, pela extrema diversidade e pela complexidade de suas formas de organização e de suas formas de atividade. Essa evolução espetacular está indissolavelmente relacionada à emergência de um modo de comunicação particular, a **linguagem**, e essa emergência confere às organizações e atividades humanas uma dimensão particular, que justifica que sejam chamadas de **sociais**, dessa vez, no sentido estrito do termo. (1999 p. 31).

Assim, as unidades de comunicação em uma atividade social estão compostas por representações sobre o meio ambiente. Esse conhecimento do contexto e da atividade, em particular, interfere na representação sobre a capacidade de dar forma aos sinais, aos episódios comunicativos do mundo, conforme salienta Bronckart (1999, p.32):

Na espécie humana, a cooperação dos indivíduos na atividade, é ao contrário, regulada e mediada por verdadeiras interações verbais e a atividade caracteriza-se, portanto, por essa dimensão que Habermas (1987) chamou de agir comunicativo.

Em atividades gerais relacionadas a sua sobrevivência, os membros dos grupos humanos, sendo biologicamente diferenciados em sua capacidade comportamental, tornaram-se mais poderosos, principalmente depois da liberação das mãos, pois foi a partir desse evento que os seres humanos produziram os instrumentos. Sobre esse contexto de atividades dos indivíduos instrumentalizados Bronckart (1999, p. 33) informa:

A linguagem teria as produções sonoras dos membros de um grupo envolvidos em uma mesma atividade – como formas comuns de correspondência entre representações sonoras e representações sobre aspectos do meio, a saussuriana como signos que seu próprio formas, termo é mais profunda, teria as representações dos indivíduos em transformado – comuns, compartilháveis ou ainda comunicáveis.

Assim, como habilidade especialmente humana, a emergência do agir comunicativo é também constitutiva do social para cada um dos indivíduos particulares.

Nessa abordagem, a linguagem é uma característica da atividade social humana como produção interativa articulada às atividades sociais. E os signos, como formas compartilhadas de correspondência, são as representações entre a palavra e o mundo, que compõem o conjunto das representações particulares compreendidas pelo coletivo ao fazer uso dessa linguagem.

Essa semiotização da interação social nas relações transforma as representações dos organismos humanos, também em outros termos – os produtos de representações individuais e coletivas, tornando possível a autonomização das produções semióticas, a partir de sua organização em uma atividade particular, como afirma Bronckart (1999, p. 35):

Assim, a semiotização dá lugar ao nascimento de uma **atividade** que é propriamente **de linguagem** e que se organiza em **discursos** ou em **textos**. [...] com as quais esses textos estão em interação, eles mesmos diversificam-se em **gêneros**.

Sendo produtos da interação social, os textos se organizam por meio de signos que, pela continuidade de uso, possibilitam mundos representados das atividades humanas, mas também, se transformam ao transformar. Na linguagem as propriedades da espécie acontecem por meio de uma língua natural particular (processo representativo geral) no conjunto de signos. (BRONCKART, 1999).

Por múltiplas formações sociais – função de modalidades particulares de funcionamento da língua, Foucault (1969 *apud* Bronckart 1999) coloca a linguagem em uma perspectiva de que essas formações discursivas invariavelmente dependem dos contextos de uso, pois

[...], no próprio movimento que gera modalidade particulares de organização dos signos e que chega a formas variadas de “discurso” (que chamaremos de **gênero de textos**), moldam os conhecimentos (objetos, conceitos, estratégias, etc.) dos membros de uma mesma formação social de uma forma particular. (BRONCKART, 1999, p 37).

Trazendo a discussão para o contexto da língua, duas compreensões sobre seu funcionamento e produção se fazem necessárias. Em primeiro lugar, a língua não pode vista como única e homogênea, pois

[...] apenas apreensões estruturais abstratas das modalidades de funcionamento dos diferentes gêneros de texto, únicas realidades empiricamente atestáveis das línguas. (BRONCKART, 1999, p 37).

Em segundo lugar, os mundos, representados no contexto das atividades humanas pela semântica global da língua natural utilizada, também são marcados pelas semantizações particulares, pelos gêneros de textos em uso, como acentua Bronckart:

Se o funcionamento da capacidade de espécie que é a linguagem encontra-se assim atravessado por e sob a dependência dos diferentes níveis de organização do social, ela apresenta também, como todas as produções humanas, um caráter profundamente **histórico**. (p 37).

Desse modo, toda língua apresenta-se nos produtos das relações pelas gerações. Os mundos representados já foram por nós significados, e textos e signos continuam fazendo parte dessa história que, no conhecimento dos mundos, com as representações advindas pelos textos, as gerações contemporâneas poderão alterar.

As produções de linguagem de um indivíduo, portanto, efetuam-se, necessariamente, na interação com uma **intertextualidade**, em suas dimensões sociais sincrônicas e em suas dimensões históricas de traços de construções conceituais e discursivas [langairères] dos grupos sociais precedentes. (BRONCKART, 1999, p 38).

Essas reflexões de Bronckart (1999) dão conta de explicar a relação entre as atividades humanas, os textos/os-discursos, aprofundando o estudo sobre interação entre linguagem, pensamento e a forma do agir humano, temática contemplada em disciplinas como filosofia, psicologia, linguística etc.

Nesta dissertação, destacamos o conjunto de saberes que embasam as reflexões sobre dois campos de atuação do ISD: o da análise de gêneros textuais (GT) e o dos processos de didatização de gêneros para o ensino de língua, conforme explicitação a seguir.

2.2. Modelo analítico de gênero

O modelo de produção e análise de gênero, proposto por Bronckart (1999; 2008), para o ISD envolve um olhar sobre as relações de interdependência entre os mundos representados, a intertextualidade e a situação de produção do texto em realização, bem como a arquitetura interna do texto que todo texto é organizado em três níveis superpostas: a infraestrutura geral do texto, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos.

Para esse autor, a situação de ação de linguagem permite definir as configurações das representações de que dispõe um locutor/produtor, quanto ao

conteúdo temático, assim formulado e organizado: por um lado, pela semiotização das propriedades materiais e sócio-subjetivas do contexto do agir; e, por outro, pela arquitetura textual da comunicação verbal, pelos modelos dos gêneros que estão disponíveis e, mais precisamente, pelos conhecimentos da língua de que dispõe esse locutor/produtor.

Esse modelo de produção e de procedimento de análise pode ser compreendido a partir dos posicionamentos teóricos assumidos pelo autor, numa perspectiva descendente que envolve diversos níveis de análise, desde o mais abrangente até o mais específico, conforme apresentados a seguir.

2.2.1. As condições de produção dos textos

O primeiro nível de análise está representado pelo conjunto dos parâmetros envolvidos na situação de ação de um agente, conceitualização da ação de linguagem como *unidade psicológica*; também os processos de tomada de empréstimo ao intertexto; qual ação de linguagem se materializa nessa *unidade comunicativa*, que é o texto empírico. Essas noções referem-se apenas à produção textual e à análise das convicções de leitura e de interpretação dos textos. (BRONCKART, 1999).

A situação de ação de linguagem define-se a partir das propriedades dos mundos formais (físico, social, subjetivo), que podem influenciar a produção textual. Esses mundos formais são conjuntos de representações sociais e também de representação particular. Em situação de produção textual três são suas possibilidades: - A situação de ação de linguagem **externa**, composta pelas “características dos mundos formais, como uma comunidade de observados poderia descrever”; - A situação de ação de linguagem **interna e /ou efetiva**, advinda das “representações sociais sobre esses mesmos mundos”; e, por fim - A situação de ação **interiorizada**, que é a “subjetividade realmente sobre a produção de texto empírico”. (BRONCKART, 1999, p. 91).

O **contexto da produção** diz respeito à situação de interação ou comunicação em que o locutor/produtor se encontra. Assim, no contexto de produção é preciso

considerar o conjunto dos parâmetros que podem exercer/ter uma influência sobre a forma como o locutor/produtor organizará seu texto. Os fatores do contexto de produção se dividem em dois conjuntos de contextos de produção: o primeiro refere-se ao mundo físico; o segundo ao mundo social e subjetivo.

No primeiro, todo texto resulta de um comportamento verbal concreto, o contexto “físico” (situado entre espaço e tempo) por quatro parâmetros (BRONCKART, 1999, p. 92):

- (1) **Lugar de produção:** o lugar físico em que o texto é produzido;
- (2) **Momento de produção:** a extensão do tempo durante a qual o texto é produzido;
- (3) **Emissor:** a pessoa que produz fisicamente o texto, podendo essa produção ser efetuada na modalidade oral ou escrita;
- (4) **Receptor:** a(as) pessoa(s) que pode(m) perceber concretamente o texto.

A *produção oral*¹⁹ advinda desse contexto de produção acontece quando o receptor está, geralmente, situado no mesmo espaço-tempo do emissor e este pode responder-lhe.

No segundo contexto, todo texto deve se inscrever nas atividades de formação social e, principalmente, como uma forma de interação comunicativa do mundo social (normas, valores, regras etc), e do mundo subjetivo (imagem que o agente tem de si ao agir). Esse contexto sociosubjetivo também pode ser agrupado em quatro parâmetros principais. (BRONCKART, 1999, p. 93).

- (1) **Lugar social:** qual formação social, qual instituição ou, de forma mais geral, em que modo de interação o texto é produzido: escola, família, mídia, exército, interação comercial, interação informal, etc.
- (2) **Posição social do emissor (enunciador):** qual é o papel social que o emissor desempenha na interação em curso – papel de professor, de pai, de cliente, de superior hierárquico, de amigo, etc.?
- (3) **Posição social do receptor (destinatário):** qual é o papel social ao receptor do texto – papel de aluno, de criança, de colega, de amigo, etc.?
- (4) **Objetivos da interação:** qual é, do ponto de vista do enunciador, o(os) efetivo(os) sobre o receptor que o texto pode produzir pelo emissor/destinatário?

O **conteúdo temático** remete ao conjunto de conhecimentos estocados na mente/memória do agente/produtor e verbalizados no texto. Significa o conjunto das

¹⁹ Nesta dissertação, no tocante à interação face a face, utilizaremos o termo “oral” advindo dos referenciais teóricos por nós adotados Bronckart (1999) Marcuschi (2008), mas estamos considerando como “oral” a produção sinalizada.

informações que são explicitamente apresentadas, isto é, que são traduzidas no texto pelas unidades declarativas da língua natural utilizada.

Para compreender esse nível de organização, três noções são fundantes: a infraestrutura geral do texto constitui o nível mais profundo e é constituído pelo plano mais geral do texto; pelos tipos de discurso e pelas sequências. Isto é, refere-se ao conjunto de conhecimentos que o produtor do texto possui sobre o tema por meio das **sequências textuais**. Necessário dizer que no caso da instrução de percurso a sequência injuntiva se constitui como produção do sujeito enunciador (tema que será desenvolvido no capítulo 3).

2.2.2. Mecanismos de textualização

O nível intermediário do modelo de análise textual proposto por Bronckart (1999, p. 122) envolve três conjuntos de mecanismos responsáveis pela coerência temática no plano da textualização:

“são eles: **a) conexão**: representada por organizadores textuais que marcam as articulações da progressão temática; **b) coesão nominal**: mecanismo que tem a função de introduzir os temas e/ou personagens novos e, de outro, a de assegurar sua retomada ou sua substituição no desenvolvimento do texto (as unidades são chamadas de anáforas e podem ser pronomes pessoais, relativos, demonstrativos e possessivos, e também alguns sintagmas nominais (SN)); e **c) coesão verbal**: responsável pela organização temporal e/ou hierárquica dos processos de texto (estados, acontecimentos ou ações) que são verbalizados pelos tempos verbais, e por outras unidades morfológicas que tenham valor temporal (advérbios e organizadores textuais, principalmente)”.

Nesse nível estão contempladas as articulações da progressão temática (organizadores textuais), as referências (anáforas nominais e pronominais) e a temporalização e/ou hierarquia das informações (tempos verbais, advérbios e organizadores textuais). Observa-se que esses mecanismos se materializam através das unidades linguísticas em funcionamento no texto.

2.2.3. Mecanismos enunciativos

A manutenção da coerência pragmática ou interação como texto consiste no esclarecimento dos posicionamentos enunciativos (quais são as instâncias que assumem o que é enunciado no texto? Quais são as vozes que aí se expressam?). Tais posicionamentos traduzem as diversas avaliações (julgamentos, opiniões, sentimentos) sobre alguns aspectos do conteúdo temático. (BRONCKART, 1999). A partir desse nível é que se dá a distribuição das vozes que “são ouvidos” no texto (vozes de personagens, de instâncias sociais, do próprio autor).

Os mecanismos enunciativos são considerados por Bronckart (1999; 2008) como “superficiais” por operarem quase de forma independente da progressão do conteúdo temático. Sua função é sobretudo orientar a interpretação de destinatários.

Esse processo de adaptação interna do texto, assim como as modalidades dos mecanismos de textualização e dos mecanismos enunciativos, são responsáveis pela construção do estilo próprio ou individual (cf. BAKHTIN, 1984, p. 268; *apud* BRONCKART, 1999).

2.3. Modelo didático de gênero

De acordo com De Pietro & Schneuwly ([2003] 2009) e Machado & Cristóvão (2006), o foco no conceito de modelo didático de gênero (MDG), para descrever o gênero constitui o primeiro passo para seu ensino. Para isso, é necessário contemplar, verificar e definir as características relevantes para o seu uso como objeto de ensino na sala de aula.

No campo da construção, fazer a modelização didática dos gêneros escolhidos é essencial para a transposição didática, que é o conjunto de medidas para transformar os conhecimentos teóricos sobre o GT em objetos de ensino (CARNIN & ALMEIDA, 2015).

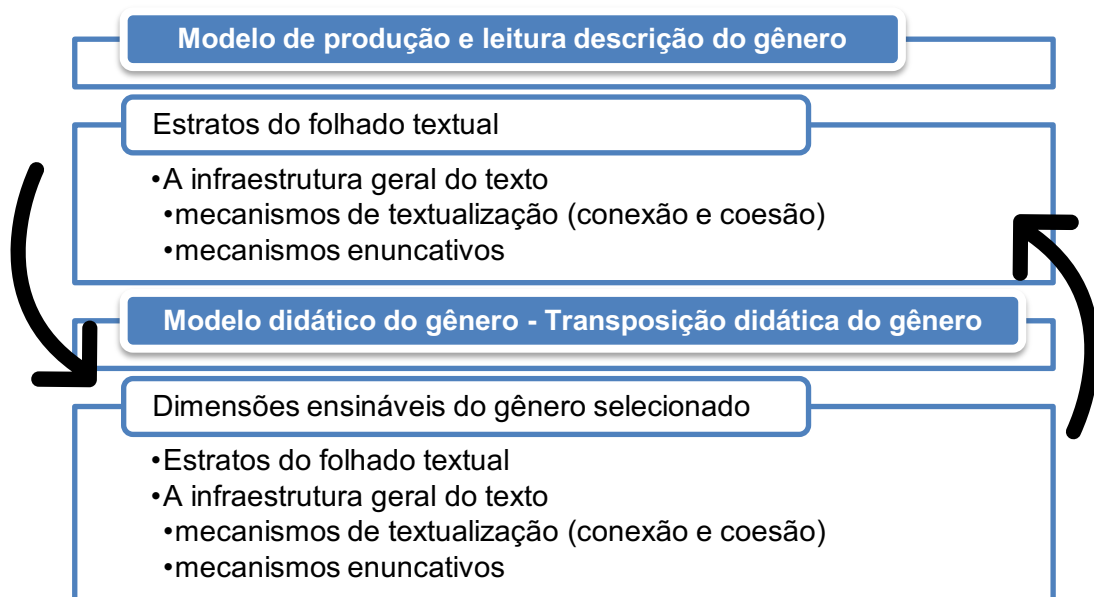
Assim a elaboração de atividades didáticas deve ser organizada de acordo com a relação feita entre o gênero, suas características ensináveis e as capacidades de linguagem que deverão ser desenvolvidas pelos alunos.

Carnin & Almeida (2015), seguindo Cristóvão & Machado (2006), reconhecem a importância da base teórica para as adaptações necessárias em cada contexto de ensino, e enfatizam que o modelo didático também permite, para um mesmo público-alvo, construir atividades de ensino/aprendizagem diversas. Para a construção de modelo didático de gênero, os autores destacam as seguintes orientações:

- *Começar pelas análises do texto, segundo o modelo bronckartiano.*
- *Analisar um conjunto de textos (considerados do mesmo gênero), tendo como base as representações do contexto de produção e as três camadas do que Bronckart denomina de **folhado textual**: a) a infraestrutura geral do texto, b) os mecanismos de textualização, e c) os mecanismos enunciativos.*
- *Entender que **modelo didático de gênero**: a) é um objeto descritivo e operacional que, quando construído, facilita a apreensão da complexidade da aprendizagem de um determinado gênero. b) permite visualizar as características (acionais, discursivas, linguísticas); c) facilita a seleção das **dimensões ensináveis do gênero** para certo nível de ensino (CARNIN & ALMEIDA, 2015 p. 34 - 42).*

Podemos representar a correlação entre as características de um gênero e as suas dimensões ensináveis a partir do quadro 08.

Quadro 08 – Correlação entre modelo analítico e modelo didático de um gênero.



Fonte: a autora (2019)

Necessário explicitar que, para a perspectiva aqui defendida, seguimos a visão sociointeracionista do ensino-aprendizagem, pela qual a construção das capacidades verbais de um indivíduo é concebida como o resultado de um processo complexo no qual o ensino e, mais amplamente, a educação e as representações sociais ligadas à língua, constituem o fundamento da sua capacidade psicossocial.

Entendemos, com os autores lidos, que o MDG é uma construção que procura estabelecer um modelo de referência, e não de regras, para o trabalho do professor com o gênero em sala de aula, de modo adequado aos propósitos das atividades de ensino-aprendizagem dessas características que precisam ser definidas para a modelização do gênero selecionado.

Seguindo essa orientação, a partir do modelo construído, é possível o desenvolvimento de atividades para produção e leitura de textos em Libras, utilizando a capacidade da linguagem em ação com os gêneros textuais, considerando seu movimento social.

Carnin & Almeida (2015), seguindo Bronckart (1999, 2006, 2008), listam as seguintes características na descrição de um exemplar de gênero:

- a) as características da situação de produção (quem é o emissor, em que papel social se encontra, a quem se dirige, em que papel se encontra o receptor, em que local é produzido, em qual instituição social se produz e circula, em que momento, em qual suporte, com qual objetivo, em que tipo de linguagem, qual é a atividade não verbal a que se relaciona, qual o valor social que lhe é atribuído etc.);
- b) os conteúdos típicos do gênero;
- c) as diferentes formas de mobilizar esses conteúdos;
- d) a construção composicional característica do gênero, ou seja, o plano global mais comum que organiza seus conteúdos;
- e) o seu estilo particular, ou, em outras palavras:
 - As configurações específicas de unidades de linguagem que se constituem como traços da posição enunciativa do enunciador: (presença/ausência de pronomes pessoais de primeira e segunda pessoa, dêiticos, tempo verbais, modalizadores, inserção de vozes;
 - As sequências textuais e os tipos de discurso predominantes e subordinados que caracterizam o gênero;
 - As características dos mecanismos de coesão nominal e verbal;
 - As características dos mecanismos de conexão;
 - As características dos períodos;
 - As características lexicais. (p. 35 e 36).

Os autores, seguindo Machado & Cristóvão (2006), lembram que os elementos listados não são os únicos, podem existir outros itens que contribuam para a caracterização de um gênero específico na construção de um modelo didático. Lembram também que é preciso estar a par das pesquisas feitas sobre o gênero em questão, também conhecer as capacidades dos discentes e prever suas dificuldades ao se depararem com o texto.

Nesse sentido, os fundamentos do que seja um MDG, proposto por Jean-François de Pietro e Bernard Schneuwly ([2003] 2009), e divulgado pelos pesquisadores brasileiros, se constituem como uma ferramenta de trabalho do docente, ajudando o professor a definir o objeto a ensinar e suas dimensões supostamente ensináveis

Assim, considerando que são as práticas sociais de referência que ajudam a definir os parâmetros do contexto comunicativo, esses estudiosos caracterizam os gêneros em processo de modelização, retomando princípios de ISD (Bronckart 1999), especialmente quanto à compreensão do que sejam a estrutura global do texto (a partir do seu modelo da infraestrutura textual), as operações lingüísticas e as marcas lingüísticas presentes nos textos.

