



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE  
CENTRO DE HUMANIDADES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E ENSINO  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: ESTUDOS LINGUÍSTICOS

GIRLAINE FELISBERTO DE CALDAS AGUIAR

SABERES E CAPACIDADES NECESSÁRIOS À FORMAÇÃO DE PROFESSORES  
SURDOS DE LIBRAS COMO L2: UM ESTUDO COM O GÊNERO ENTREVISTA COM  
ESPECIALISTA

Campina Grande, PB

2024

GIRLAINE FELISBERTO DE CALDAS AGUIAR

SABERES E CAPACIDADES NECESSÁRIOS À FORMAÇÃO DE PROFESSORES  
SURDOS DE LIBRAS COMO L2: UM ESTUDO COM O GÊNERO ENTREVISTA COM  
ESPECIALISTA

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em  
Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina  
Grande para a obtenção do título de Doutor em Linguagem  
e Ensino, área de concentração: Estudos Linguísticos na  
linha de pesquisa: 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

2024

A283s

Aguiar, Girlaine Felisberto de Caldas.

Saberes e capacidades necessários à formação de professores surdos de Libras como l2: um estudo com o gênero entrevista com especialista / Girlaine Felisberto de Caldas Aguiar; Tradução Shirley Barbosa das Neves Porto, Germana Silva de Oliveira, Gina Kally Ferreira de Oliveira, Jailma da Costa Silva Dantas, Jéssica Mayara Santos de Melo. – Campina Grande, 2024.

274 f. : il. color.

Tese (Doutorado em Linguagem e Ensino) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2024.

“Orientação: Profa. Dra. Maria Augusta Gonçalves de Macedo Reinaldo, Profa. Dra. Shirley Barbosa das Neves Porto”.

“Revisão Técnica: Profa. Dra. Maria Augusta Gonçalves de Macedo Reinaldo”.

Referências.

1. Libras L2. 2. Saber e Capacidade Docente 3. Sequência de Formação. 4. Letramentos. 5. Abordagem do Gênero Textual. 6. Estudos Linguísticos. 7. Ensino de Língua. 8. Formação Docente. I. Porto, Shirley Barbosa das Neves. II. Oliveira, Germana Silva de. III. Oliveira, Gina Kally Ferreira de. IV. Dantas, Jailma da Costa Silva. V. Melo, Jéssica Mayara Santos de. VI. Reinaldo, Maria Augusta Gonçalves de Macedo. VII. Título.

CDU 81'221.24(043)

**GIRLAINE FELISBERTO DE CALDAS AGUIAR**

**SABERES E CAPACIDADES NECESSÁRIOS À FORMAÇÃO DE PROFESSORES  
SURDOS DE LIBRAS COMO L2: UM ESTUDO COM O GÊNERO ENTREVISTA COM  
ESPECIALISTA**

O presente trabalho em nível de doutorado foi avaliado e aprovado por banca examinadora composta pelos seguintes membros:

 Documento assinado digitalmente  
**DENISE LINO DE ARAUJO**  
Data: 21/06/2024 14:12:44-0300  
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

**Profa. Dra. Denise Lino de Araújo**  
(PPGLE/UFMG) Membro interno

 Documento assinado digitalmente  
**LÍDIA DA SILVA**  
Data: 21/06/2024 19:59:29-0300  
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

**Profa. Dra. Profa. Lídia da Silva**  
(PPGL/UFPR) Membro externo

 Documento assinado digitalmente  
**RODRIGO CUSTÓDIO DA SILVA**  
Data: 21/06/2024 10:58:48-0300  
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

**Prof. Dr. Rodrigo Custódio da Silva**  
(UFSC) Membro externo

 Documento assinado digitalmente  
**TATIANA BOLIVAR LEBEDEFF**  
Data: 21/06/2024 11:59:29-0300  
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

**Profa. Dra. Tatiana Bolivar Lebedeff**  
(PPGL/UFPEL) Membro externo

Esta é a versão original e final do trabalho de conclusão que foi julgado e adequado para obtenção do Título de DOUTOR em Linguagem e Ensino.

 Documento assinado digitalmente  
**MARIA AUGUSTA GONÇALVES DE MACEDO REINALDO**  
Data: 21/06/2024 16:37:36-0300  
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

**Profa. Dra. Maria Augusta Gonçalves de Macedo Reinaldo**  
Orientadora e presidente da banca

 Documento assinado digitalmente  
**SHIRLEY BARBOSA DAS NEVES PORTO**  
Data: 21/06/2024 14:58:08-0300  
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

**Profa. Dra. Shirley Barbosa das Neves Porto**  
Coorientadora da banca

Campina Grande, 31 de maio de 2024.

### **Dedicatória**

- À comunidade escolar da EDAC, à comunidade surda de Campina Grande da ASCG, à comunidade acadêmica da UFCG (extensão universitária) e a todos que contribuem de alguma maneira com o meu crescimento na carreira profissional, reconhecimento e capaz de SER SURDO.

- Estou com saudades da minha querida professora e amiga Ana Leal (*in memoriam*, 2020). Você foi importante na minha vida, me ensinou na escola e extensão universitária. Lembro de sua presença na minha defesa de dissertação, quando me viu muito feliz.

## AGRADECIMENTOS

Acredito no **Deus** vivo e agradeço por viver junto a Ele minhas trajetórias e por me permitir alcançar mais esta etapa do meu caminho educacional, por sua Presença durante minha formação, pelo Dom de ser uma profissional professora.

Agradeço muito especialmente ao meu amado companheiro e marido **Pedro Henrique**, pelo incentivo que me deu nos momentos de estudo. À minha querida filha **Giovanna Felisberto**, por entender e não precisar de mim nos momentos difíceis de estudo.

Agradeço à minha querida mãe **Maria da Guia** e irmã **Girsely Felisberto**, por sempre acreditar nos meus estudos e na construção desta obra, em todas as formas e conquistas possíveis. E ao meu saudoso e querido pai, **Paulo Ferreira da Aguiar** (*in memoriam*, 2021), que me reconhecia e dizia “como sou estudiosa”.

Agradeço aos meus queridos amigos de infância, **Aline Risseli**, **Jéssica Oliveira** e **Tiago Belo**, por me incentivarem para passeios, restaurantes, entre outros locais, nos momentos de estresse e cansaço com a pesquisa e escrita da Tese. Quando precisava de vocês, me divertiam, riam comigo e batíamos-papo.

Agradeço às professoras extensionistas, **Eleny Gianini** (aposentada), **Shirley Porto**, **Niédja Lima** e **Germana Oliveira**, que em 2016 ofertaram no PROBEX o curso de Ensino de Libras sob a perspectiva dos gêneros textuais. Esta ação e contribuição deu origem à dissertação e à tese ora concluída.

Tenho um agradecimento muito importante para minha orientadora **Maria Augusta Reinaldo**, que foi minha orientadora no mestrado e aceitou continuar como minha orientadora no doutorado. Fiel à sua pesquisa na linguística, contribuiu nessas duas vezes, durante a dissertação e hoje, com revisões de texto dizendo sempre que a escrita, como construção, é um diamante que precisa ser lapidado. Esses momentos foram ricos de discussão para a pesquisa me fazendo viver uma prazerosa inspiração e admiração por você.

Agradeço, também, a minha coorientadora **Shirley Porto**, por aceitar estar junto na pesquisa e no desafio de troca de experiências no ensino de Libras como L2, pela confiança nas trocas de ideias e posicionamentos críticos que nós duas, professoras, surda e ouvinte fluente, realizamos em interação fortemente sedimentada no conhecimento sobre os gêneros em Libras L2 para ouvintes.

Gostaria de agradecer aos **professores surdos da Universidade Federal de Campina Grande** que participaram comigo de suas entrevistas e formação docente na sequência de formação. Sem eles, esta pesquisa não teria sido possível.

Agradeço aos queridos servidores técnico-administrativos do LabLibras da UFCG, **Reinaldo Toscano**, pela ajuda, comentando o conjunto estrutura do estúdio e da sala multimídia, e direção de filmagem nas gravações dos vídeos que compõe o corpus dessa tese, e **Bernado Hennys**, pela edição dos vídeos organização dos equipamentos.

Agradeço à **Universidade Federal de Campina Grande** e à **Unidade Acadêmica de Letras** por autorizarem e aceitarem o meu afastamento de dois anos para finalização da pesquisa e escrita desta Tese.

Agradeço ao **Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino** pela abertura à acessibilidade em Libras nas atividades em sala de aula e de orientação com interpretação/tradução. Essa visão do Programa é importante para esse marco.

Agradeço aos professores convidados para a banca examinadora de qualificação de tese, pelas contribuições e arguições, e importantes sugestões de correção e melhoramento dessa Tese de pesquisa. À professora **Tatiana Lebedeff** (UFPEl), ao **Rodrigo Custódio** (UFSC), à **Lídia da Silva** (UFPR) e à **Denise Lino** (UFCG).

Agradeço muito a **Germana Oliveira**, por participar da sequência de formação, fazendo registros importantes para organizar a transcrição e tradução dos dados da minha pesquisa.

Por fim, agradeço às queridas servidoras técnico-administrativas, intérpretes de Libras da UFCG, colocadas aqui na ordem alfabética, **Gina Kally**, **Jailma Dantas** e **Jéssica Mayara**, por traduzir para a escrita as entrevistas da pesquisa, pelas suas presenças nas aulas remotas, na qualificação e na defesa de tese. Também agradeço a presença dos intérpretes dos outros câmpus e nova equipe de intérpretes contratados pela UFCG.

## RESUMO



Clicável neste QR Code.

Esta tese está situada na área da Linguística Aplicada e Estudos Linguísticos para Língua Brasileira de Sinais (Libras) mais especificamente, no campo de formação de professores surdos de Libras como Segunda Língua (L2) no ensino superior. Teve como objetivo geral investigar o papel da Sequência de Formação na ação de planejamento de sequência didática de gênero para o ensino da disciplina Libras como L2 na UFCG câmpus CG. Os objetivos específicos para esta pesquisa foram: a) descrever a visão de língua e de ensino de língua subjacente às sinalizações dos professores sobre formação, conteúdo e metodologia utilizados para ensino de Libras como L2; b) identificar as dificuldades dos professores, em termos de saber conceitual (saber a ensinar) e saber fazer (saber para ensinar) na construção da sequência didática de visio-leitura e produção sinalizada de um exemplar do gênero entrevista com especialista; e c) analisar a repercussão de uma sequência de formação sobre a percepção dos professores na construção de sequência didática no contexto de ensino de Libras como L2 centrado no gênero textual. Esta pesquisa se embasa nos seguintes campos teóricos: Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) e seus objetos de estudo - modelo de análise/descrição de texto, Modelo Didático de Gênero (MDG), Sequência Didática de Gênero (SDG), Sequência de Formação (SF), agir docente, agir didático e gestos didáticos fundamentais; Letramento Visual (LV), e Letramento Científico (LC). Trata-se de uma pesquisa-ação colaborativa, qualitativa, cujo *lôcus* é o câmpus Campina Grande da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Os sujeitos colaboradores são cinco professores surdos: três do sexo feminino e dois do sexo masculino. Os procedimentos e instrumentos metodológicos para produção de dados foram os seguintes: gravação em vídeo de uma entrevista semiestruturada e gravação em vídeo de encontros e atividades aplicadas durante a sequência de formação. As análises dos dados mostram a visão de ensino de Libras centrado na gramática da frase e no uso do sinal. Em relação às repercussões da SF sobre a percepção dos professores surdos, as análises mostram que nas etapas de mediação de compreensão das dificuldades e das possibilidades nas discussões e resoluções das atividades houve acréscimos ao saber a ensinar dos professores, como: os conceitos de contexto de produção de gênero e de dimensões ensináveis do gênero. Os resultados obtidos com as análises da primeira mediação mostram que os professores surdos tinham pouca clareza do saber a ensinar centrado no gênero textual. Desse modo, na mediação, o saber e capacidade docentes sobre gênero, ao que parece, não foram suficientemente mobilizados para o ensino de línguas no contexto da formação docente de Libras L2, pois não residem simplesmente na sua prática docente nem no conhecimento didático-pedagógico organizado, mas na capacidade de perceber e ampliar o próprio fazer em novas situações de ensino. Nesse sentido, a SF mobilizada na segunda mediação apresentou possibilidades de ampliação da compreensão dos letramentos com erros que se transformaram em acertos pelos professores, indicando mobilização da Zona Desenvolvimento Proximal (ZDP) nas mudanças de percepção dos professores surdos.

**Palavras-chave:** saber e capacidade docente; Libras L2; sequência de formação; letramentos; abordagem do gênero textual.

## ABSTRACT

This thesis is located in the area of Applied Linguistics and Linguistic Studies for Brazilian Sign Language (Libras), more specifically, in the field of training deaf teachers of Libras as a Second Language (L2) in higher education. Its general objective was to investigate the role of the Training Sequence in planning a gender didactic sequence for teaching the subject Libras as L2 at the UFCG campus CG. The specific objectives for this research were: a) describe the vision of language and language teaching underlying the teachers' statements about training, content and methodology used to teach Libras as an L2; b) identify the teachers' difficulties, in terms of conceptual knowledge (knowing how to teach) and knowing how to do (knowing how to teach) in the construction of the visual-reading didactic sequence and signaled production of a copy of the expert interview genre; and c) analyze the impact of a training sequence on teachers' perception in the construction of a didactic sequence in the context of teaching Libras as an L2 centered on the textual genre. This research is based on the following theoretical fields: Sociodiscursive Interactionism (ISD) and its objects of study - text analysis/description model, Gender Didactic Model (MDG), Gender Didactic Sequence (SDG), Training Sequence (SF), teaching action, didactic action and fundamental didactic gestures; Visual Literacy (LV), and Scientific Literacy (LC). This is a collaborative, qualitative action research, whose locus is the Campina Grande Campus of the Federal University of Campina Grande (UFCG). The collaborating subjects are five deaf teachers: three female and two male. The procedures and methodological instruments for data production were as follows: video recording of a semi-structured interview and video recording of meetings and activities applied during the training sequence. The data analyzes show the vision of teaching Libras centered on the grammar of the sentence and the use of the sign. In relation to the repercussions of SF on the perception of deaf teachers, the analyzes show that in the mediation stages of understanding the difficulties and possibilities in the discussions and resolutions of the activities, there were additions to the teachers' knowledge of how to teach, such as: the concepts of context of production of genre and teachable dimensions of the genre. The results obtained from the analyzes of the first mediation show that deaf teachers had little clarity about the knowledge to teach centered on the textual genre. Thus, in mediation, teaching knowledge and capacity about gender, it seems, was not sufficiently mobilized for language teaching in the context of Libras L2 teacher training, as they do not simply reside in their teaching practice nor in didactic-pedagogical knowledge. organized, but in the ability to perceive and expand one's own actions in new teaching situations. In this sense, the SF mobilized in the second mediation presented possibilities for expanding the understanding of literacies with errors that were transformed into successes by teachers, indicating mobilization of the Proximal Development Zone (ZPD) in the changes in perception of deaf teachers.

**Keyword:** knowledge and teaching capacity; Libras L2; training sequence; literacy; approach to textual genre.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – Metáfora do mergulho nas características de um gênero .....	49
Figura 02 – Entrevista com um professor de Educação Física .....	54
Figura 03 – Entrevista com especialista produzida em Libras.....	57
Figura 04 – Conteúdo temático .....	57
Figura 05 – (g-) “ele-é” ou “pessoal” .....	75
Figura 06 – O suporte: vídeo .....	77
Figura 07 – Suporte de fonte texto .....	78
Figura 08 – Procedimento de Sequência Didática de Gênero.....	79
Figura 09 – Sistema de atividade de formação docente .....	86
Figura 10 – O agir didático como uma dimensão do agir docente .....	89
Figura 11 – Os gestos didáticos fundamentais .....	90
Figura 12 – Trecho de como ensinar (recursos materiais) .....	92
Figura 13 – Relação entre texto e imagem .....	97
Figura 14 – Imagem e sinal .....	98
Figura 15 – Vídeo-texto e imagem com cor .....	99
Figura 16 – Vídeo-texto e imagem com borda do quadro .....	99
Figura 17 – Visão humana .....	101
Figura 18 – Distribuição dos câmpus da UFCG .....	112
Figura 19 – Etapas e instrumentos de produção dos dados da pesquisa .....	115
Figura 20 – Estrutura de estúdio multimídia do LabLibras (entrevista presencial).....	118
Figura 21 – Estrutura de estúdio multimídia do LabLibras (entrevista virtual).....	119
Figura 22 – Registro de vídeos e anotações .....	121
Figura 23 – Estrutura de sala multimídia do LabLibras.....	122
Figura 24 – Organização de tradução (pós e pré) transcrição e (re)escrita .....	128
Figura 25 – Processo de tradução para Libras espelhossinalizada .....	130
Figura 26 – Saber de contexto no projeto de minicurso .....	171
Figura 27 – O sinal de ISD (a1) .....	172
Figura 28 – O sinal de ISD (a2) .....	173
Figura 29 – A linguagem materializada em textos .....	176

Figura 30 – Implicação pelo discurso interativo (EXPOR) .....	182
Figura 31 – Letramento visual .....	207

## LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Ensino de Libras L2 centrado no gênero textual.....	31
Quadro 02 – Níveis da arquitetura interna dos textos .....	41
Quadro 03 – Tipos de discurso do EXPOR e NARRAR .....	44
Quadro 04 – EXPOR: Propriedades linguísticas dos segmentos de tratamento temático .....	45
Quadro 05 – Aspectos tipológicos sobre o expor .....	51
Quadro 06 – Entrevista com base em Köche e Marinello (2017).....	52
Quadro 07 – Contexto de produção da entrevista com especialista .....	55
Quadro 08 – Organização de edição de vídeo .....	58
Quadro 09 – Sinalizante entrevistado V-11_vídeo_3_ADT .....	60
Quadro 10 – Sinalizante entrevistado V-11_vídeo_3_IDI .....	62
Quadro 11 – Tipos e fases das sequências textuais .....	65
Quadro 12 – Mecanismos de textualização .....	69
Quadro 13 – Prosódia de rosto: movimentos faciais e significação na entrevistadora .....	73
Quadro 14 – Pausas estilísticas na entrevista .....	76
Quadro 15 – Pausa estilística do tipo entrelaçado-bilateral .....	76
Quadro 16 – Tipos de capacidades e saberes docentes .....	82
Quadro 17 – Saberes e capacidades docentes mobilizadas na sequência de formação .....	85
Quadro 18 – Relação entre os objetos de estudo do ISD .....	87
Quadro 19 – Articulação entre a natureza de pesquisa .....	111
Quadro 20 – Professores surdos do campus Campina Grande - UFCG .....	113
Quadro 21 – Sequência de elementos na realização da entrevista .....	116
Quadro 22 – Espaço de estúdio multimídia (i) .....	118
Quadro 23 – Espaço de estúdio multimídia (ii) .....	119
Quadro 24 – Espaço de sala multimídia .....	123
Quadro 25 – Duração do vídeo da sequência de formação.....	124
Quadro 26 – Cronograma das atividades da sequência de formação .....	125
Quadro 27 – Normas de transcrição de gravação em vídeo.....	129
Quadro 28 – Termo Libras espelhossinalizada .....	130
Quadro 29 – Espaço de estúdio multimídia (espelhossinalizado).....	131

Quadro 30 – Normas de transcrição de gravação em vídeo na sequência de formação .....	132
Quadro 31 – Categorias de análise da entrevista .....	134
Quadro 32 – Categorias de análise dos dados advindos da sequência de formação .....	135
Quadro 33 – Aspectos da formação dos professores surdos .....	137
Quadro 34 – Ingresso dos professores surdos na UFCG .....	143
Quadro 35 – Fases da SDG (P2 e P3) .....	183
Quadro 36 – Identificação dos elementos do contexto de produção da entrevista com especialista, mediação (I) .....	184
Quadro 37 – Planejamento de SDG na mediação I.....	186
Quadro 38 – Elementos do texto (não) contemplados .....	187
Quadro 39 – Atividades de ordenação das fases de planejamento da SDG mediação (I) .....	188
Quadro 40 – Esquema de conteúdo temático do nível psicológico .....	191
Quadro 41 – Identificação dos elementos do conteúdo de produção da entrevista com especialista, mediação (II).....	197
Quadro 42 – Planejamento de SDG na mediação II .....	199
Quadro 43 – Atividades de ordenação das fases de planejamento da SDG mediação (II).....	204
Quadro 44 – Letramento visual (aplicada) .....	211
Quadro 45 – Letramento visual (didática) .....	212
Quadro 46 – Saberes e capacidades docentes mobilizados na SF dos professores surdos .....	218

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADT	Autônomo pelo Discurso Teórico
CD	Capacidades docentes
CL	Capacidades de Linguagem
IDI	Implicado pelo Discurso Interativo
ISD	Interacionismo Sociodiscursivo
L2	Segunda Língua
LA	Linguística Aplicada
LC	Letramento Científico
LE	Língua Estrangeira
Libras	Língua Brasileira de Sinais
LP	Língua Portuguesa
LS	Língua de Sinais
LSU	Língua de Sinais Uruguaí
LV	Letramento Visual
M2	Modalidade espaço-gestual-visual
MAT	Modelo Analítico de Texto
MDG	Modelo Didático de Gênero
SDG	Sequência Didática de Gênero
SF	Sequência de Formação
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

## SUMÁRIO

	<b>NOTA SOBRE A ESCRITA DA MINHA TESE EM PORTUGUÊS</b>	<b>18</b>
	<b>APRESENTAÇÃO</b>	<b>20</b>
<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>30</b>
<b>1.1</b>	<b>Objeto da pesquisa</b>	<b>30</b>
<b>1.2</b>	<b>Contextualização da pesquisa</b>	<b>33</b>
<b>1.3</b>	<b>Justificativa de pesquisa</b>	<b>34</b>
<b>1.4</b>	<b>Questões e objetivos da pesquisa</b>	<b>35</b>
<b>1.5</b>	<b>Organização da tese</b>	<b>36</b>
<b>2</b>	<b>INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO E SEUS OBJETOS DE ESTUDO</b>	<b>38</b>
<b>2.1</b>	<b>As práticas de linguagem: modelo de análise/descrição e produção de texto</b>	<b>39</b>
<b>2.1.1</b>	Os tipos de discurso e as coordenadas do mundo vivido do actante no expor e no narrar	<b>43</b>
<b>2.2</b>	<b>Objetos de ensino e formação profissional</b>	<b>46</b>
<b>2.2.1</b>	O modelo didático de gênero: foco nas características e dimensões ensináveis	<b>47</b>
<b>2.2.1.1</b>	Modelização didática de um exemplar do gênero entrevista com especialista em sinalização de Educação Física	<b>51</b>
<b>2.2.2</b>	A sequência didática de gênero: foco nas capacidades de linguagem	<b>78</b>
<b>2.2.3</b>	A sequência de formação: foco nos saberes e capacidades docentes	<b>81</b>
<b>2.3</b>	<b>O agir docente, o agir didático e os gestos didáticos fundamentais</b>	<b>88</b>
<b>3</b>	<b>LETRAMENTOS: CONCEITOS, TIPOS E IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE</b>	<b>95</b>
<b>3.1</b>	<b>Letramento visual e a construção de significados</b>	<b>95</b>
<b>3.1.1</b>	Letramento visual na atuação do professor surdo de Libras L2	<b>102</b>
<b>3.2</b>	<b>Letramento científico como prática social</b>	<b>103</b>
<b>3.2.2</b>	Letramento científico e formação docente	<b>106</b>
<b>4</b>	<b>PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA</b>	<b>110</b>
<b>4.1</b>	<b>A natureza da pesquisa</b>	<b>110</b>
<b>4.2</b>	<b>O <i>locus</i> e os sujeitos da pesquisa</b>	<b>112</b>
<b>4.3</b>	<b>Procedimentos e instrumentos de produção dos dados da pesquisa</b>	<b>114</b>
<b>4.3.1</b>	Gravação em vídeo da entrevista semiestruturada	<b>1151</b>
<b>4.3.2</b>	Gravação em vídeo dos encontros	<b>21</b>
<b>4.3.3</b>	Procedimentos de organização da tradução e transcrição	<b>127</b>
<b>4.3.4</b>	Constituição e seleção do <i>corpus</i> para análise	<b>132</b>

4.4	<b>Categorias de análise</b>	133
5	<b>VISÃO DE LÍNGUA E DE ENSINO DE LÍNGUA SUBJACENTE ÀS SINALIZAÇÕES DOS PROFESSORES SURDOS</b>	136
5.1	<b>O ensino de língua na formação docente e no trabalho dos professores surdos colaboradores</b>	136
5.2	<b>A ementa da disciplina Libras distribuída nos cursos a ser seguida pelo professor surdo</b>	148
5.3	<b>Os conteúdos de ensino selecionados e gestos didáticos revelados</b>	152
5.4	<b>O saber-fazer dos professores no processo de construção didática da Libras</b>	160
6	<b>SEQUÊNCIA DE FORMAÇÃO COM PROFESSORES SURDOS DE LIBRAS L2 E IMPLICAÇÕES DOS LETRAMENTOS PARA A PRÁTICA DOCENTE</b>	170
6.1	<b>Os saberes e capacidades docentes mobilizados na sequência de formação</b>	170
6.1.1	Mediação I: dificuldades de compreensão	170
6.1.1.1	Nas discussões	170
6.1.1.2	Nas resoluções das atividades	183
6.1.2.	Mediação II: possibilidades de compreensão	189
6.1.2.1	Nas discussões	189
6.1.2.2	Nas resoluções das atividades	196
6.2	<b>A percepção dos conceitos e as implicações dos letramentos para prática docente</b>	205
6.2.1	Mediação I: dificuldades de compreensão	206
6.2.1.1	Nas discussões	206
6.2.1.2	Nas resoluções das atividades	210
6.2.2	Mediação II: possibilidades de compreensão	215
6.2.2.1	Nas discussões	215
6.2.2.2	Nas resoluções das atividades	217
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	221
	<b>REFERÊNCIAS</b>	224
	<b>GLOSSÁRIOS</b>	236
	<b>APÊNDICES</b>	237
	<b>APÊNDICE A – Levantamento das publicações bibliográficas científicas (2004 - 2023)</b>	238
	<b>APÊNDICE B – Formulário <i>Google</i></b>	245
	<b>APÊNDICE C – Termo de consentimento livre e esclarecido dos professores colaboradores</b>	246
	<b>APÊNDICE D – Termo de autorização para uso de imagem dos professores colaboradores</b>	249
	<b>APÊNDICE E – Entrevista da pesquisa</b>	251

<b>APÊNDICE F – Projeto de atividades realizadas do minicurso</b>	<b>253</b>
<b>APÊNDICE G – Atividades de mediação (I)</b>	<b>257</b>
<b>APÊNDICE H – Retextualização do modelo de análise/descrição de texto de Bronckart</b>	<b>263</b>
<b>APÊNDICE I – Proposta de sequência didática de gênero entrevista com especialista</b>	<b>266</b>
<b>APÊNDICE J – Atividades de mediação (II)</b>	<b>268</b>
<b>ANEXOS</b>	<b>273</b>
<b>ANEXO A – Ementa da Disciplina Libras</b>	<b>274</b>

## NOTA SOBRE A ESCRITA DA MINHA TESE EM PORTUGUÊS

---

*“assumindo a autoria desta nota esclarecedora sobre a escrita deste trabalho acadêmico.”*  
(Aguiar, 2024)

As pessoas me perguntam como escrevo português, uma vez que sou surda. Eu tenho a Libras como primeira língua e o português como segunda na modalidade escrita, ou seja, sou bilíngue. Como estratégia de leitura, dependendo do conteúdo do texto, leio muitas vezes para a compreensão leitora e faço escrita em glosa, depois acompanho as traduções e revisões de textos em português.

Eu realmente preciso esclarecer a compreensão leitora como um conhecimento apropriado que me ajuda muito a aprender a escrita do português, a praticar e a produzir a escrita. Desde que a sociedade se tornou grafocêntrica, é necessário aprender a escrever as línguas dos países como importante forma de participar profundamente do conhecimento do que se escreve em português. No caso da docência universitária, estar entre os pares, é óbvio, exige leitura e escrita para textos acadêmicos e científicos no Brasil, ou seja, o Português Brasileiro para publicações, o que exige exercício tradutório e revisão de língua portuguesa de outra pessoa, mas eu sou capaz de produzir conhecimento como humano e dizer o que quero. Por isso, é necessário, nessa minha pesquisa, escrever em português para os brasileiros e estrangeiros.

Na transformação da pesquisa na tese tive autonomia e esforço para ler e redigir. Quando tive dúvidas sobre as palavras e contexto de significados, procurei pegar o dicionário e fui ao *Google* para ver alguma definição. Raramente foi preciso pedir explicações para intérpretes de Libras e orientadoras. Para redação de texto escrito, após a primeira versão, a profa. Shirley Barbosa das Neves Porto, como coorientadora, fez as traduções nos textos para o português e, se não entendia a estrutura construída, ela me chamava para que fosse feita a sinalização do texto e depois a versão escrita. Ela me enviava o texto, se eu concordasse com a tradução e reescrita feita, “limpava” o texto escrito e enviava para a orientadora, profa. Maria de Augusta Gonçalves de Macedo Reinaldo.

Iniciava-se, em seguida, a segunda etapa de correção. Como orientadora, Augusta lia e corrigia as revisões nos textos da tese em um contínuo movimento de interação entre mim e elas. Por isso, eu sempre acompanhei e segui as orientadoras fazendo a correção coletiva de português

(palavra, frase, gramática, conexão etc.) com o texto impresso em papel, ou no computador em Word. Nesses momentos, eu que limpei os textos, por isso, percebi e aprendi muitos conhecimentos de língua e de organização textual na redação da tese.

Enfim, como sou brasileira e tenho o português na modalidade escrita, apresento uma tese escrita em português formal, mas é importante levar a conhecimento público que a leitura e compreensão teórica dos conceitos é minha. Graças a essa habilidade, assumo a posição de produzir em português para a academia, e como surda, também sinalizei esse texto, assumindo a autoria desta nota esclarecedora sobre a escrita deste trabalho acadêmico.

## APRESENTAÇÃO

---

*“Penso no futuro pela primeira vez,  
depois de muito tempo”*  
(Laborit, 1994)

Sou Girlaine, surda, cristã, mulher e mãe, campinense e brasileira, professora universitária e pesquisadora de Libras como Segunda Língua (L2) para ouvintes. Aceitei o desafio de ser uma professora surda no ensino superior. Dessa maneira, assumo uma postura corajosa, estudiosa, séria e flexível de busca pelo desenvolvimento didático da Libras ensinada para ouvintes, nos vários cursos de graduação e no curso de Letras Libras da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), que tem a função formativa presente em seu projeto pedagógico, dentre vários saberes, a didática no cotidiano do professor.

A valorização do sujeito como ser humano acontece na formação e no trabalho, respectivamente, pelo conhecimento e pelo saber experimental. Nesse momento de minha apresentação como pesquisadora da tese em tela, cito Paiva (2019), “uma narrativa é sempre uma história” (p. 87), ao relatar meu processo de compreensão e apropriação sobre aprendizagem, ensino, formação docente, professora e pesquisadora.

Na minha experiência vou sinalizar a minha própria narrativa, que aqui apresento em uma dimensão percurso formativo e profissional<sup>1</sup> como professora da Libras como L2 para aprendizes ouvintes - narrativa da experiência: a formação docente; narrativa da experiência: atividades complementares e acadêmicas em Libras; e narrativa da experiência: professora de Libras para ouvintes da associação de surdos ao ensino superior.

Narrativa da experiência: a formação docente

A primeira formação de que participei foi a de instrutores de Libras, nos anos de 2004 a 2006, capacitação promovida pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Na sequência, nos anos de 2008 a 2012, realizei a formação em nível de graduação, Licenciatura em Letras Libras, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), polo de Natal, no Instituto

---

<sup>1</sup> Mais informações sobre meu lattes no endereço: <http://lattes.cnpq.br/1301144396500195>.

Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), Natal (RN). Durante a graduação, pedi transferência para o polo da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), em Recife, Pernambuco (PE). Em 2013, fiz a especialização em Libras pela Universidade Salgado de Oliveira (UNIVERSO-Recife) e, posteriormente, em 2015, mais uma especialização em Libras, na UFPE.

Nesse percurso formativo inicial, passei a entender a relação ensinar e aprender como parte da formação docente. Assim, compreendo, como Freire (2001), que ninguém aprende se não se relacionar com os processos de aprendizagem, assim como ninguém ensina se não tiver a quem ensinar. Nesse sentido, a formação do professor envolve o que ele precisa aprender para ensinar. De acordo com Freire (2001), a formação acadêmica do professor

Não o autoriza a ensinar o que não sabe. A responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe coloca o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente. Esta atividade exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação se tornem processos permanentes. Sua experiência docente, se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela requer uma formação permanente do ensinante. Formação que se funda na análise crítica de sua prática (Freire, 2001, pp. 259-260).

Em outras palavras, o modo de ensinar sem competência para fazê-lo deve ser superado pelo professor, pois o caminho da sua formação deve passar por estudar o objeto de seu conhecimento. É tornar sua prática em oportunidade de se formar, uma vez que esta faz parte de seu processo de aprendizagem. É nesse contexto que o pressuposto freiriano de que não se constrói expertise sem a prática se torna significativa, pois ninguém se apropria da experiência, se não experimentar. Ninguém explica o desenvolvimento que experimentei no contexto da formação continuada, quando ensinar e aprender se tornou tema da minha formação e de colegas como parte do trabalho permanente do ensinante.

Nesse modo de formação docente, a partir de um olhar retrospectivo da minha participação, em 2016, no curso de extensão universitária “Curso de formação para professores de Libras como primeira e segunda língua”, pela contextualização e apresentação coerente das bases teóricas sob a ótica dos gêneros textuais, 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), em Campina Grande, vinculados ao Programa de Bolsas de Extensão (PROBEX) da UFCG, o curso teve como objetivo geral estudar os conceitos de linguagem, língua e ensino de língua para compreender os processos de ensino e aprendizagem da Libras na

perspectiva da produção e circulação do gênero textual. Ao final, foi exigida a produção de vídeos dos gêneros textuais em Libras como L2. Esse curso despertou em mim o interesse por um novo objeto de estudo: a descrição dos gêneros na Libras e ensino de línguas organizado pelos gêneros textuais.

Em 2017, ocorreu a renovação do curso de extensão universitária no mesmo local, mas com o tema “Formação de professores de Libras como segunda língua”, que aprofundava a discussão da relação entre teoria e prática no processo de elaboração de propostas didáticas e suas diferentes estratégias de ensino. Nesse momento, participei como membro da equipe de trabalho e como professora orientadora-colaboradora.

O processo formativo envolveu muito estudar e ler os vários teóricos da área de Linguística Aplicada (LA) e dos Estudos Linguísticos, reflexões e contribuições para o ensino de gêneros textuais de uso comunicativo para as línguas. Com meu conhecimento acadêmico, passei a adaptar a partir do ensino do gênero “Instrução de percurso” em Libras para graduandos ouvintes, e por meio do qual os alunos alcançaram êxito na compreensão, interação e expressão.

Foi nesse momento, após meu ingresso no mestrado, de 2017 a 2019, no Programa de Pós-Graduação de Linguagem e Ensino (PPGLE), na UFCG, área de concentração Estudos Linguísticos, vinculada à Linha de Pesquisa: *ensino de língua e formação docente*, que o ensino de Libras como L2 passou a ser objeto de meu interesse investigativo.

Em 2019, defendi a dissertação com título *Ensino de Libras para aprendizes ouvintes: a injunção e o espaço como dimensões ensináveis do gênero instrução de percurso*. Era objetivo da pesquisa investigar a utilização de uma metodologia de ensino da Libras como segunda língua (L2) para ouvintes utilizando o gênero instrução de percurso. Fui uma surda pioneira a adentrar nessa área, o que ficou marcado na minha região por diversas divulgações<sup>2</sup> na imprensa local. A minha pesquisa foi inovadora como experiência sobre o ensino de Libras para ouvintes com desenvolvimento de um 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.

---

<sup>2</sup> (1) Fonte: Blog do Jornalismo sem censura, Simone Duarte, 2019. Disponível em:

[https://www.simoneduarte.com.br/2019/07/primeira-aluna-surda-e-aprovada-com.html?fbclid=IwAR1TWwRRJL\\_S-p0cY9l6HqfC36BWEmpEqWphgOhKTiwJjiqr9SCCxcvvnQ8](https://www.simoneduarte.com.br/2019/07/primeira-aluna-surda-e-aprovada-com.html?fbclid=IwAR1TWwRRJL_S-p0cY9l6HqfC36BWEmpEqWphgOhKTiwJjiqr9SCCxcvvnQ8). Acesso em: 19 jun. 23.

(2) Fonte: Portal Correio, 2019. Disponível em: <https://portalcorreio.com.br/ufcg-tera-primeira-dissertacao-de-mestrado-defendida-por-aluna-surda/>. Acesso em: 19 jun. 23.

(3) Fonte: TV Paraíba, JPB1, 2019. Disponível em: <https://globoplay.globo.com/v/7839198/>. Acesso em: 19 jun. 23.

## Narrativa da experiência: atividades complementares e acadêmicas em Libras

Em 2008, realizei o exame nacional de certificação em proficiência no uso e no ensino da Libras (Prolibras) em duas etapas: uma prova objetiva, a compreensão da Libras e uma prova prática em que a participante sinaliza a resposta. Essa experiência pretendia que a participante apresentasse sua proficiência em Libras, que refere à capacidade de desenvolver e desempenhar atividades que envolvem o ensino da Libras no que se refere ao domínio do conhecimento do conteúdo ensinado.

Em 2013, participei do 1º Encontro Nacional dos Professores de Libras no Ensino Superior (ENPLES), em Fortaleza – Ceará (CE). Um dos objetivos foi refletir sobre as políticas e práticas da Libras no ensino superior. Foi uma ótima oportunidade de troca de experiências entre professores surdos e ouvintes do Brasil.

Em 2018 e 2019, compus o grupo que realizou a atividade de extensão universitária com discussão e aprendizado sobre ensino, extensão e pesquisa entre outras atividades a serem realizados apenas por professores surdos universitários em diversos estados da região Nordeste. O evento ocorreu na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), em João Pessoa, nos três turnos, intitulado “Fórum Nordeste de Professores Surdos de Libras nas IES”.

Em 2019, participei do curso de extensão sobre “Didatização de gêneros textuais no Ensino Fundamental – aspectos teóricos”, voltado para a elaboração de sequência didática e sua articulação com os eixos de ensino de Língua Portuguesa. Esse foi um conhecimento mais amplo no estudo para adaptação na área da Libras. Deste curso me vi alcançando a prática de elaboração didática que me ofereceu subsídios para pensar os aspectos teóricos nos gêneros na Libras.

De 2020 a 2022, momento de pandemia de Coronavírus (Covid-19), o movimento de lives com palestras sobre Ensino de Libras, Educação de Surdos, Estudos Linguísticos etc., cresceu e fui convidada a palestrar<sup>3</sup> sobre o tema da minha pesquisa: o ensino de Libras como L2 e a

---

<sup>3</sup> (1) Instrução de percurso: dimensões ensináveis para aprendizes ouvintes de Libras (L2). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8jIFH00Bv9Q&t=6848s>. Acesso em: 04 abr. 23.

(2) Injunção e espaço em Libras: um estudo de caso com sinalizantes de segunda língua para ouvintes, 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=cKWxWeyTMII&t=2843s>. Acesso em: 04 abr. 23.

(3) Gênero textual em Libras: como construir uma instrução de percurso, 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=XU7B50LwPz8&t=654s>. Acesso em: 04 abr. 23.

descrição de gênero do texto sinalizado. Nesse momento, oportunizado pelo acesso da internet, participei como ouvinte (modalidade de presença em que se fica apenas na recepção das informações) de diversas lives com assuntos nas áreas Estudos Linguísticos e de Ensino de Línguas e de áreas fins, quando aprendi muito e estudei mais profundamente os assuntos que mais me interessavam para conhecer um novo modo de ensinar por olhar cada vez melhor de ser aprendiz. Talvez a minha reflexão sobre aprendizagem e ensino advenha também dessas palestras.

Em 2021, participei da formação do *corpus* da Libras: bases teóricas e ferramentas tecnológicas, na Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Foi uma extensão remota, gostei desse curso e me interessei por mais informações para conhecer o Inventário Nacional da Libras. Pretendo criar uma posposta de aquisição e aprendizagem de L2, ensino de Libras como L2, e construir uma coletânea de gêneros em Libras com *corpus* de um inventário para essa área.

Em 2022, no mês de março, participei do 1º Seminário de Formação Acadêmica em Libras e Língua de Sinais Internacional para Doutores e Doutorandos Surdos (SEFALS), na UFSC, Florianópolis – Santa Catarina, evento composto apenas por professores pesquisadores, doutores e doutorandos surdos, com objetivo de discutir atividades, trocar experiências, e orientar ensino, extensão e pesquisa, entre outros momentos vividos no coletivo de professores surdos. Aprendi muito e escolhi com o grupo de trabalho que tem como tema Ensino de Libras como Segunda Língua (L2): Língua de Sinais (LS) /Língua Estrangeira (LE) nos professores pesquisadores nas parceiras de instituição de UFCG, UFSC, Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Recebi muitas informações compartilhadas nesta tese e com professores do curso de Letras Libras da UFCG.

Em 2023, de agosto a setembro, participei novamente no 2º SEFALS, na Universidade Federal de Ceará (UFC), Fortaleza – Ceará. Nas oficinas das atividades, apresentei o pôster de minha pesquisa em andamento e representei o grupo da pesquisa: Ensino de Libras L2. Estabeleci novos contatos com professores pesquisadores, nas parceiras entre as instituições Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC/câmpus Palhoça) e UFC. Foi um momento de

---

(4) O uso de Libras nos gêneros textuais: literários, acadêmicos e não-acadêmicos, com palestrante de professora Shirley, 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ocKcYvAMgRA&t=3015s>. Acesso em: 04 abr. 23.

(5) Libras como L2: as dimensões ensináveis do gênero “entrevista científica”, 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6hdP2Pp1eM0&t=554s>. Acesso em: 04 abr. 23.

muito aprendido e ampliação dos conhecimentos acadêmicos nacionais e internacionais, continuo no grupo de pesquisa.

Em 2023, participei da entrevista “O ensino de Libras para ouvintes na região Nordeste 1 do Brasil: foco nos aspectos gramaticais”<sup>4</sup> no online – Núcleo de Libras L2, na Universidade Federal de Paraná (UFPR), destaquei minhas experiências de trabalho: como ensinar gramática em Libras L2, utilizando os materiais didáticos L2, como dificuldades de estratégia L2 para aprendizes, também sobre gêneros textuais L2, entre outras atividades.

Em 2024, participei pela UFCG, de uma extensão realizada pela Universidade Federal de Ceará (UFC) intitulada “ProduLibras – Produção de Material Didático para o Ensino de Libras na Academia”. Meu papel foi orientar professores de Libras para ensino de L2, fases de planejamento, definição de conteúdo e roteiro de vídeo com os gêneros em Libras.

Narrativa da experiência: professora de Libras para ouvintes da associação de surdos ao ensino superior

A transformação da minha experiência de professora de Libras como L2 aconteceu no duplo processo de formação e atuação docente. Sinto-me feliz, porque durante o meu processo formativo tenho olhado para mim e ver que a profissional que sou, a professora que busco ser, é congruente com a competência do agir docente comprometido com a autoformação.

A minha experiência de ensino de Libras para ouvintes junto à Associação de Surdos de Campina Grande (ASCG) teve início em 2006 e se manteve até 2014. Foi realizada a partir da parceria de organização do curso de Libras para ouvintes aprendizes. Naquele momento, também atuei como coordenadora da equipe de professores.

Em 2011, atuei como professora substituta e monitora voluntária, ministrando a disciplina de introdução à Libras na UFPE. Tive muita experiência no contexto profissional acadêmico.

Em 2013, atuei como professora convidada, juntamente com a professora Germana Oliveira Silva, no curso de Libras para ouvintes no Instituto Federal da Paraíba (IFPB), câmpus

---

<sup>4</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=rj6z73VSo3s&t=2483s>. Acesso em: 30 out. 23.

de Campina Grande, ofertado pelo Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), do Ministério da Educação (MEC).

Em 2014, fui aprovada no concurso efetivo para professora de Letras Libras e Libras, no Centro de Comunicação e Artes (CAC), no departamento de Letras, da UFPE, e posteriormente, em 2016, pedi transferência para onde estou atualmente, que é a Unidade Acadêmica de Letras (UAL), na UFCG, câmpus de Campina Grande<sup>5</sup>, na Paraíba.

Naquela época (2016), minha experiência começou a me incomodar, pois, ao ministrar aulas na disciplina Libras para graduandos ouvintes de vários cursos (Letras-Francês, Letras-Inglês, Letras-Português, História, Meteorologia, Geografia, Pedagogia, Engenharia Elétrica, Fisiologia, Matemática, Ciências Sociais, História, Engenharia Mecânica, Música), verificava que os alunos, apesar de praticar vocabulário, diálogo, frases sobre vários temas livres em Libras (frutas, animais, transportes, famílias, dias da semana, cores, números, verbos, classificadores, entre outros), havia desarticulação da comunicação realizada nas práticas sociais da comunidade surda. Eram 60 horas de aulas com insuficiente aprendizado de língua, pouco conhecimento ficava, uma vez que não é possível descolar da memória linguística a estrutura da produção do gênero e suas práticas sociais. Passei a entender que sem experiência com o gênero, nas práticas sociais, não há aprendizado efetivo da língua.

Em 2016, a professora Niédja Lima me convidou para ministração de um curso de Libras no Programa de Educação Tutorial de Pedagogia (PET-Pedagogia) da Unidade Acadêmica de Educação (UAEd), na UFCG, com o objetivo de que a Libras estudada no PET compreendesse estudos teóricos e vivências na língua de sinais em situações interativas e contextualizadas, para o seu aprendizado. No mesmo ano, atuei como professora ministrante de aulas de Libras no projeto de extensão “Brincando e aprendendo Libras”, na Unidade Acadêmica de Educação Infantil (UAEI) da UFCG. As aulas tinham como público-alvo crianças ouvintes (4 a 6 anos) que aprendiam Libras a partir de dinâmicas no gênero aula que envolviam a ação de pintar, entender regras para jogar, com atividades de vocabulário de sinais como parte das brincadeiras desenvolvidas nas aulas. Ainda em 2016, foi oferecido um curso de Libras aos servidores ouvintes da UFCG, pela Secretaria de Recursos Humanos (SRH) da UFCG, módulo básico I.

---

<sup>5</sup> Duas disciplinas de gênero em Libras I e II do curso de licenciatura em Letras Libras da UFCG, também outras disciplinas.

No ano de 2017, foi oferecido o módulo avançado II. Nesse momento, em coautoria com a professora Shirley Porto, elaboramos um material didático para o ensino de Libras a partir do uso de gêneros textuais como: cadastro, legislação, biblioteca especializada, notícia, e-mail, parecer, mapa, ata, diário, biografia. As sinalizações nas aulas aconteciam por meio de situações contextualizadas e comuns aos espaços dos servidores e técnicos da UFCG. O objetivo pretendido era que eles pudessem aprender a se comunicar no ambiente acadêmico e em seus respectivos setores com surdos, alunos e professores da instituição.

De 2019 a 2021, foi minha experiência como coordenadora de área da Libras na UAL/UFCG. Nesse momento fui responsável por receber a demanda das disciplinas Libras para os diversos cursos das Unidades Acadêmicas e Centros. A partir das demandas, elaborava a tabela de horários dos professores junto com o coordenador do Letras Libras. Em reunião com os professores, os horários da disciplina eram distribuídos e entregues ao secretário para implantação no Controle Acadêmico. Ainda como atividade da coordenação da área de Libras, eram realizadas com nossos professores reuniões mensais para discussão sobre a disciplina Libras, planejamento e discussão sobre implementação do conteúdo programático (unidades I, II, III) e metodologias para o ensino da Libras por meio de gêneros sinalizados. A cada encontro era escolhida uma discussão a partir de um texto, e, de modo colaborativo, opinativo e interativo, os professores criavam uma proposta de ensino e avaliação.

Para falar desse percurso vivido desde a ASCG até a UFCG, quanto aos saberes necessários à docência, recorro à reflexão de Tardif (2014), para quem os múltiplos modos de ser professor podem ser vistos através de um olhar pluralista que considera os saberes da formação docente, os saberes disciplinares, os saberes curriculares e os saberes experienciais. Nesta discussão, alguns saberes, a partir dos principais pontos de experiência para a relação na docência da Libras, estão relacionados ao sistema de saberes do docente que utiliza em suas atividades cotidianas conhecimentos práticos como saberes do senso comum para as competências de subjetividade profissional docente. Assim, Tardif (2014) afirma:

É sabido que a função principal de um professor é ensinar e, a ação de ensinar parte de interações, entre professores e alunos, com o objetivo de alcançar resultados relacionados à aprendizagem. Todavia, nem toda ação de ensino parte de trocas interativas entre professores e alunos, já que são diversas as concepções que podem reger uma prática docente, entre elas: o paradigma tradicional e o paradigma emergente (Tardif, 2014, p. 136).

Neste caso, há uma política para saberes na docência para o mundo na contemporaneidade. É importante que o docente possa ter saberes que lhe permitam diferenciar o que é ser docente na atualidade, o sentido de mudanças, e de transformações como parte do trabalho de ensino na sala de aula.

Além dos desafios enfrentados com a pandemia a partir do mês de março de 2020, no contexto do Coronavírus (Covid-19), concomitantemente com essa coordenação de área, trabalhei nas aulas remotas para o curso de Letras Libras nas disciplinas normalmente ofertadas pelo Curso e em projetos de curso de extensão. Estas foram atividades de ensino mediadas pela tecnologia. Na pandemia, essa experiência se constituiu como uma das minhas principais provocações na minha docência, que estava em avaliação e adaptação ao formato tecnológico, de infraestrutura de equipamentos, uso de plataforma de interação como o *Google Classroom*, *Google Meet* e *Zoom*. Esses momentos exigiram de mim como professora unir-me aos alunos para realizar, do melhor modo possível, a minha prática docente.

Nesse contexto, entre outros problemas relacionados à falta de capacitação, falta de preparação coletiva dos professores, via a insatisfação dos meus alunos por falhas na internet, o fato de muitos não quererem ligar a câmera, e a gente não poder obrigá-los. Mas como professora surda sou visual, preciso da visão como interação, comunicação e produção. É desse modo visual que procedo com a avaliação e verificação com os alunos, pois a Libras é uma língua de modalidade visual-espacial-gestual, o que torna impossível desativar a câmera. Isso cria outra dificuldade como professora preciso pensar e criar estratégia, porque sem ver os alunos, não consigo ver a reação, a sinalização dos alunos: se estão ou não acompanhando o conteúdo. A continuidade dos trabalhos remotos na pós-pandemia demanda ainda estudo e ideia de adaptação para essa realidade.

Sobre esse assunto, considero que Machado (2007) o aborda bem, ao dizer que o trabalho docente consiste em uma mobilização, pelo professor, de seu ser integral, em diferentes situações de planejamento, de aula de avaliação etc. Com o acontecimento da pandemia, a gente se viu mobilizado a resolver o que fazer para ensinar.

Portanto, o trabalho/agir do professor para pensar a estratégia de aula remota não é apenas uma questão a ser resolvida, mas uma situação de obstáculos a serem vencidos, entre tantos outros desafios da profissão.

Em 2020, atuei como professora colaboradora no projeto de extensão “Ensino de Libras e produção de materiais sobre Covid-19 em São José da Mata”, vinculado ao PROBEX/UFCG. A colaboração consistiu na orientação de material de vídeo-texto em Libras na esfera da saúde através o uso de gêneros sinalizados e sequência de atividades focadas no ensino de Libras como L2 para ouvintes agentes de saúde do referido distrito de Campina Grande.

Realmente adquiri muito conhecimento assim, preparando o planejamento, elaborando a nova proposta para as aulas e criando materiais didáticos que aplicados como testes possibilitam me tornar uma profissional professora que, com certeza, é comprometida com o avanço do ensino de Libras para ouvintes.

As contribuições de abordagens teóricas e práticas da ação formativa mudam o agir que se faz na transformação para o trabalho a partir dos novos conhecimentos. Assim, relato minha experiência exitosa de trabalho. Portanto, essa trajetória foi importante para mim. Ao longo de meu percurso de conhecimento profissional ser professora e valorizar esse lugar. Não estou considerando minha formação como encerrada, muito ainda tenho que aprender, pois a realidade cognoscível é sem fim. Logo, é nesse contexto de aprendente de ser ensinante que a minha pesquisa foi realizada, a qual começa a ser relatada com a introdução a seguir.

## 1 INTRODUÇÃO

---

*“Acredito ser relevante para o desempenho dos professores surdos na Educação Superior”*  
(Reis, 2015)

Esta tese tem como objeto de investigação a formação de professores surdos e ensino de gênero sinalizado para Libras como segunda língua. Essa introdução compreende cinco subseções: objeto da pesquisa; contextualização da pesquisa; justificativa da pesquisa; questões e objetivos da pesquisa; e organização da tese.

### 1.2 Objeto da pesquisa

No Brasil, os estudos de descrição linguística começaram no final dos anos 1980 por pesquisadores ouvintes, sob as perspectivas estrutural e gerativista, a exemplo de Brito Ferreira (1985; 2010[1995]), Felipe (1988), Quadros (1997) e Quadros e Karnopp (2004). Mais recentemente, no início da segunda década deste século, com os surdos egressos da graduação em Letras Libras, criada no ano de 2006, e ingressos nas pós-graduações<sup>6</sup> em Linguística no ano de 2008 (Schmitt, 2013; Castro Júnior, 2014; Morais, 2016; Silva, 2016) e Linguística Aplicada no ano de 2011 (Reichert, 2015) em doutorados, os estudos passaram a ser realizados também por pesquisadores surdos.

Assim, a produção da área de Libras L2 no ensino superior (Müller, 2009; Reis, 2015; Castro, 2016; Kist, 2020; Hoebel, 2022; entre outros) ainda é reduzida. Da mesma forma, a formação didática de professor surdo (Albres, 2016), a didática de Libras L2 (Neves, 2011) e a disciplina Libras (Rebouças, 2009; Facundo, Vitaliano, 2019; entre outros) também são muito pouco investigadas, se considerarmos o trabalho do professor sob o ponto de vista do seu saber e capacidade docente.

No contexto da Linguística e ensino da Libras, pesquisadores começaram a discutir o ensino de Libras como L2 (Gesser, 2006; 2010; 2012; Silva, 2018), a realizar novos estudos sobre nivelamento de ensino (Sousa *et al.*, 2020; Quadros, 2021), a utilizar vídeos como objetos de

---

<sup>6</sup> Conforme a coleta de dados realizada por Monteiro, 2018.

aprendizagem para Libras (Lebedeff, Santos, 2014; Lebedeff, 2017), a produzir materiais didáticos para Libras como L2 (Carvalho, Gediele, 2020), e a descrever modelo didático de gênero sinalizado (Aguiar, 2019). Essas pesquisas colocam o ensino de Libras em relevância. Para a extensão universitária e para outras ações acadêmicas referentes à língua de sinais e seu ensino como segunda língua. As principais referências são: Lacerda, Caporali, Lodi (2004); Leite (2004); Pereira (2008), no entanto, apenas alguns desses pesquisadores se mantêm aprofundando o saber docente na área de ensino de Libras L2 como objeto de pesquisa em sua trajetória acadêmica (cf. Apêndice A).

Nos estudos linguísticos da Libras há muitos pesquisadores brasileiros surdos e ouvintes investigando os aspectos gramaticais da Libras na perspectiva da linguística da frase. Para pensar o ensino orientado pelo gênero textual da Libras, é necessário ampliar a descrição gramatical dos seus gêneros, considerando a Libras como objeto de ensino com descrição linguística a partir da produção e leitura<sup>7</sup> de vídeo-texto sinalizado<sup>8</sup>.

Nesse sentido, realizei um levantamento bibliográfico de palavras-chave: ensino de Libras L2 centrado no gênero textual, de 2018 a 2021, e o levantamento dos estudos publicados se encontra no Quadro 01:

Quadro 01 – Ensino de Libras L2 centrado no gênero textual.

Autor, ano	Título	Referência
Aguiar, Reinaldo e Porto (2018)	Gênero instrução de percurso no ensino de Libras (L2), nível A1	AGUIAR, Girlaine Felisberto de Caldas; REINALDO, M. A. G. M.; PORTO, Shirley. B. Neves. Gênero instrução de percurso no ensino de Libras (L2), nível A1. <i>In: Colóquio: III Encontros Interdisciplinares Franco-brasileiros: Surdez, Singularidade e Universalidade. Didática das Línguas</i> , Paris - França, 2018.
Aguiar, Reinaldo e Porto (2019)	Instrução de percurso: dimensões ensináveis para aprendizes ouvintes de libras (L2)	AGUIAR, Girlaine Felisberto de Caldas; REINALDO, Maria Augusta; PORTO, Shirley Barbosa das Neves. Instrução de percurso: dimensões ensináveis para aprendizes ouvintes de Libras (L2). <b>LEIA ESCOLA</b> , v. 19, p. 187-202, 2019. Disponível em: <a href="http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/Leia/article/view/1375">http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/Leia/article/view/1375</a> . Acesso em: 24 abr. 2023.

<sup>7</sup> Adoto o conceito de leitura para o momento em que os alunos assistem aos vídeos sinalizados, perspectiva que está de acordo com Peluso (2011), para quem a noção de texto de gravações em vídeo na Língua de Sinais Uruguaia (LSU) se constitui como texto, que pode ser comparado a texto do sistema de escrita.

<sup>8</sup> Adoto o conceito de vídeo-texto como sendo qualquer tipo de texto do mundo gravado em vídeo. Pode ser a produção de texto em Libras escrita e sinalizada. No entanto, no contexto desta tese, considero vídeo-texto como uma produção de texto sinalizada em vídeo para leitura e compreensão da Libras.

Aguiar (2019)	Ensino de libras para aprendizes ouvintes: a injunção e o espaço como dimensões ensináveis do gênero instrução de percurso.	AGUIAR, G. F. de C. <b>Ensino de libras para aprendizes ouvintes: a injunção e o espaço como dimensões ensináveis do gênero instrução de percurso.</b> 2019. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, Centro de Humanidades, Universidade Federal de Campina Grande, Paraíba, Brasil, 2019. Disponível em: <a href="http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/handle/riufcg/5996">http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/handle/riufcg/5996</a> . Acesso em: 14 mar. 2023.
Aguiar (2020)	Gênero instrução de percurso em Libras: um estudo de caso com sinalizantes de segunda língua ouvintes	AGUIAR, Girlaine Felisberto de Caldas. Gênero instrução de percurso em Libras: um estudo de caso com sinalizantes de segunda língua ouvintes. <i>In: Revista Brasileira de Vídeo-Registros em Libras.</i> Edição nº 005/2020. [artigo em Libras publicado em vídeo, 24m03s]. Florianópolis: UFSC, 2020. Disponível em: <a href="http://revistabrasileiravrlibras.paginas.ufsc.br">http://revistabrasileiravrlibras.paginas.ufsc.br</a> . Acesso em: 24 abr. 2023. ISSN: 2358-7911.
Saúde e Lima (2021)	Formação de professores de Libras (L2) com foco nos gêneros sinalizadores: uma experiência de extensão universitária	SAÚDE, C. de M. C.; LIMA, N. M. F. de . Formação de professores de libras (L2) com foco nos gêneros sinalizadores: uma experiência de extensão universitária. <b>Revista UFG</b> , Goiânia, v. 21, n. 27, 2021. DOI: 10.5216/revufg.v21.66733. Disponível em: <a href="https://revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/66733">https://revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/66733</a> . Acesso em: 1 mar. 2023.

Fonte: Acervo da autora.

Esse quadro constitui uma referência importante para esta pesquisa, por informar, que no período pesquisado, os estudos sobre ensino de Libras L2 centrado no gênero textual estão representados por quatro artigos e uma dissertação de autoria desta pesquisadora. Isso significa que, aos professores surdos universitários, ainda parece faltar conhecimento didático sobre ensino de Libras orientado pelo gênero. Há uma lacuna na formação desse professor que ainda não se apropriou de como realizar uma metodologia para o ensino de Libras voltada para os gêneros textuais sinalizados. Desse modo, considero que este é um problema de pesquisa relevante, pois se volta para o ensino de Libras como L2 com foco nos professores surdos e seu saber e capacidade docente.

Nesse contexto de formação e atuação profissional, de acordo com Albres (2016), o problema está em que os “professores surdos de Libras não têm muitos espaços para o estudo sobre o ensino-aprendizagem de línguas, para a reflexão, para a troca de experiências” (Albres, 2016, p. 135).

Também é necessário que os professores surdos busquem estudar a área de gêneros em Libras relacionada ao ensino de línguas para contribuir e se reconfigurar como professor consciente. É como diz Albres (2016, p. 139): “os surdos lutam para tornarem-se professores da língua de sinais a língua pela qual se constituem humanos”. Portanto, é meu trabalho como professora surda optar pela busca de novos conhecimentos e reconfiguração de saberes a ensinar e saberes para ensinar, entre outros fazeres da docência, pois nosso papel profissional de professor surdo exige um mergulho mais aprofundado no ensino de Libras para ouvintes.

Desse modo, esta tese se constitui a partir da hipótese de que uma Sequência de Formação (SF) centrada nos estudos do ISD e dos letramentos pode alterar a percepção e, possivelmente, a *posteriori*, a construção didática da disciplina Libras para ouvintes das licenciaturas por professores surdos.

O tema nasceu do desejo de entender as questões referentes à formação docente, compreensão dos gêneros da Libras e ensino de viso-leitura, estudo de texto sinalizado e produção textual sinalizada, e sua relação com as ações de planejamento e seleção de conteúdo para o ensino de Libras para graduandos ouvintes.

## **1.2 Contextualização da pesquisa**

A experiência como ex-coordenadora de área da Libras na UFCG junto aos professores surdos foi o contexto que deu origem à pesquisa relatada nesta tese. Eles tinham muitas dúvidas sobre o agir docente e me faziam perguntas do tipo: Como selecionar os textos sinalizados? Como ensinar? Como fazer uma sequência didática com gênero textual? Como funciona o gênero? Como utilizar a dimensão ensinável?

Nesse contexto do trabalho de professor de Libras para aprendizes ouvintes, considerei pertinente trazer a discussão da formação docente desse profissional dialogando com Gianini (2012), que em sua tese de doutorado sobre formação de professores surdos reconhece a importância da formação destes como objeto de pesquisa, nos seguintes termos:

No olhar do professor surdo sobre si mesmo e sobre seus horizontes de expectativas, contribuir para promover a visibilidade e o reconhecimento da Libras e da comunidade surda na perspectiva da diferença cultural, que reconhece na diversidade linguística um dos traços inerentes à cultura dos grupos sociais na constituição de sua humanidade. A intenção primordial desta tese é, sobretudo, contribuir para

as demandas atuais concernentes às políticas públicas de formação de professores de Libras. (Gianini, 2012, p. 19).

Diferentemente dos professores estudados por Gianini (2012), os professores investigados nesta pesquisa já têm formação em licenciatura, curso de Letras Libras, entre outros níveis de formação<sup>9</sup>; no entanto, aparecem em suas questões aspectos elementares da linguística aplicada, por isso é importante para mim compreender o ensino de Libras a partir desses colegas investigados.

No Brasil, de acordo com Reis (2015), a primeira vaga para professor de Libras foi ocupada pela professora surda pioneira Myrna Salerno Monteiro na Universidade Federal de Rio de Janeiro (UFRJ), em 1997. Levantando-se a cronologia de 1997 a 2015, observa-se que a partir da implantação dos Cursos de Letras Libras é que concursos públicos com ingresso de professores surdos nas Instituições de Educação Superior (IES) aconteceram. Segundo a autora, o número de professores surdos nas IES ainda está em expansão.

Eu, surda, professora, na minha trajetória de formação, prática docente e forma mais objetiva de estudar, experimentei que é possível influenciar diferentes professores surdos, com experiência de vida, identidade leitora e aplicação prática. Nesse sentido, de acordo com Santos (2008), todo o conhecimento é autoconhecimento, pois nesse processo conheci mais sobre meu objeto, o ponto de vista dos professores surdos sobre descrição e ensino de gêneros em Libras.

### **1.3 Justificativa de pesquisa**

A pesquisa dos professores surdos universitários se justifica para que o campo em questão possa ser conhecido com mais clareza. Nesse sentido, este estudo se alinha às palavras de Hoebel (2022), que considera relevante a prática pedagógica dos professores surdos na educação superior para o ensino de Libras, nos seguintes termos:

as IES devem disponibilizar a disciplina de Libras em diferentes cursos/áreas, é de fundamental relevância refletir sobre a inclusão destes professores em todos os aspectos da docência atual: planejamento, aplicação e avaliação de suas aulas. (Hoebel, 2022, p. 45)

---

<sup>9</sup> O grupo investigado foi composto por professores com formação em nível de graduação, especialização e mestrado.

Nessa perspectiva, procuro compreender o planejamento do professor surdo como saberes a ensinar e para ensinar a disciplina Libras como L2, considerando as diferentes experiências significativas desses sujeitos.

Assim, a pesquisa desenvolvida se justifica pela necessidade de dar maior visibilidade ao trabalho didático dos professores surdos na universidade. Interessa-me, em particular, o desenvolvimento de ações didáticas (planejamento de sequência didática) associadas ao ensino da Libras como segunda língua orientado pelo gênero textual de divulgação científica, no caso, conhecimento das dimensões ensináveis da entrevista com especialista. Nesse sentido, esta investigação se apresenta como um avanço no contexto da construção didática dos professores surdos universitários de Libras para aprendizes graduandos ouvintes. É possível ensinar o gênero entrevista com especialista na unidade III do Programa, pois o aluno já conheceu vocabulário estendido nas unidades I e II.

#### **1.4 Questões e objetivos da pesquisa**

As questões que orientaram a pesquisa foram:

- 1) o que as sinalizações<sup>10</sup> dos professores sobre a formação, o conteúdo e metodologia informam sobre sua visão de língua e ensino de língua?
- 2) como os professores surdos mobilizam seu saber-fazer sobre o gênero entrevista com especialista para construção de uma sequência didática considerando a viso-leitura<sup>11</sup> e a produção sinalizada como competência e habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos ouvintes?
- 3) quais as contribuições de uma ação formativa para professores surdos voltada para a construção de sequência didática de Libras como L2 embasada no gênero de divulgação científica entrevista com especialista, quanto à percepção do seu agir docente?

---

<sup>10</sup> O ato de sinalizar corresponde à língua da voz nas mãos.

<sup>11</sup> Adoto o termo “viso-leitura”, de acordo com Quadros (2020), que indica a viso-leitura em vídeos em Libras e Línguas de Sinais como texto. Ver o site <https://editora-arara-azul.com.br/site/produtos/detalhes/114>.

Para responder a essas questões de pesquisa, proponho como objetivo geral investigar o papel da Sequência de Formação na ação de planejamento de sequência didática de gênero para o ensino da disciplina Libras como L2 na UFCG câmpus CG.

Como objetivos específicos, pretendo:

- a) descrever a visão de língua e de ensino de língua subjacente às sinalizações dos professores sobre sua formação, e sobre conteúdo e metodologia utilizados para ensino de Libras como L2;
- b) identificar as dificuldades dos professores, em termos de saber conceitual (saber a ensinar) e saber fazer (saber para ensinar) na construção da sequência didática de visio-leitura e produção sinalizada de um exemplar do gênero entrevista com especialista;
- c) analisar a repercussão de uma sequência de formação sobre a percepção dos professores na construção de sequência didática no contexto de ensino de Libras como L2 centrado no gênero textual.

Nesta pesquisa defendo a tese de que uma sequência de formação orientada por saberes e capacidades docentes contribui para que professores surdos de Libras como L2 compreendam a discussão sobre a construção de sequências didáticas, considerando as dimensões ensináveis do gênero, e assim possam rever sua percepção sobre o planejamento de ensino de Libras L2.

## **1.5 Organização da tese**

A tese está organizada em seis seções, além da nota e apresentação. Na seção 1, apresento a pesquisa: objeto, contextualização, justificativa, questões e objetivos.

Na seção 2, realizo discussão referente aos fundamentos do ISD e seus objetos de estudo: as práticas de linguagem e o modelo de análise/descrição e produção de texto, com destaque para os tipos discursivos e as coordenadas do mundo vivido do actante no expor e no narrar; os objetos de ensino e formação profissional. Como instrumentos de ensino são focalizados o modelo didático de gênero e as sequências didáticas de gênero. E como instrumentos de formação são focalizadas a sequência de formação. Por último, a seção se volta para o agir docente e agir didático particularmente para os gestos didáticos fundamentais.

Na seção 2, utilizo o conceito fundamental de letramentos nas vertentes letramento visual e científico.

Na seção 3, a metodologia, exponho a natureza da pesquisa; o *locus* e os sujeitos da pesquisa; os procedimentos e instrumentos de coleta e produção de dados: gravação em vídeo da entrevista e de encontros ministrados na sequência de formação. Segue-se a descrição dos procedimentos de organização da transcrição e tradução, da constituição do *corpus* de análise, e das categorias de análise.

Na seção 4, em função do primeiro objetivo específico, analiso as sinalizações dos professores surdos sobre seu nível de formação, conhecimento e trabalho com Libras L2, a partir das transcrições e traduções detalhadas dos dados da entrevista semiestruturada.

Na seção 5, apresento a análise dos dados procurando atender ao segundo e terceiro objetivos específicos. Para isso, na subseção 5.1, apresento e discuto os saberes e capacidades docentes mobilizados na Sequência de Formação (SF) em duas etapas de mediação: das dificuldades de compreensão e das possibilidades de compreensão nas discussões e resoluções das atividades pelos professores surdos colaboradores. Na subseção 5.2, apresento e discuto dados relativos à repercussão dos saberes e capacidades docentes focalizados na SF sobre a percepção dos professores acerca da construção da sequência didática no contexto planejamento de ensino de Libras L2.

Por fim, nas considerações finais, retomo e discuto os resultados alcançados com as análises, relacionando-os aos objetivos desta pesquisa.

Nesta tese, o vídeo de uma entrevista com professor, todos os exemplos utilizados para ilustrar as dimensões ensináveis e alguns utilizados para entrevistar professores surdos nos excertos identificados estão disponíveis em vídeo através de um QR Code associado a cada um deles. Para visualizá-los, o leitor precisará acessar, através do QR Code, a viso-leitura da sinalização. Além disso, também está descrito o uso de glosas para associar cada exemplo ao vídeo de entrevista com um professor e está traduzido em escrita de português para Libras no vídeo de pesquisadora sinaliza o espelhossinalizado<sup>12</sup> em que o professor sinaliza.

---

<sup>12</sup> Adoto o termo Libras espelhossinalizada, com explicação descrita na metodologia de pesquisa (p. 130).

## 2 INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO E SEUS OBJETOS DE ESTUDO

---

*“Gêneros, o caminho para  
o ensino da língua”  
(Marques, 2015)*

O Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) é uma corrente de pensamento, estudo e intervenção que se enquadra na linha do Interacionismo Social de Volóshinov, Vygotsky, entre outros. Uma das características mais salientes dessa corrente é a visão abrangente sobre a linguagem humana que permite abordar problemáticas de estudo diversas, seja no nível da pesquisa básica e/ou teórica, seja no nível da pesquisa aplicada ou de intervenção. Mais particularmente, o ISD aborda a problemática do desenvolvimento humano e assume o papel central da linguagem nesse processo.

Nessa perspectiva, o fenômeno da linguagem humana acontece numa dupla articulação. De um lado, pelo conhecimento em/no uso dos gêneros textuais/discursivos materializados na produção interativa, pois os textos se organizam utilizando práticas sociais de linguagem. De outro, pelo ensino de línguas que a formação profissional é instruída a aprender em disciplinas, em leituras de textos correspondentes a aspectos estruturais, funcionais, linguísticos, sendo essa apropriação para a formação de profissionais professores a que considera a descrição de textos, a partir da dimensão das representações sócio-históricas e culturais referentes aos gêneros textuais/discursivos diversos (oral e escrito; sinal<sup>13</sup>/sinalidade<sup>14</sup> e videossinalizado<sup>15</sup> para Libras).

Miranda e Arman (2020) chamam a atenção para três elementos gerais de estudo que são identificados nessa corrente teórica:

- 1) os pré-construídos sócio-históricos e culturais (incluindo as próprias línguas, os gêneros textuais, as formas de organização e funcionamento social, as atividades sociais ou coletivas etc.);
- 2) as modalidades e ações de intervenção no desenvolvimento humano (o ensino de línguas, a formação profissional etc.);
- 3) os

---

<sup>13</sup> Em Gesser (2006), entre outros autores, o termo “sinal” remete à língua de sinais.

<sup>14</sup> Em Aguiar (2019), adotei o termo sinalidade em substituição a oralidade, para dar significado ao texto na situação comunicativa de interação face a face na língua de sinais. Essa denominação se distingue da denominação adotada por Mourão (2016), para quem o termo sinalidade remete à “língua de sinais” em produções de vários gêneros literários de geração em geração. Em relação ao termo corporalidade adotado por Leite (2021), inspirado em McCleary (2003), se constituiu como termo equivalente.

<sup>15</sup> Adotei o termo *Libras videossinalizada* por comungar com Silva (2019, p. 71): “O texto em Libras videossinalizada refere-se ao uso da Libras gravada em vídeo sendo que o sinalizante estabelece uma relação com a câmera, com ou sem emprego de recursos multimodais”.

efeitos que as formas de intervenção produzem nos seres humanos. (Miranda; Arman, 2020, p. 517)

Assim, o ISD tem elaborado instrumentos de análise das práticas de linguagem (modelos de análise) e instrumentos de intervenção para o ensino e para a formação profissional (ferramentas didáticas). Tendo como principal referência o pesquisador Jean-Paul Bronckart (1999; 2006; 2008; 2017), os estudos vinculados a essa corrente defendem que é função da língua(gem) e, mais precisamente, do aprender e agir, a constituição e desenvolvimento das capacidades epistêmicas (ordem dos saberes), e da ação (ordem do agir) dos seres humanos.