Dessa afirmação, podemos inferir que os gêneros textuais, sejam eles escritos, orais ou sinalizados, são construídos de acordo com o passar do tempo, para a comunicação dos indivíduos, e estão em pleno movimento, adequando-se às práticas sociais que, por sua vez, os fazem emergir/surgir. Portanto, os gêneros são produtos das atividades sociais dos humanos, que, no desejo de compreender uns aos outros, mostram suas formas de pensamento.

Portanto, ao adotarmos o conceito de MDG, entendemos que ele é um guia que fornece parâmetros para o complexo trabalho de ensino de gênero de textos ligados a práticas sociais de referências, e que, a partir de sua descrição, podemos estabelecer dimensões ensináveis do gênero selecionado, planejar intervenção para seu ensino de acordo com as necessidades e possibilidades dos discentes.

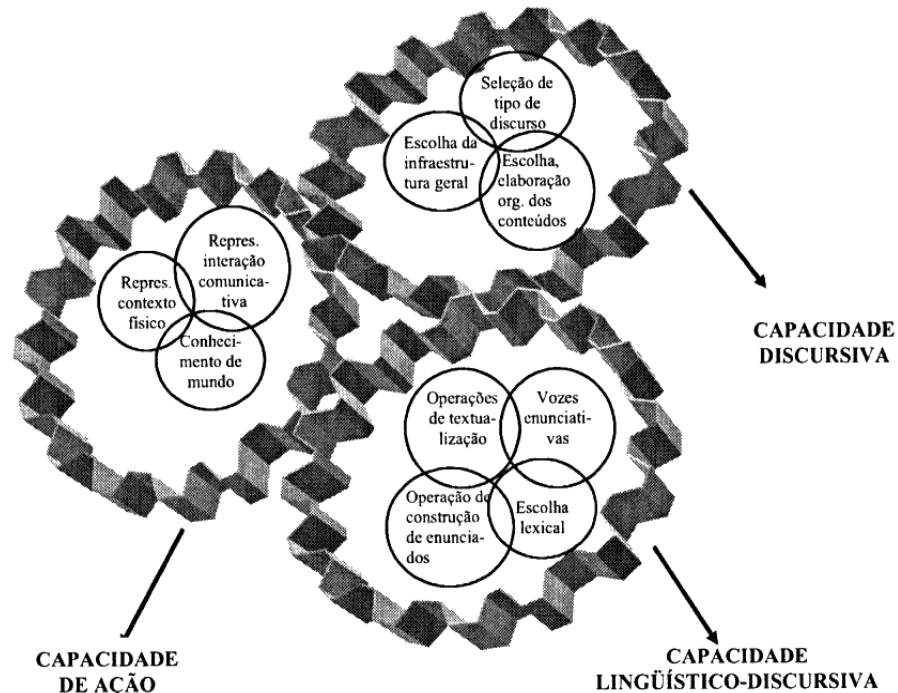
2.3.1. Relação entre dimensões ensináveis do gênero e capacidades de linguagem

Sobre a relação entre GT, as nossas capacidades de linguagem e as dimensões ensináveis do gênero, os estudiosos entendem as capacidades de linguagem como a mobilização da ação comunicativa que promove a avaliação do conteúdo e estrutura do gênero mobilizado pela interação, e é aprendido pela experiência empírica da comunicação a partir de suas dimensões ensináveis.

Nessa perspectiva, são três as capacidades envolvidas na produção e compreensão de um gênero: (i) capacidade de ação, que consiste na representação do contexto físico; na representação da interação comunicativa; e no conhecimento de mundo; (ii) capacidade discursiva, que se manifesta na escolha, elaboração e organização dos conteúdos; na escolha da infraestrutura geral; e na seleção de tipo de discurso); e (iii) capacidade linguístico-discursiva, que consiste na escolha lexical; nas operações de textualização e de construção de enunciados; bem como na escolha das vozes enunciativas. Assim, para Carnin & Almeida (2015), ao se basearem em Schneuwly & Dolz (2004), todas essas capacidades funcionam como suporte para a atividade de linguagem.

Tais capacidades se ligam umas às outras de modo que, juntas, produzem diferentes significações para a produção e a leitura, a partir da mobilização dos conhecimentos necessários. Essa interrelação entre as capacidades pode ser visualizada no esquema proposto por Labella-Sánchez, ao tratar da compreensão em Língua Espanhola como L2, conforme a figura 05:

Figura 05 – Capacidades de linguagem.



Fonte: funcionamento da engrenagem das capacidades de linguagem (LABELLA-SÁNCHEZ, 2008, p. 207).

Essa figura contém a explicação metodológica da forma como funcionam as capacidades de linguagem na produção e na compreensão de texto pelo aprendiz: na capacidade de ação, mobiliza as representações do contexto físico, da interação comunicativa e do conhecimento de mundo; na capacidade discursiva, mobiliza a escolha da infraestrutura textual da elaboração e organização dos conteúdos, ambas manifestadas pela seleção de um tipo de discurso; e na capacidade linguístico-discursiva o aprendiz mobiliza as operações de textualização, de construção de enunciados, de escolha lexical e das vozes enunciativas.

Portanto, em qualquer ato de comunicativo, as capacidades de linguagem são consideradas para o trabalho de ensino-aprendizagem para sala de aula de língua, no nosso caso, a Libras.

O trabalho do professor de língua é, ao compreender esse processo em que as capacidades de linguagem constituem formas de análise do gênero, observar e tomar como “ensináveis” as dimensões do gênero.

A proposta de conceituação das capacidades de linguagem, que é uma forma de observar as características tanto na produção quanto na compreensão leitora²⁰ dos textos, consiste em observar a forma como cada GT se configura e com quais objetivos comunicativos, pois todo texto é produzido e/ou compreendido em uma dada situação de interação e as ações e práticas de linguagem, por meio da utilização de suas capacidades de linguagem.

Por fim, consideramos que o modelo didático é constituído por formas que identificam de modo amplo as características gerais de um gênero, possibilitando, a elaboração e a construção de atividades sequenciais com a finalidade de desenvolver as capacidades de linguagem.

Tendo por base os modelos analítico e didático de gênero e sua relação com as capacidades de linguagem, elaboramos o capítulo seguinte, tendo em vista a didatização do gênero instrução de percurso.

²⁰ Adotamos nesta dissertação o conceito de leitura para o momento em que os alunos assistem aos vídeos sinalizados, perspectiva que está de acordo com Peluso (2014), para quem a noção de texto de gravações em vídeo na LSU (Língua de Sinais Uruguaia) se constitui como texto, que pode ser comparado a texto do sistema de escrita. Peluso considera que, por meio de espelho-sinalizador se constrói o registro em forma de vídeo, ao invés de escrita. Nesse sentido, pode-se falar de compreensão leitora, isto é, todos que assistem a um vídeo sinalizado por um agente produtor são destinatários de uma produção. Isto significa que a gravação sinalizada funciona do mesmo modo que o texto escrito, a textualidade sinalizada quando registrada em vídeo se torna semelhante, em função, à escrita.

CAPÍTULO 3 – INSTRUÇÃO DE PERCURSO APLICADA À LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS

Nesta seção, o modelo analítico foi empregado para vermos como na Libras funciona um texto injuntivo; e o MDG foi utilizado para produção de uma sequência de atividades com “instrução de percurso” em Libras.

3.1. O lugar das instruções nas práticas sociais de referência e no *continuo*²¹ fala e escrita

Toda comunicação verbal realiza-se mediante o uso que alguém faz de um gênero. Entretanto, moldar a nossa fala à forma do gênero não significa pensar e/ou dominar em especial um modo de falar/sinalizar, mas, principalmente, dominar formas de “realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares”. (MARCUSCHI, 2008).

Nessa linha de reflexão, Rosa (2003), tomando a visão de Bakhtin ([1979] 1992) como fundante, embora usando a denominação gêneros textuais, apresenta a seguinte definição de gêneros textuais e sua relação com as práticas sociais de referência:

Gêneros discursivos, doravante chamados gêneros textuais, são *tipos relativamente estáveis de enunciados* elaborados pela sociedade mediante cada esfera de utilização da língua. São, pois, os textos empíricos, orais ou escritos, como um *bate papo* ou um *bilhete*, uma *receita* ou uma *entrevista*, uma *conferência* ou uma *lei*, observados nos usos sociais da linguagem, estando estritamente relacionados aos sujeitos do discurso. (p. 14)

Assim, compreendemos que há estreita relação entre os gêneros e as práticas sociais de comunicação²². Por esse motivo acreditamos que é nas capacidades de linguagem que os gêneros textuais em línguas de sinais respondem à forma. Isto é, a utilização dos gêneros em línguas de sinais pela sociedade majoritária, composta por

²¹ Preferimos utilizar a forma a portuguesa **continuo**.

²² Estamos entendendo as práticas sociais de comunicação como práticas sociais de referência.

sujeitos ouvintes, é possível, desde que estes se constituam como usuários da Libras como segunda língua (L2): vivam e participem da comunidade surda.

Schneuwly e Dolz (2004), estudando os domínios sociais de comunicação, os aspectos tipológicos e capacidades de linguagem dominantes, propõem cinco agrupamentos dos gêneros (narrar, relatar, argumentar, expor, descrever ações) orais e escritos, conforme pode ser observado no quadro 09 a seguir:

Quadro 09 – Gêneros orais e escritos.

<i>Domínios sociais de comunicação</i> Aspectos tipológicos Capacidades de linguagem dominantes	Exemplos de gêneros orais e escritos	<i>Domínios sociais de comunicação</i> Aspectos tipológicos Capacidades de linguagem dominantes	Exemplos de gêneros orais e escritos
<i>Cultura literária ficcional</i> Narrar Mimeses da ação através da criação da intriga no domínio do verossímil	conto maravilhoso conto de fadas fábula lenda narrativa de aventura narrativa de ficção científica narrativa de enigma narrativa mítica sketch ou história engraçada biografia romaneada romance romance histórico novela fantástica conto crônica literária adivinha piada	<i>Discussão de problemas sociais controversos</i> Argumentar Sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição	textos de opinião diálogo argumentativo carta de leitor carta de reclamação carta de solicitação deliberação informal debate regrado assembleia discurso de defesa (advocacia) discurso de acusação (advocacia) resenha crítica artigos de opinião ou assinados editorial ensaio ...
<i>Documentação e memorização das ações humanas</i> Relatar Representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo	relato de experiência vivida relato de viagem diário íntimo testemunho anedota ou caso autobiografia <i>curriculum vitae</i> ... notícia reportagem crônica social crônica esportiva ... histórico relato histórico ensaio ou perfil biográfico biografia ...	<i>Transmissão e construção de saberes</i> Expor Apresentação textual de diferentes formas dos saberes	texto expositivo (em livro didático) exposição oral seminário conferência comunicação oral palestra entrevista de especialista verbete artigo enciclopédico texto explicativo tomada de notas resumo de textos expositivos e explicativos resenha relatório científico relatório oral de experiência
		<i>Instruções e prescrições</i> Descrever Ações Regulação mútua de comportamentos	instruções de montagem receita regulamento regras de jogo instruções de uso comandos diversos textos prescritivos

Fonte: Proposta provisória de agrupamento de gêneros (SCHNEUWLY E DOLZ, 2004, p. 60-61).

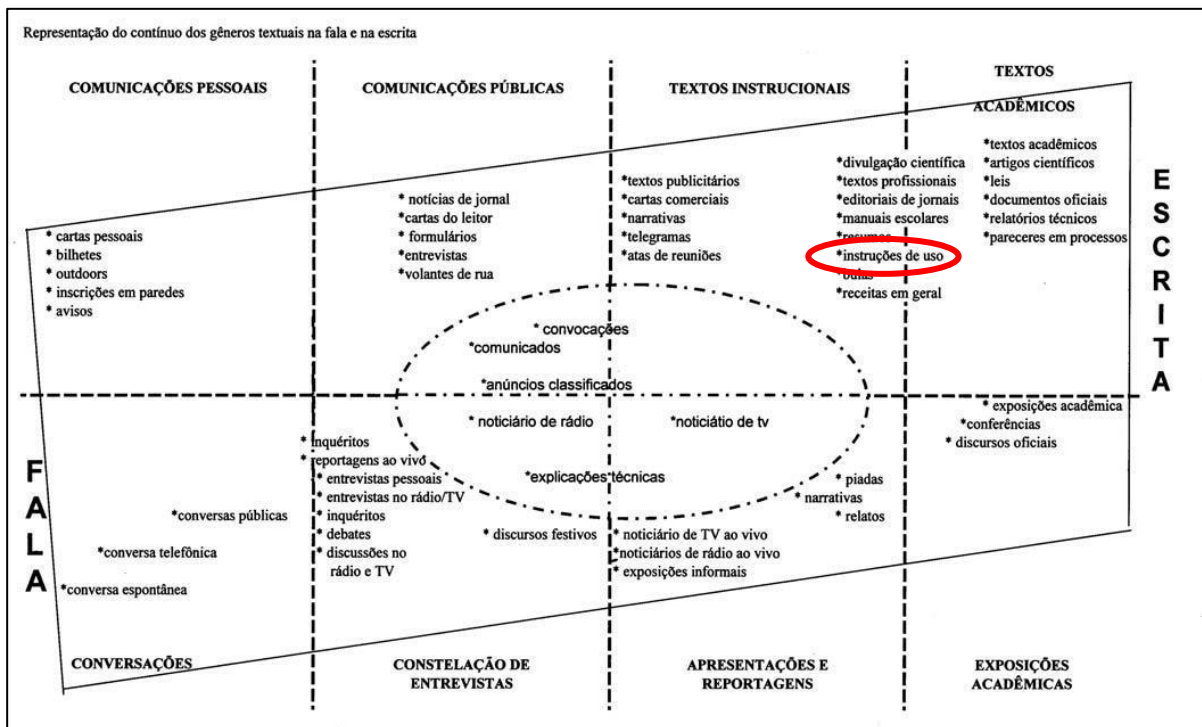
De acordo com o quadro 09, os gêneros instrucionais, que correspondem aos textos inseridos no agrupamento descrever ações, como instruções e prescrições pela regulação mútua de comportamento, são constituídos por: comandos diversos, instrução de percurso, instruções de montagem, instruções de uso, instruções para instalação, panfleto, receita, regras de jogo, regulamento, textos prescritivos etc..

Alinhando-se à perspectiva do agrupamento dos gêneros, Silva (2003) amplia a caracterização e exemplificação dos gêneros instrucionais, como aqueles que tratam/consistem de aconselhamento, orientação e advertência, elencando como exemplos instruções de uso, instruções de montagem, receita, regulamento, regras de jogo, textos prescritivos etc., gêneros que estão bastante presentes no nosso cotidiano. O autor também informa sobre os contextos de uso desses gêneros. Nos

lugares públicos, como ruas e banheiros, encontramos placas para regular nosso comportamento; nos caixas eletrônicas, somos orientados por instruções; em nosso lar, encontramos as mais diversas instruções de uso presentes nas embalagens ou rótulos de diversos produtos, como eletrodomésticos, alimentos e material de limpeza; nos momentos de diversão. Eles também estão presentes nos jogos, pois nossas ações neles são controladas por regras. Por fim, destaca que esses gêneros têm presença acentuada nas nossas práticas de leitura e de escrita: “não apenas lemos, mas também produzimos, instruções em nosso cotidiano, como as muitas informações que damos para nossos interlocutores chegarem a uma dada localidade”. (p.41).

Já Marcuschi (2008), analisando os graus de formalidade no uso da língua, descreve a representação do contínuo na fala e na escrita da Língua Portuguesa materializadas nos gêneros textuais, conforme o modelo apresentado no quadro 10 a seguir:

Quadro 10 – Contínuo fala e escrita.



Fonte: (MARCUSCHI, 2008 p. 197).

Neste quadro, as instruções de uso estão situadas no ponto elevado de formalidade da fala e da escrita.

Nesta dissertação, o termo oralidade foi substituído por sinalidade, estabelecendo, na relação de produção comunicativa na língua de sinais, a

comparação no contínuo de informalidade → formalidade das atividades e práticas sociais de linguagem. Nessas práticas, circulam os gêneros em que o produtor seleciona os elementos linguísticos para dar significado ao texto em língua de sinais na interação face a face. No glossário, esse termo remete à sinalização de forma adequada aos objetivos do texto/gênero envolvido na situação comunicativa.

Em geral, é sob a injunção que nos fundamentamos para a realização de ações na vida cotidiana. Basicamente estas são atividades e práticas sociais para orientar as pessoas, seu uso da língua(gem) com objetivos comunicativos nas diversas esferas sociais, em que circulam os diversos gêneros.

Em Libras, por ser uma língua diferente da Língua Portuguesa, não tratamos desse gênero como informação de escrita de língua de sinais²³, mas como a “fala” em língua de sinais, para desse modo podermos ir resolvendo, por ora, a inserção em um *contínuo* para a Libras de textos instrucionais (linguagem oral/fala/sinalização) como instruções de uso e instruções de percurso.

3.2. Instrução de percurso: descrição e modelização

O gênero instrução de percurso é aquele que se materializa no texto injuntivo. Conhecer a organização desse gênero em Libras é fundamental para podermos construir uma análise a partir da língua em funcionamento. Baseando-nos no modelo de descrição de Bronckart (1999; 2008) e na contribuição de outros estudiosos, enfocamos dois níveis de organização da instrução de percurso.

3.2.1. Organização sequencial injuntiva

Estudos em Língua Portuguesa (ROSA, 2003; BALTAR, 2007; CAVALCANTE, 2016) têm demonstrado que a ação de instruir leva o agente produtor a criar no interlocutor um efeito de sentido que o faça agir de certo modo, seguindo um objetivo

²³ A escrita de sinais ainda é incipiente na comunidade surda e não é foco desse estudo.

estabelecido pelo agente para o cumprimento de uma tarefa que produza um resultado. Para isso, o agente deixa pistas da opção da organização do texto, recorrendo, predominantemente, “a unidades linguísticas potencializadoras do agir, como verbos de ação, observando um encadeamento preciso para que o resultado da ação seja exitoso” (BALTAR, 2007, p. 158)

Neste contexto teórico, é relevante compreender e descrever o modo como as sequências injuntivas se organizam e se estruturam para realizar nossos atos comunicativos.

Assim, refletindo sobre e pela sequência injuntiva, identificamos que a Libras possui modos de produção textual para circulação na vida cotidiana social, textos de natureza instrucional relacionadas com os objetivos comunicativos “fazer agir”, que se constituem por uma organização textual e um funcionamento enunciativo planejado pela injunção.

Direcionando nosso olhar para utilização da sequência injuntiva, com o objetivo “fazer o destinatário agir”, o enunciador do texto explicita, através da sua ação linguística, o “como fazer” em dois tipos de ação: ação principal - macroobjetivo acional a se executar; ações secundárias - apresentação de uma série de comandos; e macroobjetivo atingido - plano de execução formulado alcançado pelo interlocutor. (ROSA, 2003).

A título de ilustração em Libras, é possível ver na sequência “*percurso para o Banco do Brasil*” o macroobjetivo acional – indicar o percurso até o banco -, e para se realizar esta marcação é preciso que o leitor do texto siga um plano de comandos explicitado verbalmente, desenvolvendo, assim, uma série de microações referentes ao processamento dos percursos para, após a transformação da situação inicial, chegar ao produto final – encontrar o banco.

Exemplo da organização sequencial injuntiva em Libras



No exemplo, verificamos a sequência do texto no gênero instrução de percurso, que visa a instruir com sequência injuntiva de modo a “fazer agir em direção a um lugar específico”.

Nessa linha de reflexão, Gesser (2012), ao dialogar com Richards (2006), no tocante ao ensino das línguas de sinais, informa que a instrução com base em textos para as práticas sociais nas diversas esferas discursivas da Libras acontece da seguinte forma:

Como “sequências estruturadas de linguagem, usadas em contextos específicos e de formas específicos”, podendo ser na modalidade escrita, oral, visual, e cuja unidade significativa está relacionada ao contexto efetivo de interlocução, ou seja, em uma instância de uso. (p. 153)

Esse autor descreve uma proposta que busca apresentar, para o agente produtor ou destinatário ouvinte aprendiz da Libras, o contexto social e comunicativo, de modo que o aprendiz possa ver-se em sua capacidade de desenvolvimento da linguagem, tendo como desafio compreender e interpretar receitas, regras de um jogo, manuais etc.