Nesta seção, são apresentados os objetos de estudo que estão nos fundamentos do ISD. O primeiro objeto está constituído pelas reflexões sobre as práticas de linguagem com análise e produção de texto, com destaque para os tipos discursivos e as coordenadas do mundo vivido do actante no expor e no narrar. O segundo está representado pelos instrumentos de ensino e formação profissional: como instrumentos de ensino são focalizados o modelo didático de gênero e as sequências didáticas de gênero; e como instrumentos de formação são focalizadas as sequências de formação. E o terceiro objeto se volta para o agir docente e agir didático particularmente para os gestos didáticos fundamentais.

## **2.1 As práticas de linguagem: modelo de análise/descrição e produção de texto**

Nesse objeto, em seu aspecto epistemológico, o ISD trata a linguagem humana como uma das características da intervenção no processo de relação pela linguagem. Miranda e Arman (2020) entendem a interação humana “como um processo que se inicia no nascimento e acaba só com a morte da pessoa, ou seja, enquanto processo ao longo de toda a vida humana” (Miranda; Arman, 2020, p. 516).

Essa abordagem teórico-metodológica, conforme descrita por Bronckart (1999, p. 13), demanda, especialmente as condutas humanas, a função central do agir e da linguagem, o funcionamento e o desenvolvimento humano. Para isso, esse autor relaciona os fatores que podem orientar-se em dois conjuntos de contextos de produção: o primeiro, relativo ao mundo físico – o contexto situado entre espaço e tempo por parâmetros (lugar de produção, momento de produção, emissor, receptor) de comportamento verbal; e o segundo, relativo ao mundo social – a forma de interação comunicativa que envolve normas, valores, regras etc. e o subjetivo – imagem que o

agente tem de si ao agir por parâmetros (lugar social, posição social do emissor/enunciador, posição social do receptor/destinatário) (Bronckart, 1999, pp. 93-94).

Para entendimento do que significa o ensino de língua a partir de gênero no âmbito do ISD, recorreremos à contribuição de Bakhtin (2016[1987-1975]) sobre os elementos constitutivos do gênero e sua relação com as esferas de comunicação:

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) [...]. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo seu estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional – estão indissoluvelmente ligados no *conjunto* do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros de discurso*. (Bakhtin, 2016[1987-1975], pp. 11-12)

Essa noção de gênero foi retomada pelo interacionismo sociodiscursivo (Bronckart, 1999), sob o rótulo de gêneros de texto, decisão terminológica que é explicitada na seguinte passagem:

Chamamos de **texto** toda unidade de produção de linguagem situada, acabada e auto-suficiente (do ponto de vista da ação ou da comunicação). Na medida em que todo texto se inscreve, necessariamente, em um conjunto de textos ou em um gênero, adotamos a expressão **gênero de texto** em vez de *gênero de discurso*. (Bronckart, 1999, p. 75)

Orientando-se por essa concepção, o ISD elegeu como primeiro objeto de estudo o modelo de análise/descrição e produção do texto proposto por Bronckart (1999; 2006; 2008), que tem como característica central a abordagem descendente do gênero textual. Nesse procedimento de descrição, é fundamental a consideração do espaço social, do contexto histórico e cultural como determinantes para a realização de fenômenos linguísticos, pois o uso da língua se dá numa prática situada. Ou seja, a análise dos elementos linguísticos parte da compreensão do espaço social em que se inserem as estruturas do fenômeno linguístico.

De acordo com esse modelo, o levantamento de informações do contexto de produção do texto influencia a estrutura de sua organização em três níveis de análise de sua arquitetura: a infraestrutura textual, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos utilizados

nos textos, incluindo diferentes unidades de análise. O Quadro 02 permite visualizar os níveis de arquitetura dos textos.

Quadro 02 – Níveis da arquitetura dos textos.

ARQUITETURA DOS TEXTOS	
1. Infraestrutura textual	a) Plano global; b) Tipos de discurso; c) Tipos de sequências.
2. Mecanismos de textualização	a) Conexão; b) Coesão nominal; c) Coesão verbal.
3. Mecanismos enunciativos	a) Vozes; b) Modalizações.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Bronckart (1999; 2006; 2008).

O primeiro nível é o da infraestrutura textual, que apresenta estruturas organizacionais mais complexas: a) *planificação geral* do conteúdo temático, que consiste na forma característica como esse conteúdo é organizado. Ou seja, as formas de planificação deste conteúdo mostram que este nível de organização é cognitivo e que o produtor organiza o conteúdo de acordo com a mobilização do conhecimento que possui sobre o tema (Bronckart, 2006, p. 148); b) os *tipos de discurso* das configurações, segmentos de texto que se caracterizam pela mobilização de subconjuntos particulares de recursos linguísticos (subconjuntos de tempos verbais, pronomes, organizadores, advérbios de modalização etc.) (Bronckart, 2008, p. 91). Esses segmentos de texto, em número de quatro (relato interativo, narração, discurso interativo e discurso teórico), são considerados importantes pelo autor por parecerem traduzir/semiotizar mundos discursivos, que são formatos organizadores das relações entre as coordenadas de um agente e as coordenadas dos mundos coletivamente construídos na textualidade, conforme será explicitado na subseção: os tipos de discurso e as coordenadas do mundo vivido do actante no expor e no narrar.

No Quadro 02, item c), os *tipos de sequências* realizam-se nos modos de planificação propriamente linguísticos, que, em número de seis (narrativo, explicativo, descritivo, dialogal, injuntivo e argumentativo), se organizam em orações ou disposição especial, apresentando características específicas constituídas de fases (cf. Adam, 1992; 1999). Por sua vez, Bronckart (1999, p. 234) se refere à classificação dessas fases, de acordo com a situação de produção. Esses tipos são os primeiros a influenciar na organização do plano global, pois cada texto tem suas especificações que se vinculam a um gênero, no texto os tipos de discurso e tipos de sequências.

O segundo nível de análise, mecanismos de textualização, está representado pelas unidades linguísticas responsáveis pela coerência textual no plano da textualização, materializados por três procedimentos a) a *conexão*, marcada linguisticamente por palavras ou expressões que pertencem às classes gramaticais e que funcionam como organizadores textuais; b) a *coesão nominal*, que exerce a função de propriedades referenciais, identificadas como nominais; e c) a *coesão verbal*, que é marcada pelos tempos verbais indicadores da organização temporal e/ou hierárquica dos processos (estados, acontecimentos ou ações) que são demandadas da coesão (Bronckart, 1999, p. 127). Nesse sentido, é importante que esses organizadores textuais sejam articulações para a progressão do conteúdo temático como marcas das unidades linguísticas em funcionamento no texto geral. Assim, os tipos de discurso e os tipos de sequências se constituem como elementos de coerência temática.

Para o fechamento desse modelo de descrição, o autor propõe o terceiro nível de procedimentos, constituído pelos mecanismos enunciativos, que são responsabilidades em ação no texto, que marcam a coerência interativa, evidenciada pelo enunciado no texto e pelas vozes expressas nas produções: a) as *vozes*, que são expressas por marcas linguísticas específicas e por frases que distribuem as vozes conforme o próprio personagem, e b) as *modalizações*, que são unidades ou processos linguísticos responsáveis por expressar as avaliações, julgamentos, opiniões, sentimentos do produtor em relação ao conteúdo na produção de linguagem. Essa interação, como texto, consiste no esclarecimento dos posicionamentos enunciativos, organiza a lógica deôntica, apreciativa, pragmática e assertiva que estão relacionadas ao mundo objetivo e sociosubjetivo. Nessas enunciações, construídas a partir do texto de uma autoridade geral, como produtora/textualizadora, como é conhecida, tanto as modalizações quanto as vozes servem para orientar a interpretação dos destinatários, podendo estar relacionadas ao gênero ao qual texto pertence (Bronckart, 1999, p. 334).

Esse modelo de análise/descrição e produção permite ao pesquisador no âmbito do ISD utilizar as mais variadas situações de leituras, interpretações para análise/descrição e ensino de gêneros de textos em Libras e construção didática do professor surdo.

Em razão das dimensões do gênero *entrevista com especialista* selecionadas como objeto de descrição e de ensino nesta tese, na subseção a seguir procuro explicar a relação entre os tipos de discurso e as coordenadas do mundo vivido do actante no expor e no narrar.

### 2.1.1 Os tipos de discurso e as coordenadas do mundo vivido do actante no expor e no narrar

Na descrição da arquitetura de uma infraestrutura textual voltada para os tipos de discurso, Bronckart (2006) propõe as noções de tipos de discurso como “unidades comunicativas globais”, que se articulam a um agir de linguagem e como “unidades linguísticas infraordenadas”, que são identificações em textos que as traduzem ou semiotizam os mundos discursivos que organizam as relações entre as coordenadas do mundo vivido de um agente, as de uma situação de ação e as do mundo construído coletivamente (Bronckart, 2006, p. 150).

Com isso, o autor estuda a descrição dos mundos formais de Habermas<sup>16</sup>, bem como a interiorização das representações desses mundos que expressam a apropriação pelos produtores e a caracterização das unidades linguísticas que fazem parte dos segmentos dos textos, denominadas mundos discursivos.

A construção dos mundos discursivos, segundo Bronckart (2008), se dá por meio de duas operações psicolinguageiras resultantes de uma decisão binária, NARRAR e EXPOR, que se desdobram em quatro mundos discursivos. Explicita o autor:

As coordenadas que organizam o conteúdo semiotizado são explicitamente colocadas a distância das coordenadas gerais da situação do actante (ordem do NARRAR) ou elas não o são (ordem do EXPOR). Além disso, ou as instâncias de agentividade no texto referem-se ao actante e à sua situação (implicação) ou não (autonomia). O cruzamento do resultado dessas decisões produz, então, quatro mundos discursivos: NARRAR implicado; NARRAR autônomo, EXPOR implicado, EXPOR autônomo. Os mundos assim definidos são expressos por quatro tipos de configurações de unidades linguísticas que chamamos, respectivamente, de relato interativo, narração, discurso interativo e discurso teórico. (Bronckart, 2008, p. 91)

Essa descrição da relação entre a organização do conteúdo temático, situação de produção e tipos de discurso pode ser representada no Quadro 03.

---

<sup>16</sup> Nas abordagens sociofilosóficas de Habermas (1987), distinguem-se três tipos de mundos formais: mundo objetivo, mundo social e mundo subjetivo. Os mundos representados por agentes humanos são chamados de mundo ordinário, e os mundos virtuais criados pela atividade da linguagem são chamados de mundos discursivos.

Quadro 03 – Tipos de discurso do EXPOR e NARRAR.

		Organização temporal	
		Conjunção <b>EXPOR</b>	Disjunção <b>NARRAR</b>
Organização agentiva	Implicação	Discurso interativo	Relato interativo
	Autonomia	Discurso teórico	Narração

Fonte: Bronckart (1999, p. 157).

Conforme o Quadro 03, os tipos de discurso são norteados por duas decisões binárias em operações a partir de organizações temporais e agentivas. Assim, na primeira, temos a *disjunção*, que coordenadas temporais verbalizadas que expressam acontecimentos que não se efetivam ao mesmo tempo, constituindo o NARRAR; e a *conjunção*, coordenadas temporais que são verbalizadas e expressam acontecimentos que se efetivam ao mesmo tempo, constituindo o EXPOR (Bronckart, 2006, p. 151).

Na segunda, organização agentiva, temos a *implicação* (EXPOR e NARRAR) e a *autonomia* (EXPOR e NARRAR) entre a organização agentiva assumida pelo produtor do texto, em que o conteúdo temático verbalizado se refere a um fato ligado à relação com o agente produtor e sua situação de produção de ação de linguagem. Estas são as decisões que produzem “atitudes de locuções” como NARRAR *implicado/autônomo* e EXPOR *implicado/autônomo* (Bronckart, 2006, p. 151).

E, concluindo o processo, a terceira organização se expressa por tipos discursivos de configurações de unidades linguísticas que auxiliam na sua identificação nos segmentos textuais em que ocorrem NARRAR *relato interativo* (implicação) e *narração* (autonomia), EXPOR *discurso interativo* (implicação) e *discurso teórico* (autonomia).

Bulea-Bronckart e Bronckart (2017), analisando as representações do agir educacional<sup>17</sup> no quadro do gênero *entrevista*, apresentam o plano do significado do EXPOR (conjunção), que organiza o conteúdo temático, e o plano do significante do discurso interativo (implicação) e

<sup>17</sup> Nas representações dos profissionais, os autores descrevem as características dos tipos de representações do agir elaboradas pelos professores, enfocando suas especificidades e considerando as representações construídas por outros profissionais. Nesse estudo das características gerais dos textos (entrevistas) produzidos pelos dispositivos: entrevista de explicação, autoconfiguração (simples ou cruzada), instrução ao sócia e entrevista de pesquisa.

discurso teórico (autonomia) identificados nos textos, apontando as propriedades linguísticas dos segmentos de tratamento temático. Essa descrição proposta pelos autores pode ser visualizada a seguir no Quadro 04.

Quadro 04 – EXPOR: Propriedades linguísticas dos segmentos de tratamento temático.

<b>EXPOR</b>	
Plano do significado	
<b>Implicação</b>	<b>Autonomia</b>
Plano do significante	
<b>Discurso interativo</b>	<b>Discurso teórico</b>
Identificação do tipo de discurso	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Presença de frases não declarativas;</li> <li>- Presença de unidades dêiticas referentes a alguns objetos acessíveis aos interactantes ou ao espaço-tempo da interação;</li> <li>- Presença de nomes próprios, assim como de pronomes e adjetivos na primeira e segunda pessoa do singular e do plural;</li> <li>- Presença do auxiliar de modo <i>poder</i>, bem como de outros auxiliares de valor pragmático.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ausência de frases não declarativas;</li> <li>- Ausência de unidades dêiticas referentes a alguns objetos acessíveis aos interactantes ou ao espaço-tempo da interação;</li> <li>- Ausência de nomes próprios, assim como de pronomes e adjetivos da 1ª e 2ª pessoa do singular com o valor claramente exofórico;</li> <li>- Presença de múltiplos conectivos de valor lógico-argumentativo;</li> <li>- Presença de muitas modalizações lógicas, assim como a onipresença do auxiliar do modo <i>poder</i>.</li> </ul>
Marcadores temporais	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Criação de um eixo de referência temporal delimitado, construído por extensão psicológica do momento do ato de produção;</li> <li>- Identificação dos estados ou ações verbalizadas pelo estabelecimento de uma relação de <i>simultaneidade</i>, de <i>posteridade</i> ou de <i>anterioridade</i> considerado o eixo de referência.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Criação de um eixo de referência temporal <i>não delimitado</i>, implícito ou explícito;</li> <li>- Marcação dos estados ou ações verbalizadas pela <i>inclusão</i> dentro deste eixo;</li> <li>- Irrelevância do momento do ato de produção.</li> </ul>
Formas verbais	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificação da maneira pela qual os verbos e/ou as formas verbais codificam e apreendem o processo relacionado ao agir.</li> </ul>	

Fonte: Elaborado pela autora com base em Bulea-Bronckart e Bronckart (2017, pp. 171-176).

Conforme detalha o Quadro 04, a ordem do EXPOR se realiza nas formas de discurso interativo e discurso teórico, apresentando, respectivamente, a presença ou ausência dos marcadores temporais e das formas verbais prototípicas. Essa descrição pode ser aplicada às modalidades oral, escrita e sinalizada. Os elementos pertencentes à modalidade sinalizada estão apresentados na subseção 2.2.1.1, referente à modelização da arquitetura textual, que inclui a categoria tipo de discurso na ordem do expor.

## 2.2 Objetos de ensino e formação profissional

O segundo objeto de estudo do ISD se volta para o ensino e para a formação profissional. Esse objeto está vinculado à Engenharia Didática, que inclui dois campos: um mais direcionado para as questões epistemológicas do agir humano no discurso em diferentes situações de trabalho, e outro mais voltado para as questões de didática das disciplinas. A Engenharia Didática tem o objetivo de desenvolver os conhecimentos sobre os objetos de ensino eleitos nas diferentes áreas do conhecimento, propondo melhorias para a eficácia do trabalho de ensino e das aprendizagens (Bonnal; Garcia-Debanc, 2017). No caso específico da didática de línguas, dedica-se à elaboração de princípios e métodos para ensino-aprendizagem da produção de gêneros orais, escritos e multissemióticos.

Os estudos que adotam a engenharia didática demonstram que, para sua implementação, há necessidade da implicação coletiva de diferentes atores (professores, especialistas e formadores), ao longo de todo o processo, tendo em vista os diferentes e possíveis olhares para a identificação de novos caminhos metodológicos, associando os conhecimentos científicos e a resolução de problemas didáticos práticos (Jacob; Bueno, 2020, seguindo Dolz; Lacelle, 2017; Sénéchal, 2017).

Esses autores apontam os passos metodológicos da Engenharia Didática:

- i. Conhecer o contexto institucional (regulamentos, prescrições, objetivos e demandas de ensino).
- ii. Modelizar o objeto de ensino. No caso dos gêneros textuais, partir de exemplares disponíveis na sociedade, para identificar suas características constituintes e as ensináveis.
- iii. Tendo em vista as aprendizagens iniciais observadas sobre o gênero textual, necessita-se conceber, planejar e organizar os dispositivos, as ferramentas e as ações de ensino, as Sequências Didáticas.
- iv. Realizar a aplicação da Sequência Didática e suas análises concomitante e posterior para a coordenação técnica, para o acompanhamento das inovações, para o controle dos ajustes aos obstáculos dos alunos e às dificuldades do professor.
- v. Proceder à avaliação do projeto, dos benefícios e limitações da implementação.
- vi. Implementar novas experimentações. (Jacob; Bueno, 2020, pp. 91-92)

Nesse contexto, é possível relacionar esses passos metodológicos com a discussão de Bronckart (2017) sobre o ensino e formação profissional docente, e sobre a configuração da didática de língua. Para ele, o ensino de gêneros de textos pelo professor foi fundamental na organização dos procedimentos de ensino da expressão. Assim, as abordagens centradas na didática do professor, com base a engenharia didática, se devem “[...] em grande parte, às

dimensões de explícito e racionalidade que elas introduziram na didática da expressão: as referências teóricas estruturadas; os objetivos claramente conceitualizados; os procedimentos didáticos programáveis e avaliáveis” (Bronckart, 2017, pp. 96-97).

Para o trabalho didático com gêneros textuais no quadro do ISD foram propostos alguns instrumentos de intervenção que já contam com uma longa trajetória de desenvolvimento e experimentação: o modelo didático de gênero e a sequência didática de gênero.

### 2.2.1 Modelo didático de gênero: foco nas características e dimensões ensináveis

O Modelo Didático de Gênero (MDG) constitui-se a partir da descrição das características particulares dos gêneros que podem ser objeto de ensino. Trata-se de um conceito da Engenharia Didática, que de acordo com De Pietro e Schneuwly (2003), envolve os seguintes componentes:

- 1) a definição geral do gênero; 2) os parâmetros do contexto comunicativo; 3) os conteúdos específicos; 4) a estrutura global; 5) as operações linguageiras e suas marcas linguísticas. Nesse contexto, é o trabalho do professor como avaliar, elaborar, ensinar que o ajuda a definir o “objeto a ensinar” e vinculado ao nível de ensino suas “dimensões supostamente ensináveis”. (De Pietro; Schneuwly, 2003, p. 58)

Desse modo, uma modelização para o ensino é uma ação didática, sempre que todo ensino der a entender uma explicação do gênero e uma seleção de certas dimensões a serem ensinadas ao aprendiz. Considera-se que o MDG é determinado a partir das relações entre um gênero e uma adaptação deste para o ensino.

Um aspecto importante a destacar no quadro desta seção é que a mesma abordagem descendente, assumida para o estudo (teórico) da linguagem, conforme descrito em práticas de linguagem: modelo de análise/descrição e produção do texto (subseção 1.1), constitui um percurso válido e necessário para pensar as propostas de ensino das línguas.

Dolz e Gagnon (2015, p. 39) destacam que o gênero indica as dimensões a serem ensinadas (textualização, organização/plano do conteúdo temático, situação de comunicação, suporte, meios paralinguísticos). Neste sentido, a elaboração de um modelo didático de um gênero, conforme proposto por Dolz e Schneuwly (2004), pressupõe a identificação dessas dimensões ensináveis, possibilitando, assim, desenvolver determinadas atividades e sequências de ensino.

Uma questão frisada por Miranda e Arman (2020) acerca da relevância e centralidade dos gêneros para o ensino de Línguas é que nem sempre a proposta do trabalho com gêneros foi bem compreendida. Conforme advertem as autoras, “adotar o gênero como objeto de ensino não implica ficar apenas em reflexões contextuais ou de formatação geral dos textos, o que significaria descuidar do estudo das dimensões propriamente semióticas e linguísticas” (Miranda; Arman, 2020, p. 519). Isso quer dizer que o trabalho didático com gêneros deve ser sustentado, não só por um saber “técnico”, mais concretamente “linguístico”, mas também pela concepção de que esse saber está subordinado à capacidade de uso ou domínio de gêneros textuais diversos.

O MDG consiste em um estudo sistematizado com um número significativo de textos de um dado gênero, visando a conhecer suas características predominantes e formalizando as dimensões ensináveis. Trata-se de “um objeto descritivo e operacional, construído para apreender o fenômeno complexo da aprendizagem de um gênero” (De-Pietro *et al.*, 1996/1997, p. 118).

Com efeito, o MDG é uma ferramenta potencial para o ensino, por um lado, “porque sua seleção deve ser feita em função das capacidades dos aprendizes”; por outro, “porque não poderia se ensinar o modelo como tal”, pois é por meio das atividades, das manipulações, que os aprendizes terão acesso aos gêneros modelizados (Dolz; Schneuwly; Haller, 2004, p. 152).

No contexto brasileiro, a ideia de didatização do gênero foi adotada por Machado e Cristóvão (2006), ao defenderem que o modelo didático serve como um exemplo, um norteador para ensino e aprendizagem dos gêneros textuais, sendo uma etapa importante para a realização efetiva do ensino, desde que o gênero não seja considerado como um estereótipo único e imutável. Carnin e Almeida (2015), seguindo Cristóvão e Machado (2006), reconhecem a importância de se definir algumas características para a modelização do gênero, considerando-o como objeto descritivo e operacional.

Nessa mesma direção, Rabello (2015), tratando da didatização de gênero em língua portuguesa, compara a ação do professor ao construir um MDG a um “mergulho”, metáfora que enfatiza a importância de o professor ter domínio do gênero que pretende ensinar:

A realização do MDG por parte do professor significa um “mergulho” nas características do gênero, a fim de identificar aquelas mais ou menos estáveis e assim esquematizar um plano de estudo que deve se ajustar às necessidades de aprendizagem dos alunos, identificadas nas primeiras tentativas de produção do gênero em estudo. [...], o professor passa a conhecer o gênero de texto de forma que estará mais seguro para identificar a evolução dos alunos no processo de apropriação desse gênero. Em outras palavras: o MDG representa a grande oportunidade para o

professor aprender sobre o gênero de texto que deseja ensinar antes mesmo de ensiná-lo aos seus alunos. (Rabello, 2015, pp. 114-115)

De acordo com a autora, o MDG são as práticas em que os docentes estão mergulhados. Na Figura 01 apresento, pela comparação do mergulho de um professor surdo no saber necessário para aprofundar o conhecimento do gênero para construção didática em Libras. Esclareço, por meio da metáfora do mergulho no mar por baixo da pedra, que o professor irá verificar e explorar pelo estudo das características de um gênero que essa ação significa conhecer mais profundamente a língua sinalizada<sup>18</sup>.

Figura 01 – Metáfora do mergulho nas características de um gênero.



Fonte: Elaborado pela autora com base em Rabello (2015).

Esta figura reflete o mergulho necessário para preparar o MDG, identificando as características de um gênero para desenvolver com os alunos a aprendizagem desse gênero. Conforme identificado no MDG, definição e ilustração de um gênero acontecem pelo uso da

<sup>18</sup> O termo modalidade da língua sinalizada é utilizado por Wilcox e Wilcox (2005).

situação de comunicação, marcação da segmentação do texto como infraestrutura (plano global, tipos de discurso e tipos de sequências), mecanismos de textualização (conexão, coesão nominal e verbal), corporalidade e prosódica, gestualização, aspectos linguísticos, estrutura do vídeo etc., devido ao exposto uso da língua em contexto do texto sinalizado situado. Mergulhar na língua sinalizada é ajustar-se às necessidades de aprendizagem dos níveis de descrição da Libras pelos alunos.

A elaboração de planejamento do professor, nadando na superfície da água e acessado as informações do *iceberg* na linha visível da água (Fig. 01), serve como alegoria para o ensino de vocabulários (saudações, frutas, animais, profissões, calendários, materiais escolares...), frases ou diálogos, conversas, alfabeto manual, parâmetros da Libras etc. Apresentar para os alunos cada conteúdo dos listados acima, separado do gênero que o constitui, é apresentar apenas a parte superior do *iceberg*, não é um verdadeiro mergulhar na língua. Nesse sentido, se o professor de Libras não faz nenhum texto sinalizado (curto ou longo) não mergulha na língua com os alunos.

Assim, a proposta deste trabalho se afasta da tradição à qual os professores de Libras estão acostumados, o ensino pelo vocabulário ou pela frase, o que pode deixá-los inseguros. No contexto teórico-metodológico aqui proposto, o modelo didático de gênero é o guia que importa à proposta de ensino da entrevista com especialista feita em Libras e aqui apresentada como gênero a ser estudado em sala de aula. As dimensões ensináveis do gênero foram contempladas, tendo em vista o objetivo de possibilitar a construção de um modelo didático configurado para o ensino da Libras para aprendizes ouvintes.

Por fim, apresento duas observações importantes feitas por Guimarães e Kersch (2012) sobre a noção de modelo didático de gênero adotada nos estudos interacionistas sociodiscursivos:

- Didatização de gênero não é sinônimo de modelo. Quando falamos em modelo didático, não estamos falando em uma forma a ser copiada, mas em um processo a ser realmente construído.
- Há diferenças entre descrição linguística de gênero e transposições didáticas necessárias para acompanhar o processo de desenvolvimento da escrita visando à construção de um sistema de produção de linguagem, voltado para as necessidades dos aprendizes. (Guimarães; Kersch, 2012, p. 14)

Em função dos objetivos desta tese, interessa a modelização didática e descrição das dimensões ensináveis da *entrevista em Libras com especialista*.

### 2.2.1.1 Modelização didática de um exemplar do gênero entrevista com especialista em sinalização de Educação Física

Nesta subseção são apresentados os fundamentos teórico-metodológicos para a modelização didática do gênero em Libras, entrevista com especialista. Em seguida, as dimensões ensináveis em Libras em duas macrocategorias de análise: modelização da ação de linguagem e modelização da arquitetura textual.

A reflexão teórica sobre o gênero entrevista está construída a partir de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), Köche e Marinello (2015; 2017) e Teixeira (2018).

Para tratar de “entrevista de especialista”, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) apresentam uma proposta sobre os aspectos tipológicos que permitem organizar os gêneros em agrupamentos segundo três critérios: domínios sociais de comunicação, capacidades de linguagem dominante (narrar, relatar, argumentar, expor, descrever ações) e exemplos de gêneros orais e escritos. Ver o Quadro 05, feito com base nos autores.

Quadro 05 – Aspectos tipológicos sobre o expor.

Domínios sociais de comunicação	Capacidades de linguagem dominantes	Exemplos de gêneros orais e escritos
Transmissão e construção de saberes	<b>EXPOR</b> Apresentação textual de diferentes formas dos saberes	Seminário Conferência Artigo ou verbete de enciclopédia <b>Entrevista de especialista</b> Tomada de notas Resumo de textos ‘expositivos’ ou explicativos Relatório científico Relato de experiência científica

Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 102).

Um aspecto do expor, de acordo com os domínios sociais de comunicação, é que ele tem como função a divulgação com *transmissão* científica ou de um conhecimento específico, para a *construção de saberes*. Assim, *expor* refere-se à apresentação textual de diferentes formas de apresentação dos saberes, como a capacidade ligada a resultado e conclusão. Isso significa apresentação de uma pesquisa ou de um conhecimento científico comprovado.

Köche e Marinello (2015) explicam que há diferenças entre o *contexto midiático* – que divulga os resultados de uma investigação ou descoberta científica, o *contexto didático* – que apresenta uma organização explicativa do tipo pergunta-resposta e o *contexto científico* – que utiliza esse debate como pano de fundo para a divulgação dos resultados da pesquisa. Desse modo, a *entrevista com especialista* é um gênero da divulgação científica, que pode utilizar artigo “que torna públicos os conhecimentos oriundos das pesquisas realizadas nas diferentes áreas da ciência” (Köche; Marinello, 2015, p. 119).

A obra de Köche e Marinello (2017) explora gêneros textuais variados, dentre eles, a entrevista. Em torno do estudo desse gênero são apresentadas várias atividades. Ver o Quadro 06, a seguir:

Quadro 06 – Características da entrevista.

<b>ENTREVISTA</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• é um gênero textual jornalístico em que dois interlocutores interagem por meio de turnos de fala;</li> <li>• apresenta um entrevistador que pergunta e um entrevistado que responde;</li> <li>• tem como autor o jornalista ou periódico que a organizou e a publicou;</li> <li>• objetiva divulgar as informações obtidas junto ao entrevistado e/ou formar a opinião pública;</li> <li>• é veiculada em periódicos impressos ou on-line;</li> <li>• é realizada oralmente e, após, transcrita para publicação;</li> <li>• destaca o entrevistado e suas colocações;</li> <li>• pode ser de quatro tipos conforme seu contexto: noticiosa, de opinião, de depoimento ou de perfil;</li> <li>• constitui-se de título, subtítulo, contextualização e perguntas e respostas;</li> <li>• pode ter uma ou mais falas do entrevistado em destaque;</li> <li>• usa predominantemente verbos no presente do indicativo.</li> </ul>

Fonte: Köche e Marinello (2017, p. 103).

Neste quadro a autora menciona quatro tipos de entrevista, não fazendo alusão à entrevista com especialista. Mais recentemente, com o desenvolvimento da mídia digital surgiu o podcast, publicação em formato de áudio ou vídeo com transmissão regular, com a facilidade de baixar, armazenar e compartilhar o arquivo.

É possível verificar na entrevista em Libras a presença de todos os elementos elencados por Köche e Marinello (2017). Para o ensino, é necessário desenvolver sequências de atividades, como uma análise ilustrativa do gênero de texto em foco, o estudo de texto (pré-leitura e leitura,

atividades orais e escritas de interpretação, práticas de análise da linguagem e reflexão linguística) e a produção textual (escrita e reescrita, oral).

Outra contribuição importante para o presente estudo foi a de Teixeira (2018, p. 61-63), que apresenta o percurso didático centrado em princípios teóricos que norteiam a análise do texto.

A autora salienta que a *entrevista de divulgação científica com especialista* é representante de uma produção textual estruturada na atividade de linguagem jornalística, responsável pela organização das informações. Na esfera midiática, o especialista se caracteriza por assumir a responsabilidade enunciativa no contexto discursivo da *atividade científica*. É responsável pela exposição da atividade na linguagem científica, ou conhecimento especializado.

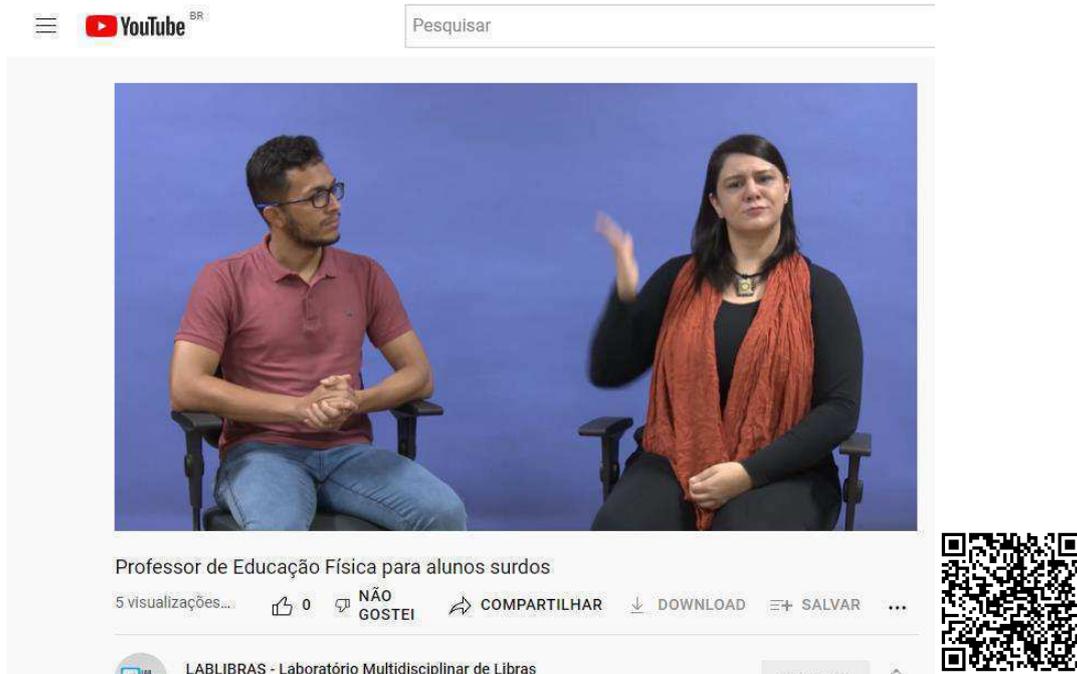
Entretanto, nas buscas que fiz não localizei ocorrências desse gênero em Libras. Há entrevistas em vídeos que utilizam legendas e/ou áudios para os expectadores, inclusive com sinalização de intérprete da entrevista, inclusão de legenda e áudio. Considerando a necessidade de que o estudo em sala de aula com esse tipo de material seja realizado em Libras, língua com estrutura própria de utilização dos espaços-gestuais-visuais para aprendizes ouvintes, no presente estudo, a entrevista não foi uma experiência desenvolvida na esfera midiática, mas na educacional, com o objetivo de informar os leitores não especializados sobre fundamentos da Educação Física para surdos. Nesse contexto de viso-leitura do gênero entrevista sinalizada, é preciso considerar que, na modalidade escrita, o gênero é reconhecido pela colocação do tema principal, nome do autor, pesquisador, professor, nome da revista, número do ano, data etc. Nesta tese, defendo uma proposta com foco na *entrevista em Libras com especialista* voltada ao ensino, de modo que o coletivo de professores surdos possa discutir esse Modelo Didático de Gênero (MDG) para posterior construção didática.

O vídeo aqui apresentado foi veiculado no canal do LABLIBRAS – Laboratório Multidisciplinar de Libras<sup>19</sup>, no YouTube. A pretensão foi garantir a divulgação para o leitor não especializado, e em especial, para o licenciando de Libras sobre ensino de Educação Física para surdos, conforme mostra a Figura 02.

---

<sup>19</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/c/LABLIBRASLaborat%C3%B3rioMultidisciplinardeLibras/videos>. Acesso em 20 jun. 2022.

Figura 02 – Entrevista com um professor de Educação Física.



Fonte: imagem extraída do vídeo disponível no site<sup>20</sup>.

Este vídeo comporta a temática em conhecimento especializado destinado a “outros sujeitos que não possuem igual capacidade” (Teixeira, 2018, p. 59). As informações constituem-se de textos-respostas a onze perguntas formuladas ao professor entrevistado, que trabalha na Escola Bilíngue de Surdos numa cidade do interior da Paraíba.

Nesse sentido, a entrevista com especialista é a exposição do conhecimento do especialista na área de Educação Física sobre o ensino de vocabulário e definição do sinal, e o que se vê compreensível nas práticas de referências, experiências, investigação da área pelo domínio dos aspectos de textos sinalizados, que combinam a área da Educação Física com a produção e divulgação científica em Libras. Assim, trata-se de uma produção textual sinalizada com especialista que domina o conteúdo que ensina e comunica, como é o caso do surdo na área de Educação Física. A entrevista realizada pode, inclusive, aconselhar uma futura pesquisa, ser texto de difusão, educação etc., que venha ser utilizado por interessados de sua área por suas possibilidades discursivas. Este é o gênero entrevista com especialista escolhido como modelo didático estudado e adotado na intervenção que deu origem a esta tese.

<sup>20</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=lhb-BEtv5P0&t=401s>. Acesso em 07 jul. 2022.

A entrevista videossinalizada é presencial. Durante a gravação, com dados identificados sobre o nome de autor, título, publicação e data. Ver o Quadro 07, a seguir, com o texto sinalizado no vídeo.

Quadro 07 – Contexto de produção da entrevista com especialista.

Aspectos analisáveis	
Texto	3 <sup>21</sup>
Assunto	Educação Física
Título	Professor de Educação Física para alunos surdos
Subtítulo	----
Responsável/Autor	Girlaine Aguiar
Veículo	Canal do YouTube
Data	07 de julho de 2022

Fonte: Elaborado pela autora com base em Teixeira (2018, p. 62).

O Quadro 07 lista os aspectos analisáveis do gênero. O *assunto* da entrevista está no âmbito da Educação Física e foi veiculado em Libras. O professor entrevistado tem experiência com o estudo de vocabulário e definição para o ensino da Educação Física na escola de surdos.

O *título* apresenta ao leitor do vídeo a temática abordada sobre a formação e a prática de um professor de Educação Física para alunos surdos. Essa apresentação em Libras foi pensada para ampliar o conhecimento dos licenciandos e dos alunos da educação básica.

Dessa forma, o conteúdo temático focaliza a atividade de linguagem científica demonstrada nas práticas comunicativas de ensino da Educação Física para surdos. O formato perguntas e respostas é particularmente proveniente de uma fonte de informação original. A forma de apresentação desse conteúdo em vídeo-texto sinalizado acontece com a produção em Libras. As informações devem ter o título do vídeo e este deve ser apresentado em sinalização pelo entrevistado, configurando-se como título e abertura do vídeo-texto. Portanto, a compreensão do vídeo dentro da situação comunicativa envolve os seguintes elementos: o contexto de sua produção e compartilhamento dos interlocutores de sinalização, o interlocutor especialista e professora responsável, a fonte de divulgação do vídeo, o título.

<sup>21</sup> Este é o número do vídeo na ordem 3 – entrevista com Vandinaldo Ribeiro Leite (Educação Física). Outros dois vídeos foram gravados: vídeo 1 – entrevista com Miriam Royer (Professora e Pesquisadora de sintaxe em Libras), e vídeo 2 – entrevista com Suzana Barros (Psicóloga sobre o contexto da pandemia por Covid-19).

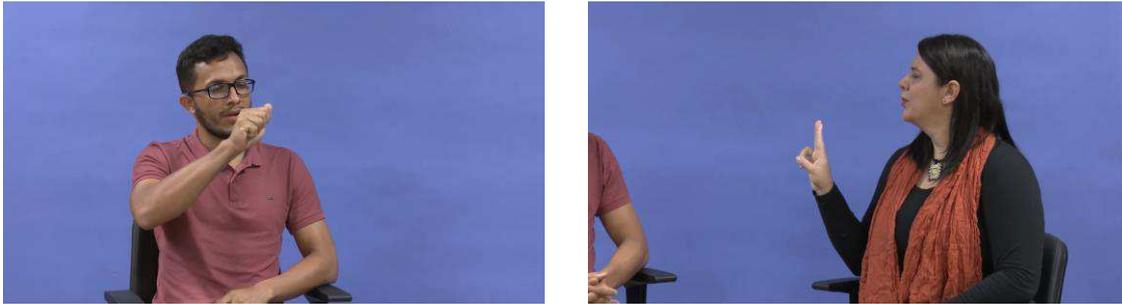
O *responsável* ou *autor* da entrevista permite transmitir a responsabilidade enunciativa das afirmações sobre a realidade do público. Assim, na página do vídeo na plataforma YouTube do LABLIBRAS – Laboratório Multidisciplinar de Libras, canal do próprio deste *veículo* da publicação é registrado para compor a referência da entrevista a *data* com dia, mês e ano.

Esta análise contém o detalhamento das dimensões analisáveis do gênero *entrevista com especialista* apresentado no texto sinalizado em Libras, mostrando os elementos constituintes do gênero, distribuídos em duas macrocategorias de análise: modelização da ação de linguagem e modelização da arquitetura textual, que inclui nesta análise as categorias conteúdo temático, tipos de discurso: ordem do expor, tipos de sequências, textualização, meios paralinguísticos, pausas estilísticas e suporte.

A *modelização da ação de linguagem*: essa dimensão envolve os fatores que podem orientar a situação de comunicação/contexto de produção a partir de dois conjuntos de contextos de produção. O primeiro, relativo ao mundo físico – o contexto situado no espaço físico da universidade, sala do LabLibras da graduação de Letras Libras, envolvendo como participantes a entrevistadora, professora pesquisadora e o entrevistado, professor surdo de Educação Física. O segundo está representado pelo papel social e subjetivo, imagem que esses dois agentes têm de si como profissionais da educação: a professora formadora de professores de Letras Libras e o professor de Educação Física em escola bilíngue para surdos.

Nesse sentido, a entrevista com especialista é uma situação de comunicação em que o entrevistado assume a posição social de especialista, em concordância com a representação de expositor de saberes de sua área de atuação. Na situação em análise (cf. Fig. 02), o entrevistado, professor de Educação Física, assume o papel de especialista com o objetivo de, a partir das perguntas formuladas pela entrevistadora surda, informar o público-alvo sobre as particularidades da Libras para o ensino da Educação Física para surdos. No caso, tem-se a exposição de saberes de um professor de Educação Física. Ver a Figura 03.

Figura 03 – Entrevista com especialista produzida em Libras.



Expositor

Entrevistadora

Fonte: imagem extraída do vídeo disponível na internet.

O público-alvo é constituído de todos os interlocutores que lerem/assistirem à comunicação interessados no tema para estudar/ensinar conhecimento a ele relacionado. Feitas em Libras, as perguntas e respostas podem constituir novos conhecimentos sobre a área e o papel de um professor de Educação Física para surdos, de modo que o público destinatário da entrevista possa ter definido no gênero o que espera do tema, o que confere a esse gênero a finalidade de informar/divulgar conhecimento.

Portanto, essa dimensão contextual da entrevista com o especialista é considerada relevante para o ensino, por permitir o objetivo que se pretende alcançar com a escolha desse gênero – a divulgação de saber na esfera de ensino.

*A modelização da arquitetura textual:* no contexto do gênero entrevista, a entrevistadora tem controle da interação. O conteúdo temático da entrevista em estudo está informado no título “PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA ALUNOS SURDOS”, que sintetiza o tema do vídeo a ser explicitado para o público-alvo (cf. Fig. 04).

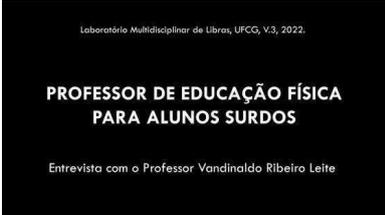
Figura 04 – Conteúdo temático.



Fonte: imagem extraída do vídeo disponível na internet.

Considerando que o controle do conteúdo temático é determinado pelas perguntas formuladas pela entrevistadora, na entrevista em análise, esta elegeu o tópico em função do interesse relacionado com a linguagem utilizada no ensino da Educação Física para surdos. Assim, o conteúdo da entrevista se volta para a sinalização, vocabulário e glossário da área de Educação Física utilizados pelo entrevistado/expositor para a metodologia adequada no estudo dessa área; para a busca de uma identificação da área de Libras para Educação Física, principalmente no estudo e interpretação como comunicação e ação; e para o aporte da experiência do entrevistado, que informa haver mais de uma estratégia apontada na área. O Quadro 08 descreve a ordem observada na edição do vídeo.

Quadro 08– Organização de edição de vídeo.

Título	Contextualização
	
Respostas	Perguntas



Fonte: Elaborado pela autora.

O Quadro 08 mostra o padrão comum do gênero em estudo. A entrevista em tela intitula-se “PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA ALUNOS SURDOS”, subtítulo “entrevista com o Professor Vandinaldo Ribeiro Leite”, tem início com uma contextualização feita pela entrevistadora que informa a atuação e experiência do professor em sua área. Na sequência, se sucedem, de forma alternada, as perguntas feitas pela responsável sinalizante e as respostas dadas pelo entrevistado especialista em Educação Física para surdos. Por fim, no encerramento do vídeo temos a apresentação de uma página como o nome da entrevistadora.

Quanto aos tipos de discurso, elegi a ordem do expor para descrição dos segmentos de respostas dadas pelo entrevistado. Foi usada a seguinte codificação dos dados: 1. O entrevistado (sinalizante); 2. Nome Vandinaldo (V); 3. Resposta e respectivo número (R11); 4. Vídeo e volume da entrevista no acervo da pesquisa (vídeo\_3); 5. Autonomia pelo Discurso Teórico (ADT); 6. Implicação pelo Discurso Interativo (IDI).

Assim, busco observar, na resposta selecionada, as propriedades linguísticas do EXPOR, incluindo a implicação do autor na produção do discurso interativo e sua autonomia na produção do discurso teórico, de acordo com os seguintes critérios de análise: presença/ausência de marcadores temporais, formas verbais, advérbio, presença de valor lógico argumentativo, ausência do sujeito, auxiliar de valor pragmático, dêitico temporal e pessoal (Bulea, Bronckart, 2017), e modal epistêmico (Brito Ferreira, 2010[1995])<sup>22</sup>.

<sup>22</sup> Estudando a modalidade epistêmica em Libras, Brito Ferreira (2010[1995], p. 123), inspirado na função dêitica descrita por Lyons (1981), afirma que o “enunciador [se posiciona na produção textual] em relação ao conteúdo proposicional P da oração modalizada, restringindo ou compelindo a verdade de P em alguns mundos possíveis (epistêmicas)”.

a) O enunciado autônomo pelo discurso teórico (ADT). Para explicação, apresento o segmento do texto-resposta em Libras. O QR Code, as glosas e o trecho com o enunciado localizado na resposta (R11) referente à 11ª pergunta da entrevista estão nos segmentos do Quadro 09 a seguir.

Quadro 09 – Sinalizante entrevistado V-R11\_vídeo\_3\_ADT.

Segmento 1		
QR Code: 	Glosa em Libras: [1] VERDADE <EDUCAÇÃO-FÍSICA>t <sup>23</sup> ALGUM@S PALAVRAS++ <sup>24</sup> (muitas palavras) TER-NÃO <sup>25</sup> (incorporação de negação) SINAIS (duas-mãos)	
		
[1] VERDADE	<EDUCAÇÃO-FÍSICA>t	ALGUM@S
		
PALAVRAS++(muitas palavras) TER-NÃO (incorporação de negação) SINAIS (duas-mãos)		
Ausência de marcação temporal por sinal manual		
Corpo posicionado em linha temporal <sup>26</sup> indica que o tempo enunciativo é o presente.		
Forma verbal	Modal epistêmico	Presença valor lógico argumentativo
TER-NÃO (incorporação de negação)	VERDADE	VERDADE EDUCAÇÃO-FÍSICA

Fonte: Elaborado pela autora.

<sup>23</sup> Transcrição < >t, topicalizações são associadas aos elementos topicalizados (Quadros; Karnopp, 2004).

<sup>24</sup> Transcrição ++, muitos estão associados ao sinal como flexão aspectual (Quadros, 2019).

<sup>25</sup> Transcrição – por hífen, duas ou mais palavras que é representado por um único sinal (Brito Ferreira, 2010[1995])

<sup>26</sup> Linha temporal neutra no espaço (Brito Ferreira, 2010[1995]).

No Quadro 09 o segmento 01 está ilustrando a afirmação de que o mundo do expor é constituído pela autonomia do discurso teórico.

Assim, para responder à indagação: Qual estratégia de comunicação você utiliza na aula se não tem sinal de educação física para o que quer dizer? O entrevistado/enunciador, no enunciado [1], diz como explica os conceitos para seus alunos, recorrendo à autonomia do discurso teórico que acontece na ordem do expor: “é verdade que a educação física não tem sinal para algumas palavras”. Essa resposta tem valor lógico argumentativo expresso quando, com uma construção topicalizada, o enunciador diz não existir, na área da Educação Física, sinal para algumas palavras.

Já a organização temporal incide na ausência de marcação temporal no presente articulado, especialmente no espaço de sinalização estática no eixo temporal, (imagens 01 a 06).

Foi explicitado no início pelo sinalizante o percurso da resposta pelo uso do sinal modal (VERDADE), imagem 01. Esta foi a frase expressa [VERDADE <EDUCAÇÃO-FÍSICA>t ALGUM@S PALAVRAS++(muitas palavras) TER-NÃO (incorporação de negação) SINAIS (duas-mãos)]. Aqui há um modal epistêmico em que a construção do substantivo “VERDADE” se relaciona com a interpretação do enunciado, ocorrendo como único elemento de uma frase que estrutura a situação na qual ele é produzido (Brito Ferreira, 2010[1995], p, 130).

Por sua vez, o verbo ao receber a incorporação de negação (TER-NÃO), imagem 05, tem sua forma contextualizada indicando que a área da Educação Física não tem sinal para algumas palavras.

b) O *enunciado implicado pelo discurso interativo (IDI)*. No Quadro 10 o segmento 02, por sua vez, é construído por um implicador necessário ao discurso interativo regido pela organização temporal e agentiva, o EU. Esse segmento apresenta dois enunciados localizados.

Quadro 10 – Sinalizante entrevistado V-R11\_vídeo\_3\_IDI.

Segmento 2		
QR Code: 	Glosa em Libras: [2] <COMO>qu <sup>27</sup> EXEMPLO IX1 <sup>28</sup> (eu) <b>PRECISAR PESQUISAR++</b> (várias-vezes) <b>PROCURAR IMAGEM APRESENTAR SURDO OU VÍDEO APRESENTAR</b> (referente ausente) EXEMPLO PALAVRA #A-N-O-R-E-X-I-A <sup>29</sup> SURDO SUJEITO CONHECER-NÃO(incorporação de negação) SINAL(uma mão) CONHECER-NÃO(incorporação de negação) SIGNIFICADO IX1(eu) <b>PRECISAR PROCURAR PESQUISAR IMAGEM VÍDEO APRESENTAR E</b> (gesto) EXEMPLO SÓ TER-NÃO SINAL(uma mão) E(gesto) NÓS SURDOS COMUNIDADE ESCOLA INVENTAR(duas mãos) SINAL(uma mão) USAR DENTRO ESCOLA ENTENDER [3] <b>MELHOR AJUDAR.</b>	
		
[2] <COMO>qu	EXEMPLO	IX (eu)
		
PRECISAR	PESQUISAR++ (várias-vezes)	PROCURAR
		
IMAGEM		APRESENTAR

<sup>27</sup> Transcrição < >qu, interrogativas são associadas às palavras O QUE, COMO, ONDE, POR QUE, QUEM (Quadros; Karnopp, 2004).

<sup>28</sup> Transcrição IX, utilizada para indicar a apontação + 1ª primeira pessoa do singular (Quadros, 2019).

<sup>29</sup> Transcrição – por hífen e marcado por #, utilizando letras separadas por hífen, quando se trata de soletração digital, e # caso dos empréstimos quando não há sinal para o conceito expresso na palavra da língua portuguesa (Brito Ferreira, 2010[1995]).

			
<b>SURD@</b>		<b>OU</b>	
			
<b>VÍDEO</b>		<b>APRESENTAR(referente ausente)</b>	
		(...) <sup>30</sup>	
			
<b>[3] MELHOR</b>		<b>AJUDAR</b>	
Ausência de marcação temporal por sinal manual			
Corpo posicionado em linha temporal indica que o tempo enunciativo é o presente e futuro do presente.			
Formas verbais	Presença na 1ª do singular	Presença do auxiliar de modo poder	
PRECISAR PESQUISAR++ PROCURAR APRESENTAR(referente presente) APRESENTAR(referente ausente) AJUDAR	IX (eu)	PRECISAR	
Objetos			
IMAGEM OU VÍDEO			

Fonte: Elaborado pela autora.

No enunciado [2], o enunciador é implicado por indicar na sinalização IX (eu), imagem 09, a partir de dêitico pessoal (eu), que é a primeira pessoa do singular.

<sup>30</sup> O código (...) indica que parte da fala foi retirada pela pesquisadora, (Gesser, 2006).

A organização temporal nos enunciados [2] e [3] marca toda a sinalização e as formas verbais que incluem o corpo posicionado em eixo temporal enunciativo no tempo presente (PRECISAR, PESQUISAR, PROCURAR, APRESENTAR, AJUDAR). As imagens 10, 11, 12, 14, 19, 20, ao serem utilizadas, não têm a elas associadas marcas temporais que informem ao interlocutor que o evento acontece no passado, presente ou futuro.

A imagem 10 (PRECISAR) indica um enunciado agente, uma vez que a presença do auxiliar de modo pede o enunciador (EU PRECISAR PESQUISAR++várias-vezes PROCURAR...). A imagem 11 (PESQUISAR++várias-vezes) indica que o verbo é flexionado no modo aspectual por um sinal repetido várias vezes.

As imagens 14 e 18 têm um verbo com referencial do presente (APRESENTAR referencial presente). Na imagem 14 o contexto referencial é a colocação do SURD@ como referente no espaço, e a imagem 18 tem referencial ausente, pois, como já mostrado nas imagens 14 e 15, o sinal de SURD@ e EL@ liga o referente ausente a um espaço mental token<sup>31</sup>. De acordo com Quadros (2019, p. 88), “temos várias possibilidades de organização da ordem das palavras, pois o verbo incorpora a localização do referente marcando a concordância verbal”. Além disso, registra-se o movimento referencial na localização (a) para a ação (b) para onde a ação é dirigida (aAPRESENTARb por sinal SURD@ e aAPRESENTARb referente ausente).

A presença de referentes acessíveis a objetos de interação é tratada nas imagens 13 e 17, pois a implicação é de que o enunciador diz em sua fala, enunciado [1], que a Educação Física não tem sinal de algumas palavras, como exemplo, se não houver sinal, como apresenta a imagem e o vídeo, a interação acontece pela apresentação de objetos para o/a estudante surdo/a.

Na imagem 20, o verbo (AJUDAR) mostra que nós surdos e a comunidade escolar inventamos o uso do sinal na escola. O enunciador diz que (AJUDAR) acontece pela apresentação de um sinal na Educação Física para surdos. Também é possível ver que a organização temporal depende do contexto situado na ausência de marcação temporal o futuro do presente.

Em relação às sequências textuais, vários tipos de sequência compõem o plano do conteúdo da entrevista em estudo: a sequência dialogal, que materializa o diálogo entre a entrevistadora e o entrevistado, a partir da troca de turnos sinalizados em perguntas e respostas; a sequência descritiva, que apresenta a regra do esporte com surdo, no caso, a Educação Física; a

---

<sup>31</sup> Espaço mental token indica que “a referência às pessoas do discurso é feita por meio da terceira pessoa” (Liddell, 1995, 2000 *apud* Araújo, 2016).

sequência explicativa, que define a área de Educação Física como conceito de sinal; e a sequência argumentativa, que opina sobre um ponto de vista, como é o caso da discussão sobre o uso do sinal na escola com a comunidade surda. O Quadro 11, a seguir, descreve as fases das sequências textuais encontradas no exemplar objeto de descrição:

Quadro 11 – Tipos e fases das sequências textuais.

<b>SEQUÊNCIA DIALOGAL</b>	
<p>Tem turnos de fala, que são produzidos, que tecemos virtualmente como é o caso de entrevista. As três fases de uma sequência dialogal são:</p>	
<p>1) fase de abertura – interação inicial em que a entrevistadora apresenta o entrevistado, contextualizando sua experiência na área de Educação Física. Indica aquele “E-gesto”.</p>	
	
<p>2) fase de operações interacionais – construção das trocas comunicativas da interação verbal como a entrevista – perguntas as respostas.</p>	
	
Perguntas	Respostas
<p>3) fase de fechamento – encerramento da entrevista, como: resposta pronta até o fechamento do vídeo.</p>	
	
<b>SEQUÊNCIA DESCRITIVA</b>	
<p>A regra do esporte é caracterizada pelo entrevistado pelo uso de instrumentos de aplicação da regra do jogo, como apito e bandeira, e as pessoas categorizadas em ouvintes e surdas. A sequência apresenta as duas seguintes fases:</p>	
<p>1) fase de ancoragem – o tema é “Educação Física” em geral, mas o conteúdo é no esporte, a regra (B) do futebol (A) que é a mesma para surdos e ouvintes. A diferença está na adaptação dos instrumentos de aplicação da regra do jogo.</p>	

		
FUTEBOL	(...)	REGRA
<p>2) fase de relacionamento – associação com a regra (D). Por exemplo, o professor de Educação Física utiliza os grupos de ouvintes (C), como modelo para diferenciação. O apito (E) usado como os ouvintes, e a bandeira (G), com os surdos (F). Este é um tipo de adaptação.</p>		
		
<GRUPO	OUVINTE	REGRA
		
SEMPRE	USAR	APITO> (sinalizar à esquerda)
		
<AÍ	GRUPO	SURDO...> (sinalizar à direita)
(...)		
	USAR	BANDEIRA

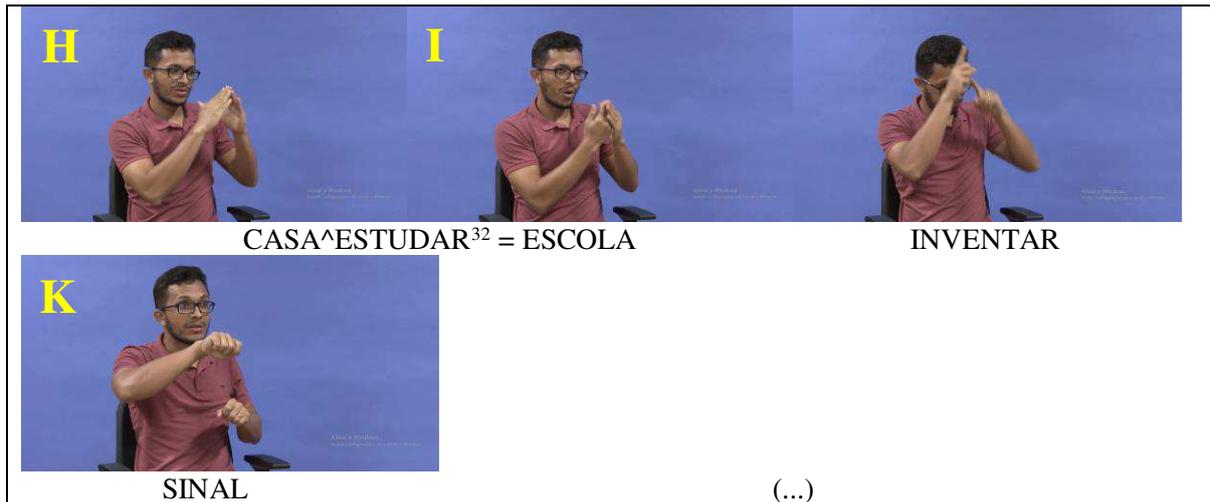
### SEQUÊNCIA EXPLICATIVA

Tem como finalidade responder “como?”, visando, principalmente, a apresentar razões e informações acerca de algo. Suas quatro fases:

1) fase de constatação inicial – afirmação de que se o fato é apresentado como dado (A, B, C) diz que é um fato explicativo que as palavras não possuem alguns sinais (D, E, F) na área da educação física.

		
VERDADE	<EDUCAÇÃO-FÍSICA>t	ALGUM@S
		
PALAVRAS++ (muitas palavras)	TER-NÃO (incorporação de negação)	SINAIS (duas-mãos)
<p>2) fase de problematização – explicou “como” (G) inicial, é explicar como um dado determinado fato e pesquisa, por isso o exemplo informa como esse sinal existe.</p>		
		
<COMO>qu	EXEMPLO	IX (eu)
<p>3) fase de resolução – após essa explicação do “como” proposto (H), há pesquisas que buscam (I, J) o sinal que criam como imagem (K) ou (L) vídeo (M) que apresentam aos alunos surdos, apontado a resposta à pergunta sinalizada.</p>		
		
PRECISAR	PESQUISAR++ (várias-vezes)	PROCURAR
		
IMAGEM	(...)	

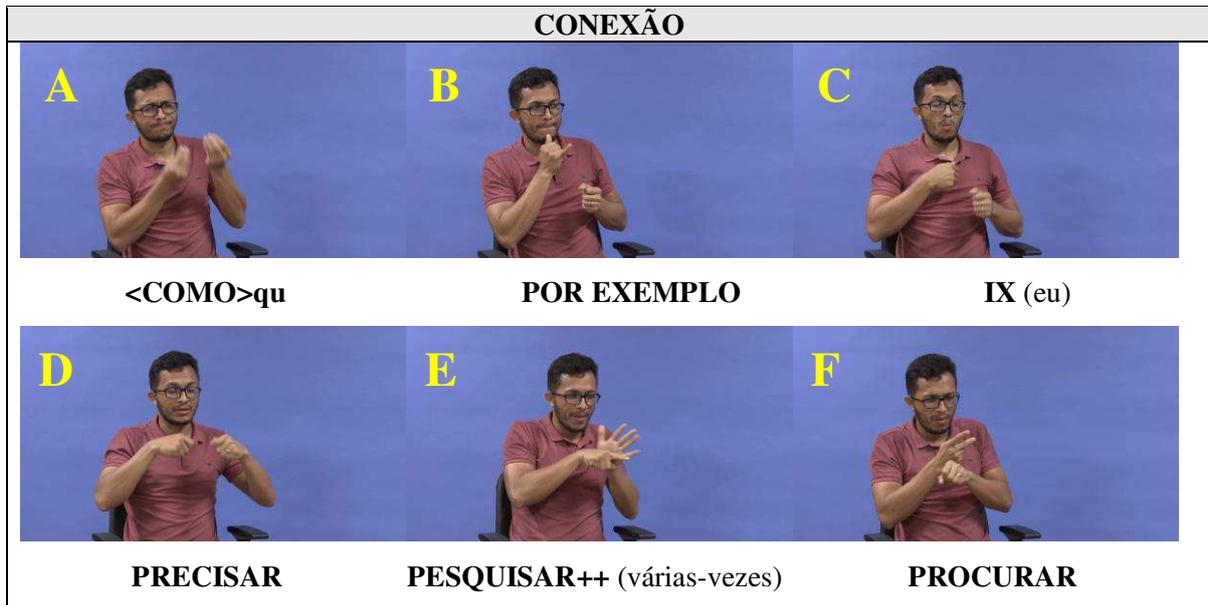
		
	OU	VÍDEO
4) fase de avaliação – após essa reformulação da constatação inicial, explicativo é concluído com avaliação de que é um sinal apresenta (H) para alunos surdos (I).		
		
APRESENTAR	SURDO	(...)
<b>SEQUÊNCIA ARGUMENTATIVA</b>		
A finalidade é defender um ponto de vista. Assim, as duas fases:		
1) fase tese inicial – contextualização da orientação argumentativa (A, B, C, D), que propõe uma partida.		
		
E-gestos	(...)	PALAVRA
		
TER-NÃO (incorporação de negação)	SINAL (uma-mão)	(...)
2) fase contra-argumentos – apresentação de dados que se opõem ao argumento (E) que é então introduzido com o contra-argumento de que a comunidade escolar surda inventa os sinais (F, G, H, I, J, K).		
		
NÓS	SURDOS	COMUNIDADE



Fonte: Elaborado pela autora.

A textualização sinalizada na entrevista se materializa por meio dos mecanismos da conexão, coesão nominal e coesão verbal. O Quadro 12, a seguir, discrimina a ocorrência desses mecanismos:

Quadro 12 – Mecanismos de textualização.

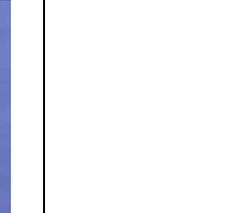


<sup>32</sup> O símbolo ^ é separado. As autoras caracterizam o símbolo como “um sinal composto, formando por dois ou mais sinais, que será representado por duas ou mais palavras, mas com ideia de uma única coisa” (Felipe; Monteiro, 2007, p. 24),

			
<b>IMAGEM</b>		<b>APRESENTAR</b>	
			
<b>SURD@</b>	<b>OU</b>		
			
<b>VÍDEO</b>	<b>APRESENTAR</b> (referente ausente)	<b>(...)</b>	

A conexão, identificação de mecanismos organizadores das articulações da progressão temática aplicada ao plano geral do texto ou às articulações entre as estruturas sintáticas da Libras, ocorre do seguinte modo:

- progressão temática: o enunciador sinaliza que não há sinal para esporte. “<COMO>qu POR EXEMPLO, EU PRECISAR PESQUISAR PROCURAR IMAGEM... VÍDEO...
- estrutura sintática: na ordem SVVVO, **sujeito** (EU) e **três verbos** PRECISAR (em duas mãos, sendo agir de se mover fortemente com expressão facial e boca) PESQUISAR (em movimento contínuo) PROCURAR (em movimento contínuo marcado pelo olhar para o espaço a sua frente) e **objeto** IMAGEM e VÍDEO.

<b>COESÃO NOMINAL</b>			
a)			
			
<b>IX1</b> (eu)	<b>PRECISAR</b>	<b>ADAPTAR</b>	
b)			

<b>B</b>	<b>C</b>	
<GRUPO	OUVINTE	REGRA
SEMPRE	USAR	APITO> (sinalizar à esquerda)
	<b>D</b>	<b>E</b>
<AÍ	GRUPO	SURDO...> (sinalizar à direita)
c)		
<b>F</b>		
ADVPRON(aí)	GRUPO	SURDO...
<b>COESÃO VERBAL</b>		
[1]		

A coesão nominal, identificação de organizadores coesivos como a introdução dos temas e/ou personagens, ocorre pela retomada ou substituição no desenvolvimento do texto por expressão nominal. A coesão por referência se dá por meio da sinalização da dêixis pessoal e do advérbio pronominal, bem como da sinalização espacial. Ver os exemplos:

a) Dêixis pessoal refere a primeira pessoa do singular, imagem A (EU).

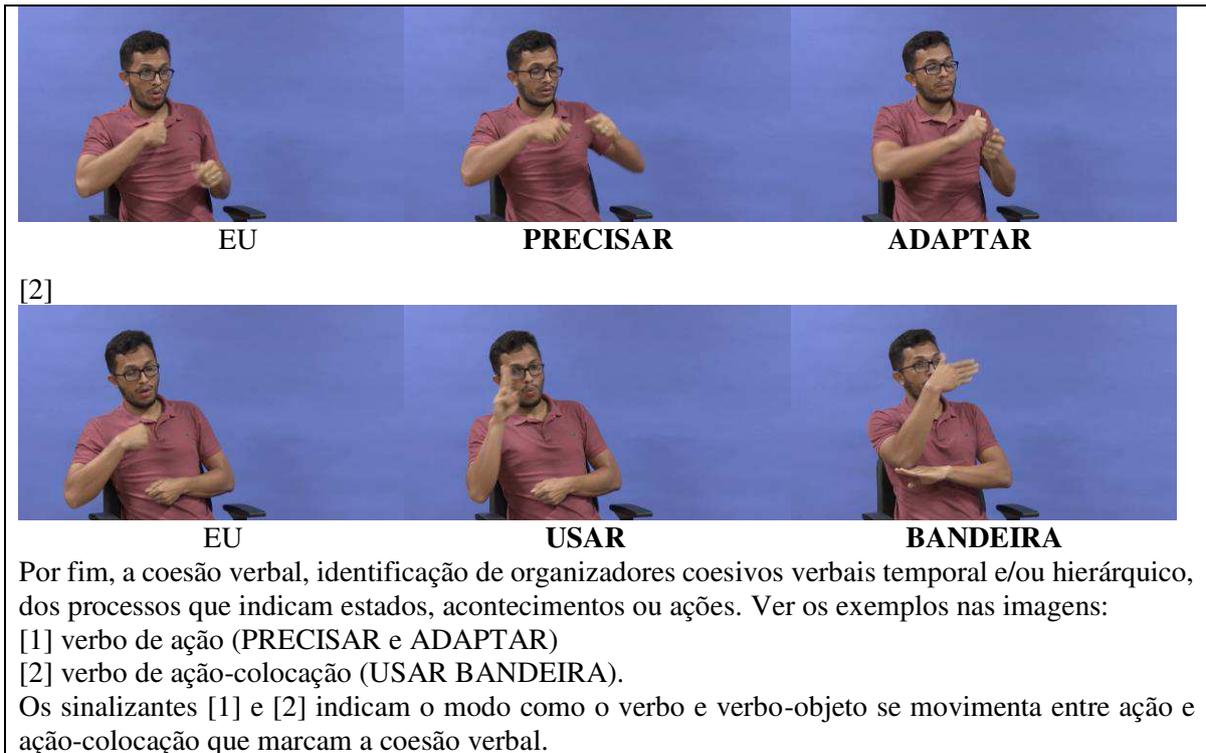
b) Sinalização espacial (sinalização à direita e à esquerda do enunciador) referente ao espaço: imagens B e C (GRUPO OUVINTE), imagens D e E (GRUPO SURDO).

c) Advérbio pronominal usado indicando lugar: imagem F ADVPRON(aí)<sup>33</sup>. Destacam-se os organizadores da referência relacionada com a dêixis na imagem A (EU) e advérbio de lugar pela apontação usando a espacialização que remete ao já dito, imagens D e E (GRUPO SURDO) e imagem F ADVPRON(aí).

#### COESÃO VERBAL

[1]

<sup>33</sup> Transcrição ADVPRON, advérbios pronominais são associados: aí, lá, aqui (Soares, 2020).



Fonte: Elaborado pela autora.

Tratando de gênero oral, Zani, Bueno e Dolz (2020) analisam também os meios paralinguísticos (qualidade da voz, melodia, pausas, gestos corporais e faciais, postura corporal, troca de olhares) e estruturação do suporte escrito. Quanto aos meios paralinguísticos, os elementos paralinguísticos prosódicos e gestos, esses autores consideram que “em relação à posição dos locutores, é preciso estar atento à ocupação de lugares” (p. 365).

Nas pesquisas em Libras, os meios paralinguísticos podem ser identificados na prosódia dessa língua e materializados em gestos e elementos prosódicos (movimentos faciais, corporais, de cabeça, mãos, troca de olhares e contato visual). Nesse nível de descrição, recorreremos ao estudo de Silva e Santana (2021, p. 1969) sobre a prosódica de entoação na Libras. As autoras consideram as articulações faciais como marcadores dos elementos prosódicos na entoação e os movimentos faciais da entoação prosódica como estruturadores de línguas sinalizadas. Em suas análises identificam quatro elementos não-manuais: (1) cabeça com quatro movimentos: neutro, longitudinal (rotação), latitudinal (flexão/extensão) e lateralização (inclinação); (2) testa com dois movimentos: arqueada e franzida; (3) sobrancelhas com cinco movimentos: neutras, erguidas (para cima), franzidas (para baixo), alternadas e arqueadas; (4) olhos com seis movimentos: neutro, longitudinal (lateralização), latitudinal (para cima e para baixo), fechados ou semicerrados, arregalados, piscando (um ou dois olhos). Salientam que a prosódia “não se

relaciona somente à afetividade, à expressão de emoções, mas perpassa todos os níveis linguísticos e encadeia a interação, dando forma, significação e função ao diálogo” (Silva, Santana, 2021, p. 1976). E defendem que é possível produzir texto sinalizado ou um discurso com significado para compreensão, pois, na linguagem, a construção do sentido da mensagem é contextual, usando não apenas léxico (sinal), mas também dependendo do contexto para a compreensão da sinalização.

A observação do vídeo da entrevista permite-nos verificar que a entoação acontece por meio de quatro elementos não-manuais. Como a entrevista em Libras é caracterizada, por uma parte, pela responsável sinalizante, avaliando os elementos prosódicos por ela utilizados, é possível provar a existência dessas aparições com seus significados em um contexto expositivo e informativo. Ver o Quadro 13.

Quadro 13 – Prosódia de rosto: movimentos faciais e significados da entrevistadora.

<b>(A) CABEÇA</b>	
Longitudinal (rotação para a direita)	Longitudinal (rotação para a esquerda)
	
(A1) foco	
<b>(B) SOBRANCELHA</b>	
Erguidas para cima	Franzidas para baixo
	
(B1) Admiração	(B2) Ênfase
<b>(C) OLHOS</b>	<b>(D) TESTA</b>
Semicerrados	Arqueada



Fonte: Elaborado pela autora com base em Silva e Santana (2021).

A partir da observação dos dados transcritos no Quadro 13, constata-se que a compreensão do significado contextual para a sinalização apresenta aspectos prosódicos. Assim, esses elementos vistos nas imagens mostram o início da sinalização da entrevistadora até que esta faça uma pausa para a realização da transição, pois são diferentes os segmentos de significados.

A imagem (A1) apresenta uma aparição focalizada que é iniciada por uma admiração focada, imagem (B1). Pode ser compreendido por segmento explicativo a estratégia inicial de atenção usada pela entrevistadora quando diz “quem é professor de Educação Física...”.

Na imagem (C1), as informações compartilhadas mostram as experiências de uma área, a Educação Física, pelo uso do aditivo “também” no contexto mostra que esta escolha lexical é de admiração. Já a imagem (D1), na continuidade do vídeo, informa que o esporte considerado como ênfase no trabalho do professor foi o taekwondo, informado na imagem (B2).

É interessante alcançar a compreensão de que, no caso da prosódia, assim como do uso de várias articulações faciais, há necessidade de uso do ritmo, proeminência e labialização para a produção de vídeos com esse tipo de sinalização, de modo que estes movimentos sejam percebidos por movimentos o mais completo possível, cada um com seu significado para a compreensão de como a prosódia acontece na Libras.

Castro (2019) defende que a corporalidade prosódica em Libras é gramatical, mas não se fixa como posicionamento de sinalização (olhos, sobrancelhas, articulação de boca, cabeça, corpo...) e que o gesto acontece como explicação, itemização, espacialização e distanciamento, depende da sentença, do usuário e sua forma da língua expressa, sendo impossível produzir frases separadas ou um léxico certo ou errado. A Figura 05 serve como exemplo desta impossibilidade de separação.

Figura 05 – (g-)<sup>34</sup> “ele-é” ou “pessoal”.



Fonte: imagem extraída do vídeo disponível na internet.

Na Figura 05, o gesto<sup>35</sup> é de explicação na apresentação “ele é surdo, professor de Educação Física”, pois seu significado se contextualiza como sinalização que sempre se complementa na saudação de referir-se a quem está na frente ao dar a informação para o público, ou seja, face a face, como é o caso da imagem onde estão a entrevistadora e o entrevistado.

Outro elemento prosódico em Libras são as pausas estilísticas. Silva (2019, p.147) identifica os tipos de pausas estilísticas encontrados nos dados analisados, explicitando como cada sinalizante as utiliza como tradutor-ator, já que a pausa estilística é uma questão de padronização quanto aos gêneros acadêmicos mais formais.

Quanto às pausas estilísticas, no vídeo em análise, observa-se que este tipo de pausa é utilizado em pé, como ilustrado na imagem no lado B do Quadro 14, que exemplifica a pausa em videossinalizado por um tradutor-ator, mas que também se apresenta quando se está sentado durante a entrevista, como visto no lado A.

<sup>34</sup> Glosa (g-) gesto, o “significado” de um gesto é colocado com letras minúsculas e colocado (Quadros, 2016).

<sup>35</sup> Não é apenas um sinal lexical de Libras, tem muitos significados no discurso como um gesto.

Quadro 14 – Pausas estilísticas por entrevista.

(LADO A)	(LADO B)
Expositor e responsável	Modelo de tradutor-ator
	 <p>Pausa estilística do tipo <i>casado</i></p>  <p>Pausa estilística do tipo <i>contido</i></p>
Pausa estilística do tipo <i>casado</i> e do tipo <i>contido</i>	Pausa estilística do tipo <i>contido</i>

Fonte: Elaborado pela autora com base em Silva (2019).

Nesse quadro, as pausas estilísticas utilizadas pelo expositor são do tipo casado, que faz parte da pausa quando o público é apresentado para o vídeo. Por sua vez, a entrevistadora faz uso da pausa do tipo contido. Ao fazerem uso de ambos os tipos de pausa estilística, os participantes sinalizam o modo formal de pontuar a comunicação.

O Quadro 15 mostra o tipo entrelaçado-bilateral (sinalizante + sentado), que faz parte da pausa quando o respondente espera atenção da virtual audiência, e depende de sentar-se para apoiar os cotovelos e antebraços (bilateral), podendo também ficar em pé.

Quadro 15 – Pausa estilística do tipo entrelaçado-bilateral.

Expositor	Modelo de sinalizante
	 <p>Pausa estilística do tipo <i>entrelaçado</i></p>

Fonte: Elaborado pela autora com base em Silva (2019).

É possível observar que a parte sinalizada apresenta a pausa estilística (tipo entrelaçado-bilateral) da entrevista, ao esperar o tempo para dar a resposta.

Por fim, enfoco o vídeo como suporte, dimensão importante para ajudar no ensino-aprendizagem do gênero entrevista nas aulas de Libras para ouvintes, conforme mostra a Figura 06.

Figura 06 – O suporte: vídeo.



Tela com ângulo de frente

Tela com ângulo de lado

Tela em outro ângulo

Fonte: imagens extraídas do vídeo disponível na internet.

Três ângulos são observados na tela do vídeo: no primeiro, duas pessoas sentadas de frente para a tela; no segundo, a entrevistadora está na tela de um lado e o entrevistado, do outro lado. Na filmagem, as telas aparecem separadas de um lado e do outro, mas tanto entrevistadora quanto entrevistado estão no mesmo lugar, no espaço limite, como descrito por Brito Ferreira (2010 [1995], p. 72): “os sinais da Libras são realizados em um espaço que vai da cintura até um ponto logo acima da cabeça”. Portanto, o limite na entrevista videossinalizada é da cintura até acima da cabeça e do lado à esquerda até à direita da cabeça, facilmente identificados no espaço do vídeo.

Alguns critérios são observados na sua edição: anotar a ordem dos conteúdos para facilitar o desenvolvimento da entrevista e a ordem das perguntas feitas pelo(a) entrevistador(a) para explicação nas respostas, de acordo com o conhecimento do(a) expositor(a) sobre o assunto; citar os créditos (título, data da publicação, descrição da entrevista e número do vídeo, nome do especialista); preparar perfil, como forma de ajudar na visualização da foto, face a face do

entrevistado e entrevistador e o encerramento, usando a mesma fonte de letra do título. Ver o exemplo na Figura 07.

Figura 07 – Suporte de fonte texto.



Título colocado no início da entrevista

Final da publicação com nome da autora

Fonte: imagens extraídas do vídeo disponível na internet.

Considerando que a professora responsável pela entrevista e o entrevistado expressam e usam a linguagem com o cuidado na viso-leitura no vídeo, nesse sentido, atendem ao requisito de que o vídeo em Libras precisa ter uma sinalização muito adequada, a fim de colaborar com o leitor.

### 2.2.2 Sequência didática de gênero: foco nas capacidades de linguagem

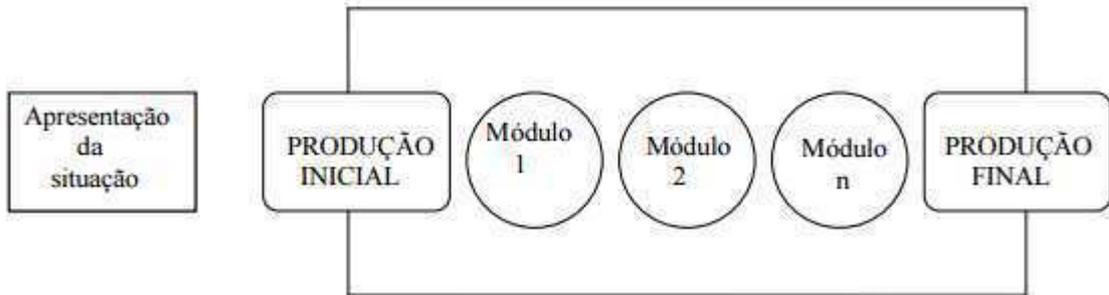
Outro instrumento para o ensino centrado no gênero textual é a Sequência Didática de Gênero (SDG), instrumento que consiste no “conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 82).

Nesse contexto, o objetivo de ensino sistemático, de acordo com os autores, é:

Criar contextos de produção precisos, efetuar atividades ou exercícios múltiplos e variados: é isso que permitirá aos alunos apropriarem-se das noções, das técnicas e dos instrumentos necessários ao desenvolvimento de suas capacidades de expressão oral e escrita, em situações de comunicação diversas. (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 82)

De modo mais organizado, de acordo com os objetivos que o professor quer alcançar para a aprendizagem de seus alunos, ele desenvolve atividades de aprendizagem e de avaliação. Assim, em uma SDG os autores propõem o modelo da estrutura de base, constituída pelos seguintes passos, como demonstra a Figura 08:

Figura 08 – Procedimento da Sequência Didática de Gênero.



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 83).

A organização modular da SDG leva em conta os níveis de análise descendente, propostos por Bronckart (1999; 2006; 2008): a infraestrutura do texto (planejamento geral do conteúdo e a organização dos tipos de discurso); os mecanismos de textualização (que contribuem para dar ao texto a coerência temática, por meio de mecanismo de conexão e de coesão nominal e verbal); e os mecanismos de responsabilidade enunciativa (que contribuem para a coerência pragmática do texto).

Trata-se de uma orientação didática, tendo em vista a seleção de um gênero em uma situação de articulação definida, a partir da qual se organizam atividades que podem auxiliar no reconhecimento do gênero, no trabalho desenvolvido em quatro etapas (cf. Fig. 08): apresentação da situação comunicativa (descrição da tarefa de expressão oral ou escrita. Este é um primeiro contato com o gênero trabalhado); produção inicial (atividade avaliativa das capacidades já adquiridas e ajuste das atividades às capacidades dos alunos. Este é um momento, no desenvolvimento do domínio do gênero em questão, no qual as possibilidades e dificuldades relacionadas ao texto são identificadas para serem trabalhadas); módulos (material construído com diversas atividades que se constitui como um instrumento no domínio do gênero trabalhado em profundidade); e produção final (atividade avaliativa dos conhecimentos adquiridos nos processos alcançados dos aspectos trabalhados durante o ensino do gênero).

O objetivo central da SDG é que os alunos possam desenvolver as suas capacidades de linguagem, que são definidas como “as aptidões requeridas do aprendiz para a produção de um gênero numa situação de interação determinada” (Dolz; Schneuwly, 2004, p. 52) e são classificadas em três ordens de fenômenos: 1) Capacidades de ação, que implicam poder adaptar a produção textual às características do contexto e do referente; 2) Capacidades discursivas, que correspondem a saber mobilizar modelos discursivos apropriados ao gênero em questão; 3) Capacidades linguístico-discursivas, que dizem respeito ao domínio das operações psicolinguísticas e das unidades linguísticas.

Inicialmente, as sequências foram propostas como um conjunto organizado de atividades progressivas com o intuito de desenvolver a capacidade de produção de textos de um determinado gênero em língua materna (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 95). Com o desenvolvimento da Engenharia Didática e das pesquisas no campo da didática das línguas, o escopo da SDG tem se ampliado e sua organização modular inicial se complexifica: novas atividades são acrescentadas (leitura e escuta de textos do gênero em estudo, para auxiliar a aprendizagem dos alunos, por exemplo); mais produções orais ou escritas são realizadas, não apenas a inicial e a final; e reflexão dos alunos sobre o que estão aprendendo, entre outros aspectos. Esse conjunto de atividades passa a receber outras denominações.

No Brasil, o conceito de itinerário de ensino e aprendizagem de gênero se destaca, referindo o dispositivo que se compõe de um projeto de ensino de um gênero, incluindo diversas atividades relacionadas ao gênero em estudo, com acompanhamento do professor e momentos de reflexão dos alunos sobre o que estão aprendendo (Bezerra; Reinaldo, 2023). Assim, o itinerário pode ser visto como uma ampliação da SDG – não uma contraposição – e possibilita melhor visualização das relações entre as atividades realizadas, levando os alunos a produzirem mais e retomarem, de forma reflexiva, as suas produções orais e escritas no decorrer do processo de aprendizagem.

Nesta pesquisa, a SDG é adotada na forma clássica, funciona como exemplos para os professores colaboradores planejarem e executarem suas próprias sequências didáticas no seu contexto de ensino, tendo em vista a prática da visio-leitura e da produção sinalizada.

Por fim, é importante mencionar que os modelos e as sequências não são os únicos dispositivos que se utilizam em uma aula interacionista. Miranda e Arman (2020) entendem que o caráter interacionista da aula vem dado por um conjunto de características que não ficam apenas nos recursos e dispositivos. Deve-se levar em consideração também aspectos como o lugar e as

formas que assume a interação entre professor, alunos, artefatos ou instrumentos e objetos de ensino; a consideração e retomada dos conhecimentos prévios dos alunos; a criação de oportunidades para a observação, a reflexão e a sistematização dos fenômenos em estudo; o caráter situado das práticas de linguagem que se estudam e das propostas de produção; o percurso descendente das análises; o trabalho com textos e outros recursos autênticos (ou seja, que existem fora da sala de aula).

### 3.2.3 A sequência de formação: foco nos saberes e capacidades docentes

Do mesmo modo que o MDG e a SDG, a Sequência de Formação (SF) parte dos pressupostos teórico-metodológicos do ISD e da Didática das Línguas.

Hofstetter e Schneuwly (2009) consideram que a composição de uma proposta de formação de professores envolve *saberes a ensinar* e *saberes para ensinar*, e é constituída por escolhas ideológicas, culturais, didáticas e metodológicas. Nessas duas categorias de saberes, os autores entendem que tanto os saberes a ensinar (conteúdos/conhecimentos objetos de ensino), quanto os saberes para ensinar (formação para desenvolver atividades de ensino) vão repercutir no desempenho do trabalho desses profissionais.

Essa relação dos saberes da formação docente dialoga e concorda com Tardif (2014, p. 36), para quem o professor em “Sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações”. Ou seja, os professores, em sua prática, situam seus planos de aula, sequências de ensino a partir de seus saberes docentes: saberes profissionais (transmitidos pelas instituições de formação de professores), saberes disciplinares (produzidos pelas ciências da educação e dos saberes pedagógicos) saberes sociais (definidos e selecionados pela instituição universitária), saberes curriculares (correspondentes aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos) e saberes experienciais (próprios dos professores, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, baseados em seu trabalho cotidiano e no desenvolvimento de seu meio). Nesse sentido, é preciso compreender que o saber-fazer dos professores surdos é mobilizado a partir de diferentes saberes que ocorrem em função do seu trabalho e das interfaces com os referenciais teóricos

O conceito de SF vem sendo desenvolvido, há poucos anos, por pesquisadores genebrinos e por pesquisadores brasileiros, e envolve os elementos capacidades docentes, capacidades de linguagem e saberes docentes, conforme descreve o Quadro 16 a seguir.

Quadro 16 – Tipos de capacidades e saberes docentes.

<b>CD E SABERES DOCENTES</b>	<b>PESQUISADOR</b>	<b>ELEMENTOS</b>
Capacidades de linguagem	Dolz, Pasquier; Bronckart (2017[1993])	Capacidade de ação Capacidade discursiva Capacidade linguístico-discursiva
Capacidades Docentes	Camargo (2011)	Capacidade de ação Capacidade discursiva Capacidade linguístico-discursiva Capacidade de autogestão profissional
Capacidades de linguagem	Cristóvão; Stutz (2011)	Capacidade de ação Capacidade discursiva Capacidade linguístico-discursiva Capacidade de significação
Saberes docentes	Stutz (2012)	Saber docente do contexto Saber docente da metodologia Saber docente dos recursos Saber docente da planificação de aulas Saber docente da regência de aulas Saber docente da aprendizagem autônoma Saber docente da avaliação da aprendizagem
Capacidades de linguagem	Lenharo (2016)	Capacidade de ação Capacidade discursiva Capacidade linguístico-discursiva Capacidade de significação Capacidades multissemióticas
Saberes docentes	Dolz e Gagnon (2018)	Saberes em relação aos objetivos e os planos de estudo Saberes disciplinares de referência dentro do domínio do ensino Saberes relacionados aos alunos e sua aprendizagem Saberes sobre os dispositivos de ensino e os gestos do professor Saberes relativos à experiência prática em sala de aula

Fonte: Elaborado pela autora com base em Cristóvão, Miquelante e Francescon (2020).

Como mostra o Quadro 16, os pesquisadores apresentam ampliações dos saberes e capacidades docentes considerados nas sequências com foco na formação inicial e continuada de professores de línguas.

No primeiro item, os pesquisadores genebrinos Dolz, Pasquier e Bronckart (2017[1993]) defendem que o ensino das capacidades de linguagem inclui todos os planos de uma atividade linguageira, considerando a ação da linguagem em uma situação de comunicação específica e o

próprio texto. São três as capacidades de linguagem: Capacidade de ação; Capacidade discursiva e Capacidade linguístico-discursiva.

No segundo item, a pesquisadora brasileira Camargo (2011) propõe quatro capacidades de linguagem docentes: de ação, discursiva, linguístico-discursiva e de autogestão profissional, sendo essa última acrescentada pela pesquisadora. O conceito de Capacidade de Linguagem (CL), antes usado para avaliar aprendizagem discente, é ampliado por essa pesquisadora para a avaliação docente, ao propor as CL docente como “o conjunto de operações no âmbito da formação e atuação do docente de Língua Inglesa que permitem realizar ações de linguagem e funcionam como um instrumento para mobilizar os conhecimentos docentes e operacionalizar a aprendizagem para a docência” (Camargo, 2011, P. 99).

No terceiro item, as pesquisadoras brasileiras Cristóvão e Stutz (2011) apresentam quatro capacidades de linguagem: Capacidade de ação, Capacidade discursiva, Capacidade linguístico-discursiva e Capacidade de significação, sendo a última adicionada por essas pesquisadoras.

No quarto item, de forma semelhante, a pesquisadora brasileira Stutz (2012) considera as capacidades docentes como um construto para orientar a formação de professores, a partir das especificidades dos saberes necessários à formação inicial de professores de línguas. A proposta da autora é composta por sete saberes docentes: Saber docente do contexto, Saber docente da metodologia, Saber docente dos recursos, Saber docente da planificação de aulas, Saber docente da regência de aulas, Saber docente da aprendizagem autônoma e Saber docente da avaliação da aprendizagem, sendo estes constitutivos das capacidades docentes.

O quinto item mostra as cinco capacidades de linguagem propostas pela pesquisadora brasileira Lenharo (2016): Capacidade de ação, Capacidade discursiva, Capacidade linguístico-discursiva, Capacidade de significação e Capacidades multissemióticas, sendo essa última acrescida pela pesquisadora.

Mais recentemente, Francescon, Cristovão e Tognato (2018), inspiradas em Hofstetter e Schneuwly (2009), ressaltam a necessidade de uma SF propiciar atividades que articulem os *saberes a ensinar e para ensinar*. Assim, a SF é compreendida como um instrumento do professor formador no sistema de atividade de formação docente com vistas ao desenvolvimento tanto das Capacidades de Linguagem (CL), quanto das Capacidades Docentes (CD), tendo em conta os elementos de mediação que a constituem. Dessa forma, Miquelante (2019) defende a relevância de se planejar, produzir e implementar dispositivos didáticos que possibilitem a apropriação de

saberes docentes como capacidades, por meio da reflexividade oportunizada pela articulação entre as teorias estudadas e as práticas pedagógicas-didáticas experiências ao longo do processo formativo.

O sexto e último item do Quadro 16 mostra a proposta dos pesquisadores genebrinos Dolz e Gagnon (2018), que analisando a SF para o ensino da produção escrita em instituições suíças de formação de professores franceses, listam cinco categorias de saberes: saberes em relação aos objetivos e os planos de estudo, saberes disciplinares de referência dentro do domínio do ensino, saberes relacionados aos alunos e sua aprendizagem, saberes sobre os dispositivos de ensino e os gestos do professor, e saberes relativos à experiência prática em sala de aula.

As pesquisadoras brasileiras Stutz (2012), Miquelante (2019) e Francescon (2019), apresentaram os saberes e capacidades docentes combinando-se nas análises das SF implementadas em suas pesquisas embasadas no ISD e Didática das línguas com foco na formação de professores de línguas estrangeiras. A proposta envolve os elementos saberes e capacidades docentes embasados em Francescon (2019), que identificou nove saberes e capacidades a serem conhecidas, dominadas e mobilizadas pelos professores durante as atividades de planejamento e implementação de uma sequência didática na SF trabalhada na pesquisa com professores de Língua Inglesa. O Quadro 17 contém esses saberes e capacidades:

Quadro 17 – Saberes e capacidades docentes mobilizadas na sequência de formação.

SABER	CAPACIDADE
Contexto	Verificar as exigências estabelecidas nas prescrições nacionais e locais; Verificar/compreender os objetivos e necessidades dos alunos; Compreender o papel do professor de LE: autoavaliação dos alunos-professores; avaliação do ensino de acordo com os princípios teóricos; o suporte da pesquisa; aceite do retorno e informações dos alunos-professores, professor regente de turma, professora formadora; avaliação do trabalho dos colegas e contribuição por meio críticas construtivas; identificação dos problemas pedagógicos e didáticos dos alunos e do ensino por meio da pesquisa-ação e do estudo de caso Verificar os recursos e restrições (das instituições de ensino, para realização de atividades, etc.)
Metodologia	Analisar/Avaliar a produção oral e escrita dos alunos Analisar/Avaliar a interação oral e escrita Analisar/Avaliar a compreensão oral e escrita Analisar/Avaliar a gramática Analisar/Avaliar o vocabulário Analisar/Avaliar a cultura
	Analisar livros didáticos

Recursos	Selecionar textos Produzir atividade
Planificação das aulas	Identificar os objetivos de aprendizagem Planificar os conteúdos da aula Organizar o curso
Regência de aulas	Utilizar o plano de aula e do curso Apresentar um conteúdo linguístico, estabelecer relações com conteúdos locais/internacionais e estabelecer relações entre língua e cultura Apresentar um projeto de classe/ uma situação de comunicação Interagir com os alunos durante a aula Gerenciar a classe Utilizar a língua alvo
Aprendizagem autônoma	Contribuir para o desenvolvimento da autonomia dos alunos Inserir tarefas de casa adequadas ao aprendizado dos alunos Planificar e gerenciar projetos e portfolios Utilizar ambientes de aprendizagem virtual Organizar atividades extraclasse (passeios, viagens)
Avaliação de aprendizagem	Compreender artefatos de avaliação Reconhecer o desempenho dos alunos Promover autoavaliação dos alunos Analisar erros dos alunos
Teórico	Conhecer teorias/abordagens de ensino de LE Compreender conceitos da teoria que embasa o ensino Relacionar planejamento do curso e preparação das aulas com a teoria que os embasa
Conteúdo	Buscar/Conhecer e ensinar sentidos para léxicos Buscar/Conhecer e ensinar léxicos em LI Buscar/Conhecer e ensinar pronúncia das palavras em LI Buscar/Conhecer e ensinar as regras gramaticais da LI Buscar/Conhecer e ensinar os gêneros textuais Conhecer e ensinar o uso social da LI

Fonte: Francescon (2019, pp. 81-82).

No Quadro 17, os saberes docentes abarcam: saber docente do contexto (capacidade de compreender e verificar); saber docente da metodologia (capacidade de analisar e avaliar); saber docente dos recursos (capacidade de analisar, selecionar e produzir); saber docente da planificação de aulas (capacidade de identificar, planificar e organizar); saber docente da regência de aulas (capacidade de utilizar, apresentar, interagir e gerenciar); Saber docente da aprendizagem autônoma (capacidade de contribuir, inserir, planificar, utilizar e organizar); saber docente da avaliação da aprendizagem (capacidade de compreender, reconhecer, promover e analisar); saber docente do teórico (conhecer, compreender e relacionar teorias); e saber docente de conteúdo (buscar, conhecer e ensinar a língua e os gêneros textuais).

Nessas perspectivas, voltadas para a Licenciatura de Letras, as SF desenvolvidas por Cristovão, Miquelante e Francescon (2020) estão centradas em materiais com dois focos: o ensino do objeto, no caso a língua e sua literatura, e a formação de professores. Essas autoras apresentam e ilustram a organização das SF – sistema de atividade de formação docente. Ver a Figura 09.

Figura 09 – Sistema de atividade de formação docente.



Fonte: Cristovão; Miquelante e Francescon (2020, p. 473).

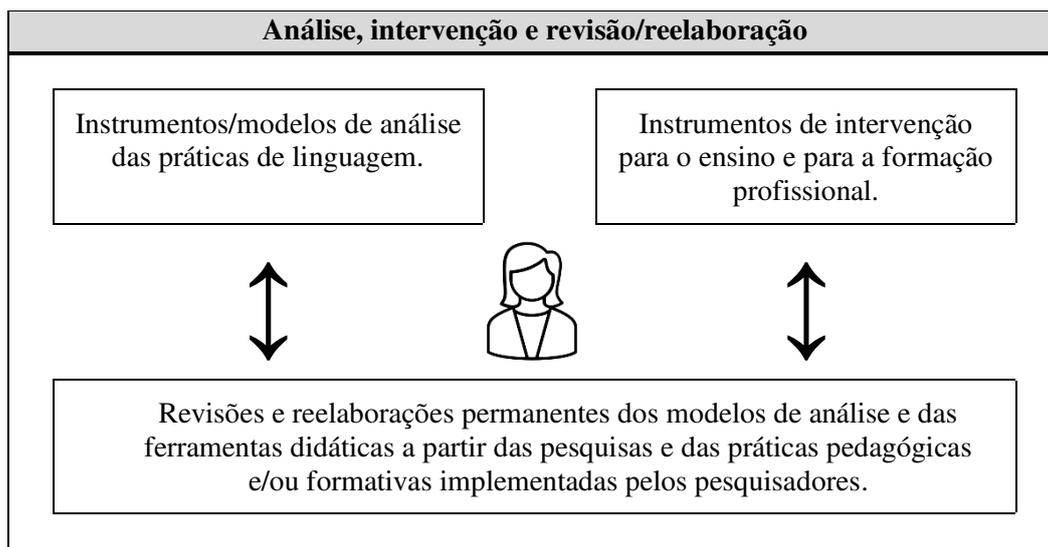
Na Figura 09, Cristovão, Miquelante e Francescon (2020) consideram a SF como um instrumento de mediação para os professores formadores, tendo em vista promover a construção de um repertório formativo com atividades voltadas para o desenvolvimento de capacidades de linguagem e de capacidades docentes, conceitos que passam a compor uma abordagem com base em gêneros aplicável na formação de professores de línguas.

Hoje compreende-se que os saberes necessários à formação docente podem ser mobilizados nos professores em formação por meio de atividades teóricas, práticas e reflexivas. Cristovão, Miquelante e Francescon (2020), inspiradas em Francescon (2019), destacam a necessidade de “mediação e apoio promovido tanto pelo coletivo quanto pelas ações das formadoras, para que, nesse momento de reflexão, o formando possa lidar com os conflitos enfrentados, resultando em seu desenvolvimento docente” (Francescon, 2019, p. 151).

Considero que o diferencial entre o dispositivo SF e o dispositivo SDG diz respeito à construção de um repertório formativo promovido por meio de atividades voltadas não apenas ao conteúdo dos objetos de ensino, mas também às teorias e metodologias nas quais o processo de ensino, aprendizagem e avaliação se fundamentam.

Nesse sentido, é possível identificar SF em sua relação com os objetos de estudo do ISD, brevemente aqui retomados de Miranda e Arman (2020): de um lado os instrumentos de análise; de outro, os de intervenção, revisão e reelaboração tanto para o ensino quanto para a formação profissional, como mostra o Quadro 18 a seguir.

Quadro 18 – Relação entre os objetos de estudo do ISD.



Fonte: Elaborado pela autora com base em Miranda e Arman (2020, p. 517).

Nesse quadro, procuro representar as relações entre os objetos gerais estabelecidos pelo ISD, relacionando, no interstício como o “terceiro espaço”, especificamente, as revisões e reelaborações dos instrumentos aplicados na intervenção/prática pedagógica. No caso do

professor e pesquisador surdo, essa representação se dá a partir da prática que os modelos de análise e didático do gênero demandam, como avaliação de elaboração e revisão dos materiais didáticos, planejamento, sequências didáticas etc. Nessa articulação do professor surdo na construção didática e sua relação com capacidades docentes e saberes docentes, também está subjacente o agir didático como agir humano profissional. Nessa direção Tardif (2014, p. 255) aborda os saberes docentes e formação profissional, adotando a noção de saber como aquele referente ao próprio profissional “que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes, isto é, aquilo que muitas vezes foi chamado de saber, saber-fazer e saber-ser”. Nesse contexto, saber-fazer é efetivamente utilizado pelo profissional, no seu cotidiano de trabalho, para realizar todas as suas ações e tarefas.

Por fim, para que uma SF se caracterize “como espaço de verbalização e tomada de consciência das práticas profissionais” (Francescon, 2019, p. 151), deve contemplar todos esses tipos saberes, em atividades de reflexividade e transformação na formação docente.

À guisa de encerramento do referencial teórico desta seção, apresento o terceiro objeto de estudo do ISD, que também incorpora o campo da didática de línguas

### **2.3 O agir docente, o agir didático e os gestos didáticos fundamentais**

Nesse campo de estudo, Bronckart (2008) considera que é necessário construir um artefato conceitual mais ou menos estável que direcione as pesquisas voltadas para a compreensão do agir humano, conceito fundamental no ISD: “qualquer forma de intervenção orientada de um ou vários seres humanos no mundo”. (Bronckart, 2008, p. 120). Para o autor, o papel da linguagem e as condições de seu funcionamento interferem na conduta humana, demandando a compreensão do agir como um conjunto dos fatos sociais e estruturas dos conteúdos de como o pensamento consciente se desenvolve.

Nesse contexto, a perspectiva do agir docente e sua relação com o agir didático de Silva (2013) e Silva-Hardmeyer (2017) se materializa nos gestos didáticos fundamentais da atividade do professor.

Assim na sequência dos interesses mencionados em 2.1 e 2.2, essa vertente se interessa em investigar o que se passa entre **o professor** e os **alunos** e os **saberes** mobilizados, os ensinados pelo docente e os apropriados pelos discentes. Dolz (2016) dividiu esses saberes em três campos:

1) o meio educacional que corresponde à classe, ao estabelecimento escolar e a todo o sistema educativo; 2) o meio científico disciplinar onde são elaborados os saberes de referência (no domínio das línguas-culturas, os saberes da linguística, dos estudos literários e da didática); 3) o meio social em geral com suas práticas e suas opiniões. (Dolz, 2016, p. 240)

Essa tríade corresponde ao triângulo didático, ligado a um determinado contexto e dividido em três campos: meio educacional, meio científico e meio social, que “estão em interação e exercem uma influência convergente ou divergente ao funcionamento deste triângulo didático” (Dolz, 2016, p. 240).

Para tratar do trabalho do professor, Silva (2013) apresenta o agir didático como conjunto das intervenções do professor no momento da didática interna sobre o objeto de ensino, visando o desenvolvimento de diferentes capacidades. Essa autora considera o agir didático como uma dimensão do agir docente, que é sustentado por três pilares: a) o ensino (foco no professor); b) a aprendizagem (foco nos alunos); c) os objetos do conhecimento (foco nos saberes/conteúdos). Esses pilares do sistema didático não podem ser vistos separadamente, uma vez que a corporificação desse sistema se dá na sua interface, conforme a representação mostrada na Figura 10.

Figura 10 – O agir didático como uma dimensão do agir docente.

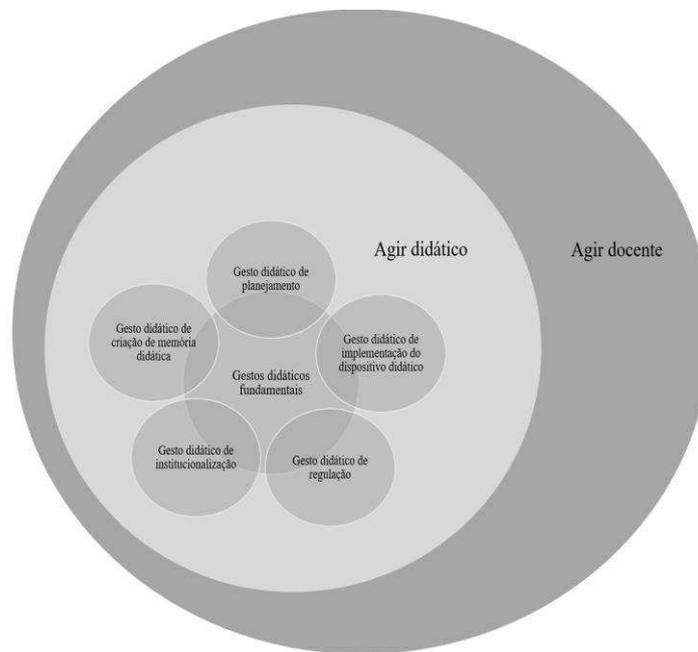


Fonte: Silva (2013, p 367).

De acordo com a Figura 10, o agir didático é a dimensão do agir docente que se refere especificamente às diversas ações e/ou intervenções do docente em sala de aula as quais mobilizam os gestos didáticos.

Para Silva-Hardmeyer (2017), a caracterização do agir didático consiste na identificação das ações e intervenções por meio dos gestos didáticos fundamentais. Entendo que a definição de gestos didáticos em Silva (2013, p. 78) indica que “o discurso do professor compreende diferentes modalidades (a gestualidade e a mudança de espaço)”. É o modo de agir docente que mobiliza o gesto como organização da forma e do conteúdo didático, conforme detalha a Figura 11.

Figura 11 – Os gestos didáticos fundamentais.



Fonte: Elaborado pela autora com base em Silva-Hardmeyer (2017).

Na Figura 11, o agir didático envolve cinco gestos didáticos fundamentais na atividade profissional do professor. É importante ressaltar que essa representação, proposta por Silva-Hardmeyer (2017), acrescentou o gesto de planejamento ao modelo proposto por Schneuwly e Dolz (2009) e adotado por Silva (2013). Assim, os cinco gestos didáticos fundamentais podem ser descritos na seguinte forma de componentes: gesto didático de planejamento, gesto didático de implementação do dispositivo didático, gesto didático de criação de memória didática, gesto didático de regulação, e gesto didático de institucionalização.

*Gesto didático de planejamento*, conjunto de transformações ou decomposição para elaboração de procedimentos. É sempre necessário quando se visa um ciclo de aprendizagem, em que o planejamento antecede a sequência didática de gênero, que pode transformar ou decompor. Para Silva (2013, p. 298), “O professor, ao planejar, faz a primeira focalização das dimensões a

serem privilegiadas do objeto na prática didática que pretende realizar”, pois ele percebe o que o aluno pode ter como desenvolvimento dessas intervenções planejadas e previstas.

Retomando essa reflexão, Silva-Hardmeyer (2017) considera que o gesto didático de planejamento é:

um gesto profissional do professor que leva em consideração a sequência de ensino, um curso ou aula, antecipando e preparando-os em função dos alunos (nível/ano/série) e seus conhecimentos já adquiridos a respeito do objeto a ser ensinado e os saberes já existentes nos pré-construídos a respeito desse objeto de ensino. (Silva-Hardmeyer, 2017, p. 101)

É nessa especificidade do trabalho e da prática docente que compreendo ser sempre necessário ter, a partir de planejamento, uma sequência didática com as dimensões ensináveis que integram o agir docente em geral, podendo ser realizada de diferentes formas (escolher o gênero, organizar as etapas e as atividades, criar o apoio em texto ou adaptar o contexto em leitura, produzir o material etc.) como intervenções para desenvolver a competência dos alunos aprendizes desse objeto de ensino. Um exemplo no contexto de formação docente é a seleção do gênero seguida da modelização didática orientada pelas práticas sociais de linguagem.

*Gesto didático de implementação do dispositivo didático*, conjunto de materiais (imagens referentes ao vocabulário e/ou personagens com palavra e/ou sinal, vídeo, Powerpoint com slide, folha de atividades, apostila, livro/capítulo, expressões faciais, gestos e entonação não-manuais, quadro branco, data show, tripé da câmera, celular, notebook, lista de presença etc.) que o professor providencia para a apresentação das dimensões do objeto de ensino e implementação do dispositivo didático por suportes materiais. Silva-Hardmeyer (2017) define o dispositivo didático como

o conjunto de materiais (semióticos ou não) organizados sequencialmente, utilizados pelos professores para o ensino de um determinado objeto do saber. São constituintes de um dispositivo didático as ferramentas didáticas, isto é, o conjunto de suportes materiais organizados e utilizados e as atividades escolares que focalizam as dimensões do objeto de ensino. (Silva-Hardmeyer, 2017, p. 104)

Nesse contexto, é importante que o professor realize e utilize as ferramentas didáticas de uso do dispositivo como o objeto de ensino pelos alunos.

Esse gesto pode ser associado à contribuição de Albres (2016, p. 226), que discute os dados para a pesquisa sobre o ensino e ações de formação docente do professor de Libras. Em seu estudo, o “como ensinar (recursos materiais)” é feito com um grupo de professores que tem uma mediadora chamada Claudia, conforme ilustra o trecho que está na Figura 12.

Figura 12 – Trecho de como ensinar (recursos materiais).

 <p>Claudia</p>	<p><i>Era para contar história, não... neste vídeo é um diálogo. Eles treinaram antes, uso do verbo e substantivo. Treinaram, treinaram, treinaram. No momento da prova fizeram um cartaz e este cartaz foi pregado no tripé da câmera com uma fita adesiva, de forma que ficasse de frente para quem olha para a câmera (folheia a apostila procurando o diálogo). Este diálogo aqui. (mostra a apostila para os colegas) [aproximadamente seis linhas]</i></p>
--	--

Fonte: Albres (2016)<sup>36</sup>

Esse trecho evidencia a mobilização de um dispositivo didático em que a professora Claudia traz o vídeo que ilustra como a prática de diálogo é utilizada e organizada: “*prova fizeram um cartaz... no tripé da câmera com uma fita adesiva... (folheia a apostila procurando o diálogo) ...*”, implica os suportes para gravar em vídeo em formas (tripé da câmera com uma fita adesiva) e modo de trabalho (diálogo, apostila, prova, cartaz).

*Gesto didático de criação de memória didática*, conjunto de saberes construídos como memória didática em que a inserção do objeto de ensino na temporalidade remete ao que ainda será ensinado, incluindo momentos que se voltam para antecipação auxiliando a busca de conteúdos e explicações dessa memória. Silva-Hardmeyer (2017) explica esse gesto nos seguintes termos: “as intervenções didáticas que integram o gesto de memória didática ocorrem sempre que o professor ou um aluno retoma conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural da sala estudados em outros momentos” (Silva-Hardmeyer, 2017, p. 107).

Assim, a criação de memória didática envolve as diferentes dimensões do objeto de ensino. Trata-se de situações em que um professor traz para a aula a retomada ou revisão do conteúdo.

<sup>36</sup> Notas de transcrição dos enunciados: ocorrência, gestos ou comportamentos dos interlocutores - interpretação da ação feita pela pesquisadora, marcação (entres parênteses); ocorrência, que não foi dito, mas está implícito, marcação [entre colchetes]; e ocorrência, enunciação entres os interlocutores em Libras, marcação *itálico*. (Albres, 2016, p. 169).

*Gesto didático de regulação*, conjunto de avaliação como observação das necessidades e habilidades dos alunos. Refere-se às informações obtidas e serve para regular as ações de professores e da análise inicial e final para mostrar os resultados alcançados através da intervenção do conhecimento prévio. Silva (2013) define o gesto didático de regulação da seguinte forma:

As intervenções realizadas por professores, a fim de aproximar o conhecimento dos alunos sobre um objeto de ensino ao conhecimento esperado em relação ao mesmo objeto, possibilitando uma superação das possíveis dificuldades e obstáculos encontrados pelos alunos no processo de ensino e aprendizagem desse objeto. (Silva, 2013, p. 79)

Dessa forma, no gesto didático de regulação, o professor, ao trabalhar com aprendizado dos alunos, cria uma sequência para verificar a avaliação do que foi realizado. Quando as dificuldades aparecem, atividades e produções são feitas para esclarecer suas dúvidas, discutir assuntos e novos conhecimentos. Assim, o professor reexplica ou presta atendimento esclarecendo aos alunos; portanto, a construção do objeto de ensino acontece como regulação no gesto do trabalho docente. Na presente pesquisa refere-se também ao modo como o professor em formação docente construiu, a partir do objeto ensinado, a sequência didática de gênero.

*Gesto didático de institucionalização*, conjunto de fixação explícita e convencional que com o conhecimento disciplinar socialmente reconhecido constrói o aprendizado do aluno. Portanto, o saber já instruído, a ação do professor que, ao final da discussão e diálogo, busca revelar as dimensões do objeto ensinado (generalização, modalização lógica, deôntica e apreciativa, contextualização/descontextualização) devem ser aprendidos e transferidos em outros contextos de uso, para considerações e ações que permitam ao aluno ver o objeto de ensino de forma positiva na abordagem do professor. Silva (2013) explica o gesto didático de institucionalização nos seguintes termos:

o professor tem como um de seus objetivos possibilitar o desenvolvimento de conhecimentos em aprendizes acerca de um objeto de ensino, os professores realizam ações verbais e/ou de linguagem, apoiadas no uso dos dispositivos didáticos (já explicado nesta seção), a fim de fazer os alunos conhecerem que os saberes construídos por eles em sala sob um determinado objeto (como, por exemplo, os elementos constitutivos de um texto de opinião) já são cristalizados socialmente. (Silva, 2013, p. 82)

Nesse sentido, a ação do professor apresenta o objeto de ensino já estabelecido para os alunos aprenderem. Ou seja, o professor ensina pelo processo de institucionalização de um saber, selecionando suas dimensões ensináveis para o aprendizado do aluno.

Desse modo, o trabalho do professor surdo com o conhecimento ensinável para aprendizes ouvintes de Libras pode ser empreendido a partir de vários textos em língua de sinais. Assim, o professor usa a Libras como texto sinalizado e, pelo uso do gênero que seleciona para análise, por meio de um modelo didático de gênero para o ensino, cria correspondência pela interpretação textual tornando significativo e compreensível o que é dito no texto sinalizado.

Nesta tese, ao longo das próximas seções, no contexto da Libras como segunda língua para ouvintes, é pensado como é possível tomar a perspectiva do ISD para o desenvolvimento de professores surdos em situações em que o agir docente é a linguagem humana no agir didático.

Na seção a seguir, apresento conceitos oriundos dos estudos sobre letramentos e suas contribuições para a formação do professor de Libras L2.

### 3 LETRAMENTOS: CONCEITOS, TIPOS E IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

---

*“Como nós, seres humanos, temos  
construído significado em letramentos”  
(Kalantzis, Cope, Pinheiro, 2020)*

Nesta seção o conceito fundamental é o de letramentos nas suas vertentes letramento e visual e científico. A partir delas discuto teoria e a prática relacionadas à atuação do professor surdo e os conhecimentos necessários desses letramentos, considerando a experiência visual e didática para o ensino de Libras.

#### 3.1 Letramento visual e a construção de significados

Para Dondis (2003, p. 227), “o alfabetismo visual implica compreensão, e meios de ver e compartilhar o significado a um certo nível de universalidade”. Nesse sentido, o Letramento Visual (LV) se ocupa da função social do mundo, considerando que a questão mais importante é o que ele representa no contexto da linguagem, bem como a forma aplicada à informação visual para aprendizagem, a identificação, a criação e a compreensão de mensagens visuais acessíveis a todos.

Toda mensagem visual produzida existe em função da informação que dela resulta. Nessa perspectiva, é necessário desenvolver a consciência de que o letramento corresponde a ler dados visuais com sucesso em diversos contextos com alguns dos objetivos que foram comunicados por meios visuais. Assim, “as decisões visuais dominam grande parte das coisas que examinamos e identificamos, inclusive na leitura” (Dondis, 2003, p. 231).

Dondis (2003) reflete sobre a importância da experiência visual para a formação de indivíduos visualmente alfabetizados:

a natureza da experiência visual mediante explorações, análises e definições, que lhe permitam desenvolver uma metodologia capaz de instruir todas as pessoas,

aperfeiçoando ao máximo sua capacidade, não só de criadores, mas também de receptores de mensagens visuais; em outras palavras, capaz de transformá-las em indivíduos visualmente alfabetizados (Dondis, 2003, p. 5).

Nesse contexto, o conjunto de experiências ligadas à compreensão da linguagem possibilita relacionar informações que possam fornecer ao leitor ajudas cognitivas. Na mesma esteira de pensamento, Oliveira (2006) enfatiza o caráter multidisciplinar do letramento visual:

[...] o letramento visual é a área de estudo que lida com o que pode ser visto e como se pode interpretar o que é visto. É abordado a partir de várias disciplinas que buscam: estudar os processos físicos envolvidos na percepção visual; usar a tecnologia para representar a imagem visual; desenvolver estratégias para interpretar e entender o que é visto. (Oliveira, 2006, p. 20)

Nesse acordo com as práticas sociais e culturais ligadas à leitura como imagens “vistas”, as diferentes situações do mundo funcionam como capazes de mover a compreensão acerca do texto, ou seja, melhor compreensão dos significados das imagens e dos textos para que o leitor possa entendê-lo.

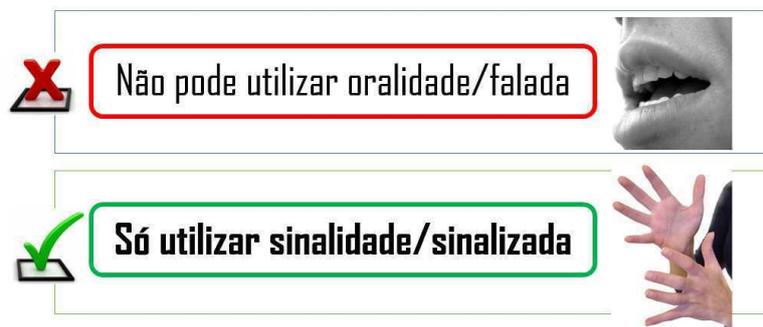
Santaella (2012) apresenta a expressão *visual literacy*, em inglês, que pode ser traduzida por “letramento visual ou alfabetização visual”, e trata de visualizar os traços que caracterizam, em sua natureza, as imagens como as lemos. Assim, para a autora:

[...] a alfabetização visual significa aprender a ler imagens, desenvolver a observação de seus aspectos e traços constitutivos, detectar o que se produz no interior da própria imagem, (...). Ou seja, significa adquirir os conhecimentos correspondentes e desenvolver a sensibilidade necessária para saber como as imagens se apresentam, como indicam o que querem indicar, qual é o seu contexto de referência, como as imagens significam, como elas pensam, quais são seus modos específicos de representar a realidade. (Santaella, 2012, p. 13).

Nesse contexto teórico, a palavra “significa” tem, pelo menos, duas acepções: como processo de aprender a ler como capacidade de adquirir os conhecimentos correspondentes, e como processo de desenvolver a consciência necessária para perceber o conhecimento advindo da articulação da linguagem. Desse modo, a visualização das imagens é parte do processo de construção de significados, uma vez que estas podem ser tratadas com formas específicas de representação da realidade. Assim, as imagens que usamos na linguagem verbal para falar e sinalizar estão carregadas das características sobre como as lemos.

Nesse sentido, o ato de ler, que “veio também incorporando, cada vez mais, as relações entre palavra e imagem, entre o texto, a foto e a legenda, entre o tamanho dos tipos gráficos e o desenho da página, entre o texto e a diagramação” (Santaella, 2012, p. 11), é compreendido pela relação que o leitor constrói entre o texto escrito em português e imagem em seu conjunto informativo. Na Figura 13, por exemplo, a cor vermelha do X, da borda que circula o texto e da boca entreaberta em oposição ao “check” na cor verde, borda da mesma cor que circula o texto e mãos em posição de sinalização, constituem um contexto de expressão das imagens que permite uma leitura do texto pelo leitor dos significados dados para as imagens a partir das articulações possíveis com as informações sociais estabelecidas.

Figura 13 – Relação entre texto e imagem.



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Na relação entre o texto e a imagem, a representação perceptiva do texto é que dá suporte ao esquema de conhecimento correspondente para a compreensão visual. Devido ao vermelho ser representativo de erro (negativo) e o verde, de acerto (afirmativo), a linguagem verbal no texto em português escrito complementa uma explicação dos elementos não verbais presentes e por meio dos quais complementamos o que lemos. Desse modo, imagem e texto compõem o todo da informação.

Poderes visuais advêm com a multiplicidade de tipos de imagens que contribuem com os leitores para todos os tipos de textos que existem. Nesse sentido, de acordo com Santaella (2012), a leitura é construída pelo leitor nos vários campos e meios de expressão:

Há, assim, o leitor da imagem no desenho, na pintura, na gravura e na fotografia. Há o leitor de jornal e revistas. Há o leitor da cidade, leitor da miríade de signos, símbolos e sinais em que se converteu a cidade moderna, uma verdadeira floresta de

signos. Há o leitor-espectador da imagem em movimento, no cinema, televisão e vídeo. (Santaella, 2012, p. 11).

Nesse aspecto, menciono o leitor-espectador da imagem em movimento no vídeo sinalizado. Este, por meio da leitura ou produção de formas visuais em movimento, pode acessar a linguagem visual e verbal, com as dimensões e direções de linhas, traços, cores, estabelecendo relação entre as imagens. Nesse sentido, é imaginável a leitura da sinalização em Libras, processo em que o leitor, através da percepção visual, recebe a colaboração de imagens com significados correspondentes, possibilitando a relação entre o vídeo-texto com sinalização e imagem como parte da explicação do contexto de uso do gênero. As Figuras 14 e 15 ilustram esse tipo de evento de leitura em sala de aula.

Figura 14 – Imagem e sinal.



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Nesta figura, a linguagem não-verbal na imagem de uma secretária – mulher, cabelo, roupa, objetos próprios da secretária – e verbal no uso do sinal de SECRETÁRI@<sup>37</sup>, SECRETÁRIA + MULHER, chama atenção para o leitor ouvinte de Libras o fato de a imagem ser a representação visual para “secretária”. Já na Figura 15, chama atenção a aplicação de recursos tecnológicos de edição de vídeo (cinza e colorido) com montagem na cor amarela no diagrama do slide, os vídeos oferecem comparação com marca de acerto e erro na sinalização.

<sup>37</sup> Por não haver marca de gênero na sinalização em Libras, na transcrição para a escrita utiliza-se o símbolo @.

Figura 15 – Vídeo-texto e imagem com cor.



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Assim, se a estrutura estiver corretamente organizada, a cor é verde. O cinza marca erro na sinalização, por não haver uma estrutura organizada pela falta de expressão facial, no movimento, sem expressão corporal, entre outros. Desse modo, é criada uma relação entre o aluno ouvinte e a Libras por meio de uma didática que se utiliza da tecnologia em suas formas específicas de criação e expansão da percepção visual do estudante para entender uma língua que é de Modalidade 2 (M2). Em Aguiar (2019, p. 25), o ouvinte, para aprender Libras, precisa de disposição, vontade de aprender e ajustamento do cérebro para transformação de movimentos gestuais, expressões faciais e corporais em informação linguística, configurando-se esta língua, além de L2, em modalidade 2.

Figura 16 – Vídeo-texto e imagem com borda do quadro.



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Na Figura 16, o vídeo-texto sinalizado apresenta-se com borda amarela que chama atenção para as categorias da gramática e sequência do texto como segmentação da Libras.

As figuras apresentadas acima registram a minha experiência de professora de Libras para ouvintes graduandos. No caso, uso a estratégia de imagem visual em seu contexto relacional com

a linguagem verbal sinalizada e sinal ensinado no vídeo, sendo necessário acrescentar que estou tratando de explicar as características para leitura da imagem com apoio do sinal, vídeo, foto, diagrama, borda do quadro, cor etc. Nesse sentido, a ação docente busca encontrar as imagens projetivas em seu campo teórico e na prática, pois, de acordo com Santaella (2012, p. 17), “o domínio das imagens verbais, construídas por meios linguísticos, tais como as metáforas, descrições”, acontece sempre. É papel do professor surdo jogar com seus saberes a favor do aprendizado dos alunos.

É a oportunidade para dizer que, de acordo com Santaella (2012, p. 18), “a tarefa de ilustrar as informações transmitidas pelo texto verbal” é necessária. Nas aulas de Libras, as representações visuais para ouvintes estão em vídeos, imagens, textos com digrama etc. Entre o texto informativo e a imagem acontece a exigência da intervenção de habilidades, instrumentos, suportes, recursos tecnológicos do professor surdo que condizem com os propósitos de ensinar Libras. Assim, em sala de aula, ele deve usar todas as representações visuais possíveis de serem apresentadas, sejam elas subjetivas, tecnológicas ou sociais.

Assim, o LV do professor para os novos domínios permite construir uma metodologia de ensino que inclui produzir e assistir a vídeos para a sala de aula. Assim, passa a fazer parte do material de ensino filmar e editar o próprio vídeo em um dispositivo e transmiti-lo ao mundo pela internet e apresentá-lo na aula.

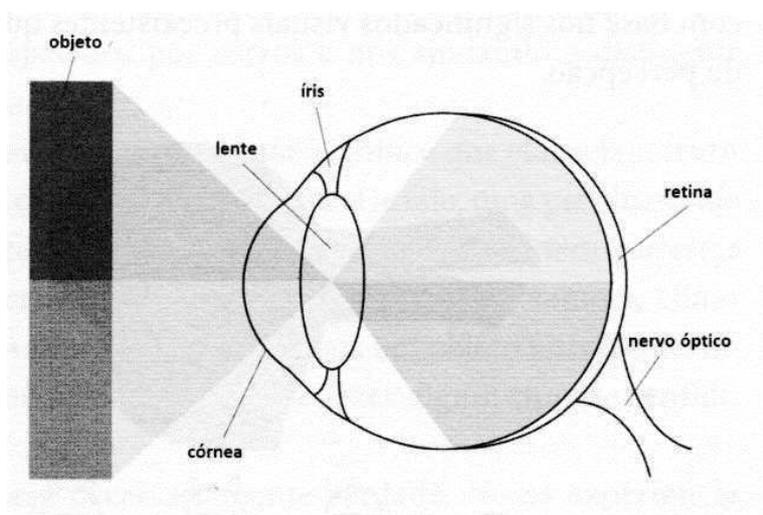
Na pesquisa de Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), esses autores exploram a modalidade visual de significado nos letramentos. Para eles, “as maneiras pelas quais construímos significados visuais, oferecendo uma análise do design do modo visual com fins de ensino e aprendizagem dos letramentos” (p. 245) é parte do processo de ensino. É necessário entender que pelo olho passa a percepção da informação para o cérebro e, desse modo, são construídos significados visuais que são imagens perceptuais pela visão humana. Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) descrevem o processo de geração de imagens perceptuais nos seguintes termos:

Imagens perceptuais envolvem um encontro direto, material e corporal com significados no mundo, em que a luz passa através da córnea e da lente, projetando uma imagem invertida na retina na parte de trás do olho. No olho humano, 60 ou mais tipos diferentes de células processam muitos tipos de informações ópticas por meio de receptores conectados ao nervo óptico por cerca de 1,5 milhão de células. O campo de visão de uma pessoa é bastante pequeno, centrado em uma parte da retina onde as células fotorreceptoras – células especializadas que detectam a luz – são mais densas. Seis músculos rotacionam o globo ocular em vários padrões distintos, algo em torno de cem mil vezes por dia, dando um pequeno salto de cada vez e

parando para focar – realizando vários saltos, quando, por exemplo, estamos lendo. (Kalantzis, Cope, Pinheiro, 2020, p. 251)

É possível adequar a perspectiva de professor surdo que tem experiências visuais que o levam ao LV para fazer a construção didática para ensino da Libras L2. Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) ilustram o funcionamento da visão humana (Fig. 17).

Figura 17 – Visão humana.



Fonte: Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020).

A partir da Figura 17, compreendendo que o olho humano constrói a percepção visual, Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 251) afirmam que o olho apreende o “[...] que pode ser visto em qualquer campo de percepção em qualquer momento, e é por isso que nossa atenção visual precisa ser seletiva”. É nessa perspectiva da necessária atenção à seleção de informação para a prática de ensino que o LV se constitui como parte do processo consciente de produzir material de ensino que crie relações para construção de significados na língua.

Nesse contexto, “ver é um processo de escolher partes do que podemos ver e direcionar nossa atenção para essas coisas” (Kalantzis, Cope, Pinheiro, 2020, p. 251). É possível imaginar fortemente o mundo para o professor surdo e como o texto sinalizado pode ser marcado por instrumentos didáticos para montagem da imagem sinalizada em movimento ou foto etc., criando significados para o estudo de sequência didática de gênero. Dessa forma, as práticas didático-pedagógicas, nas quais os textos sinalizados levantam sentidos e criam imagens dos sinais, são fundamentais para o letramento visual.

### 3.1.1 Letramento visual na atuação do professor surdo de Libras L2

A área de estudo do Letramento Visual (LV) utiliza experiências visuais de leitura e compreensão olhando para as várias formas de significados nas quais “os surdos têm sido narrados como sujeitos visuais há muito tempo” (Lebedeff, 2010, p. 176). A autora apresenta relatos de LV com professores surdos, com foco no aspecto visual constitutivo e constituidor da língua de sinais. Seu trabalho visa construir reflexões sobre o ensino que se utiliza de estratégias visuais para professores surdos que dão aula de Libras para estudantes ouvintes.

Os surdos são constituídos por experiências visuais; no entanto, há necessidade de os professores surdos se apropriarem da construção didática em Libras na perspectiva de LV, pois este é um conhecimento específico da formação docente. Nessa perspectiva, é necessário, principalmente, pensar no letramento em Libras para discutir a base teórica que contempla o estudo de letramento visual relacionado à prática docente no ensino superior, e, nesse contexto, pensar a Libras para ouvintes em diversas graduações como disciplina optativa e obrigatória. Por exemplo, utilizando aulas expositivas e atividades de salas de aula com o texto sinalizado em vídeo (cf. Fig. 13, 14, 15, 16). Assim, imagem e sinalização pelo professor concretizam uma didática da Libras de pré-viso-leitura, estratégias em que diferentes formas de informações visuais com suporte são contempladas.

Taveira e Rosado (2017), buscando investigar o letramento visual, no capítulo *Letramento visual como chave para a leitura de práticas pedagógicas e produção de artefatos no campo da surdez*, refletem sobre a articulação do letramento visual com a prática pedagógica. Defendem a estratégia de ensino da língua de sinais na perspectiva da prática didática pelo uso de artefatos tecnológicos como fotografias, imagens, formas e videotexto sinalizado, entre outros.

Nesse contexto, Taveira e Rosado (2017) citam Lebedeff (2004; 2005; 2010) e trazem a reflexão de que o ensino de Libras demanda “práticas pedagógicas advindas da necessidade discursiva da experiência visual da surdez — estratégias ou atividades visuais — e a quais eventos de letramento visual se referem esses discursos” (Taveira; Rosado, 2017, p. 18).

Assim, é possível que práticas pedagógicas em letramento visual para os professores surdos contribuam para que estes se apropriem do conhecimento sobre as ações didáticas necessárias para o ensino de língua. Esse saber pode ser observado tanto no nível do ensino quanto no propósito de criação de um texto sinalizado tendo em vista o planejamento de sequência

didática de um gênero da Libras. A construção desse gênero permitirá aos alunos construir significados. Assim, ler, assistir e criar didáticas é parte constitutiva do conhecimento do professor surdo de Libras.

Essa perspectiva possibilita avançar com os professores surdos para prática pedagógica centrada no letramento visual, como a imagem de leitura e o texto para produção de estratégias para o ensino de Libras para aprendizes ouvintes. Sobre esse assunto, Taveira e Rosado (2017, p. 27) comentam que os professores surdos, me incluo no contexto, “precisamos de clareza quanto às instrumentações práticas para se obter uma formação que proceda às discussões e orientações sobre o letramento visual”. Assim, o professor quando organiza com consciência o que avaliar e identificar, inclui na leitura visual a criação de uma didática que considera o como fazer, o que fazer e por que fazer em seu processo de pensar a didática da Libras.

Nesse contexto teórico de formação docente, Sousa, Salustiano e Lima (2022, p. 93) compreendem o letramento em língua de sinais por pessoas surdas, nos seguintes termos: “as pessoas surdas como seres essencialmente visuais, a produção sinalizada carrega a leveza da língua de sinais, da língua de contato, de troca de experiências, de aquisição de conhecimento”. Assim, também o professor surdo que adquiriu o visual como parte de sua construção de significados aproveita esse aspecto de sua condição no mundo para a construção de uma prática e didática com o uso da Libras para o ensino.

É necessário pensar também na importância das estratégias visuais, contextualizando aquelas sinalizações que se constituem como conteúdos elaborados nas atividades que os professores precisam discutir com clareza, nas práticas, orientações sobre letramento visual em Libras.

Diante dessas considerações, proponho a construção didática da Libras A1 como visual com o texto sinalizado considerando modelo didático de gênero para a sequência didática e propostas de atividades diferenciadas, centradas no letramento visual.

### **3.2 O letramento científico como prática social**

O termo *letramento científico* foi utilizado tradicionalmente nas áreas de Ensino de Ciências e de Educação, em sentido genérico como educação científica, ou em sentido metafórico

para dar importância à aprendizagem de ciências, remetendo apenas a um recorte do conhecimento humano, como meio ambiente, medicina, saúde, matemática, como âmbito exclusivo da ciência e da tecnologia. Esse conceito desconsiderava, por exemplo, o fato de a gramática e o dicionário serem tecnologias especializadas, de estarem há muito tempo em uso no mundo e, por sua sistematização das formas simbólicas da língua, terem possibilitado a construção do conhecimento em todas as áreas.

Essa visão de valorização de determinados territórios do conhecimento humano como âmbito exclusivo da ciência e da tecnologia tem sido recorrentemente criticada. No contexto internacional, Norris e Phillips (2003) provavelmente foram os primeiros pesquisadores da área de Ensino de Ciências a reconceituar letramento científico no sentido de contemplar as práticas de leitura e escrita. Considerando que esse termo tem sido discutido em um sentido derivado de letramento e interpretado apenas para se referir aos conhecimentos de ciência, esses autores entendem que as práticas sociais que envolvem o fazer científico não seriam possíveis se não fossem por meio do texto. Para contemplar o sentido que consideram fundamental de letramento, defendem a centralidade do texto em uma concepção de letramento científico em que “o conhecimento científico tem uma dependência essencial dos textos e [...] o caminho para o conhecimento científico é através do acesso a esses textos” (Norris; Phillips, 2003, p. 231). Nesse sentido, o letramento científico deve fazer parte de uma agenda educacional mais ampla e central com benefícios para a educação científica.

No Brasil essa reconceituação de Letramento Científico (LC) se deu com o estudo de Santos (2007), quando, tratando do ensino de ciências, utiliza o termo letramento científico com o intuito de destacar o aspecto social do conhecimento científico aprendido na escola, inserindo o aluno em atividades de leitura e escrita das ciências, numa contextualização do conhecimento científico na vida cotidiana sem reduzi-lo a mero conhecimento prático acrítico.

Pesquisadores da Linguística Aplicada se alinharam a essa reconceituação de LC, a partir da discussão instaurada na área com a entrada do termo letramento, quando o emprego de LC passou a demarcar mais o posicionamento de uma ciência que seja mais influente no cotidiano dos cidadãos e de sua relação com as práticas sociais de leitura e escrita.

Em pesquisa que enfocou a popularização da ciência, as temáticas mais comuns das notícias analisadas em jornais de grande circulação são “medicina, saúde, ambiente, informática, temas existentes na representação da população e dos cientistas sobre o que é ciência” (Motta-

Roth, 2011, p. 19). Motta-Roth (2011), partindo da teoria sociocultural vygotskyana, defende que a construção de conceitos se dá por meio da linguagem. Desse modo, “qualquer educação científica depende da educação linguística, componente principal na tarefa de educar a população para viver os tempos atuais” (Motta-Roth, 2011, p. 20). Além disso, a autora entende que letramento científico deve ser interpretado de maneira abrangente a fim de incluir

[...] a totalidade do repertório de conhecimento humano, em **todas** as suas dimensões (linguagem, música, matemática, artes visuais, biologia, literatura etc.), para que possamos desenvolver um discurso inclusivo de **todas** as áreas do conhecimento como fundamentais para a qualidade de vida da sociedade, sem supervalorizações arbitrárias de ciências duras sobre moles ou qualquer outra divisão *ad hoc* (Motta-Roth, 2011, p.17, grifo meu).

Nessa perspectiva, o LC é concebido não apenas como habilidade para ler e escrever nas ciências, mas como prática social. Com o objetivo de romper com essas crenças padronizadas de ciência e desfazer mitos sobre pesquisa, o papel do cientista e os impactos sociais das investigações das diferentes áreas do conhecimento, Motta-Roth (2011), com base em diversos autores, LC deve ser pensado como um conceito global que envolve quatro dimensões

- 1) o **conhecimento** dos produtos da ciência e da tecnologia, dos sistemas simbólicos que as expressam e constroem, dos seus procedimentos, produtores e usuários;
- 2) a **atitude** diante da experiência material ou mental, a abertura para mudança de opinião com base em novas evidências, a investigação sem preconceito, a elaboração de um conceito de relações de causa e consequência, o costume de basear julgamentos em fatos e a habilidade de distinguir entre teoria e fato;
- 3) a **compreensão** e a **produção** de textos e discursos que projetam opiniões sobre ciência e tecnologia, pautadas pelo entendimento das relações entre ciência e tecnologia e o mundo em que se vive;
- 4) a **capacidade** de fazer escolhas políticas que inevitavelmente advêm da consciência do impacto da ciência e da tecnologia na sociedade. (Motta-Roth, 2011, p. 21).

Como se observa, nesse conceito, o termo *científico* não se refere apenas às ciências da natureza, mas à totalidade do repertório de conhecimentos gerados pela ciência em todas as áreas do conhecimento e à percepção de questões políticas e sociais. Nesse sentido, LC é compreendido como o discernimento sempre passível de aprimoramento para participar de situações cotidianas envolvendo discursos e demandas sociais em torno das ciências. Inclui a mobilização e a negociação de saberes diversos, dentre os quais os reconhecidos como científicos e comunitários.

Silva *et al.* (2018) também utilizam uma noção ampla de ciência, ao defenderem o LC como um processo de construção do conhecimento que envolve não apenas os procedimentos metodológicos, mas também o trabalho com a escrita.

Essa reconceitualização do que significa *científico* possibilita práticas de leitura e escrita e práticas de pesquisa em todas as áreas do conhecimento, sobretudo quando se trata de formação docente, como será demonstrado na subseção a seguir.

### 3.2.2 Letramento científico e formação docente

O interesse pela inserção de licenciandos em práticas de pesquisa e divulgação científica está fundamentado em alguns preceitos já amplamente debatidos no campo da Educação. Transformações na formação de professores têm sido uma preocupação, com vistas a efetivas mudanças teórico-metodológicas que retirem o futuro docente do papel de “consumidor” de informações a serem aplicadas no ensino.

Como demonstra o estudo de Silva (2016), uma característica histórica dos cursos de formação docente brasileiros é a concentração de conhecimentos disciplinares de áreas específicas, como línguas, em detrimento das reflexões alicerçadas nos conhecimentos teórico-metodológicos do campo pedagógico e profissional (Saviani, 2009; Gatti, 2010; Gatti *et al.*, 2019). Em contraponto, a formação docente deve estar embasada em conhecimentos teóricos oriundos do campo pedagógico e profissional articulados aos disciplinares. Concordo com Diolina e Bueno (2018) quando defendem a importância do letramento no e para o local de trabalho do professor:

A atividade de trabalho do professor é uma atividade humana própria de uma esfera profissional. Está inserida num contexto particular (turma, ano, escola, comunidade, cidade, estado); com objetivos específicos; inscrita num conjunto de conhecimentos teóricos, didático-pedagógicos, socioculturais e históricos; e que integra uma rede de relações pessoais e discursivas em que valores ideológicos circulam e legitimam determinadas práticas, em detrimento de outras. Por isso, é fundamental desenvolver um letramento do professor que também verse sobre sua atividade profissional, isto é, **um letramento no e para o local de trabalho** (Diolina; Bueno, 2018, p.105, grifo meu).

Em outras palavras, as autoras consideram a relação dos conhecimentos com as experiências profissionais essenciais para o trabalho docente, o que pode ser feito com a inserção

em práticas de letramentos diversificados (acadêmico, científico, profissional, literário, dentre outros) visando dar maior visibilidade ao conhecimento pedagógico e profissional – gerado pelo professor nas suas atividades escolares – de forma que seu agir docente seja potencial para a formação de novos professores.

Nesse sentido, inserir os docentes em formação em efetivas práticas de Letramento Científico (LC) significa transformar as atividades transmissivas da formação em ações de investigação, criando espaço para imersão escolar, problematização, elaboração de questões e objetivos, articulação com metodologias pertinentes ao contexto escolar e ao trabalho docente, coleta e análise de dados e discussão de resultados, a fim de haver real apropriação de conhecimentos pela vivência originária do letramento profissional docente.

Nesse caso, considero muito relevante a retomada da temática da pesquisa na formação docente sob o ponto de vista da Linguística Aplicada, porque essas reflexões trazem elementos fundamentais para a formação específica no campo do ensino de línguas, relacionando as práticas investigativas a gêneros textuais que possam aprimorar as capacidades de linguagem dos futuros docentes em relevantes produções de linguagem. Isso porque a prática de leitura, fala e escrita na universidade deve “materializar a própria concepção de linguagem que defendemos para a educação básica” (Garcia-Reis; Magalhães, 2016, p.43).

De fato, desenvolver capacidades de linguagem dos futuros docentes para que se apropriem de concepções de letramentos e gêneros em uma perspectiva contemporânea de linguagem contribuirá para a transformação de suas práticas docentes, também calcadas em dimensões sociais, culturais, cognitivas e ideológicas de linguagem, superando a descrição de gêneros e seu estudo em uma perspectiva estrutural.

Conforme procurei demonstrar na seção 1, a importância do gênero nesta perspectiva teórica está no fato de que ele é instrumento central para o desenvolvimento humano, sempre contextualizado em uma prática social. A repercussão dessa concepção é importante para a formação docente, por tratar-se de abordagem situada da linguagem, compreendida como ação semiotizada e oriunda de parâmetros contextuais, psicossociais e linguísticos. Bronckart (2006, p.10) aponta que “as práticas languageiras situadas são os instrumentos principais do desenvolvimento humano, tanto em relação aos conhecimentos e aos saberes quanto em relação às capacidades do agir e da identidade das pessoas”.

Essa perspectiva, que extrapola a mera descrição de características linguísticas dos textos, possibilita vislumbrar as operações que compõem as ações de linguagem. Nesse caso, visando dar amplitude aos gêneros como instrumento para o aprimoramento das capacidades de linguagem dos docentes em formação, eles “não podem nunca ser objeto de uma classificação racional, estável e definitiva” (Bronckart, 1999, p. 138). Para tanto, precisamos criar e mobilizar *corpus* de textos para subsidiar os alunos em suas ações de linguagem. Sobre isso, Beth Marcuschi considera que

o trabalho pedagógico com os gêneros assume centralidade não pelo fato de os gêneros servirem como um “modelo para aprender a ler e produzir textos bem compostos em sua estrutura formal, mas porque eles permitem [aos alunos e professores] sentirem o próprio fluxo da vida (Marcuschi, 2005, p. 5 *apud* Marcuschi, 2012, p. 50).

Nesse sentido, inserir os alunos em atividades de pesquisa científica leva-os a sentir o fluxo das tarefas do fazer científico articuladas aos usos sociais da linguagem.

Com base nessas concepções, para encaminhar a inserção dos graduandos em práticas de LC, construímos dois percursos que colocaram em evidência os gêneros científicos nas práticas de pesquisa.

Atrelados à concepção de LC como prática social, os linguistas aplicados têm trazido para os estudos de linguagem significativas contribuições para o ensino de línguas orientado pelos gêneros textuais. Um exemplo dessas contribuições vem do trabalho relatado por Magalhães (2023), para quem o campo de estudos da Linguística Aplicada ao ensino de línguas está vinculado aos estudos de LC e Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), corrente teórica que trata da apropriação da linguagem para o desenvolvimento humano em práticas sociais de uso de língua e gêneros textuais na relação entre conceitos científicos e conhecimento.

De acordo com a autora, o professor precisa se apropriar do objeto de conhecimento e compreensão de fenômenos, ou seja, buscar os conteúdos de linguagem científica que trazem as diferentes concepções científicas para, pelo contato contínuo com a leitura crítica desse gênero de texto, ser capaz de organizar no ensino de línguas atividades de análise sobre as temáticas abordadas nos gêneros da esfera científica.

Magalhães (2023) busca refletir sobre ações de inserção dos licenciandos em práticas de LC nas disciplinas do curso de Letras, com vistas a desconstruir certas crenças e mitos sobre a

relação teoria e prática no Ensino de Língua Portuguesa (LP), assim como romper com alguns aspectos relativos ao que se concebe como ciência e pesquisa em ciências humanas na sociedade contemporânea. Articulei esses objetivos à formação docente, que requer uma reflexão baseada nas relações entre conhecimentos científicos do campo da docência e de seu trabalho.

O interesse na temática do LC, dos gêneros e das práticas oriundas da atividade científica relaciona-se à necessidade de articular a formação docente a recentes descobertas das ciências no campo da Educação e dos Estudos de Linguagem, munindo o professor de conhecimentos disciplinares, pedagógicos e profissionais que lhe deem subsídios para o trabalho de ensino.

Nesse contexto, a contribuição do professor surdo para o estudo do LC advirá do fato de este conseguir alcançar a consciência da prática docente e de como suas escolhas impactam o ensino de Libras, pois a experiência e a opinião precisam acontecer com base nas habilidades de apontar as relações entre as novas evidências teóricas e o fenômeno do ensino.

Portanto, o desafio para o professor surdo universitário é fazer-se docente para apreciar e compreender como é divulgado o fenômeno científico em Libras e como fazer uso deste material para seu ensino.

Na próxima seção é apresentada a descrição do percurso metodológico da pesquisa.

## 4 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

---

*“(...) um incentivo a sempre aprimorar as minhas práticas enquanto professora.”*  
(Hoebel, 2022)

Esta seção está dividida em quatro subseções, enfocando: (1) a natureza da pesquisa; (2) o *locus* e os sujeitos da pesquisa; (3) os procedimentos e instrumentos de produção de dados da pesquisa, descritos nas quatro subseções referentes às gravações em vídeo de entrevista semiestruturada e de encontros, aos procedimentos de tradução, organização da transcrição, e à constituição e seleção do *corpus* de análise; e (4) as categorias de análise dos dados.

### 4.1 A natureza da pesquisa

O presente estudo insere-se na Linguística Aplicada, campo que concebe o professor com o compromisso de produzir conhecimentos que orientam a formação docente diante das práticas sociais inclusivas na sociedade contemporânea (Moita Lopes, 2006). Nessa direção, observa o saber-fazer do professor surdo (Taveira e Rosado, 2017) em uma sequência de formação (SF), baseada na relação dialógica de troca de saberes e experiências entre a pesquisadora e os sujeitos participantes da pesquisa (Dias; Coroa; Lima, 2018). Adota a perspectiva colaborativa, pois os dados de natureza interventiva foram construídos de modo a alcançar o fenômeno do ensino por meio da realização de um minicurso envolvendo estudo e discussão com professores surdos.

Nesse contexto, recorro à contribuição de Taveira e Rosado (2017) que, inspirados em Lebedeff (2004; 2005; 2010), propõem o letramento visual de sua prática pedagógica, conjunto de estratégias didáticas que possibilitam o ensino com uso das ferramentas tecnológicas relacionadas à viso-leitura e à produção sinalizada de vídeos com imagens que tenham suas características de linguagens: desenho, cor, gravura, foto etc. Esse tipo de pesquisa relaciona-se com as abordagens para os letramentos, e com a didática do professor surdo que, na condição de observador interno, se implica como ator e analista do processo (Moreira; Caleffe, 2008).