Na organização geral da sequência injuntiva, de acordo com Rosa (2003, p. 33), veremos a fala/sinalização caracterizada por um protótipo composto por três fases básicas de macroproposições:

(1ª) fase: *exposição do macroobjetivo acional*:

indicação de um objetivo geral que se deve atingir sob a orientação de um plano de comandos;

(2ª) fase: *apresentação dos comandos*:

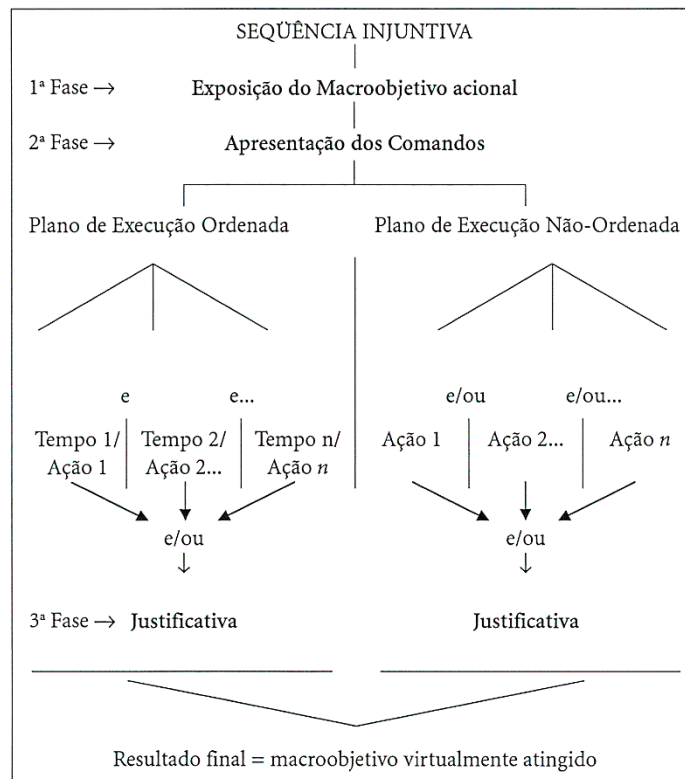
disposição de uma sequência de ações (coordenadas ou não) a ser executada para que se possa atingir o macroobjetivo acional; e

(3ª) fase: *justificativa*:

Esclarecimento, por parte do produtor do texto, em face da situação de ação, sobre os motivos pelos quais seu destinatário deve seguir o(s) comando(s) estabelecido(s).

Deste modo, no esquema 1 de (ROSA, 2003) temos o protótipo da sequência injuntiva:

Esquema 1 – Protótipo da Sequência Injuntiva



Fonte: No comando, a sequência injuntiva. (ROSA, 2003, p. 34).

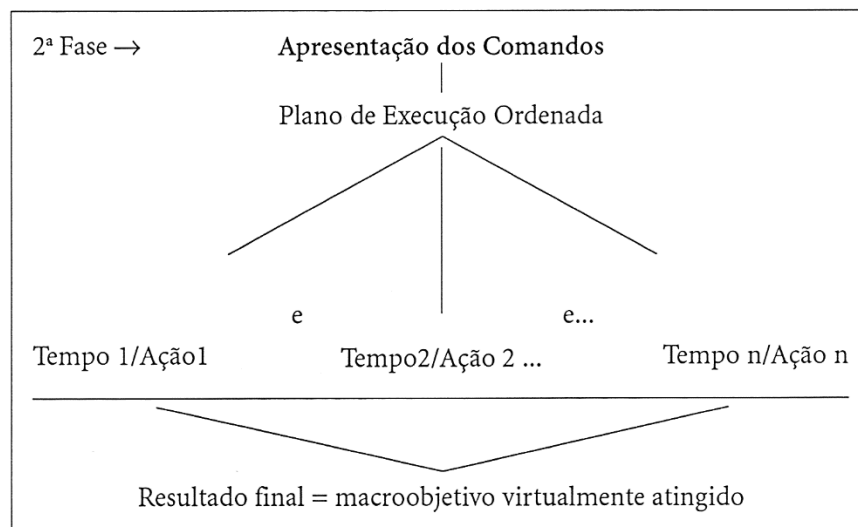
Este esquema aponta a 1ª fase da sequência injuntiva, o macroobjetivo acional. Essa é a fase inicial da sequência do GT, sendo sinalizada pelo produtor para identificação por parte do destinatário de um texto injuntivo, conseqüentemente, de uma instrução a ser seguida. (ROSA, 2003).

Essa autora, ao discutir sobre os textos processuais, suas funções sociocomunicativas por meio dos gêneros textuais e o conteúdo temático dos mesmos planejado pela sequência injuntiva, se baseia em Adam (2001) para afirmar ser possível que observemos em agrupamentos de textos injuntivos três categorias: (a) *textos instrucionais-programadores*; (b) *textos de conselhos*; e (c) *textos reguladores-prescritivos*.

Nesse sentido, as sequências da “instrução de percurso” estão norteadas como o tópico da categoria dos textos instrucionais-programadores. Assim, o que temos é a relação como a instrução de percurso sinalizada se configura como sequência injuntiva da categoria (a) “*textos instrucionais-programadores (visam a instruir/ensinar alguém a fazer algo) como receitas, guias e manuais de um modo geral*” (ROSA, 2003. p. 31).

É possível ver no esquema 2, que tais características dos textos instrucionais-programadores, se manifestam na sequência: Apresentação dos comandos; plano de execução ordenada; tempo 1 – ação 1; tempo 2 – ação 2 etc.; resultado final com resultado macroobjetivo virtualmente obtido.

Esquema 2 – Apresentação dos comandos em textos instrucionais-programadores



Fonte: Rosa (2003, p.38)

Este esquema aponta para 2ª fase que é a apresentação dos comandos. Para Rosa (2003), estes comandos constituem uma ordem de ações compostas por uma sequência injuntiva orientando o gênero.

Por fim, a 3ª fase, é constituída pela justificativa. Nesta fase, última da sequência injuntiva, por resultar da decisão do produtor, sua aparição é mais restrita, pois sua função é deixar o destinatário esclarecido dos motivos para seguir os comandos que foram estabelecidos pelo emissor. (ROSA, 2003).

À guisa de conclusão sobre o funcionamento da sequência injuntiva, é necessário colocar que o plano virtual de instrução apresentado pelo produtor será concluído com êxito se o destinatário/leitor executar o plano como esperado por aquele.

3.2.2. Organização linguística das espacialização e localização

Apresentamos a seguir as dimensões relevantes para o ensino: indicação das localização e espacialização.

A marcação da indicação se expressa por meio dos **usos da apontação** (**dêixis espaciais**: advérbios de lugar e pronomes demonstrativos e **personais**: pronomes pessoais) associados à direção do olhar e seu movimento com os locais de **perspectiva e direção**; **verbos direcionais** e **classificadores**.

- Uso da apontação

A função dos elementos dêiticos é organizar/indicar/localizar/apontar, os referentes no espaço enunciativo, através das marcas linguísticas (pronomes pessoais, demonstrativos, e advérbios de lugar), o contexto no qual os interlocutores estão estabelecidos no momento da instância discursiva.

Assim, a dêixis da Libras é a forma como nos referimos à localização dos referentes no processo de interação verbal para identificar pessoas e/ou objetos e localizar ambientes em eventos comunicativos. Interessa-nos a dêixis relacionada com as noções de espaço e de pessoa.

As funções de representação – enunciados em contextos linguísticos pronome pessoal e pronome demonstrativo/adverbo de lugar, referentes com apontar para frente, para lado, para cima, para acima são realizadas pelo uso do dedo indicador. No entanto, quando os direcionamos apenas para o uso dos referentes, a possibilidade de direcionamento e movimento desses sinais (marcando e/ou apontando seus referentes), indicando-lhes a sua localização no espaço, evitam, confusão durante a formação de sentenças línguas pelo uso predominante da Configuração de Mão – CM que é a forma da mão em “G1”, com o dedo indicador, utilizado para apontar e/ou indicar os referentes espaciais, presentes e/ou ausentes, conforme mostra a figura 06.

Figura 06 – CM (G1) dedo indicador



Fonte: Instituto Nacional de Educação de Surdos, 2015.

A **dêixis espacial** da Libras é o lugar onde se enuncia ou sobre o que se enuncia, através do qual o enunciador aponta para o espaço, por meio dos advérbios de lugar: aqui, ali, lá, acolá, cá etc. (LIMA, 2016).

Na transcrição de enunciados e textos maiores em língua de sinais, usamos a categoria 7 entre as 10 propostas por Ferreira-Brito ([1995] 2010, p. 208) para o sistema de notação que trata dos pronomes demonstrativos e os advérbios de lugar. Representados Loc é o símbolo para quando significam respectivamente: (Loc i - este/aqui); (Loc j - esse/aí); e (Loc k -aquele/aquela ali/lá).

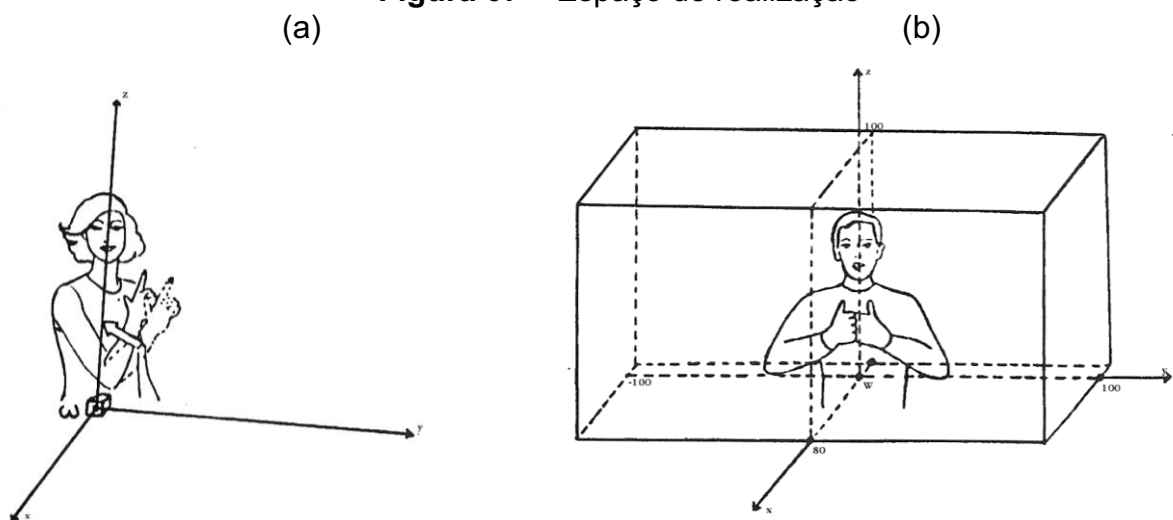
Ainda de acordo com a autora, no espaço de realização como sinalizador(a) no corpo do enunciador corresponda para referencial apresentado os pontos de ordem localizado é:

Descrever a organização do espaço da língua de sinais que proposta a sua analisa de *setting*, isto é, o espaço de realização dos sinais, por três eixos e por um ponto de ordem localizado no corpo do enunciador tendo o centro umbilical do enunciador como a sede desta origem w: o **eixo wx** aponta para a frente do enunciador; o **eixo wy** aponta para a esquerda do enunciador; e o **eixo wz** aponta para cima, paralelo ao eixo do tronco do enunciador.

(a) escalares formam o que chamamos referenciais e correspondem aos três graus de liberdade de um movimento no espaço: à-frente-atrás, à-esquerda-à-direita e para cima-para baixo. O espaço de realização está, portanto, contido num paralelepípedo projetado sobre segmentos.

(b) delimita dentro deste espaço um número finito e razoavelmente limitado de pontos, que em outras situações, o ponto de articulação é chamando de espaço neutro. No uso de espaço organização no quadrado em seguinte o eixo (-20 cm, + 80 cm, ao longo de wx) aponta para a frente do enunciador; o eixo (-100 cm, + 100 cm ao longo de wy) aponta para a esquerda do enunciador; e o eixo (-20 cm, + 100 cm, ao longo de wz) aponta para cima, paralelo ao eixo do tronco do enunciador. No espaço de sinalização em seguinte no quadro.

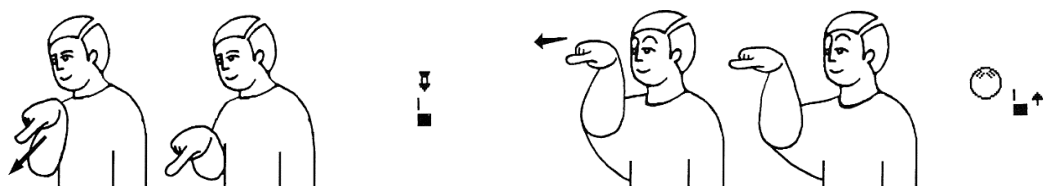
Figura 07 – Espaço de realização



Fonte: Ferreira-Brito ([1995] 2010. p. 214 e 215).

Na figura 07, observemos como essa mesma CM (G1) tanto pode assumir a função de advérbios de lugar (ALI, LÁ, ACOLÁ) como de pronomes demonstrativos (AQUEL@/ESS@, EST@, (@) marca do gênero), representados nesses dois exemplos da Libras, visto que é durante a interação entre os usuários/falantes/sinalizadores, como em toda e qualquer língua, que o contexto contribui para que a dêixis seja colocada adequadamente, conforme mostra a figura 08.

Figura 08 – Uso da apontação com a dêixis espacial

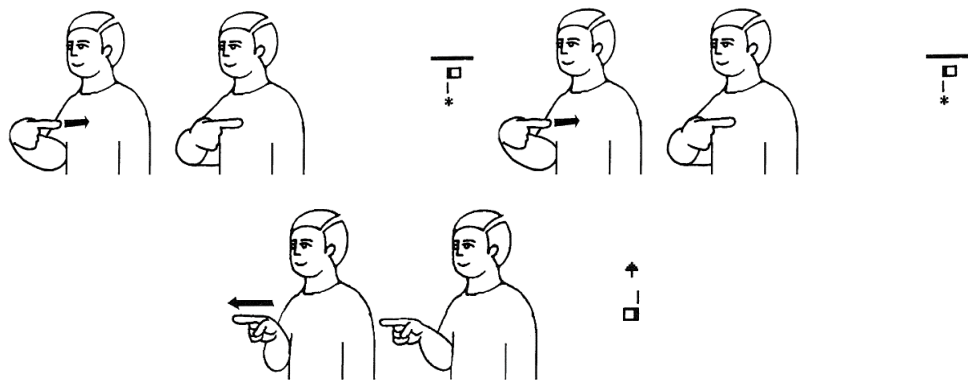


Fonte: Dicionário DEIT-Libras, Capovilla, Raphael e Maurício, 2013.

Por isso, acreditamos que, nessas línguas sinalizadas, essas funções permeiam entre si através desse sinal dêitico, assumindo um sentido ou outro, às vezes, até mesmo mais de uma função simultaneamente (como pretendemos apresentar em nossas análises), justamente por esse sinal dêitico ter essa capacidade de sintetizar essas possibilidades de funções e uso nessas línguas. Assim, os sinais dêíticos, exceto os temporais e alguns possessivos, parecem possuir quase sempre a mesma CM (mão em “G1”).

Já a **dêixis de pessoa** remete à identidade do enunciador. São os pronomes pessoais: eu, tu, ele/a / nós, vós, eles/as. (LIMA, 2016). Como podemos observar na figura 09, apesar de os três sinais possuírem um mesmo traço em comum, a CM (G1), representa as pessoas pronominais do singular – EU, TU/VOCÊ, EL@.

Figura 09 – Uso da apontação com a dêixis pessoal



Fonte: Dicionário DEIT-Libras, Capovilla, Raphael e Maurício, 2013.

Esses três sinais são a mais básica e completa formação dos pronomes pessoais do singular: quando o sinalizador aponta com o dedo indicador tocando o próprio tronco, temos o sinal indicativo – **EU**; no movimento inverso, ou seja, quando direciona a sua mão para frente, forma o sinal – **VOCÊ**; e para a composição do pronome de 3ª pessoa - **EL@**, poderão ocorrer pelos menos duas formas – o dedo indicador apontando para a direita ou esquerda, ou opondo-se com o pronome de 2ª pessoa: a distinção é estabelecida pelo uso do olhar ou do ombro do sinalizador.

No presente estudo, esses sinais, quando apontam e/ou indicam, assumem as seguintes funções: pronomes pessoais; dêíticos e anafóricos; pronomes demonstrativos; locativos; indicação das partes do corpo e, quando atuam no processo de concordância verbal.

Dessas considerações, e de alguns dados de pesquisas a respeito do estudo dos pronomes em boa parte das línguas de sinais, inclusive no Brasil, destacamos três situações no estudo das relações pronominais que divergem do que dizem as teorias linguísticas a respeito dos pronomes nas línguas faladas (PIZZIO, REZENDE & QUADROS, 2009):

- (1) Apesar de no espaço de sinalização ser possível a apontação para vários referentes em diferentes pontos, não podemos esquecer que há tanto a limitação de capacidade de memória (tanto para o sinalizador quanto para o interlocutor) para conseguir marcar e/ou perceber essas pessoas ou locais, como também pelo fato de que é bastante comum, nessas línguas, serem usados mais que quatro ou cinco pontos de localização de referentes;
- (2) Os referentes não são ambíguos – essa impossibilidade de ambiguidade, explicada pelos estudiosos da área, é justificada pelo fato de o sinalizador conseguir estabelecer seus referentes em pontos distintos e específicos no espaço, em frente ao seu corpo, e mesmo quando houver uma mudança dessa localização, isso será esclarecido através do (re)direcionamento desse(s) para que o interlocutor perceba essa mudança;
- (3) Dado que nos leva à mudança de referência – esta ocorre tanto pela indicação espacial através dos sinais indexicais, quando eles se movimentam e/ou mudam de posição, como também pela mudança na posição do corpo do sinalizador e da direção de seu olhar.

Sinais de localização de **perspectiva e direção**. Felipe (2007), descrevendo sinais de localização - perspectiva/direção - em línguas de sinais, utiliza, como elemento gramatical, a tridimensionalidade do espaço para a comunicação: a visualização das informações no espaço está sempre sob a perspectiva do emissor da mensagem. Na Libras, os advérbios “perto” e “longe” são representados por sinais distintos com relação a essa perspectiva, medida e ponto específico, podendo-se incorporar ao advérbio LONGE um movimento e expressões facial e corporal que acrescentam ideia de perspectiva e de intensificação da distância. (FELIPE, 2007. p. 138). Há, portanto, três sinais LONGE (perspectiva), LONGEmuito (perspectiva), LONGE (medida) e LONGE (lugar específico). Da mesma forma, os sinais para “perto” também vão variar a partir dessas perspectivas.

- Verbos direcionais e classificadores

Quadros & Karnopp (2004, p. 129) analisam alguns aspectos da sintaxe espacial enfocando diferentes formas de estabelecimento de relações gramaticais no

espaço. Partindo do pressuposto de que qualquer referência usada no discurso requer o estabelecimento de um local no espaço de sinalização, essas autoras identificam seis categorias responsáveis pela organização do espaço de sinalização: (a) fazer o sinal em um local particular; (b) direcionar a cabeça e os olhos; (c) usar a apontação; (d) usar um pronome; (e) usar um classificador; e (f) usar um verbo direcional.

É através desses mecanismos espaciais que são realizados os sinais, como organização do espaço de sinalização. Nesse sentido, a organização textual como as categorias em Libras na descrição de texto.

De acordo Quadros & Quer (2010), o verbo foi incorporado para os pontos inicial e final que localizam os referentes para identificar a ação verbal, mais especificamente o movimento também auxiliam nesse processo, essa configuração de mão é principal feito verbo. Assim, marcado seus referentes espacialmente através das localizações.

- Classificadores de substantivo singular e plural

Na espacialização a ação do verbo é apresentada por Felipe (2002), como classificadores. Posposta de Felipe que *“é um tipo de morfema, utilizado através das configurações de mãos que podem ser afixados a um morfema lexical (sinal) para mencionar a classe a que pertence o referente desse sinal, para descrevê-lo quanto à forma e tamanho, ou para descrever a maneira como esse referente se comporta na ação verbal (semântico)”*.

Figura 10 – Configurações das mãos (49, 32 e 01)²⁴



Essas utilizações das CMs que representam adequação dos classificadores ao verbo. Nas imagens 49 e 32 ANDAR-PESSOA tem configurações diferentes de mãos.

²⁴ Nas configurações de mãos (Anexo IV).

Na 01, DIRIGIR-CARRO classificador verbal; e classificadores instrumentais (é a incorporação do instrumento descrevendo a ação gerada por ele, verbo a ação).