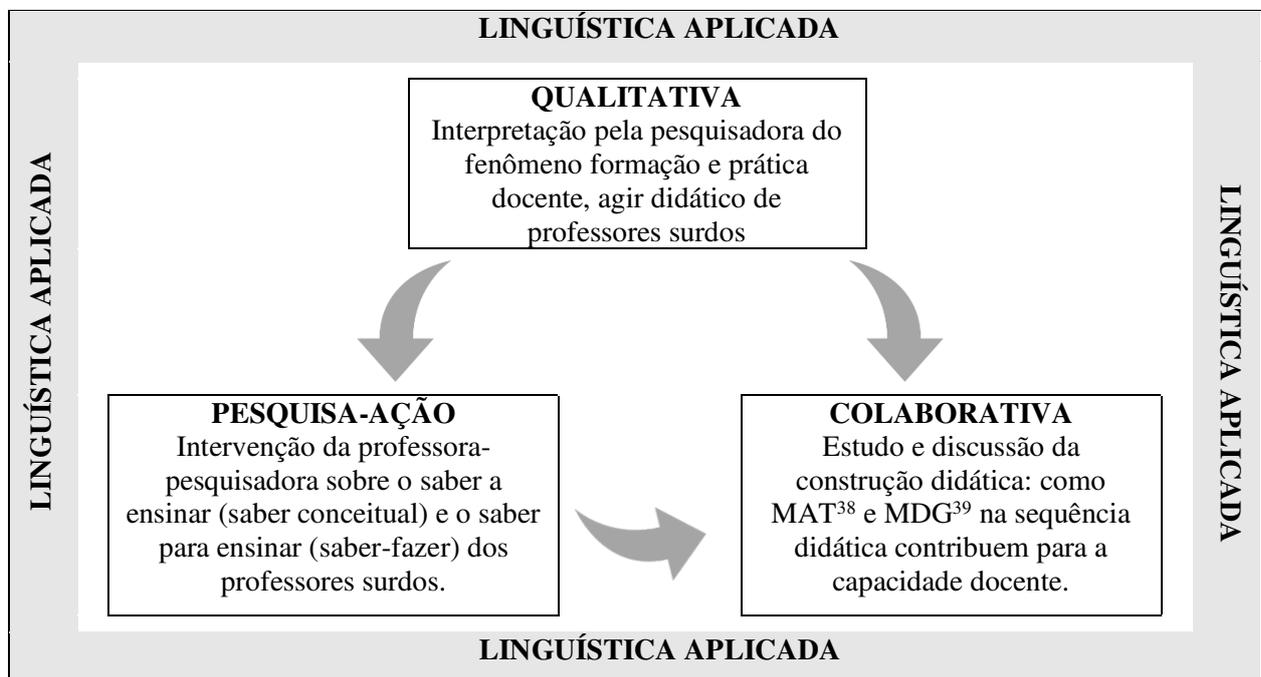
Taveira e Rosado (2017, p. 18) refletem sobre o “respeito entre sujeitos-atores na produção e no ordenamento dos conhecimentos e metodologias, tanto de didáticas escolares tradicionalmente usadas, quanto de uma didática e artefatos diferenciados produzidos por surdos”.

Nesse modo de se constituir docente, os professores surdos de Libras nas suas didáticas produzidas de maneiras diversas precisam tomar consciência de que a prática da sala de aula que utiliza gêneros textuais é norteadada por um referencial teórico, nesse caso, o ISD.

Na intervenção realizada, importava saber o que os professores pensavam sobre gêneros em Libras e a construção de procedimentos didáticos advindos do conhecimento sobre os níveis de aprendizagem e habilidade da Libras exigidas para aprendizes ouvintes nos diversos cursos de graduação.

Nesse caso, presto atenção apenas nas construções dos professores, não em suas intenções. Visualizo o que fazem, mas vejo como agem/fazem/sabem sobre o que e como o gênero entrevista com especialista pode ser melhor ensinado. No Quadro 19, apresento a articulação entre a natureza da pesquisa.

Quadro 19 – Articulação entre a natureza da pesquisa.



Fonte: Elaborado pela autora.

Neste quadro, tem-se a representação de que a pesquisa, como investigação em Linguística Aplicada, envolve a articulação entre pesquisa qualitativa – pesquisa-ação – pesquisa

<sup>38</sup> Modelo Analítico de Texto.

<sup>39</sup> Modelo Didático de Gênero.

colaborativa, para reflexão sobre sequência de formação destinada a professores surdos de Libras L2.

#### 4.2 O *locus* e os sujeitos da pesquisa

O *locus* da pesquisa é a Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)<sup>40</sup>, instituição multicampi composta por sete câmpus, distribuídos em sete municípios da Paraíba, conforme representados na Figura 18.

Figura 18 – Distribuição dos câmpus da UFCG.



Fonte: Imagem extraída do site (Dados de pesquisa de 2021)<sup>41</sup>.

Ao todo, a Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) é composta pelos câmpus: Campina Grande, Cuité, Sumé, Patos, Pombal, Sousa e Cajazeiras<sup>42</sup>. Para mapear os professores

<sup>40</sup> Ver acesso para conhecer UFCG. Disponível em: <https://portal.ufcg.edu.br/conheca-a-ufcg.html>. Acesso em: 16 jan. 2023.

<sup>41</sup> Disponível em: <https://portal.ufcg.edu.br/>. Acesso em: 23 jun. 2022.

<sup>42</sup> Os 10 (dez) professores surdos universitários estão distribuídos e vinculados aos câmpus da seguinte forma: Campina Grande 07 (sete) - soma total de professores surdos é 8, mas como sou a pesquisadora o número no quadro é referente

de Libras da instituição, elaborei um questionário para ser respondido no *Google* Formulário (cf. Apêndice B). O instrumento foi enviado aos professores pelo WhatsApp (grupo PROF. LIBRAS DA UFCG) para categorização da condição de ser surdo ou ouvinte. A partir deste questionário, fiz a seleção para trabalhar apenas com os sujeitos que são representantes da categoria “professores surdos de Libras”, atuantes no câmpus Campina Grande.

O projeto de pesquisa foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)<sup>43</sup> da UFCG, conforme estabelece o Conselho Nacional de Saúde (CNS)<sup>44</sup>. Os professores surdos universitários desta pesquisa, previamente responderam à coleta de registro de *locus* e sujeitos e ao Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) (Apêndice C) e termo de autorização para uso de imagens (fotos e vídeos) (Apêndice D) que lhes foi apresentado, assinando-os antes de iniciarem a entrevista e o minicurso.

As identidades dos participantes não foram reveladas e a referência a eles ocorreu por meio de uma sigla, composta por um número e uma inicial do profissional. Nesse caso, obedecendo à ordem numérica e câmpus, os cinco professores colaboradores foram identificados com a numeração de um a cinco, seguidos da letra “P”. Ver no Quadro 20 os sujeitos que aceitaram:

Quadro 20 – Professores surdos do câmpus Campina Grande - UFCG.

Professores	P1	P2	P3	P4	P5
Campina Grande (CG)					

Fonte: Elaborado pela autora.

Os critérios para inclusão dos sujeitos na pesquisa foram: ser surdo professor; ser professor(a) servidor(a) efetivo(a) no ensino superior; ensinar Libras para graduandos ouvintes; e construir um modelo didático com uma sequência didática de gênero em Libras a ser ensinado. O

---

aos pesquisados, no Centro de Humanidades (CH), na Unidade Acadêmica de Letras (UAL); Cuité 01 (um), no Centro de Educação e Saúde (CES), na Unidade Acadêmica de Física e Matemática (UAFM), Patos 01 (um), no Centro de Saúde e Tecnologia Rural (CSTR), na Unidade Acadêmica de Ciências Biológicas (UACB), e Cajazeiras, 01 (um) no Centro de Formação de Professores (CEP), na Unidade Acadêmica de Letras (UAL). Todos são ministrantes da disciplina Libras como L2 para aprendizes ouvintes graduandos dos vários cursos da UFCG. Os câmpus de Pombal e Souza não oferecem essa disciplina

<sup>43</sup>Processo CAEE: 52059721.3.0000.5182, Parecer: 5.477.290, 20 de junho de 2022.

<sup>44</sup> Resolução - Conselho Nacional de Saúde nº 510, de 07 de abril de 2016.

grupo acabou por se constituir de três mulheres professoras surdas (P2, P3, P5) e dois homens professores surdos (P1, P4), todos do câmpus Campina Grande.

### **4.3 Procedimentos e instrumentos de produção dos dados da pesquisa**

O material de vídeo no YouTube é uma entrevista com especialista. Inicialmente, procurei vídeos em Libras (revistas, escolas, jornais etc.) de uma entrevista com especialista, mas a maioria utiliza legendas com Língua Portuguesa, áudios e inclusive com sinalização de intérpretes. Não há especificidade de sinalização da entrevista com especialista em vídeo. Por essa razão, pensei no vídeo em gravação para a produção de entrevista com especialista na área de Educação Física. Justifico assim escolha e produção de um exemplar do gênero entrevista com especialista no contexto de sala de aula e não no contexto midiático.

A disciplina de Libras no ensino superior, em qualquer um dos vários cursos de graduação (licenciaturas), é um componente curricular obrigatório ou optativo para alunos iniciantes. Por essa razão, deve ser ensinada a partir de uma forma de estudar em que o conhecimento teórico e prático do texto sinalizado seja contemplado. No caso, o modelo didático de gênero entrevista com especialista para aprendizes possibilita que no curso de geografia, por exemplo, considere o tema escolhido em uma escola bilíngue de surdos. Nesse caso, eu conheci um professor surdo de Educação Física, que aceitou o convite para uma entrevista presencial sobre questões dessa área. Defendo que, no ensino superior, é possível ensinar o gênero entrevista com especialista na unidade III do programa, pois o aluno já conheceu vocabulário estendido nas unidades I e II.

Para início da produção de dados, fiz o roteiro de uma entrevista semiestruturada com sete questões. O objetivo era, a partir das informações produzidas na entrevista, construir, com os professores colaboradores, uma descrição dos saberes de gênero textual.

Na sequência, realizei uma formação colaborativa com doze encontros divididos em duas sequências de mediação. Na primeira, a mediação ocorreu em dez encontros. Na segunda, a mediação ocorreu em dois encontros e uma atividade para casa.

A Figura 19 mostra a sequência de procedimentos e instrumentos adotados na produção dos dados.

Figura 19 – Etapas e instrumentos de produção dos dados da pesquisa.

ETAPA 1	ETAPA 2
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formulário de questionário</li> <li>• Entrevista e sua gravação em vídeo</li> <li>• Tradução e transcrição dos dados</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Minicurso para gravação de vídeo</li> <li>• Realização de atividades</li> <li>• Tradução e transcrição dos dados</li> </ul>

Fonte: Elaborada pela autora.

As duas etapas de produção dos dados desta pesquisa compreenderam: 1) aplicação de questionário e entrevista semiestruturada, 2) intervenção, com duas mediações<sup>45</sup> (I e II), que consistiram na discussão de documento institucional (ementa da disciplina) material teórico (textos sobre ISD), e planejamento de SDG e resoluções de atividades. Ambas as etapas tiveram videografações como técnica de produções de dados a partir de tradução e transcrição.

#### 4.3.1 Gravação em vídeo da entrevista semiestruturada

A entrevista, em profundidade, é uma “técnica qualitativa que explora um assunto a partir da busca de informações, percepções e experiências de informantes para analisá-las e apresentá-las de forma estruturada” (Duarte, 2005, p. 62). Entretanto, esse momento não é uma comunicação natural para os entrevistados, sendo um momento de controle do discurso pelos respondentes, pois eles sabem que suas respostas ficam gravadas nos vídeos e isso pode alterar seus estilos comunicativos, ou seja, o respondente organiza a sinalização especificamente para o momento da entrevista.

De acordo com Duarte (2005), a natureza qualitativa da entrevista semiaberta deve ser tratada na pesquisa como aspecto da comunicação que possibilita a identificação dos dados em profundidade, pois as questões semiestruturadas, em um roteiro de controle para respostas não determinadas, permite apreender o tipo de informação que “está mais ligada à significação e à capacidade que as fontes têm de dar informações confiáveis e relevantes sobre o tema de pesquisa” (Duarte, 2005, p. 68). Neste contexto, a partir da entrevista, as respostas dos participantes foram utilizadas para ajudar a responder à questão de investigação da tese.

<sup>45</sup> Termo que remete a “atividade mediadora”, cuja função mediadora básica entre o signo é orientada internamente e o instrumento é orientado externamente (Vygotsky, 1994).

Duarte (2005), nas páginas de 71 a 76, sintetiza as orientações básicas para uma sequência de questões na entrevista. Dessa organização alguns elementos foram inseridos a partir de suas orientações, a exemplo de: (A) Antes; (B) Início; (C) Perguntas; (D) Respostas; (E) Final; e (F) depois. A seguir, apresento a lista de atos da entrevista com o texto em negrito escrito como foi enviado para os colaboradores. Veja o Quadro 21.

Quadro 21 – Sequência de elementos na realização da entrevista.

(A) ANTES
<p><b>- A pesquisadora responsável cria o grupo no WhatsApp, para participar por convite para explicar o vídeo sinalização por objetivo da pesquisa e se deseja aceitá-la. Para enviar e ver os termos de acordo da pesquisa e apresenta um vídeo sinalizado;</b></p> <p>- “o informante deve ser estimulado a escolher o local e o horário. É sempre possível negociar, mas é fundamental atender às condições do entrevistado” (p. 71). Solicito um ambiente de estúdio reservado entre presencialmente e virtualmente, é adequada qualidade nos equipamentos de gravação, que professor escolhe o horário e dia da semana para esse grupo de informações pelo pesquisador responsável organizo a tabela de agenda para confirmado;</p> <p><b>- O participante de entrevista lê e assina o termo da pesquisa conforme uso de imagem e gravado e consentimento;</b></p> <p>- “é fundamental ler com antecedência todo material dispensável” (p. 71), diz respeito que assim, é seguramente material pelo entrevistado, desde o papel de escrito em português, se não entendia o português as questões traduzidas para Libras pelo pesquisador, ou seja, questões em vídeo sinalizado;</p> <p><b>- Se quer água e ir ao banheiro, a partir de entrevistador se a cadeira ficou confortável, se desconfortável a cadeira vai mudar a melhor e visual frente da condução entrevista;</b></p> <p>- “faça uma planilha com nomes, datas, locais e horários da entrevista” (p. 72).</p>
(B) INÍCIO
<p>- “informe o tempo que deverá durar e se será gravada” (p. 72), avisa que o informante tem o tempo livre de 50 minutos a 1 hora e 30 minutos para a realização da entrevista;</p> <p><b>- A viso-leitura do vídeo texto sinalizado será feita após assistir ao vídeo;</b></p> <p><b>- O participante, que diz uma palavra, agradece e aceita a pesquisa da entrevista;</b></p> <p>- “a primeira pergunta, mesmo um roteiro semiestruturado, costuma ser a mais abrangente, indicando o tema geral” (p. 72).</p>
(C) PERGUNTAS
<p><b>- Deixe a apresentação como um slide com as questões nas perguntas serem facilmente seguidas pelas respostas do entrevistado. O pesquisador responsável clica na sequência de apresentação;</b></p> <p>- “lembre-se que nem sempre o entrevistado sabe responder de maneira precisa (...). Dê tempo necessário e ajude a refletir” (p. 73);</p> <p>- “personalize as perguntas. Cada entrevistado é único e exige compreensão, paciência e flexibilidade” (p. 73);</p> <p>- “explique e pergunte sobre conceitos e vocábulos caso possa haver dúvida” (p. 73) que se não conhecer uma palavra o que é definir ou dúvida, pesquisador explica dar exemplo ou traduzido;</p> <p>- “se o entrevistado fugir do assunto ou divagar, procure fazer com que volte ao tema (p. 73)”;</p> <p>- “faça apenas uma pergunta de cada vez e evite as longas ou complexas, que possam confundir”;</p> <p>- “o fato de o entrevistado não saber responder já é uma resposta” (p. 73). Também deixe claro ao informante que não há problema se não souber algo, fazendo perguntas que não exijam afirmação de conhecimento;</p> <p>- “não tenha pressa. Siga o tempo da fonte. Silêncios e pausas podem ser proveitosos para o entrevistado refletir ou recordar” (p. 73);</p>

<ul style="list-style-type: none"> <li>- “para mudar de assunto, use frases fortes de ligação como "agora gostaria de tratar de uma outra questão...” (p. 74);</li> <li>- “A entrevista é uma ótima situação de interação para aprendizagem mútua, mas exige rigor na condução” (p. 74);</li> <li>- <b>Se não for uma resposta que esclareça a questão, como gostaria de complementar a explicação desta questão.</b></li> </ul>
<b>(D) RESPOSTAS</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Respeite o entrevistado, controle perder ou travar se foi gravado, pode repetir a pergunta para as informações da resposta e retirar a gravação do vídeo;</b></li> <li>- “observe o ambiente onde se dá a entrevista, a relação que se estabelece entre as pessoas, a forma como o entrevistado se comporta, seus movimentos, ênfases, silêncios, pausas, gestos.” (p. 74)</li> <li>- <b>Se não lembre da resposta, não obrigue a resposta do assunto. Melhor evitar a mesma pergunta.</b></li> </ul>
<b>(E) FINAL</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- “procure deixar para o fim as perguntas mais sensíveis ou complexas. Mas evite correr o risco de que o entrevistado canse ou a entrevista seja interrompida antes” (p. 75);</li> <li>- “não conclua abruptamente a entrevista. Antes de agradecer, dê indicações de que está terminando.” (p. 75). Também uso de gesto como “ok”;</li> </ul>
<b>(F) DEPOIS</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- “numere as fitas e registre em formulário próprio o telefone, nome completo e correto do entrevistado função, data, horário, local de realização para registro e telefone para eventual confirmação ou complemento” (p. 76);</li> <li>- <b>Ao finalizar a gravação da entrevista, envie o Google Drive em cada pasta de origem;</b></li> <li>- “é normal que após algumas entrevistas diminuam as novidades, passando a haver repetição de informações. Isto significa que já existe uma coerência interpretativa nas respostas.” (p. 76);</li> <li>- “evite a tentação de resumir a transcrição das entrevistas. Quanto mais detalhada, mais chance de aspectos relevantes serem identificados em uma leitura posterior.” (p. 76)</li> </ul>

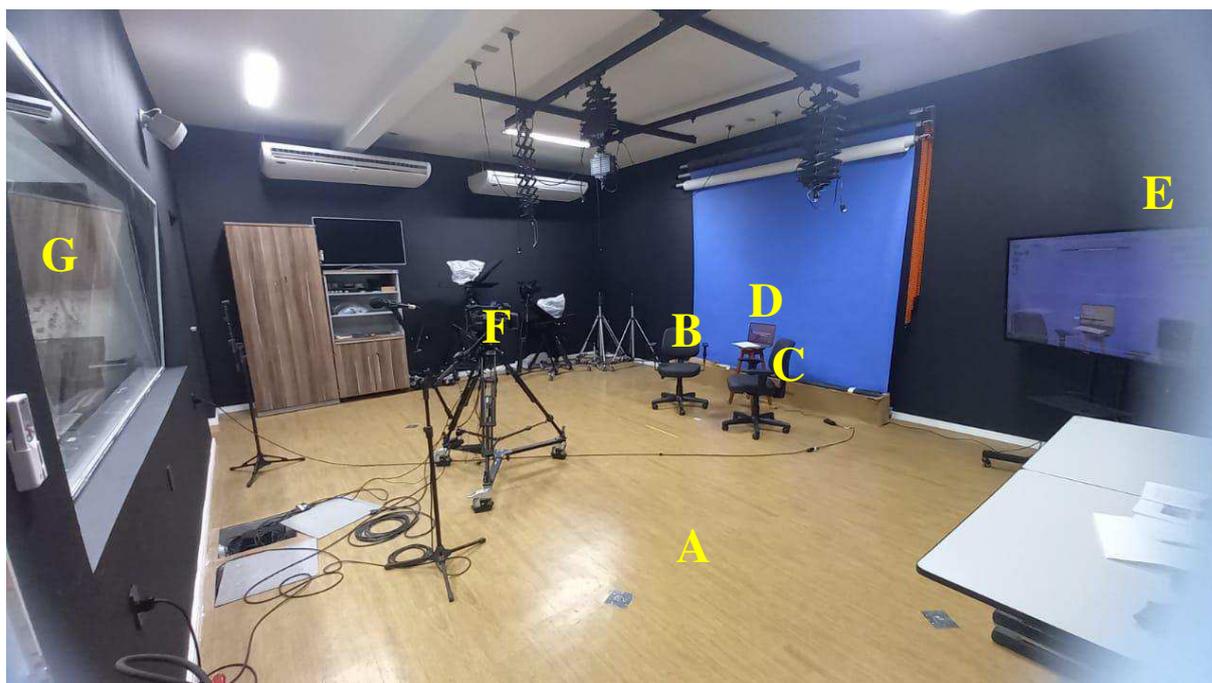
Fonte: A autora com base em Duarte (2005).

No uso da entrevista com os professores, eu, como pesquisadora, visei identificar as diferentes formas de explicar e perceber os fenômenos do ensino de língua a partir das colocações dos sujeitos colaboradores sobre suas experiências como professores surdos com a didática da Libras para ouvintes. A composição de dados analisáveis foi feita a partir de recorte das informações mais relevantes para uma visão objetiva do objeto de pesquisa.

Na primeira etapa, os professores colaboradores<sup>46</sup> informaram a possibilidade de realização da entrevista, conseqüentemente foi marcada a data e horário, que poderia ser presencial ou virtual. Para a entrevista presencial, solicitei o uso do estúdio de gravação do Laboratório Multidisciplinar de Libras (LabLibras) da UFCG, de agosto a setembro de 2022. A Figura 20 é referente ao ambiente presencial.

<sup>46</sup> O nosso grupo criou e enviou pelo WhatsApp (    PROFESSORES SURDOS UFCG).

Figura 20 – Estrutura de estúdio multimídia do LabLibras (entrevista presencial).



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Esse estúdio multimídia está estruturado por participante presencial, conforme o Quadro 22 que descreve o ambiente de acordo com as letras dispostas na Figura 20.

Quadro 22 – Espaço de estúdio multimídia (i).

A	<b>Aquário</b>	Espaço onde foram realizadas as gravações, com diversos equipamentos de produção audiovisual: câmeras, tripés, suportes, <i>dollies</i> , fundos infinitos, trilhos de iluminação etc.
B	<b>Entrevistado</b>	Sinalizante participante que responde ao que lhe é perguntado.
C	<b>Entrevistadora</b>	Sinalizante responsável por conduzir as perguntas.
D	<b>Computador</b>	Equipamento da pesquisadora utilizado no momento da entrevista, com slides em Power Point com as questões, foi utilizado como suporte para a memória da pesquisadora.
E	<b>Monitor de referência</b>	Serveu como referência para ajustes de composição do quadro no plano geral da gravação, da exposição luminosa, controle de cores e acompanhamento das gravações.
F	<b>Captação de imagens</b>	Kit composto por câmera, tripé e <i>dolly</i> para captação de imagens em alta resolução. O sinal de vídeo é transmitido em tempo real para os monitores de referência do aquário e da sala de edição. As imagens são arquivadas em cartões de memória do tipo SD, em formato XDCAM, convertido posteriormente para H264. A composição do quadro engloba um plano conjunto com a entrevistadora, o entrevistado e o notebook.
G	<b>Sala de edição e controle</b>	Espaço destinado ao controle das gravações, com acionamento remoto do equipamento de filmagem, edição e conversão dos

		vídeos, armazenamento e compartilhamento dos conteúdos em nuvem, através da plataforma G-suíte do LabLibras.
--	--	--

Fonte: Elaborado pela autora em conjunto com a equipe do LabLibras.

Esse espaço de estúdio multimídia está descrito de acordo com as letras – mencionando os tipos de equipamentos e os papéis dos participantes.

A Figura 21 mostra a entrevista que foi realizada de modo virtual.

Figura 21 – Estrutura de estúdio multimídia do LabLibras (entrevista virtual).



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Esse estúdio multimídia está estruturado por participante virtual, conforme o Quadro 23, que descreve o ambiente de acordo com a disposição das letras dispostas na Figura 21.

Quadro 23 – Espaço de estúdio multimídia (ii).

A	<b>Kit de videoconferência</b>	Kit montado no aquário do LabLibras, com notebook, monitor de referência e webcam.
B	<b>Videochamadas</b>	A plataforma de videoconferência utilizada foi o Google Meet.
C	<b>Entrevistado virtual</b>	A tela do sinalizante participante com uso da Libras para gravação em vídeo.
D	<b>Entrevistadora virtual</b>	A tela do sinalizante responsável com uso da Libras para gravação em vídeo.
E	<b>Apresentação virtual</b>	A tela da apresentação e utilização do computador da pesquisadora para o que se segue é um Power Point em Slides sobre um suporte, utilizado no momento da entrevista para fazer a parte de questões com <i>slide</i> .
F	<b>Sala de edição e controle virtual</b>	Espaço destinado ao controle das gravações, com acionamento remoto do equipamento de filmagem, edição e conversão dos vídeos, armazenamento e compartilhamento dos conteúdos em nuvem, através da plataforma G-suíte do LabLibras. Neste caso, a

		sala de edição foi utilizada para a gravação da videoconferência através de captura de tela.
--	--	--

Fonte: Elaborado pela autora em conjunto com a equipe do LabLibras.

Dessa forma, a identificação da estrutura organizada no espaço para a gravação em vídeo da entrevista sinalizada permite ter a informação, via imagem, de como foi utilizado o estúdio para a entrevista – presencial e virtual – mostrando as diferenças da estrutura de que a pesquisadora fez uso para a realização da entrevista semiestruturada. As questões e o tema para guiar a conversação com os professores colaboradores foram feitas com base no mesmo roteiro (cf. Apêndice E) com a inserção de questões pensadas como pertinentes para a geração de dados.

Foi interessante ter uma classificação de questões, uma vez que não se seguiu direto às respostas das questões, houve mediação e conversa com os professores para complementação e trocas de informações sobre o conteúdo estudado. Também precisei estar atenta e ter clareza de expressão, sinalizar as expressões gestuais de modo a ser capaz de visualizar a compreensão ou não do professor e, nesse sentido, ser flexível com a retomada do tema ou reformulação no modo de perguntar.

O desenvolvimento da leitura se deu com o professor entrevistado lendo a pergunta escrita em português, depois fiz a tradução para a Libras e, na busca, nesse momento, por uma compreensão responsiva ativa ou não, cujo roteiro contempla os aspectos pela modalidade sinalizada com formato de gravação em vídeo.

O registro foi preparado para aparecer em uma pasta do *Google Drive* (1 – pasta de entrevista) na ordem numérica como foi identificado o professor (Professor e Número – PN) = PN e (2 – pasta de ação colaborativa e interativa) na ordem de data de gravação da aula para cada professor que gravou o vídeo de registro, também uma pasta de atividades de documentos. Após essas pastas terem sido criadas, elas foram enviadas para o técnico responsável e este enviou os vídeos para o armazenamento e compartilhamento dos conteúdos em nuvem, através da plataforma *G-suíte* do LabLibras. Como pesquisadora, anotei e imprimi em papel todas as informações como: a data, horário, tempo de duração do vídeo, de modo a poder controlar o tempo com as questões. Ver na Figura 22 o sistema organizacional de registro das entrevistas.

Figura 22 – Registro de vídeos e anotações.



Fonte: Elaborado pela autora.

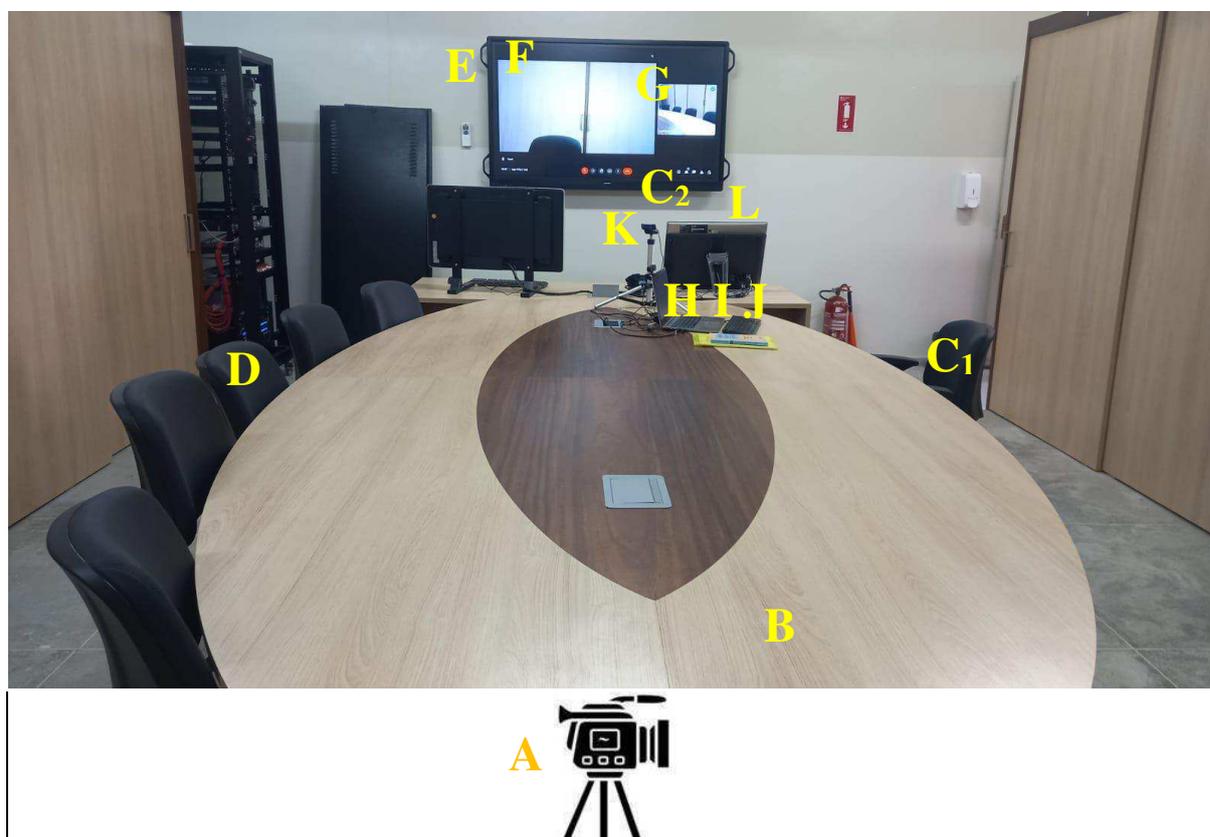
Os dados produzidos nessa etapa, orientados pelas questões da pesquisa, se constituíram base para análise das concepções dos professores sobre formação, experiência com planejamento, produção de material didático, ministração das aulas de Libras como L2 para graduandos ouvintes, além do entendimento sobre a construção de modelo didático de gênero *entrevista em Libras com especialista*. De mais a mais, as entrevistas orientaram as atividades colaborativas na etapa seguinte. Esse contexto foi necessário para, por meio da proposta didática por eles elaborada, verificar e entender como os professores surdos construíram o conhecimento teórico e prático em sua formação inicial (na Graduação) e durante sua prática docente.

#### 4.3.2 Gravação em vídeo dos encontros

A segunda etapa, a prática docente caracterizada como a sequência de formação, incluiu discussão teórico-prática, planejamento e atividade didática para o ensino de Libras como L2. O trabalho de intervenção foi orientado a partir de um exemplar do gênero entrevista com especialista na esfera da divulgação científica em Libras, de um modelo didático desse gênero com dimensões ensináveis e de um vídeo-texto sinalizado, recursos que podem ser utilizados em sala de aula para ensino de Libras como L2.

A pesquisadora perguntou aos professores colaboradores sobre a disponibilidade para a formação. Como estavam trabalhando, restou a sexta-feira para os encontros. Como os professores estavam trabalhando durante a semana, eu propus o sábado, mas eles não aceitaram. Sobravam para a semana (quarta-feira e sexta-feira). Finalmente aceitaram sexta-feira com 4 horas semanais. Neste momento, os professores ficaram divididos entre quem estava presencial e quem participava de modo virtual. O ambiente utilizado foi a sala multimídia do LabLibras, de setembro a dezembro de 2022, quando ocorreu a primeira etapa da SF com a mediação de conteúdo sobre ISD e SDG para ensino de Libras como L2, e, de outubro a novembro de 2023, segunda etapa da SF com a mediação dos mesmos conteúdos sobre ISD e SDG para ensino de Libras como L2, conforme a Figura 23.

Figura 23 – Estrutura de Sala multimídia do LabLibras.



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

O Quadro 24 mostra o ambiente utilizado (sala multimídia do LabLibras) e a descrição de acordo com a disposição das letras na Figura. 23.

Quadro 24 – Espaço de sala multimídia.

A	<b>Captação de imagens</b>	Kit composto por câmera e tripé para captação de imagens em alta resolução. O sinal de vídeo é gravado em cartões de memória do tipo SD, em formato AVCHD. A composição do quadro engloba um plano conjunto com o professor presencial, o professor virtual, o pesquisador e a lousa interativa.
B	<b>Sala Multimídia</b>	Espaço onde são realizadas as aulas, equipados com diversos equipamentos de computador, TV, videoconferência, memória.
C <sub>1</sub> C <sub>2</sub>	<b>Pesquisadora-professora e professor presencial</b>	A pesquisadora-professora responsável com uso da Libras (C1 e C2) e os professores participantes fazendo uso da sinalização (C2).
D	<b>Professor presencial</b>	O professor participante fazendo uso da Libras.
E	<b>Videoconferência-TV</b>	A sala multimídia do LabLibras, com notebook e computador de controle ligação com videoconferência-TV.
F	<b>Professor virtual (lousa interativa)</b>	O professor participante fazendo uso da Libras.
G	<b>Videochamadas</b>	A plataforma videoconferência utilizada foi o Google Meet.
H	<b>Kit de videoconferência</b>	Kit montado na sala do LabLibras, com notebook, TV e webcam.
I	<b>Apresentação virtual</b>	A tela da apresentação e utilização do computador da pesquisadora com slides em Power Point, utilizado no momento do encontro presencial e virtual para exposição do conteúdo da aula.
J	<b>Computador/notebook</b>	A utilização do computador da pesquisadora serviu como suporte, para a aula-expositiva em Libras com <i>slide</i> . A TV foi ligada para os professores acompanharem os slides.
K	<b>Webcam com tripé</b>	Kit composto por câmera com tripé para transmissão para o professor presencial. O sinal de vídeo é transmitido em tempo real para o professor virtual.
L	<b>Computador de controle</b>	Espaço destinado ao controle do computador, com acionamento remoto do equipamento de filmagem, edição dos vídeos, armazenamento e compartilhamento dos conteúdos em nuvem, através da plataforma G-suíte do LabLibras.

Fonte: Elaborado pela autora em conjunto com a equipe do LabLibras.

Os professores colaboradores, sob a responsabilidade da pesquisadora, com parceria do PPGLE e UAL, participaram de um minicurso de 30 horas/aulas com atividades organizadas e distribuídas (cf. Apêndice F) em 10 encontros (9 nas quartas-feiras e 1 na sexta-feira), com duas horas cada, e mais 2 encontros (duas sextas-feiras), com quatro horas cada, e com uma atividade para casa de 2 horas acrescentados.

O tempo de duração (hora=h, minutos=m e segundos=s) da gravação em vídeo do minicurso dos professores nos encontros híbridos está discriminado no Quadro 25.

Quadro 25 – Duração do vídeo da sequência de formação.

Mediação	Nº - Data	Quantidade do vídeo	Tempo total de gravação
I	1º - 28/09/2022	5	01h34m06s
	2º - 19/10/2022	7	01h43m33s
	3º - 26/10/2022	7	01h45m58s
	4º - 09/11/2022	6	01h51m32s
	5º - 16/11/2022	7	01h57m08s
	6º - 23/11/2022	8	01h56m35s
	7º - 30/11/2022	8	01h55m42s
	8º - 14/12/2022	7	01h52m08s
	9º - 16/12/2022	6	01h47m49s
	10º - 21/12/2022	-	01h53m02s
II	11º 20/10/2023	12	03h42m13s
	12º 27/10/2023	15	03h12m28s
	Atividade para casa	-	-

Fonte: Elaborado pela autora.

Nesse quadro, utilizei as normas de transcrição, indicando, ao final da sequência, o dia do encontro, o vídeo do qual foi retirado o excerto e os minutos da gravação selecionados.

A construção da sequência de formação (minicurso), para professores surdos, objetivou discutir o trabalho docente como uma reconfiguração da didática em Libras para ouvintes. Para tal, fiz o roteiro do vídeo produzindo um texto sinalizado e fiz um levantamento das configurações do gênero *entrevista com especialista* a partir dos objetivos de análise do ISD e a construção de uma reflexão sobre um modelo didático desse gênero.

Nesse caso, o papel de pesquisadora na pesquisa-ação e professor colaborador permitiu-me construir o trabalho que facilitasse as trocas conduzindo a produção de novos conhecimentos, em específico do agir docente – em que se caracteriza os professores surdos de Libras, saber-fazer, prática de ensino – o MDG, com a SDG – material relevante para a didática da Libras para ouvintes.

Portanto, a entrevista com especialista objeto de descrição e ensino foi produzida na esfera educacional, com o objetivo de informar os leitores não especializados sobre fundamentos da Educação Física para surdos. Constituída por doze encontros, a SF foi organizada em duas etapas de mediação<sup>47</sup>, conforme cronograma de atividades detalhado no Quadro 26, a seguir.

<sup>47</sup> Termo que remete a “atividade mediadora”, cuja função mediadora básica entre o signo é orientada internamente e o instrumento é orientado externamente (Vygotsky, 1994).

Quadro 26 – Cronograma das atividades da sequência de formação<sup>48</sup>

Encontros	Objetivos	Atividades
Mediação I	I	Compreender o modelo de análise de texto (MAT) proposto pelo Interacionismo Sociodiscursivo (ISD). <i>Para sala de aula:</i> Leitura sobre os conceitos de ISD e discussão do texto teórico (PARTE 1) (Gêneros textuais e ensino: contribuições do ISD, Cristóvão; Nascimento, 2011)
	Ii	Compreender o - modelo didático de gênero (MDG) segundo o ISD. Apresentar a reflexão e discussão sobre o ISD relacionado com o texto sinalizado em Libras. <i>Para sala de aula:</i> Discussão a partir do manual e leitura do texto de Cristóvão; Nascimento (2011) (PARTE 2) ATIVIDADE 1 (definição de ISD, descrição a materialização de linguagem nos níveis sociológico e psicológico e identificação no contexto de produção)
	Iii	Explicar a Sequência Didática de Gênero (SDG). <i>Para sala de aula:</i> Leitura sobre a definição da SDG e discussão sobre o texto teórico (PARTE 1) (Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento, Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004) ATIVIDADE 2 (compreensão da SDG e explicação das fases da SDG)
	Iv	Estudar e descrever a SDG. <i>Para sala de aula:</i> Continuação da discussão sobre SDG e resumo desse conteúdo (PARTE 2)
	V	Analisar o gênero entrevista com especialista, em Libras A1. <i>Para sala de aula:</i> Gênero <i>entrevista em Libras com especialista</i> (PARTE 1) Viso-leitura de um videotexto sinalizado, link: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=lhb-BEtv5P0">https://www.youtube.com/watch?v=lhb-BEtv5P0</a> Reflexão sobre a didática em Libras A1 desse gênero. ATIVIDADE 3 (assista ao vídeo de um gênero, identifique os elementos do contexto de produção e preparação do planejamento na fase de situação de apresentação).
	Vi	Planejar e construir o gênero entrevista com especialista, em Libras A1. <i>Para sala de aula:</i> Continuação da discussão sobre a didática em Libras A1. (PARTE 2) ATIVIDADE 4 (discussão em grupo sobre a SDG e as quatro fases desse gênero)
	Vii	<i>Para sala de aula:</i> ATIVIDADE 5: (I) apresentação da proposta de SDG com o gênero entrevista com especialista – Libras A1.
	Viii	Apresentar a SDG em Libras para aprendizes graduandos ouvintes. <i>Para sala de aula:</i> ATIVIDADE 5: (II) apresentação da proposta de SDG com o gênero entrevista com especialista – Libras A1.
	Ix	<i>Para sala de aula:</i> ATIVIDADE 5: (III) apresentação da proposta de SDG com o gênero entrevista com especialista - Libras A1. (professor em grupo apresentando sua proposta de SDG para prática de ensino)
	X	Concluir a proposta de construção didática desse gênero. <i>Para sala de aula:</i> Proposta a partir do modelo de planejamento das atividades didáticas e revisão para os conteúdos e avaliação. Atividade de avaliação da aprendizagem. ATIVIDADE 6 (ordenação das fases de planejamento da SDG)

<sup>48</sup> Antes do primeiro encontro, houve contato com os professores surdos de Libras L2: envio de grupo WhatsApp e E-mail, com os seguintes anexos: vídeo de apresentação do curso, cronograma de atividades e material de texto teórico sobre a origem e significado do ISD e gêneros textuais. A pesquisadora pediu que cada professor lesse o texto teórico para discussão em sala de aula.

Mediação II	Xi	Discutir e revisar o conteúdo teórico e as atividades.	<i>Para sala de aula:</i> Revisão e correção das atividades sobre ISD e SDG aplicadas na primeira etapa/mediação. ATIVIDADE 1 (revisão e identificação das condições de produção desse gênero)
	Xii	Corrigir/Revisar e orientar o planejamento de SDG de gênero entrevista com especialista Planejar a descrição de SD de gênero entrevista com especialista.	<i>Para sala de aula:</i> Revisão pelos cursistas das suas atividades sobre planejamento da SDG ATIVIDADE 2 (revisão e ordenação das fases de planejamento da SDG) ATIVIDADE 3 (reelaboração de planejamento de SDG) <i>Para casa:</i> Continuação do planejamento de SDG

Fonte: Elaborado pela autora.

No Quadro 26, descrevo as atividades aplicadas em duas etapas da sequência de formação: mediação I e mediação II.

Na mediação I (Encontros i a x) foram aplicadas seis atividades (cf. Apêndice G) com o objetivo de construir a consciência sobre o saber a ensinar (modelo de análise/descrição de gênero) e o saber para ensinar (modelo didático de gênero e sequência didática de gênero) na perspectiva do ISD.

Assim no Encontro i foi apresentado o texto “Gêneros textuais e ensino: contribuições do ISD” (Cristóvão; Nascimento, 2011), que introduz essa vertente teórica com o conceito de modelo de análise de texto (MAT). No Encontro ii foi dada continuação ao estudo do ISD, com a noção de modelo didático de gênero (MDG) introduzida na retextualização (esquema) (cf. Apêndice H) e com a atividade 1, que solicitou a identificação dos elementos do contexto de produção em um vídeo sinalizado em Libras. No Encontro iii, foi apresentado o texto “Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento” (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004), que introduz esse instrumento didático para o ensino de língua orientado pelo gênero textual. Foi aplicada a atividade 2, que solicitou o reconhecimento das fases de uma SDG em Libras, a partir do esquema de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

No Encontro iv foi dada continuidade ao estudo da SDG a partir da retextualização (resumo) de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). O Encontro v focou a visão-leitura de um vídeo texto sinalizado (<https://www.youtube.com/watch?v=lhb-BEtv5P0>), com atividade 3, que solicitou a identificação dos elementos do contexto de produção e planejamento da fase/etapa de situação comunicativa.

O Encontro vi deu continuidade à discussão sobre a didática em Libras A1, com a atividade 4, que solicitou a discussão em grupo sobre a SDG e o preenchimento de um quadro com identificação das quatro fases desse instrumento e modelo de SDG (cf. Apêndice I).

Os Encontros vii, viii e ix foram destinados à apresentação em Power Point das propostas de planejamento de uma SDG com um exemplar da entrevista com especialista, em Libras A1 destinada a graduandos ouvintes. No Encontro x foi aplicada a atividade 6, que consistiu em avaliar o aprendizado dos professores em termos de reconhecimento da ordenação das fases da SDG. Saberes e capacidades docentes foram demonstrados pelos professores surdos, porém ocorreu de alguns professores se queixarem de os textos teóricos parecerem incompreensíveis e acontecer dificuldade de aprofundamento.

Para facilitar a compreensão e na busca por uma mediação que atuasse na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) (Vygotsky, 1994) dos professores, a pesquisadora ampliou a SF com a realização de segunda etapa – mediação II nos Encontros xi e xii, nos quais foram realizadas atividades tendo em vista aprofundar a compreensão dos conteúdos ministrados na mediação I (Encontros i a x). Para favorecer os saberes teóricos, foi apresentada e discutida, em sala de aula, uma síntese dos textos teóricos (Cristóvão; Nascimento, 2011; Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004) que se configurou como uma retextualização para os professores. Em seguida, foram retomadas, para correção e revisão coletiva, as atividades aplicadas na mediação I. A SF foi encerrada com a realização de uma atividade em casa para a reelaboração das fases da SDG (cf. Apêndice J).

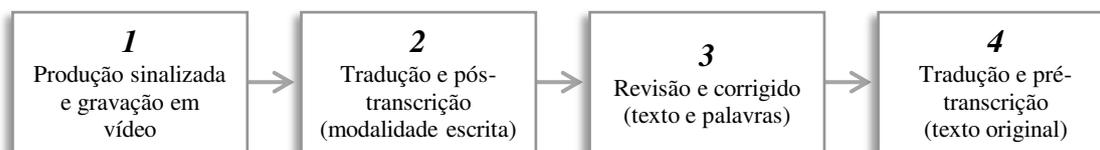
Vygotsky (1984) criou o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), entendida como a influência que existe entre o desenvolvimento real, isto é, aquilo que a criança é capaz de fazer sozinha, e o potencial, ou seja, aquilo que a criança ainda não é capaz de realizar por si só, mas pode fazê-lo com o auxílio de alguém mais experiente (mãe, professor, outros adultos, colegas...).

A noção de ZDP aplicada à formação de professores, que podem fazer sozinhos, sem auxílio de outra pessoa (desenvolvimento real) e que podem alcançar através de auxílio de outras pessoas mais experientes/orientação/colaboração (desenvolvimento potencial) advindo da mediação do saber a ensinar e para ensinar feita pela pesquisadora.

#### 4.3.3 Procedimentos de organização da tradução e transcrição

Nesta pesquisa, a entrevista foi realizada como parte da organização dos registros dos dados em quatro etapas, ver a Figura 24.

Figura 24 – Organização de tradução (pós e pré) transcrição e (re)escrita.



Fonte: Elaborada pela autora.

A primeira etapa, a produção em Libras e gravação em vídeo, se deu com as entrevistas sinalizadas que foram realizadas em Libras, língua em que os professores surdos são fluentes e, por serem gravadas em vídeo, tiveram que ser registradas. A segunda etapa, de registro dos dados, exigiu a presença da intérprete/tradutora<sup>49</sup> da Libras para a tradução nos momentos das entrevistas que foram interpretadas para a língua portuguesa, na modalidade escrita, servindo como ponte para registro da pós-transcrição. A terceira etapa se deu quando a pesquisadora, após ter lido as traduções, fez a revisão e corrigido o texto e as palavras, fez o registro da transcrição efetiva dos dados. Por fim, a quarta etapa aconteceu quando a pesquisadora enviou para os professores surdos colaboradores os registros da pesquisa para que tivessem acesso aos mesmos, realizando correção ou não, observassem e verificassem a semelhança em relação ao que foi sinalizado, voltado para o registro escrito da pré-transcrição.

Sendo a Libras uma língua de modalidade que se constitui por forte característica espaço-gestual-visual (Aguiar, 2019), os dois registros, escrito e vídeo, acabam por se constituir como transcrições. Esse modo de registro escrito das entrevistas pode ser feito por meio do sistema de transcrição que foi desenvolvido por Gesser (2006; 2012), por meio de vídeo gravação e observação da sala de aula, tendo o professor surdo e alunos ouvintes no ensino da Libras, e por Albres (2016), que sistematizou possibilidade de uso de gravação em vídeo dos diálogos com professor surdo sobre o ensino da Libras e as escolhas de algumas das normas de transcrição.

Os dados transcritos: ocorrência e código para a análise podem ser vistos no Quadro 27.

<sup>49</sup> A entrevista foi traduzida e transcrita pelas tradutoras e intérpretes de Língua Brasileira de Sinais na UFCG Gina Kally, Jailma Dantas e Jéssica Mayara.

Quadro 27 – Normas de transcrição<sup>50</sup> de gravação em vídeo<sup>51</sup>.

CÓDIGO	OCORRÊNCIA
P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7	Identificação de professores e ordem numérica
<b>texto em negrito ao itálico</b>	O uso de texto em negrito ao itálico refere-se às partes analisadas, especialmente utilizado nos excertos curtos e longos
#	Indica o recurso material, didático e de apoio <sup>52</sup>
/p/a/l/a/v/r/a/	Indica a soletração manual das palavras
(...)	Quando parte da fala foi retirada pela pesquisadora
***	Quando parte da pesquisadora foi solicitado a complementar a entrevista respondida <sup>53</sup>
(( ))	O uso de parênteses e itálico com refere-se as ações físicas do professor

Fonte: Elaborado pela autora.

As gravações em vídeo das entrevistas, a partir de uma ideia da pesquisadora, foram distribuídas para serem traduzidas em português escrito e em espelho sinalizado em Libras<sup>54</sup>, por meio de uma versão editada fornecida aos leitores dos vídeos em Libras via QR Code<sup>55</sup>. As entrevistas sinalizadas e gravadas pela pesquisadora foram copiadas via espelho, ou seja, ao mesmo tempo em que o respondente sinalizava, a pesquisadora espelhava o professor participante e era a imagem dela que ficava gravada como fonte dos dados da pesquisa. Desse modo, a filmagem apresentada para os leitores da tese não tem as imagens dos professores. Essa gravação refere-se às partes analisadas, principalmente às utilizadas nos excertos curtos e longos em que a pesquisadora atuou como espelho, fazendo a filmagem utilizando os mesmos usos de espaço, ação, comportamento, expressão facial etc., para a vídeo sinalização. Nessa área é importante compreender e refletir que a perspectiva da minha tese, que é uma proposta para uma metodologia que preserve a identidade dos participantes, tem como base Silva (2019) e o termo Libras videossinalizada, mas adiciona a ele a Libras espelhoffinalizada, uma vez que foi resultante do trabalho metodológico de formatação de uma proposta que, com o uso da Libras, a identidade do participante foi preservada em todas as etapas da pesquisa. O Quadro 28 contém a proposta do termo para esta tese.

<sup>50</sup> Algumas adaptações das normas de transcrição indicadas por Albres (2016); Barros e Cordeiro (2017).

<sup>51</sup> Adaptação da norma de transcrição indicada por Gesser (2012).

<sup>52</sup> #, optei por utilizar um registro na transcrição dos trechos das entrevistas relacionados a recurso material, didático e de apoio.

<sup>53</sup> \*\*\*, optei por utilizar um registro na transcrição dos trechos complementares das entrevistas.

<sup>54</sup> É efetivamente ao mesmo tempo de sua performance como identificação de sinalização.

<sup>55</sup> Código de barras que pode ser facilmente escaneado usando a maioria dos celulares equipados com câmera. O leitor de QR Code irá direcionar para uma pasta online do YouTube, se clicado.

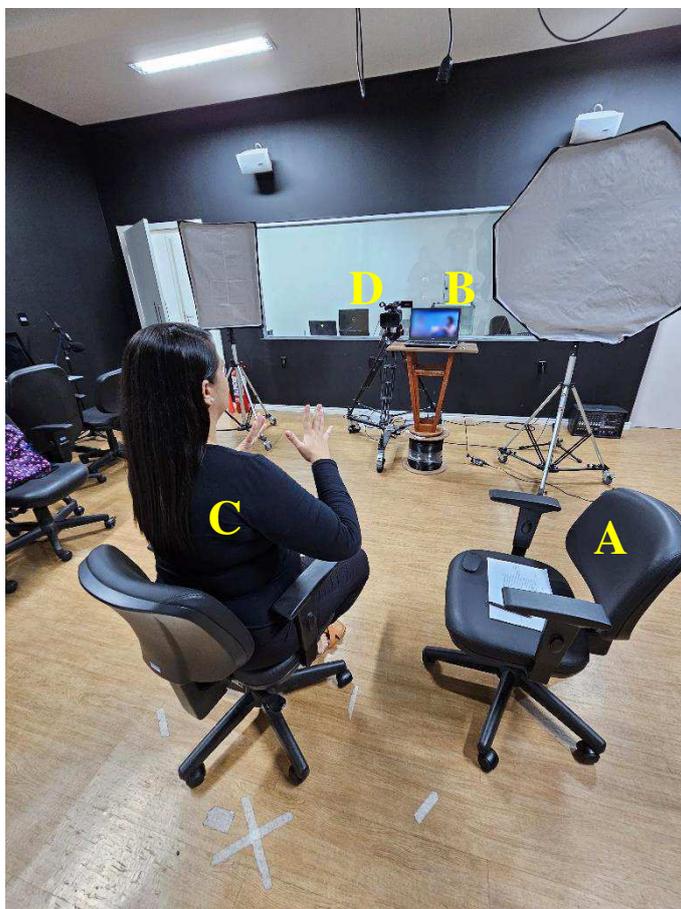
Quadro 28 – Termo Libras espelhossinalizada.

<b>Libras Espelhossinalizada</b>	O termo <b>Libras espelhossinalizada</b> refere-se à cópia da sinalização em Libras, feita por mim para que na gravação em vídeo o sinalizante colaborador não tenha sua identidade revelada. A cópia via espelho foi feita apenas utilizando os mesmos usos de espaço, ação, gestualização, comportamento, expressão facial etc. do participante.
--------------------------------------	--

Fonte: Elaborado pela autora.

A seguir apresento a Figura 25 para identificar o processo de tradução da Libras espelhossinalizada.

Figura 25 – Processo de tradução para Libras espelhossinalizada.



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

O Quadro 29 mostra o espelhossinalizado (B e C) empregado (sinalização) e ambiente (A e D) utilizado (estúdio multimídia do LabLibras) e a descrição de acordo com a disposição das letras na Figura 25.

Quadro 29 – Espaço de estúdio multimídia (espelhossinalizado).

A	<b>Transcrição de recortes</b>	Folha de papel sobre a cadeira para o monitoramento dos excertos a sinalizados nas gravações.
B	<b>Entrevistado-respondente</b>	Notebook com gravação do vídeo do sinalizante.
C	<b>Pesquisadora</b>	Sinalizante que espelha a gravação do entrevistado.
D	<b>Captção de imagens</b>	Kit composto por câmera e tripé para captação de imagens.

Fonte: Elaborado pela autora.

Por causa deste modo de registro das sinalizações dos professores surdos, não foram apresentadas suas identidades, caso estes se incomodassem e resolvessem pedir para não serem identificados, o que se constitui como um direito assinado via comitê de ética. Entretanto, considerando que o foco da análise das entrevistas está no conteúdo e na forma, optei por traduzir do vídeo sinalizado como espelho, mas também traduzir as entrevistas para o português, sem utilizar nenhum recurso especial de transcrição do intérprete, como recursos de oralidade em sua tradução.

Além de considerar necessária a tradução e transcrição, acredito que o registro em língua portuguesa e em Libras facilitou a leitura das entrevistas por leitores das comunidades surdas e pessoas ouvintes que se utilizam apenas do português e que não conhecem a Libras. Para a comunidade surda composta por pessoas surdas, a Libras será a fonte da verificação da informação da entrevista, pois mesmo que haja surdos que conhecem o português, alguns leitores podem vir a ter dificuldade de compreensão da escrita, uma vez que os leitores podem ser acadêmicos e não acadêmicos.

Nesse contexto, minha tese é a representação de mim, que sou surda em Libras e escrevo em português como bilíngue, e busco viver a docência no seu constante movimento de alimentação de saberes. Desse modo, acredito ser necessária a valorização da língua de sinais no modo como a pesquisa foi realizada, razão por que todas as conversas, intervenções, entrevistas, aconteceram em Libras. Por se tratar de uma língua de modalidade espacial-gestual-visual, o modo para espelhossinalizado se torna confortável para os analisados.

O minicurso realizado pelos professores colaboradores surdos teve os registros dos dados feitos em gravações de vídeo. A pesquisadora observou e fez indicação dos recortes dos minutos

da gravação do vídeo necessários de tradução para a tese. Nesse processo, a indicação dos minutos foi enviada para uma intérprete com expertise<sup>56</sup> em tradução, que traduziu e transcreveu para o português escrito, perguntando se havia dúvidas com relação ao texto transcrito por parte da pesquisadora. Esta examinou e explicou as necessidades de revisão da tradução e transcrição dos dados a serem recebidos para análise.

Não foi realizado o espelhamento dos dados da SF, pois a gravação foi realizada concomitantemente à produção dos professores, tornando impossível espelhar uma sinalização que ocorria durante a ministração da aula.

Os dados transcritos na sequência de formação: ocorrência e código para a análise podem ser vistos no Quadro 30.

Quadro 30 – Normas de transcrição de gravação em vídeo na sequência de formação.

CÓDIGO	OCORRÊNCIA
P1, P2, P3, P4, P5	Identificação de professores e ordem numérica
PG	Pesquisadora Giralaine
Texto em <i>itálico</i>	O uso de texto em itálico refere-se às partes analisadas, especialmente utilizado nos excertos curtos e longos
[ ]	O uso de colchete do texto refere-se ao recurso material do professor
( )	O uso de parênteses do texto refere-se às expressões faciais, direção do olhar, características ou intensificando o seu sentido
/p/a/l/a/v/r/a/	Indica a soletração manual das palavras
(...)	Quando parte da fala foi retirada pela pesquisadora
(( ))	O uso de parênteses e itálico com refere-se as ações físicas do professor
#	Descordo com o sinal adequado ao contexto

Fonte: Elaborado pela autora.

#### 4.3.4 Constituição e seleção do *corpus* para análise

O *corpus* para análise neste trabalho investigativo foi constituído de dados de três naturezas, composto por:

- Entrevista com cinco professores surdos universitários, conforme sete questões selecionadas, com o objetivo de que sinalizassem sobre sua formação, experiência

<sup>56</sup> A sequência de formação (minicurso) foi traduzida e transcrita pela professora mestra convidada Germana Silva (IFPB/CG).

didática e atuação nas aulas, a partir de um texto em vídeo sinalizado no gênero *entrevista em Libras com especialista*.

- Excertos de gravação em vídeo dos encontros durante a Sequência de Formação (SF), em duas etapas de mediação realizada pela pesquisadora.
- Atividades aplicadas durante a SF contemplando a relação entre Modelo de Análise Textual (MAT), o Modelo Didático de Gênero (MDG) e as fases da Sequência Didática de Gênero (SDG) no planejamento do ensino do gênero *entrevista em Libras com especialista*, em duas etapas de mediação realizada pela pesquisadora.

#### **4.4 Categorias de análise dos dados**

Os procedimentos adotados para a análise dos dados buscam identificar, descrever e explicar a visão de língua e de ensino de língua como Libras L2 dos professores surdos colaboradores e os efeitos da SF sobre a percepção desses professores quanto ao ensino centrado na SDG.

Assim, a análise foi organizada a partir de categorias de análise depreendidas do referencial teórico que sustenta a tese:

- Visão de língua e ensino de língua;
- Contribuições da sequência de formação para a construção de uma sequência didática da Libras como L2; e
- Implicações dos letramentos e da abordagem de gênero textual para o reconhecimento de uma SDG pelos professores surdos.

O Quadro 31 sintetiza as categorias de análise dos dados produzidos na entrevista e o movimento feito para a reflexão advinda delas.

Quadro 31 – Categoria de análise da entrevista.

CATEGORIA	REFERENCIAL TEÓRICO	DADOS DA ENTREVISTA GRAVADA	
i – Visão de língua e ensino de língua	Curso de Letras Libras, formação didática e ensino de Libras (Quadros; Stumpf, 2014; Albres, 2016; Porto <i>et. al.</i> , 2019, entre outros), Agir didático (Silva, 2013; Silva-Hardmeyer, 2017)	a) Aspectos da formação dos professores	<p>- Qual sua formação e graduação?</p> <p>- O que aprendeu sobre planejamento, material didático e ministração de aulas na graduação?</p> <p>- Você participou do curso de extensão (PROBEX/UFCG), em 2016 e 2017 (renovação), no projeto Formação para professores de Libras como primeira e segunda língua? ( ) não ( ) sim, que conhecimentos novos você aprendeu sobre planejamento, material didático e ministração de aulas?</p>
		b) Perspectiva de ensino de Libras como L2 na Graduação	- Você segue a ementa da disciplina Libras? Justifique sua resposta.
		c) Formas de atuação das aulas	- Em sua experiência, quais as principais facilidades e dificuldades no ensino para alunos ouvintes graduandos aprendizes da Libras?
		d) Proposta dos professores sobre a produção/elaboração de sequência didática a partir do videotexto sinalizado: “entrevista com um especialista”	- Com relação ao ensino de Libras como L2, ao perceber as dificuldades de aprendizagem dos conteúdos pelos alunos, quais estratégias você utiliza para que eles as superem?
			- Como, a partir desse videotexto, você planejaria aulas para ensino de Libras para os aprendizes ouvintes graduandos?

Fonte: Elaborado pela autora.

Nesse quadro a divisão foi feita a partir da macro categoria visão de língua e ensino de língua, a partir dos tópicos contempladas na entrevista gravada com os professores (perspectiva de ensino de Libras como L2 nas licenciaturas por ouvintes e proposta de SDG a partir do vídeo-texto sinalizado).

Quadro 32 – Categorias de análise dos dados advindos da sequência de formação.

CATEGORIAS	REFERENCIAL TEÓRICO	DADOS DOCUMENTAIS E DOS ENCONTROS GRAVADOS
ii – Contribuições da SF para a construção de uma sequência didática da Libras como L2	<p>Modelo análise de gênero (Bronckart, 1999; 2006; 2008),            Modelo didático de gênero (DePietro; Schneuwly, 2003; Carnin; Almeida, 2015, entre outros),            Sequência didática de gênero (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, entre outros),            Sequência de formação (Francescon, 2019; Cristovão; Miquelante; Francescon, 2020)</p>	<p><b>Mediação I</b></p> <p>- <i>DOCUMENTOS:</i>  <i>Ementa</i>  <i>Retextualização</i>  <i>Proposta</i></p> <p>- <i>ATIVIDADES:</i>  <i>Atividades 1 e 2 (1º, 2º, 3º encontros)</i>  <i>Atividade 3 (4º e 5º encontros)</i>  <i>Atividade 4 (6º encontro)</i>  <i>Atividade 5 (7º, 8º e 9º encontros)</i>  <i>Atividade 6 (10º encontro)</i></p> <hr/> <p><b>Mediação II</b></p> <p>- <i>ATIVIDADES:</i>  <i>Atividade 1 (1º encontro)</i>  <i>Atividade 2 e 3 (2º encontro e para casa)</i></p>
iii – Implicações dos letramentos e da abordagem de gênero textual para o reconhecimento de uma SDG pelos professores surdos	<p>Letramento visual (Donis, 2003; Lebedeff, 2010; Taveira; Rosado, 2017; Kalantiz; Cope; Pinheiro, 2020, entre outros), Letramento científico (Magalhães; Cristovão, 2018, entre outros)</p>	<p><b>Mediação I</b></p> <p>- <i>Vídeo com imagem (1º e 2º encontros)</i>  <i>- Atividade 3 (5º encontro)</i>  <i>- Slides (6º, 7º, 8º e 9º encontros)</i>  <i>-Atividade 6 (10º encontro)</i></p> <hr/> <p><b>Mediação II</b></p> <p>- <i>Vídeo com imagem (1º encontro)</i></p>

Fonte: Elaborado pela autora.

No Quadro 32, a categorização acontece a partir da visualização de referencial teórico, dados documentais impressos (ementa, atividades, retextualização e proposta) e encontros gravados durante a sequência de formação, em duas etapas de mediação (I e II) realizada pela pesquisadora.

## 5 VISÃO DE LÍNGUA E DE ENSINO DE LÍNGUA SUBJACENTE ÀS SINALIZAÇÕES DOS PROFESSORES SURDOS

---

*“Os professores surdos relatam experiência que marcam a sua vida profissional”*  
(Reis, 2015)

Esta quarta seção se volta para a análise das questões relacionadas às sinalizações<sup>57</sup> dos professores surdos sobre formação, conhecimento e trabalho de Libras como L2. É relevante ter uma visão de língua e do saber do ensino de Libras a partir de suas experiências e como fazem uso dos saberes docentes como ferramenta de trabalho, que incluem aspectos de atuação das aulas, uma proposta sobre a elaboração didática na sequência de um vídeo-texto sinalizado – gênero *entrevista em Libras com especialista*, considerando as questões escolhidas para os colaboradores dizerem suas perspectivas do ensino da Libras para ouvintes nos diversos cursos de graduação. Nas quatro subseções organizadas a seguir discutirei: (1) ensino de língua na formação e no trabalho dos professores surdos; (2) ementa na disciplina de Libras sugerida pelo professor surdo; (3) conteúdos de ensino selecionados e gestos didáticos revelados; e (4) saber-fazer dos professores surdos e o processo de construção didática da Libras capacidades de linguagem e capacidades docente referidas.

### 5.1 Ensino de língua na formação docente e no trabalho dos professores surdos colaboradores

As perguntas destinadas aos professores que esta pesquisa tenta responder nesta subseção foram: como saberes de formação do tipo planejamento, material didático e ativação em sala de aula no estágio foram apreendidos na graduação, pós-graduação e extensão universitária vivenciadas pelos professores surdos colaboradores?; como e quando os professores surdos universitários de Libras ingressaram na UFCG?

---

<sup>57</sup> P1, P2, P3, P4 foram presenciais, e P5 foi virtual, em gravação em vídeo da entrevista.

A análise trata de compreender a visão do ensino de língua a partir do nível de formação de professores surdos da UFCG (câmpus de Campina Grande) com graduação, pós-graduação (*lato sensu e stricto sensu*) e extensão universitária como apresentado no quadro a seguir:

Quadro 33 – Aspectos da formação dos professores surdos.

PROFESSORES	GRADUAÇÃO (UFSC)	PÓS-GRADUAÇÃO	EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA (UFCG)
P1	Letras Libras (Polo Natal) (2008-2012)	Mestrado em Educação (UNISINOS) (2014-2016)	NÃO
P2	Letras Libras (Polo Bahia) (2006-2010)	Especialização em Libras (2011-2012) Mestrado em Linguística Aplicada (UFAL) (2017-2019)	SIM
P3	Letras Libras (Polo Natal) (2008-2012)	-	SIM
P4	Letras Libras (Polo Recife) (2008-2012)	Mestrado em Linguística (UFAL) (2017-2019)	SIM
P5	Letras Libras (Polo Recife) (2008-2012) Letras Português (2008-2012)	Especialização em Libras (2016-2017)	SIM

Fonte: Dados obtidos pela autora.

Esses professores surdos da UFCG tiveram ingresso na graduação via curso de Letras Libras e Letras Português (ver o Quadro 33, coluna 2). A primeira formação foi obtida por P2, que se formou em 2010. Por sua vez, P1, P3, P4, P5 formaram-se em 2012, todos egressos do curso de graduação em Letras Libras da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), mas em polos diferentes<sup>58</sup>. P5 tem uma formação diferenciada, pois se formou também em Letras Português.

<sup>58</sup> É preciso lembrar que o Curso de Licenciatura de Letras Libras pioneiro no Brasil foi criado pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), em 2006, na modalidade à distância com polos para atendimento presencial, que oferecia uma atuação profissional para formação de professores surdos e ouvintes, significando uma possibilidade de conhecimento de formação em nível de graduação para ensinar Libras.

Nesse contexto de formação docente, Quadros e Stumpf (2014) descrevem que o Curso de Graduação em Letras Libras – habilitação de licenciatura tem como objetivo formar professores para atuar no ensino da Língua de Sinais como Primeira Língua (L1) e Segunda Língua (L2). As autoras consideram esse curso é muito completo, com rico material traduzido para a Libras, produção em língua de sinais para o ambiente virtual com videoaulas, hiperlivro, glossário, conteúdo audiovisual acessível, animações, jogos e atividades interativas, entre outros materiais didáticos. Conta também com tutores e professores sinalizantes, com um quadro docente em que poucos são os professores que usam a língua oral e precisam de intérprete de Libras (Quadros; Stumpf, 2014, pp. 24-29).

Sobre esse contexto formativo, os professores P1 e P4 disseram que o curso de Letras Libras oferecia uma formação que muito lhes interessava e instigava a estudar, pois os conteúdos relacionados às diversas disciplinas podiam ser significados na graduação com conhecimentos sobre como realizar planejamento, material didático e ministração de aulas no estágio.

P1 sinaliza<sup>59</sup>:



*Naquele momento que eu ingressei e estudei no Letras Libras na UFSC, tudo foi novidade para mim. Porque, aprendi muita coisa relacionada à estrutura da Libras, a linguística, a literatura e como organizar materiais de dados com muita experiência nesses quatro anos de desenvolvimento acadêmico. (P1, ENTREVISTA, grifo meu)*

Sobre P1, é possível dizer que, ao declarar “eu ingressei e estudei no Letras Libras na UFSC...”, admite que o agir profissional acontece pelo conhecimento adquirido no curso de Letras Libras: “Porque, aprendi muita coisa relacionada à estrutura da Libras, a linguística, a literatura e como organizar materiais de dados...”. Além disso, aprendeu o que significa preparar materiais.

Por sua vez, P4 expõe:



*Me recordo de todos os temas que me foram ensinados na graduação, houve ensinamentos a respeito de **como organizar um planejamento, didática**, houve também um momento de discussão entre grupos, onde nos foi solicitado que **organizássemos um plano de aula nos dando oportunidade de discutir** sobre isso, nos dando um bom apoio. Também em relação à **didática, fizemos gravações**, nos dando um bom apoio profissional. (P4, ENTREVISTA, grifo meu)*

<sup>59</sup> De acordo com Silva (2019, pp. 62-64), o termo sinalizar (verbo) se refere à dimensão do uso da língua de sinais no âmbito da cultura Surda, bem como ao valor e riqueza da diferença modal da língua de sinais, traço linguístico dos Surdos.

É possível ver que para P4 “como organizar um planejamento, didática...” é um conteúdo significativo e que aprendeu a partir de estratégias de ensino com discussão e com atividade escrita de fazer plano de aula “onde nos foi solicitado que organizássemos um plano de aula nos dando oportunidade de discutir” a didática na produção de gravações. Cada professor surdo aprendeu a buscar, do seu modo, o que lhe era mais significativo, pois foi na formação na graduação que teve a oportunidade de estudar, praticar e produzir material para o ensino.

Nesse caso, os professores aprenderam na graduação a agir para o ensino de Libras. A formação realizada em Letras Libras ocorreu a partir da estrutura curricular de estudo da Libras, didática, planejamento, plano de aula. Foi uma oportunidade de aprender a agir, pois, pela capacidade de aprender e agir por meio da linguagem, o saber-fazer docente se relaciona com a construção didática.

As professoras P2 e P5 sinalizam o que aprenderam sobre planejamento, elaboração de material didático e na ativação em sala de aula para o estágio na graduação. Acerca disso, P2 relata no excerto:



*(...) do que **adquiri senti falta de mais prática, tivemos práticas através de atividades, porém com relação ao papel profissional docente tivemos muito pouco**, então foram vários aprendizados, por exemplo na linguística: a morfologia, sintaxe, semântica, várias percepções de aprendizado, como também a literatura, foram muitas novidades. Lembro que tivemos uma disciplina sobre planejamento, porém a maior parte do curso foi a distância, onde cada professor possuía sua estratégia de ensino. Tivemos uma disciplina falando sobre metodologias do ensino Libras como segunda língua, L2, mas que estratégia utilizar na hora do ensino, lembro que no período de estágio ensino da Libras como L2 era muito básico de forma muito simples, **era como se a gente tivesse apenas apresentando vocabulário com sinais, compartilhando os sinais com os alunos, mas aí fiquei pensando como deve ser essa didática? Senti falta dessa didática e habilidade para o ensino da Libras como L2 além do foco da comunicação.** (P2, ENTREVISTA, grifo meu)*

Entendo que sua colocação é bastante importante para pensar sobre a prática profissional docente e a didática. A professora responde colocando a falta de mais prática e o pouco visto em relação ao papel do profissional docente, a didática da Libras como L2, que sentiu faltar alguma coisa quanto ao que aprendeu. Nesse assunto, a professora se vê tentando entender como a prática

a constituiria como profissional. Ela percebia que faltava desenvolver mais conceitos sobre a didática da Libras como L2, pois o curso não aprofundava como o ensino de língua se relacionava ao foco da comunicação e aprendizagem dos alunos ouvintes.

É nessa perspectiva reflexiva que a aprendizagem acontece na prática e o profissional docente vai se apropriando do conhecimento. É um processo que não se apresenta definido para o estudante na graduação, por qual área de ensino de línguas na Libras ele vai se interessar mais para aprofundar. Na realidade, pode acontecer de a área mais interessante ter pouquíssima carga horária no curso, como foi o caso das disciplinas que são da linguística aplicada ao ensino de Libras como L2, didática para o ensino de Libras como L2, metodologias de ensino para Libras como L2.

A professora P5 relata:



*Aprendi muita teoria na área de linguística, **não tivemos conteúdos relacionados à didática e organização de materiais**, tivemos aprofundamento nos conhecimentos teóricos para posteriormente aplicá-los ao ensino. (P5 ENTREVISTA, grifo meu)*

Ela disse que ao estudar a teoria na área de linguística aprendeu, mas em relação à descrição linguística e ensino, ela ainda não apresenta essa prática de descrição. Portanto, sobre a didática e organização de materiais, P5 coloca que “não tivemos conteúdos relacionados a didática e organização de materiais”, podendo isto ter acontecido porque ainda havia pouco material didático, como, por exemplo, material didático de pesquisa bibliográfica em Libras, havia apenas sobre criação de produção própria de Libras.

Desse modo, é necessária uma disciplina destinada à elaboração de material didático. Acerca dessa situação, Tomlinson e Masuhara (2005) colocam que os aspectos práticos de autores (como professores) de materiais estão relacionados a sua própria capacidade de elaborar e criar. Dizem, ainda, que os professores, para aplicar uma teoria com base em princípios para uma prática de material didático, ou seja, a publicação de material, precisam ter clareza da finalidade, selecionar, avaliar, adaptar e complementar, de modo que em suas aulas a aplicação do material didático seja congruente. Damianovic (2007) também lembra que avaliação e produção de materiais didáticos são processos de criação de novas práticas pedagógicas como objeto de trabalho dos professores de língua.

Dessa forma, também é possível notar que perspectiva P2 e P5 têm deste curso em termos de equilíbrio dos eixos de formação. Essa questão foi tratada por Albres (2016), que analisa o curso de graduação em Letras Libras, categorizando-o em quatro núcleos:

1 – Núcleo de Estudos Introdutórios: Abrangendo educação, psicologia, estudos linguísticos, literatura, tradução e educação à distância (6 disciplinas com 360 horas). 2 – Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos Linguísticos: Disciplinas do campo da linguística (fonética, fonologia, morfologia, sintaxe, semântica e pragmática), aquisição da linguagem, escrita de sinais (I a IV) e LIBRAS (I a V) (21 disciplinas com 1.620 horas). 3 – Núcleo de Estudos Pedagógicos (teórico-prático): Neste núcleo estão as disciplinas de linguística aplicada, didática, as disciplinas de metodologias de ensino (como língua materna, segunda língua e literatura surda). Construindo olhares sobre o cotidiano escolar; problemáticas da profissão docente; e aprofundando relações ensino-aprendizagem no trabalho pedagógico (10 disciplinas com 750 horas). 4 – Núcleo de Estudos Integradores: Estágios Supervisionados e Práticas (3 disciplinas com 430 horas). (Albres, 2016, p. 102)

Nos núcleos de estudos pedagógicos há um número menor de horas para a formação de professores surdos para o ensino de língua. Desse modo, a insegurança com a didática e construção de material pode ser consequência do tempo menor de estudo. Esse fato é corroborado por Albres (2016) ao afirmar que “o núcleo menos privilegiado é o pedagógico e isso faz falta para a atuação como professor.” (Albres, 2016, p. 103).

Portanto, como a quantidade exata de horas a mais para estudar sobre o ensino de línguas não é algo formalmente estabelecido, é necessário que o professor realize estudos para atualização da sua metodologia de ensino de língua, ainda que sua formação na graduação não tenha sido fortemente relacionada ao ensino da língua. Simplesmente, é necessário ir do experimental para a discussão e reflexão teórica sobre a língua e seu ensino. Assim, o professor surdo poderá basear-se em modelos consistentes para criação de estratégias de ensino, construção da organização de planos de ensino e produção de material didático, entre outras produções para sua sala de aula.

O estágio docente voltado para a Libras como segunda língua é um momento da formação com função integradora de estudos, pois é o momento do curso com o objetivo de construir conhecimentos teórico-práticos para atuação na docência. Segundo Albres (2016), a falta de espaços para melhor relacionar teoria e prática e, também a necessidade de integrar debates sobre o conhecimento científico e formas adequadas de ensinar esse conhecimento podem ser fatores que interferem na apropriação da consciência do professor em formação sobre o necessário

conhecimento “científico e prático” que futuramente fará parte de sua situação real de trabalho (planejamento, elaboração, configuração de aula etc.) e de ensino (aula de língua, conteúdo, interação, capacidade de linguagem dos alunos etc.).

Nesse contexto, Albres (2016, p. 112) apresenta o porcentual de tempo destinado a cada núcleo - estudos pedagógicos 24% da carga horária e estudos integradores 14% da carga horária, considerando que é muito pouco o tempo destinado ao campo pedagógico para planejamento e conhecimento teórico-prático.

É necessário informar que a formação na graduação de Letras Libras se constitui por duas vertentes: estudos pedagógicos – trata do ensino de língua, carecendo, no momento, de mais conhecimentos práticos e teóricos (ainda há pouco no ensino de língua); estudos integradores – elaboração do planejamento da Libras como modelo didático para ouvintes (ainda não existe modelo didático).

Pensando, especialmente no curso de graduação em Letras Libras organizado pela UFSC e cursado pelos professores surdos colaboradores, o curso é fruto de um esforço para que os surdos ingressem no ensino superior, o que tem uma consequência muito boa para a qualidade profissional dos professores como objetivo de certificação de formação do ser professor. No entanto, é preciso entender, que ele é composto fortemente pelo eixo dos estudos linguísticos, com alta carga horária nos estudos dos campos descritivos da fonologia, morfologia, sintaxe, semântica e pragmática da Libras, o que abre possibilidades para os pesquisadores que têm no Brasil na área de linguística da descrição da Libras se desenvolvam, mas, para o ensino dessa língua, é necessária uma maior carga horária nos eixos estudos pedagógicos e de estudos integradores.

Considerando o tempo e conteúdos formativos, P2, graduada em Letras Libras na UFSC na primeira turma, em 2006, imagina que algumas estratégias podem ter sido alteradas, ficando melhor para as turmas subsequentes apesar da mesma carga horária. Se isso ocorreu, é possível pensar que o curso melhorou para os professores P1, P3, P4, P5, que se formaram na segunda turma, em 2008. Nesse caso, apesar da colocação sobre mudança de estratégia, os conteúdos fundamentais não foram alterados nem a carga horária das disciplinas pedagógicas. Pelo menos, P2 nada informa sobre essa mudança que seria marca de novos saberes dos professores da segunda turma.

Assim, é preciso repensar todo o ensino de língua para os professores surdos de Libras da UFCG e do Brasil. Albres (2016, p. 27) argumenta que “os professores de Libras tiveram pouco acesso às discussões teórico-metodológicas da área de ensino de segunda língua”, considerando, a pouca estruturação metodológica para um curso de língua e os conteúdos das disciplinas, sendo necessário ainda mais acesso à pesquisa e estudos teóricos sobre a área de ensino de línguas, pois é o que os atuais professores viveram como alunos, o que aprenderam, que se tornará prática nas interações em sala de aula.

Por isso, percebo que é importante tratar sobre os dados de professores surdos no seu ingresso da UFCG, já que trabalho com o agir docente. O Quadro 34 a seguir contém o registro de ingresso dos colaboradores.

Quadro 34 – Ingresso dos professores surdos na UFCG.

<b>PROFESSORES SURDOS</b>	<b>INGRESSO</b>
 Professor P1	2014
 Professora P2	2013
 Professora P3	2016
 Professor P4	2016
 Professora P5	2016

Fonte: Acervo da autora.

Foi possível identificar sobre os ingressantes na UFCG que seu trabalho no Letras Libras e Libras teve inícios diferentes. O primeiro ingresso ocorrendo no ano de 2013, com P2 para ministrar a disciplina Libras em um câmpus fora da sede, e P1, também para ministrar a disciplina Libras em 2014. Depois, P3, P4 e P5, em 2016 ingressaram, via amplo concurso efetivo com a graduação como nível de titulação exigido. Após o ingresso, foi que, já como servidores, que P2 e P3 saíram para formação de pós-graduação em nível de mestrado, além das participações em eventos acadêmicos.

Apesar de professores surdos já formados no curso de Letras Libras como servidores docentes, estes devem avançar e buscar pós-graduação de especialização (*lato sensu*) e mestrado

e doutorado (*stricto sensu*) pela titulação e pela participação em eventos de extensão e pesquisa universitária com foco no ensino de línguas.

Na análise sobre pós-graduação, conforme apresenta o Quadro 33 (coluna 3), considera-se que têm título de pós-graduação duas professoras que possuem Especialização em Libras, sendo que P2 formou em 2012 e P5 formou em 2017, e três professores possuem Mestrado: P1 formou-se no Mestrado em Educação, em 2016; P2 concluiu o Mestrado em Linguística Aplicada, em 2019; P4 formou-se no Mestrado em Linguística, em 2019. P3 ainda não possui pós-graduação em *lato sensu* nem *stricto sensu*.

A expectativa é de que os estudos do curso de linguística e linguística aplicada, bem como conhecimentos teóricos e práticos sobre a descrição e o ensino de línguas para Libras contribuam para o modo como um pesquisador e professor vai para o trabalho, como escolhe os textos sinalizados para os aprendizes ouvintes.

Na formação docente para professores surdos, os dados foram relacionados ao que foi identificado na análise do perfil, considerando também a extensão universitária, ou seja, os dados sobre a capacitação de docente mostram que os colaboradores são os mesmos professores surdos da UFCG que participaram da extensão universitária em 2016. P2, P3, P4, P5 frequentaram até o final, P1 desistiu (Ver o Quadro 33, coluna 4).

Desde o curso de extensão universitária na UFCG, a professora coordenadora Shirley Porto e professoras colaboradoras de Eleny Gianini, Niédja Lima e Germana Oliveira, ofertaram, em 2016, 120 horas de atividades. O curso de extensão intitulado “Formação para professores de Libras como primeira e segunda língua”, estava vinculado ao Programa de Bolsas de Extensão (PROBEX), com renovação em 2017. O objetivo era oferecer formação para professores de Libras L2 por meio de um curso que abordasse aspectos teóricos e metodológicos da Libras e seus gêneros textuais.

Com os participantes do curso, esses objetivos específicos<sup>60</sup> estão entre alcançados e parcialmente alcançados. Dois objetivos alcançados foram: conhecer as perspectivas linguísticas de ensino de língua para compreender a relação entre concepção de língua e seu ensino; estudar gêneros textuais da Libras de variadas esferas de circulação. E um parcialmente alcançado foi: elaborar propostas de ensino de Libras como L2 para diferentes níveis de conhecimento da Libras.

---

<sup>60</sup> O relatório final do projeto de extensão apresentado, em 2016, explicou os objetivos e em que medida foram alcançados.

Nos resultados do curso de extensão, em relação aos dois objetivos alcançados, foram assegurados estudos teóricos de conhecimento sobre a perspectiva discursiva da língua e seu ensino que pudessem ser aplicados ao ensino de Libras. E sobre o objetivo parcialmente alcançado, o resultado parcial se deu porque o grupo produziu apenas para o ensino da Libras como L2. Considero esse alcance apropriado para os professores, pois os estudos teóricos e práticos e as elaborações de ensino de Libras como L2 são parte necessária da prática na UFCG.

Acerca do curso, a professora P2 relatou:



*(...). Adquiri conhecimento no curso, porém estava sentindo a necessidade de aprofundamento do conhecimento dos gêneros da Libras. Já como segunda língua, L2, percebi que no curso a turma estava gravando vídeos para usar como estratégia de ensino para os alunos ouvintes para que eles pudessem assistir esse material, entendo que existem vários gêneros na Libras, **porém sinto a necessidade de estratégias, de uma didática** para que o aluno realmente aprenda, um exemplo, o professor pode sinalizar em vídeo, gravar um vídeo, para que o aluno assista e responda a atividade... (P2, ENTREVISTA, grifo meu)*

É possível perceber que ao dizer “adquiri conhecimento no curso, porém estava sentindo a necessidade de aprofundamento do conhecimento dos gêneros da Libras”, que para P2, durante curso, tratou-se de um estudo sobre um novo foco da Libras como gêneros textuais, que ela completa sinalizando, “porém sinto a necessidade de estratégias, de uma didática”. Nesse sentido, é possível ver que ela sente que precisa se instrumentalizar por meio de estratégia didática para produzir a sinalização em vídeo para atividade relacionada ao texto sinalizado de um gênero que faça sentido ao ouvinte aprendiz.

Em 2017, no projeto de renovação, Porto *et. al.* (2019) propõem o projeto para:

*(...) tentar aprofundar e sedimentar o conhecimento sobre o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) e as possibilidades de didatização dos gêneros, pois quando uma ação de linguagem se desencadeia e um texto é produzido, esses conhecimentos são necessariamente uma reestruturação, que apresenta dois aspectos principais: 1) os conhecimentos que variam em função da experiência e do nível do desenvolvimento do agente e; 2) que estão organizadas em sua memória. Assim, o trabalho foi de entender esses elementos para poder pensar em um modelo didático de um gênero, ou seja, estruturar um modelo para ensinar esse o gênero escolhido (Porto *et. al.*, 2019, pp. 63-64).*

Nessa perspectiva, o grupo de professoras extensionista fomenta uma formação de professores de Libras utilizando conhecimentos teóricos e práticos, mostrando que é possível ensinar gêneros em Libras.

P2 não frequentou o curso de 2017. Por sua vez, P3, P4, P5 compareceram até o final. Eu participei em 2016 e colaborei em 2017 na referida extensão universitária. As idealizadoras extensionistas que começaram, na UFCG, a tratar sobre o ensino de Libras pelo uso de gênero para graduandos ouvintes são também ouvintes, porém, os professores surdos ainda não produziram um modelo didático de Libras para ouvintes na e para a instituição.

Nesse sentido, pode ser explicado o motivo por que os professores surdos não estão seguros, ou seja, não houve tempo de formação suficiente, além da necessidade de mais foco no fundamento criativo e de estudo de modelo didático de gêneros em Libras como L2. Quer dizer, o professor surdo universitário para ter a competência precisa de mais estudos para criar ideias e didáticas.

A professora P3 disse o seguinte sobre a formação vivida na extensão:



*Sim, a novidade foi o gênero. Desde que comecei a estudar Libras, (...) só agora que oportunidade de conhecer o gênero, surpreendente, significação comunicação, como texto estruturado em português, **mas em Libras, isso sim foi conhecimento novo.** (P3, ENTREVISTA, grifo meu)*

A extensão universitária foi construída por material em português com referencial teórico na área de ensino de português, como estudo de gênero e modelo didático de gênero, pois em Libras, para e sobre a Libras ainda não havia muito sobre área de ensino de Libras L2 na perspectiva dos gêneros textuais. Neste sentido, a partir do desconhecimento de sua formação docente da teoria tratar basicamente do pensamento teórico a partir do português, foi que P3 sinalizou que “a novidade foi o gênero... sim foi conhecimento novo”.

Sobre esse assunto, na área de ensino de português, vários temas estão consolidados: tipo de textos, intertextual, características, compreensão e leitura, modalidade oral e escrita, entre outros. De modo inverso, na área de Libras esses temas ainda estão para serem investigados mais profundamente. Sobre isso P3 disse que foi estudar o conhecimento sobre gênero junto com P4 e relata o seguinte no excerto:



*Sim, lembrei e aprendei, ele me ajudou em alguns aspectos, sempre havia professores diferentes e cada um estava responsável por temáticas, mas não era fácil, (...) ter uma boa compreensão acerca dos gêneros. (...). Também ficou marcado em minha lembrança como um professor pode realizar **um trabalho fazendo relação entre textos, intertextual, como por exemplo, uma propaganda com imagem etc.**, e isso nos deu apoio, também lembro que nos organizamos em grupo para praticar e (...) e **isso nos rendia muitas discussões. Foi muito bom esse período de aprendizado.** (P4, ENTREVISTA, grifo meu)*

Em suma, ao dizer “um trabalho fazendo relação entre textos, intertextual, como por exemplo, uma propaganda com imagem etc.”, P4 mostrou que o conceito e aspectos que construíram a fundamentação teórica no curso, apesar de não ser sobre a Libras, pôde ser adaptado para o gênero em Libras. É começar a aprender com cada temática que as relações sobre “textos, intertextual” vão sendo construídas.

A professora P5 declarou:



*Eu participei dos dois. **Aprendi mais sobre gêneros.** A principal informação foi sobre gênero, com enfoque na adaptação do ouvinte para a Libras... isto foi o maior desafio para mim. Não tem nada igual noutros lugares, **é diferente daqui. Libras bom e importante, pois consiste em uma comunicação natural e cotidiana, é isso, por isso. Também não há apenas um gênero, há vários. Isso.** (P5, ENTREVISTA, grifo meu)*

P5 coloca que aprendeu muito sobre os gêneros textuais, que estes são vários e compreendeu que o gênero “consiste em uma comunicação natural e cotidiana”, é uma prática social e o uso dos gêneros textuais para o aprendizado auxilia na capacidade de produzir o texto sinalizado. Ela sinaliza que lhe ficaram questionamentos sobre como adaptar o uso do gênero sinalizado para a Libras. Pode ser que isso ocorra para P5 por ela não ter selecionado o texto sinalizado orientada pela compreensão do gênero e de sua dimensível ensinável.

Para se pensar o ensino de língua pela perspectiva dos professores surdos da UFCG, assim como a elaboração didática da Libras para ouvintes, torna se necessário considerar que pode ser que todos já tenham experiência de ensino, desde que trabalham na disciplina Libras. Nesse sentido, o que lhes falta é, antes de organizar o planejamento das atividades, pensar no modelo

didático de gênero em Libras, uma vez que vêm sendo produzidos vários textos sinalizados disponibilizados em plataformas de publicação de vídeos.

Assim, é preciso pensar a dimensão prática dos professores abordada pelo ISD relacionado ao desenvolvimento do aprender e agir e, com base em Bronckart (1999; 2006; 2008), pensar no desenvolvimento das capacidades de saber e de ação dos professores surdos. Inspirando em Bronckart (2017), é necessário identificar, relacionando a formação docente a essa apropriação do conhecimento pelo professor surdo, com a formação de graduação de Letras Libras e extensão universitária, e pós-graduação (*lato sensu e stricto sensu*).

Foi muito importante a experiência colaborativa com a extensão universitária na prática docente desse grupo de professores. A oferta do curso foi uma contribuição que aprofundou o estudo teórico e prático, fomentando reflexões apesar de os professores surdos ainda não se sentirem seguros, pois não houve mais tempo de estudo e apresentação de ferramentas de ensino. Talvez por esses aspectos, o saber profissional sobre o ensino de línguas na área de Libras L2 não foi suficiente para fazer com que o ensino de gênero sinalizado para ouvintes fosse para suas práticas, pois estes ainda ensinam Libras a partir da gramática, do vocabulário e de diálogos, como antes da formação da extensão.

É possível articular essa realidade docente de como professores surdos realizam o trabalho para o ensino de Libras a partir de Miranda e Arman (2020), que discorrem sobre o ISD como instrumentos e ações de intervenção para formação e desenvolvimento humano. Nesse contexto, a graduação em Letras Libras deu a possibilidade de inserção no ensino superior, a atualização por meio da extensão e pós-graduação, contribuiu para reflexão e pensamentos sobre novos saberes docentes, mas não foi o suficiente para mudança de suas práticas.

## **5.2 A ementa da disciplina Libras distribuída nos cursos a ser seguida pelo professor surdo**

É possível identificar o comportamento dos professores surdos sobre o ensino de Libras para aprendizes ouvintes, a partir de suas respostas acerca do uso da ementa como norteadora da construção de seu plano de curso para a disciplina. A ementa da disciplina Libras, como de qualquer disciplina, é um documento elaborado pelo corpo docente da instituição vinculado ao

curso para o qual a disciplina foi solicitada, a ementa é a única parte do plano de ensino que não pode ser alterada<sup>61</sup>.

Para a pesquisa e a detecção sobre o uso ou não dos gêneros textuais como MDG, se fez necessário saber dos professores surdos se estes assumiam a ementa para a construção de seus planos. A pesquisadora lançou uma questão sobre a perspectiva do ensino de Libras como L2 nos cursos de licenciatura (“você segue a ementa da disciplina Libras? Justifique sua resposta”). Os professores sinalizaram as seguintes respostas sobre a ementa:

P1 declarou:



*[...]. E quando fui transferido para Campina Grande, percebi que no Letras Libras existe uma disciplina de Libras com uma ementa diferenciada o **aspecto de gênero textual em Libras**, acho importante. Então, eu utilizava o básico, quando passei a trabalhar aqui, passei a respeitar a ementa de Campina Grande. (P1, ENTREVISTA, grifo meu)*

P1 diz que respeita a ementa da disciplina Libras em Campina Grande, que o “aspecto de gênero textual em Libras” não era conhecido por ele, pois “eu utilizava o básico, quando passei a trabalhar aqui, passei a respeitar a ementa de Campina Grande”. É importante saber que P1 percebeu que havia o conteúdo de gênero para ser trabalhado, mas não há indicação em sua fala de como ele faz isso, nem ele justifica sobre o uso do gênero textual.

P2 diz que segue a ementa:



*Se eu sigo a ementa? Sim eu sigo, mas utilizo mais a **parte prática** com dinâmica e didática, já a **parte teórica** quando há intérprete consigo explicar, porém quando não há, como estratégia peço aos alunos que leiam o material, então organizo brincadeiras como um **QUIZ** que é bem dinâmico onde eles aprendem através das perguntas em Libras a compartilhem as respostas sinalizando, esse é um momento muito bom para desafiar os discentes a praticarem a sinalização, não aprendem a teoria apenas praticando sinais isolados, mas sim fazendo a leitura do material escrito e adaptando para língua de sinais. **Então sigo a ementa sim.** (P2, ENTREVISTA, grifo meu)*

<sup>61</sup> No caso de Libras, coordenação e professores do curso de Letras Libras da UFCG a elaboram. A aprovação da ementa da disciplina Libras L2 demandada pelos diversos cursos é feita, primeiramente, pelo NDE e Colegiado do Curso, depois, pela assembleia da Unidade Acadêmica de Letras.

Mas não há identificação quanto ao gênero textual que P2 disse utilizar: que “Então sigo a ementa sim”. Também faz diferença entre conteúdo prático e teórico, e declara quais tópicos que está em cada parte do conteúdo: leitura do material escrito e dinâmica.

P3 também diz que segue a ementa:



*Sim acompanho, porque nela tem referências, teorias. **Sim, eu acompanho a ementa.** (P3, ENTREVISTA, grifo meu)*

P3 sabe que o curso de Letras Libras deve seguir a ementa, mas não há identificação sobre como o tópico “Gêneros textuais” é trabalhado, nem justificativa.

Da mesma forma, P4 disse que segue a ementa, pois ela foi discutida e todos os professores têm o compromisso de seguida:



*Sim, porque anteriormente nós já acordamos a respeito do que diz a ementa, ela já foi discutida, já foi avaliado o que concordávamos e discordávamos, por isso temos esse compromisso de seguir a ementa. (P4, ENTREVISTA)*

Por fim, P5 justifica o seguinte sobre a ementa:



*A ementa, sigo sim, mas não completamente, ainda estou aprendendo. Como falei anteriormente, **me falta conhecimento, principalmente compartilhado, também buscar adquirir mais conhecimento sobre gênero para poder ensinar aos alunos ouvintes entenderem e comunicarem-se. Falta conhecimento. Só isso.** (P5, ENTREVISTA, grifo meu)*

Embora afirme que segue a ementa, “A ementa, sigo sim”, P5 foi o único que assumiu não atender completamente ao tópico texto sinalizado de um gênero em Libras, reconhece que é preciso adquirir conhecimentos sobre gênero textual para poder ensinar fazendo uso deles.

Considero que P2, P3, P4 não indicam em suas respostas o não uso do gênero textual presente na ementa.

P1 afirmou que “havia uma ementa diferenciada nesse aspecto gênero textual em Libras, acho importante”. É possível acreditar que o professor não selecionou, descreveu, estudou para ensinar textos sinalizados de qualquer gênero, respondendo apenas: “acho importante”.

É importante pensar que os professores surdos precisam “saber-fazer” o planejamento de uma sequência didática de gêneros e “saber e ensinar” aos aprendizes ouvintes. Considero que, com base na abordagem comunicativa, em que o ensino de línguas segue o plano de curso e/ou disciplina, Almeida Filho (2017, p. 74) afirma que um “ponto a valorizar no ensino comunicativo é o sentido”, não só o vocabulário será ensinado quanto necessário das escolhas temáticas e léxicos, também valorização nos aspectos culturais de quem vive a língua, ou seja, o mundo dos surdos e seus gêneros.

O professor no planejamento para uma melhor organização das unidades através do ensino comunicativo, de acordo com Almeida Filho (2017), precisa pensar:

[...] nas funções comunicativas previstas nas interações em torno do tema e alguns prováveis gêneros de discurso que podemos ajudar nossos alunos a desenvolver (...). A partir dessas realizações de linguagem já será possível deduzir pontos importantes como os da gramática envolvida, itens lexicais chave, aspectos culturais destacáveis, focos fonológicos da língua. (Almeida Filho, 2017, p. 75)

Dessa forma, o foco do ensino está na base da abordagem comunicativa, que pode ser interação, gêneros textuais/discursivos para os alunos como comunicação. Portanto, é necessário ao professor planejar seguindo a ementa, os objetivos e conteúdos a serem desenvolvidos, metodologia e avaliação, todas as seções do plano de disciplina para Libras. Caso não esteja seguindo a ementa e fazendo uso de gêneros textuais, pois se trata do uso do comunicativo baseado em um modelo de gênero, é necessário ao curso ter a clareza de que o ensino de Libras não está adequado à abordagem comunicativa e de que as aulas de Libras sofrem profunda diferença em relação ao planejado e ao executado em sala de aula.

Na seção 5, discutirei o saber de contexto focalizado a partir da ementa da disciplina Libras que cita o conteúdo “Introdução ao aprendizado da Libras, através de gêneros textuais desta língua.”, construído com base na abordagem de gêneros textuais. Entendo que essa capacidade foi mobilizada por combinação com a prescrição local, no caso, os professores surdos seguirem a ementa.

Na subseção a seguir, os professores surdos sinalizam os conteúdos de ensino selecionados e os gestos didáticos.

### 5.3 Os conteúdos de ensino selecionados e gestos didáticos revelados

A perspectiva de ensino de Libras, na experiência dos professores surdos, versa sobre as principais facilidades e dificuldades no ensino para alunos ouvintes graduandos aprendizes da Libras. Esse é espaço para analisar e discutir o ensino e o que os professores surdos dizem, por suas várias experiências, sobre como o saber para o ensino é transmutado em agir docente. As sinalizações são apresentadas a seguir.

P1 relatou a dificuldade no ensino dizendo:



*Verdade, sempre há dificuldade nisso. Meu professor surdo chegou à sala de aula. E quando observa que os alunos não sabem nada de Libras. Eles ficam pensando em quais estratégias e há uma angústia com relação. Então é necessário que tenha sempre início o curso, haja intérprete aqui. Nós podemos passar as informações. Após isso, os alunos já entenderam e deverão aprender com o professor surdo. É assim, sem a presença do intérprete. Evoluir. (P1, ENTREVISTA)*

No tocante ao gesto didático de regulação (Silva-Hardmeyer, 2017), é possível ver que o professor surdo decidiu levar a versão oral com os intérpretes da Libras para passar as informações aos alunos, por isso, compreendo a perspectiva de P1, que disse “sempre há dificuldade nisso” porque informar sobre a disciplina, conteúdo programático, cronograma de atividades dos alunos são obstáculos de chegada, uma vez que os alunos não sabem Libras e isso se constitui dificuldade para ele no início de aula. Observa-se que P1 não determinou como conteúdo de gênero a identificação, compreensão, interpretação como gesto didático de regulação.

Entendo a respeito do que os professores surdos dizem ser difícil sem a presença do intérprete no início da primeira aula, pois sinalizar diretamente é uma estratégia didática, apresentando a Libras e ser apoiado pelo português no texto em um slide ou escrita no quadro. Outra estratégia é a tradução anteriormente feita com legenda ou áudio de uma intérprete falando e o professor sinalizando em um vídeo previamente produzido para dar as informações de início de semestre aos alunos ouvintes. Essa criatividade de regulação acontece apenas para os professores surdos com turmas de alunos ouvintes. Por isso, compreendo quando os vários

professores surdos colocam que há um “seu jeito ensinar”<sup>62</sup>, porque o professor surdo traz para as turmas as estratégias para o ensino da Libras como L2 muito específicas de sua realidade linguística. Por isso, as intervenções dos professores acontecem surdos, no caso do gesto didático de regulação, optando-se por levar a versão de voz com os intérpretes de Libras para os alunos serem ouvidos e, dependendo dos surdos, os professores aproveitam o momento para resolver problemas com alunos ouvintes de verificação, informação e articulação da finalidade da disciplina Libras.

P2 diz o seguinte acerca das facilidades e dificuldades da Libras para ouvintes graduandos:



*Percebo que eles têm mais facilidade quando estamos trabalhando a comunicação através de dinâmicas e diálogo em Libras, também quando faço algumas perguntas sinalizando eles respondem por meio da sinalização. A dificuldade aparece quando por exemplo apresento um vídeo em Libras para a turma não compreende a sinalização, ficam com dúvida, por isso como falei antes, é importante observar o perfil do aluno, a área de estudo, apresentando uma sinalização mais leve. Às vezes, pelo perfil dá para perceber se o aluno tem dificuldade ou facilidade, isso depende muito de cada um, percebo se o aluno tem dificuldade utilizando a seguinte estratégia, coloco um vídeo sinalizado com velocidade rápida, porém vejo que eles têm mais facilidade no momento em que me comunico diretamente onde faço perguntas, eles respondem e a comunicação vai fluindo, observo que eles têm mais facilidade do que com o vídeo. Então ao observar as dificuldades a estratégia que utilizo é de mudar a metodologia e fazer perguntas em Libras diretamente ao aluno, vejo também alguns alunos acham mais fácil aprender vocabulário e decorar os sinais e depois assistir ao vídeo, se houver apenas a sinalização sem apresentar os sinais eles sentem muita dificuldade, então trabalho o vocabulário palavra/sinal espero eles aprenderem para então passar o vídeo, então eles conseguem, se for utilizar o vídeo diretamente eles não conseguem, por isso tento fazer dessa forma, mostro o vídeo depois apresento um glossário e após eles aprenderem coloco o vídeo assim eles vão desenvolvendo, entendo que dessa forma dá certo. (P2, ENTREVISTA, grifo meu)*

Com relação a P2, as intervenções também acontecem por meio de outros gestos didáticos, mas P2 não mencionou o ensino de gênero: características, finalidades, funções, textualização etc.

<sup>62</sup> Para Reis (2007), a frase “seu jeito ensinar” é diferente dos modos de ensinar, como os professores surdos identificam seu profissional. Também para Basso, Strobel e Masutti (2009), a perspectiva da pedagogia da diferença significa construir a metodologia de ensino de Libras por meio de “um jeito surdo de ensinar”.

No entanto, é possível analisar alguns outros gestos didáticos em sua entrevista: a regulação nos obstáculos dos alunos no ensino em relação ao vídeo sinalizado rápido. Nessa ocorrência, a professora resolveu a sinalização trazendo uma estratégia que fez a turma compreender o perfil e curso dos alunos. Para isso, ela procedeu com a implementação do dispositivo didático “memorização”, como um dos suportes utilizados pelos alunos para aprender e memorizar vocabulário de sinais; a criação de memória didática, por meio de vídeo sinalizado correspondente ao sinal de vocabulário da aula anterior para a retomada do conhecimento; e institucionalização, a professora faz perguntas sinalizadas e as respostas dos alunos precisam ser sinalizadas, marcando em espaço específico a intervenção comunicativa para validar as respostas, bem como os diálogos e comunicação dos alunos.

Além do mais, a professora ao tratar das dificuldades nas relações com alunos ouvintes, como o ensino específico direto com o texto em Libras no vídeo, colocou que “...vejo que eles têm mais facilidade no momento em que me comunico diretamente onde faço perguntas, eles respondem e a comunicação vai fluindo, observo que eles têm mais facilidade do que com o vídeo...”. Desse modo, é possível acontecer a ideia de que o ensino que parecia ser uma dificuldade se torne uma estratégia facilitadora da comunicação da professora surda com seus alunos ouvintes. Assim, a professora, ao perceber que os alunos estavam com dificuldade de ler diretamente o vídeo-texto em Libras, transformou isso em oportunidade de ensino. Porém, faltou a necessária definição e característica do gênero, pois o aluno irá precisar conhecê-lo nas sequências desenvolvidas no modelo de ensino norteado pelo ISD. Nesse modelo didático, a ação reguladora pelo gênero como objeto de ensino em relação à facilidade e à dificuldade, se constitui como uma oportunidade de introduzir vocabulário de sinais, ou simplesmente se deixa passar aquele vocabulário, pois nem tudo são lições no variado vocabulário de sinais a que os aprendizes ouvintes precisam ter acesso na disciplina.

Também P2 coloca que poderia ser “...mais fácil aprender vocabulário e decorar os sinais e depois assistir ao vídeo...”. Assim, a ação é ir ao vídeo parando e apresentando as sinalizações como aspecto para uma compreensão da Libras.

Acontece que no trabalho com gênero, por exemplo, o vocabulário não é só um item lexical, um sinal preso a um significado absoluto, é mais do que comunicar o sinal realizado, é aprender a capturar a compreensão da informação presente no contexto de sinalização-expressão da língua naquele espaço e tempo realizado.

P3 colocou o seguinte:



*É facilidade porque para os alunos estão aprendendo algo novo e interessante, e eles conseguem desenvolver. (...). **É fácil aprender conteúdos como o alfabeto, número, como é apresentado nos cursos a sociedade, (...).** Na verdade, dependo do ritmo de aprendizado do aluno, eu me atento a isso no decorrer das aulas. (P3, ENTREVISTA, grifo meu)*

P3 disse que “É fácil aprender conteúdos como o alfabeto, número...” como se simplesmente apresentar esse conteúdo fosse suficiente para os alunos aprenderem. Mas, se ela prestar atenção nas aulas perceberá que esta opinião sobre o aprendizado do aluno não foi feita a partir de uma identificação do gesto didático, nem indica ainda o gênero de um texto sinalizado pela Libras, como facilidade e dificuldade.

P4 relatou que o seu ensino está relacionado com conteúdo:



*Na realidade, estou acostumado com o ensino tradicional, passar o vocabulário e sinais, mas depois vi a importância de trabalhar com gêneros através de vídeos com temas variados. Senti a necessidade de fazer adaptações devidas. (...). **Primeiro apresento os sinais, para dar um apoio aos alunos e depois os vídeos correspondes, o que considero mais fácil é elaborar estratégias metodológicas, como por exemplo brincadeiras, piadas, exemplo o patinho surdo, uso de classificadores, expressão facial, exemplo uma história que há uma bomba e conta-se os números para que ela exploda, levando todos a um momento de risos e descontração.** (P4, ENTREVISTA, grifo meu)*

Nessa interessante articulação da extensão universitária, o conhecimento já é um passo na direção de uma postura diferente em sala de aula. É possível dizer que, ao responder que “Na realidade estou acostumado com o ensino tradicional, passar os vocabulário e sinais, mas depois vi a importância de trabalhar com gêneros através de vídeos com temas variados senti a necessidade de fazer adaptações devidas ...”, ele ainda não se sentia seguro quanto ao gênero textual como perspectiva para o ensino. O professor ensina a partir de vocabulário, expressões faciais, classificadores, números. Mas, na minha perspectiva, apesar de ele dizer que inseriu o gênero piada (cujo tema é o patinho surdo), que numa brincadeira da história (com clímax que há uma bomba e a contar os números ela explode), ele não desenvolveu a aula a partir de um modelo didático desse gênero da Libras.

É possível identificar o gesto didático de planejamento do professor, mas não dos alunos. P4, inicialmente disse que trabalhava com o ensino tradicional (vocabulário e sinais), que transformou a metodologia de ensino passando a utilizar gêneros (piadas, histórias e brincadeiras) organizadas com uma estrutura que utiliza os conteúdos dos classificadores, expressão facial, números e figura de linguagem (risos e descontração), mas o ensino independente das mudanças feitas ainda é insuficiente porque a base das aulas é o vocabulário de sinais do professor.

Por sua vez, a professora P5 disse:



*Na minha trajetória de anos na área da Libras, para mim é fácil sim, mas, o problema é que os alunos têm dificuldade em tentar, por exemplo num dia aprendem, mas logo esquecem, precisam tentar, por exemplo, eu ensino as vezes eles perguntam e eu repito a explicação, é normal, para mim é fácil, mas para os alunos é difícil aprender até porque a disciplina só é oferecida uma única vez, depois eles esquecem, como o aprendizado voltar à tona? Essa é a dificuldade que sinto. Deveria ter mais disciplinas, Libras 1, Libras 2 ... avançando na complexidade, assim eu acredito que eles memorizariam. É isso. (P5, ENTREVISTA, grifo meu)*

Mas não há identificação nos gestos didáticos de que a professora traga para sua didática do saber como identificar a dificuldade dos alunos. É possível recortar sua opinião sobre qual é a principal dificuldade no ensino, de que “o problema é que os alunos têm dificuldade em tentar, por exemplo num dia aprendem, mas logo esquecem, precisam tentar, por exemplo, eu ensino as vezes eles perguntam e eu repito a explicação, é normal, ..., mas para os alunos é difícil aprender até porque a disciplina só é oferecida uma única vez”. Nesse contexto conceitual, para ela o que acontece é que os alunos ouvintes aprendem decorando e esquecendo. Assim, a dificuldade só pode ser do vocabulário de sinais, que é básico. Porém P5 não sinaliza para alunos a partir de uma prática que considero que deveria ser utilizada, a prática de produção inicial e final relacionada ao gênero sinalizado e uso do contexto que ajude os alunos a adquirir repertório comunicativo e funcional. A professora sinaliza apenas para sua própria facilidade de ensino.

A questão da relação ao ensino de Libras como L2, ao perceber as dificuldades de aprendizagem dos conteúdos pelos alunos, quais estratégias você utiliza para que eles as superem?

P1 relatou as dificuldades de conteúdo:



*Na verdade, muitas vezes eu utilizo a língua de sinais em sala de aula. E aí percebo que o aluno tem dificuldade de entender o que eu estou falando, a palavra como sinal que eu estou utilizando. Eu estudo e **uso alguns sinais do icônico e arbitrário**. Caso sinal de árvore. Muitas vezes eu percebo que não entenda, aí eu faço formato de árvore, passa entender. Também outro exemplo, outra estratégia que utilizo é fazer o sinal de casa, que eles muitas vezes já sabem o que é. E aí? Apresento a palavra casa. É dependendo do entendimento do aluno ou não? Eu te disse, também os **classificadores e gestos** dessa expressão. (P1, ENTREVISTA, grifo meu)*

Acerca das estratégias o professor disse utilizar conteúdo “icônico e arbitrário, classificadores e gestos”. Assim, o professor faz do uso de expressões icônicas e classificadores como estratégia para o conteúdo de ensino, considerando que o aluno aprende a partir desses sinais, relacionando-os ao conteúdo de língua da disciplina. É o gesto de regulação de P1 para resolver a dificuldade do aluno referente ao entendimento do sinal de ÁROVRE e CASA.

A professora P2 disse:



*um dos exemplos em que os alunos têm mais dificuldade com relação ao conteúdo, é sobre a sua cultura, então não penso em seminários, a estratégia que utilizo é utilizar brincadeiras como Q/U/I/Z, também no momento da aula organizo perguntas para trabalhar as frases com eles e então entrego essas frases e na próxima aula, no próximo encontro cobro deles essas perguntas que entreguei, trabalho alguns sinais com eles e eles praticam e sinalizam as frases aí observo a expressão facial, vejo quando eles estão com dificuldades, peço para repetir a frase e nas outras aulas também trabalho com dinâmicas, essa estratégia que utilizo porque se não tem um intérprete eu como professora devo utilizar outras estratégias de ensino, então utilizo brincadeiras dinâmicas atividade que utilizo. (P2, ENTREVISTA)*

A estratégia da professora, caso não tenha um intérprete, é de que os alunos façam brincadeiras como QUIZ para apresentação da Libras no conteúdo de estudo teórico. Assim, para a aula ela organiza questões para trabalhar com dinâmicas, ajudando nos sinais com texto teórico que os alunos praticam as sinalizações das perguntas.

A professora P3, por sua vez, afirmou:



*Eu percebo a dificuldade dos alunos quando apresento vídeos que são sinalizados sem tradução, eles sempre querem o apoio da legenda, se não entendem, eu repito o vídeo 1, 2... vezes, até o momento eu tomo o lugar do vídeo e faço a sinalização quantas vezes forem necessárias. (...). (P3, ENTREVISTA)*

Não há identificação do gesto didático das professoras P2 e P3, a partir de gênero sinalizado. Em relação ao ensino de Libras, que é amplo, P3 utiliza vídeos sinalizados que indica a dificuldade dos alunos em assistir vídeos em Libras. A professora sinaliza para auxiliar na compreensão desse vídeo.

O professor P4 disse:



*(...) utilizo a estratégia de iniciar com vocabulário e sinais. (...). Isso, um exemplo: quando utilizo o gênero em Libras, aquele vídeo que fiz entrevista na academia, eles têm dificuldade, pois várias palavras não tem sinal, por isso foi necessário usar a datilologia, exemplo alimentos como proteína, carboidrato, os alunos não conseguiam compreender, mas como estratégia faço eu controlava a velocidade do vídeo e com calma voltava quantas vezes fosse necessário, para que ele se entendessem a datilologia, tinha que ter paciência, essa foi uma estratégia. (P4, ENTREVISTA, grifo meu)*

Como gesto didático de implementação do dispositivo didático, o professor utiliza suporte de datilologia (P/R/O/T/E/Í/N/A e C/A/R/B/O/I/D/R/A/T/O) que apresenta em um vídeo do gênero entrevista na academia e alunos assistem a esse vídeo na aula. Também é possível perceber que o professor utilizou como estratégia vocabulário e sinais, datilologia (proteína e carboidrato), também controla a velocidade do vídeo deixando-o mais com a sinalização mais lenta. Mas, entendendo que só gênero não se restringe a relacionar ao sinal, vocabulário, didatologia. O gênero sinalizado de um texto utilizado em sala de aula mostra como são as práticas sociais da linguagem nos contextos físico e social-subjetivo dessa expressão. O gênero funciona como organizador da textual de uma unidade linguística.

Assim, de acordo com Marcuschi (2010, p. 19), “os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia”. Gêneros textuais como práticas sócio-históricas, nesse contexto, os gêneros sinalizados vistos como fenômenos históricos, profundamente ligados ao fator cultural, social e à comunidade surda. Além disso, como é o ensino de Libras como L2, a necessidade se caracteriza muito mais por suas funções

comunicativas como textos sinalizados pela compreensão textual. A análise de suas particularidades organizacionais e funcionais precisa ser pensada para o trabalho em sala de aula.

A professora P5 disse:



*Minha estratégia diante disso é utilizar **brincadeiras**, estimulá-los com uso de **materiais didáticos**...*

\*\*\*

***Parâmetros é difícil**, pois as vezes acabam confundindo com configuração de mão não conseguindo separá-los, às vezes pensam que configuração de mão é datilologia e não é, por exemplo essa **determinada configuração de mão pode ser utilizado para formar vários sinais, exemplo chuva, chuveiro, tomar banho**. Então eles começam a conseguir distinguir os dois conceitos e entender que a configuração não é datilologia, por isso esse assunto é mais difícil. Então busco estratégias para que possam compreender, assim como organizei 2 aulas com essa temática. (P5, ENTREVISTA, grifo meu)*

A professora falou que a estratégia de conteúdo usada é a “brincadeiras e materiais didáticos”. Esse é o seu gesto didático de implementação do dispositivo didático. Mas não ficou explícito o conteúdo de sua percepção das dificuldades dos alunos para sua estratégia, portanto, como pesquisadora perguntei: – \*\*\*qual o conteúdo que você percebeu que houve mais dificuldade de aprendizado e qual estratégia você utilizou isso?\*\*\*. Ela respondeu que o conteúdo de “Parâmetros é difícil” de dar aula que, “determinada configuração de mão pode ser utilizada para formar vários sinais, exemplo chuva, chuveiro, tomar banho”. Pode ser que o gesto didático de regulação da professora seja a explicação e repetição novamente do conteúdo até que o aluno esteja esclarecido em relação à dificuldade referente desse conteúdo (parâmetros da configuração de mão) até que ela pense ter conseguido a compreensão do aluno.

No tocante aos professores surdos e seus modos de regulação da atividade didática frente às dificuldades dos alunos, a pesquisa observou, pelo modo como os professores sinalizaram sobre seu ensino e conteúdo, que estes estão relacionados, possivelmente, ao agir docente a partir do agir didático, como coloca Silva-Hardmeyer (2017). As sinalizações indicam a possibilidade de identificar nos gestos didáticos fundamentais que atividade do professor está norteada em como seu ensino, para alunos ouvintes graduandos aprendizes da Libras, visa a dificuldade daquele aluno e seu conteúdo vai sendo ajustado melhor para o aluno aprender. Porém, observo que ainda a mais parte dos professores surdos está acostumada a seu ensino e conteúdo vinculado à reprodução de vocabulário e aspectos gramaticais. Apenas um professor utiliza o gênero, mas de

modo ainda insuficiente para dizer que sua prática está alinhada ao um referencial teórico de ensino por gêneros, pois ele usa apenas classificadores e expressão facial, não havendo entre os elementos citados um plano de uso do texto, tipo de sequência ou mecanismo de textualização.

Para os professores surdos, a expressão é um gesto didático de regulação para que o aluno entenda e expresse a dificuldade no conteúdo. No ensino, eles explicam novamente para o aluno até que estes tenham conseguido entender e o professor sinta que estão esclarecidos. Meu respeito pelo seu profissionalismo e pela sua experiência como professor surdo para o ensino de Libras como L2. Mas, a análise das entrevistas mostra que seus gestos didáticos fundamentais são tradicionais.

As análises mostram que as questões especificamente relacionadas a como professores surdos entendem a formação, o trabalho e a extensão universitária oferecida aos professores surdos ainda não contemplam a necessidade de conhecimento sobre gênero, sendo muito pouca a experiência do ensino da Libras L2 relacionada com a visão de ensino de língua pela perspectiva do ISD.

Portanto, considerando as capacidades de linguagem e saberes e capacidades docentes que deveriam ser expressas pelo professor ao abordar o saber-fazer, a partir de uma proposta sobre o processo de construção didática na sequência de um videotexto sinalizado – gênero entrevista com especialista, são analisadas a seguir na próxima subseção.

#### **5.4 O saber-fazer dos professores surdos e processo de construção didática da Libras**

O assunto nesta subseção é a proposta dos professores para a produção de uma sequência didática a partir de um videotexto sinalizado: entrevista com especialista. Para tal proposta, apresentei o vídeo que já havia enviado por link para os professores tomarem conhecimento do conteúdo do vídeo. A partir da primeira visão-leitura, perguntei: – Como, a partir desse videotexto, você planejaria aulas para ensino de Libras para os aprendizes ouvintes graduandos?

O objetivo foi, a partir das respostas, ter indícios do que eles pensam sobre o saber-fazer e, ainda, como estes foram construindo a didática do gênero sinalizado no ensino de Libras.

Mas o saber-fazer acontece pelo construir para pensar ou pensar para construir? O ser humano é diferenciado pela capacidade de pensar e construir por meio da linguagem. O

profissional docente lida com o saber-fazer a partir do planejar a ação para depois entrar em situação de ensino (Tardif, 2014). É nessa perspectiva que a noção de professor como construtor de uma didática para o gênero em Libras L2 ocorre.

P1 não se considera apto para essa construção de planejamento, pois se posicionou apenas dizendo que pensa “eu acho importante” e na entrevista colocou como algo que faz parte de um planejamento futuro e conteúdo a ser estudado. Não explica como seria a organização desse gênero para a sala de aula. É necessário ainda mais complementar que P1 ao ser perguntado “\*\*\* como ensina e caracteriza esse gênero, – \*\*\* você falou da prática, como é que ele poderá aprender e que está sendo ensinado dessa prática, e – \*\*\* você assistiu ao vídeo e que você sabe que está falando sobre gênero?”

Sua resposta foi:



*Então, eu vi este vídeo assistindo que percebi que **ele utiliza a estrutura da Libras** para incentivar os alunos a despertar. **Que o planejamento é organizado como texto**, eu acho importante esta entrevista. É porque a entrevista traz a preparação para ajudar os alunos que o motivam às vezes na sala de aula. Exemplo, às vezes alunos cansam, que seria uma estratégia do motivado a entrevista, nesse sentido. Eu acho importante o meu planejamento futuro.*

\*\*\*

*Então, este mesmo assistir ao vídeo que tem conteúdo, **eu possibilita a escolha, quando estratégia motivada, exemplo, prática, dinâmica e atividades na sala de aula. Finalizarem gravar o vídeo sinalizado**. Eu percebi e sentia as dificuldades, (...). Eu acho importante esse conteúdo. Aqui os alunos têm uma habilidade melhor.*

\*\*\*

(...)

*[Expressão facial difícil]*

\*\*\*

*Então, que **ele está falando especializado sobre bacharelado acordado taekwondo**. Há um apoio, né? Uma estratégia para eles, então? É, dependeria o que seria utilizado o ensino da Libras. (P1, ENTREVISTA, grifo meu)*

Esses excertos mostram que P1 não explica quais elementos indicam a estrutura do texto sinalizado, apesar de identificar que “ele utiliza a estrutura da Libras”. O professor consegue dizer qual aspecto de compreensão corresponde ao leitor do texto sinalizado e qual é o organizador da produção textual sinalizada ao dizer “Que o planejamento é organizando como texto”. No entanto, ele sinaliza “exemplo, prática, dinâmica e atividades na sala de aula. Finalizarem gravar o vídeo

sinalizado”, como se estes fossem o saber e a capacidade de produzir atividade, e “ele está falando sobre bacharelado e especialização em taekwondo”, como se fosse por essa informação que ele organiza a sequência didática. Pode ser que o professor entenda, que apresente uma escolha de conteúdo com a entrevista como a apresentada com o especialista em taekwondo, e a questão esteja em pouca capacidade discursiva. No entanto, o saber de conteúdo está diretamente vinculado com a capacidade de buscar e ensinar a estrutura sinalizada.

Eu acredito que o foco de P2 para o ensino é mesmo o conteúdo, por isso, pergunto e peço para ela acrescentar – “\*\*\*você falou que iria fazer recortes de vídeo sinalizado para entregar aos alunos e esse trabalho seria feito em sala de aula, mas se você fosse permanecer com o vídeo ordenado que papel do entrevistador e da entrevistada, e como é caracterizada a sequência, – \*\*\* você assistiu ao vídeo com o professor, então como você prepararia essa didática para seus alunos, e – \*\*\* você falou que trabalhar vários ao término, então como você iria ter o retorno do aprendizado do aluno”.



*Quando assisti o vídeo fiquei imaginando uma proposta de ensino uma estratégia para os alunos, que seria o recorte desse vídeo, faria vários recortes e entregaria para os alunos para que eles pudessem assistir, pesquisar alguns sinais e na próxima aula pudessem compartilhar os sinais que conheciam ou que não conheciam e para que eles pudessem entender, seria feito dessa forma por cada recorte porque eles iriam levar para casa e na próxima aula iríamos trabalhar por recorte com cada sinal, iria ver se estava certo ou se estava errado e depois eu iria contribuir com os sinais, falando sobre a comunicação para que eles pudessem entender claramente. Não pensei em trabalhar com o vídeo completo e sim fazer recortes para que eles pudessem fazer pesquisa trazer para a sala de aula e a gente pudesse compartilhar, pensei dessa forma e achei muito legal.*

\*\*\*

*Depende, poderia trabalhar no primeiro recorte apresentação pessoal, no segundo poderia trabalhar verbos, dêiticos, depende muito do conteúdo seria trabalhado, poderíamos ver durante duas semanas alguns conteúdos que combinasse com os recortes, então eles aprenderiam vários conteúdos e ao final nós veríamos o resultado. Penso que uma semana ou duas com dois ou três encontros poderíamos trabalhar esses recortes com cada grupo.*

\*\*\*

*Então, a área dele está relacionada à área de saúde, educação física, daria para trabalhar com os alunos, seria muito importante, mas com outros cursos, sinto que não daria tão certo como exemplo o curso de português, história talvez na história poderia trabalhar com alguma metodologia, trabalhar profissão, vai depender muito do objetivo mas o*

*alvo é área de saúde fala sobre isso, o professor falou sobre o corpo, que apresenta imagens também para que os alunos possam compreender como se faz, por isso deveria pensar de um modo geral apresentar para os alunos o vídeo, se fosse trabalhar com geografia por exemplo com relação ao mundo questão visual como que seria feita essa percepção, seria uma estratégia, mas isso demandaria muito tempo, um ou dois dias não daria certo para trabalhar o vídeo, porque nós estaríamos tratando de cada recorte e trabalhando vários conteúdos.*

\*\*\*

*Bem o aprendizado seria visto na prática e ao final eles iriam expor o que aprenderam sinalizando, queria ver a exposição deles quanto a língua de sinais, então eles iriam sinalizar, e fariam um resumo do aprendizado sobre esse conteúdo, então esse feedback seria sinalizado. (P2, ENTREVISTA, grifo meu)*

Nesse excerto, a professora explica que teria uma estratégia para o vídeo, seria recortar e pedir para ordenar. Essa proposta é interessante e pode ser utilizada com um texto sinalizado para dar aula até que a sequência correta tenha sido finalizada, mas ela diz que no recorte focaria “os sinais que conheciam ou que não conheciam” e “trabalhar por recorte com cada sinal”. Para P2, a oportunidade está no sinal. Ela se preocupa que os sinais sejam aprendidos pelos alunos. Esse é o seu saber de metodologia, a preocupação com a capacidade de analisar e avaliar o vocabulário. Porém, no trabalho com gêneros a situação de comunicação, a organização da linguagem desse gênero é o que precisa ser observado. Eu lhe peço para acrescentar “... mas se você fosse permanecer com o vídeo ordenado que papel do entrevistador e da entrevistada, e como se caracteriza a sequência” que ela não respondeu.

O segundo excerto, “... no primeiro recorte apresentação pessoal, no segundo poderia trabalhar verbos, dêiticos, depende muito do conteúdo seria trabalhado”. É geralmente sobre o estudo linguístico em Libras que ela sinaliza. Nesse sentido, o conteúdo está desarticulado como um texto sinalizado, porque ainda não foram apresentadas no vídeo sinalizado as categorias ensináveis do gênero. Desse modo, é identificado um saber-fazer da pouca capacidade linguístico-discursiva na professora, apesar de sua descrição de verbos e dêiticos na entrevista e de apresentar o saber de conteúdo, a capacidade de buscar as regras gramaticais de verbos e dêiticos.

O terceiro excerto, “sinto que não daria tão certo como exemplo o curso de português, história talvez na história poderia trabalhar com alguma metodologia, trabalhar profissão, vai depender muito do objetivo, mas o alvo é área de saúde fala sobre isso”. É quase uma confissão da capacidade de ação da professora a partir do que ela entende. A representação comunicativa

na entrevista é objetiva, porém também na área de esporte na Educação Física, se inclui a saúde do corpo como aspecto do desenvolvimento desportivo.

Nessa perspectiva, considero que a disciplina Libras no ensino superior, em qualquer um dos cursos de graduação, na condição de componente curricular obrigatório ou optativo, é um aprendizado para ouvintes iniciantes que deveria ser ensinado a partir de uma forma de estudar em que o conhecimento entre teórico e prático do texto sinalizado estivesse expresso pela formação profissional e comunicativa do professor.

Todo texto sinalizado desse gênero entrevista poderia se enquadrar no modelo didático como é o tema da entrevista poderia ser associado à área de Libras. O tema escolhido poderia até diferir, por exemplo, como é a área da Libras e surdo, ou educação física, escola bilíngue, o desenvolvimento linguístico, a história dos surdos, tecnologia acessível, psicologia etc. A entrevista com especialista poderia corresponder aos vários cursos em que o professor surdo ministrasse aula, precisando que este visse qual a demanda do curso para planejar a escolha de um texto sinalizado correspondente à situação de produção para a aprendizagem dos alunos do curso.

Por último, o excerto a seguir foi retirado a partir da pergunta para P2: – você falou que trabalhou com recortes de vídeos para ensino da Libras. Ao término da disciplina, você buscou verificar o aprendizado dos alunos? P2 coloca: “o aprendizado seria visto na prática e ao final eles iriam expor o que aprenderam sinalizando, queria ver a exposição deles quanto a língua de sinais”. Em sua argumentação falta a apresentação do modelo de sequência para a construção de uma prática de aprendizagem dos alunos e a definição de quais são os critérios de avaliação de produção textual sinalizada desse modelo didático.

Ainda, P2 não identificou as capacidades de linguagem. Desse modo, o saber como recurso da capacidade de produzir atividade. Também pode ser o saber metodologia, a capacidade de avaliar a interação sinalizada.

A professora P3, mesma pergunta –\*\*\* como se planejaria essa sequência didática do gênero, como se caracteriza e situação da produção desse gênero e como se especializado da regra na atividade da educação física?, responde:



(...) *Ele é graduado em Educação Física. (...). Um planejamento voltado a área, por exemplo, da saúde e atividade física, seria a aula organizada em **glossários relacionados a saúde ou a educação física**, (...). Precisa ser bem planejado. É importante.*

\*\*\*

**Gênero textual ... esse mesmo ... educação física**

\*\*\*

*Eu percebo, **ele é educador físico, a área dele, da atividade física, como planejar com ênfase ao gênero entrevista com especialista** ... certo, é organizar o conteúdo tendo em vista o ensino de L2, não sabe, não conhece sinais referente a área enquanto L2*

\*\*\*

*Cada unidade a unidade 1 unidade 2. O **perfil** da 1ª unidade mais simples com conteúdo mais básico. A unidade 2, como se dá a **comunicação** entre indivíduos. A unidade 3, atenção maior ao gênero da Libras, entendimento gramatical, assim como comunicação. Então ... 1ª unidade tem perfil, por exemplo, conteúdos mais básicos **como nome, número** ... A 2ª unidade como acontece a interação comunicativa, por exemplo, **eu, você, ele, ok**. A 3ª unidade é trabalhada questões gramaticais. Minha percepção, é que precisa ter o conteúdo voltado a Educação física, não conheço sinais dessa área, conheço os **da Libras e Linguística**, que acredito que é possível relacioná-las em um novo planejamento, sim.*

\*\*\*

(...) . *O vídeo do educador físico, utilizar em dinâmicas, **mostrando as regras do que é ou não permitido**, também respeito em momentos, respeito ... acho que é. (P3, ENTREVISTA, grifo meu)*

O excerto da sinalização de P3 diz que o entrevistado é graduado em Educação Física, é inserido conhecimento da área de saúde e esporte nas atividades, que “glossários relacionados a saúde ou a educação física”, ela não indica que o vídeo sinalizado relacionado com os glossários poderia ser utilizado, mas que outro poderia ser criado com sinal na área de educação física, uma vez que não são muitos os sinais da educação física trabalhados nas aulas de Libras.

No segundo excerto, disse: “Gênero textual ... esse mesmo ... educação física”. Nesse sentido, a professora não olha para o gênero ligado à educação física, mas para o vocabulário. Além disso, P3, no terceiro excerto, coloca: “ele é educador físico, a área dele, da atividade física, como planejar com ênfase ao gênero entrevista com especialista”. Ela sinaliza que entende que esse gênero é uma entrevista com especialista, mas como se caracteriza e a situação da produção desse gênero, ela não responde. Apesar do pouco saber sobre o que seria o conteúdo ensinável, a

professore teve a capacidade de conhecer os gêneros textuais e reconhecer ser o gênero entrevista com especialista.

No último excerto analisado “perfil, comunicação, nome, número, eu, você, ele, questões gramaticais”, por meio de aspecto dá a sequência de organização de textualização sinalizada pela compreensão e produção, mas ela ainda não explica a descrever como se corresponda pela sequência didática com o vídeo sinalizado dessa entrevista com especialista, como passo a passo. Mas, é a pouca capacidade linguístico-discursiva, que a professora entenda como escolha de lexical e operações de textualizações. E o saber de conteúdo, a capacidade de buscar as regras gramaticais da Libras.

O professor P4, eu percebo dá pergunta mais acrescentar – \*\*\* seu planejamento, como organizaria, – \*\*\* Você menciona em fazer perguntas: qual o nome, a formação, onde trabalha, que haverá outras mais no vídeo sinalizado em partes, e – \*\*\* como você elaboraria uma atividade para os alunos ouvintes.



*Acho que isso é possível, é fácil, mas não para ser aplicado no início e sim em momento final, porque já saberão **nome, sinal, datilologia**, também já saberão por exemplo a respeito das profissões, como academia. é possível, mas haverá sinais que eles não conhecerão.*

\*\*\*

*Me desafio. Pode ser utilizado como estratégia para fazer perguntas **como: qual o nome dele? a formação? onde trabalha?** fazer esse trabalho com perguntas e respostas.*

\*\*\*

*No contexto de academia, poderia trabalhar esportes, só.*

\*\*\*

*Como estratégia, eu faria como já fiz em outro momento, apresentaria o vídeo e pediria e depois pediria para eles escreverem o que compreenderam. Pedia para **eles assistirem e escreverem sobre o que assistiram, semelhante a uma tradução ou um resumo do que eles compreenderam.** (P4, ENTREVISTA, grifo meu)*

A partir do excerto acredito que o professor esteja acostumado com aula do tipo “nome, sinal, datilologia” e “profissões e sinais”. Isso significa que o seu saber de metodologia se preocupa com a capacidade de analisar o vocabulário. No segundo excerto, ele diz que o gênero entrevista com especialista e a construção de uma sequência didática foi um desafio meu para ele. E perguntas “como: qual o nome dele? a formação? onde trabalha?” seriam a base de um roteiro

de perguntas para organizar a produção sinalizada. Mas, sobre a fase da situação da apresentação e módulos de aula, ele não apresentou na sequência didática desse gênero.

Pode ser que a capacidade mobilizada do professor seja a representação de interação, que avaliar a adequação de um texto sinalizado esteja relacionada com a situação, mas falta ele considerar como conteúdo temático: quem sinaliza o texto, para quem ele é dirigido, sobre qual assunto, quando o texto foi produzido, onde foi produzido, para que objetivo.

No terceiro excerto, P4 diz que só poderia trabalhar esportes. Entendo que ele pense que uma lista de sinais de esportes para os alunos ouvintes ajudaria, mas os sinais apresentados de esportes, organizados no texto sinalizado esporte, não seria conteúdo que permitisse aos alunos como conhecer outro tipo de esporte: vôlei, futebol, natação etc.

Por fim, o saber de metodologia, a capacidade de analisar e avaliar a produção sinalizada e escrita dos alunos, também o saber de recurso, a capacidade de produzir atividade para o aluno, nesse excerto, como fazer uma atividade para os alunos, P4 disse que pediria para “... eles assistirem e escreverem sobre o que assistiram, semelhante a uma tradução ou um resumo do que eles compreenderam”. A esse respeito eu imagino que essa atividade de tradução e resumo seria pouco aproveitada pelos alunos aprendizes, uma vez que a escrita é do português e a Libras é sinalizada, sendo esta a habilidade e competência que ele teria que trabalhar.

No ensino da língua sinalizada, o modelo didático de gênero sinalizado seria o que os alunos precisariam aprender na língua sinalizada como segunda língua, considerando, inclusive a modalidade espaço-gestual-visual que é uma M2.

A professora P5 disse:



*Boa pergunta. Depende se eu ver que os conteúdos têm relação com o gênero. Por exemplo: **datilologia, números, nomes**. Onde eu posso perceber que é possível se ensinar para os alunos ouvintes, mas depende muito do que o aluno vai conseguir identificar ou não, então as estratégias vão sendo readaptadas a depender do desempenho deles.*

\*\*\*

*Características, por exemplo que estejam dentro da área de educação física no contexto escolar, né?! Não sei responder agora, eu precisaria pesquisar e analisar para saber o que dizer.*

\*\*\*

*Sim, lembro que foi falado sobre **verbos dentro das frases gramaticais em língua de sinais, pode-se fazer perguntas, como ano, período, início e fim, as frases são elementos gramaticais**. (P5, ENTREVISTA, grifo meu)*

P4 e P5 sinalizaram que estão acostumados com a aula com “datilologia, números, nomes”. Isso significa que o seu saber de metodologia considera a capacidade de avaliar o vocabulário. Como pesquisadora acrescentei a pergunta: – \*\*\* qual característica do gênero entrevista com especialista, em Libras? \*\*\*, poderia ser que eles não tivessem certeza se qual a característica desse gênero.

Última pergunta – \*\*\* qual a possibilidade de gênero e organização gramatical na Libras, de que forma? \*\*\*, é possível, a organização de elementos gramaticais (verbos) e frases em Libras, é pouca a capacidade de linguístico-discursiva, que operação de textualização, mas ainda não apresenta qual é a estrutura gramatical no texto sinalizado do gênero entrevista com especialista ao vídeo. O saber de conteúdo, a capacidade de buscar a regras gramaticais em Libras.

Nessas análises sobre as capacidades de linguagem, saberes e capacidades docentes, como pensar para construir, é necessário considerar que a construção didática da Libras L2 pelos professores, apresenta de modo relevante as capacidades de linguagem, saberes e capacidades docentes mobilizados pelos colaboradores. As respostas indicam que os professores surdos têm pouca clareza do saber-fazer e essa análise é algo que professores surdos construíram.

Além disso, nesse caso, sou professora e os outros professores colegas de trabalho que, mesmo sendo surdos, tiveram e têm diferentes experiências de prática docente, e em sua própria didática. Assim, construir para pensar ou pensar para construir é uma questão que me toca profundamente, uma vez que, como seres humanos, somos diferenciados pela capacidade de pensar e construir por meio da linguagem. Desse modo, enquanto profissional docente, é preciso pensar esse lugar a partir de um saber-fazer-planejar a ação em situação de ensino.

O trabalho do professor e o ensino de Libras como L2 para aprendizes ouvintes, precisa ser revisto para não se limitar apenas a um ensino tradicional, mas ser construído por uma abordagem comunicativa como o ensino de uma língua de poder, pois é recente o texto sinalizado em vários gêneros textuais (como ontem, presente e futuro) que as condições sociais, culturais, tecnológicas entre outras relacionam aprendizes ouvintes de Libras.

Portanto, todos os professores surdos indagados indicam que a proposta de uma construção didática desse gênero entrevista com especialista é tradicional no ensino da Libras L2. Nesse sentido, fez-se necessário oferecer um minicurso colaborativo sobre a construção de sequência didática do gênero.

Na seção a seguir, a análise dos dados se volta para a interação e discussão nas aulas com contribuição teórico-metodológica nas atividades aplicadas na Sequência de Formação (SF) com foco nos saberes e capacidades docentes e suas implicações para os letramentos – visual e científico.

## 6 SEQUÊNCIA DE FORMAÇÃO COM OS PROFESSORES SURDOS DE LIBRAS L2 E IMPLICAÇÕES DOS LETRAMENTOS PARA A PRÁTICA DOCENTE

---

*“O papel do professor de línguas é construir com o aluno estratégias de comunicação na língua-alvo”*  
(Neves, 2011)

Nesta seção analiso os dados relacionados à participação de professores surdos de Libras como L2 para graduandos em uma Sequência de Formação (SF). As duas subseções foram organizadas para analisar: (1) os saberes e capacidades docentes mobilizados na sequência de formação, e (2) a percepção dos conceitos e as implicações dos letramentos para prática docente.

### 6.1 Os saberes e capacidades docentes mobilizados na sequência de formação

Nesta seção analiso dados produzidos na Sequência de Formação (SF), incluindo saberes e capacidades docentes conforme Stutz (2012) e Francescon (2019). No trabalho de análise destaco em **negrito** os saberes e capacidades docentes que precisavam ser mobilizados em cada encontro, a partir da base teórica adotada.

A partir dos **saberes** necessários à prática docente - encontros de SF realizados com os conteúdos a serem debatidos e desenvolvidos - **capacidades docentes** necessárias para atuação em sala de aula. Conforme descrito na seção 3, subseção 3.3, durante a SF, os saberes e capacidades docentes foram mobilizados em episódios de interação nas discussões e em resoluções de atividades variadas tendo em vista a compreensão das dificuldades e das possibilidades de aprendizagens - Mediação I e Mediação II.

#### 6.1.1 Mediação I: dificuldades de compreensão

##### 6.1.1.1 Nas discussões

O **saber de contexto**, que envolve a **capacidade de verificar as exigências estabelecidas pelas prescrições nacionais e locais**, foi focalizado a partir da ementa da disciplina Libras, construída com base na abordagem de gêneros textuais. Compreendo que essa capacidade foi

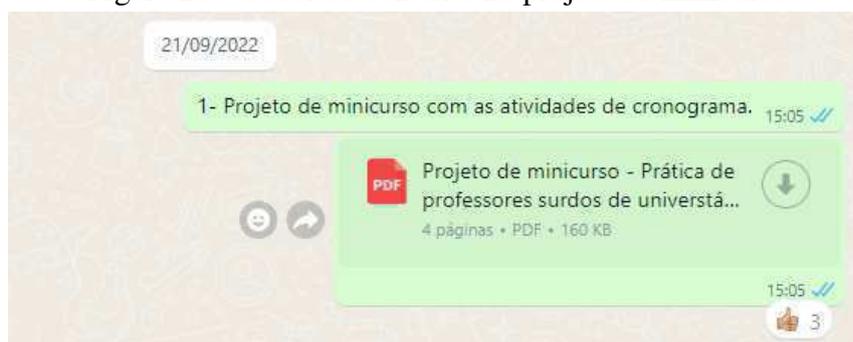
mobilizada por combinar com as prescrições locais, se os professores surdos seguirem a ementa para construção de seus planos de curso. Na ementa, entendo a utilização do termo “gêneros textuais” como referência para ensino de Libras a partir de gêneros sinalizados que atendam ao nível A1 de ensino de língua para vários cursos de graduação, seja como disciplina obrigatória ou como optativa. O texto da ementa, retirado dos registros de certidão entregues pela coordenação do curso Letras Libras aos cursos solicitantes da disciplina (cf. Anexo A), consta na citação a seguir:

Introdução ao aprendizado da Libras, através de gêneros textuais desta língua. Aspectos linguísticos da Libras em nível introdutório. Aspectos históricos, culturais e identitários dos surdos. Conversação em Libras. (DISCIPLINA LIBRAS, UFCG CÂMPUS CG)

O **saber de contexto** foi abordado como atividade para produção dos dados da pesquisa, pois eu necessitava verificar como o grupo de professores pensava seu contexto de prática e para a construção didática. Na Figura 26 vê-se um exemplo da mobilização das **capacidades de verificar o contexto de prática colaborativa e compreender as necessidades e objetivos dos professores colaboradores, de formar a prática docente de acordo com os princípios teóricos e produzir os práticos**. Nesse sentido, fui buscando contribuir com os aspectos teóricos e metodológicos do ensino de Libras para graduandos ouvintes em diversos cursos, através do gênero textual, considerando o conhecimento produzido sobre apropriação e construção para o planejamento de SDG, no contexto de colaboração da SF.

Na Figura 26, apresento uma conversa pelo WhatsApp com os professores surdos e a entrega do projeto de estudo a ser realizado para que eles lessem o PDF em anexo.

Figura 26 – Saber de contexto no projeto de minicurso



Fonte: imagem extraída no WhatsApp.

Nos dados analisados na seção 5, percebi que os professores surdos ao sinalizarem sua visão sobre a língua e o ensino de Libras L2, focando na ementa da disciplina Libras ainda não selecionavam o texto sinalizado considerando o gênero textual e não seguiam na ementa o conteúdo “gêneros textuais”, tornando-se necessário planejar, à luz do ISD, uma SF mobilizando conhecimentos sobre uma sequência didática de gênero voltada para um exemplar de entrevista com especialista.

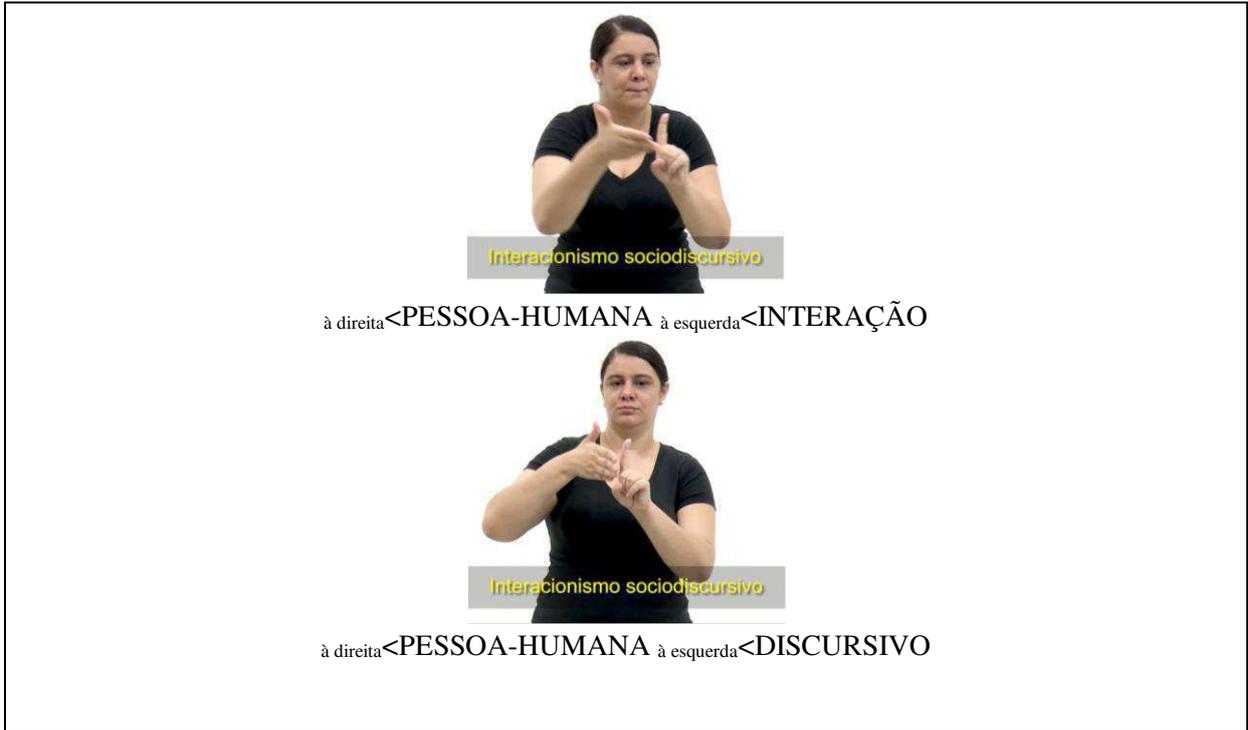
Para o encontro i, os professores surdos teriam que ter lido o texto teórico para compreender e contribuir com a discussão sobre o **saber teórico** e como ele se constitui como a capacidade para **compreender conceitos da teoria que embasa o ensino**. Cristóvão e Nascimento (2011) foi a referência teórica utilizada para apresentação da definição de ISD.