Na classe de plural, imagens 01 duas mãos ESTACIONAMENTO++, tipos de classificador verbal e substantivo classificadores de plural (a configuração de mão substitui o objeto em si sendo repetido várias vezes, substantivo), de acordo com Felipe (2002).

Neste estudo tratamos dos recursos linguísticos da Libras, mais funções para dado contexto sinalizado como marcação das unidades linguísticas da espacialização e localização.

Assim a análise das características definidoras do gênero instrução de percurso mostra a sequência injuntiva e a marcação das unidades linguísticas da espacialização como dimensões relevantes para o planejamento de atividades de ensino de Libras como L2.

No capítulo seguinte, nosso olhar e demonstrar as características ensináveis com uma descrição e análise detalhada do gênero instrução de percurso sinalizado pela professora-pesquisadora em modelo do ensino em aulas de Libras para alunos ouvintes aprendizes.

CAPÍTULO 4 – ENSINO DE LIBRAS COMO L2: DO MODELO SINALIZADO PELA PESQUISADORA À COMPREENSÃO E À SINALIZAÇÃO PELOS APRENDIZES OUVINTES

Neste capítulo apresentamos nossa análise dos dados, tomando como referencial teórico o ISD, com o modelo analítico e didático de gênero a partir dos objetivos definidos para a pesquisa, que rememorando foram: investigar a utilização de uma metodologia de ensino da Libras como segunda língua (L2) para ouvintes utilizando o gênero instrução de percurso (objetivo geral); identificar as características definidoras do gênero instrução de percurso; construir um modelo didático a partir das dimensões ensináveis desse gênero; e verificar as consequências da utilização desse modelo no aprendizado da Libras como L2 por ouvintes nível A1 (objetivos específicos).

Em função dos objetivos e da natureza dos dados, este capítulo compreende as seguintes seções: 1. Sinalização da instrução de percurso pela professora; 2. Compreensão da instrução de percurso pelos alunos ouvintes e as capacidades de linguagem apreendidas; e 3. Sinalização da instrução de percurso pelos alunos ouvintes.

4.1. Sinalização da instrução de percurso pela professora-pesquisadora

A descrição e análise das dimensões ensináveis do gênero instrução de percurso para alunos ouvintes é composta por três instruções de percurso, observadas nos níveis da organização sequencial (sequência injuntiva) e da organização espacial/localização, esta representada pelos recursos linguísticos da Libras (verbo, classificador, substantivo singular e plural pronome demonstrativo/advérbio de lugar, pronome/dêixis pessoal e espacial).

A sinalização do gênero instrução de percurso pela professora-pesquisadora tinha por objetivo que os alunos tivessem um modelo a partir do qual depreendessem as dimensões relevantes para a compreensão e para a sinalização do texto,

envolvendo a *capacidade de ação*, a *capacidade discursiva* e a *capacidade linguístico-discursiva*.

A observação dos três exemplares de instruções de percurso, sinalizados pela professora-pesquisadora para os discentes, mostra duas dimensões constitutivas desse gênero como relevantes para seu ensino-aprendizagem pelo público-alvo, graduandos ouvintes de Letras – Língua Portuguesa e Letras – Língua Inglesa: a organização sequencial, que se manifesta recorrentemente pela sequência injuntiva; e os mecanismos de textualização, que se manifestam prioritariamente com a marcação das unidades linguísticas da espacialização e localização. Não foram considerados nos dados ocorrências dos mecanismos enunciativos, descritos no modelo bronckartiano.

Nas subseções a seguir, são identificados e descritos os traços constitutivos das sinalizações prototípicas dessas duas dimensões do gênero em estudo.

4.1.1. Organização sequencial injuntiva e os verbos direcionais

Como base na teoria do capítulo 3, organização geral da sequência injuntiva, que apresenta a descrição e análise sobre a construção de texto injuntivo de natureza instrucional relacionado com os objetivos comunicativos, verificamos que a Libras possui modos de produção textual para um funcionamento enunciativo planejado pela injunção.


A organização sequencial é a dimensão constitutiva da construção composicional, traduzida no plano global mais comum de organização dos conteúdos de um gênero. Nos dados selecionados essa dimensão está prototipicamente representada pela sequência injuntiva, marcada do ponto de vista linguístico.

As fases de utilização da sequência injuntiva, do texto sinalizado pela pesquisadora explícita para o destinatário, que será o leitor, a instrução “como fazer” o percurso. Estas foram divididas em principal – macroobjetivo acional a se executar; secundária - apresentação de uma série de comandos; e esclarecida - macroobjetivo atingido – que é justificativa ou motivo que resulta na decisão de acolhimento do

percurso a ser seguido.

Nas cenas, abaixo, a sinalizadora-pesquisadora apresenta uma produção constituída a partir do ponto de referência - o local de partida da sinalização – o coreto próximo à Reitoria um passo a passo para a chegada ao Banco Brasil; a Unidade Acadêmica de Artes e Mídia; e ao Bloco BG.

Quadro 11 – Organização sequencial injuntiva: instrução de percurso em Libras

Exposição do Marcoobjetivo acional			
	Cena I	Cena II	Cena III
Ponto de partida – REITORIA			
1ª FASE	 AQUI/AÍ	 AQUI/AÍ	 AQUI/AÍ
	 REITORIA	 REITORIA	
Apresentação dos comandos (Plano de execução ordenada)			
Verbos (ANDAR, VIRAR, DIRIGIR)			
2ª FASE	 ANDAR-PÉ	 ANDAR-PÉ	 DIRIGIR-CARRO
	 VIRAR-PÉ	 VIRAR-PÉ	 VIRAR-CARRO



Vamos à descrição das cenas I, II e III, cada cena com enfoques descritivos específicos relacionados com a organização da sequência injuntiva pela produção sinalizada nas três fases de marcoproposições que são as seguintes:

Na 1^a fase - marcoobjetivo acional a se executar, nas cenas I, II e III, são objetivos gerais, sair do ponto de partida – REITORIA – atentando à sequência das instruções com as indicações do percurso para o destinatário, de modo que este entenda a marcação do percurso que deve ser seguida.

Entre a sinalização da cena I, a ordem de apresentação dos elementos espaciais com apontação indicando primeiramente, aqui é a reitoria, lugar onde o sujeito da ação de indicação apresenta a direção de seus olhos para cima. Esta produção acontece no início, e, em outros momentos mais adiante nas sentenças. A produção sinalizada da injunção apresenta o mesmo espaço para a incorporação da diferença espacial que havia nas sentenças.

São identificados nas cenas I e II os sinais de local com apontação explícita do sinal dêitico AQUI mais o sinal de REITORIA destacados em amarelo nas imagens de IX (dêixis): direção dos olhos para cima; as expressões não-manuais, como movimento da cabeça para cima são componentes lexicais que marcam a referência específica que ocorre simultaneamente em relação a um lugar. Por outro lado, na cena III, o sinal local-apontação AQUI oculta o sinal REITORIA, porque este está incorporado à própria dêixis, o sinal do local AQUI.

Na 2ª fase - apresentação dos comandos que indicam os referentes ao processamento dos caminhos/percursos a serem seguidos até a chegada. No quadro 11 esta fase está marcada em azul, contendo uma série de ações com o passo a passo, plano de comandos explicitado verbalmente, informando nas cenas I e II (ANDAR-PÉ e VIRAR-PÉ) e cena III (DIRIGIR-CARRO e VIRAR-CARRO). Estes comandos constituem uma ordem com verbos de ação. Nessa seção serão descritas as cenas dos textos, a sinalização e a ordem de apresentação da instrução para marcar sua relação com a classe linguística (verbo) pela presença das formas verbais imperativa e infinitiva, dando possibilidade para a construção de compreensão do contexto de instrução de percurso em ordem e o espaço no texto sinalizado.

O verbo na forma imperativa expressa uma ordem/orientação. Nos exemplares sinalizados para essa pesquisa os verbos que aparecem são: ANDAR-IR, VIRAR-IR, DIRIGIR-IR, que se referem à ordem para a pessoa “IR” IR^a-pé-para²⁵ ao local indicado.

Outrossim, o verbo no infinitivo está em seu estado natural. Os exemplos sinalizados na pesquisa são os sinais de ANDAR, VIRAR, DIRIGIR, como a 1ª pessoa do singular diz, se refere às pessoas do discurso a partir da perspectiva da pesquisadora-sinalizadora.

A identificação das cenas mostra:

- Cena I ANDAR-PÉ: uso de incorporação do olhar, labializar²⁶ e sobrancelhas baixos, e do tronco da sinalizadora direcionada para destinatária deslocar para o percurso indicado e em-pé;
- Cena II VIRAR-PÉ: uso de incorporação com olhar, do tronco e da cabeça da sinalizadora direcionada para destinatário deslocar como percurso em-pé; e
- Cena III DIRIGIR-CARRO: uso de incorporação com olhar, labializar com movimento-motor, e do tronco para cima e da cabeça da sinalizadora direcionada para destinatária deslocar como percurso.

²⁵ Sistema de notação em palavras FELIPE (2007).

²⁶ A labialização na Libras “se comunicam sinaliza ao mesmo tempo em que reproduz apenas movimentos na boca – labialização” (COUTINHO, 2015, p. 78).

Por fim, na 3ª fase - justificativa, as cenas mostram as ações necessárias (percursos) que o destinatário deve seguir para alcançar os locais de chegada, resultando, por último, no atendimento à pergunta “ONDE-ESTÁ”, conseqüentemente no alcance do macroobjetivo, atingindo ao final o que o destinatário, se seguindo as indicações de percurso, chega ao produto final, que é encontrar na cena I o Banco Brasil; na cena II a UAAMI; e na cena III o Bloco BG.



A pesquisadora, ao realizar nas cenas I e III o sinal LÁ/AQUEL@ para indicação do BB e AQUI (BG), relaciona-o com a (IX) tronco e apontar, a apontação que se associa à direção dos olhos, ao labializar e a direção conjunta do olhar para frente, com o seu corpo incorporando a direção a ser seguida. Ao realizar o movimento de torção do tronco para o lado, traz a interlocutora para a produção da informação, ao também virar o pescoço e olhar para ela.

Em síntese, nas cenas I, II e III, a pesquisadora utiliza o movimento corporal e a direção das IX para compor as cenas das instruções de percurso. Podemos observar que a mesma apresenta objetos (edificações de várias ordens: prédios e lombadas) e locais espaciais (virar à direita, virar à esquerda, virar à frente) como aspectos de uma língua que funciona a partir da simultaneidade da produção da informação. Assim, a sinalizadora-pesquisadora ensina o percurso utilizando o olhar, as mãos e o corpo, elementos estes que se deslocam pelo espaço de sinalização, ora realizando sinais manuais e corporais, ora marcando os pontos no espaço para esses objetos e locais. Nesse sentido, a sinalizadora-pesquisadora é uma agente produtora que visa o fazer agir do(a) destinatário(a) na direção certa.

4.1.2. Uso dos verbos direcionais e classificadores: o modo como o sujeito se movimenta e a direção que segue

As identificações do uso de categorias gramaticais (como marcação das unidades linguísticas de indicação de espacialização e localização), acontecem na escolha lexical de uso da apontação, verbos direcionais e classificadores, descritos na sequência a seguir.

Nas comparações do verbo ANDAR são diferentes as configurações das mãos (CM) “5” e “G”, nesse capítulo 3, que são classificadores, pois o andar se alterará dependendo de contextos (flexionados entre com as pessoas, objetos e locações), de pessoas presentes, como individual, que é o caso das cenas estudadas, e do espaço, para onde a pessoa vai.

Assim, os verbos ANDAR, IR apresentam a sequência do verbo ANDAR-PESSOA com mão em  “5”²⁷, que se apresenta diversas vezes incorporando o injuntivo e o gerúndio no mesmo sinal com a sinalização da instrução. Vemos que a opção de sinalização foi do classificador ANDAR-PESSOA com mão em , pois este verbo se constitui como verbo- classificador, ou seja, o andar se alterará dependendo e/de acordo com contextos, movimentos realizados pelas pessoas, conforme o destino - PARA-ONDE - a pessoa vai, como apresenta a figura 11.


Nosso foco descritivo no contexto de sinalização em tela foi a produção do verbo ANDAR-PESSOA.

Figura 11 – verbo ANDAR-PESSOA



²⁷ Na tabela “Configurações de mãos”, do classificador, é a configuração de mão nº 05. (Anexo V)

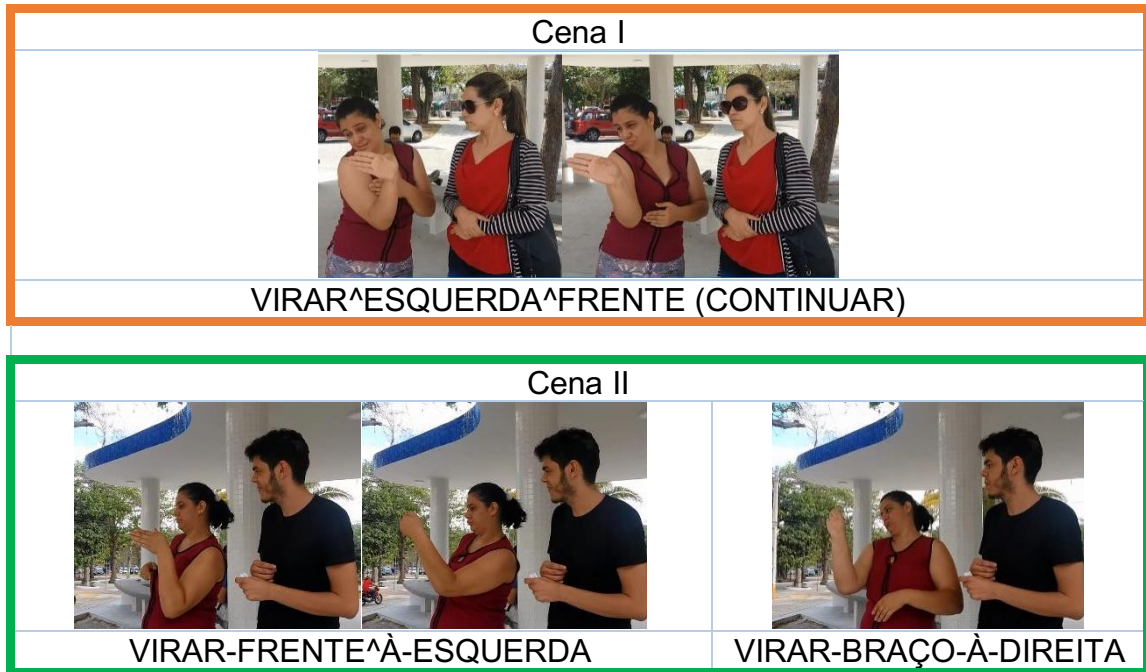
		
ANDAR-PESSOA (lombada)	(mão direita) (CONTINUAR) (mão esquerda) AÍ	COMER
		
(mão direita) (CONTINUAR) (mão esquerda) R-U	AQUI (ANDAR-PESSOA)	
		
E-BRAÇO (ANDAR-PESSOA)	ANDAR-PESSOA virar-à-esquerda (CONTINUAR)	



Nessa apresentação para o verbo IR o entendimento é de que este possibilita incorporação (IR-ANDAR) do verbo e a sua própria ação de “andar a pé”. Assim, o verbo-ação assumiu a configuração da mão em  , pois “IR” significar IR^a-pé-para.

A cena I é a que tem mais ocorrências com o verbo ANDAR-IR, porque nela a pesquisadora-sinalizadora apresentada a descrição “passo a passo” do percurso a ser seguido. Diferentemente das cenas II e III com os verbos VIRAR-IR e DIRIGIR-IR nas quais são identificadas poucas construções por causa da natureza dos próprios verbos.

Na sequência abaixo, a descrição é da produção do verbo VIRAR. Vejam as “cenas I e II”, conforme apresenta a figura 12.

Figura 12 – verbo VIRAR



Vemos que para o verbo VIRAR^ESQUERDA^FRENTE (CONTINUAR) duas alterações na produção da informação acontecem. Primeiro, a configuração de mão  do verbo andar é substituída pela configuração de mão  “mão-aberta-todos-os-dedos-juntos”²⁸. Segundo, não é utilizado pela sinalizadora apenas o sinal manual VIRAR, movimento do pulso com o dorso da mão, mas todo o corpo segue o movimento, com o olhar acompanhando o movimento manual e corporal produzido.

Desse modo, de acordo com segundo Quadros & Karnopp (2004), as categorias de espaços temos “(f) usar um verbo direcional incorporando os referentes no espaço, é possível entender que para a injunção nos verbos direcionais, a sinalização da instrução apresenta as organizações da Libras “VIRAR-À-ESQUERDA e VIRAR-À-DIREITA” por meio da incorporação de braço e mãos: à-esquerda, à-direita, em-frente, em-acima, em-cima, lombada etc., as localizações e com o verbo direcional “VIRAR”.

Assim, podemos entender que a marcação desses mecanismos espaciais em que são realizados os sinais, como organização do espaço de sinalização, para as

²⁸ Esta configuração de mão é a de sequência B, na tabela das configurações de mãos (anexo III)

relações sintáticas, acontecem quando o verbo é direcional incorporando os referentes previamente introduzidos no espaço e que têm incorporado a ele o classificador específico: classificador para pessoa andar a pé e para pessoa virar à direita ou esquerda. (QUADROS & KARNOPP, 2004).



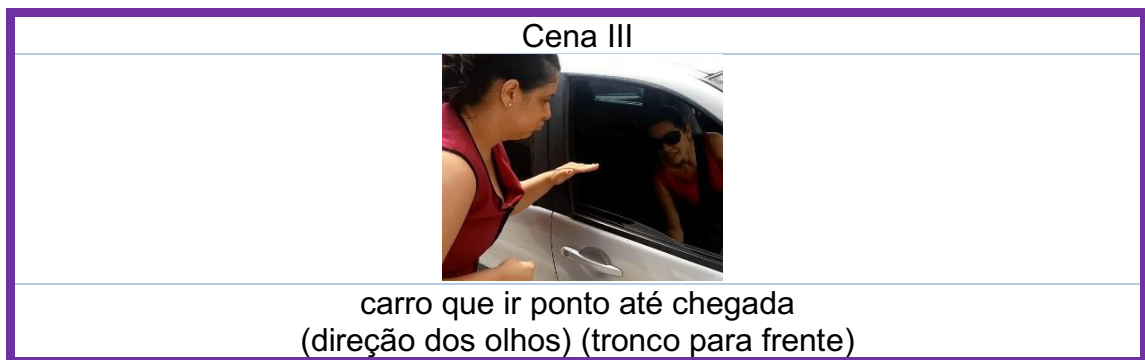
Na figura 13, as comparações de verbo ANDAR-PESSOA e DIRIGIR-CARRO são diferentes. As configurações das mãos  e  se alteram, inclusive com relação a posição da palma da mão que, nesse caso, fica voltada para baixo, pois é trazido para a produção do verbo ANDAR-CARRO o classificador que marca a ação de dirigir um carro.

Figura 13 – classificador DIRIGIR-CARRO




Na figura 14, na “cena III”, a produção do verbo VIRAR está relacionada com a sinalização de VIRAR-CARRO. Assim, apesar da mesma configuração da mão , o elemento que diferencia o verbo em ação é o movimento do pulso para a direita, sendo mantida a palma da mão voltada para baixo.