Foram introduzidos os conceitos de *Interacionismo Sociodiscursivo (ISD)*, *modelo de análise do texto, ação de linguagem, nível sociológico, nível psicológico*. Nesse momento, foi preciso a negociação e criação de sinais junto com os professores colaboradores de *ação de linguagem, nível sociológico e nível psicológico*, porque eu ainda usava datilologia. No glossário da dissertação<sup>63</sup>, já tinha um sinal de “ISD” que eu havia utilizado. Apresentei a opção de dois sinais para os professores surdos usarem. Ver na Figura 27 o primeiro sinal.

Figura 27 – O sinal de ISD (a1)



<sup>63</sup> Ver sinal e definição de termos teóricos do campo do ISD e outros utilizados no glossário em Aguiar (2019). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=m0KJ05M1qYg&t=44s>. Acesso em: 05 abr. 23.



Fonte: Elaborado pela autora.

Na figura acima, perspectiva do leitor, a configuração de uma mão “”<sup>64</sup> é fixa com a pessoa humana à direita (à-direita<PESSOA-HUMANA) e todos os outros componentes da expressão se articulam à esquerda (à-esquerda<SOCIAL, à-esquerda <ESPAÇO, à-esquerda <INTERAÇÃO, à-esquerda <DISCURSIVO) com configuração de mãos que variam.

O segundo sinal proposto para ISD está na Figura 28.

Figura 28 – O sinal de ISD (a2)



Fonte: Elaborado pela autora.

<sup>64</sup> Número (49) de uma configuração de mãos. Disponível em: [https://drive.google.com/file/d/1kAXCzfz9QckvHsfajjXjyabW2O\\_joQE/view](https://drive.google.com/file/d/1kAXCzfz9QckvHsfajjXjyabW2O_joQE/view). Acesso em: 06 abri. 2023.

A Figura 28 mostra o uso de soletração “I-S-D”, não trazendo para o léxico o conceito do referencial teórico.

A discussão sobre a compreensão do sinal, a partir do conceito estruturante do signo ISD, era necessária para ver como os professores surdos compreenderiam o texto do capítulo “Gêneros textuais e ensino: contribuições do ISD” (Cristóvão; Nascimento, 2010).

Nos episódios descritos a seguir, consta a negociação de sentidos realizada, pois queria ver como os professores surdos, na discussão, mobilizavam conhecimentos apropriados pela leitura. A tentativa foi de aproximar os professores colaboradores do campo teórico, via apresentação de situação de compreensão desse texto, de modo que os professores surdos colocassem o que haviam percebido e conheçam a partir da leitura e explicitação do texto teórico.

Nesse encontro de discussão sobre a compreensão do texto, P1-P e P3-P (Professor Presencial) estavam presentes desde o início, mas P2, P4, P5, não. P1 e P3 colocaram que estavam situados em uma tensão (direcionada ou não pelo evento SF para uma pesquisa de doutorado) gerada pela expectativa de uma resposta sobre o texto. Assim, perguntei (PG - Pesquisadora Girlaine) sobre a compreensão da leitura para a discussão do texto teórico e os episódios de discussão a seguir trazem à luz o que pensam os professores sobre *definições* adotadas no âmbito do Interacionismo Sociodiscursivo.

#### Episódio 1 - definição de ISD

*P1-P: Interacionismo Sociodiscursivo [fazer o sinal INTERAÇÃO – SOCIAL – DISCURSO]. Bem eu conheço um pouco, só o básico. Porque eu lembro quando você defendeu seu mestrado e você falou sobre essa temática que era interação social, como se dava a interação entre as pessoas no meio social. Como essa relação contribuía para o conhecimento e o estudo e ver como as pessoas se uniam, considerando a educação e o social. Bem, foi o que eu entendi.*

PG: (Aceno de cabeça como confirmação de acerto). *E você?* (Olhando para P3 com expressão facial de pergunta).

*P3-P: É (...) eu ainda não li o texto (...) Bem, vendo a frase [Interacionismo Sociodiscursivo]. Eu consigo imaginar que é a pessoa se expressando. Um relato pessoal. A expressão de alguém, seja numa língua oralizada ou na língua sinalizada. E aí vem o desenvolvimento da língua, o aprendizado, também a estrutura e o contexto. E aí, consegue fazer o seu relato pessoal. É o que eu consigo relacionar com esta frase que está no papel [Interacionismo Sociodiscursivo].*

(SF, 28/09/2022)

Neste episódio 1 - definição de ISD - P1, que havia lido o texto, lembrava muito bem do que havia entendido sobre o ISD devido à defesa da minha dissertação em 2019, que foi incluída na leitura do texto para ajudar a compreensão teórica.

Também P3 disse que entendeu um pouco o significado do termo ISD, mas que ainda não havia lido o texto.

Episódio 2 - definição de *ação de linguagem*

PG: *Então, o que vocês colocaram em relação à troca existente nesses 2 contextos, houve uso de gênero textual, nas duas situações, toda a interação tem. Voltando para nossa frase, o nosso termo "ação de linguagem", todos nós fazemos este movimento, considerando a hora e o lugar, seja no presente, no passado, no futuro..., na fala ou na escrita, tudo tem ação. A 'ação de linguagem', o que é?*

P3-P: *Um exemplo é o que aprendi agora, sobre o movimento da iniciativa para o aprendizado, neste momento. Por exemplo, eu não sei um termo e passo a conhecer, aprendendo o sinal dele, seu significado, seu conceito. É o que estamos fazendo aqui.*

P1-P: *Peço licença que eu preciso ir, mas eu volto logo.*

PG: *(tentando retomar a linha de pensamento) O ISD traz o conceito de língua e do aprendizado. Os dois fazem parte do ISD, que faz parte do conceito de 'ação de linguagem'. Agora, tirando a palavra 'ação', o que é linguagem, para vocês? Ainda no contexto de ISD.*

P3-P: *Eu lembro que 'linguagem' tem é algo mais amplo e dentro abrange várias outras esferas, como a língua e outros elementos.*

PG: *Isso mesmo, dentro da esfera da linguagem tem vários elementos. Mas, como é? Você está certa neste ponto mas, como é que acontece a linguagem.*

*(SF, 28/09/2022)*

No episódio 2 - definição de ação de linguagem - dei continuidade à discussão para uma definição sobre a "ação de linguagem". P3 foi a única professora presente, pois P1 saiu para resolver algo, mas não voltou. P3 ainda não havia lido esse texto teórico, portanto, ela reconheceu ação e linguagem compreendendo a ligação entre a linguagem e a maneira como ela afeta as pessoas para a ação, mas ainda não foi ao alvo da ação de linguagem, por isso eu tive que explicar o conceito.

Episódio 3 - definição de *nível sociológico e nível psicológico*

PG: *Então, vamos volta para [mostra papel - NÍVEL SOCIOLÓGICO e NÍVEL PSICOLÓGICO]. Na esfera social, que é a primeira no quadro, o ISD sempre observa o que acontece naturalmente e tem três pontos. Primeiro, o físico, segundo o subjetivo e o terceiro, o social. Estes três estão unidos...*

P3-P: *Por exemplo, você falou de texto escrito e texto verbalizado. E o sinalizado, também?*

PG: *Então, esta é a nossa base teórica para verificarmos como acontece na língua de sinais.*

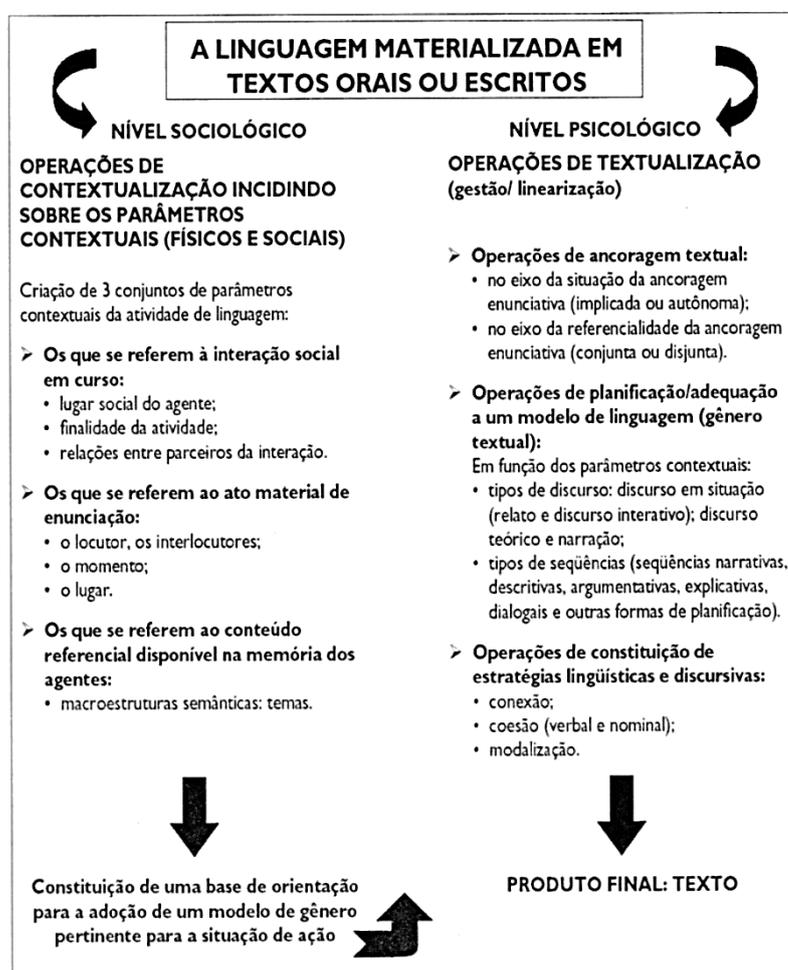
PG: O texto escrito, chamamos de texto e o que é verbalizado/oralizado também chamamos de texto, certo? Então, qual é o significado do texto? Texto, o que significa?

P3-P: É oral e também escrito e também lido ou ouvido, porque com meus olhos eu posso ler, também sinalizado.

(SF, 28/09/2022)

No episódio 3, li com P3 a ilustração sobre o nível sociológico e nível psicológico, sendo o modelo de análise de texto objeto de minha explicação, mas o entendimento do texto teórico por P1 e P3 foi insuficiente. Por isso, pensei em melhorar o suporte ao texto com a ilustração (cf. Fig. 29), colocando-a nos slides. No encontro ii, P1 e P3 não estavam presentes. Dessa vez, comparecerem P2-P, P4-P (Professores Presenciais), P5-V (Professor Virtual), continuamos com a discussão da teoria.

Figura 29 – A linguagem materializada em textos



Fonte: Cristóvão e Nascimento (2011, p. 37).

As reflexões sobre a contribuição do ISD para o ensino de gêneros textuais, segundo Cristóvão e Nascimento (2011), consideram a descrição de ações de linguagem em um primeiro nível (sociológico) e no segundo nível (psicológico) do modelo analítico de texto/gênero. Esse embasamento teórico mobilizou minha intervenção durante a SF.

De maneira concomitante, durante a SF, como o tema da discussão estava sendo os estudos teóricos desenvolvidos, registrei os seguintes episódios 4 e 5:

*Episódio 4 - definição de ISD*

*P5-V: No trabalho com ensino, lá é um pouco parecido sobre o discurso e identidade textual na disciplina da UFCG, as leituras me trazem muito interesse nessa diferença teórica, mas eu não lembro... O autor fala que tem as esferas/dimensões... Por exemplo, temos a comunicação em nossas vidas cotidianas, que faz parte da língua. Se não tem nada, como surge a comunicação, a língua (...). Exemplo, tem três campos, de 3 tipos, não lembro direito (...) e vem uma pessoa que já teve na responsabilidade dos seus pais, onde conviveu e aprendeu várias coisas de forma natural em meio as comunicações (bocas mexedeiras) do contexto em que cresceu e aprendeu a fazer suas conexões e já sabe sinalizar, mas os contextos culturais são diferentes, como os indígenas e outras culturas. Por exemplo, eu tenho uma cultura e língua diferente e quando, na sociedade, (...). É possível fazer a devida comunicação de acordo com o contexto, mas as linguagens são várias. (...)*

*PG: e isso é poder. A linguagem é poder.*

*P4-P: Ei... (Para PG). Pegando isso que você falou, que é importante, nesse momento que estamos discutindo, cada um dando sua opinião e você antes explicou sobre linguagem, diversas informações e, tanto homem como mulher, surdo ou ouvinte, todos são iguais. Mas claro, o estudo da língua de cada um, é diferente (...)*

*PG: A história é diferente, a cultura é diferente. (...).*

*P2-P: Eu acredito que o visual/observação... por exemplo, quando o semáforo acende e o carro pára, se percebe que alguém passou andando o movimento das pessoas.*

*P4-P: Por exemplo, o espiritual parece uma tomada que se conecta com a linguagem. Se não tem ligação espiritual na tomada, não há conexão. É preciso se conectar e se acalmar, assim é a linguagem para se comunicar.*

*(SF, 19/10/2022)*

Neste episódio - definição de ISD - P2 disse que a sua compreensão do ISD é superficial, P4 ...interação... e P5 falou mais ou menos. Por isso, expliquei e discuti o slide ilustrativo do texto teórico. Na exposição mostrei como são intrinsecamente relacionados os conceitos de linguagem, sociedade, cultura, língua, comunicação..., e como esses elementos contextuais permitem e tornam nossa reflexão muito pertinente por ir além dos elementos estruturais.

P5, que ministrou uma disciplina de discurso e identidade textual no curso de Letras Libras, foi bastante atenta nessa articulação do texto no momento da discussão. P2 colocou que

“... o espiritual parece uma tomada que se conecta com a linguagem. Se não tem ligação espiritual na tomada, não há conexão. É preciso se conectar e se acalmar, assim é a linguagem para se comunicar”. É possível refletir, nessa perspectiva, que os professores compreendem o ISD como uma teoria que contribui com o pensar o jeito de ser humano, como se comunicar é constitutivo da linguagem, e como as duas (linguagem e ação de linguagem) também estão contidas na teoria do ISD.

Episódio 5 - definição de *ação de linguagem*

*PG: Então, pelo contexto acontece a ação de linguagem, tem essa relação com o contexto social, que pode ser o ambiente em que se está, na casa, na natureza, nos diversos espaços onde é possível internalizar com funcionalidade e fazer suas próprias construções. Também o texto, em geral, pode ser escrito, oralizado ou em imagem. Dentro desse texto, faz-se a análise estrutural sobre o papel da língua. O texto tem sua estrutura com uma língua implícita que precisa ser estudada. (...)*

*P2-P: A ação de linguagem também pode estar numa receita de comida?*

*PG: Sim, pode sim.*

*P4-P: Nos diferentes gêneros textuais?*

*PG: Sim. Mas precisa entender como cada um é composto*

*P2-P: Um exemplo... de ação de linguagem... exemplo, um conto, que tem uma estrutura textual diferente, mas (...)*

(SF, 19/10/2022)

No episódio 5 - definição de ação de linguagem - P4, por sua vez, continuava tentando entender o texto que a pesquisadora explicava. É possível ver que esse professor, juntamente com P2, ainda não compreendiam com clareza o conceito de ação de linguagem.

Para esclarecimento, na Figura 29, as reflexões sobre os conceitos teóricos com a abordagem de ensino devem ser consideradas como desenvolvimento do saber, pois a **capacidade de conhecer teorias e abordagens de ensino de língua** tem papel fundamental na prática reflexiva<sup>65</sup>, contribuindo para a compreensão dos professores surdos, de modo que tenham oportunidade de construir conhecimento sobre o contexto didático, como o ensino e aprendizagem de segunda língua, uso da língua e linguagem, avaliação, metodologia, pesquisa em gêneros sinalizados, língua sinalizada, textos sinalizados, capacidades dos alunos e procedimentos de ensino<sup>66</sup>.

<sup>65</sup> Lebedeff e Santos (2014, p. 1084), tratando do Objeto de Aprendizagem de Línguas (OAL), enfatizam que “cada roteiro é discutido com os professores da área de Libras para adequações lexicais, culturais e sociolinguísticas, além de ter como base de elaboração as demandas comunicativas das unidades da disciplina”.

<sup>66</sup> De acordo com Mertzani (2015) é possível praticar o uso comunicativo dos diversos gêneros textuais, bem como ensinar e adequar tanto o conteúdo quanto a metodologia às suas formas de comunicação organizadas no texto sinalizado e no contexto em uso para surdos.

Com a preocupação de favorecer a compreensão do ISD, apresentei o endereço do vídeo (<https://www.youtube.com/watch?v=RTkyxyVTcEs&t=29s>), e entreguei uma retextualização do texto (cf. Apêndice H). Esses dois materiais se constituíram como exemplares sobre contexto da produção e conteúdo temático para os professores assistirem, lerem e compreenderem as noções teóricas apresentadas.

Como reflexão do momento vivido, considero ter havido resistência dos professores à leitura do texto teórico para construírem discussão na sala de aula, pois percebi que os professores faltavam ler esse texto teórico. É possível conjecturar que as dificuldades com o texto em português possam ter influenciado na resistência à leitura, pois ainda não existe esse material traduzido para a Libras. A partir dessa condição de não existência de apoio para acesso ao conteúdo do ISD via texto traduzido, sintetizei e expliquei por suporte de slides o manual em sala de aula.

No encontro iii, P1, P2, P3, P4, P5 estavam presentes para realizar a análise de um exemplar de convite sinalizado e pesquisar os conteúdos relativos ao Modelo Didático de Gênero, que o professor de Libras L2 deveria saber para ensinar. O **saber de conteúdo das capacidades de buscar/conhecer e ensinar o gênero textual, do léxico, regras gramaticais**, a partir do conhecimento das suas características do tipo textual, organização linguística, regras gramaticais entre outras. A pesquisadora, que já havia apresentado o MDG no ensino da língua portuguesa, trabalhou também com o conceito a partir da explicação para o ensino da língua de sinais. A ação de linguagem acontecida no exemplo em língua de sinais foi apresentada pelo videotexto sinalizado aos professores surdos. A discussão sobre o gênero textual e o contexto de produção está ilustrada no episódio 6.

*Episódio 6 - características do gênero textual*

*P2-P: - O gênero textual é divulgação (...) É (...)*

*P2-P: - (...) tem a informação do local (...)*

*P5-V: - É um convite.*

*PG: - Isso! É um convite.*

*P2-P: - Parece que a regra é de faixa etária livre*

*PG: - Não. Vamos analisar o conteúdo do texto.*

*P5-V: - Sobre a participação (...)*

*P2-P: - Tem regra, não tem?*

*P4-P: - É convite (...)*

*(SF, 19/10/2022)*

Ainda no contexto da mediação, P2, P4 e P5 atentaram para o desenvolvimento do conteúdo e a necessidade de refletir sobre esse saber a ser ensinado em sala de ensino de Libras a partir de gênero textual. Na leitura do gênero, P2 sinalizou que se tratava de divulgação, P4 e P5 disseram que era um convite.

No encontro iv a discussão aconteceu com base no texto “Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento” de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Parte do texto, seguindo a definição de SDG. Esse saber e duas capacidades foram mobilizados, pois houve necessidade de refletir sobre o aprofundamento teórico desse procedimento de ensino.

#### Episódio 7 – definição e procedimento de SDG

*P2: - Lendo o texto sobre sequência didática vê a pessoa e sua forma de expressão, escrita ou oral/sinalizado, reflete sobre as estratégias de ensino para expressão, como por exemplo, unindo o trabalho com o gênero textual à sequência didática [mostra papel] (...) como organizar uma metodologia e sequência didática referente ao texto escrito e ou oral/sinalizado. Então, como trabalhar o gênero textual aliado a isto, pensando, primeiro, como as pessoas, o problema... pegando um exemplo... O problema da estética na poesia, eu preciso pensar uma estratégia, pegando um para iniciar mostrando a estética, introduzindo os significados, explicação do conteúdo e ir aprofundando a cada momento, terminando com uma atividade. (...). Assim o aluno poderá aprender e expressar suas produções. Também considerar a diversidade das estratégias para o ensino de gêneros textuais, as diferenças individuais, culturais; (...) que pode ser organizada numa sequência didática para o ensino com a produção de material de acordo com o contexto. Bem, esse é meu resumo.*

*P3: - Eu vi que tem a situação, os acontecimentos para serem considerados e depois a produção, tentar se organizar para ensinar... Primeiro registra e depois modelo 1, 2, 3 vai do início até a metade e ao chegar ao fim deseja-se que o aluno tenha conseguido aprender com autonomia. O aluno recebe, de mim, o conhecimento/conteúdo e faz seus ajustes.*

(SF, 26/10/2022)

No episódio acima – definição: procedimento de SDG - P2 e P3 entenderam superficialmente, talvez porque tivessem dedicado pouco tempo à leitura. Acredito que mais leitura deveria direcionar a discussão para um entendimento melhor. Diante disso, a contribuição da base teórica da SDG para o professor deveria ser ampliada.

Ainda no encontro v, continuamos a discussão sobre como ensinar o procedimento de SDG a partir de um exemplar de gênero, desde a fase de apresentação, produção inicial, módulos e produção final, até a capacidade de conhecer teorias e abordagens de ensino de língua. Na discussão viu-se que é necessário que o professor possa pensar e planejar suas aulas, de acordo com os objetivos do ensino e das necessidades de seus alunos. Assim o saber teórico guia do

planejamento das aulas de Libras L2 foi mobilizado quando a pesquisadora e os professores P2 e P4 discutiram sobre a sequência didática que pode ser ensinada para um gênero textual ou vários gêneros textuais em um mesmo módulo.

O **saber de metodologia**, ou saber para ensinar foi mobilizado e discutido no quinto encontro e envolveu a **capacidade de analisar e avaliar a compreensão sinalizada, a gramática e o vocabulário** do texto no gênero entrevista com especialista sinalizada.

Na sequência da formação, a pesquisadora iniciou o episódio 8 mostrando e interagindo passo a passo, até o fim da sequência.

Episódio 8 - procedimento de *SDG*

*P2: - Eu lembro que antes você falou que é um gênero textual, mas, o conteúdo está organizado em grupos que tem várias dimensões ensináveis. Entende?*

*Por exemplo, uma receita, é um gênero textual que pode ser feito em Libras, mas, as possibilidades de ensino são várias como os números matemáticos para definir as medidas, os alimentos, e assim por diante, até o fim. (...)*

*PG: - Mas como entender o texto, as características do gênero? Como?*

*P4: - Pode mostrar um vídeo e depois fazer um debate com os alunos para ver o que eles perceberam estimulando a interação na sala...sobre o que o vídeo fala? Ver o que cada um explica.*

*PG: - Certo, certo... assim trabalho o visível e o que está nas entrelinhas, como faz?*

*P4: - É, nesta questão eu estou acostumada com uso de vocabulários. Mas esta adaptação para o uso de gênero textual, como fazer?*

*P2: - (...) o mesmo vídeo, sempre perguntando o sinal, sempre a mesma coisa, é cansativo! (...) os meses, janeiro... março..., aiai... um saco! (...)*

*P4: - Eu penso que primeiro trabalha os alimentos, depois os números cardinais, em seguida número para quantidades (...)*

(SF, 09/11/2022)

No episódio - procedimento de *SDG* - P2 e P4 sinalizaram sobre números cardinais, quantidades, alimentos, horários, vocabulários de receitas. Para eles era confuso entender a *SDG* como metodologia de ensino de Libras L2 e como ela possibilita a apresentação dos conteúdos de língua acima listados. Então, a pesquisadora perguntou: “Mas, como entender o texto, as características do gênero? Como?”, de modo que as respostas mobilizassem saberes sobre uso dos gêneros para aprendizagem e uso do vocabulário, intencionando que as perguntas os fizessem refletir sobre o que menos funciona durante as aulas de Libras como L2. P2 disse: “... o mesmo vídeo, sempre perguntando o sinal, sempre a mesma coisa, é cansativo!... os meses, janeiro... março..., aiai... um saco!...”. É possível inferir que P2 tenha percebido como sua prática é tradicional e o quanto ele precisa ler mais e desenvolver a capacidade de conhecer teorias e abordagens de ensino incluídas, como planejar *SDG* para o trabalho de ensino de Libras.

No encontro iv P1, P2, P3, P4, P5-V estavam presentes. Entendendo a necessidade dos professores surdos de ler esse texto teórico sobre a SDG, dediquei dois encontros para que os professores pudessem estudar, uma vez que eles disseram que havia muitas dificuldades com o texto longo. Fiz a retextualização em forma de síntese do capítulo de Dolz, Noverraz e Schneuwly (Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento), e expliquei os slides.

No momento, a pesquisadora apresentou um exemplo (Fig. 30) de segmento textual da ordem do expor, marcado pelo discurso interativo implicado.

Figura 30 – Implicado pelo discurso interativo (EXPOR)



Fonte: Acervo da autora.

Na leitura do segmento textual pesquisadora dirigiu-se aos professores para discutir sobre a dimensão do expor implicado:

Episódio 9 - definição do *expor implicado*

PG: - *Como, por exemplo... imagens.*

P4: - *Bem, me parece que é no futuro porque eu preciso procurar para o futuro.*

P2: - *Futuro, futuro...*

(SF, 16/10/2022)

Assim, no episódio - definição do expor implicado - os professores pareceram ter entendido superficialmente sobre o EXPOR e o conceito de implicado pelo discurso interativo, pois ao colocarem que o corpo projetado para frente marca o tempo enunciativo futuro, esqueceram a noção de envolvimento como principal marca do discurso interativo (Bronckart, 1999; Bulea-Bronckart, 2017).

Nas discussões da mediação I analisei o **saber de regência de aula**, incluindo **interagir com os professores durante a aula**, constitui um saber necessário para a formação docente, já que foi por meio dessas atividades práticas que a pesquisadora contribuiu para o professor surdo colaborador desenvolver suas capacidades relacionadas à condução de suas interações. A função

desse saber é proporcionar uma formação integradora de conhecimentos teóricos ISD e SDG, porém é necessária a leitura aprofundada desses textos teóricos.

#### 6.1.1.2 Nas resoluções das atividades

No encontro iv da mediação I, a **capacidade de relacionar planejamento e preparação das aulas com a teoria que o embasa** foi discutida pelos professores surdos colaboradores, considerando o relacionamento dessa teoria com a SDG como planejamento. Naquele momento, P1, P4 e P5, ainda faltavam construir as relações conceituais necessárias à organização do procedimento, e P2 e P3 fizeram colocações considerando que o planejar, para o ensino, estaria situado na fase de apresentação de situação de aula. O Quadro 35 contém essa visão sobre a SDG.

Quadro 35 – Fases da SDG (P2 e P3).

P2	P3
<p><b>Organizar</b> a fase de apresentação de situação nas atividades realizadas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Fazer os alunos assistirem de um exemplar de entrevista com especialista;</li> <li>- Compreender o gênero, objetivo, lugar social, papel do emissor, papel do destinatário, suporte, publicação, finalidade;</li> <li>- Alunos em conhecimento prévio de um gênero entrevista com especialista e específico na área de educação de física;</li> <li>- Fazer os alunos produzirem um novo texto sobre a mesma temática da entrevista com especialista;</li> <li>- Alunos preparem a edição do vídeo;</li> <li>- Professora faz avaliação sobre a adquirida aos alunos e sua produção sinalizada em vídeo.</li> </ul>	<p><b>Organizar</b> a fase de apresentação de situação nas atividades realizadas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Fazer os alunos assistirem de um exemplar de entrevista com especialista;</li> <li>- Compreender o gênero, objetivo, lugar social, papel do emissor, papel do destinatário, suporte, publicação, finalidade.</li> </ul>

Fonte: Acervo da autora.

Nessa atividade, que enfoca as fases da SDG centrada na entrevista com especialista, P2 e P3 identificaram a fase de apresentação da situação do gênero.

Quanto ao **saber de recurso**, a **capacidade de produzir atividade**, este foi mobilizado na atividade 1 (cf. Apêndice G), que pretendeu verificar a apropriação pelos professores surdos da ação de planejar aulas com o gênero entrevista com especialista, especificamente sobre a fase *apresentação da situação*, dimensão ensinável aos aprendizes ouvintes da Libras. Nesse

momento, a pesquisadora explicou sobre a tradução para Libras como parte da atividade. No Quadro 36 a primeira coluna do alfabeto (A, B, C, D, E, F, G, H) foi utilizada para listar os elementos do contexto de produção.

Quadro 36 – Identificação dos elementos do contexto de produção da entrevista com especialista mediação (I)

<b>Entrevista com o professor de Educação Física</b>	<b>P1</b>	<b>P2</b>	<b>P3</b>	<b>P4</b>	<b>P5</b>
<b>(A) Gênero</b> Produção caracterizada pela alternância de perguntas e respostas envolvendo dois sinalizantes.	<b>H</b>	<b>A</b>		<b>E</b>	<b>E</b>
<b>(B) Lugar social</b> Instituição social em que ocorre a interação.	<b>B</b>	<b>B</b>	<b>G</b>	<b>B</b>	<b>B</b>
<b>(C) Papel do emissor/entrevistado</b> Participante que deve responder às questões.	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>C</b>	<b>C</b>	<b>D</b>
<b>(D) Papel do emissor/entrevistadora</b> Participante que sinaliza as perguntas.	<b>D</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>D</b>	<b>C</b>
<b>(E) Papel do destinatário</b> Público que se interessa por esse gênero, como visor-leitor de determinada publicação e estuda/ensina algo a ele relacionado.	<b>E</b>	<b>H</b>	<b>B</b>	<b>H</b>	<b>H</b>
<b>(F) Suporte</b> Câmera profissional de filmagem com tela de três ângulos. No primeiro, duas pessoas sentadas de frente para a tela. No segundo, a responsável está na tela de lado e o expositor do outro lado. E está seguindo alguns critérios na edição do vídeo - citar o que sente esclarecido na data da publicação, descrição da entrevista e número do vídeo, nome do expositor, título, o uso na mesma fonte de letra para títulos.	<b>F</b>	<b>G</b>	<b>F</b>	<b>F</b>	<b>F</b>
<b>(G) Veículo de publicação</b> Canal do Youtube.	<b>G</b>	<b>F</b>	<b>H</b>	<b>G</b>	<b>G</b>
<b>(H) Finalidade</b> Informar, esclarecer assuntos, tomar conhecimento etc.	<b>A</b>	<b>E</b>	<b>A</b>	<b>A</b>	<b>A</b>

Fonte: Acervo da autora.

Na visualização do Quadro 36, temos as respostas de P1, P2, P3, P4, P5. A letra vermelha corresponde à não identificação dos elementos do contexto de produção sinalizados no vídeo, ou seja, significa que os professores desconsideraram os conceitos estudados no momento de resolução da atividade. Na análise do preenchimento desse quadro, observo que os professores surdos parecem demonstrar pouca capacidade de articular o saber teórico com a atividade da prática docente.

Nos encontros vii, viii e ix, os professores surdos colaboradores analisaram e avaliaram a compreensão sinalizada, a gramática e o vocabulário da entrevista com especialista sinalizada.

Assim, houve apresentação por P1 e P2, e avaliação por P3, P4 e P5 do saber mobilizado por P1 e P2 na proposta de SDG do gênero entrevista com especialista.

P2 disse que é importante começar com a compreensão visual da imagem e sinalização em vídeo, pois é um apoio para os alunos. P5 falou dos sinais de vocabulário como sendo o ensino tradicional, e como o videotexto sinalizado funciona para os alunos, ao assistirem, como motivador da curiosidade de como funciona contexto e local de uso do gênero em Libras. P4 pensou que começar com sinais de pessoas famosas utilizando imagens delas e uso de soletração do nome desse famoso poderia ser uma possibilidade. Por sua vez, P3 entendeu que o ensino na perspectiva apresentada por P4 seria tradicional, mas que seria diferente do comumente trabalhado. Para P3, a proposta iniciaria com a leitura de um videotexto sinalizado visando identificar os elementos gramaticais da Libras.

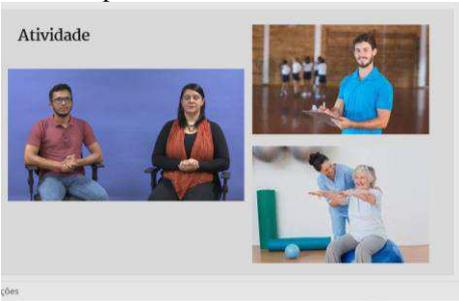
Foi possível perceber durante a apresentação das propostas de trabalho com o gênero que os professores as compreendiam, a partir de videotexto sinalizado, como imagem e sinalização, contexto, vocabulário, elementos. Porém, ainda não apresentavam suas propostas a partir das dimensões ensináveis do MDG.

Como forma de minimizar os efeitos desse discurso de culpa, foi feita uma apresentação dos professores surdos em duplas. Assim, eles construíram uma proposta didática tendo como objeto de ensino o gênero entrevista com especialista. A pesquisadora informou que os orientaria como configurar a discussão e realizar o planejamento e ensino.

No encontro vi, o **saber de planificação de aulas**, a **capacidade de identificar os objetivos de aprendizagem e de planificar os conteúdos das aulas** pelos professores surdos foi mobilizada na atividade 4 (cf. Apêndice G) realizada por um grupo de três professores. Mas percebi que o grupo apresentava ainda muitas dúvidas e insegurança como processo de planejamento da SDG como objeto de ensino, conforme pode ser observado no Quadro 37, que mostra o planejamento de P1, P2 e P3 (nessa transcrição do planejamento proposto pelos professores não foi realizada revisão de língua portuguesa).

Quadro 37 – Planejamento de SDG na mediação I.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA		
Fases	Nº Aulas	Atividades didáticas
		1ª momento: Apresentação de aula através de conhecer o conteúdo.

APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO	1	2ª Momento: Mostre e assistam vídeo de “professor de Educação Física para alunos surdos” entrevista com Professor Vandinaldo e Professora Girlaine, assistam o vídeo. 3ª Momento: Apresentado gênero que abordado, da apresentação da entrevista do videotexto sinalizado. 4ª Momento: Conhecer alguns de vocabulários de sinais
	2	1ª Momento: Reassistir de vídeo e entre interação com aluno, compreensão sobre videotexto sinalizado. 2ª Momento: Dialogo entre professor e alunos sobre compreensão do texto sinalizado, para entender a comunicação e contexto.
	3	1ª Momento: Observe qual forma assumirá a produção 2ª Momento: 3º Momento: Conhecer e compreender sobre os sinais de produção, por exemplo, YouTube, gravação em vídeo e audição, local e público. 4ª Momento: Contexto de sinalizado
PRODUÇÃO INICIAL	4	1ª Momento: Apresentado da planificação de ordem de vídeo 2ª Momento: Identificar de sinais através nomes, curso, formação e modalidade.
	5	1ª Momento: Atividade: Na proposta de assista recorte vídeos, apresentados slides com recortes vídeos e as imagens ou vídeo sinalizado, primeiro assistir vídeo após escolhida uma alternativa. Por exemplo:  <p>Atividade</p> <p>2ª Momento: Dialoga e incentiva o aluno a observar videotexto sinalizado e pratica de sinalizado.</p>
MODULO 1	6	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Prática em sala de aula em dupla sobre a aula em vídeo;</li> <li>- Gravação de vídeo entre alunos em dupla;</li> <li>- Correção e reavaliar os vídeos.</li> <li>- Sequência Dialogal.</li> <li>- Perguntas e Respostas.</li> <li>- Atividade.</li> </ul>
MODULO 2	7	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Planificação: Ordem de vídeo;</li> <li>- Nome</li> <li>- Curso</li> <li>- Formação</li> <li>- Modalidade</li> </ul>
MODULO 3	8	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Produção de vídeo</li> <li>- Gravação</li> </ul>
MODULO X	9	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tipos de Discurso (Exemplo: entrevista)</li> <li>- Suporte</li> </ul>
PRODUÇÃO FINAL	10	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Gravação Individual ou em Duplas entre alunos na sala de aula.</li> <li>- Revisar o vídeo</li> <li>- Avaliação Final</li> </ul>

Fonte: Acervo da autora.

P1, P2 e P3 elaboraram um pouco melhor a capacidade de preparar as atividades. Nesse contexto, não foi considerado que houve um erro no planejamento de SDG dos professores, porém é possível observar que ainda não apresentaram as dimensões do MDG: contexto de produção, mecanismos de textualização, faltam alguns elementos de descrição do gênero, como tipo de discurso e tipos de sequências predominantes.

Nos encontros vii, viii e ix, os professores surdos fizeram a apresentação da proposta da SDG como objeto de ensino, na atividade 5 (cf. Apêndice G) e as apresentaram recebendo sugestões de como melhorar a configuração seu trabalho foi relacionado a SDG, considerando o gênero entrevista com especialista sinalizada. No entanto, os professores surdos ainda necessitavam mobilizar conhecimentos suficientes para participação nas discussões e na resolução da atividade aplicada.

O Quadro 38 contém os elementos da SDG não contemplados nas propostas dos professores.

Quadro 38 – Elementos do texto (não) contemplados.

<b>Prof.</b>	<b>NÃO CONTEMPLADOS</b>	<b>CONTEMPLADOS</b>
P4	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conteúdo de produção;</li> <li>- Plano de texto;</li> <li>- Tipos de discurso;</li> <li>- Tipos de sequências textuais;</li> <li>- Mecanismos de textualização;</li> <li>- Paralinguísticos;</li> <li>- Suporte.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Uso de frase;</li> <li>- Uso de sinal;</li> <li>- Uso de nome de entrevistado.</li> </ul>
P3 e P5	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tipos de discurso;</li> <li>- Tipos de sequências textuais;</li> <li>- Mecanismos de textualização;</li> <li>- Paralinguísticos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Contexto de produção;</li> <li>- Plano de texto;</li> <li>- Uso de frase;</li> <li>- Uso de sinal;</li> <li>- Suporte.</li> </ul>
P1 e P2	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Contexto de produção;</li> <li>- Plano de texto;</li> <li>- Tipos de discurso;</li> <li>- Tipos de sequências textuais;</li> <li>- Mecanismos de textualização;</li> <li>- Paralinguísticos;</li> <li>- Suporte.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Uso de soletração;</li> <li>- Uso de sinal.</li> </ul>

Fonte: Acervo da autora.

Como resultado das apresentações temos que P4 apresentou uma construção didática, mas esta foi insuficiente, pois não permitiu que os elementos do modelo de texto fossem identificados, como pode ser observado no Quadro 38 uma sequência de ensino restrita ao uso de sinal e frase.

P3 e P5 apresentaram uma construção didática com alguns elementos do modelo de texto, sendo possível ver no quadro essa identificação (contexto de produção e plano de texto). Mas ainda a base foi o uso de sinal e frase, do mesmo modo que propôs professor P4.

P1 e P2 apresentaram uma construção didática que também não contempla os elementos do modelo de texto, como é possível ver no quadro de identificação. É aula ainda baseada no uso de soletração e sinal.

O **saber de aprendizagem autônoma** foi pouco mobilizado ao apresentarem as propostas de planejamento. Nesse contexto, os seus estudos teóricos e práticos na SF pouco contribuem para o **desenvolvimento da autonomia**, como a pesquisadora tinha a expectativa de mobilizar. Uma das dificuldades dessa autonomia pode ser atribuída ao fato de os textos de referência teórica estarem em português.

No final do encontro x, o saber que foi menos mobilizado foi o de desenvolvimento de autonomia nos aprendizes em relação às suas apresentações do trabalho proposto. Na atividade 6 (cf. Apêndice G), de revisão da SF, levei os professores surdos a lembrar os conteúdos estudados, ficou evidenciado que eles não alcançaram o saber de aprendizagem autônoma, conforme atesta o Quadro 39:

Quadro 39 – Atividade de ordenação das fases de planejamento da SDG mediação (I).

NOME DA ATIVIDADE	ORDEM	P1	P2	P3	P4	P5
<b>A</b> – Produção e apresentação das entrevistas pelos grupos e ficha de autoavaliação.	<b>10<sup>a</sup></b>	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>10</b>
<b>B</b> – Identificação de características da entrevista com especialista	<b>3<sup>a</sup></b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>C</b> – Construção para roteiro de perguntas prévias da entrevista	<b>7<sup>a</sup></b>	<b>1</b>	<b>5</b>	<b>8</b>	<b>1</b>	<b>1</b>
<b>D</b> – Realização da entrevista com uma pessoa e transcrição/edição de vídeo do suporte, postada no YouTube	<b>9<sup>a</sup></b>	<b>6</b>	<b>6</b>	<b>9</b>	<b>2</b>	<b>8</b>
<b>E</b> – Viso-leitura e interpretação da entrevista com o professor de Educação Física Vandinaldo	<b>2<sup>a</sup></b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
<b>F</b> – Conhecendo o contexto de produção a situação no texto sinalizado na entrevista.	<b>1<sup>a</sup></b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>3</b>	<b>7</b>	<b>6</b>
<b>G</b> – Descrição de segmentos de textos sinalizados: tipos de discurso e sequências; paralinguísticos	<b>5<sup>a</sup></b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>2</b>
<b>H</b> – Reconhecimento da finalidade da entrevista e contato com a comunidade surda	<b>8<sup>a</sup></b>	<b>9</b>	<b>9</b>	<b>6</b>	<b>9</b>	<b>9</b>
<b>I</b> – Dinâmica para a prática de uma entrevista sinalizada, com discussão sobre o desempenho sinalizado e técnicas de sinalização	<b>4<sup>a</sup></b>	<b>8</b>	<b>4</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>3</b>

J – Análise de textualizações e operadores argumentativos com preenchimento de trechos de uma entrevista com especialista	6 <sup>a</sup>	5	7	4	6	7
---	----------------	---	---	---	---	---

Fonte: Acervo da autora.

Na visualização do Quadro 39 observa-se, a letra vermelha corresponde à não identificação da ordem das fases da SDG. Portanto, os professores surdos não realizaram a contento a atividade de reconhecimento das fases de uma SDG, objeto de ensino da SF.

## 6.1.2 Mediação II: possibilidades de compreensão

### 6.1.2.1 Nas discussões

Conforme constatado na mediação I, havia dificuldades para compreensão do referencial teórico e que esta dependia de um texto longo, que os professores não disponibilizavam tempo para leitura em português. Como PG, retomei a explicação do texto teórico, trouxe exemplo e os princípios de busca ativa para compreensão do texto por meio da identificação de palavras-chave, de modo que os professores colaboradores lessem mais sobre a contribuição do ISD para o ensino de gêneros textuais (Cristóvão; Nascimento, 2011), procurando sublinhar os conceitos teóricos, marcando no texto as palavras que representam seu conteúdo como: contexto de produção, conteúdo temático, ação de linguagem, gêneros textuais e ISD. A mediação II foi marcada pelas possibilidades de compreensão leitoras e de compreensão do referencial teórico estudado na SF.

Continuando a SF, tivemos o episódio 10, abaixo transcrito:

*Episódio 10 – contexto de produção e gênero textual.*

*P2: - ... deixa ver.... produção... tem a comunicação e a relação entre as pessoas para surgir o texto, isto é o contexto de produção. (...) Eu serei o emissor, que vou expressar a informação e ela, o receptor, que recebe o texto sinalizado por mim. E assim, acontece a comunicação.*

*P3: - (...) Vou dizer o que entendi. [lendo] O contexto de produção, antes tem a ação de linguagem que contém a estrutura dos parâmetros conectados que produz/expressa porque já existe um conhecimento prévio proporcionado pela linguagem — conhecimento de mundo. (...) porque no contexto de produção já existe conhecimento prévio pela ação da linguagem e (...)*

*P1: - Eu entendi que o básico do contexto de produção (( ), como P3 explicou, tem os espaços, como praça e outros, onde as pessoas vêm e se comunicam, interagem e, vai depender do emissor como ela (Para P2) falou, produzir a mensagem que vai ser recebida pelo receptor e a comunicação vai depender de*

*como essas interações vão acontecendo nesses espaços sociais. (...) aaaaa... esse tempo todo, tentando entender gênero textual, depois de muito tempo começo a entender um pouco e, no futuro, vou entender bem mais. É algo demorado!*

*P2 e P3: (sorriso)*

*P1: - (...) Ontem quando você (Para PG) mandou o vídeo, eu aproveitei para dar uma olhada e tinha o básico e minha mente, atrasada, foi começando a entender.*

*(...) Hoje, você (Para PG) explicando, eu cheguei atrasado, olhando o texto e então, começou a fazer sentido que foi sendo complementado nas interações e o conhecimento começou a ganhar um ritmo mais dinâmico (...)*

*(SF, 20/10/2023)*

Neste episódio – definição: contexto de produção e gênero textual - P2 disse: “Eu serei o emissor que vou expressar a informação e ela, o receptor, que recebe o texto sinalizado por mim. E, assim, acontece a comunicação”. Nesse excerto de sinalização, é possível identificar que P2 delimita as funções de emissor e receptor, conforme a explicação da pesquisadora centrada no manual teórico textualizado sobre o contexto de produção.

Por sua vez, P3 colocou que é possível entender que a ação de linguagem articula os parâmetros do contexto de produção. P4 não leu o texto e não encontrou palavras-chave com os conceitos para realizar a atividade. Quanto a P1, esta colocou que foi possível esclarecer as dúvidas que tinha a partir do que P2 e P3 sinalizaram sobre o emissor e receptor como agentes da comunicação nos espaços sociais.

Sobre a definição de contexto de produção e gênero textual, P1 disse que o entendimento “foi sendo complementado nas interações e o conhecimento começou a ganhar um ritmo mais dinâmico”. Além disso, a pesquisadora explicou as atividades e as respostas para todos, os professores também leram o texto teórico (princípios de palavra-chave: gênero textual) a partir das interações da SF, possíveis de complementação devido às interações entre professores e pesquisadora a partir da leitura e compreensão bilíngue em português e Libras. Ou seja, pela ação docente da PG como orientadora da leitura do texto teórico e da sinalização ocorrida na SF.

Prosseguimos no estudo do texto teórico com a descrição do nível psicológico, colocando como funcionam os três subconjuntos de operações. Para tal, foi solicitado que os professores surdos lessem e encontrassem a palavra sublinhada – conteúdo temático – também a ação de linguagem presente no texto. Veja o Quadro 40 com o trecho do texto.

Quadro 40 – Esquema de conteúdo temático do nível psicológico

No segundo nível de descrição demonstrado no esquema (nível psicológico), Bronckart focaliza a ação de linguagem em seu aspecto psicológico como “o conhecimento disponível em um organismo ativo sobre as diferentes facetas de sua própria responsabilidade na intervenção verbal” (1997:99). Aqui a noção de *ação de linguagem* integra os parâmetros do contexto de produção e conteúdo temático, na forma como o agente os mobiliza na sua ação verbal. As operações psicológicas incidindo sobre os parâmetros do contexto determinarão as formas de *gestão do texto* e sua *linearização*, para os quais Bronckart distingue três subconjuntos de operações de cálculo sobre os valores contextuais:

- (a) operações de ancoragem textual (conjunta, disjunta; implicada ou autônoma) que fundam os três tipos de textualização (discurso em situação, discurso teórico, narração);
- (b) operações de planejamento da macroestrutura semântica do texto (a sequencialização dos conteúdos e a estruturação discursiva que seja adequada a um *modelo de linguagem* [gênero textual] em função da interação social em curso);
- (c) operações de constituição de estratégias linguísticas e discursivas para a marcação das fases do plano do texto, para a coesão e para a modalização dos enunciativos.

Fonte: Cristóvão e Nascimento (2011, p. 38).

Esse trecho foi discutido para mobilizar a compreensão do conceito e explicação de conteúdo temático como nível de descrição. Veja como ocorreu o episódio 11.

Episódio 11 – conteúdo temático

P1: - [lendo] *Eu acho que esses temas têm a ver com a intervenção verbal, ..., ação verbal, também tem os 3: A textual, ... [olha o texto] ..., o planejamento a interação e constituição de estratégias e discursivas. É isso.*

P3: *Eu entendi a letra a, b e c... O conteúdo tem o discurso em situação, também o discurso teórico, também a narração? ... porque como eu vou produzir o conteúdo temático para dar uma aula para os alunos aprenderem o conteúdo? tem o discurso com o qual eu vou me expressar/sinalizar, não é? pode ser oral, ou escrito. O segundo [lendo o texto] como a estrutura e conteúdo. como é essa estrutura? a sequência que vai ser seguida da entrega de conteúdo para o aprendizado do aluno. Também o terceiro, a estratégia linguística e a estratégia discursiva.*

P1: - [lendo]... *É que no discurso vão acontecendo discurso em situação, discurso teórico, narração. É por exemplo, é sobre eu já ter entendimento sobre vários temas, conceitos, conhecimentos (...).*

(SF, 20/10/2023)

No episódio em tela - conteúdo temático - P1 e P3 foram mobilizados para apresentar suas considerações sobre o conteúdo temático, pois a pesquisadora explicava como é a descrição do nível psicológico (Fig. 29 - A linguagem materializada em textos), e os professores tinham de

associar as letras a, b, c, como parte importante do processo para atingir os três subconjuntos de operações. No momento, P1 sinalizou como resultado de sua compreensão sobre a linguagem materializada nos textos: “É..., por exemplo, é sobre eu já ter entendimento sobre vários temas, conceitos, conhecimentos...”. Em sua sinalização, é possível compreender o discurso teórico incluindo os temas, conceitos e conhecimentos que podem ser utilizados no texto como uma organização do discurso no conteúdo temático.

Assim, cabe o destaque de que, com base ISD, foi inserida a noção de ação de linguagem e como esta associa os parâmetros do contexto de produção e do conteúdo temático em diferentes usos dos gêneros textuais. Esta conceituação acaba fortalecendo o ISD como uma teoria que considera a linguagem como responsável pela conduta humana, bem como o conhecimento de intervenção verbal, interação social e discurso. Na sequência, foi dada aos professores surdos a tarefa de esclarecerem sobre o que é ISD.

Nesses episódios – contexto de produção e conteúdo temático - os professores surdos tiveram que esclarecer o **saber teórico** e como ele se refere a **compreender conceitos da teoria que embasa o ensino**. Este esclarecimento aconteceu no momento da segunda mediação das possibilidades de compreensão, cujo caminho os professores surdos colaboradores indicam utilizando o princípio das palavras-chave.

Na SDG para o planejamento de ensino por meio de gêneros textuais, acontecida no décimo segundo encontro, a pesquisadora exemplificou, novamente, o conteúdo do gênero da Libras, capaz do aluno conhecer os gêneros textuais envolvendo a descrição dos aspectos gramaticais, sinal lexical, entre outros. Reatei também como fiz na minha turma quando ensinei a partir de usos dos gêneros textuais para os aprendizes ouvintes nos vários cursos de graduação. No episódio a seguir vê-se a mediação ocorrida entre a professora colaboradora e a pesquisadora:

Episódio 12 – gêneros textuais: aspectos gramaticais entre outros.

*P3: - (...). Cada uma tem sua forma, tipos e gêneros textuais que vai conectar com o ensino/aula que considera situação da vida. A lista de vocabulário, tradicionalmente usada no passado, não considera as situações da vida, ao contrário, há um rompimento com o que acontece nas situações comunicacionais vividas. É necessário usar situações do dia a dia e aproveitar os gêneros textuais para o ensino. Eu fico refletindo sobre isso, como fazer essa adaptação.*

*PG: - Porque .... certo... por exemplo, apresentação pessoal é mostrar o perfil pessoal, isto é um gênero textual. (...)*

(SF, 27/10/2023)

É possível compreender no episódio - gêneros textuais: aspectos gramaticais entre outros - como P3 refletiu sobre o assunto ao dizer que “É necessário usar situações do dia a dia e aproveitar os gêneros textuais para o ensino”, quais são as características de um gênero (ver Fig. 1, metáfora do mergulho). Por meio dessa sinalização, P3 começa o mergulho: “A lista de vocabulário, tradicionalmente usada no passado, não considera as situações da vida, ao contrário”, pois ela já entendeu o ensino tradicional como uma lista de vocabulário. A pesquisadora, referindo-se aos gêneros objeto de ensino no programa de Libras L2, mostra que são três: apresentação pessoal, piada, instrução de percurso: aspectos gramaticais entre outros. P3 foi mobilizado a partir de conhecimentos – tipo e gênero textual – de como ensinar o gênero textual em situação comunicativa.

Nesse **saber de avaliação de aprendizagem**, todas as capacidades foram mobilizadas pelos professores surdos. A **capacidade de compreender artefatos de avaliação** foi corroborada quando demonstraram sua compreensão sobre as características de um gênero, de avaliação e do procedimento didático necessário.

Os professores colaboradores leram apenas os princípios no mesmo texto teórico “Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento” de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), e procuram sublinhar os conteúdos teóricos constantes no texto: módulos, capacidades de linguagem e situação de comunicação. Os episódios a seguir trazem as mobilizações ocorridas na mediação sobre módulos da SDG e capacidades de linguagem.

Episódio 13 – definição: *módulos*

*P4: - O módulo também ajuda nas atividades práticas, vê se está alcançando o objetivo do gênero textual, ajuda aos alunos? a entender, de forma clara, o sistema de gêneros textuais e aprofundar o conhecimento através das atividades oferecidas.*

*P2: - (...), os módulos ajudam na sequência, vê como utilizar as estratégias (...) ir sinalizando e ver qual estratégia usar nos pontos de dificuldades para dar segmentos aos módulos. Então, significa agrupar os conteúdos e ir pontuando eles, detalhando e vendo qual estratégia usar em cada um.*

*P3:- ... módulos, o significado... [lendo] l(...) organizar um planejamento dos módulos 1, 2, 3... até que no final, (...). Tudo nos módulos é para auxiliar os alunos.*

*P1: - [vendo ao papel] (...) que o módulo tem uma sequência, (...) e atividades, a evolução da prática dos alunos vai evoluindo. (...) os alunos e estimular a interação, a comunicação, corrigindo quando for necessário. (...).*

(SF, 27/10/2023)

O episódio em destaque – definição: módulos - remete à definição e módulos constantes na SDG, e a tarefa para os professores surdos era procurar compreender o conteúdo teórico no texto. P4, então, disse: “O módulo também ajuda nas atividades práticas, vê se está alcançando o objetivo do gênero textual, ajuda aos alunos?”, considerando em sua sinalização que é possível entender a relação entre essa teoria com a SDG como módulos.

Por sua vez, para P2, “(...) os módulos ajudam na sequência, vê como utilizar as estratégias... (...) ir sinalizando e ver qual estratégia usar nos pontos de dificuldades para dar segmentos aos módulos”. Assim, em sua sinalização, é possível entender e identificar como pontos de dificuldades conforme o texto teórico, de como proceder com módulos, desde o aluno aprendiz até a sequência oral, escrita, sinalizada.

No caso de P3, foi colocado por ela que “organizar um planejamento dos módulos 1, 2, 3... até que no final, (...) Tudo nos módulos é para auxiliar os alunos”. Do mesmo modo que P2, para P3, os módulos 1,2,3 se constituem como procedimentos da sequência didática de gênero para auxiliar o aluno no aprendizado da língua.

Para P1, “o módulo tem uma sequência, (...) e atividades, a evolução da prática dos alunos vai evoluindo. (...) os alunos e estimular a interação, a comunicação, corrigindo quando for necessário.” É ainda possível entender módulos entre atividade, prática, interação, comunicação que possuem uma sequência como avaliação corrigida para o aluno.

No episódio 14, definição: capacidades de linguagem, P1, P3, P4 apenas sinalizaram que entenderam. Por talvez, P2 sinalizou explicitando sua compreensão:

Episódio 14 – definição: *capacidades de linguagem*

*P2: - Sobre a capacidade da linguagem que diz que o aluno consegue ter aquisição da linguagem, principalmente, com os gêneros textuais, que tem 4 aspectos, estudo, fala, leitura e escrita... fazem parte da capacidade (...) isto significa a capacidade da linguagem, que contém a ação, a discursiva, o linguístico-discursivas, são esses três. O primeiro é a capacidade de ação de buscar, o segundo, é a discursiva que vou expressar para me comunicar, o terceiro, o linguístico-discursiva, (...). Pegando o exemplo do café(sinal), é possível saber que é café pelo sabor, pelo visual, pelas interações, a forma de pegar o café e tomar e, assim, com outras coisas. Por exemplo, o rosa(sinal), como saber o que é, em uma comunicação? Não tem como perceber, é um sinal diferente, não tem como perceber pelo visual, às vezes é preciso algumas palavras ou frases. (...) É um exemplo.*

(SF, 27/10/2023)

No episódio – definição: capacidades de linguagem - P2 sinaliza que “isto significa a capacidade da linguagem, que contém a ação, a discursiva, o linguístico-discursivas, são esses três”. Para a professora, é admissível que existem três capacidades de linguagem mencionadas: ação, discursiva e linguístico-discursiva. Ela sinaliza uma síntese como as três capacidades de linguagem “Pegando o exemplo do café(sinal), é possível saber que é café pelo sabor, pelo visual, pelas interações, a forma de pegar o café e tomar e, assim, com outras coisas. Por exemplo, o sinal rosa(flor), como saber o que é, em uma comunicação? Não tem como perceber, é um sinal diferente, não tem como perceber pelo visual, às vezes é preciso algumas palavras ou frases”.

Nesses episódios 13 e 14 – módulos e capacidades de linguagem – P1, P2, P3, P4 tiveram sucesso na SF, pois foi mobilizado o conhecimento teórico relacionado a SDG (apresentação de situação, produção inicial, módulos e produção final) de como ensinar a partir de capacidades de linguagem para o aluno aprendiz.

Quanto ao **saber de avaliação de aprendizagem**, todas as capacidades foram mobilizadas pelos professores surdos durante a SF, uma vez que a **capacidade de compreender artefatos de avaliação** foi evidenciada quando os professores surdos colaboradores demonstram sua compreensão sobre a SDG como um procedimento didático de avaliação de ensino e aprendizagem de um gênero textual. Sendo assim, analisamos como parte do processo de saber docente que se faz necessário conhecer os artefatos de avaliações propostos para cada gênero textual como parte do planejamento de ensino da Libras.

Ainda no contexto da mediação ii, a pesquisadora explicou sobre a SDG inserida nas unidades do programa de Libras L2, utilizando procedimentos como um passo a passo da mesma SDG apresentada. O episódio 15 exemplifica como P3 mobilizou suas habilidades para o conhecimento estudado:

*Episódio 15 – procedimento de SDG.*

*P3: - Uma dúvida. Esse é 1...? ou não?*

*É? Ah, tá! Entendi.*

*PG: - Unidade I, perfil apresentação pessoal, é o gênero textual*

*Unidade II, é piada*

*Unidade III, informação de como chegar a algum lugar instrução de percurso*

*Os três estão nesta sequência didática.*

*P3: - Certo, certo...*

*Agora eu entendi beem claro!!!*

*(SF, 27/10/2023)*

Nesse episódio - procedimento de SDG - foi possível esclarecer como a SDG de cada gênero textual ocorre na distribuição de gêneros propostos (conteúdo programático da disciplina L2): unidade 1 – apresentação pessoal, unidade 2 – piada, e unidade 3 – instrução de percurso. A partir de cada gênero, se organiza o procedimento em sala de aula. No contexto de discussão, P3 foi mobilizado para SD de gênero textual, conseguindo elaborar conceitualmente como organizar o passo a passo para ensinar Libras ao aluno ouvinte.

Na mediação II, analisei o **saber de regência de aula**, a capacidade de se voltar à sua própria prática, refletir e teorizar sobre o saber-fazer, incluindo a **integração** de conteúdos teóricos e práticas de planejamento do gênero entrevista com especialista, em Libras L2, fundamentados no ISD.

#### 6.1.2.2 Nas resoluções das atividades

A mediação II possibilitou a compreensão dos professores, com a oportunidade de rever as atividades e reconsiderar suas respostas, com mais acertos. Assim, na atividade 1 (décimo primeiro encontro), a pesquisadora explicou os procedimentos e conceitos teóricos a serem mobilizados, sendo discutido com os professores o **saber teórico**, a **capacidade de relacionar planejamento e preparação das aulas com a teoria de SDG que embasam** ações aplicadas à didatização de um exemplar de gênero, como identificação das dimensões ensináveis da entrevista com especialista. No contexto da SF, a pesquisadora apresentou as respostas corretas.

O **saber de recurso**, a **capacidade de produzir atividade**, foi mobilizada na reapresentação da atividade 1 (cf. Apêndice J). No segundo momento, expliquei a atividade, corrigindo coletivamente as respostas dos professores. Com a retomada da atividade, pretendi verificar a apropriação por eles da ação de planejar aulas com o gênero entrevista com especialista, especificamente sobre os elementos constitutivos da fase apresentação da situação, conforme descrito no Quadro 41.

Quadro 41 – Identificação dos elementos do contexto de produção da entrevista com especialista mediação (II).

<b>Entrevista com o professor de Educação Física</b>	<b>P1</b>	<b>P2</b>	<b>P3</b>	<b>P4</b>	<b>P5</b>
<b>(A) Gênero</b> Produção caracterizada pela alternância de perguntas e respostas envolvendo dois sinalizantes.	<b>A</b>	<b>A</b>	<b>E</b>	<b>A</b>	-
<b>(B) Lugar social</b> Instituição social em que ocorre a interação.	<b>B</b>	<b>B</b>	<b>B</b>	<b>B</b>	-
<b>(C) Papel do emissor/entrevistado</b> Participante que deve responder às questões.	<b>C</b>	<b>C</b>	<b>C</b>	<b>C</b>	-
<b>(D) Papel do emissor/entrevistadora</b> Participante que sinaliza as perguntas.	<b>D</b>	<b>D</b>	<b>D</b>	<b>D</b>	-
<b>(E) Papel do destinatário</b> Público que se interessa por esse gênero, como visor-leitor de determinada publicação e estuda/ensina algo a ele relacionado.	<b>E</b>	<b>E</b>	<b>A</b>	<b>E</b>	-
<b>(F) Suporte</b> Câmera profissional de filmagem com tela de três ângulos. No primeiro, duas pessoas sentadas de frente para a tela. No segundo, a responsável está na tela de lado e o expositor do outro lado. E está seguindo alguns critérios na edição do vídeo - citar o que sente esclarecido na data da publicação, descrição da entrevista e número do vídeo, nome do expositor, título, o uso na mesma fonte de letra para títulos.	<b>F</b>	<b>F</b>	<b>F</b>	<b>F</b>	-
<b>(G) Veículo de publicação</b> Canal do Youtube.	<b>G</b>	<b>G</b>	<b>G</b>	<b>G</b>	-
<b>(H) Finalidade</b> Informar, esclarecer assuntos, tomar conhecimento etc.	<b>H</b>	<b>H</b>	<b>H</b>	<b>H</b>	-

Fonte: Acervo da autora.

Na análise do preenchimento desse quadro, observo que os professores surdos parecem demonstrar mais capacidade de articular o saber teórico com a atividade da prática docente, mas ainda há conceitos não apropriados. Na resposta de P3, a letra vermelha, alternativas A e E, correspondem à não identificação dos elementos de contexto de produção sinalizado no vídeo (gênero e papel do destinatário). Analisei os erros registrados na mediação I, comparei a resposta P3, a letra vermelha, alternativas G (lugar social), B (papel do destinatário), H (veículo de publicação) e A (finalidade), correspondem à não identificação dos elementos de contexto de produção a pouca capacidade de vincular o saber teórico sobre os elementos do contexto de produção.

Nesse contexto de discussão, foi possível identificar o **saber de avaliação de aprendizagem**, a **capacidade de analisar os erros** dos professores. A pesquisadora retomou também as atividades (3,4,5,6, realizadas na mediação I) porque alguns professores não

conseguiram compreender e utilizar os conteúdos teóricos referentes aos elementos do texto e ao planejamento de SDG, estudada mediação I. Nesse sentido, a retomada das atividades ampliou o espaço teórico-reflexivo-analítico com os professores para junto com eles corrigir as atividades de cada um, possibilitando mais aprendizagem. Um dos argumentos frequentemente utilizados durante as mediações I e II foi que os eles se culpavam pelo fato de não terem tempo para ler textos teóricos e aprender os conceitos neles apresentados.

Com esses elementos da SDG não contemplados do texto nas propostas (cf. Quadro 38), mais uma vez, a pesquisadora explicou a todos as bases teóricas e os conceitos mobilizados em uma SDG, corrigindo para os professores colaboradores surdos suas propostas. Estes disseram, conforme o episódio 16, que:

Episódio 16 – elementos do texto (não) contemplados  
P2: - *são muitos ensinamentos e aprendizados!!* (sorriso)  
P1: - *Nós dois estamos velhos, bem ensino tradicional* (sorriso)  
(SF, 27/10/2023)

No episódio em tela - elementos do texto (não) contemplados - P1 e P2 foram solicitados para comentar os elementos corrigidos do texto. Para P2, é preciso estudar e aprender, de acordo com a nossa formação docente, é necessário continuarmos buscando atualizações. P1 disse que já conhecia o ensino tradicional, e poder descobrir alternativas para esse ensino antigo na nossa formação é importante e que essa possibilidade de aprendizado continue sem fim, pois é uma necessidade docente aprender mais e novas teorias e práticas dessa abordagem comunicativa ao ensino de Libras L2.

Nesse contexto de fala dos professores em a relação à abordagem comunicativa, o ensino de línguas existe na situação em que o texto foi produzido e interpretado, este estudo é um conjunto de eventos comunicativos, e não apenas a análise do conjunto de frases, cita Leffa (1988). Assim, para o professor surdo o objeto de ensino comunicativo da língua sinalizada a ser aprendida pelo aluno ouvinte. Leffa (1988, p. 21) salienta que “O uso de linguagem apropriada, adequada à situação em que ocorre o ato da fala e ao papel desempenhado pelos participantes, é uma grande preocupação na Abordagem Comunicativa”. Essa visão, aplicada ao ensino de Libras para aprendizes ouvintes, permite ao professor desenvolver a competência comunicativa do aluno, o ato de sinalizar utilizamos o gênero textual para se comunicar em Libras.

Os professores surdos fizeram cada um a atividade de planejamento, a qual comparei com meu planejamento, buscando ver em seus planejamentos quais aspectos seriam acrescentados. Nesse momento, expliquei que poderiam ser utilizadas atividades (proposta de planejamento de SDG) da primeira mediação, vendo sua possibilidade no novo planejamento, na segunda mediação. O Quadro 42 permite observar a possibilidade aproveitada por boa parte desses professores surdos de produzir e demonstrar acertos ao estabelecer relação com a SDG, conforme as informações apresentadas no seu planejamento (atividade 3 para casa).

Apresento, como aspecto da análise, todos os planejamentos elaborados: (1-cor amarela) adequado ao modelo; (2-cor azul) adequado parcialmente; (3-cor roxo) adicionado; e (4-cor rosa) adicionado o discordo/contrário.

Quadro 42 – Planejamento de SDG na mediação II.

Planejamento de pesquisadora <sup>67</sup>	Planejamento de professor			
	P1	P2	P3	P4
SD de gênero entrevista com especialista Fases/aulas/atividades didáticas				
APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO: AULA 1 Obs.: Antecipar a enviar no e-mail institucional/CAO em anexo de material de vídeo (alfabeto, glossário e vocabulário de sinais) Passo – assistir ao texto vídeo sinalizado Passo – compreender e interagir o texto vídeo sinalizado Passo – Fazer as respostas a apresentação de situação:	1	1	1	1
ATIVIDADE A Gênero: Produção caracterizada pela alternância de perguntas e respostas envolvendo dois sinalizantes. Lugar social: Instituição social em que ocorre a interação. Papel do emissor/entrevistado: Participante que deve responder às questões. Papel do emissor/entrevistadora: Participante que sinaliza as perguntas. Papel do destinatário: Público que se interessa por esse gênero, como visor-leitor de determinada publicação e estuda/ensina algo a ele relacionado. Suporte: Câmera profissional de filmagem com tela de três ângulos. No primeiro, duas pessoas sentadas de frente para a tela. No segundo, a responsável está na tela de lado e o expositor do outro lado. E está seguindo alguns critérios na edição do vídeo - citar o que sente esclarecido na data da publicação, descrição da entrevista e número do vídeo, nome do expositor, título, o uso na mesma fonte de letra para títulos. Veículo de publicação: Canal do Youtube. Finalidade: Informar, esclarecer assuntos, tomar conhecimento etc.	2	2		
AULA 2 O conteúdo, o tema, o caso, do vídeo texto sinalizado Passo – Perceber/saber/conhecer/compreender o tema geral, caso e conteúdo com quais vão trabalhar:				
ATIVIDADE A1 Qual é o tema?	3	3	3	3
			4	4

<sup>67</sup> A língua portuguesa na modalidade escrita é minha segunda língua.

<p>Quem é o professor? Qual é a profissão? Quais são sinais de esporte? Etc. Esse conteúdo, caso e tema geral, fazer a produção sinalizada para gravação em vídeo e/ou em sala de aula para apresentação do aluno.</p>				
<p><b>PRODUÇÃO INICIAL:</b> <b>AULA 3</b> Ler e relacionar a entrevista com especialista os principais aspectos desse gênero (conteúdo temático, estilo e estrutura composicional) no formato videossinalizado. A produção inicial, elaborar um primeiro texto sinalizado em gravação do vídeo em dupla. Passo – realizar uma primeira exposição/sinalização com uma preparação mínima sobre um tema, caso, conteúdo e um/uns escolhido/os da questão que já dominam. <b>ATIVIDADE B</b> Passo – apresentar em sala de aula ser presença e/ou gravação em vídeo para sala de aula.</p>	1	1	1	1
<p><b>MÓDULO 1:</b> <b>AULA 4</b> Passo - interpretar o texto sinalizado entrevistadora (pergunta) e do entrevistado (resposta). <b>ATIVIDADE C</b> Passo - explanação sobre o gênero “entrevista”; viso-leitura e interpretação a compreensão de uma entrevista com especialista realizada pela entrevistadora Girlaine Aguiar e com o professor Vandinaldo de Educação Física. -O que você entende pela Educação Física para os surdos? -De acordo com professor Vandinaldo, o esporte relacionado o espaço surdo? -Qual é a posição do surdo no que diz adaptado ao esporte? <b>AULA 5</b> Passo - identificar as características de entrevista com especialista como texto sinalizado (textos informativos e/ou opinativos; presença do entrevistador e do entrevistado; linguagem formal e informal) <b>ATIVIDADE D</b> Os alunos visualizam trechos de uma entrevista com especialista, em seguida, analisam as respostas para as questões. - Qual é o texto informativo e opinativo? - Qual é o objetivo do entrevistador? - Qual é a linguagem formal ou informal da entrevista? ...</p>	4	4	3	
<p><b>MÓDULO 1:</b> <b>AULA 4</b> Passo - interpretar o texto sinalizado entrevistadora (pergunta) e do entrevistado (resposta). <b>ATIVIDADE C</b> Passo - explanação sobre o gênero “entrevista”; viso-leitura e interpretação a compreensão de uma entrevista com especialista realizada pela entrevistadora Girlaine Aguiar e com o professor Vandinaldo de Educação Física. -O que você entende pela Educação Física para os surdos? -De acordo com professor Vandinaldo, o esporte relacionado o espaço surdo? -Qual é a posição do surdo no que diz adaptado ao esporte? <b>AULA 5</b> Passo - identificar as características de entrevista com especialista como texto sinalizado (textos informativos e/ou opinativos; presença do entrevistador e do entrevistado; linguagem formal e informal) <b>ATIVIDADE D</b> Os alunos visualizam trechos de uma entrevista com especialista, em seguida, analisam as respostas para as questões. - Qual é o texto informativo e opinativo? - Qual é o objetivo do entrevistador? - Qual é a linguagem formal ou informal da entrevista? ...</p>	1	1	1	
<p><b>MÓDULO 1:</b> <b>AULA 4</b> Passo - interpretar o texto sinalizado entrevistadora (pergunta) e do entrevistado (resposta). <b>ATIVIDADE C</b> Passo - explanação sobre o gênero “entrevista”; viso-leitura e interpretação a compreensão de uma entrevista com especialista realizada pela entrevistadora Girlaine Aguiar e com o professor Vandinaldo de Educação Física. -O que você entende pela Educação Física para os surdos? -De acordo com professor Vandinaldo, o esporte relacionado o espaço surdo? -Qual é a posição do surdo no que diz adaptado ao esporte? <b>AULA 5</b> Passo - identificar as características de entrevista com especialista como texto sinalizado (textos informativos e/ou opinativos; presença do entrevistador e do entrevistado; linguagem formal e informal) <b>ATIVIDADE D</b> Os alunos visualizam trechos de uma entrevista com especialista, em seguida, analisam as respostas para as questões. - Qual é o texto informativo e opinativo? - Qual é o objetivo do entrevistador? - Qual é a linguagem formal ou informal da entrevista? ...</p>	2	2		2
<p><b>MÓDULO 1:</b> <b>AULA 4</b> Passo - interpretar o texto sinalizado entrevistadora (pergunta) e do entrevistado (resposta). <b>ATIVIDADE C</b> Passo - explanação sobre o gênero “entrevista”; viso-leitura e interpretação a compreensão de uma entrevista com especialista realizada pela entrevistadora Girlaine Aguiar e com o professor Vandinaldo de Educação Física. -O que você entende pela Educação Física para os surdos? -De acordo com professor Vandinaldo, o esporte relacionado o espaço surdo? -Qual é a posição do surdo no que diz adaptado ao esporte? <b>AULA 5</b> Passo - identificar as características de entrevista com especialista como texto sinalizado (textos informativos e/ou opinativos; presença do entrevistador e do entrevistado; linguagem formal e informal) <b>ATIVIDADE D</b> Os alunos visualizam trechos de uma entrevista com especialista, em seguida, analisam as respostas para as questões. - Qual é o texto informativo e opinativo? - Qual é o objetivo do entrevistador? - Qual é a linguagem formal ou informal da entrevista? ...</p>	3	3	3	
<p><b>MÓDULO 1:</b> <b>AULA 4</b> Passo - interpretar o texto sinalizado entrevistadora (pergunta) e do entrevistado (resposta). <b>ATIVIDADE C</b> Passo - explanação sobre o gênero “entrevista”; viso-leitura e interpretação a compreensão de uma entrevista com especialista realizada pela entrevistadora Girlaine Aguiar e com o professor Vandinaldo de Educação Física. -O que você entende pela Educação Física para os surdos? -De acordo com professor Vandinaldo, o esporte relacionado o espaço surdo? -Qual é a posição do surdo no que diz adaptado ao esporte? <b>AULA 5</b> Passo - identificar as características de entrevista com especialista como texto sinalizado (textos informativos e/ou opinativos; presença do entrevistador e do entrevistado; linguagem formal e informal) <b>ATIVIDADE D</b> Os alunos visualizam trechos de uma entrevista com especialista, em seguida, analisam as respostas para as questões. - Qual é o texto informativo e opinativo? - Qual é o objetivo do entrevistador? - Qual é a linguagem formal ou informal da entrevista? ...</p>	4	4	4	4
<p><b>MÓDULO 2:</b> <b>AULA 6/7</b> Passo - Descrever e explicar a infraestrutura textual: tipos de discursivo e tipos de sequências; e paralinguísticos, utilizando elementos de marcadores pertinentes à modalidade sinalizada formal <b>ATIVIDADE E</b> a) O enunciado autônomo pelo discurso teórico (ADT): -Corpo posicionado em linha temporal indica que o tempo enunciativo é o presente. - Forma verbal, TER-NÃO (incorporação de negação) - Modal epistêmico, VERDADE b) - Sequência dialogal: fase de abertura, fase de operações internacionais e fase de fechamento. - Sequência descritiva: fase de ancoragem e fase de relacionamento. - Sequência explicativa: fase de constatação inicial, fase de problematização, fase de resolução e fase de avaliação.</p>			1	
<p><b>MÓDULO 2:</b> <b>AULA 6/7</b> Passo - Descrever e explicar a infraestrutura textual: tipos de discursivo e tipos de sequências; e paralinguísticos, utilizando elementos de marcadores pertinentes à modalidade sinalizada formal <b>ATIVIDADE E</b> a) O enunciado autônomo pelo discurso teórico (ADT): -Corpo posicionado em linha temporal indica que o tempo enunciativo é o presente. - Forma verbal, TER-NÃO (incorporação de negação) - Modal epistêmico, VERDADE b) - Sequência dialogal: fase de abertura, fase de operações internacionais e fase de fechamento. - Sequência descritiva: fase de ancoragem e fase de relacionamento. - Sequência explicativa: fase de constatação inicial, fase de problematização, fase de resolução e fase de avaliação.</p>	2	2		
<p><b>MÓDULO 2:</b> <b>AULA 6/7</b> Passo - Descrever e explicar a infraestrutura textual: tipos de discursivo e tipos de sequências; e paralinguísticos, utilizando elementos de marcadores pertinentes à modalidade sinalizada formal <b>ATIVIDADE E</b> a) O enunciado autônomo pelo discurso teórico (ADT): -Corpo posicionado em linha temporal indica que o tempo enunciativo é o presente. - Forma verbal, TER-NÃO (incorporação de negação) - Modal epistêmico, VERDADE b) - Sequência dialogal: fase de abertura, fase de operações internacionais e fase de fechamento. - Sequência descritiva: fase de ancoragem e fase de relacionamento. - Sequência explicativa: fase de constatação inicial, fase de problematização, fase de resolução e fase de avaliação.</p>	4	4	3	4

<p>- Sequência argumentativa: fase tese inicial e fase contra-argumentos. c) - cabeça; - foco; - olhos; - testa; - gesto</p>				
<p>MÓDULO 3: AULA 7/8 Passo - Explicar e organizar o conhecimento sobre as textualizações (conexão e coesão) e operadores argumentativos como textos sinalizados. Passo - Fazer com que os alunos percebam as análises que estão envolvidas na composição de uma entrevista. ATIVIDADE F Os alunos analisam segmentos de textos sinalizados (trechos com vídeos) de uma entrevista com especialista, depois identificam as respostas para as questões. a) - conclusão; - esclarecimento; - tempo; - explicação; - adição; - oposição ... b) - conexão: progressão temática e estrutura sintática - coesão nominal: Dêixis pessoal, Sinalização espacial e Advérbio pronominal - coesão verbal: verbo e ação, colocação</p>	4	4	1  3	4
<p>MÓDULO 4: AULA 8/9 Passo - Conhecer a utilização da entrevista. Passo - Construir roteiros de entrevistas, organizar as informações da entrevista. Passo - Entrar em contato e possibilitar interação com a comunidade acadêmica, escolar e associação. ATIVIDADE G Os alunos analisam textos sinalizados de uma entrevista com especialista, após modelar ou selecionar para roteiro de perguntas prévias. ATIVIDADE H Trabalho “construção”. Mostrar exemplos de fases de entrevista para se familiarizarem com esse gênero textual. Os alunos se reúnem em grupos de três a mais questões e elaboram de um roteiro de perguntas sobre os temas, onde cada grupo entrevista uma pessoa. Diante dos temas escolhidos, organizam o processo das entrevistas, marcando com os entrevistados os horários e dias, locais (pode ser sala de estúdio) possíveis para que os alunos possam encontrá-los para fazerem suas perguntas.</p>	3	3	1  4	2  3
<p>PRODUÇÃO FINAL: AULA 9 Passo - Realizar e corrigir entrevistas adequando a linguagem sinalizada à situação comunicativa. Passo - Instruir o suporte de edição do vídeo e sinalizantes das entrevistas. Passo - Transcrever a edição de vídeo das entrevistas. ATIVIDADE I Realização de uma entrevista com uma pessoa da comunidade. Na sequência a transcrição/edição de vídeo e a construção da sinalizada para a videossinalizada das fases de suporte, após a entrevista é postada no YouTube da turma. AULA 10 Passo - Produzir e avaliar entrevistas em grupo - trabalho final. ATIVIDADE J Os alunos produzem e apresentam as entrevistas. Após o término, da turma em grupos respondem uma ficha de autoavaliação.</p>	1  2  3	1  2  3	1	2

Fonte: Acervo da autora.