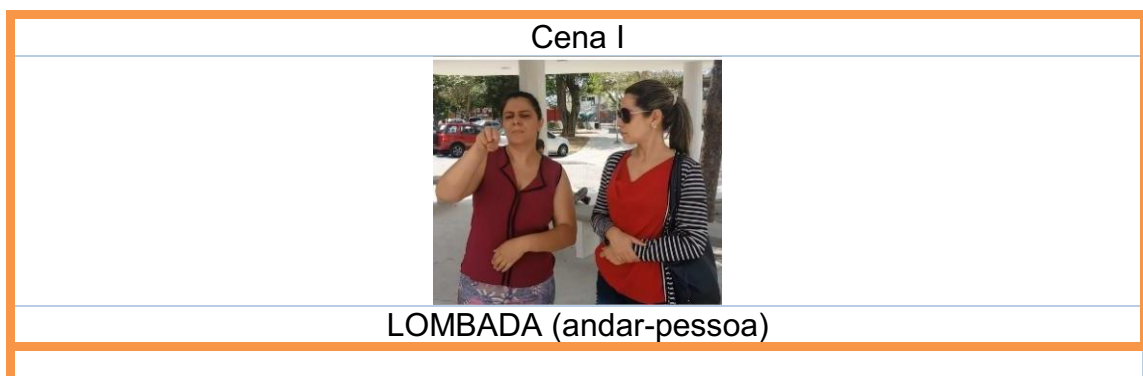
Figura 14 – VIRAR-CARRO

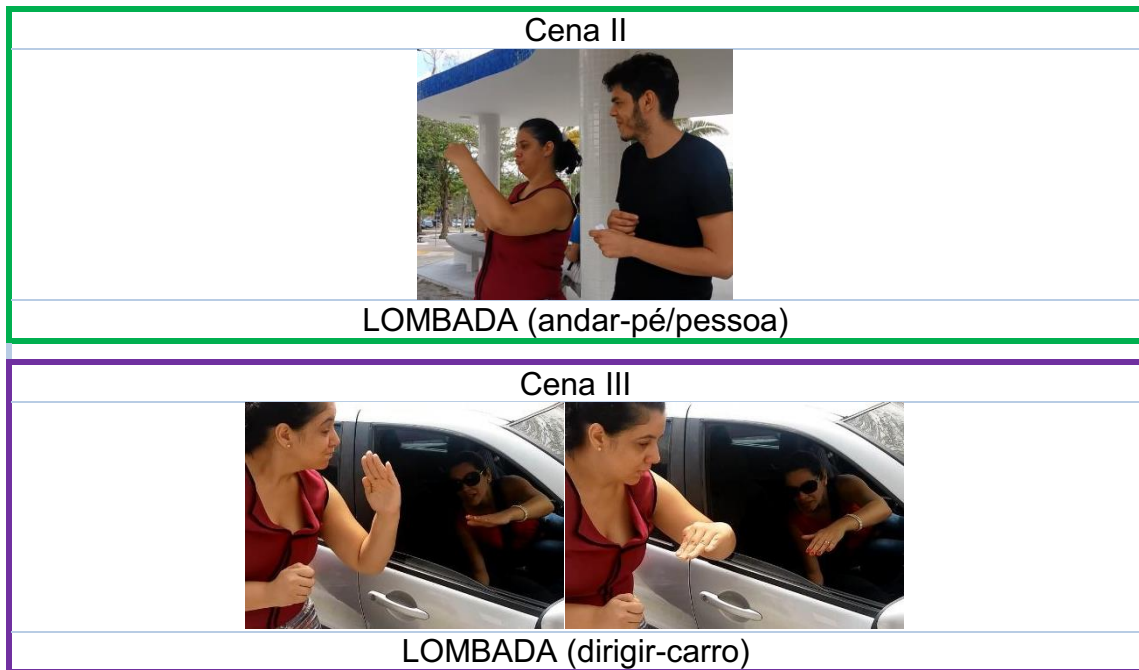


Vemos que nesse contexto produtivo os verbos ANDAR-CARRO e DIRIGIR-VIRAR se constituem como sinônimos. Quadros & Karnopp (2004) informam que a função sintática se sobrepõe à produção do sinal, influenciado pelo contexto da ação dos verbos, de acordo com a espacialização e localização exigidas pela comunicação. Nesse contexto produtivo o aspecto complementar à produção manual é a labialização relacionada ao que pode ser significado como sendo o motor do carro.

A descrição abaixo da produção do espaço no movimento de passar por uma lombada mostra que há diferenças entre ANDAR-PESSOA-LOMBADA e DIRIGIR-CARRO-SOBRE-LOMBADA, no tocante às configurações de mãos relacionadas à produção dos verbos, mas não com relação ao movimento de SUBIR, pois este é semelhante nas três cenas, conforme apresenta a figura 15.

Figura 15 – LOMBADA





Assim, vemos que na produção de seqüências injuntivas há aspectos que diferenciam a produção do movimento realizado por pessoas ou meios de transporte. Outro elemento significativo em nossas observações dos vídeos é que na produção da seqüência injuntiva o verbo está carregado de uma energia que denota a injunção.

4.1.3. Os organizadores da espacialidade e da localização e o uso da apontação e suas relações com a dêixis espacial e pessoal

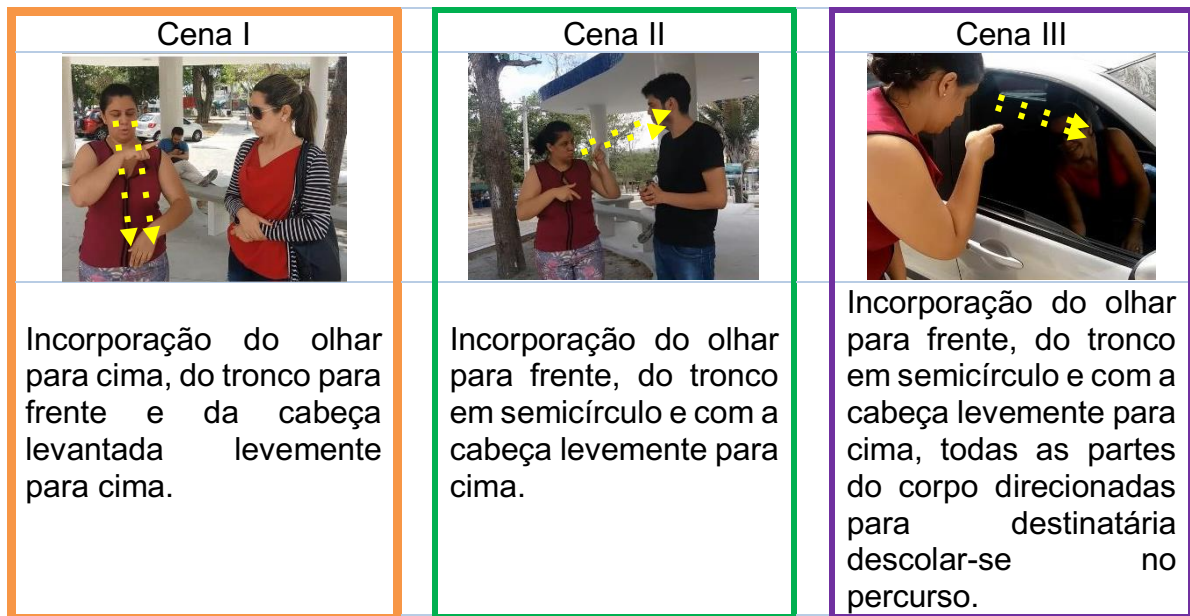
Os organizadores textuais constituem a dimensão da textualização que nos dados em estudo se manifesta pela dêixis de espaço e de pessoa.

Nas cenas I, II e III das imagens capturadas, vemos que o uso da apontação (indicar), como gesto, é o elemento mais utilizado na instrução de percurso selecionada. A característica geral da apontação é que ela está entre as categorias de organização linguística dos advérbios de lugar, pronomes pessoais e demonstrativos, localizações, sendo composta por significados nos referentes das dêixis pessoal e espacial.

No início do vídeo identificamos que a professora-pesquisadora responsável pela instrução produz a sinalização relativa à instrução de percurso. Na figura 16, na

sinalização modelo, a apontação (pronome/dêixis pessoal) acontece em segunda pessoa (2ª TU/VOCÊ - IX espaço real) – “ordenando” ao destinatário seguir o percurso, indicando a localização particular a ser tomada como referência para a realização do percurso.


Figura 16 – VOCÊ/TU



O destinatário que está buscando a compreensão, assiste à sinalização da Libras atentando para a visualização das informações de modo a dar sentido para o caminho e direção a seguir (direita ou esquerda), pois estes posicionamentos sempre estão sob a perspectiva do emissor/agente da mensagem/ordem, como uma imagem no espelho. Assim, é instaurada pelo pronome pessoal – VOCÊ/TU a instrução do espaço real do percurso a ser percorrido.

Nas figuras 17, 18 e 19, a seguir, podemos ver que a sinalizadora da instrução apresenta objetos e locais, utilizando-se do espaço da sinalização que está a sua frente para criar pontos de referência nesse espaço. Assim, ela vai indiciando, por meio de sinais, a localização para cada local representado nas cenas das instruções de percurso.

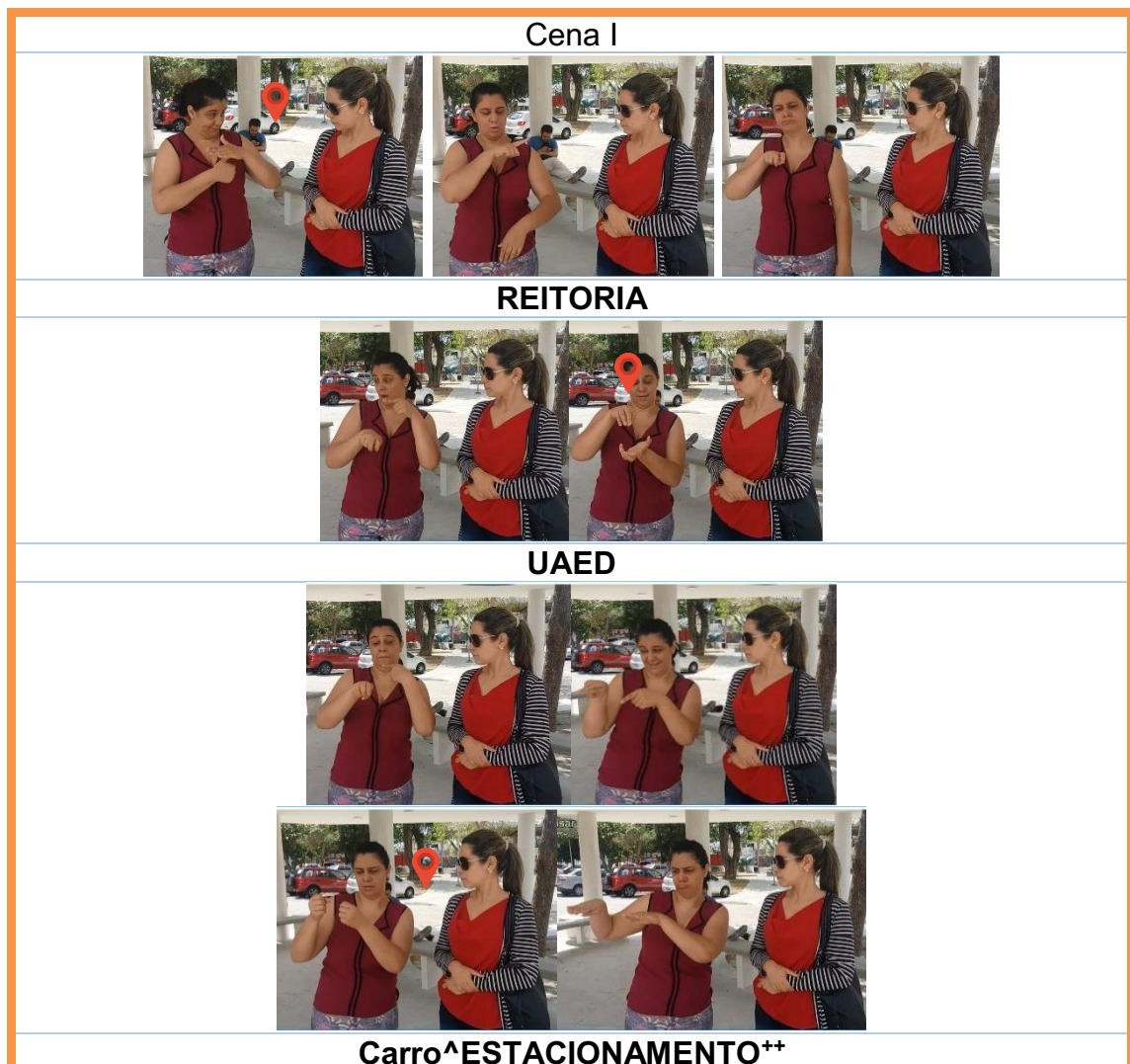
Verificamos que, ora olhando para deslocamento de suas mãos pelo espaço de sinalização, ora realizando sinais manuais, ora também marcando os pontos no espaço para esses objetos e locais, ela vai indicando o percurso a ser seguido nessa

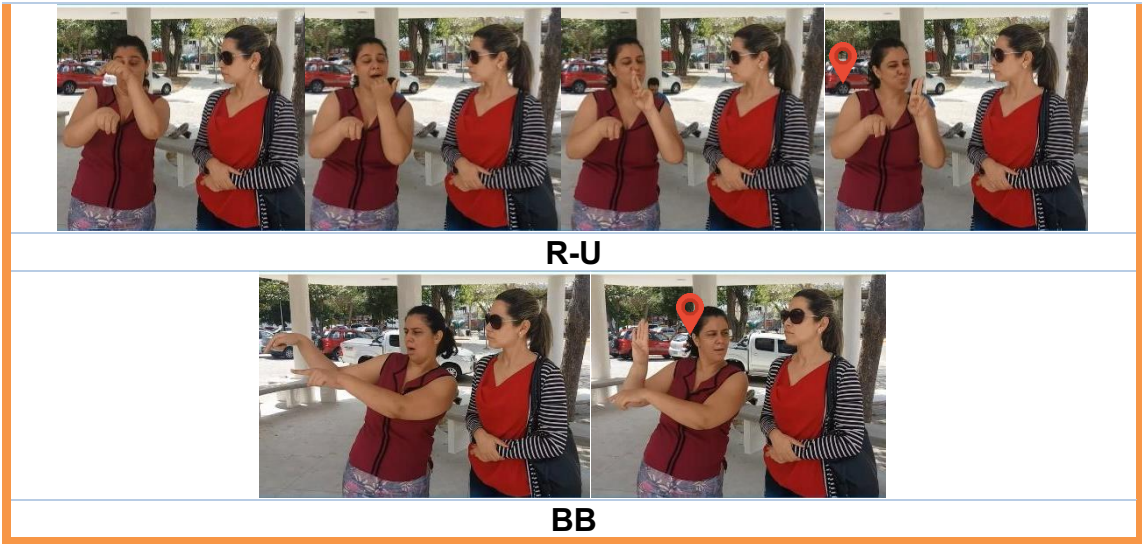
imagem particular (). Nas cenas da instrução as imagens apresentam o ponto de partida, a reitoria, e o passo a passo para os locais de chegada: BB; UAAMI; e BG.

Quanto ao local, quando este se constitui como referente, vários aspectos da espacialidade demandam que a sinalizadora direcione a cabeça e os olhos (e talvez tronco) em direção à localização de referência. O movimento acontece simultaneamente com o sinal de um substantivo ou com a apontação para o substantivo, como visualizamos nos exemplos registrados na sequência.

Na figura 17, cinco são os locais referidos pela sinalizadora juntamente com o direcionamento da cabeça, olhos e tronco, como indicadores do percurso a ser feito.

Figura 17 – Cinco locais indicadores do percurso

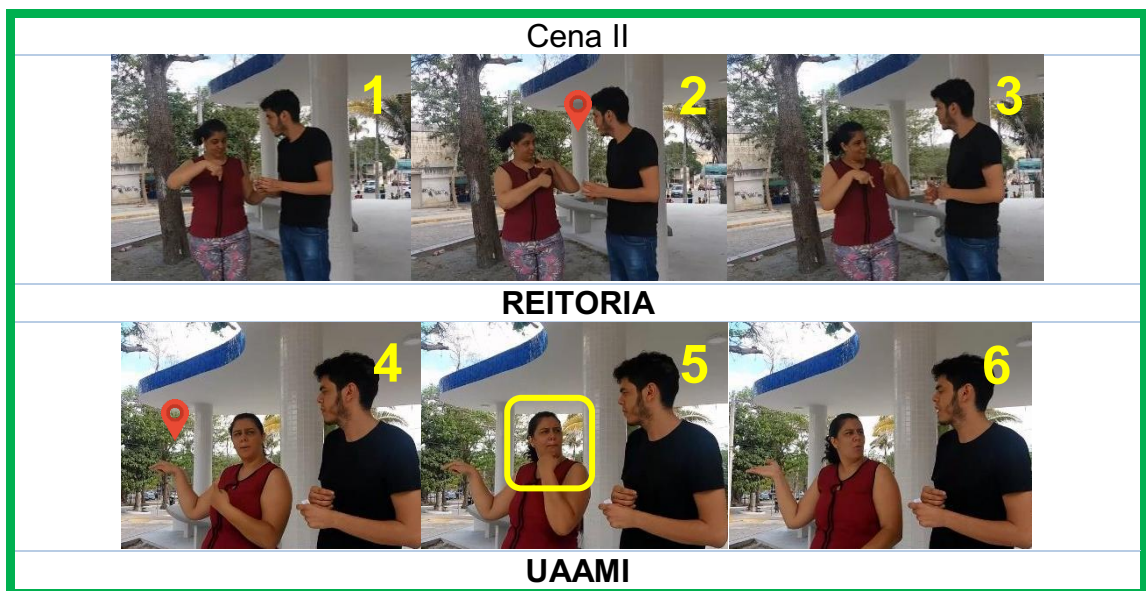




A partir da REITORIA, local de partida, a primeira indicação é da UAED; após esta, a sua frente nesse espaço, o estacionamento; em seguida, o local a ser visto nesse percurso é o restaurante universitário; e, por fim, o local referido, ponto de chegada, é o Banco Brasil.

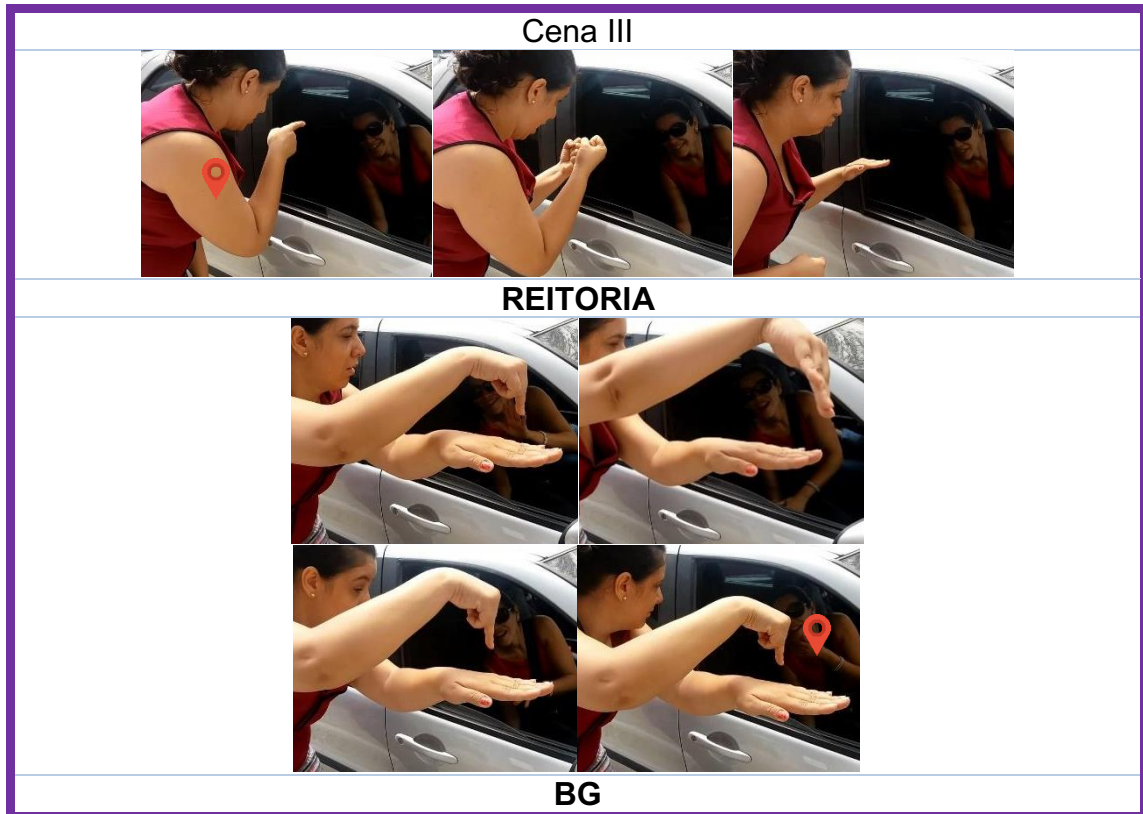
Nas figuras 18 e 19, que têm como local de partida a REITORIA e de destinos a UAAMI e o BG, a sinalizadora da instrução do percurso direciona a cabeça, os olhos e o tronco em direção à localização geográfica onde estão os respectivos prédios, estando as diferenças nas marcações dos referentes.

Figura 18 – Percurso UAAMI



O sinal para PERTOcedo, destacado em amarelo na imagem cinco da sequência de fotos, está sob a perspectiva do emissor da mensagem (professora-pesquisadora), pois demanda deste a marcação de um ponto específico, um movimento e expressões facial e corporal que marcam, para quem recebe a mensagem, o local para o qual seguir. (FELIPE, 2007).

Figura 19 – Percurso BG



Na figura 19, chegada à UAAMI e ao BG, verificamos que apesar de a sinalizadora do percurso voltar a cabeça, os olhos e tronco em direção à localização da Unidade, a apontação acontece substituindo o referente, o bloco BG.

Nas três cenas das instruções de percurso, tanto o tronco quanto o olhar da sinalizadora-pesquisadora estão voltados para o destinatário. Logo depois, ela desvia o olhar da continuação à sua frente, movendo o corpo de modo que a apontação vai sinalizando que os verbos *ANDAR_{continuando}* e *VIRAR_{continuando}* (cenas I e II); e *DIRIGIR_{continuando}* (cena III) devem acontecer continuamente até o término do percurso.

As cenas II e III, diferentemente da Cena I, não mostram o passo a passo, apenas explicitam a organização da localização e da espacialização como percurso,

nos pontos de partida, a REITORIA, e de chegada, a UAAMI e o BG.

No contexto da Libras os dêiticos estão localizados no espaço em frente ao corpo do sinalizador e são facilmente recuperados. É através da apontação que o referente é identificado no contexto, visto que há uma distinção de localização. Assim, a sinalizadora usa o sinal dêitico antes de iniciado o movimento indicativo da localização à sua esquerda ou à sua direita, de modo a marcar o referente para chegada.

A ação em um espaço, ao ser realizada, materializa no movimento as possibilidades da informação com locais e objetos que se interligam ao movimento do próprio corpo da sinalizadora. Desse modo, nas três cenas temos o coreto da REITORIA, ponto de partida, e como pontos de chegada, BB; UAAMI; e BG, relacionado às partes de seu corpo expressamente voltadas para esse espaço, por exemplo, para direita, lado para o qual se deslocam, respectivamente.

Portanto, as três cenas compõem uma sequência de sete momentos nos quais a localização foi definida por meio de uma sinalização que combina marcação do espaço, enquanto as mãos, o olhar, as expressões faciais e o tronco se constituem no espaço uma demonstração de dêiticos (apontação, verbo de ANDAR-IR, VIRAR-IR e DIRIGIR-IR ações do espaço).

A análise das três instruções de percurso como gênero da ordem do descrever/instruir permitiu-nos verificar que as dimensões ensináveis relevantes para o seu ensino são:

- a) a condição de produção (instrução de percurso elaborada/produzida pela professora-pesquisadora para graduandos ouvintes na disciplina Libras, considerando o mapa do campus universitário como referência do percurso a ser seguido);
- b) a sequência injuntiva (guiada por um macroobjetivo acional orientado pelo verbo no infinitivo/imperativo: ANDAR-IR / ANDAR-PÉ / ANDAR-VIRAR, DIRIGIR-CARRO / VIRAR-CARRO e VIRAR-PÉ); e
- c) o uso da apontação indicadora da espacialidade e da localização expressa por meio das seguintes unidades linguísticas: verbo direcional

(sIRo)²⁹, verbo-classificador (ANDAR-PESSOA e DIRIGIR-CARRO), pronome pessoal (TU/VOCÊ), pronomes demonstrativos (EST@,ESS@, AQUEL@) e advérbios de lugar (AÍ,LÁ,ALI) associados à direção do olhar e seu movimento.

Por fim, as instruções de percurso estudadas mostram as possíveis estratégias com que a Libras conta para construir sequências injuntivas, exigindo a consideração de outras marcas, como o movimento do tronco, a direção do olhar, apontação das mãos.

4. 2. Compreensão da instrução de percurso pelos alunos ouvintes e as capacidades de linguagem apreendidas

A análise da compreensão dos alunos ouvintes na atividade de avaliação está dividida em duas partes: a primeira contendo os acertos dos alunos nas 1ª e 3ª questões; e a segunda apresentando os erros por eles cometidos na resolução da 2ª questão, de acordo com a perspectiva apresentada no capítulo metodológico.

4. 2.1. Facilidades e acertos na compreensão da instrução de percurso

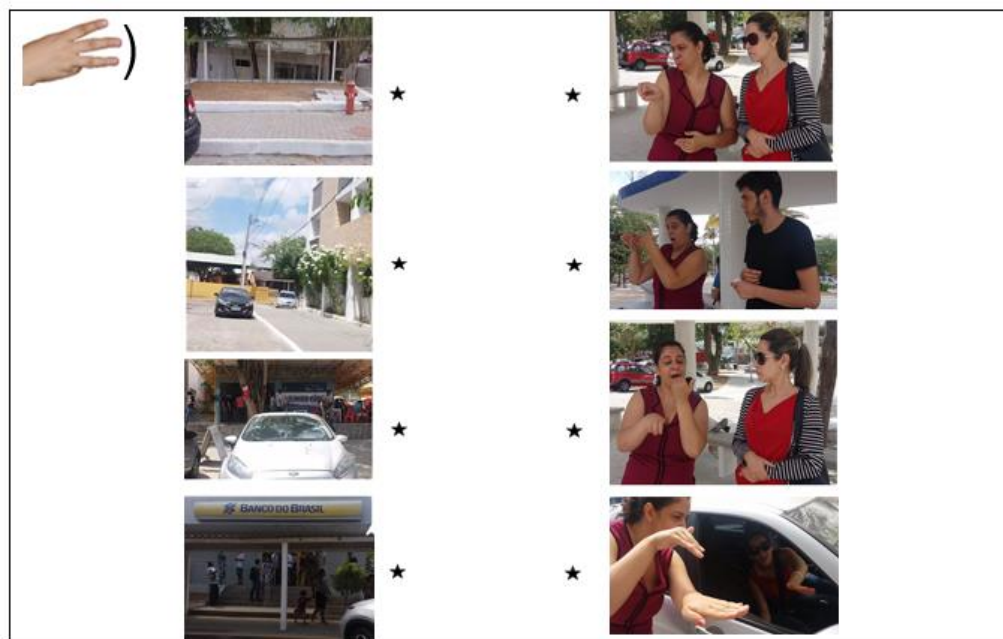
Na primeira parte, 1ª questão (Figura 20) e na 3ª questão (Figura 21) os alunos investigados obtiveram a totalidade dos acertos. O texto sinalizado e a antecipação do vídeo relembrando a informação deram condições para os alunos visualizarem o percurso, tendo essa forma de construir a atividade facilitado a sua procura pela resposta correta em ambas as questões.

²⁹ A indicação subscrita s/o é referente à sinalização do s(sujeito) para o (objeto), assim é que o verbo IR é conjugado na oração em tela.

Figura 20 – 1ª questão (<ONDE-ESTÁ BB>qu)



Figura 21 – 3ª questão (<ONDE LOCAIS-DE-PARTIDA E REFERENTES-DO-PERCURSO>qu)



A tabela abaixo mostra o levantamento dessas respostas pelos sujeitos pesquisados.

Tabela 01 – Levantamento das respostas dos alunos

Atividade	Acertos	Erros
1ª questão	X (3)	-
2ª questão	-	X (3)
3ª questão	X (3)	-
Total	6	6

Nas questões 1ª e 3ª, relacionando as capacidades de linguagem descritas no modelo didático de gênero, podemos ver que os acertos conseguidos pelos alunos no instrumento de avaliação da aprendizagem estão alicerçados da leitura. Temos aqui, então, o acionamento das capacidades de ação, discursiva e linguístico-discursiva.

No tocante à capacidade de ação, esta é demonstrada pela visualização (leitura) do vídeo e pelo uso da linguagem no contexto compartilhado pelos sinalizantes na interação. A capacidade de ação facilita a compreensão e cria condições de visualizar e entender a ação e a relação da língua com o mundo físico.

A capacidade discursiva acionada está relacionada à linguagem clara e objetiva na explicação e no modo de localização da instrução de percurso (infraestrutura geral – sequência injuntiva) que teve como suporte o mapa da UFCG. O percurso sinalizado foi organizado nos aspectos linguísticos da Libras e teve como suporte as imagens que apresentavam os locais.

Por fim, a capacidade linguístico-discursiva, operação de textualização que o aprendiz desenvolve para usar os mecanismos de conexão, coesão nominal e coesão verbal, constitui as estruturas gramaticais e lexicais, acionadas durante a leitura, possibilitando a formação mental da construção do espaço em Libras.

4.2.2. Dificuldades manifestadas na compreensão da instrução de percurso

A segunda parte, referente ao levantamento das dificuldades encontradas pelos alunos, nos indica que os seis alunos selecionados tiveram dificuldades na 2ª questão, que está relacionada com a ativação da capacidade linguístico-discursiva relacionadas ao uso do espaço na língua de sinais.

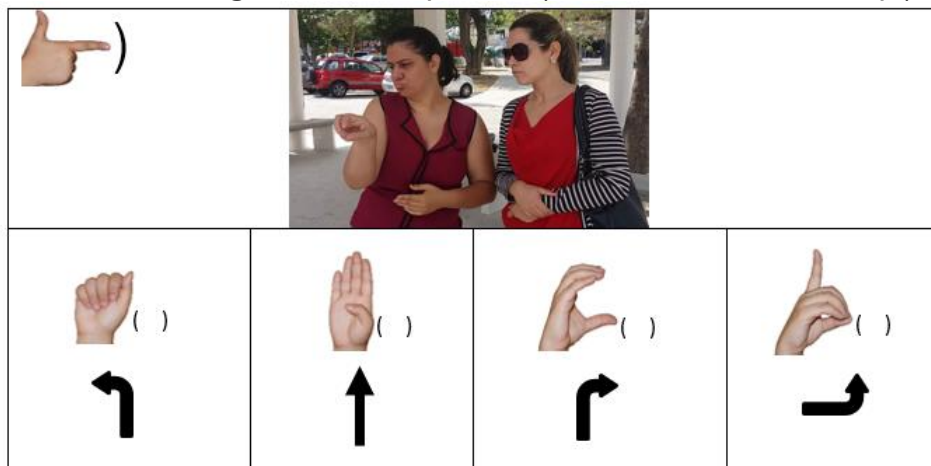
A dificuldade dos alunos ouvintes na identificação da resposta da 2ª questão (Figura 22) está relacionada à compreensão da sintaxe espacial da Libras, pois a atividade mostra uma indicação de sinalização por seta (à-esquerda, à-direita, frente, lado, próximo etc). Para isso deveria ser assinalada/indicada a relação entre a imagem e a ação de “ANDAR-VIRAR” presente na sinalização.

A Libras em sua sintaxe espacial é estruturada do ponto de vista do sinalizador. Ou seja, se o sinalizador e o destinatário estão frente a frente, o sinalizador diz “VIRAR-À-DIREITA”, o destinatário deve construir a imagem mental “VIRAR-À-ESQUERDA” em respeito ao espelhamento acontecido por estarem frente a frente.

O erro dos alunos na resposta escrita se deveu a marcação da alternativa para o lado o contrário, letra “a” - lado esquerdo do percurso sinalizado. Os mesmos não atentaram para a mudança de perspectiva da apontação e localização espacial.

Para um sinalizador nativo ou proficiente, a indicação referencial do corpo do emissor da informação seria a informação a ser tomada como indicadora de que a seta a ser marcada seria a de virada à direita, letra “c” – lado direito do percurso sinalizado. Essa leitura não foi realizada pelos estudantes investigados, conforme mostra a figura 22.

Figura 22 – 2ª questão (<ONDE PERCURSO>qu)



A relação entre as dificuldades dos sujeitos colaboradores pode estar relacionada com a não ativação da capacidade linguístico-discursiva. Os seis estudantes não foram capazes de compreender, no processo de aprendizagem, que a confusão gerada estava no comando “VIRAR”, uma vez que, em Libras, a sinalização acontece ao contrário do que é indicado pela seta na questão escrita. Isso exigia do sinalizante-aprendiz a compreensão da mudança de perspectiva do espaço e de sua sinalização.

Os dados nos mostram que a principal dificuldade em seguir o percurso esteve na compreensão do sentido de “VIRAR À DIREITA”, precisando que os alunos se

colocassem ativos no processamento linguístico, diferenciando entre visualizar e sentir o espaço organizado pelas regras da língua.

4.3. Sinalização da instrução de percurso pelos alunos ouvintes e as capacidades de linguagem envolvidas

Nessa etapa de correlação entre as características ensináveis do gênero e a sua aplicação pelos discentes, observamos a sequência injuntiva e os organizadores da espacialização contidos nas instruções de percurso sinalizadas pelos alunos ouvintes.

4.3.1. Acertos na sinalização da instrução de percurso pelos alunos ouvintes

Como teorizado no capítulo 3 e demonstrado em 4.1, a sequência injuntiva está ligada ao objetivo geral de fazer o interlocutor agir numa determinada direção, explicitada textualmente:

[...] está associado a um “dizer como agir”, através de atos imperativos que ora assuem uma conotação de ordem sobre o que se deve fazer, ora de indicação sobre uma forma de fazer, ora de sugestão sobre como ou o que é melhor fazer, ora solicitação para realizar uma dada ação” (ROSA, 2003, p. 20).

Na figura 23, os seis alunos, sujeitos colaboradores³⁰, que compuseram três duplas que deveriam, por sorteio de identificação de locais da UFCG, realizar diálogo dos percursos sinalizados.

³⁰ Os sujeitos estão com máscara de censura no rosto para preservar a identidade deles, considerando a questão ética.

Figura 23 – 4ª questão (ATIVIDADE EM-DUPLA)



Cena I
EVA e BIA



Cena II
AVA e AMY



Cena III
LIA e LEO

A tabela 02 mostra o levantamento dos acertos produzidos pelos colaboradores quando comparadas as suas sinalizações com a sinalização modelo apresentada pela professora em 4.1.

Tabela 02 – Acertos produzidos

Organização linguística da injunção, da espacialização e da localização			
Elementos constitutivos	Cena I EVA e BIA	Cena II AVA e AMY	Cena III LIA e LEO
1. Sequência injuntiva			X
2. Dêixis espacial			X
3. Dêixis pessoal			---
4. Perspectiva e direção			X
5. Advérbio de modo	X		---
6. Classificador	X		---
7. Verbo direcional	X	X	X
Total	3	1	4

Na tabela 02, observamos o levantamento de acertos na sinalização conseguidos pelos aprendizes ouvintes, na dimensão da organização linguística do gênero instrução de percurso.

Consideramos a produção da sinalizadora como modelo para esse estudo, os tipos de comunicação a se realizar têm uma forma característica de uso, que se apresentam numa estrutura marcada pela sintaxe espacial da Libras.

As produções norteadas por perguntas seguidas de um espaço para respostas, de acordo com os comandos organizadores da língua em estudo, davam as orientações para os sujeitos colaboradores, que sabiam, necessariamente, o que deveria ser feito e como agir para produção dos processos de organização linguística-textual dos verbos no imperativo na forma de instrução de percurso, organizado pela sequência injuntiva.

De acordo com as dimensões ensináveis investigadas pela professora-pesquisadora para ensino aos alunos, vimos que na 4º questão os erros e os acertos estão relacionados com a sinalização no sentido de organização do uso de apontação de referência do espaço.

Na cena I, BIA faz uso correto de três elementos gramaticais da Libras: advérbio de modo, classificador e verbo direcional.

Podemos ver nas imagens abaixo a comparação da sinalização da professora-pesquisadora (à direita do leitor) e da aluna BIA (à esquerda do leitor). Constatamos que as dimensões da instrução de percurso consideradas ensináveis pela professora-pesquisadora foram compreendidas, pois a aluna conseguiu se apropriar de uma sinalização semelhante à da professora, tomada aqui como modelo de sinalização desse gênero na língua alvo.

Figura 24 – BIA [ANDAR]



Na Libras o advérbio de modo se apresenta pelo sinal de “ANDAR-movendo-continuamente-o-corpo”, direcional ao ponto de chegada em tempo contínuo. No item (5) da tabela registramos seu acerto, pois a sua sinalização na filmagem realizada apresenta o uso correto desse advérbio.

Ela também utiliza corretamente o classificador de ANDAR-PESSOA, item (6). Como visto em 4.1, o verbo ANDAR-PESSOA adota três possibilidades de classificadores. No contexto em tela a opção da professora-pesquisadora, por causa do contexto de ida para lugares especificados no mapa, o classificador foi configuração de mão em 5. Bia adotou o mesmo classificador usado pela professora.

Por fim, o verbo direcional de IR-PARA _{sujeito}ANDAR_{objeto} local no espaço, item (7) também foi utilizado corretamente, pois incorporou no percurso os referentes das localizações a serem seguidas para chegada ao destino.

Na cena II, trazemos a análise da produção de AMY, considerando seus acertos.

Figura 25 – AMY [VIRAR]



AMY acerta um aspecto gramatical, a produção sinalizada do verbo direcional de VIRAR / VIRAR^FRENTE e VIRAR^DIREITA^FRENTE, item (7). Nas imagens do vídeo, vemos que a aluna faz corretamente as duas alterações na sinalização da informação de seguir em frente e virar à direita, utilizando corretamente a indicação para o espaço, como sinalizado pela professora-pesquisadora.

Figura 26 – AMY [ANDAR]



O verbo ANDAR utilizado por AMY na cena II, do mesmo modo que BIA na cena I, assume a configuração de mão em 5, pois corretamente AMY em sua produção faz o movimento de ANDAR-PESSOA-LOMBADA, ou seja, andar-por-sobre-uma-lombada.

Na cena III, LEO utiliza corretamente quatro elementos gramaticais. O levantamento dos acertos mostra que a produção sinalizada de Leo foi semelhante à da professora-pesquisadora, e que pela proximidade do local solicitado para indicação do percurso não seria necessário usar dêixis pessoal, advérbio de modo e classificador, pois estes não se apresentam na produção de referentes ao espaço no contexto de sinalização de Leo. Nesse sentido, LEO produz a informação corretamente ao tomar essa dimensão ensinável de acordo com a professora-pesquisadora.

O sinal de PERTO^{cedo}, está sob a perspectiva do emissor da mensagem, pois demanda deste a marcação de um ponto específico, um movimento e expressões facial e corporal que marcam para quem recebe a mensagem o local.

Figura 27 – LEO [PERTO]



Quanto ao verbo IR, este consiste da incorporação (IR-ANDAR) do verbo a sua própria ação de “andar a pé”. Assim, o verbo-ação assumiu a configuração da mão em “5”, pois “IR” significar IR^a-pe-para.

Figura 28 – LEO [IR-ANDAR]



O sinal dêitico está localizado no espaço em frente ao corpo da pessoa que sinaliza: no estudo em tela, a professora-pesquisadora e o aluno LEO. O dêitico, nesse caso, é facilmente marcado pelo modo como o local BZ, referente para a chegada, se constitui na oração.

Figura 29 – LEO [LÁ/AQUEL@]



O produtor associa o sinal LÁ/AQUEL@ a expressão facial com sua sobrancelha levantada ao movimento do tronco para o lado, incorporando a direção e indicação do percurso.

Em suma, as capacidades de linguagem ativadas no processo de produção de sinalização estão relacionadas com a capacidades de ação, discursiva e linguístico-discursiva, demonstradas pela professora-pesquisadora pela dimensão ensinável do gênero e compreendidas pelos estudantes ao realizarem corretamente a instrução solicitada.

4.3.2. Erros na sinalização da instrução de percurso pelos alunos ouvintes

Quanto aos “erros” na produção da organização textual dos sujeitos colaboradores, os dados nos mostraram que a produção de erro foi pequena.

A tabela 03 abaixo mostra o levantamento dos erros produzidos pelos informantes quando comparadas as suas sinalizações com a sinalização modelo da professora-pesquisadora.

Tabela 03 – Erros produzidos

Organização linguística da injunção e das espacialização e localização			
Elementos constitutivos	Cena I EVA e BIA	Cena II AVA e AMY	Cena III LIA e LEO
1. Sequência injuntiva	X	X	
2. Dêixis espacial	X	X	
3. Dêixis pessoal	X	X	---
4. Perspectiva e direção	X	X	
5. Adverbio de modo		X	---
6. Classificador		X	---
7. Verbo direcional			
Total	4	6	0

Na avaliação feita pela pesquisadora de suas sinalizações, um dos problemas encontrados se refere ao movimento do corpo do sinalizador-aprendiz necessário de ser realizado enquanto o sinal é produzido. Isso significa que a produção do verbo ANDAR, necessariamente, pede que o sinalizador movimente corpo e braços para a direção a ser seguida à esquerda, à direita, para frente, como também a aproximação e distanciamento do braço com relação ao tronco, dependendo da distância entre o ponto de saída e o de chegada.