P1, P2, P3, P4 elaboraram a nova proposta. Nela foram encontrados os acertos. Assim, pude observar que os princípios foram melhorados. Alguns professores apresentaram o modelo adequado (legenda amarela), sendo o passo a passo: fases, aulas, atividades didáticas; parcialmente adequado (legenda azul) que é escolhida por alguém passo a passo; e adicionado (legenda roxa) em que foi utilizado o modelo apresentado na primeira mediação com entrega das atividades e proposta de SDG de um exemplar de entrevista com especialista, foi aproveitada a ideia de estratégia da atividade e explicação no planejamento, a capacidade de preparar as atividades.

Para respostas que não se contemplaram o passo a passo para a apresentação da situação, produção inicial, módulos, adicionei a discordância (legenda rosa), não sendo possível concordar com sua resolução da questão da atividade.

P1 produziu um planejamento bem desenvolvido, pois fez o modelo de SDG entrevista com especialista adicionando alguns elementos parcialmente corretos. É possível visualizar no quadro as principais das fases de sua SDG. Nos módulos 3 e 4 ninguém o fez adequado ao modelo (cor amarela – nenhuma coluna está correta), também não surgiu sobre a SDG propostas o papel do destinatário, suporte e veículo de publicação; textos informativos e opinativos, linguagem formal e informal; tipos discursos, paralinguísticos, textualização e operadores argumentativos; corrigidas, instrução, e ficha de autoavaliação de produção final.

P2 produziu um planejamento que foi bem desenvolvido, pois faz o modelo de SDG entrevista com especialista com adições parcialmente corretas. É possível considerar no quadro as principais das fases de SDG: módulo 3 e 4 ninguém faz o adequado ao modelo (cor amarela – nenhuma coluna está correta), também não mostrou na SDG o papel do destinatário, suporte e veículo de publicação; textos informativos e opinativos, linguagem formal e informal; tipos discursos, paralinguísticos, textualização e operadores argumentativos; corrigidas e instrução. Além disso, é possível encontrar em P1 e P2 os mesmos itens coloridos, via planejamento, que podem ser ausentes sua casa e/ou sua guarda a atividade P1 e P2, ou seja, na primeira parte da mediação foi aproveitada de alguma atividade escolhida em seu planejamento da segunda parte da mediação.

P3 produziu um planejamento que foi considerado por mim como suficiente como amostra de que ela fez uso do modelo de SDG. Não houve ocorrência de acerto parcial (cor azul) e

elemento adicionado (cor roxo). A maior parte da ideia de atividade foi boa, adiciono uma discordância (cor rosa), pois ela enganou-se com uma alternativa da atividade.

P4 produziu um planejamento que não foi bem desenvolvido, pois fez muito pouco uso do modelo de SDG, tendo apenas a apresentação da situação e produção inicial, também ocorreu de acerto parcial (cor azul), pois apresentou apenas módulo 1: viso-leitura e compreensão de texto, módulo 4: roteiros de perguntas, e produção final: produzir e avaliar entrevista em grupos. Em seu planejamento, a maior parte não traz como lastro a SDG para a apresentação da situação: conteúdo, tema e caso de compreensão do texto sinalizado; produção inicial: conteúdo temático, estilo e estrutura; módulo 1: textos informativos e opinativos, linguagem formal e informal; módulo 2: tipos discursos, tipos de seqüências, paralinguísticos; módulo 3: textualização e operadores argumentativos; módulo 4: modelar ou selecionar as perguntas prévias; e produção final: corrigidas, instrução e ficha de autoavaliação, e adicionado (cor roxo) que menor parte da ideia de atividade: entrar em contato e possibilitar interação com a comunidade acadêmica. Desse modo, adiciono a sua atividade minha discordância no que foi realizado (cor rosa), uma vez que não foi respeitado o passo a passo da SDG.

Considero que houve um aproveitamento satisfatório na mediação II. Como pode ser visto no Quadro 42- cor e número – todos os planejamentos elaborados foram marcados com a seguinte legenda: cor amarela - dezessete adequações ao modelo; cor azul - onze adequações, estando parcialmente correto; cor roxo com dezesseis adições; e cor rosa com - quinze discordâncias. A SF envolveu planejamento, podendo ser possível afirmar que a atividade foi realizada de modo adequado e parcialmente adequado ao modelo. Isso significa que a maior parte dos professores mobilizou o **saber de planificação de aulas**, a **capacidade de identificar os objetivos de aprendizagem**, passando a fazer uso correto do planejamento de SDG e **da capacidade de planificar os conteúdos das aulas**. Nesse sentido, a ideia da atividade e explicação no planejamento do passo a passo da SDG na descrição pode ser considerada adequada ao modelo, parcialmente adequada e com elementos adicionados pelos professores surdos, a partir de mobilização do conceito na atividade de planejamento que foi realizada. Esta foi a atividade com o menor número de adições minhas com discordância na construção das respostas dadas, mostrando que os professores surdos não perceberam e/ou tiveram controle do planejamento.

Nesse sentido, é possível identificar o **saber de avaliação de aprendizagem**, a **capacidade de promover a autoavaliação** dos professores, que a pesquisadora indica na

proposta de descrição do planejamento de um exemplar do gênero entrevista com especialista para o ensino de Libras L2. Os professores surdos puderam analisar e avaliar seu desempenho, conforme as indicações apresentadas no seu planejamento: adequado ao modelo (pesquisadora propõe), adequado parcialmente (professor avalie a escolha) e adicionado (professor avalie e acrescente), construindo, através da autoavaliação, conhecimento em relação ao planejamento do ensino desse gênero.

Os acertos da atividade 2 (décimo segundo encontro), o **saber de aprendizagem autônoma** foi mobilizado quando os colaboradores apresentaram as propostas de planejamento. Nesse contexto, expliquei a atividade para compreenderem as respostas certas, contribuindo para **o desenvolvimento da autonomia dos professores**. Esses acertos podem ser atribuídos ao fato de eu corrigir a atividade em classe, possibilitando que eles entendessem a revisão das respostas.

Quadro 43 – Atividade de ordenação das fases de planejamento da SDG mediação (II)

NOME DA ATIVIDADE	ORDEM	P1	P2	P3	P4	P5
<b>A</b> – Os alunos produzem e apresentam as entrevistas. Após o término, o professor procede à divisão da turma em grupos e, respondem uma ficha de autoavaliação	10 <sup>a</sup>	10	10	10	10	-
<b>B</b> – Dinâmica em grupo praticando uma entrevista sinalizada como produção de texto sinalizado. Avaliação e discussão sobre o desempenho sinalizado, técnicas de sinalização são discutidos e avaliadas, busca de soluções para os problemas que aparecem.	4 <sup>a</sup>	4	4	2	4	-
<b>C</b> – Os alunos se reúnem em grupos de dois a três questões e elaboram de um roteiro de perguntas sobre os temas, onde cada grupo entrevista uma pessoa. Diante dos temas escolhidos, organizam o processo das entrevistas, marcando com os entrevistados (professor ou pesquisador surdo) os horários e dias, locais (pode ser sala de estúdio) possíveis para que os alunos possam encontrá-los para fazerem suas perguntas.	8 <sup>a</sup>	7	8	8	8	-
<b>D</b> – Os alunos analisam segmentos de textos sinalizados de uma entrevista com especialista, depois identificam a descrição: tipos de discurso e sequências e paralinguísticos as respostas para as questões.	5 <sup>a</sup>	5	5	5	5	-
<b>E</b> – Os alunos visualizam trechos de identificação de características da uma entrevista com especialista. Em seguida analisam as respostas nas questões.	3 <sup>a</sup>	8	3	4	3	-
<b>F</b> – Explicação sobre o gênero “entrevista”; visioleitura e interpretação da uma entrevista com especialista realizada pela entrevistadora Girlaine Aguiar e com o professor Vandinaldo de Educação Física.	2 <sup>a</sup>	2	2	3	2	-

<b>G</b> – Realização de uma entrevista com uma pessoa da comunidade. Na sequência fazem a transcrição/edição de vídeo e a construção da entrevista sinalizada para a videossinalizada das fases de suporte. Após a entrevista é postada no YouTube da turma.	9 <sup>a</sup>	9	9	9	9	-
<b>H</b> – Análise de uma entrevista sinalizada e o preenchimento de um quadro organização entre as textualizações e operadores argumentativos, para que os alunos percebam as análises que estão envolvidas na composição de uma entrevista.	6 <sup>a</sup>	6	6	6	6	-
<b>I</b> – Os alunos conhecem trechos de contexto de produção a situação de comunicativa no texto sinalizado na entrevista com especialista.	1 <sup>a</sup>	1	1	1	1	-
<b>J</b> – Os alunos analisam textos sinalizados de uma entrevista com especialista. Após modelar constroem roteiro de perguntas prévias.	7 <sup>a</sup>	3	7	7	7	-

Fonte: Acervo da autora.

Na visualização do Quadro 43 a mediação dos acertos do encontro xii foi feita na revisão da atividade 2. Nessa atividade levei os professores a lembrarem os conteúdos estudados. Ficou evidenciado que eles alcançaram o **saber de aprendizagem autônoma**. P2 e P4 apontam acertos. P1 e P3 apontam erros em três itens. P5 faltou. Ficou constatado, assim, o efeito positivo da mediação dos acertos, quando expliquei a atividade, revisando as respostas para a SDG determinada na atividade. Acredito que essa mediação favoreceu a compreensão da atividade pelos professores surdos.

## 6.2 A percepção dos conceitos e as implicações dos letramentos para prática docente

O tema dos letramentos na SF ocorreu nos estudos teóricos desenvolvidos sobre o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) com foco no Modelo Analítico de Texto (MAT) e Modelo Didático de Gênero (MDG), e Sequência Didática de Gênero (SDG). Nesta subseção, com base em episódios de encontro e atividades aplicadas, analiso a percepção dos professores colaboradores em suas explicações, indicando sua apropriação dos processos teóricos e práticos. Como análise dos dados, identifico que os letramentos (visual e científico) de conhecimento foram mobilizados na SF por mediação, e, em parte, ocorreram as dificuldades de compreensão e as possibilidades de compreensão pelos professores colaboradores.

## 6.2.1 Mediação I: dificuldades de compreensão

### 6.2.1.1 Nas discussões

O conteúdo referente aos professores surdos e letramentos como experiencial dos P1, P2, P3, P4, P5 foi trabalhado de modo a estes visualizar, ler e compreender a temática, os objetivos e as atividades, considerando que estavam em uma formação docente. Desse modo, a reelaboração e reconfiguração por eles foram consideradas enquanto estudavam o novo objeto de conhecimento com a leitura teórica na SF durante a discussão.

O letramento embasado na importância dos estudos de temas nos encontros colaborara com as necessidades dos professores surdos. Assim, nos dois primeiros encontros, foi realizada a leitura introdutória de um texto teórico sobre gêneros textuais e ensino: contribuições do ISD. No encontro i, P1 e P2, e no encontro ii, P3, P4, P5, foram indicados, respectivamente, a participar da discussão. É necessário destacar as contribuições dos professores surdos sobre conceitos de ISD, conforme episódio: encontro i, P1 e P3, e encontro ii, P5-V.

#### Episódio 17 - definição do ISD

##### Encontro i

*P1: - (...) temática que era interação social, como se dava a interação entre as pessoas no meio social. Como essa relação contribuía para o conhecimento e o estudo e ver como as pessoas se uniam, considerando a educação e o social.*

...

*P3: - (...) é a pessoa se expressando. Um relato pessoal. A expressão de alguém, seja numa língua oralizada ou na língua sinalizada. E aí vem o desenvolvimento da língua, o aprendizado, também a estrutura e o contexto. E aí, consegue fazer o seu relato pessoal. (...)*

(SF, 28/09/2022)

##### Encontro ii

*P5-V: (...). Por exemplo, eu tenho uma cultura e língua diferente e quando, na sociedade, eu encontro diferentes línguas. Quando encontro alguém fico vendo como me comunicar. A comunicação é possível, sim. É possível fazer a devida comunicação de acordo com o contexto, mas as linguagens são várias. (...)*

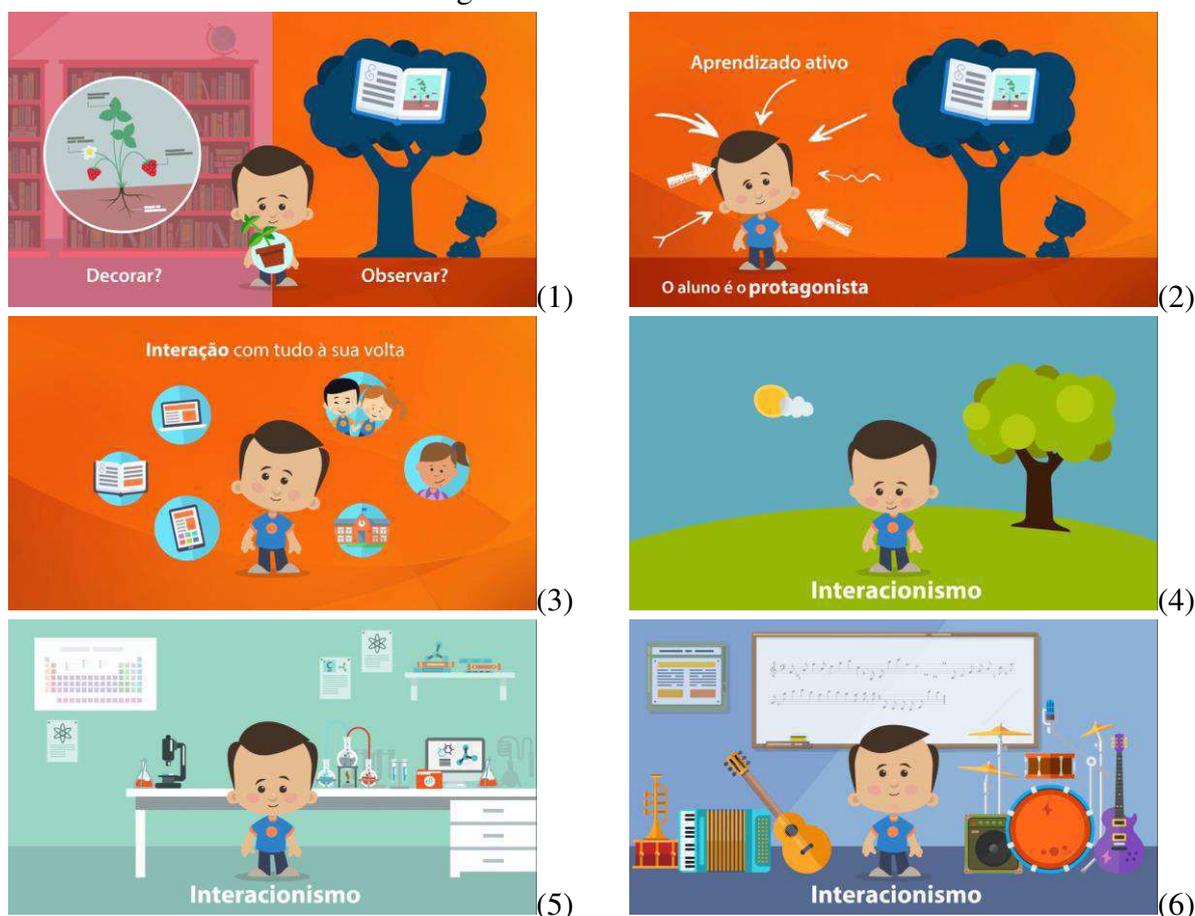
(SF, 19/10/2022)

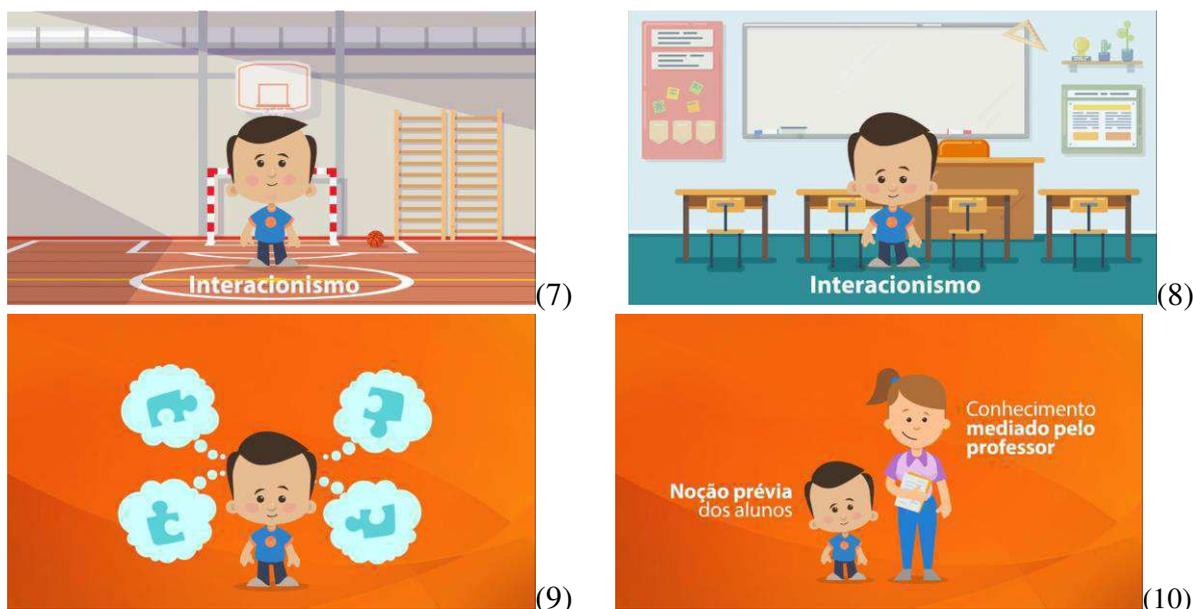
No episódio ilustrativo dos encontros i e ii - definição do ISD - os professores P1, P3, P5-V, compreenderam e discutiram o conceito de ISD. Após os encontros, é possível dizer que os professores mobilizaram sua capacidade de analisar, escrever e categorizar o planejamento, mostrando ter desenvolvido a compreensão do letramento como metalinguagem, o que significa

que a perspectiva da pesquisadora, professora surda, foi compreendida por outro professor surdo, o professor colaborador, essa diferença de definição, na discussão durante a SF, havia sido pouco mobilizada. Assim, apenas após os encontros, com a discussão para compreender o texto teórico, o letramento acadêmico aconteceu de modo a contribuir com a didática dos professores, esta ajudada pela construção da teoria para fazer a aplicação do ensino de gênero sinalizado no encontro iii.

O letramento visual, enquanto conteúdo teórico, era desconhecido pela maioria dos professores colaboradores que ainda não haviam feito leituras sobre esse assunto. Assim, a discussão do texto teórico foi apresentada pela pesquisadora para que os professores compreendessem. Para facilitar a compreensão, localizei, durante a SF, na mediação I das dificuldades, um vídeo com imagem em movimento, por meio de ISD, para explicar a noção da informação recebida de modo visual. Assim, foi possível visualizar no vídeo com imagem para professores surdos. Veja a Figura 31.

Figura 31 – Letramento visual





Fonte: Imagens extraídas do vídeo disponível na internet<sup>68</sup>.

Nas imagens é possível acompanhar os seguintes movimentos: (1) aprender sobre as plantas, memorizar suas características ou se sentar debaixo de uma árvore e observá-las e depois ler suas particularidades em um livro. A segunda opção é (2) em que chamamos de aprendizagem ativa em que o aluno é protagonista de todo o processo de conhecimento e esta é uma das características do ensino que (3) considera que o aluno é capaz de construir seu conhecimento através da interação de o mundo em entrega com tudo ao seu redor (4, 5, 6, 7, 8) é o que chamamos de interação todos os espaços escolares são ambientes de aprendizagem e não apenas a sala de aula, o objetivo desta proposta é ensinar (9) o aluno a pensar em despertar a curiosidade de aprender dados e informações o tempo de cada conhecimento da experiência para que o aprendizado seja significativo na interação a informação é trabalhada e assim que se transforma em conhecimento o aluno não só memoriza realmente aprendendo (10) começamos então a noção prévia dos alunos e o suporte para os cursos onde o conhecimento é medido pelo professor leva a criança a explorar o conhecimento para desenvolver diversas capacidades como observar/descobrir/pensar que o aluno aprende no interacionismo.

Na visualização da Figura 31, o letramento visual foi o menos mobilizado durante a SF na primeira mediação, a capacidade de ler o vídeo com imagem adequada ao texto. Sendo assim, os professores surdos passam a conhecer o conceito relacionado ao vídeo com imagem pela teoria

<sup>68</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=RTkyxyVTcEs&t=29s>. Acesso em: 19 jun. 23.

que embasa o ensino de Libras L2. No contexto inicial, momento em que os professores surdos ainda não haviam lidado com o vídeo.

Nos encontros iii e v, P1, P2, P3, P4, P5 estavam presentes, e foi discutido o letramento visual, analisando a capacidade de construir e analisar como o texto é organizado e o modo de descrever o texto sinalizado no gênero. Naquele momento, a SF não foi mobilizada pelos professores surdos que ainda complicavam a forma de descrever o gênero por não conseguir analisar a finalidade da descrição como conhecimento necessário ao ensino. O episódio 18 apresenta a discussão dos professores P2 e P4.

*Episódio 18 - analisado do gênero de um texto*

*PG: - Mas como entender o texto, as características do gênero? Como?*

*P4:- Pode mostrar um vídeo e depois fazer um debate com os alunos para ver o que eles perceberam estimulando a interação na sala...sobre o que o vídeo fala? Ver o que cada um explica.*

*PG: - Certo, certo... assim trabalho o visível e o que está nas entrelinhas, como faz?*

*P2: - É, nesta questão eu estou acostumada com uso de vocabulários. Mas esta adaptação para o uso de gênero textual, como fazer?*

*(SF, 26/10/2022)*

No episódio - analisando o gênero de um texto, os professores surdos entenderam que tentar descrever o gênero como um texto organizado, a partir de uma proposta de gênero entrevista com especialista, se constitui como uma didática necessária e possível de ser construída pelo professor surdo.

No encontro v, sobre o letramento científico, a pesquisadora perguntou quais informações o entrevistado dava de sua especialidade. Os professores surdos disseram que a formação era em licenciatura e bacharelado de Educação Física, experiência de área de esportiva, profissional e professor de *taekwondo*, e trabalho de uma escola de surdos, experiente no ensino de surdos no acesso ao esporte. Nesse momento foi observada a capacidade de ler e compreender o assunto, mas ainda não identificado o “conhecimento especializado” apresentado na entrevista. Este tipo de conhecimento os professores surdos não responderam como sendo o científico. Assim, é necessário refletir sobre o científico e como ensinar o fenômeno da produção de textos científicos. O que aconteceu foi que a pesquisadora tentou outro exemplo da professora Ronice Müller de Quadros, conhecida pelos professores surdos. Ver episódio de P1, P2 e P4.

Episódio 19 - definição do *conhecimento científico*

*PG: - Outro exemplo, Ronice Muller, todos sabemos ela é muito famosa na área da linguística, com suas pesquisas sobre fonética, sintaxe o corpus... é preciso organizar as informações do currículo/ou pauta?, ver o horário que ela tem disponibilidade e para fazer uma entrevista com ela. As perguntas que serão feitas a ela precisa ser coerente com a área linguística que ela atua e, as respostas delas, serão sobre este assunto, sinais encontrados, como encontrou, divergências, significados... E então, o que ela é?*

*P1: - Pesquisadora?*

*PG:- Sim, mas existem pesquisas em várias áreas, ... publicação de livros, exploratória, formação de professores e mais outras coisas... e então, o que é?*

*P1: - [sorriso e olha TV/P2] ... e aí? E a aí?*

*P4: - Isto está no tipo de gênero textual?(...)*

*P2: - Parece que a pessoa é qualificada, experiente...*

(SF, 16/11/2022)

No episódio - definição do conhecimento científico - os professores surdos procuraram/tentaram compreender que ela é pesquisadora, gênero textual, qualificada, experiente. Foi complicado para eles mobilizar o saber para entender que a pesquisadora usou a frase “conhecimento científico”, então, os professores entenderam e soltaram a expressão: “ahhhh!!”. Portanto, eu abordei como ensinar o fenômeno científico para o aluno aprender Libras L2, um exemplo de entrevista com especialista. O episódio de P4.

Episódio 20 - definição do *conhecimento científico*

*PG: - (...) antes você viu a pessoa ... antes ela viu e planejou e como ela vai fazer para ensinar? Como ela vai ensinar? Por exemplo, como ela começa?*

*P4: - Bem, eu acho que primeira mostra o vídeo? Depois peço para eles dizerem o que entenderam, cada um falar sobre o que viu...*

(SF, 16/11/2022)

Nesse episódio, definição do conhecimento científico - P4 ainda não pensa como fazer (saber a ensinar) e ensinar (saber para ensinar) de forma pedagógica-didática a escolha do texto sinalizado no gênero divulgação científica, é um problema como fica o ensino de Libras para o aluno graduando.

#### 6.2.1.2 Nas resoluções das atividades

Nos encontros vi, vii, viii e ix, o letramento visual como aplicado foi a capacidade mobilizada para analisar o saber sobre produzir a didática, o que deve ser ensinado em Libras L2

para ouvintes, seguindo o gênero entrevista com especialista para essa prática de forma organizada adequando o conteúdo ser trabalhado, bem como a aplicação didática do professor que antecipa o planejamento organizado de sua sequência de ensino. Os professores surdos P1, P2, P3 (ver o Quadro 37, atividade 4) colocaram como planejamento de SDG foi mobilizado na SF, porém, no momento de apresentação de uma proposta didática, apenas os professores P1, P2, P3 conseguissem perceber esse gênero como objeto de ensino. Veja o exemplo nas imagens no Quadro 44:

Quadro 44 – Letramento visual (aplicada).

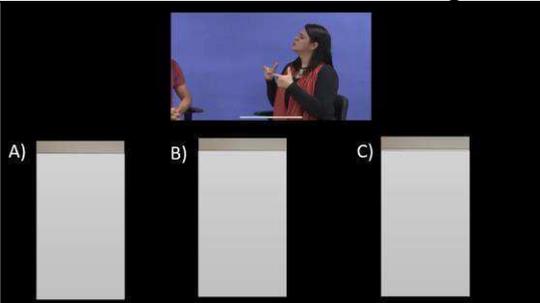
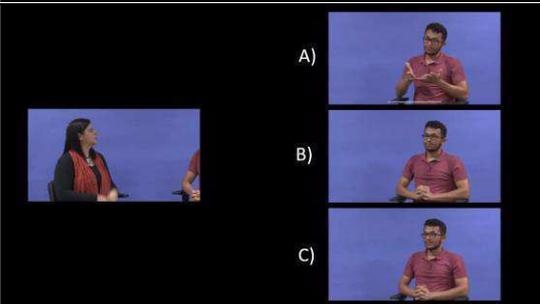
Professores	Dimensão ensinável	Ilustrações
P1 e P2	- Fase de produção inicial	
	- Contexto de produção Papel de entrevistador Papel de entrevistado Veículo da publicação	
P3	- Plano de texto Título	
	- Suporte de vídeo: Tela com ângulo de frente Tela com ângulo de lado Tela com outro ângulo	

Fonte: Acervo da autora.

É possível identificar a comparação do planejamento de SDG (cf. Quadro 44) com os resultados reflexivos dos professores surdos P1, P2, P3, conseguindo pouca elaboração consciente da teoria durante a SF, o que aconteceu com a dupla de professores P1 e P2. Em atividade individual, P3 apresentou o planejamento, mostrando a capacidade de produzir a didática adequada para construção desse gênero como objeto de ensino. P4 e P5 não identificaram do letramento visual.

Os encontros vii, viii e ix, por incluir capacidades relacionadas à prática docente, a escolha de forma visual é a noção de professor (P1, P2, P3, P4) para construir uma montagem a partir de imagem, recorte de vídeo correspondente a visualizar em contexto de compreensão para Libras L2. Ver o quadro.

Quadro 45 – Letramento visual (didática).

Prof.	Materiais organizados		
P5		<p>Sinalização em vídeo com questão do professor</p> <p>Alternativa com letras de escrito</p>	
		<p>Sinalização em vídeo com cortes para questões</p> <p>Alternativa com letras de escrito</p>	
			<p>Imagem com Youtube</p> <p>Escrito por título, canal, data</p>

<p>P3 e P4</p>			<p>Imagem por filmagem</p>
			<p>Imagem com cortes de entrevistado e entrevistadora</p>
			<p>Imagem e escrito do título e subtítulo</p>
<p>P1 e P2</p>	<p>Atividade vídeo de interpretação</p> 		<p>Escrito</p> <p>Sinalização em vídeo com imagem</p>
			<p>Sinalização em vídeo de entrevista</p> <p>Sinalização em vídeo de professor</p> <p>Imagem e cor verde-CERTO e vermelha-ERRO</p>

Fonte: Acervo da autora.

Nesse quadro, os professores surdos direcionam sua organização de materiais para o ensino de um determinado objetivo, por suporte sinalização em vídeo e imagem, cor, escrita nas atividades para Libras como L2.

Os professores surdos fazem uso de materiais didáticos diferentes como imagens visuais, adaptando um material elaborado no slide. Em um primeiro momento, P5 fez perguntas sinalizadas, frase e sinal para serem lidas e interpretadas em forma de slide em um vídeo e imagem, letra, pois o objetivo da atividade está ligado à motivação para a leitura que já existem frase e sinal, mas ainda não havia acontecido o estudo de características do gênero entrevista com especialista sobre a discussão desse gênero e outros elementos.

Por sua vez, P3 e P4 iniciaram a discussão sobre o vídeo-texto sinalizado de um gênero sobre o contexto de produção com perguntas que se referem à situação de comunicação, tomando como exemplo o emissor e a publicação, indicaram o plano de texto e o título da entrevista com professor de Educação Física, visando à interpretação com os alunos, e orientaram o suporte de filmagem e a edição de vídeo para os alunos fazerem o videossinalizado. Também a prática de correção do aluno de produzir a entrevista sinalizada. P1 e P2 apresentaram o slide do título e subtítulo com imagem e vídeo-texto sinalizando as atividades de alunos, qual a sinalização e as perguntas de imagem, e videotexto de entrevistado, mas ainda não apresentam as aulas sobre o estudo de características do gênero entrevista com especialista sobre a discussão desse gênero e outros elementos, mesmo o P5.

Na compreensão das dificuldades, no encontro x, o saber experiencial foi o menos mobilizado durante a SF com letramento. No momento, os professores colaboradores, nos vários momentos de discussão sobre como aprender pela descoberta, apenas relacionavam a experiência para o conhecimento de língua pelo ensino de conteúdos com vocabulário, frase, diálogo em Libras. Em relação ao gênero sinalizado entrevista com especialista como objeto de ensino, estes apresentaram poucos resultados de aprendizado de conhecimento experiencial, apesar de já terem realizado anteriormente uma formação em curso de extensão em que os gêneros em Libras (receita, piada, história, poema) foram recordados apenas enquanto recursos textuais para uso de vocabulário, frase e ideia de diálogo.

Desse modo, não foi alcançado o saber experiencial nas respostas que os professores surdos deram da parte de uma sequência didática sobre o gênero textual entrevista com especialista, como objeto de ensino a ser sequenciando as atividades (Ver o Quadro 39, a cor

vermelha, atividade 6), a ampla maioria das SDG não foram realizadas considerando o ensino organizado nas fases que a estruturam.

## 6.2.2 Mediação II: possibilidades de compreensão

### 6.2.2.1 Nas discussões

No letramento visual, a pesquisadora explicou que, com base ISD, foi inserida a noção de ação de linguagem que associa os parâmetros do contexto de produção (contexto físico, social e subjetivo) e do conteúdo temático (três níveis da arquitetura interna dos textos). Nesse momento, deixei os professores surdos esclarecerem sobre o conceito de ISD. Portanto, o saber sobre ISD foi discutido e mobilizado a ser compreendido pelo conceito e explicação sobre o conteúdo temático no nível descritivo, onde a percepção dos professores surdos P1 e P3 pode ser vista-no episódio 21, a seguir:

Episódio 21 – conteúdo temático

*P1: - [lendo] Eu acho que esses temas têm a ver com a intervenção verbal, ..., ação verbal, também tem os 3: A textual, ... [olha o texto] ..., o planejamento a interação e constituição de estratégias e discursivas. É isso....*

*P3: Eu entendi a letra a, b e c... O conteúdo tem o discurso em situação, também o discurso teórico, também a narração? (...). o segundo [lendo o texto] como a estrutura e conteúdo. como é essa estrutura? a sequência (...) também o terceiro, a estratégia linguística e a estratégia discursiva. eu entendi esses três sobre este conteúdo temático e os subtemas: discurso, estrutura, estratégia. foi o que entendi.*

*P1: - [lendo]... É que no discurso vão acontecendo discurso em situação, discurso teórico, narração.*

(SF, 20/10/2023)

No episódio - conteúdo temático - foi possível identificar que P1 e P3 foram mobilizados à percepção sobre o conteúdo temático (ver o Quadro 40, trecho do texto), os professores tinham de associar as letras a, b, c. Neste caso, era importante atingir os três subconjuntos de operações.

P1 sinalizou que “... esses temas têm a ver como a interação verbal, ação verbal, textual, ... o planejamento a interação e constituição de estratégias e discursivas.”, e “É que no discurso vão acontecendo discurso em situação, discurso teórico, narração”. P3 disse que “O conteúdo tem o discurso em situação, também o discurso teórico, também a narração? (...) o segundo como a

estrutura e conteúdo. como é essa estrutura? a sequência (...) também o terceiro, a estratégia linguística e a estratégia discursiva.”. P1 e P3, nesse contexto, perceberam que um conceito como a didática é ajudado pela construção da teoria para realizar o planejamento de SD como uma organização de três subconjuntos de operações para o ensino de Libras L2 no gênero entrevista com especialista.

Nas possibilidades de compreensão, a pesquisadora explica sobre a SDG inserida na uma ementa de Libras L2 utilizando procedimentos como passo a passo da SDG. PG e P3 discutiram na SF:

*Episódio 22 – procedimentos de SDG.*

*P3: - Uma dúvida. Esse é 1...? ou não?*

*É? Ah, tá! Entendi.*

*PG: - Unidade I, perfil apresentação pessoal, é o gênero textual*

*Unidade II, é piada*

*Unidade III, informação de como chegar a algum lugar instrução de percurso*

*Os três estão nesta sequência didática.*

*P3: - Certo, certo...*

*Agora eu entendi beem claarooo!*

*(SF, 27/10/2023)*

É possível perceber como funciona a SDG de cada gênero textual: unidade 1 – apresentação pessoal, unidade 2 – piada, e unidade 3 – instrução de percurso, a capacidade de organizar cada SDG no procedimento de um gênero textual. A SF foi mobilizada pelos professores surdos que tiveram de entender a forma de cada unidade do programa de Libras L2 que organiza a finalidade.

No encontro xi, a pesquisadora explicou a forma de leitura possível do vídeo na discussão realizada, como também a explicação sobre como um exemplo de vídeo (Fig. 31), que os professores colaboradores assistiram. Ver episódio de P1:

*Episódio 23 – definição ISD e contexto de produção e gênero textual.*

*P1: - (...) não conseguia. Depois (...). Ontem quando você (PG) mandou o vídeo, eu aproveitei para dar uma olhada e tinha o básico e minha mente, atrasada, foi começando a entender. Porque no passado não entendia, atrasado, mesmo minha mente querendo, mas não entendia e ficava procurando o sentido?*

*Hoje, você (PG) explicando, eu cheguei atrasado, olhando o texto e então, começou a fazer sentido que foi sendo complementado nas interações e o conhecimento começou a ganhar um ritmos mais dinâmico e agora eu já entendo mais um pouco. Antes eu não entendia nada.*

*(SF, 20/10/2023)*

No episódio - definição ISD e contexto de produção e gênero textual - P1, “(...) mandou o vídeo, eu aproveitei para dar uma olhada e tinha o básico e minha mente, atrasada, foi começando a entender. Porque no passado não entendia, atrasado, mesmo minha mente querendo, mas não entendia e ficava procurando o sentido?” É necessário a visualização do vídeo relacionado ao texto teórico auxiliar para interações entre professores e pesquisadora. É possível ajudar o vídeo (cf. Fig. 31, imagens extraídas do vídeo). P1 foi mobilizado para perceber imagens visuais como movimentos, professores surdos também assistiram para esclarecer como funciona a forma de vídeo, que foram sucessos mobilizados da visualização e a pesquisadora explicou cada imagem do vídeo. É possível refletir sobre como organizar o planejamento de SDG de gênero textual para o professor surdo entender e descobrir a visualização de um texto sinalizado e imagem em outros para o ensino de Libras L2 para ouvintes.

#### 6.2.2.2 Nas resoluções das atividades

As possibilidades de compreensão incluíram a percepção, implicações dos letramentos e saberes, e as capacidades docentes foram mobilizados na SF pelos professores surdos. Nesse sentido, o saber originalmente não mobilizado foi a compreensão leitora e sem via atividade do professor e como possibilidade, na segunda mediação, o saber foi a compreensão do conteúdo teórico específico e com via atividade do pesquisador-professor. Isto significa que, centrada nas pautas de interação presentes no desenvolvimento potencial e tidas como responsáveis pela interacionista é possível mobilizar saberes diferentes em momentos semelhantes de discussão teórica.

Sendo assim, os aprendizes, em diferentes tempos de estudo, mas dependendo seu trabalho dos professores surdos, agem de forma diferente, suas motivações para organizar seu pensamento e dos seus objetivos dependem de cada professor surdo.

O papel da pesquisadora surda foi o de mediar, sistematizar o conhecimento, atuando na Zona Desenvolvimento Proximal (ZDP) para os professores surdos, para adaptar ao aprendiz surdo a materialização de funções emergentes, consequentes. Considerando o papel docente, este deve acompanhar cada aprendiz, auxiliá-lo em suas dificuldades dando orientação e sugestões. Os erros viram acertos que o professor corrigiu deve ser apontado por essa pesquisadora, pois faz parte do processo de construção do conhecimento, certas operações de conhecimento.

A SF teve continuidade com a revisão e correção coletiva desta atividade em que a pesquisadora levou os professores colaboradores a lembrarem a SDG. Ficou evidente que eles alcançaram o saber no letramento visual, reorganizando a SDG (ver Quadros 36 e 39, atividade 1 e 3). P2 e P4 apontam respostas corretas. P1 e P3 apontam erros em três itens. P5 não compareceu. As respostas dadas ocorreram a partir de reelaboração e reconfiguração por parte dos professores surdos que reconheceram a revisão como experiencial, ao olhar como informação as correções nas atividades e discussões na SF com letramento, cuja apropriação da compreensão e revisão demandou que estes se implicassem nos erros e acertos nas atividades e as refizessem considerando os saberes conceituais e experienciais.

Os professores surdos realizaram a atividade de planejamento individual (cf. Quadro 42, atividade 3) que pôde ser comparada ao meu planejamento de SDG. Também a pesquisadora explicou que poderiam ser utilizadas as atividades anteriormente realizadas como modelo. O resultado foi o desenvolvimento da capacidade de comparar a didática das possibilidades, o que significa que parte desses professores surdos produziram e demonstraram acertos ao estabelecer uma relação com a SDG e o que deveria ser ensinado em Libras L2 para ouvintes, considerando o gênero entrevista com especialista como material linguístico para essa prática que, de forma organizada, adequa o conteúdo a ser trabalhado com o gênero da língua escolhido pelo professor.

Por fim, os resultados de dados nas subseções 5.1 e 5.2 nas mediações I e II nas discussões e resoluções das atividades, com foco nos saberes e capacidades docentes descritos por Stutz (2012) e Francescon (2019), permitiram fazer uma relação entre os letramentos e esses saberes e capacidades docentes. O Quadro 46 apresenta esse resultado:

Quadro 46 – Saberes e capacidades docentes mobilizados na SF dos professores surdos

SABER	CAPACIDADE
Contexto	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Verificar as exigências estabelecidas nas prescrições nacionais e locais.</li> <li>- Verificar e compreender os objetivos e necessidades dos professores</li> <li>- Compreender o professor de língua: a avaliação do ensino de acordo com os principais teóricos; o suporte da pesquisa; as informações dos professores; a avaliação do trabalho dos professores; identificação dos problemas didático-pedagógicos dos professores; as contribuições de práticas colaborativas e produção de conhecimento.</li> </ul>
Teórico	- Compreender conceitos da teoria que embasa o ensino
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer teorias e abordagens de ensino de língua.</li> <li>- Relacionar planejamento e preparação das aulas com a teoria que os embasa.</li> </ul>
	- Buscar/Conhecer e ensinar os gêneros textuais

Conteúdo	- Buscar/Conhecer e ensinar sentidos do léxico - Buscar/Conhecer e ensinar as regras gramaticais
Metodologia	- Analisar/Avaliar a gramática - Analisar/Avaliar a compreensão sinalizada - Analisar/Avaliar o vocabulário
Recurso	- Produzir atividade
Planificação das aulas	- Planificar os conteúdos das aulas. - Identificar os objetivos de aprendizagem.
Aprendizagem autônoma	- Contribuir para o desenvolvimento da autonomia
Regência de aulas	- Compreender artefatos - Promover autoavaliação - Analisar erros
Avaliação de aprendizagem	- Interagir com os professores durante a aula
Aprendizagem de letramento	- Construir os conhecimentos e contextos sociais e culturais em nossas vidas cotidianas. - Ler/Compreender e evidenciar aplicadamente de difusão com outras variedades como narrativa, relato, experiência, argumentação, entre outros gêneros sobre as questões que envolvem a ciência - Contribuir/Apropriar/Experienciar o conhecimento sobre as ações didáticas (uso de artefatos tecnológicos como fotografias, imagens, formas e videotexto sinalizado, entre outros) e as práticas pedagógicas com a visualização - Perceber/Ampliar o próprio didático-pedagógico conhecimento e novas possibilidades para os gêneros textuais

Fonte: A autora.

Nesse Quadro 46, acrescento e comento os resultados da análise, evidenciando em sombreado (cor verde) os saberes e as capacidades docentes contidas a aprendizagem de letramento.

O **saber de aprendizagem de letramentos**, a **capacidade de construir os conhecimentos e contextos sociais e culturais em nossas vidas cotidianas**, que o conhecido e o novo como informações e situações criativos. A **capacidade de ler e compreender e evidenciar aplicadamente de difusão com outras variedades como narrativa, relato, experiência, argumentação, entre outros gêneros sobre as questões que envolvem a ciência**, a nomeação e a teoria como o conceito através do conhecimento especializado. A **capacidade de contribuir e apropriar o conhecimento sobre as ações didáticas** (uso de artefatos tecnológicos como fotografias, imagens, formas e videotexto sinalizado, entre outros) orientadas pela teoria sobre a didatização dos gêneros textuais. Na **capacidade de perceber e ampliar o próprio fazer didático em novas situações de ensino**. Essa perspectiva de construção de conhecimento sobre

os gêneros textuais e os efeitos sobre a experiência do planejamento didático representa uma contribuição relevante para a formação do professor de Libras L2.

No processo de análise, ao se colocar a mediação I e II, foi possível observar que os acertos podem ser considerados como parte do processo de retomada dos conceitos, uma vez que a pesquisadora entregou uma nova atividade de planejamento contendo as respostas para um exemplar de planejamento na SDG do gênero entrevista com especialista, também tendo explicado o passo a passo da SDG: apresentação da situação, produção inicial, módulos e produção final.

Diante disso, entendo que se professores surdos lerem os estudos teóricos, apesar de suas dificuldades com o português como sua segunda língua, poderão ainda retomar a leitura e reconfigurar o caminho de seu desenvolvimento docente.

É necessário considerar que os professores colaboradores surdos podem ter tomado consciência na sequência de formação de que é imperioso trabalhar pela construção didática dessa contribuição ao gênero em Libras e ao uso do MDG nas aulas dessa disciplina.

O foco das experiências de mediação I e II (discussões e revoluções das atividades – dificuldades e possibilidades de compreensão) foi a mobilização do saber a ensinar (conteúdos conceituais) e saber para ensinar (saber-fazer) dos professores surdos participantes sobre o ensino do gênero entrevista com especialista.

Como pesquisadora surda, durante meu trabalho de pesquisa, senti que não foi fácil ser inovadora com os professores surdos que colaboraram na pesquisa, fato que precisa ser levado em consideração na análise aqui desenvolvida: sua visão de língua e de ensino de Libras L2 e sua adesão aos saberes teóricos e práticos desenvolvidos na SF a partir do gênero “entrevista com especialista”.

Assim, o desafio de uma pesquisadora surda responsável por uma pesquisa que está relacionada à utilização de uma discussão teórico-metodológica do ISD para uma SDG é saber se o estudo contribuirá para a construção didática do professor surdo. Para isso, faz-se necessário o estudo das referências do ISD pelos professores surdos, apontando para as atividades didáticas de Libras L2.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

---

*“o foco da minha pesquisa são os professores surdos,  
incumbidos de ensinarem somente a disciplina  
de Língua de Sinais Brasileira”*  
(Reis, 2015)

A minha inspiração como pesquisadora da área de Libras L2 tem como foco o ensino de Libras centrado no gênero textual e a formação docente para esse ensino. Na dissertação do mestrado apresentei uma proposta de descrição das dimensões ensináveis da instrução de percurso para aprendizes ouvintes graduandos. Na tese do doutorado aqui apresentada defendi os saberes e as capacidades necessárias à formação de professor surdo para o ensino da Libras L2.

A pesquisa teve como objetivo geral investigar o papel da Sequência de Formação na ação de planejamento de sequência didática de gênero para o ensino de Libras como L2. Os objetivos específicos pretendidos foram: a) descrever a visão de língua e de ensino de língua subjacente às sinalizações dos professores sobre formação, conteúdo e metodologia utilizados para ensino de Libras como L2; b) identificar as dificuldades dos professores, em termos de saber conceitual (saber a ensinar) e saber fazer (saber para ensinar) na construção da sequência didática de visio-leitura e produção sinalizada de um exemplar do gênero entrevista com especialista; e c) analisar a repercussão de uma sequência de formação sobre a percepção dos professores na construção de sequência didática no contexto de ensino de Libras como L2 centrado no gênero textual.

Em relação ao primeiro objetivo, descrevi a partir das transcrições das entrevistas, a visão de língua e de ensino de Libras subjacente às sinalizações de professores surdos sobre sua formação, o conteúdo e metodologia utilizada para ensino de Libras para ouvintes graduandos. As análises, a partir das sinalizações dos professores colaboradores, indicam que o ensino na graduação em Letras Libras deu a eles a possibilidade de inserção no ensino superior e de atualização por meio da extensão universitária e da pós-graduação, contribuindo para reflexão e pensamentos sobre novos saberes docentes, mas estes não foram suficientes para a mudança de suas práticas. Embora a disciplina Libras L2 como componente curricular contemple em sua ementa o “gênero textual em Libras”, no trabalho cotidiano os professores ainda não incorporaram a necessidade de conhecimento sobre gênero, sendo muito pouca a experiência do ensino da Libras L2 relacionada com a visão de ensino de língua pela perspectiva do ISD. Os dados mostram

que eles tinham pouca clareza do saber a ensinar gênero textual, bem como do saber para ensinar esse objeto.

Quanto ao segundo objetivo específico, as análises dos dados constituídos pelas transcrições dos episódios de interação da pesquisadora com os professores e das resoluções de atividades durante a SF mostram, sobretudo na mediação I, as dificuldades de compreensão dos textos teóricos, e conseqüentemente a não mobilização dos conceitos centrais do ISD. Para a construção de planejamento de SDG de Libras L2, suas propostas foram tradicionais quando relacionadas aos saberes e capacidades mobilizadas. A mediação II, marcada pela retomada dos textos e das atividades, possibilitou mais discussão em torno dos saberes a ensinar e dos saberes para ensinar o gênero entrevista com especialista. Verifiquei, portanto, a necessidade de intensificar a prática de leitura dos textos teóricos com o objetivo de ampliar os conhecimentos disciplinares (Tardif, 2014).

Em relação ao terceiro objetivo específico, os dados analisados foram também as transcrições dos episódios de interação da pesquisadora com os professores sobre os conceitos de textualização, SDG e de modo complementar, sobre a ementa da disciplina, e transcrições das resoluções das atividades. Os resultados mostram os saberes que tiveram de ser mobilizados juntamente com as capacidades, o agir didático, os letramentos – visual e científico. Assim, analisei, durante os tópicos discutidos, a proposta de ensino do gênero *entrevista em Libras especialista*.

Em relação à tese, a relevância e ineditismo estão no uso de uma SF para os professores surdos de Libras L2 e seu desenvolvimento relacionado aos saberes e capacidades docentes, e os letramentos específicos para o gênero em Libras “entrevista com especialista”. Trata-se da primeira experiência em formação docente para professores surdos brasileiros, com tentativa de atualização do processo de ensino e aprendizagem centrado e orientado para o gênero textual, com a pretensão de ter contribuído com possíveis reconfigurações das práticas didáticas de professores surdos de Libras para ensino com aprendizes ouvintes.

Nesse sentido, a SF permitiu que os encontros se tornassem espaços para a discussão e construção dos dados: os participantes expuseram para o grupo sua compreensão leitora e seus planejamentos, evidenciando os saberes e capacidades docentes aprendidos e não aprendidos.

Considero que o oferecimento da SF possibilitou especialmente o conhecimento sobre a descrição do gênero textual (modelo de análise de texto), sua didatização (modelo didático de

gênero) e sobre planejamento de SDG. Mas a mobilização do saber-fazer dos professores ficou aquém do esperado, pois o desenvolvimento do docente se releva no seu agir em sala de aula. Passa, portanto, pela consciência de que suas práticas possam, além de ser discutidas, ser marcadas por nova construção didática de gênero em Libras.

Nessa perspectiva, os necessários movimentos para o ensino de línguas no contexto da formação de professor de Libras L2 não residem simplesmente na reconfiguração dos seus saberes, mas na reconfiguração de sua prática docente. Os professores surdos colaboradores elaboraram suas propostas, referindo-se aos conceitos teóricos que embasam seu ensino, suas práticas docentes, e não, aos saberes e capacidades mobilizados durante a SF. Assim, são escassos tópicos referentes a MDG na SDG relacionada à prática de ensino com base no gênero entrevista com especialista, nas dimensões ensináveis do gênero quando foram analisados o contexto de produção, o plano de texto e o suporte. Além disso, não havia descrição do tipo de discurso, dos mecanismos de textualização, dos elementos paralinguísticos, nas propostas apresentadas nesta pesquisa. Deste modo, o saber docente relacionado a esse gênero parece não ter sido suficientemente mobilizado e julgo pertinente incluir como um saber necessário por ter sua importância reconhecida na formação de professores universitários de Libras L2 e pesquisadores na área de Linguística Aplicada e Estudos Linguísticos.

As mediações de dificuldades de compreensão I e possibilidades da compreensão II contribuíram para que alguns erros se transformassem em acertos, uma vez que os professores corrigiram as falhas apontadas por essa pesquisadora, pois faz parte da Zona Desenvolvimento Proximal (ZDP) o papel docente de acompanhar cada aprendiz, auxiliá-lo em suas dificuldades dando orientações e sugestões. Acredito que todo o conhecimento é autoconhecimento, assim sendo, na formação e carreira profissional os professores surdos buscavam levar mais em conta a prática do que a teoria, apesar de serem profissionais de conhecimento. Com a sequência de formação vivenciada uma reconstrução do discurso a partir da experiência linguística e cultural dos surdos, foi percebida.

Por fim, considero que esta investigação é colaborativa com a prática docente, sendo importante para professores surdos que já estão no ensino superior, no Brasil. Nesse sentido, é possível que professores surdos possam reconfigurar saberes sobre *o que e como ensinar* a disciplina Libras para aprendizes ouvintes. Afinal, sempre se está necessitando de novas pesquisas, conceito, prática, concepção, didática de línguas entre outros, a fim de manter a reflexão sobre o ensino de Libras L2 para ouvintes.

## REFÊERENCIAS

---

- ADAM, Jean-Michel. Les textes: types et prototypes. Paris: A. Colin, 2011a [1992].
- ADAM, Jean-Michel. Linguistique textuelle. Des genres de discours aux textes. Paris: Nathan, 1999.
- AGUIAR, Girlaine Felisberto de Caldas. **Ensino de libras para aprendizes ouvintes: a injunção e o espaço como dimensões ensináveis do gênero instrução de percurso.** 2019. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, Centro de Humanidades, Universidade Federal de Campina Grande, Paraíba, Brasil, 2019. Disponível em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/handle/riufcg/5996>. Acesso em: 22 jun. 2021.
- ALBRES. Neiva de Aquino. **Ensino de Libras: aspectos históricos e sócias para a formação didática de professores.** – 1 ed. – Curitiba: Appris, 2016.
- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. ENSINAR LÍNGUAS COMEÇANDO PELO PLANO DE CURSO. **Revista de Estudos de Cultura**, [S. l.], n. 7, p. 71–82, 2017. DOI: 10.32748/revec.v0i7.6556. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/revec/article/view/6556>. Acesso em: 19 jan. 2024.
- ARAÚJO, Magali Nicolau de Oliveira. **Os espaços na Libras.** 2016. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa Pós-Graduação em Linguística do Departamento de Linguística, Português e Língua Clássicas) Universidade de Brasília, Brasília, Brasil, 2016.
- BARROS, Eliana Merlin Deganutti de; CORDEIRO, Gláís Sales. A validação da metodologia das sequências didáticas de gênero sob a perspectiva do gesto didático de ativação da memória das aprendizagens. *In:* Eliana Merlin Deganutti de Barros; Gláís Sales Cordeiro; Adir Vieira Gonçalves (Orgs). **Gestos didáticos para ensinar a língua: agir docente e gêneros textuais.** Campinas, São Paulo: pontes Editores, 2017.
- BASSO, Idavania; STROBEL, Karin; MASUTTI, Mara. **Metodologia de Ensino de LibrasL1.** UFSC, Florianópolis, 2009. Disponível em: [https://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoPedagogico/metodologiaDeEnsinoEmLibrasComoL1/assets/631/TEXT0-BASE\\_SEM\\_AS\\_IMAGENS .pdf](https://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoPedagogico/metodologiaDeEnsinoEmLibrasComoL1/assets/631/TEXT0-BASE_SEM_AS_IMAGENS.pdf). Acesso em: 12 mai. 2023.
- BAKHTIN, Mikhail (1895-1975). **Os gêneros do discurso.** – 1ª ed. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BEZERRA, M. A.; REINALDO, M. A. Da sequência didática ao itinerário de aprendizagem. **Calidoscópico**, [S. l.], v. 21, n. 1, p. 7–20, 2023. DOI: 10.4013/cld.2023.211.01. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/25605>. Acesso em: 4 set. 2023.
- BONNAL, K.; GARCIA-DEBANC, C. Une ingénierie didactique sur l'accord sujet-verbe pour observer l'orthographe telle qu'elle s'enseigne en fin d'école primaire en France. *In:* La Lettre de l'AIRDF, **Genève**, v. 62, p. 33-38, 2017.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: à pesquisa qualitativa.** – São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

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

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano.** Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio (orgs). Campinas-SP: Mercado de Letras, 2006.

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

BRONCKART, Jean-Paul. **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.

BRONCKART, Jean-Paul. Reflexões para um redobramento da didática das línguas. *In:* Eliane Gouvêa Lousada, Luiza Bueno e Ana Maria de Mattos Guimarães (orgs). **As unidades semióticas em ação: estudos linguísticos e didáticas na perspectiva do interacionismo sociodiscursivo.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2017.

BULEA-BRONCKART, E; BRONCKART, J-P. As representações do agir educacional no quadro do gênero entrevista. *In:* Tradução Eliane Lousada, Luzia Bueno e Ana Maria de Mattos Guimarães. **As unidades semióticas em ação: estudos linguísticos na perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo.** Campinas: Mercado de Letras. 2017.

CAMARGO, Gladys Plens de Quevedo Pereira de. **Avaliar formando e formar avaliando o (futuro) professor de língua inglesa: elementos para um construto.** 2011. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.

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.

CASTRO, Fernanda Grazielle Aparecida Soares de. **A formação docente e a constituição do professor surdo que atua com a Libras no ensino superior.** 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Minas Gerais, Minas Gerais, 2016.

CASTRO, Nelson Pimenta de. **Prosódia em ASL e Libras: análise comparativa de aspectos visuais.** 2019. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução, Florianópolis, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/204538>. Acesso em: 22 nov. 2022.

CASTRO JÚNIOR, Gláucio de. **Projeto varlibras.** 2014. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade de Brasília, Brasília, 2014. Disponível em: <http://www.realp.unb.br/jspui/handle/10482/17728?locale=en>. Acesso em: 12 nov. 2023.

CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes; MIQUELANTE, Marileuza Ascencio; FRANCESCON, Paula Kracker. Sequências de Formação: instrumento de mediação no sistema de atividade da formação docente. **ReVEL**, edição especial, v. 18, n. 17, 2020.

CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes; STUTZ, Lídia. Sequências Didáticas: semelhanças e especificidades no contexto francófono como L1 e no contexto brasileiro como LE. *In*: SZUNDY, Paula Tatianne Carréra; ARAÚJO, Júlio Cesar; NICOLAIDES, Christine Siqueira; SILVA, Kléber Aparecido da. (Org.). **Linguística Aplicada e Sociedade: ensino e aprendizagem de línguas no contexto brasileiro**. v. 1. Campinas: Pontes Editores, 2011. p. 17-40.

CRISTOVÃO, V. L. L.; NASCIMENTO, E. L. Gêneros textuais e ensino: contribuições do interacionismo sociodiscursivo. *In*: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 33-52.

DAMIANOVIC, M. C. (Org.). **Material didático: elaboração e avaliação**. Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2007.

DE CARVALHO, T. R.; GEDIEL, A. L. A produção de vídeos como materiais didáticos para o ensino de Libras como segunda língua. **LínguaTec**, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 310–323, 2020. DOI: 10.35819/linguatec.v5.n2.4613. Disponível em: <https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/LinguaTec/article/view/4613>. Acesso em: 1 mar. 2023.

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.

DE-PIETRO, J.-F.; ERARD, S.; KANEMAN-POUGATCH, M. Un modèle didactique du “débat”: de l’objet social à la pratique scolaire. **Enjeux**, v. 39/40, p. 100-129, 1996/1997.

DIAS, Juliana de Freitas; COROA, Maria Luíza Monteiro Sales; LIMA, Sostenes Cezar de. Criar, resistir e transgredir: pedagogia crítica de projetos e práticas de insurgências na educação e nos estudos da linguagem. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, Brasília (DF), v. 19, n. 3, p. 29-48, 2018.

DIOLINA, K.; BUENO, L. Os letramentos na formação inicial do professor: o que revelam as diretrizes curriculares nacionais. *In*: MORETTO, M.; WITTKE, C. I.; CORDEIRO, G. S. (Orgs.). **Dialogando sobre as transformações docentes: discursos sobre a formação inicial e final**. Campinas: Mercado de Letras, 2018, v. 1, p. 93-126.

DOLZ, J. As atividades e os exercícios de língua: uma reflexão sobre a engenharia didática. **DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, [S. l.], v. 32, n. 1, 2016. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/26773>. Acesso em: 17 fev. 2023.

DOLZ, J.; GAGNON, R. O gênero de texto, uma ferramenta didática para desenvolver a linguagem oral e escrita. *In*: BUENO, L.; COSTA-HÜBES, T. C. (Org.). **Gêneros orais no ensino**. Campinas: Mercado de Letras, 2015.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, B.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado das Letras, 2004.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.; HALLER, S. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado das Letras, 2004.

DOLZ, Joaquim; GAGNON, Roxane. (Dir.). **Former à enseigner la production écrite**. Lille/França: Presses Universitaires du Septentrion, 2018.

DOLZ, Joaquim; LACELLE, Nathalie. L'innovation en didactique: de la conception à l'évaluation des dispositifs. In: La Lettre de l'AIRDF. **Genève**. n°62, pp. 5-9, 2017.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. e colaboradores. Tradução e organização: Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004.

DOLZ, Joaquim; PASQUIER, Auguste; BRONCKART, Jean-Paul. A aquisição do discurso: emergência de uma competência ou aprendizagem de diferentes capacidades de linguagem? **Nonada**: Letras em Revista, v. 1, n. 28, p. 156-173, 2017[1993]. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/5124/512454262011.pdf>. Acesso em: 29 mar. 2023.

DONDIS, D. A. **Sintaxe da linguagem visual**. 2ª ed. - São Paulo: Martins Fontes, 2003.

DUARTE, Jorge. Entrevista em profundidade. In: Jorge Duarte; Antônio Barros (Orgs). **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação**. São Paulo: Atlas, 2005

FACUNDO, Josiane Junia; VITALIANO, Célia Regina. **A disciplina de Libras na formação de professores**. Curitiba: CRV, 2019.

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.

FELIPE, T.A. **O Signo Gestual-Visual e sua Estrutura Frasal na Língua dos Sinais dos Centros Urbanos Brasileiros**. 1988. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal Pernambuco (UFPE), Recife, 1988.

FRANCESCON, Paula Kracker. **Desenvolvimento de saberes e capacidades docentes na formação inicial de professores de Língua Inglesa**: experiência de uma Sequência de Formação. 2019. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2019.

FRANCESCON, Paula Kracker; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes; TOGNATO, Maria Izabel Rodrigues. As sequências de formação como instrumentos para práticas formativas e os saberes docentes necessários aos professores de línguas. In: MORETTO, Milena; WITTKE, Cleide Inês; CORDEIRO, Glaís Sales. (org.). **Dialogando sobre as (trans)formações docentes**: (dis) cursos sobre a formação inicial e continuada Campinas/SP, Mercado de Letras, 2018. p. 19-58.

FREIRE, Paulo. Carta de Paulo Freire aos professores. In: **Estudos Avançados** 15 (42), 259-268, Revista da USP, 2001.

GARCIA-REIS, A. R.; MAGALHÃES, T. G. As experiências de escrita na formação de professores de Língua Portuguesa: uma prática no curso de Letras da UFJF. In: GARCIA-REIS, A. R.; MAGALHÃES, T. G. (Orgs). **Letramentos e práticas de ensino**. Campinas: Editora Pontes, 2016, v. 1, p. 35-52.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. A de; ALMEIDA, P. C. A de. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019.

GATTI, B. A. *et al.* A atratividade da carreira docente no Brasil. Estudos e Pesquisas Educacionais, **Fundação Victor Civita**, nº 1, p. 139-210, 2010

GESSER, Audrei. **Metodologia de ensino em Libras como L2**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2010. Disponível em: [http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoPedagogico/metodologiaDeEnsinoEmLibrasComoL2/assets/629/TEXTOBASE\\_MEN\\_L2.pdf](http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoPedagogico/metodologiaDeEnsinoEmLibrasComoL2/assets/629/TEXTOBASE_MEN_L2.pdf). Acesso em: 04 abr. 2023.

GESSER, Audrei. “**Um olho no professor surdo e outro na caneta**”: Ouvintes aprendendo a Língua Brasileira de Sinais. 2006. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2006. Disponível em: [https://cultura-sorda.org/wp-content/uploads/2015/04/Tesis\\_Gesser\\_2006.pdf](https://cultura-sorda.org/wp-content/uploads/2015/04/Tesis_Gesser_2006.pdf). Acesso em: 30 nov. 2022.

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

GIANINI, Eleny. **A formação de professores surdos de Libras: a centralidade de ambientes bilíngues em sua formação**. 2012. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Natal, 2012.

GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; KERSCH, Dorotes Frank. **Caminhos da construção: projetos didáticos de gênero na sala de aula de língua portuguesa**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

HOEBEL, Rafaela. **O contexto da docência da educação superior e a comunicação online: considerações de uma professora surda sobre o uso das tecnologias pós-março de 2020**. São Paulo: Editora Dialética, 2022.

HOFSTETTER, Rita; SCHNEUWLY, Bernard. Savoirs en (trans)formation: au coeur des professions de l'enseignement et de la formation. **Bruxelles: De Boeck**, 2009. Disponível em: <https://journals.openedition.org/rechercheformation/1464>. Acesso em: 29 mar. 2023.

JACOB, A. E.; BUENO, L. A engenharia didática e o ensino do gênero debate eleitoral nos anos finais do ensino fundamental. **Calidoscópico**, [S. l.], v. 18, n. 1, p. 87–103, 2020. DOI: 10.4013/cld.2020.181.05. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2020.181.05>. Acesso em: 29 mar. 2023.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill; PINHEIRO, Petrilson. **Letramentos**. Tradução: Petrilson Pinheiro. – Campinas: SP: Editora da Unicamp, 2020.

HABERMAS, J. **The theory of communicative action. Vol 2. Lifeworld and sistem**: A critique of functionalist reason. Boston, Beacon Press, 1987

KIST, Karoline. **Narrativas de professores surdos do ensino superior sobre os processos de produção acadêmica**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação Em Educação, Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2020. Disponível em: <https://repositorio.unisc.br/jspui/handle/11624/2770>. Acesso em: 03 abr. 23.

KÖCHE, Vanilda Salton; MARINELLO, Adiane Fogali. **Gêneros Textuais: práticas de leitura, escrita e análise linguística**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

KÖCHE, Vanilda Salton; MARINELLO, Adiane Fogali. **Ler, escrever e analisar a língua a partir de gêneros textuais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

LABORIT, Emmanuelle. **O Vôo da Gaivota**. Marie-Thérèse Cuny (Colaboração). Tradução Lelita Oliveira. São Paulo: Editora Besr Seller, 1994.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; CAPORALI, Sueli Aparecida; LODI, Ana Claudia. Questões preliminares sobre o ensino de língua de sinais a ouvintes reflexões sobre a prática. **Distúrbios da Comunicação**, São Paulo, 16(1): 53-63, abril, 2004.

LEBEDEFF, T. B. Vídeos como objetos de aprendizagem para o ensino de línguas: uma discussão na perspectiva de aprendiz de Língua de Sinais Britânica. **Revista Veredas On-line**, Juiz de Fora, v.21, n.1, 2017.

LEBEDEFF, T. B; SANTOS, A. N. dos. Objetos de aprendizagem para o ensino de línguas: vídeos de curta-metragem e o ensino de Libras. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 14, n. 4, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/CDQbLPMwPckJ8ck5frZN5nJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 fev. 23.

LEBEDEFF, Tatiana Bolívar. Aprendendo a ler “com outros olhos: relatos de oficinas de letramento visual com professores surdos. **Cadernos de Educação**, Pelotas [36]: 175-195, maio/agosto, 2010.

LEBEDEFF, Tatiana Bolivar. Práticas de Letramento na Pré-escola de Surdos: reflexões sobre a importância de contar histórias. In: THOMA, Adriana; LOPES, Maura Corcini (Org.). **A Invenção da Surdez – cultura, alteridade, identidades e diferença no campo da educação**. Santa Cruz do Sul - RS: EDUNISC, 2004. p. 128-142.

LEBEDEFF, Tatiana Bolivar. Análise das estratégias e recursos surdos utilizados por uma professora surda para o ensino de língua escrita. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. Especial, p. 139-152, jul./dez. 2005.

LEITE, Tarcísio Arantes. **O Ensino de segunda língua com foco no professor**: História oral de professores surdos de língua de sinais brasileira. 2004. Dissertação de Mestrado do programa de Pós-graduação em Língua Inglesa e Literatura Inglesa e Norte-Americana. São Paulo, USP, 2004.

LEITE, Tarcísio de Arantes. Reflexões terminológicas no campo da linguística (das línguas de sinais). In: REIS, Leidiani da Silva; FIGUEIREDO, Alexandra A. de Araújo (Org.). **Línguas de sinais de um continente a outro: atualidades linguísticas, culturais e de ensino**. 1. Ed. – Campinas, SP: Pontes Editores, 2021.

LENHARO, Rayane. I. **Participação social por meio da música e da aprendizagem de língua inglesa em um contexto de vulnerabilidade social**. 2016. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

LIMA, Ritha Cordeiro de Sousa; SALUSTIANO, Dorivaldo; LIMA, Niédja Maria Ferreira. Letramento em língua de sinais: possibilidades para o ensino bilíngue de pessoas surdas em um curso de Letras Libras. In: Roziane Marinho Ribeiro; Dorivaldo Alves Salustiano; Fabiana Ramos (Orgs.). **Práticas de Linguagem: Letramentos e Diversidade**. – Campina Grande: EDUFCG, 2022. Disponível em: [https://editora.ufcg.edu.br/components/com\\_booklibrary/ebooks/1BE0EC20-C131-ED40-3837-45C2308238BA\\_Ebook3\\_Linha2\\_LETRAMENTOS\\_10\\_2022.pdf](https://editora.ufcg.edu.br/components/com_booklibrary/ebooks/1BE0EC20-C131-ED40-3837-45C2308238BA_Ebook3_Linha2_LETRAMENTOS_10_2022.pdf). Acesso em: 23 jan. 2023.

MACHADO, Anna Rachel. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. In: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; MACHADO, Anna Rachel; COUTINHO, Antónia (orgs.). **O Interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2007.