Outro aspecto percebido como “erro” foi a falta de incorporação das expressões faciais adequadas à distância a ser seguida e aos locais a serem encontrados, uma vez que dependendo do percurso a expressão facial se alteraria, promovendo mudança de significado na localização dos pontos de chegada.

Uma possibilidade de explicação para esse “erro” pode estar relacionada à não compreensão de que a organização linguística na Libras depende das espacializações e localizações, talvez porque, nesse nível de contato com a língua de sinais - A1, os

alunos ainda não tivessem conseguido perceber a articulação entre o percurso, o espaço físico real e o corpo como aspecto físico de produção da informação linguística, que transforma a imagem mental da instrução de percurso em comunicação e, talvez por isso, o fracasso na percepção da informação linguística.

A observação desses casos nos leva a concluir que as produções dos aprendizes ouvintes dependem da articulação feita com as dimensões ensináveis do gênero instrução de percurso. Dos dados obtidos, segue nossa análise desses aspectos.

Na cena I de BIA, sem apontar a dêixis espacial (2) como articuladora da coesão para identificação com o local de chegada. BIA também sinalizou sem expressão facial e direção do olhar para o espaço que referencia o percurso a ser seguido. Também o vídeo nos mostrou que após o sinal “ÚLTIMO”, ela novamente sinaliza a apresentação do local para onde a pessoa deveria se encaminhar, o que é “erro”, pois esse advérbio deve ser o sinal de encerramento da produção do percurso.

Figura 30 – BIA [ÚLTIMO]



Em BIA também vemos que quanto ao local ela usa equivocadamente o espaço, pois este não é referido no movimento de braços e corpo, não apresentando em sua sinalização sinal de ponto de partida do portão B para o ponto de chegada, Banco Santander.

Figura 31 – BIA [BANCO-SANTANDER]



Ainda analisando sua produção quanto à dêixis pessoal (3), ela apresenta a informação sem apontar (VOCÊ/TU) para construir a articulação com o local, e sem expressão facial e direção do olhar para o local de chegada indicado pela instrução de percurso. A dêixis pessoa precisa ser utilizada porque é sinal inicial e seu uso de apontação informa a necessidade que tem o destinatário de descolar-se. VOCÊ/TU é parte do mandar agir como instrução de percurso.

Figura 32 – BIA [VOCÊ/TU]

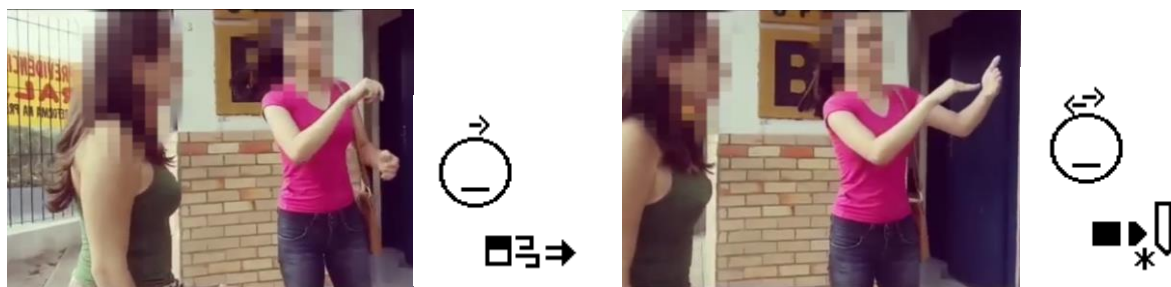


Com relação à sequência injuntiva (1), BIA ao produzir o verbo ANDAR “erra”, uma vez que não segue o modelo de sinalização da professora que apresenta objetos como ANDAR_{descendo} e ANDAR_{subindo}. pois não relaciona ao movimento acompanhando a injunção.

Figura 33 – BIA [ANDAR]



BIA também se equivoca com relação à perspectiva e direção (4). O sentido de distância de uma localização para outra é uma informação dada no espaço no momento em que a produção deve contemplar o movimento do corpo e braços. É um erro apresentar o verbo ANDAR_{perto} e LONGE_{medida} sem o estabelecimento da sinalização do distanciamento dos braços com relação ao corpo, pois esta é a principal informação para visualização que acompanha o verbo ANDAR e a distância entre o ponto de saída e o de chegada.

Figura 34 – BIA [LONGE]

Vemos assim que o erro acontece quando os alunos não fazem a apreensão da informação modelo, como deve acontecer a partir das dimensões ensináveis do gênero. Uma outra possibilidade é que, talvez, os alunos por já conhecerem o mapa do campus da UFCG e os percursos a seguir, desprezaram a informação linguística apresentada pela professora-pesquisadora no vídeo modelo.

Sobre AMY, na cena II, localizamos os mesmos equívocos de BIA. Ela não fez uso da dêixis espacial (2) como sinal para articulação do local indicado. Assim, não apresentou o sinal de referência do local que era o ponto de partida - portão B. Também não fez uso da expressão facial, da direção do olhar e do movimento da cabeça para cima e para baixo, indicando com isso Loc i.

Figura 35 – AMY [PORTÃO B]

Quanto à dêixis pessoal (3), de modo semelhante a BIA, na cena I, AMY sinalizou sem apontar (VOCÊ/TU) como elemento para articulação com o local de partida e de chegada, também sua sinalização foi sem expressão facial e direção do olhar.

Figura 36 – AMY [VOCÊ/TU]



Com relação à sequência injuntiva (1), verbo ANDAR_{PESSOA} e VIRAR_{PESSOA}, a produção foi errada porque ela confundiu o braço que deveria sinalizar ANDAR_{à-direita} e VIRAR_{à-esquerda}.

Figura 37 – AMY [ANDAR e VIRAR]



No tocante à perspectiva e direção (4), de modo semelhante à cena I de BIA, o sentido de distância da localização não foi informado pela movimentação do braço com relação ao corpo no espaço, de modo a indicar que o interlocutor deveria ANDAR_{perto}, ou seja, faltou o estabelecimento da sinalização da distância a ser percorrida.

De modo complementar, existe na sinalização da distância a necessidade de sua marcação também pela labialização, BIA não fez uso desse aspecto da língua de sinais em sua produção. Na Libras a expressão facial/corporal e o movimento são aspectos principais para visualização das distâncias, como por exemplo, a indicação de um LONGE_{lugar-especifico} acompanhado do verbo ANDAR.

Figura 38 – AMY [LONGE]

BIA, em sua utilização do advérbio de modo (5), utiliza os sinais ANDAR e VIRAR, assim, ela “erra”, pois gera dúvida na ação que o destinatário deveria tomar, se esta seria continuar andando (como indicado pela mão direita) ou se mover em outra direção (como indicado pela mão esquerda).

Figura 39 – AMY [ANDAR]

Por fim, BIA comete o “erro” de substituir o sinal de SIGA-ANDANDO (mão direita em B palma voltada para a direita) que deve ser utilizado em concomitância com o sinal ANDAR-A-PÉ, pelo uso do classificador (6) CARRO (mão direita em b palma voltada para baixo). A produção está errada porque não havia um destinatário motorizado, que exigiria a marcação do uso do transporte DIRIRGIR-CARRO.

Figura 40 – AMY [ANDAR-PESSOA e DIRIGIR-CARRO]

Nesse contexto, nas cenas I e II as colaboradoras não fazem mesma sinalização do modelo adotado pela professora-pesquisadora para essa dimensão

relevante do gênero instrução de percurso. Estes “erros” afetam a informação, uma vez que a não organização gramatical e contextualizada pode produzir equívoco de sentido ao texto sinalizado, estando, portanto, relacionado com a não-ativação da capacidade linguístico-discursiva no processo de produção sinalizada da instrução de percurso.

Assim, pelas análises e resultados que o modelo didático nos permitiu verificar nas diversas formas de percepção e produção da língua aprendida por alunos ouvintes, nível A1, concluímos que o processo de aprendizagem da Libras, numa perspectiva centrada nos seus gêneros textuais, para atender ao desenvolvimento das capacidades de ação, discursiva e linguístico-discursiva, exige conhecimento do professor destas capacidades e da descrição dos gêneros objeto de ensino e da gramática descritiva da Libras para proceder adaptação metodológica a cada realidade de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino da Libras na perspectiva do ISD se constitui uma necessidade na área de estudos da Libras porque os gêneros textuais nela ainda são pouco explorados. Nesse sentido, o ISD possibilita o conhecimento da descrição do texto sinalizado. Assim, o gênero textual relacionado à expressão de linguagem realizada em suas relações com a atividade social na sinalidade significa uma transformação na compreensão da representação comunicativa em Libras, estando ensino dessa língua relacionado ao processo cognitivo de apropriação de um modelo didático do gênero selecionado para o ensino.

Além disso, o ISD como abordagem teórico-metodológica compõe a função central do agir (as condutas ativas), da linguagem no funcionamento (unidades de análise, da ordem dos saberes) e no desenvolvimento humanos (pensamento consciente, da ordem do agir) em relação aos parâmetros do ambiente.

Em relação ao objetivo específico (1) *identificar as características definidoras do gênero instrução de percurso*, a pesquisa permitiu, com respeito aos componentes linguísticos adequados à Libras, identificar a infraestrutura geral do texto, relacionada às sequências injuntivas e aos mecanismos de textualização em Libras. Esses aspectos representam o modelo analítico do gênero.

Em relação ao objetivo específico (2) *construir um modelo experimental para a didatização desse gênero tendo em vista o desenvolvimento de capacidades de linguagem para a compreensão de textos pertencentes a esse gênero por discentes ouvintes da Libras como L2*, a investigação permitiu, por um lado, a compreensão do modelo didático nas dimensões ensináveis do gênero descrito como objeto de ensino, por outro, e a este primeiro imbrincado, que se configura nas capacidades de linguagem que foram desenvolvidas pelos alunos, a partir da sua compreensão leitora e da produção da organização textual como objeto de aprendizagem.

Esses foram os aspectos que a pesquisa focou, importantíssimos para os professores que sob a influência do ISD poderão produzir aulas de Libras como segunda língua atentos às esferas de circulação dos textos sinalizados, possibilitando além desse conhecimento linguístico o conhecimento do mundo dos surdos.

A pesquisa-exploratória permitiu ver que os gêneros textuais existentes nas produções de vídeos em Libras podem ser utilizados como modelo para análise das dimensões ensináveis de textos sinalizados.

Nossa!³¹ Essa descoberta em minha pesquisa foi para mim importante, pois estava no meu imaginário que havia ausência de gêneros textuais para descrever e analisar, mas, na verdade, os textos sinalizados são manifestações dos gêneros da Libras, onde se apresentam agentes sinalizadores.

Os dados analisados nessa experiência apontam para a necessidade de inserção, na pauta da formação dos docentes de Libras, o modelo de ensino centrado no gênero: modelo descendente, que contempla desde as condições de produção, circulação e uso, passando pelo conteúdo temático e organização sequencial, até as unidades linguísticas que entram na sua configuração.

Quanto ao objetivo específico (3) *verificar as consequências da utilização desse modelo no aprendizado da Libras como L2 por ouvintes nível A1*, o levantamento e a análise das características definidoras da instrução de percurso contribuíram para a apreensão do gênero e da língua por aprendizes de Libras (L2), no nível A1. Esse resultado gera a necessidade de se refletir sobre a oferta da disciplina Libras nas universidades brasileiras, e este conhecimento requer novos ambientes de estudo para os gêneros textuais em Libras, sobretudo se pensarmos na necessidade de uma nova formação docente para aplicação de metodologia e prática mais adequadas às necessidades dos graduandos ouvintes.

Não é de agora que acontece a inserção da Libras como disciplina no ensino superior, no entanto, as metodologias relacionadas a ela são insuficientes, estando muito em voga ainda velhos procedimentos de aula no contexto universitário, não havendo novas propostas de ensino pensadas a partir das várias questões que envolvem a metodologia, quais sejam: quais os gêneros estão adequados ao nível

³¹ Embora reconheçamos a inadequação do registro informal da interjeição “Nossa!” na escrita acadêmica, o seu uso representa a descoberta emocionada pela pesquisadora de uma alternativa teórica produtiva para o ensino da língua de sinais, a partir das contribuições do ISD, que lhe apresentou os gêneros dessa língua, os quais antes, apesar de serem usados, não eram conscientemente vistos.

ensinado, o que e como ensinar, o tempo destinado ao aprendizado da língua, entre outras questões.

A ministração de aulas para aprendizado da Libras como L2 requer o conhecimento linguístico elaborado a partir de interações sociais e de situações de comunicação o mais próximas possível de situações reais. É nelas que a organização do texto dada pelos sinalizadores adquire forma e sentido para seus interlocutores.

Nessa perspectiva, a instrução de percurso é uma prática social de linguagem que faz parte do cotidiano das pessoas. Os alunos poderão compreender que em Libras a noção de espaço está presente na caracterização desse gênero.

Assim, realizando uma prática metodológica para o ensino comunicativo, o professor precisa escolher um texto sinalizado considerando as características do gênero e vai ter de compreender quais capacidades dos ouvintes serão acionadas para o seu aprendizado.

Além disso, é preciso destacar a importância dos estudos sobre as abordagens metodológicas que podem ser muito novas, não só com respeito à formação docente de surdos e ouvintes para ensino da Libras como L2, mas também com relação à compreensão do processo ensino-aprendizagem como L2 para ouvintes.

Outrossim, com respeito ao trabalho docente desde o ensino básico, este é tradicionalmente gramatical. Percebemos as aulas norteadas por vocabulários, frases e diálogos. Não propomos aqui que se acabe com o ensino de Libras pelos seus aspectos gramaticais, mas gostaríamos de propor uma (re)configuração do trabalho utilizando o modelo didático de gênero como ponto de partida. Entendemos estes fundamentos teóricos baseados nos gêneros textuais como colaboradores para a construção de uma forma verdadeiramente comunicativa de se ensinar e aprender a Libras.

Ainda é importante destacar que as especificidades de cada docente da Libras são diferentes, podendo este ser surdo ou ouvinte. Ou seja, a fluência na língua é um fator; se este pouco estudou, considerando ainda as necessidades de cada um ao acesso a estes saberes; as possibilidades de fazer reflexões, visto que cada uma das metodologias adotadas advém de interesses e modos de ensinar das proposta de aula

que os professores utilizam, a partir de suas compreensões dos modos de aprender a expressão da compreensão do gênero para os alunos.

Esse modelo didático de gênero deve ser norteador no planejar das aulas de Libras. A busca por metodologias diferenciadas, bem como ampliação das estratégias para alcançar as dimensões ensináveis do gênero em Libras representam um desafio ao trabalho docente a partir desse novo conhecimento.

Por fim, acreditamos que com esta pesquisa está sendo inaugurado um capítulo na história do ensino da Libras no Brasil. Muito ainda tem que ser modificado em relação ao ensino de Libras como L2 e um caminho ainda não percorrido centrado nos gêneros textuais precisa ser desbravado. Sabemos do desafio desta temática e consideramos que nosso trabalho não está encerrado com a finalização deste estudo. Como pesquisadoras acreditamos que precisamos apresentar e dar explicação dessa circulação dos gêneros textuais em Libras, representando a possibilidade de mais eficiência ao ensino da Libras.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Girlaine Felisberto de Caldas. **Libras (A1) – Mapa da UFCG**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=l2WiDdkqYPc&t=304s> Acessado em: 31/07/2018.

_____. **O ensino de Libras como L2: processo de estudo sobre gênero textual**. X SELIMEL/UFCG, Campina Grande, 2017. <http://2017.selimel.com.br/wp-content/uploads/2017/11/GT-15.pdf>

AGUIAR, Girlaine Felisberto de Caldas. PORTO, Shirley Barbosa Neves. [Ilustrações de]. GOMES, Joseildo Antônio **Material Didático: disciplina Libras 2017.1 nível básico**. Ficha catalográfica elaborada pela biblioteca central da UFCG, Campina Grande, 2017.

_____. **Libras: interação e comunicação – nível A1**. Ficha catalográfica elaborada pela biblioteca central da UFCG, Campina Grande, UFCG, 2018.

ALBRES, Neiva de Aquino; SARUTA, Maryse Vanessa. **Programa curricular de Língua Brasileira de Sinais par Surdos**. São Paulo: IST, 2012.

ALBRES, Neiva de Aquino e XAVIER, André Nogueira (Orgs). **Libras em estudo: descrição e análise**. São Paulo: FENEIS, 2012.

BRONCKART, J. P. **Atividades de linguagem, textos e discurso: por um interacionismo sociodiscursivo**. Trad. Anna Rachel Machado e Péricles da Cunha. São Paulo: Educ, 1999.

_____. **Atividade de linguagem, discursos e desenvolvimento humano**. Organização Anna Rachel Machado, Maria de Lourdes Meirelles Matencio; tradução Anna Rachel Machado, Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

_____. **O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores**: tradução Anna Rachel Machado, Maria de Lourdes Meirelles Matencio, Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

BALTAR, Marcos. **O conceito de tipos de discurso e sua relação com outros conceitos do ISD**. In: GUIMARÃES, A.M.M, MACHADO, A. R; COUTINHO, Antônia. (orgs). **O Interacionismo Sociodiscursivo questões epistemológicas e metodológicas**. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

BOGDAN, Robert C. & BINKLEN. Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. PORTO EDITORA, LDA: Portugal, 1994.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a língua brasileira de sinais. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF. 2002.

_____. **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, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF. 2005.

CAPOVILLA, F. C. RAPHAEL, Walkiria Duarte & MAURICIO, Ana Cristina. **Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue: novo Deit-Libras Língua de Sinais Brasileira**. Vol. 1: sinais de A a H. São Paulo: Inep – Cnpq Capes, Edusp, 2013.

_____. **Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue: novo Deit-Libras Língua de Sinais Brasileira**. Vol. 2: sinais de I a Z. São Paulo: Inep – Cnpq Capes, Edusp, 2013.

CARNIN, Anderson; ALMEIDA, Alessandra Preussler de. **Modelo(s) didático(s) de gênero: da concepção teórica à transposição didática na formação continuada de professores**. IN: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; CARNIN, Anderson; KERSCH, Dorotea Frank (ORGs). **Caminhos da construção: reflexões sobre projetos didáticos de gênero**. Campinas: Mercado das Letras, 2015.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Os sentidos do texto**. 1. Ed., 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2016.

COUTINHO, Denise. **Libras e Língua portuguesa (semelhanças e diferenças)**. Volume II. 3ª Ed. João Pessoa: Ideia, 2015.

CRASBORN, Onno; SLOETJES, Han; AUER, Eric & WITTENBURG, Peter. **Combining video and numeric data in the analysis of sign languages within the ELAN annotation software.** In:

URL: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.413.2233&rep=rep1&type=pdf> Acesso em 02/04/2019.

DE PIETRO, J. F.; SCHNEUWLY, B. **O modelo didático do gênero: um conceito da engenharia didática.** Rev. Moara. Belém, n. 26, p. 15-52, ago/dez., [2003] 2009.

ELAN. **Software** desenvolvido pelo Max Planck Institute for Psycholinguistics. Disponível em: <https://tla.mpi.nl/tools/tla-tools/elan/download/> Acessado em: 25/08/2018.

FELIPE, Tanya A; MONTEIRO, Myrna S. **Libras em Contexto: curso básico, livro do professor instrutor** – Brasília: Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos, MEC: SEESP, 2007.

_____. **Sistema de flexão verbal na Libras: os classificadores enquanto marcadores de flexão de gênero.** Anais do Congresso Nacional do INES de 2002.

FERREIRA-BRITO, Lucinda. **Por uma gramática da Língua de Sinais.** Reimpressão Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, [1995] 2010.

GESSER. Audrei. **O ouvinte e a surdez: sobre ensinar e aprender a Libras.** São Paulo: Parábola Editorial ,2012.

_____ (Org.). **Linguística Aplicada ao Ensino de Libras.** UFSC/CEE. Material do texto-base do Curso de Licenciatura e Bacharelado em Letras-Libras na Modalidade a Distância, Florianópolis, SC, 2008.

_____ (Org.). **Metodologia de Ensino em Libras como L2.** UFSC/CEE. Material do texto-base do Curso de Licenciatura e Bacharelado em Letras-Libras na Modalidade a Distância, Florianópolis, SC, 2010.

HOFFMANN Jussara Maria Lerch. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade.** Porto Alegre: Editora Medicação, 1993. 20ª Edição revista, 2003.

HONORA, Márcia e FRIZANCO, Mary Lopes Esteves. **Livro ilustrado da Língua Brasileiro de Sinais: desvendando a comunicação usada pelas pessoas com surdez**. São Paulo: Ciranda Cultural, 2009.

KARNOPP, Lodenir. **Literatura Surda**. UFSC/CEE. Material do texto-base do Curso de Licenciatura e Bacharelado em Letras-Libras na Modalidade a Distância, Florianópolis - SC, 2008.

LABELLA-SÁNCHEZ. Natalia. **Capacidades de linguagem: um meio para avaliação de leitura em língua espanhola**. In: CRISTOVÃO, V.L.L. (org.), **Estudos da linguagem à luz do Interacionismo sociodiscursivo**. Londrina, UEL, 2ª ed., Londrina, UEL, 2008.

LEBEDEFF, Tatiana Bolivar, CUNHA, Bianca Langhinrichs, GOULART, Daiana San Martins, ROMEU, Daniel Lopes, SILVA, Ivana Gomes da, VIANA; Joseane Maciel, ALMEIDA, Kevin Veloso e AIRES, Rúbia Denise Islabão. **Produção de vídeos para o ensino de Libras: Projeto Obalibras**. In: VIEIRA-MACHADO, Lucienne Matos da Costa; BARBOZA, Felipe Venâncio e MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira. (Orgs). **Pesquisas em educação de surdos, tradução, interpretação e linguística de línguas de sinais: tecendo redes de amizade e problematizando as questões do nosso tempo/ organizadores**. Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2018.

LIMA. Ediane Silva. **O fenômeno dêitico e os verbos direcionais e não direcionais da Libras: uma abordagem sintático-semântica**. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Piauí, Teresina, 2016.

MACHADO, Anna Rachel; CRISTÓVÃO, Vera. **A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros**. IN: Lilia Santos Abreu-Tardelli e Vera Lúcia Lopes Cristovão (ORGs). **O ensino e a aprendizagem de gêneros textuais**. Campinas: Mercado das Letras, 2006.

MALHEIROS, Bruno T. **Metodologia da pesquisa em Educação**. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão**. Parábola Editorial, São Paulo: 2008.

MCCLEARY, Leland (Org.). **Sociolinguística**. UFSC/CEE. Material do texto-base do Curso de Licenciatura e Bacharelado em Letras-Libras na Modalidade a Distância, Florianópolis, SC, 2009.

MEURER, J. L. (Org.). **Análise do Discurso**. UFSC/CEE. Material do texto-base do Curso de Licenciatura e Bacharelado em Letras-Libras na Modalidade a Distância, Florianópolis, SC, 2008.

MIRANDA, João Paulo Vitório. **Voz passiva em libras? Ou outras estratégias de topicalização?** 2014. xi, 80 f., il. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

MOREIRA, Renata Lúcia. **Um Olhar da Semiótica para os Discursos em Libras: Descrição do Tempo**. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade de São Paulo – USP. São Paulo, 2016.

NEVES, Sylvia Lia Grespan. **Um Estudo dos Recursos Didáticos nas aulas de Língua Brasileira de Sinais para Ouvintes**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba – UNIMEP. Piracicaba – SP, 2011.

PELUSO, L. **Entre la lengua oral escrita y la oralidad de la lengua de señas: Buscando los eslabones perdidos**. Memórias do III Congresso Internacional de Pesquisa e Prática Profissional em Psicologia, Buenos Aires. No II Congresso Ibero-Americano de Educação Bilíngue para Surdos. Assunção, Paraguai. 24 a 28 de abril de 2012. Universidade da República, Uruguai. Texto original: <https://cultura-sorda.org/entre-la-lengua-oral-escrita-y-la-oralidad-de-la-lengua-de-senas-buscando-los-eslabones-perdidos/>, 2011. Acessado em 25/07/2019.

PIZZIO, A.L. REZENDE, P. & QUADROS, R.M. (Orgs.). **Língua Brasileira de Sinais V**. UFSC/CEE. Material do texto-base do Curso de Licenciatura e Bacharelado em Letras-Libras na Modalidade a Distância, Florianópolis, SC, 2009.

PORTO, Shirley Barbosa Neves, GIANINI, Eleny, LIMA, Niédja Maria Ferreira, OLIVEIRA, Germana Silva. **Formação para professores de Libras como primeira e segunda língua**. Projeto de Extensão – PROBEX, Campina Grande, 2016.

PORTO, Shirley Barbosa Neves, LIMA, Niédja Maria Ferreira, OLIVEIRA, Germana Silva, AGUIAR, Girlaine Felisberto de Caldas. **Formação para professores de Libras como primeira e segunda língua.** Projeto de Extensão – PROBEX, Campina Grande, 2017.

QECR. Quadro Europeu Comum de Referência. Disponível em: <https://www.ecml.at/ECML-Programme/Programme2012-2015/ProSign/PRO-Sign-referencelevels/tabid/1844/Default.aspx>. Acessado em: 15/03/2018.

Quadro de referência para a Língua de Sinais Francesa (LSF). Disponível no site: <http://www.visuel-lsf.org/les-niveaux-de-competences-cecrl/>. Acessado em: 20/12/2018.

QUADROS, R. M. de. e QUER, Josep. **A caracterização das concordâncias nas línguas de sinais.** In: LIMA-SALLES, Heloisa Maria Moreira e NAVES, Rozana Reigota (Orgs). **Estudos gerativos de língua de sinais brasileira** e de aquisição de português (L2) por surdos. ed. 1^a. Goiânia: Cãnone Editorial, 2010.

QUADROS, R. & KARNOPP, L. **Língua de Sinais Brasileira: estudos linguísticos.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.

QUADROS, Ronice Muller de (org.) **Estudos Surdos I.** Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2006.

_____. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem.** Porto Alegre: Artmed, 1997.

ROSA, Adriana L. T. da. **No comando, a sequência injuntiva!** In: DIONISIO, Angela Paiva; BESERRA, Normanda as Silva [orgs]. **Tecendo textos, construindo experiências.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

SÁ, Nídia Regina Limeira de. **Cultura, poder e educação e surdos.** São Paulo: Paulinas, 2006.

SCHNEUWLY, Bernard e DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas (SP): Mercado de Letras; 2004.

SILVA, Carla Messias Ribeiro da. **O modelo didático do Gênero comentário Jornalístico radiofônico: uma necessária etapa para a intervenção didática.** Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo PUC-SP. São Paulo, 2009.

SILVA, Rodrigo Custódio da. **Indicadores de formalidade no gênero monológico em Libras.** Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis – SC, 2013.

SILVA, Wagner Rodrigues. **Gêneros instrucionais no livro didático uma proposta para o letramento.** Campina Grande: Revista do Departamento de Letras da Universidade Federal de Campina Grande, Leia Escola - Vol. 5, No. 1, 2003.

VELOSO, Éden e MAIA, Valdeci. **Aprenda LIBRAS com eficiência e rapidez.** Curitiba – PR: Editora Mãosinais, 2009.

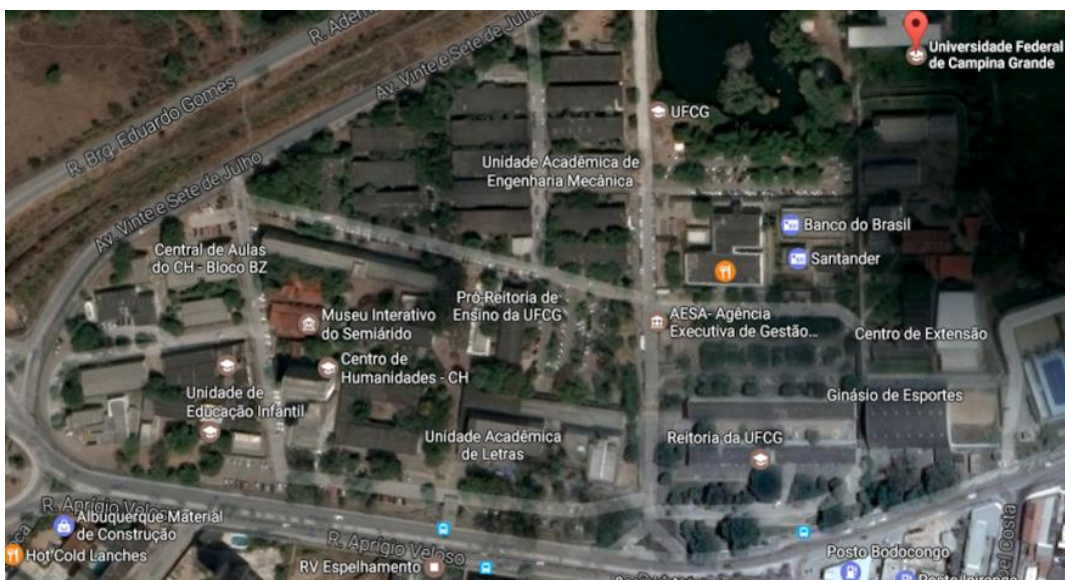
GLOSSÁRIO



APÊNDICE I – Material didático da disciplina Libras (AGUIAR, PORTO & GOMES, 2017, p. 73 e 74)

Aula: []

TEXTO 18 – Mapa da UFCG

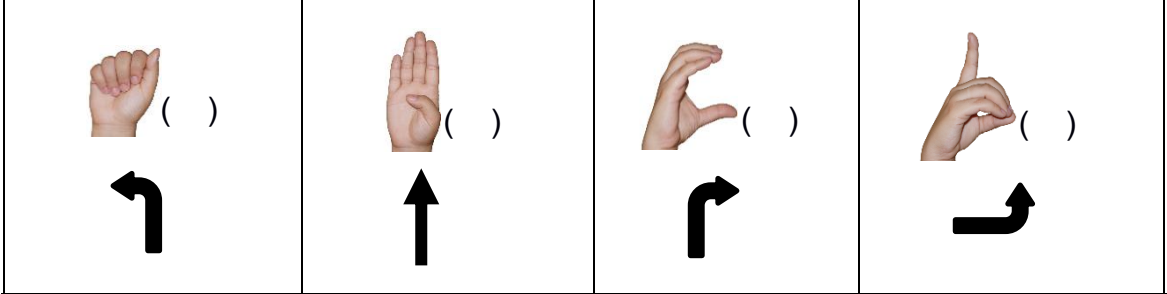


Atividade []

Responda as 3 questões objetivas da compreensão e expressão em Libras.



<https://www.youtube.com/watch?v=l2WiDdkqYPc&t=270s>



Aula: []

Revisão unidade 3- Compreensão e expressão em Libras

ANEXO I – Comitê de Ética

UFCG - HOSPITAL
UNIVERSITÁRIO ALCIDES
CARNEIRO DA UNIVERSIDADE



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: INSTRUÇÃO DE PERCURSO EM LIBRAS (L2): A INJUNÇÃO E O ESPAÇO COMO DIMENSÕES ENSINÁVEIS DO GÊNERO

Pesquisador: GIRLAINE FELISBERTO DE CALDAS AGUIAR

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 02809618.3.0000.5182

Instituição Proponente: Universidade Federal de Campina Grande

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.229.121

Apresentação do Projeto:

A pesquisa estuda a importância de conhecer a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e a cultura surda também por parte dos ouvintes no desafio de se adequarem a uma língua visual-espacial ao se tornarem discentes em salas de aprendizado da LIBRAS como segunda língua (L2).

Objetivo da Pesquisa:

Investigar a utilização de uma metodologia de ensino da LIBRAS como L2 para sujeitos ouvintes utilizando o gênero instrução de percurso.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A pesquisadora afirma que os riscos são mínimos. Mesmo assim, tem consciência de que os participantes poderão sofrer algum constrangimento.

Para minimizar os riscos, os participantes estarão informados de que poderão deixar a pesquisa a qualquer momento”.

Quanto aos benefícios, a pesquisa “permitirá descrições mais profundas de um gênero textual ‘instrução de percurso’ e dos componentes gramaticais presentes nas produções. Uma descrição mais detalhada permitirá mais conhecimento sobre a Libras, ampliando os saberes sobre ela na academia”.

Endereço: Rua: Dr. Carlos Chagas, s/ n
Bairro: São José **CEP:** 58.107-670
UF: PB **Município:** CAMPINA GRANDE
Telefone: (83)2101-5545 **Fax:** (83)2101-5523 **E-mail:** cep@huac.ufcg.edu.br

UFCG - HOSPITAL
UNIVERSITÁRIO ALCIDES
CARNEIRO DA UNIVERSIDADE



Continuação do Parecer: 3.229.121

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de uma pesquisa relevante e viável, todavia precisa ficar claro quem são os 25 estudantes que participarão. De quais graduações "dos cursos de graduação ofertados pela Universidade Federal de Campina Grande".

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Nesta submissão, a pesquisadora apresenta todos os documentos, atendendo as recomendações e pendências do parecer anterior.

Recomendações:

Recomenda-se que a pesquisadora ajuste o cronograma;
Uma revisão de língua portuguesa é recomendável.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

atentar para as considerações deste parecer

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1231981.pdf	28/02/2019 19:40:26		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Girl19.pdf	28/02/2019 19:38:25	GIRLAINE FELISBERTO DE CALDAS AGUIAR	Aceito
Outros	Termo_compromisso_Girl19.pdf	28/02/2019 19:04:47	GIRLAINE FELISBERTO DE CALDAS AGUIAR	Aceito
Parecer Anterior	PB_PARECER_CONSUBSTANCIADO_CEP_3155532.pdf	28/02/2019 19:03:50	GIRLAINE FELISBERTO DE CALDAS AGUIAR	Aceito
Outros	Termo_resultados_Girl19.pdf	28/02/2019 19:02:39	GIRLAINE FELISBERTO DE CALDAS AGUIAR	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Termoanuencia_Girl19.pdf	28/02/2019 19:01:39	GIRLAINE FELISBERTO DE CALDAS AGUIAR	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Termo_pesquisadoras_Girl19.pdf	28/02/2019 19:00:56	GIRLAINE FELISBERTO DE CALDAS AGUIAR	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento /	TCLE_Girl19.pdf	28/02/2019 18:59:55	GIRLAINE FELISBERTO DE	Aceito

Endereço: Rua: Dr. Carlos Chagas, s/n
Bairro: São José CEP: 58.107-670
UF: PB Município: CAMPINA GRANDE
Telefone: (83)2101-5545 Fax: (83)2101-5523 E-mail: cep@huac.ufcg.edu.br

UFCG - HOSPITAL
UNIVERSITÁRIO ALCIDES
CARNEIRO DA UNIVERSIDADE



Continuação do Parecer: 3.229.121

Justificativa de Ausência	TCLE_Girl19.pdf	28/02/2019 18:59:55	CALDAS AGUIAR	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto_Girl19.pdf	28/02/2019 18:56:45	GIRLAINE FELISBERTO DE CALDAS AGUIAR	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CAMPINA GRANDE, 28 de Março de 2019

Assinado por:

Andréia Oliveira Barros Sousa
(Coordenador(a))

Endereço: Rua: Dr. Carlos Chagas, s/ n
Bairro: São José CEP: 58.107-670
UF: PB Município: CAMPINA GRANDE
Telefone: (83)2101-5545 Fax: (83)2101-5523 E-mail: cep@huac.ufcg.edu.br

ANEXO II – Termo de Autorização



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E ENSINO

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Este é um *termo de consentimento* para a realização da pesquisa **“INSTRUÇÃO DE PERCURSO EM LIBRAS (L2): A INJUNÇÃO E O ESPAÇO COMO DIMENSÕES ENSINÁVEIS DO GÊNERO”** a ser desenvolvida pela discente Girlaine Felisberto de Caldas Aguiar vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande.

O projeto tem como foco de estudo a relação entre atividades didáticas contidas em vídeos sobre “gênero instrução de percurso” que apresentam a organização estrutural da Libras para seu ensino e a realização de exercícios feitos por discentes como parte do processo de aprendizagem. São objetivos específicos da investigação: 1) Identificar as características definidoras do gênero instrucional. 2) Construir um modelo experimental para a didatização desse gênero, a partir do qual são propostas atividades que podem possibilitar o desenvolvimento de capacidades de linguagem para a compreensão de textos pertencentes a esse gênero por discentes ouvintes da Libras como L2. 3) Descrever as estratégias de didatização do GT utilizadas pela professora pesquisadora. 4) verificar as consequências da utilização desse modelo no aprendizado da Libras como L2 por ouvintes nível A1.

Solicitamos a sua autorização enquanto colaborador (a) da pesquisa para apresentar os dados coletados, através de filmagens e reflexões, e para mostrar os resultados deste estudo em eventos na área de Linguística Aplicada com eixos em Libras, gêneros textuais, entre outros e/ou publicá-los em revistas científicas. Por ocasião da publicação de resultados, os nomes de todos os sujeitos serão mantidos em sigilo ou substituídos por nomes fictícios. Em conformidade com a Resolução 466/2012, mais especificamente com artigo III.1, que trata dos aspectos éticos da

pesquisa envolvendo seres humanos, asseguramos a você, enquanto sujeito colaborador da pesquisa, respeito a sua dignidade e autonomia, de forma que você possa contribuir e permanecer na pesquisa, ou não, por intermédio da sua manifestação expressa, livre e esclarecida. Comprometemo-nos também com a sua participação na pesquisa favorecendo o máximo de benefícios e o mínimo de danos e riscos. Assim, em consonância com a Resolução citada, o participante que porventura venha a sofrer qualquer tipo de dano, resultante de sua participação na pesquisa, tem direito a indenização por parte dos pesquisadores ou pela instituição diretamente envolvida com a pesquisa. Informamos que ao participar desta pesquisa o Sr/Sra receberá uma via deste TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido -, obedecendo aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos exigidos pela Resolução no. 466 de 12 de dezembro de 2012 do Conselho Nacional de Saúde.

Os riscos são mínimos, mas considerando que o colaborador poderá sentir-se constrangido pelas filmagens e isso precisa ser respeitado, segundo a Resolução nº 466/2012, nos comprometemos aqui de que caso isso ocorra e se for de sua vontade, retiraremos seus dados da pesquisa.

Outrossim, entendemos que a compreensão da organização e estrutura linguística da Libras na perspectiva dos gêneros textuais é extremamente relevante para o seu ensino, sendo os benefícios superiores aos riscos.

Esclarecemos que sua participação é voluntária e a equipe executora do projeto estará a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa. Desde já, agradecemos a sua colaboração. Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor entrar em contato com a pesquisadora Girlaine Felisberto de Caldas Aguiar no endereço A.V Quinze de novembro, 2547, Palmeira, Campina Grande, celular (83) 991544950, e-mail girlainefeca@gmail.com.

Girlaine Felisberto de Caldas Aguiar - Pesquisadora responsável

Campina Grande ____/____/____

AUTORIZAÇÃO

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido (a) sobre os objetivos da pesquisa “*instrução de percurso em Libras (L2): a injunção e o espaço como dimensões ensináveis do gênero*” e (b) sobre os princípios éticos que a norteiam, e dou o meu consentimento para a realização da pesquisa e para a publicação dos resultados. Estou ciente de que receberei uma cópia desse documento.

Participante da pesquisa- Colaborador

ENDEREÇO DE APRECIÇÃO DA PESQUISA:
CEP/ HUAC - Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos.
Rua: Dr. Carlos Chagas, s/n, São José.
Campina Grande- PB
Telefone: (83) 2101-5545

ANEXO III – Tradução para o português das cenas no QR-Code

Os referentes indicados que marcam a sentença descritiva no QR-Code em que quando traduzido para o português estão abaixo descritos:

- Cena I:
 - Aqui é a reitoria.
 - Você vai andar.
 - Veja, ali é a UAED.
 - Ande até lá, mas não é ali.
 - Você vai continuar andando e atravessar o estacionamento.
 - Não é lá, vai passar pelo Restaurante Universitário, virar à esquerda e seguir em frente continuar andando.
 - Lá é o banco brasil, entendeu?

- Cena II:
 - Olhe, aqui é a reitoria.
 - Aqui é o lugar de onde você sai andando ao lado à direita até em frente continua andando até, finalmente na calçada, virando ande à-direita vire, ali é perto, então.

- Cena III:
 - Olhe, você vai dirigir de carro, passar e virar à-direita dirige com lombada, mais continua dirigindo em frente, finalmente, é lá, mas, ali antes, aí é o BG.
 - Entendeu? Certo!




















ANEXO IV – Configurações de Mãos – CMs

Configurações de mãos



Fonte: Grupo de pesquisa do curso de LIBRAS do Instituto Nacional de Educação de Surdos

ANEXO V – Quadro das Configurações de Mão e Classificadores, (FELIPE, 2002)

 B	 B	 B	 B	 C
 G	 L	 L	 L	 O
 V	 X	 1	 3	 3
 4	 5	 5	 5	