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 Cristóvão (orgs.). **O ensino e a aprendizagem de gêneros textuais**. Campinas: Mercado das Letras, 2006.

MAGALHÃES, Tânia Guedes. Formação docente na perspectiva do letramento científico: práticas com artigos, notícias de divulgação e podcasts. **Revista Leia Escola**. vol. 23, n. 1, abril 2023.

MAGALHÃES, Tânia Guedes; CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes. Letramento científico, Gêneros textuais e ensino de línguas: uma contribuição na perspectiva do interacionismo sociodiscursivo. **Raído**, Dourados, MS, v. 12, n. 30, jul./dez. 2018. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raído/article/view/9382>. Acesso em: 15 abr. 2021.

MARQUES, Renata Garcia. Argumentar ou não argumentar no ensino fundamental, eis a questão!. 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.

MARCUSCHI, Beth. A escrita do gênero memórias literárias no espaço escolar: desafios e possibilidades. **CadernosCenpec**. São Paulo, v.2, n.1, p.47-73, julho 2012.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P. *et al.* (org.). **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2010.

MERTZANI, Maria. Quão longe fomos com a Linguística Aplicada de Sinais na educação de surdos?. **Pro-Posições**, v. 26, n.3 (78), 2015. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/pp/a/pd4bT7x6tZNqycFRGkvHMZp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 nov. 23.

MIQUELANTE, Marileuza Ascencio. **Saberes necessários à formação docente:** articulação desafiadora a partir de sequência de formação, de ensino e didática como instrumentos mediadores. 2019. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2019.

MIRANDA, Florencia; ARMAN, Joana. Uma proposta de português para fins específicos na perspectiva interacionista sociodiscursiva. **ReVEL**, edição especial, v. 18, n. 17, 2020.

MOURÃO, Cláudio Henrique Nunes. **Literatura surda:** experiência das mãos literárias. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Rio Grande do Sul, 2016. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/151708>. Acesso em: 29 mar. 2023.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MORAIS, Carla Damasceno de. **Escritas de sinais:** supressão de componentes quirêmicos da escrita da Libras em SignWriting. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Florianópolis, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/171463>. Acesso em: 12 nov. 2023.

MOITA LOPES, L.P. da. Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização os construtos que têm orientado a pesquisa. *In.*: MOITA LOPES, Luiz Paulo. da (org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

MOTTA-ROTH, D. Letramento científico: sentidos e valores. **Notas de Pesquisa**, Santa Maria, RS, v.1, p.12-25, 2011.

MONTEIRO, Myrna Salerno. Mestres e doutores surdos: sobre a crescente formação especializada de pessoas surdas no Brasil. **Revista virtual de cultura surda**. Editora Arara Azul. Edição Nº 23/MAIO de 2018 – ISSN 1982-6842. Disponível em: <https://editora-arara-azul.com.br/site/admin/ckfinder/userfiles/files/Resumo%20-%20artigo%20-%20Myrna%20Salerno.pdf>. Acesso em: 05 out. 23.

MÜLLER, Cristiane Ramos. *Professor surdo no ensino superior:* representações da prática docente. Dissertação de Mestrado do programa de Pós-graduação em Educação. Santa Maria, RS, 2009.

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, 2011.

NORRIS, S. P.; PHILLIPS, L. M. How literacy in its fundamental sense is central to scientific literacy. *Science Education*, Hoboken, 87, n. 2, p. 224-240, mar. 2003. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1002/sce.10066>>. Acesso em: 29 mar. 2024.

OLIVEIRA, Sara. Texto visual e leitura crítica: o dito, o omitido, o sugerido. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 9, n. 1, p. 15-39, jan./jun., 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/view/15626>. Acesso em: 18 jun. 22.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

PELUSO, L. Entre la lengua oral escrita y la oralidad de la lengua de señas: buscando los eslabones perdidos. En Memorias del III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología [anais], Buenos Aires: UBA. ISSN: 1669-5097 (CDRom), 2011. Disponível em: [https://www.dedicaciontotal.udelar.edu.uy/adjuntos/produccion/690\\_academicas\\_academicaarchivo.pdf](https://www.dedicaciontotal.udelar.edu.uy/adjuntos/produccion/690_academicas_academicaarchivo.pdf). Acesso em: 25 jul. 2019.

PEREIRA, Therezinha de Lourdes. **Os desafios da implementação do ensino de Libras no Ensino Superior**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação, Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, SP: CUML, 2008.

PORTO, Shirley. B. Neves; LIMA, Niédja M. F.; AGUIAR, Gírlaine F. C.; OLIVEIRA, Germana Silva de. Formação de professores de Libras: gêneros textuais no trabalho de extensão universitária da UFCG. In: Gérison Kézio Fernandes Lopes; Cristiane Navarrete Tolomei; Fábio Marques de Souza. (Org.). **Libras, língua(gem) e literatura: interfaces da identidade cultural surda**. 1ed. São Paulo: Mentis Abertas, 2019.

QUADROS, R. M. de. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

QUADROS, Ronice Müller de. A transcrição de textos do Corpus de Libras. **Revista Leitura** V.1 nº 57 – jan/jun 2016 – Línguas de Sinais: abordagens teóricas e aplicadas, 2016.

QUADROS, Ronice Müller de. **Libras**. São Paulo: Parábola, 2019.

QUADROS, Ronice Müller de. **Quadro de referência do ensino de libras: L2**. 1. Ed. – Petrópolis, RJ: Editora Arara Azul, 2021.

QUADROS, Ronice Müller de; KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de Sinais Brasileira: estudos linguísticos**. Porto Alegre. Artes Médicas. 2004.

QUADROS; R. M. de; STUMPF, M. R. Letras Libras EaD. In: Ronice Müller de Quadros. (Org.). **Letras Libras ontem, hoje e amanhã**. 1ed. Florianópolis: UFSC, 2014.

RABELLO, Keli. Projeto didático de gênero com artigos midiáticos de divulgação científica: uma possibilidade de didatização de gêneros do expor. 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.

REBOUÇAS, Larissa Silva. **A prioridade dos doentes surdos para ensinar a disciplina Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) nas instituições de ensino superior após o decreto 5.626/2005**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

REICHERT, Andre Ribeiro. **Da língua portuguesa escrita à Libras: problematizando processos de tradução de provas de vestibular**. 2015. Tese (doutorado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-Graduação, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, São Leopoldo, 2015. Disponível em: <http://repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/5720>. Acesso em: 12 nov. 2023.

REIS, Flaviane. **A docência na educação superior: narrativas das diferenças políticas de sujeitos surdos**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015.

REIS, F. Professores surdos: identificação ou modelo? In: QUADROS, R. M.; PERLIN, G. (Org.). **Estudos Surdos II**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2007.

SANTAELLA, Lucia. **Leitura de imagens**. – Niterói: RJ, Editora Melhoramentos, 2012.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 5º ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, W. L. P. Educação científica na perspectiva de letramento como prática social: funções, princípios e desafios. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro (RJ), v. 12, n.36, 474-492, set./dez. 2007.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. v. 14, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm>. Acesso em 29 mar. 2024.

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

SCHMITT, Deonísio. **A história da língua de sinais em Santa Catarina: contextos sócio-históricos e sociolinguísticos de surdos de 1946 a 2010**. 2013. Tese (doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Florianópolis, 2013. Disponível em: <http://repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/5720>. Acesso em: 12 nov. 2023.

SÉNÉCHAL, K. L'ingénierie didactique collaborative ou comment exploiter le plein potentiel d'une collaboration entre des enseignants et un chercheur. *La Lettre de l'AIRDF*, **Genève**, 62:17-20, 2017. Disponível em: [https://www.persee.fr/doc/airdf\\_1776-7784\\_2017\\_num\\_62\\_1\\_2131](https://www.persee.fr/doc/airdf_1776-7784_2017_num_62_1_2131). Acesso em: 29 mar. 2023.

SILVA, Carla Messias Ribeiro da. **O agir didático do professor de língua portuguesa e sua reconfiguração em textos de autoconfrontação**. 2013. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/13673>. Acesso em: 29 de mar. 2023.

SILVA, Simone Gonçalves de Lima da. **Compreensão leitora em segunda língua de surdos sinalizantes da língua de sinais: um estudo comparativo entre estudantes de uma educação em ambiente bilíngue e não bilíngue**. 2016. Tese (doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Florianópolis, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/167975>. Acesso em: 12 nov. 2023.

SILVA, Lúcia da. **Fluência de ouvintes sinalizantes de libras como segunda língua**: foco nos elementos da espacialização. 2018. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Florianópolis, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/193780>. Acesso em: 14 mar. 2023.

SILVA, R. C. da; SANTANA, A. P. de O. Prosódia na Libras – um estudo do Corpus do Enem-2017. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. 3, 2021. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/15133>. Acesso em: 22 nov. 2022.

SILVA, Rodrigo Custódio da. **Gêneros emergentes em Libras da esfera acadêmica**: a prova como foco de análise. 2019. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Florianópolis, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/214869>. Acesso em 29 mar. 2024.

SILVA, W. R. Letramento científico na formação inicial do professor. **Revista Práticas de Linguagem**, v. 6, especial - Escrita discente, p.08-23, 2016. Disponível em [https://wagnerodriguesilva.com.br/labgram/adm/documentos/artigos\\_cientificos/ufjf-2016.pdf](https://wagnerodriguesilva.com.br/labgram/adm/documentos/artigos_cientificos/ufjf-2016.pdf). Acesso em 29 mar. 2024.

SILVA, W. R.; CORDEIRO, M. R.; FARAH, B. F. ; MORAES, C. W. R. ; SOUSA, D. L. ; SILVA, L. L. S. ; MENDES, V. C. B. B. . Ciência nas licenciaturas? **Linguagem: Estudos e Pesquisas**, v. 22, p. 83-108, 2018.

SILVA-HARDMEYER, Carla Messias Ribeiro da. O agir e os gestos didáticos do professor de língua portuguesa: entre os gêneros de textos e a leitura. In: BARROS, Eliana Merlin Deganutti; CORDEIRO, Glaís Sales; GONÇALES, Adir Vieira (Orgs.). **Gestos didáticos para ensinar a língua**: agir docente e gêneros textuais. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.

SOARES, Charley Pereira. **Os mecanismos de coesão gramatical e lexical em língua brasileira de sinais (Libras)**. 2020. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Florianópolis, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/220479>. Acesso em: 22 nov. 2022.

SOUSA, Aline Nunes de; *et al.* QUADRO DE REFERÊNCIA DA LIBRAS COMO L2. **Fórum linguístico**, Florianópolis, v.17, n. 4, p. 5488 - 5504, out./dez. 2020.

STUTZ, Lúcia. **Sequências didáticas, socialização de diários e autoconfrontação**: instrumentos para a formação inicial de professores de inglês. 2012. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

TOMLINSON, B.; MASUHARA, H. E. **Elaboração de materiais para cursos de idiomas**. São Paulo: SBS Editora, 2005.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 16 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TAVEIRA, Cristiane Correia; ROSADO, Luiz Alexandre da Silva. O letramento visual como chave de leitura das práticas pedagógicas e da produção de artefatos no campo da surdez. In:

Tatiana Bolivar Lebedeff (Org.). **Letramento visual e surdez**. Rio de Janeiro: Wak Editoria, 2017.

TEIXEIRA, Carla. O especialista e outros sujeitos em artigos jornalísticos de divulgação científica na área da saúde. In: Gonçalves, M. & Jorge, N. (org.). **Literacia científica na escola**. Lisboa: NOVA FCSHCLUNL, 2018.

VYGOTSKY, L. S. (1896-1934) **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Trad. José C. Neto *et al.* São Paulo: Martins Fontes, 1994.

WILCOX, Sherman; WILCOX, Phillis Perrin. **Aprender a Ver**. Tradução: Tarcício de Arantes Leite. Petrópolis: Editora Arara Azul. 2005.

ZANI, J. B.; BUENO, L.; DOLZ, J. As dimensões ensináveis do gênero textual “a comunicação oral em eventos científicos”. **Letras**, [S. l.], p. 349–370, 2022. DOI: 10.5902/2176148542386. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/42386>. Acesso em: 4 mai. 2023.

## GLOSSÁRIOS

---



Clicável neste QR Code.

Agir didático  
Agir docente  
Entrevista com especialista (sinalização)  
Libras espelhossinalizada  
Saberes e capacidades docentes  
Sequência argumentativa  
Sequência de formação  
Sequência descritiva  
Sequência dialogal  
Sequência didática de gênero  
Sequência explicativa  
Sequência injuntiva  
Sequência narrativa  
Sequências textuais  
Texto sinalizado

## **APÊNDICES**

## APÊNDICE A -

**Levantamento das publicações bibliográficas científicas (2004 a 2023)** sobre: produção da área de Libras L2 no ensino superior, formação didática de professor surdo de Libras para aprendizes ouvintes, didática de Libras L2, disciplina Libras e o trabalho do professor sob o ponto de vista do seu saber e capacidade docente.

**Palavras-chave:** Libras L2, ensino de Libras L2, ensino de Libras para ouvintes, Libras como L2 para ouvintes, curso de Libras para ouvintes, disciplina Libras, professor surdo no ensino superior e formação didática,

<b>Autor, ano</b>	<b>Título</b>	<b>Referência</b>
Lacerda, Caporali e Lodi (2004)	Questões preliminares sobre o ensino de língua de sinais a ouvintes reflexões sobre a prática	LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; CAPORALI, Sueli Aparecida; LODI, Ana Claudia. Questões preliminares sobre o ensino de língua de sinais a ouvintes reflexões sobre a prática. <b>Distúrbios da Comunicação</b> , São Paulo, 16(1): 53-63, abril, 2004
Leite (2004)	O Ensino de segunda língua com foco no professor: História oral de professores surdos de língua de sinais brasileira	LEITE, Tarcísio Arantes. <b>O Ensino de segunda língua com foco no professor: História oral de professores surdos de língua de sinais brasileira</b> . 2004. Dissertação de Mestrado do programa de Pós-graduação em Língua Inglesa e Literatura Inglesa e Norte-Americana. São Paulo, USP, 2004.
Gesser (2006)	“Um olho no professor surdo e outro na caneta”: ouvintes aprendendo a Língua Brasileira de Sinais.	GESSER, Audrei. <b>“Um olho no professor surdo e outro na caneta”</b> : ouvintes aprendendo a Língua Brasileira de Sinais. 112 [s.n.]. 2006. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP, 2006.
Reis (2007)	Professores surdos: identificação ou modelo?	REIS, Flaviane. Professores surdos: identificação ou modelo?. In: Ronice Müller de Quadros e Gladis Perlin (orgs.). <b>Estudos Surdos II</b> – Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2007.
Pereira (2008)	Os desafios da implementação do ensino de Libras no Ensino Superior.	PEREIRA, Therezinha de Lourdes. <b>Os desafios da implementação do ensino de Libras no Ensino Superior</b> . 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação, Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, SP: CUML, 2008.
Müller (2009)	Professor surdo no ensino superior: representações da prática docente	MÜLLER, Cristiane Ramos. <b>Professor surdo no ensino superior: representações da prática docente</b> . 2009. Dissertação de Mestrado do programa de Pós-graduação em Educação. Santa Maria, RS, 2009.
Freitas (2009)	Uma ouvinte em Curso de LIBRAS.	FREITAS, Marlene Catarina. <b>Uma ouvinte em Curso de LIBRAS</b> . 2009. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2009.
Rebouças (2009)	A prioridade dos doentes surdos para ensinar a disciplina Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) nas instituições de ensino superior após o decreto 5.626/2005	REBOUÇAS, Larissa Silva. <b>A prioridade dos doentes surdos para ensinar a disciplina Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) nas instituições de ensino superior após o decreto 5.626/2005</b> . 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.
Leite e McCleary	Estudo em diário: Fatores complicadores e	LEITE, Tarcísio de Arantes; MCCLEARY, Leland. Estudo em diário: Fatores complicadores e facilitadores no processo de

(2009)	facilitadores no processo de aprendizagem da Língua de Sinais Brasileira por um adulto ouvinte	aprendizagem da Língua de Sinais Brasileira por um adulto ouvinte. In: Ronice Muller de Quadros e Marianne Rossi Stumpf (Orgs.). <b>Estudos Surdos IV</b> – Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2009.
Gesser (2010)	Construindo e legitimando a identidade intérprete e as atividades de interpretação: reflexões feitas em aulas de Libras para ouvintes	GESSER, Audrei. Construindo e legitimando a identidade intérprete e as atividades de interpretação: reflexões feitas em aulas de Libras para ouvintes. Tradução e Comunicação – <b>Revista Brasileira de Tradutores</b> , v. 21, 127-146. Disponível em: <a href="https://seer.pgsscogna.com.br/traducom/article/view/1932">https://seer.pgsscogna.com.br/traducom/article/view/1932</a> . Acesso em 15 mai. 2023.
Neves (2011)	Um estudo dos recursos didáticos nas aulas de língua brasileira de sinais para ouvintes	NEVES, Sylvia Lia Grespan. <b>Um estudo dos recursos didáticos nas aulas de língua brasileira de sinais para ouvintes</b> . 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de Piracicaba - UNIMEP, Piracicaba, 2011.
Gesser (2012)	O ouvinte e a surdez sobre ensinar a prender a Libras	GESSER, Audrei. <b>O ouvinte e a surdez</b> : sobre ensinar e aprender a Libras. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
Albres (2012)	Ensino de Libras como segunda língua e as formas de registrar uma língua visuo-gestual: problematizando a questão	ALBRES, N. A. Ensino de Libras como segunda língua e as formas de registrar uma língua visuo-gestual: problematizando a questão. <b>ReVEL</b> , v. 10, n. 19, 2012.
Silva (2012)	O ensino da Libras para ouvintes: análise comparativa de três materiais didáticos	SILVA, Roseli Reis da. O ensino da Libras para ouvintes: análise comparativa de três materiais didáticos. In: ALVRES, Neiva de A. (org.). <b>Libras em estudo: Ensino-aprendizagem</b> . SP: Feneis, 2012, p. 105 - 130.
Klimsa (2013)	Narrativas de alunos universitários sobre o professor surdo e o ensino de Libras	KLIMSA, Bernardo Luis Torres. <b>Narrativas de alunos universitários sobre o professor surdo e o ensino de libras</b> . 2013. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) - Universidade Católica de Pernambuco, Recife, 2013. Disponível em: <a href="http://tede2.unicap.br:8080/handle/tede/775#preview-link0">http://tede2.unicap.br:8080/handle/tede/775#preview-link0</a> . Acesso em: 15 mai. 2023.
Zancanaro Júnior (2013)	Produções em libras como segunda língua por ouvintes não fluentes e fluentes: um olhar atento para os parâmetros fonológicos	ZANCANARO JÚNIOR, Luiz Antônio. <b>Produções em libras como segunda língua por ouvintes não fluentes e fluentes: um olhar atento para os parâmetros fonológicos</b> . 2013. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Florianópolis, 2013. Disponível em: <a href="https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/122616">https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/122616</a> . Acesso em: 10 mai. 2023.
Moreira (2014)	História de vida e concepção de docentes surdos acerca das políticas de inclusão na educação superior no DF	MOREIRA, Falk Soares Ramos. <b>História de vida e concepção de docentes surdos acerca das políticas de inclusão na educação superior no DF</b> . 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2014. Disponível em: <a href="https://bdtd.ucb.br:8443/jspui/handle/123456789/786">https://bdtd.ucb.br:8443/jspui/handle/123456789/786</a> . Acesso em: 15 mai. 2023.
Reis (2015)	A docência na educação superior: narrativas das diferenças políticas de sujeitos surdos	REIS, Flaviane. <b>A docência na educação superior</b> : narrativas das diferenças políticas de sujeitos surdos. 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015.
Carvalho (2015)	Avaliação dos acadêmicos ouvintes e professores	CARVALHO, Vilmar Fernando. <b>Avaliação dos acadêmicos ouvintes e professores surdos na UFSC na disciplina de Libras</b>

	surdos na UFSC na disciplina de Libras como L2: os cinco tipos de prova	<b>como L2:</b> os cinco tipos de prova. 2015. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Florianópolis, 2015. Disponível em: <a href="https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/157300">https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/157300</a> . Acesso em: 10 mai. 2023.
Nogueira e Cabello (2016)	O trabalho com narrativas audiovisuais no ensino de Libras como L2 para ouvintes	NOGUEIRA, Aryane; CABELLO, Janaina. O trabalho com narrativas audiovisuais no ensino de Libras como L2 para ouvintes. <b>Revista Leitura</b> V.1 n° 57 – jan/jun 2016.
Faqueti (2016)	Análise do uso de estratégias de troca de turno por alunos de libras L2	FAQUETI, Charlles Giovany. <b>Análise do uso de estratégias de troca de turno por alunos de libras L2</b> . 2016. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Estudos de Tradução, Florianópolis, 2016. Disponível em: <a href="https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/175311">https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/175311</a> . Acesso em: 15 mai. 2023.
Albres (2016)	Ensino de Libras: aspectos históricos e sociais para a formação didática de professores	ALBRES, Neiva de Aquino. <b>Ensino de Libras:</b> aspectos históricos e sociais para a formação didática de professores. 1.ed. Curitiba: Appris, 2016.
Castro (2016)	A formação docente e a constituição do professor surdo que atua com a Libras no ensino superior	CASTRO, Fernanda Grazielle Aparecida Soares de. <b>A formação docente e a constituição do professor surdo que atua com a Libras no ensino superior</b> . 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Minas Gerais, Minas Gerais, 2016.
Makhoul e Ferreira (2016)	Grupo de estudos de Libras como L2: o que/como as pessoas ouvintes conhecem sobre a pessoa surda?	MAKHOUL, Ivonne Azevedo; FERREIRA, Rodrigo Augusto. Grupo de estudos de Libras como L2: o que/como as pessoas ouvintes conhecem sobre a pessoa surda?. <b>Revista Brasileira de Vídeo Registros em Libras</b> . Edição n° 002/2016. [artigo em Libras publicado em vídeo, 25m00s]. Florianópolis: UFSC, 2016. Disponível em: <a href="http://revistabrasileiravrlibras.paginas.ufsc.br">http://revistabrasileiravrlibras.paginas.ufsc.br</a> . Acesso em: 24 abr. 2023.
Ferraz (2017)	Estratégia de ensino de libras como L2 (Segunda Língua): dicionário de configuração de mãos para atuação de professores de libras	FERRAZ, Charles Lary Marques. <b>Estratégia de ensino de libras como L2 (Segunda Língua):</b> dicionário de configuração de mãos para atuação de professores de libras. 2017. Dissertação – (Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2017.
Prieto (2017)	Interações interculturais no contexto de ensino de libras como L2 na creche	PRIETO, Anna Gil. <b>Interações interculturais no contexto de ensino de libras como L2 na creche</b> . 2017. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Florianópolis, 2017. Disponível em: <a href="https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/182746">https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/182746</a> . Acesso em: 10 mai. 2023.
Isidorio (2017)	. Inclusão: Aulas de Libras (L2) para crianças ouvintes em uma escola inclusiva no Programa Mais Educação	ISIDORIO, Allisson Roberto. Inclusão: Aulas de Libras (L2) para crianças ouvintes em uma escola inclusiva no Programa Mais Educação. <b>Revista Virtual De Cultura Surda</b> , Petrópolis (RJ), Edição 20, jan. 2017.
Romão (2017)	Sequências didáticas para o ensino de Libras como L2:	ROMÃO, A. de O. de S. S. Sequências didáticas para o ensino de Libras como L2: descrição e breve análise do material

	descrição e breve análise do material didático	didático. <b>Revista Diálogos</b> , [S. l.], v. 4, n. 2, p. 180–202, 2017. Disponível em: <a href="https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/revdia/article/view/4641">https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/revdia/article/view/4641</a> . Acesso em: 17 jul. 2023.
Silva (2018)	Fluência de ouvintes sinalizantes de libras como segunda língua: foco nos elementos da espacialização	SILVA, Lídia da. <b>Fluência de ouvintes sinalizantes de libras como segunda língua</b> : foco nos elementos da espacialização. 2018. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Lingüística, Florianópolis, 2018. Disponível em: <a href="https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/193780">https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/193780</a> . Acesso em: 14 mar. 2023.
Moura e Palazzo (2018)	Desafios no ensino de Libras como segunda língua para ouvintes	MOURA, Débora Rodrigues; PALAZZO, Tatiana Berchieri Miranda. DESAFIOS NO ENSINO DE LIBRAS COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA OUVINTES. <b>Revista Hipótese</b> , Itapetinga, v. 4, n. 4, 2018.
Romanhol (2018)	O discurso do professor acerca da disciplina de Libras no ensino superior sob o olhar do sistema de avaliatividade	ROMANHOL, Thaysa dos Anjos Silva. <b>O discurso do professor acerca da disciplina de libras no ensino superior sob o olhar do sistema de avaliatividade</b> . 2018. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2018. Disponível em: <a href="https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/8247">https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/8247</a> . Acesso em 05 mai. 2023.
Neigramti e Timbane (2018)	Discutindo metodologias de ensino de Libras como segunda língua no ensino superior	NEIGRAMES, W. P.; TIMBANE, A. A. DISCUTINDO METODOLOGIAS DE ENSINO DE LIBRAS COMO SEGUNDA LÍNGUA NO ENSINO SUPERIOR. <b>Revista de Estudos Acadêmicos de Letras</b> , [S. l.], v. 11, n. 01, p. 140–161, 2018. DOI: 10.30681/real.v11i01.2551. Disponível em: <a href="https://periodicos.unemat.br/index.php/reacl/article/view/2551">https://periodicos.unemat.br/index.php/reacl/article/view/2551</a> . Acesso em: 15 maio. 2023.
Bernardino, Pereira e Passos (2018)	Estratégias de ensino da língua brasileira de sinais como segunda língua	BERNARDINO, E. L. A.; PEREIRA, M. C. da C.; PASSOS, R. ESTRATÉGIAS DE ENSINO DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS COMO SEGUNDA LÍNGUA. <b>Trama</b> , [S. l.], v. 14, n. 32, p. 27–39, 2018. DOI: 10.48075/rt.v14i32.19354. Disponível em: <a href="https://e-revista.unioeste.br/index.php/trama/article/view/19354">https://e-revista.unioeste.br/index.php/trama/article/view/19354</a> . Acesso em: 15 maio. 2023.
Carvalho (2018)	O PROFESSOR SURDO: um estudo sobre a constituição de sua profissão docente	CARVALHO, Rosana Passos Quitério de. <b>O PROFESSOR SURDO</b> : um estudo sobre a constituição de sua profissão docente. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Taubaté, Taubaté, 2018.
Silva e Dyniewicz (2019)	Referenciação em Libras: um estudo de caso com sinalizantes de segunda língua	SILVA, Lídia da; DYNIEWICZ, Elissane Zimmermann. Referenciação em Libras: um estudo de caso com sinalizantes de segunda língua. In: Gérison Kézio Fernandes Lopes; Cristiane Navarrete Tolomei; Fábio Marques de Souza (Orgs.). <b>Libras, Língua(gem) e Literatura: interface da identidade cultural surda</b> . São Paulo: Mentis Abertas, 2019.
Silva e Silva (2019)	Verbos manuais em Libras: análise da produção em L2 e contribuições à prática pedagógica	SILVA, L. da; SILVA, A. R. VERBOS MANUAIS EM LIBRAS: ANÁLISE DA PRODUÇÃO EM L2 E CONTRIBUIÇÕES À PRÁTICA PEDAGÓGICA. <b>Revista Diálogos</b> , [S. l.], v. 7, n. 2, p. 201 - 225, 2019. Disponível em: <a href="https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/revdia/article/view/7748">https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/revdia/article/view/7748</a> . Acesso em: 15 maio. 2023.

Souza (2019)	A Libras-L2 no nível superior: uma análise do programa geral da disciplina (PGD) para o ensino de ouvintes	ROSENDO DE SOUZA, J. M. A LIBRAS-L2 NO NÍVEL SUPERIOR: UMA ANÁLISE DO PROGRAMA GERAL DA DISCIPLINA (PGD) PARA O ENSINO DE OUVINTE. <b>REVISTA DE LETRAS - JUÇARA</b> , [S. l.], v. 3, n. 2, p. 200-223, 2019. DOI: 10.18817/rlj.v3i2.2048. Disponível em: <a href="https://ppg.revistas.uema.br/index.php/jucara/article/view/2048">https://ppg.revistas.uema.br/index.php/jucara/article/view/2048</a> . Acesso em: 1 mar. 2023.
Facundo e Vitaliano (2019)	A disciplina de Libras na formação de professores	FACUNDO, Josiane Junia; VITALIANO, Célia Regina. <b>A disciplina de Libras na formação de professores</b> . Curitiba: CRV, 2019. Capítulo 9 – Docência em Libras: considerações de uma professora surda.
Silva (2020)	Aquisição de segunda língua: o estado da arte da Libras	SILVA, L. Aquisição de segunda língua: o estado da arte da Libras. <b>ALFA: Revista de Linguística</b> , São Paulo, v. 64, 2020. DOI: 10.1590/1981-5794-e11861. Disponível em: <a href="https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/11861">https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/11861</a> . Acesso em: 15 maio. 2023.
Silva (2020)	A disciplina de Libras no ensino superior: reflexões para a formação de professores	SILVA, L. C. S. <b>A disciplina de Libras no ensino superior: reflexões para a formação de professores</b> . 2020. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2020. Disponível em: <a href="https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/11022">https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/11022</a> . Acesso em: 05 mai. 2023.
Santos (2020)	O uso de jogos na aprendizagem colaborativa de Libras como L2	SANTOS, J. R. <b>O uso de jogos na aprendizagem colaborativa de Libras como L2</b> . 2020. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2020. Disponível em: <a href="https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/11383">https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/11383</a> . Acesso em 04 mai. 2023.
Rosa e Gianotto (2020)	A formação dos profissionais surdos que ministram cursos de Libras para ouvintes.	ROSA, H. S. P.; GIANOTTO, A. de O. A FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS SURDOS QUE MINISTRAM CURSOS DE LIBRAS PARA OUVINTES. <b>RELLÍS - Revista de Estudos de Libras e Línguas de Sinais</b> - ISSN 2763-5082, [S. l.], v. 1, n. 1, 2020. Disponível em: <a href="https://periodicosonline.uems.br/index.php/estudosdelibras/article/view/5071">https://periodicosonline.uems.br/index.php/estudosdelibras/article/view/5071</a> . Acesso em: 1 mar. 2023.
Araújo e Braga (2020)	O professor de Libras para ouvintes	ARAÚJO, Helena de Lima Marinho Rodrigues; BRAGA, Aline Cristina Clemente. O PROFESSOR DE LIBRAS PARA OUVINTES. <b>Rev. Expr. Catól.</b> ; v. 9, n. 2; Jul – Dez; 2020.
De Carvalho e Gediél (2020)	A produção de vídeos como materiais didáticos para ensino de Libras como segunda língua	DE CARVALHO, T. R.; GEDIÉL, A. L. A produção de vídeos como materiais didáticos para o ensino de Libras como segunda língua. <b>LínguaTec</b> , [S. l.], v. 5, n. 2, p. 310–323, 2020. DOI: 10.35819/linguatec.v5.n2.4613. Disponível em: <a href="https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/LinguaTec/article/view/4613">https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/LinguaTec/article/view/4613</a> . Acesso em: 1 mar. 2023.
Sousa <i>et al.</i> (2020)	Quadro de referência da Libras como L2	SOUZA, Aline Nunes de; et al. QUADRO DE REFERÊNCIA DA LIBRAS COMO L2. <b>Fórum linguístico</b> , Florianópolis, v.17, n. 4, p. 5488 - 5504, out./dez. 2020.
Kist (2020)	Narrativas de professores surdos do ensino superior sobre os processos de produção acadêmica	Kist, Karoline. <b>Narrativas de professores surdos do ensino superior sobre os processos de produção acadêmica</b> . 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação Em Educação, Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2020. Disponível em:

		<a href="https://repositorio.unisc.br/jspui/handle/11624/2770">https://repositorio.unisc.br/jspui/handle/11624/2770</a> . Acesso em: 03 abr. 23.
Silva (2021)	Efeito do ensino explícito no desempenho em Libras: Um estudo com quatro aprendizes de L2	SILVA, Lídia da. Efeito do ensino explícito no desempenho em Libras: Um estudo com quatro aprendizes de L2. <b>Trabalho Linguística Aplicada</b> , Campinas, n(60.3): 865-880, set./dez. 2021. Disponível em: <a href="https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8664159/28009">https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8664159/28009</a> . Acesso em: 24 abr. 2023.
Sousa (2021)	Disciplina de libras no ensino superior a distância: percepção discente sobre o processo de aprendizagem	SOUSA, A. C. <b>Disciplina de libras no ensino superior a distância</b> : percepção discente sobre o processo de aprendizagem. 2021. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2021. Disponível em: <a href="https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/11672">https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/11672</a> . Acesso em 05 mai. 2023.
Lopes e Bezerra (2021)	Ensino de Libras como L2 para ouvintes no formato remoto: um relato de experiência durante a pandemia	LOPES, Matheus da Silva; BEZERRA, João Emanuel Moreno. ENSINO DE LIBRAS COMO L2 PARA OUVINTES NO FORMATO REMOTO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DURANTE A PANDEMIA. <i>Grau Zero - Revista de Crítica Cultural</i> , v. 9, n. 1, 2021.
Silva e Moreno (2021)	Libras como L2 para ouvintes: a fluência em perspectiva	DA SILVA, L.; MORENO, D. Libras como L2 para ouvintes: a fluência em perspectiva. <b>Revista da Anpoll</b> , [S. l.], v. 52, n. 1, p. 162–187, 2021. DOI: 10.18309/ranpoll.v52i1.1501. Disponível em: <a href="https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/1501">https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/1501</a> . Acesso em: 16 nov. 2023.
Silva, Lemos e Almeida (2021)	Ensino de Libras para ouvintes: análise bibliográfica dos processos linguísticos envolvidos	SILVA, R. R. da.; LEMOS, L.; ALMEIDA, M. Ensino de libras para ouvintes: análise bibliográfica dos processos linguísticos envolvidos. <b>Educação em Revista</b> , [S. l.], v. 22, n. esp2, p. 39–54, 2021. DOI: 10.36311/2236-5192.2021.v22esp2.p39. Disponível em: <a href="https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/12191">https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/12191</a> . Acesso em: 1 mar. 2023.
Silveira (2022)	O ensino de Libras como L2 na formação de professores bilíngues em curso de pedagogia: uma perspectiva da linguística aplicada.	SILVEIRA, Luciane Cruz. <b>O ensino de libras como L2 na formação de professores bilíngues em curso de pedagogia</b> : uma perspectiva da linguística aplicada. 2022. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022. Disponível em: <a href="https://www.bdtd.uerj.br:8443/handle/1/19054">https://www.bdtd.uerj.br:8443/handle/1/19054</a> . Acesso em: 14 mar. 2023.
Raugust, Scheffer e Hinnah (2022)	Problematizações acerca da disciplina de libras como segunda língua para prática discursiva de ensino e aprendizagem em instituições de ensino superior do Estado do Rio Grande do Sul	RAUGUST, M. B. .; SCHEFFER, D. da C. D. .; HINNAH, C. de F. R. .; BATAGLIN, C. B. Problematizações acerca da disciplina de libras como segunda língua para prática discursiva de ensino e aprendizagem em instituições de ensino superior do Estado do Rio Grande do Sul. <b>Research, Society and Development</b> , [S. l.], v. 11, n. 12, p. e324111234571, 2022. DOI: 10.33448/rsd-v11i12.34571. Disponível em: <a href="https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/34571">https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/34571</a> . Acesso em: 15 may. 2023
Hoebel (2022)	O contexto da docência da educação superior e a comunicação online: considerações de uma	HOEBEL, Rafaela. <b>O contexto da docência da educação superior e a comunicação online</b> : considerações de uma professora surda sobre o uso das tecnologias pós-março de 2020. São Paulo: Editora Dialética, 2022.

	professora surda sobre o uso das tecnologias pós-março de 2020	
Vargas e Canto (2023)	Sala de aula invertida e tecnologias digitais no ensino e aprendizagem de Libras como L2 para ouvintes	VARGAS, V. da S.; CANTO, C. G. dos S. do. Sala de aula invertida e tecnologias digitais no ensino e aprendizagem de libras como L2 para ouvintes. <b>Letras</b> , [S. l.], p. 75–89, 2023. DOI: 10.5902/2176148571384. Disponível em: <a href="https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/71384">https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/71384</a> . Acesso em: 1 mar. 2023.
Barba e Silva (2023)	O ensino de Libras como L2 em Curitiba: um mapeamento preliminar	BARBA, Najara Dalla; SILVA, Lídia da. O ensino de libras como L2 em Curitiba: um mapeamento preliminar. <b>Fórum linguístico</b> , Florianópolis, v. 19 n. 4 (2022), p. 8615-8634, 2023. Disponível em: <a href="https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/83551">https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/83551</a> . Acesso em: 24 abr. 2023.
Sá, Lopes e Castro (2023)	Professores surdos no ensino superior: adaptações e reflexões sobre o ensino virtual de Libras	SÁ, E. F.; MORAES DE ALMEIDA LOPES, A.; GRAZIELLE APARECIDA SOARES DE CASTRO, F. Professores surdos no ensino superior: adaptações e reflexões sobre o ensino virtual de Libras. <b>Revista Educar Mais</b> , [S. l.], v. 7, p. 620–634, 2023. DOI: 10.15536/reducarmais.7.2023.3329. Disponível em: <a href="https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/educarmais/article/view/3329">https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/educarmais/article/view/3329</a> . Acesso em: 16 nov. 2023.

Fonte: A autora.

## APÊNDICE B – Formulário do *Google*

Minha tese da pesquisa fornece os levantamentos para os professores da UFCG.

Queridos(as) professores(as),

Gostaria de informá-los para simplesmente responder ao formulário do Google. Preciso proceder à coleta multicampi com professores de Libras da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG).

Pesquisadora-autora de doutoranda: Girlaine Felisberto de Caldas Aguiar.

**Você:** (*múltipla escolha*)

Surdo (a)

Ouvinte

**Mora:** (*resposta curta*)

**Nome completo:** (*resposta curta*)

**E-mail:** (*resposta curta*)

**Formação/ Titulação:** (*múltipla escolha*)

Graduação

Especialização

Mestrado

Doutorado

**Professor (a):** (*múltipla escolha*)

Libras

Letras-Libras

**Servidor Público:** (*múltipla escolha*)

Professor efetivo

Professor substituto

**Posse:** (*data*)

Mês, dia, ano

**Regime de trabalho:** (*múltipla escolha*)

Regime de 40 horas com dedicação exclusiva (DE)

Regime de 20 horas semanais de trabalho

**Campus:** (*múltipla escolha*)

Campina Grande

Cuité

Sumé

Patos

Pombal

Souza

Cajazeiras

**Centro:** (*múltipla escolha*)

Centro de Humanidades (CH)

Centro de Educação e Saúde (CES)

Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido (CDSA)

Centro de Saúde e Tecnologia Rural (CSTR)

Centro de Ciências e Tecnologia Agroalimentar (CCTA)

Centro de Ciências Jurídicas e Sociais (CCJS)

Centro de Formação de Professores (CFP)

**Unidade:** (*resposta curta*)

**Cursos de graduação nos quais ministra aula:** (lista)

## APÊNDICE C – Termo de consentimento livre e esclarecido dos professores colaboradores



### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Este é um *termo de consentimento* para a realização da pesquisa PROFESSORES SURDOS DO ENSINO SUPERIOR: A CONSTRUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO DE LIBRAS COMO L2 CENTRADO NO GÊNERO TEXTUAL, a ser desenvolvida pela pesquisadora de doutoranda Girlaine Felisberto de Caldas Aguiar, sob orientação da Profa. Dra. Maria Augusta Gonçalves de Macedo Reinaldo e coorientação da Profa. Dra. Shirley Barbosa das Neves Porto - Unidade Acadêmica de Letras/Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande.

O projeto tem como objetivo geral investigar o papel da formação em serviço na apropriação pelo professor surdo universitário de metodologia de elaboração de material didático para o ensino de Libras como L2 para graduandos ouvintes. Como objetivos específicos, a pesquisa pretende: a) descrever a visão de língua e de ensino de língua subjacente às falas dos professores sobre o conteúdo no material didático para ensino de Libras como L2; b) identificar a abordagem adotada pelos professores na elaboração do material didático de viso-leitura e produção sinalizada centrado no gênero de divulgação científica entrevista com especialista; c) explicar como os professores surdos usam fatores culturais da Libras na elaboração de materiais didáticos destinados a alunos ouvintes de Libras como L2; e d) analisar a repercussão sobre o agir docente de uma ação de formação em serviço com foco no planejamento e elaboração de material didático no contexto de ensino de Libras como L2.

Ao participarem da pesquisa, os sujeitos estarão contribuindo para a construção e disseminação do conhecimento na comunidade acadêmica e na sociedade como um todo. Através dessa entrevista e estudo de natureza interventiva, os docentes poderão discutir e refletir sobre a sua prática de ensino da Libras como L2, associada ao uso dos gêneros textuais. Portanto, o conhecimento construído a partir dessa pesquisa redundará em benefícios evidentes para todos os participantes.

A pesquisadora executora do projeto solicita a autorização do(a) colaborador(a) da pesquisa para apresentar os dados coletados, através de entrevistas e intervenção, documentos (planejamentos, atividades, materiais didáticos etc.) e para mostrar os resultados deste estudo em eventos na área de Linguística Aplicada e/ou publicá-los em revistas científicas. Por ocasião da publicação de resultados, os nomes de todos os sujeitos serão substituídos por nomes fictícios.

Considerando a possibilidade de algum constrangimento aos colaboradores da pesquisa ao longo da investigação/intervenção, assim como de algum tipo de desconforto, pondo em risco a

dignidade humana, declaramos que todo esforço será feito para garantir que a pesquisa e os encontros formativos transcorram com conforto e sem constrangimento. Para isso, nos procedimentos previstos para a coleta e geração dos dados - audiogravação e videogravação de entrevistas e minicurso -, a pesquisadora adotará como estratégia central, em contatos prévios e durante os eventos selecionados, o diálogo acerca de objetivos, conteúdos, metodologias previstas nas situações de proposta das dimensões ensináveis do gênero em foco.

Os colaboradores serão informados de que a investigação só será iniciada após a aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016 do Conselho Nacional de Saúde.

Considerando os possíveis riscos que uma pesquisa com humanos no campo do ensino venha a acontecer, que estes possam ser de ordem pessoal e subjetiva como o constrangimento ou desconforto, por exemplo, e mesmo que sejam mínimos, a pesquisadora esclarece que empreenderá todas as ações para sua minimização, sendo elas:

1. Substituição dos nomes de todos os participantes por nomes fictícios de modo que seja preservado o anonimato dos sujeitos. Apenas a pesquisadora e orientadoras terão acesso aos nomes reais coletados pelo questionário feito para construção do perfil dos colaboradores. A substituição por nomes fictícios será a primeira providência tomada nos quadros de dados da pesquisadora.
2. Uso de “desfoca do rosto” para não identificação dos sujeitos em imagens que não sejam vistas apenas pela pesquisadora.
3. Caso os participantes, em qualquer etapa da pesquisa resolverem não mais participar dela, estão livres para isso, não sendo necessário dar nenhum tipo de explicação, se não for o desejo do sujeito colaborador. A simples ausência não justificada por mais de dois encontros será considerada desistência da pesquisa e a pesquisadora não inquirirá o sujeito nem lhe cobrará retorno para as atividades da pesquisa.
4. A participação do(a) colaborador(a) é voluntária e a pesquisadora estará à sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Ao tempo em que agradece a sua colaboração, informa que caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, pode entrar em contato com o Comitê de Ética, apreciador da pesquisa, através do seguinte endereço.

Hospital Universitário Alcides Carneiro (HUAC) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)

Endereço: Rua: Dr. Carlos Chagas, s/ n

Bairro: São José

CEP: 58.107-670

UF: PB Município: CAMPINA GRANDE

Telefone: (83)2101-5545

Pesquisadora responsável – Girlaine Felisberto de Caldas Aguiar

Contato: (083) 9 9154-4950

E-mail: [girlainefca@gmail.com](mailto:girlainefca@gmail.com)

Endereço institucional: Aprígio Veloso, 882, Bairro Universitário, CEP: 58429140, Campina Grande.

Girlaine Felisberto de Caldas Aguiar - Pesquisadora responsável

Campina Grande, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

### **AUTORIZAÇÃO**

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido (a) e dou o meu consentimento para a realização da pesquisa e para a publicação dos resultados. Estou ciente de que receberei uma via desse documento.

---

Participante da pesquisa- Colaborador(a)

## APÊNDICE D – Termo de autorização para uso de imagens dos professores colaboradores



### TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGENS (FOTOS E VÍDEOS)

Eu, \_\_\_\_\_, autorizo a pesquisadora Girlaine Felisberto de Caldas, autora da pesquisa intitulada *Professores surdos do ensino superior: a construção de material didático de Libras como L2 centrado no gênero textual*, a fixar, armazenar e exibir a minha imagem por meio de vídeo com o fim específico de inseri-la nas informações que serão geradas na pesquisa aqui citada, e em outras publicações dela decorrentes, quais sejam: revistas científicas, jornais, congressos, entre outros eventos de natureza semelhante.

A presente autorização abrange, exclusivamente, o uso de minha imagem para o fim aqui estabelecido e deverá sempre preservar o meu anonimato. Qualquer outra forma de utilização e/ou reprodução deverá ser por mim autorizada, em observância ao Art. 5º, X e XXVIII, alínea “a” da Constituição Federal de 1988.

A pesquisadora responsável, Girlaine Felisberto de Caldas Aguiar, assegurou-me que os dados serão armazenados em meio eletrônico, sob sua responsabilidade, por 5 anos, e após esse período, serão destruídas.

Assegurou-me também que serei livre para interromper minha participação na pesquisa a qualquer momento e/ou solicitar a posse de minhas imagens. Tais compromissos estão em conformidade com as diretrizes previstas na Resolução Nº. 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde/Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, que dispõe sobre Ética em Pesquisa que envolve Seres Humanos.

Considerando os possíveis riscos que uma pesquisa com humanos no campo do ensino venha a acontecer, que estes possam ser de ordem pessoal e subjetiva como o constrangimento ou desconforto, por exemplo, e mesmo que sejam mínimos, a pesquisadora esclarece que empreenderá todas as ações para sua minimização, sendo elas:

1. Substituição dos nomes de todos os participantes por nomes fictícios de modo que seja preservado o anonimato dos sujeitos. Apenas a pesquisadora e orientadoras terão acesso aos nomes reais coletados pelo questionário feito para construção do perfil dos colaboradores. A substituição por nomes fictícios será a primeira providência tomada nos quadros de dados da pesquisadora.
2. Uso de “desfoca do rosto” para não identificação dos sujeitos em imagens que não sejam vistas apenas pela pesquisadora.

3. Caso os participantes, em qualquer etapa da pesquisa resolverem não mais participar dela, estão livres para isso, não sendo necessário dar nenhum tipo de explicação, se não for o desejo do sujeito colaborador. A simples ausência não justificada por mais de dois encontros será considerada desistência da pesquisa e a pesquisadora não inquirirá o sujeito nem lhe cobrará retorno para as atividades da pesquisa.
4. A participação do(a) colaborador(a) é voluntária e a pesquisadora estará à sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Campina Grande, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

---

Assinatura do participante da pesquisa

---

Assinatura da pesquisadora responsável

Pesquisadora responsável – Girlaine Felisberto de Caldas Aguiar

Contato: (083) 9 9154-4950

E-mail: [girlainefca@gmail.com](mailto:girlainefca@gmail.com)

Endereço institucional: Aprígio Veloso, 882, Bairro Universitário, CEP: 58429140, Campina Grande.

## APÊNDICE E – Entrevista da pesquisa

### ENTREVISTA DA PESQUISA

Prezado(s) colaborador(es) professor(es) surdo(s),

Gostaríamos que você respondesse diretamente em Libras a esta entrevista sobre o seu trabalho como professor Libras para aprendizes ouvintes nos diversos cursos no ensino superior. Fale de sua experiência com planejamento, produção de material didático e ministração das aulas.

<b>I. QUESTÃO – Dados dos professores universitários Libras</b>
<p><b>1.1</b> Nome do(a) professor(a):</p> <p><b>1.2</b> Formação:</p> <p><b>1.3</b> Lotação na UFCG:</p> <p><input type="checkbox"/> Campus Campina Grande</p> <p><input type="checkbox"/> Campus Cuité</p> <p><input type="checkbox"/> Campus Patos</p> <p><input type="checkbox"/> Campus Cajazeiras</p> <p><b>1.3.1</b> Centros:</p> <p><input type="checkbox"/> Centro de Humanidades (CH)</p> <p><input type="checkbox"/> Centro de Educação e Saúde (CES)</p> <p><input type="checkbox"/> Centro de Saúde e Tecnologia Rural (CSTR)</p> <p><input type="checkbox"/> Centro de Formação de Professores (CFP)</p> <p><b>1.3.2</b> Unidades:</p> <p><input type="checkbox"/> Unidade Acadêmica de Letras (UAL/Campina Grande)</p> <p><input type="checkbox"/> Unidade Acadêmica de Física e Matemática (UAFM)</p> <p><input type="checkbox"/> Unidade Acadêmica de Ciências Biológicas (UACB)</p> <p><input type="checkbox"/> Unidade Acadêmica de Letras (UAL/Cajazeiras)</p> <p><b>1.4</b> Tempo de trabalho universitário na UFCG:</p>
<b>II. QUESTÃO – Aspectos da formação dos professores</b>
<p><b>2.1</b> Qual sua graduação?</p> <p><b>2.1.1</b> O que aprendeu sobre planejamento, material didático e ministração de aulas na graduação?</p> <p><b>2.1.2</b> Como você se sente como professor de Libras como L2 em relação ao conhecimento de ensino dessa disciplina adquirido na sua formação?</p> <p><b>2.2</b> Você participou do curso de extensão (PROBEX/UFCG), em 2016 e 2017 (renovação), no projeto <i>Formação para professores de Libras como primeira e segunda língua</i>?</p> <p><input type="checkbox"/> sim</p> <p><input type="checkbox"/> não</p> <p><b>2.2.1</b> Se sim, que conhecimentos novos você aprendeu sobre planejamento, material didático e ministração de aulas?</p>
<b>III. QUESTÃO – Perspectiva de ensino de Libras como L2 na Graduação</b>
<p><b>3.1</b> Considera importante a disciplina Libras no ensino superior? Justifique sua resposta.</p> <p><b>3.2</b> Por que a disciplina Libras é obrigatória no ensino superior em alguns cursos e outros não?</p> <p><b>3.3</b> Você segue a ementa da disciplina Libras? Justifique sua resposta.</p> <p><b>3.4</b> Em sua experiência, quais as principais facilidades e dificuldades no ensino para alunos ouvintes graduandos aprendizes da Libras?</p>
<b>IV. QUESTÃO – Formas de planejamento, material para aula e ministração de aula</b>
<p><b>4.1</b> No momento do planejamento, você organiza o conteúdo da aula de acordo com a turma, e faz isso individualmente (só em casa e/ou sala de professor) ou coletivamente (reunião de discussão para planejamento)? Justifique sua resposta.</p>

**4.2** Quais materiais didáticos têm sido utilizados ou produzidos para sua aula de Libras como L2, desde seu ingresso na UFCG?

Se utilizados, quem são o(s) autor(es) desses materiais didáticos? Onde você adquiriu?

Se produzido por você, como você construiu seu material didático?

**4.3** Com relação ao ensino de Libras como L2, ao perceber as dificuldades de aprendizagem dos conteúdos pelos alunos, quais estratégias você utiliza para que eles as superem?

#### **V. QUESTÃO – Percepção dos professores surdos como professores de alunos ouvintes**

**5.1** Você sente/pensa que ser surdo modifica a relação leitora com o texto e que isso, em sendo percebido pelos alunos, influencia na aprendizagem da Libras?

#### **VI. QUESTÃO – Proposta dos professores sobre a produção de sequência didática a partir de um videotexto sinalizado: “entrevista com um especialista”**

Vamos assistir ao vídeo com texto sinalizado:



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=lhb-BEtv5P0>

**6.1** Como, a partir desse videotexto, você planejaria aulas para ensino de Libras como L2 para os aprendizes ouvintes graduandos?

**APÊNDICE F – Projeto de atividades realizadas do minicurso**

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



## MINICURSO

**PRÁTICA DE PROFESSORES SURDOS UNIVERSITÁRIOS PARA O ENSINO DE LIBRAS PARA GRADUANDOS OUVINTES:** contribuições teórico-metodológicas da sequência didática com o gênero entrevista com especialista

Ministrante: Girlaine Felisberto de Caldas Aguiar (PPGLE/UFCG)

Campina Grande – PB

2022

### ATIVIDADES DO MINICURSO

I – IDENTIFICAÇÃO		
<p><b>TÍTULO DO MINICURSO:</b> PRÁTICA DE PROFESSORES SURDOS UNIVERSITÁRIOS PARA O ENSINO DE LIBRAS PARA GRADUANDOS OUVINTES: contribuições teórico-metodológicas da sequência didática com o gênero entrevista com especialista</p>		
<p><b>CARGA HORÁRIA:</b> 20 horas-aula distribuídas em dez encontro semanal.</p>	<p><b>PERÍODO DE REALIZAÇÃO:</b> Minicurso ocorrerá no período de setembro a de novembro de 2022, às quartas-feiras das 14h às 16h.</p>	
<p><b>ÁREA:</b> Linguística, Letras e Artes</p>	<p><b>SUBÁREA:</b> Ensino de Libras para graduandos ouvintes</p>	
<p><b>MINISTRANTE:</b> Doutoranda Girlaine Felisberto de Caldas Aguiar, Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), lotada na Unidade Acadêmica de Letras (UAL), <i>campus</i> de Campina Grande.</p>		
II – DESCRIÇÃO		
<p><b>INTRODUÇÃO:</b> O minicurso apresentará a discussão teórica e metodológica do ISD voltada para o ensino e aprendizagem de Libras para ouvintes. Propõe a elaboração de uma sequência didática de gênero nas dimensões ensináveis da entrevista com especialista em Libras. Nível A1.</p>		
<p><b>JUSTIFICATIVA:</b> O minicurso destinado a professores surdos se justifica pela necessidade de aprofundamento de conhecimento sobre o ISD e suas contribuições para a formação de docentes de Libras para ouvintes.</p>		
<p><b>OBJETIVOS:</b> Geral Formar professores surdos na perspectiva do ISD para o ensino de Libras A1 para graduandos ouvintes. Específicos</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Discutir as orientações teórica e metodológicas para o ensino de língua centrado no gênero;</li> <li>• Caracterizar, em Libras, o gênero entrevista com especialista;</li> <li>• Construir uma proposta didática desse gênero destinada a alunos de nível A1.</li> </ul>		
<p><b>METODOLOGIA:</b> (sistemática de funcionamento do minicurso) (1) Leitura e discussão em aulas expositivas e interativas sobre o ISD (modelo de análise de texto - MAT e modelo didático de gênero - MDG); (2) Realização de proposta de Sequência Didática (SD) do texto sinalizado entrevista com especialista.</p>		
<p><b>PÚBLICO-ALVO:</b> Professores surdos universitários da UFCG (Campi: Campina Grande, Cuité, Cajazeiras, Patos) <b>VAGAS:</b> 11 <b>LOCAL DE REALIZAÇÃO:</b> Plataforma Google Meet e Zoom e presencial do LabLibras na sala multimídia</p>		
III – ATIVIDADES REALIZADAS		
Encontro	Objetivo	Atividade
	Contato com os professores surdos universitários: envio de grupo WhatsApp e E-mail (cursistas professores surdos) contendo os seguintes anexos/; vídeo de apresentação do curso, cronograma de atividades e material.	Enviar e entregar a cronograma de atividades e material.  <b>Para casa:</b> Leitura do texto teórico sobre a origem e significado do ISD e gêneros textuais
1	Compreender o modelo de análise de texto (MAT) proposto pelo Interacionismo Sociodiscurso (ISD).	<b>Para sala de aula:</b> Leitura sobre os conceitos de ISD e discussão sobre o texto teórico (PARTE 1)  <b>Para casa:</b>

		Leitura de texto teórico sobre ISD ( <i>continuação</i> )
2	Explicar modelo didático de gênero segundo o ISD; Apresentar a reflexão e discussão sobre o ISD relacionado com o texto sinalizado em Libras.	<b>Para sala de aula:</b> Continuação da leitura sobre o ISD, e resumo desse conteúdo (PARTE 2)  <b>Para casa:</b> Leitura do texto teórico sobre SDG
3	Explicar a Sequência Didática de Gênero (SDG).	<b>Para sala de aula:</b> Leitura sobre a definição da SDG e discussão sobre o texto teórico (PARTE 1)  <b>Para casa:</b> Leitura o texto teórico de SD ( <i>continuação</i> )
4	Estudar e descrever a SDG.	<b>Para sala de aula:</b> Continuação da discussão sobre SDG e resumo desse conteúdo (PARTE 2) <b>Para casa:</b> Viso-leitura de um videotexto sinalizado, link: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=lhb-BEtv5PO">https://www.youtube.com/watch?v=lhb-BEtv5PO</a>
5	Analisar e construir o gênero entrevista com especialista, em Libras A1.	<b>Para sala de aula:</b> Gênero <i>entrevista em Libras com especialista</i> (PARTE 1) Reflexão sobre a didática em Libras A1 desse gênero.
6	Construir o gênero entrevista com especialista, em Libras A1.	<b>Para sala de aula:</b> Continuação discussão sobre a didática em Libras A1. (PARTE 2)
7	Elaborar a produção didática em Libras para aprendizes graduandos ouvintes.	<b>Para sala de aula:</b> (A) Apresentação da proposta de SD com o gênero entrevista com especialista - Libras A1.
8		<b>Para sala de aula:</b> (B) Apresentação da proposta de SD com o gênero entrevista com especialista - Libras A1.
9		<b>Para sala de aula:</b> (C) Apresentação da proposta de SD com o gênero entrevista com especialista - Libras A1.
10	Concluir a proposta de construção didática desse gênero.	<b>Para sala de aula:</b> Revisão para os conteúdos e avaliação. Encerramento do minicurso.
<b>VI – AVALIAÇÃO</b>		
Estratégias de avaliação para o público-alvo de professores surdos universitários da UFCG. O público-alvo do minicurso será avaliado com base nos seguintes critérios: (1) Realização da leitura teórica, prática de didática de um gênero e material didático; (2) Assiduidade; (3) Avaliação da participação do professor durante o minicurso (pontualidade).		
<b>V – RESULTADOS ESPERADOS</b>		
Com a realização do minicurso, esperamos contribuir com a formação didática de professores surdos, no tocante à:		

- (1) Compreensão da complexidade sobre discussão teórico-prática das contribuições de ISD na formação de professores de Libras para graduandos ouvintes;
- (2) Elaboração de uma SD para o ensino de Libras centrado na entrevista com especialista;
- (3) Organização da proposta de SD desse gênero observando as dimensões ensináveis, bem como a pertinência de ensino de Libras A1.

A construção didática do gênero entrevista com especialista representa um avanço na formação do público-alvo e de seu agir docente.

#### IV – REFERÊNCIAS

AGUIAR, G. F. de C. **Ensino de libras para aprendizes ouvintes: a injunção e o espaço como dimensões ensináveis do gênero instrução de percurso**. 2019. 129 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, Centro de Humanidades, Universidade Federal de Campina Grande, Paraíba, Brasil, 2019.

BRONCKART, J.P. **Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo: EDUC, 1999.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Os Sentidos do Texto**. São Paulo: Contexto, 2012.

CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes; NASCIMENTO, Elvira Lopes. Gêneros textuais e ensino: contribuições do interacionismo sociodiscursivo. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siberneicher (Organização); MARCUSCHI, Luiz Antônio...[et al.]. **Gêneros Textuais: reflexões e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 33-41.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas (SP): Mercado de Letras, 2004. p. 81-108.

KÖCHE, Vanilda Salton e MARINELLO, Adiane Fogali. **Ler, escrever e analisar a língua a partir de gêneros textuais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

LABLIBRAS - Laboratório Multidisciplinar de Libras. **Professor de Educação Física para alunos surdos**. Youtube, 7 jul. 2022. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=Ihb-BEtv5P0> >. Acesso em 30 ago. 2022.

MARCUSCHI, L. A. **A produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo, Parábola, 2014.

## APÊNDICE G – Atividades de mediação I

UFCG- PPGLE

MINICURSO: prática de professores surdos universitários para o ensino de libras para graduandos ouvintes: contribuições teórico-metodológicas da sequência didática com o gênero entrevista com especialista

Professora-pesquisadora: Doutoranda Girlaine Felisberto de Caldas Aguiar

Nome: \_\_\_\_\_

### ATIVIDADE 1

	<p>CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes; NASCIMENTO, Elvira Lopes. Gêneros textuais e ensino: contribuições do interacionismo sociodiscursivo. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.). <b>Gêneros textuais: reflexões e ensino</b>. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. (p. 33-44)</p>
--	--

- 1) O que você entende por Interacionismo Sociodiscursivo (ISD)?
- 2) Descreva como se dá a materialização da linguagem nos níveis sociológico e psicológico.
- 3) Você já assistiu ao vídeo (ver slide-mp4 – página 10). Agora, preencha o quadro a seguir, colocando o que é possível identificar no contexto de produção na situação comunicativa em foco:

Qual é o gênero?	
Qual é o lugar social?	
Qual é a posição social do emissor?	
Qual é a posição social do destinatário?	
Qual é o espaço-tempo da produção?	
Qual é o suporte de publicação?	
A imagem auxilia na compreensão?	

Obs.: Para responder às questões 1 e 2, você já leu o texto. E a atividade para escrever em português e a gravação em Libras a ser enviada por drive: XXX e E-mail: [girlaine.felisberto@professor.ufcg.edu.br](mailto:girlaine.felisberto@professor.ufcg.edu.br)

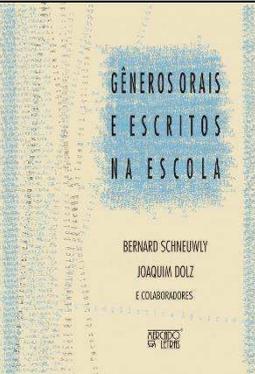
## UFCG- PPGLE

MINICURSO: prática de professores surdos universitários para o ensino de libras para graduandos ouvintes: contribuições teórico-metodológicas da sequência didática com o gênero entrevista com especialista

Professora-pesquisadora: Doutoranda Girlaine Felisberto de Caldas Aguiar

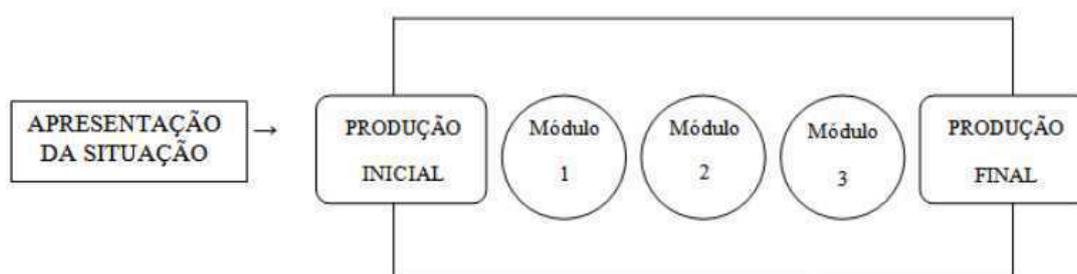
Nome: \_\_\_\_\_

## ATIVIDADE 2

	<p>DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. <b>Gêneros orais e escritos na escola</b>. Campinas (SP): Mercado de Letras; 2004. (Cap. 4, p. 81-108)</p>
--	---

1) Resuma o que você compreendeu sobre o que é uma Sequência Didática (SD).

2) Visualize a figura abaixo e explique as 4 fases que compõem o procedimento SD proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004):



Obs.: Para responder às questões 1 e 2, você já leu o texto. E a atividade para escrever em português e a gravação em Libras a ser enviada por drive: XXX e E-mail: [girlaine.felisberto@professor.ufcg.edu.br](mailto:girlaine.felisberto@professor.ufcg.edu.br)

## UFCG- PPGLE

MINICURSO: prática de professores surdos universitários para o ensino de libras para graduandos ouvintes: contribuições teórico-metodológicas da sequência didática com o gênero entrevista com especialista

Professora-pesquisadora: Doutoranda Girlaine Felisberto de Caldas Aguiar

Nome: \_\_\_\_\_

## ATIVIDADE 3

1) Após ter assistido ao vídeo, relacione a primeira coluna (a, b, c, d, e, f, g, h) com a segunda, identificando os elementos da situação comunicativa sinalizada no vídeo.



YouTube BR

Pesquisar



Professor de Educação Física para alunos surdos

LABLIBRAS - Labor...  
400 inscritos

Inscrito

6

Compartilhar

119 visualizações há 4 meses

Entrevista com Vandinaldo Ribeiro Leite - Educação Física, VÍDEO 3 (V3), 2022. Mostrar mais

- a. Gênero
- b. Lugar social
- c. Papel do emissor/entrevistado
- d. Papel do emissor/entrevistadora
- e. Papel do destinatário
- f. Suporte
- g. Veículo de publicação
- h. Finalidade

<input type="checkbox"/>	Público que se interessa por esse gênero, como visor-leitor de determinada publicação e estuda/ensina algo a ele relacionado.
<input type="checkbox"/>	Participante que deve responder às questões.
<input type="checkbox"/>	Câmera profissional de filmagem com tela de três ângulos. No primeiro, duas pessoas sentadas de frente para a tela. No segundo, a responsável está na tela de lado e o expositor do outro lado. E está seguindo alguns critérios na edição do vídeo - citar o que sente esclarecido na data da publicação, descrição da entrevista e número do vídeo, nome do expositor, título, o uso na mesma fonte de letra para títulos.
<input type="checkbox"/>	Participante que sinaliza as perguntas.
<input type="checkbox"/>	Informar, esclarecer assuntos, tomar conhecimento etc.
<input type="checkbox"/>	Produção caracterizada pela alternância de perguntas e respostas envolvendo dois sinalizantes.
<input type="checkbox"/>	Canal do Youtube.
<input type="checkbox"/>	Instituição social em que ocorre a interação.

2) Você já fez o contexto de produção (questão 1), agora prepare um passo de planejamento para acompanhar as atividades didáticas para fase da apresentação da situação que é possível ensinar para os alunos graduandos ouvintes aprendizes, Libras A1.

## UFCG- PPGLE

MINICURSO: prática de professores surdos universitários para o ensino de libras para graduandos ouvintes: contribuições teórico-metodológicas da sequência didática com o gênero entrevista com especialista

Professora-pesquisadora: Doutoranda Girlaine Felisberto de Caldas Aguiar

Nome: \_\_\_\_\_

**ATIVIDADE 4**

1) Discuta em grupo sobre a estrutura da sequência didática do gênero em Libras (A1). Em seguida, preencha o quadro, digitando (dentro do drive) as quatro fases que podem compor uma SD com o videotexto sinalizado.

Nível de ensino:		
Objeto de aprendizagem e intervenção:		
Metodologia adotada:		
Gênero:		
Tempo estimado:		
SEQUÊNCIA DIDÁTICA		
Fases	Nº Aulas	Atividades didáticas
APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO		
PRODUÇÃO INICIAL		
MODULO 1		
MODULO 2		
MODULO 3		
MODULO X		
PRODUÇÃO FINAL		

## UFCG- PPGLE

MINICURSO: prática de professores surdos universitários para o ensino de libras para graduandos ouvintes: contribuições teórico-metodológicas da sequência didática com o gênero entrevista com especialista

Professora-pesquisadora: Doutoranda Girlaine Felisberto de Caldas Aguiar

Nome: \_\_\_\_\_

**ATIVIDADE 6**

A seguir, você encontrará uma lista com os nomes das atividades que fazem parte de uma sequência didática sobre o gênero textual entrevista com especialista. Leia com atenção e coloque na coluna correspondente em qual ordem (1ª, 2ª, 3ª, ...) a atividade seria realizada.

<b>ORDEM</b>	<b>NOME DA ATIVIDADE</b>
<b>10º</b>	<b>A</b> – Produção e apresentação das entrevistas pelos grupos e ficha de autoavaliação.
	<b>B</b> – Identificação de características da entrevista com especialista
	<b>C</b> – Construção para roteiro de perguntas prévias da entrevista
	<b>D</b> – Realização da entrevista com uma pessoa e transcrição/edição de vídeo do suporte, postada no YouTube
	<b>E</b> – Viso-leitura e interpretação da entrevista com o professor de Educação Física Vandinaldo
	<b>F</b> – Conhecendo o contexto de produção a situação no texto sinalizado na entrevista.
	<b>G</b> – Descrição de segmentos de textos sinalizados: tipos de discurso e sequências; paralinguísticos
	<b>H</b> – Reconhecimento da finalidade da entrevista e contato com a comunidade surda
	<b>I</b> – Dinâmica para a prática de uma entrevista sinalizada, com discussão sobre o desempenho sinalizado e técnicas de sinalização
	<b>J</b> – Análise de textualizações e operadores argumentativos com preenchimento de trechos de uma entrevista com especialista

## APÊNDICE H – Retextualização do modelo de análise/descrição de texto de Bronckart

UFCG- PPGLE

MINICURSO: prática de professores surdos universitários para o ensino de libras para graduandos ouvintes: contribuições teórico-metodológicas da sequência didática com o gênero entrevista com especialista

Professora-pesquisadora: Doutoranda Girlaine Felisberto de Caldas Aguiar

### CONTEXTO DA PRODUÇÃO E CONTEÚDO TEMÁTICO

Com base em Bronckart, Aguiar (2019)<sup>69</sup> descreva o contexto de produção e o conteúdo temático.

#### 1) CONTEXTO DA PRODUÇÃO:

CONTEXTO FÍSICO – por quatro parâmetros No primeiro plano, todo texto resulta de um <b>comportamento verbal</b> concreto.	
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

CONTEXTO SOCIAL E SUBJETIVO (sociosubjetivo) – por quatro parâmetros No segundo plano, a produção de todo texto inscreve-se das atividades de uma formação social e, mais precisamente uma forma <b>interação comunicativa</b> .	
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 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 atribuído ao receptor do texto: qual é de aluno, de criança, de colega, de subordinado, de amigo, etc.?
4. Objetivos da interação	qual é, do ponto de vista do enunciador, o efetivo (ou os efetivos) sobre o receptor que o texto pode produzir pelo destinatário?

Fonte: Elaborado pela autora com base em Bronckart (1999; 2006; 2008).

<sup>69</sup> AGUIAR, G. F. de C. Ensino de libras para aprendizes ouvintes: a injunção e o espaço como dimensões ensináveis do gênero instrução de percurso. 2019. 129 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, Centro de Humanidades, Universidade Federal de Campina Grande, Paraíba, Brasil, 2019. Disponível em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/handle/riufcg/5996>

## 2) CONTEÚDO TEMÁTICO:

ARQUITETURA INTERNA <sup>70</sup> – três níveis de análise	
Um texto pode ser definido como o conjunto das informações que são explicitamente apresentadas	
1. Infraestrutura textual	<p>a) <i>Plano global</i>: que é a organização do conteúdo temático, a estrutura em que o texto é apresentado</p> <p>b) <i>Tipos de discurso</i>: cada discurso (NARRAR e EXPOR) é composto por formas linguísticas específicas que participam da composição dos gêneros</p> <p>c) <i>Tipos de sequências</i>: i. Sequência narrativa: quando a organização do tema é sustentada por um processo inicial de intriga, uma tensão que desencadeia transformação(ões), e por fim o estado de equilíbrio. Todo processo ocorre, predominantemente, em uma ordem cronológica de acontecimentos (esse é o modelo de organização da sequência narrativa mais elementar que existe, mas não o único).</p> <p>ii. Sequência descritiva: visa combinar e encaixar uma organização de ordem hierárquica que contemple: a fase da ancoragem, em que o tema é ressaltado por forma nominal ou tema-título (o qual pode aparecer no início ou no fim da sequência ou retomado em outro momento); a fase da aspectualização, em que os aspectos do tema-título são enumerados; a fase de relacionamento, em que os fatos descritos são assimilados a outros por comparação ou metáfora.</p> <p>iii. Sequência argumentativa: implica em um esquema de apresentação de uma tese ou premissa a respeito de um dado tema, de argumentos em defesa do ponto de vista e de conclusão. Essa sequência é elaborada “quando o agente produtor considera que um aspecto do tema que expõe é contestável (a seu ver e/ou ao do destinatário)”.</p> <p>iv. Sequência explicativa: quando um acontecimento ou uma ação humana requer explicações sobre suas causas e/ou sobre suas razões. A textualização das sequências explicativas, geralmente, apresenta quatro fases: a constatação inicial de uma situação, de um acontecimento, de uma ação; a problematização em que os porquês ou o como são expostos; a resolução que apresenta informações suplementares; a conclusão-avaliação. Ocorre quando o agente-produtor considera que o tema pode ser de difícil compreensão para o destinatário.</p> <p>v. Sequência dialogal: ocorre nos discursos interativos dialogados e são estruturados em turnos de fala dos agentes-produtores envolvidos na interação ou atribuídos a personagens postos em cena.</p> <p>vi. Sequência injuntiva: segmentos de textos denominados de “injuntivos, instrucionais ou procedimentais”, que ocorrem, por exemplo, em receitas culinárias, em manuais de instrução.</p> <p>vii Sequência poetizar: que é quando o interlocutor, utilizando-se de um gênero da esfera literária “elege sua própria língua natural como objeto de seu agir e como matéria-prima para elaborar sua obra de finalidade primordialmente estética, criando em seu interlocutor o efeito de sentido da fruição artística”</p>
2. Mecanismos de textualização	<p>a) <i>Conexão</i>: representada por organizadores textuais que marcam as articulações da progressão temática</p> <p>b) <i>Coesão nominal</i>: 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</p>

<sup>70</sup> Obs.: Também outros autores da Linguística e Gramática da Libras.

	<p>anáforas e podem ser pronomes pessoais, relativos, demonstrativos e possessivos, e também alguns sintagmas nominais (SN)</p> <p>c) <i>Coesão verbal</i>: 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)</p>
<p>3. Mecanismos enunciativos</p>	<p>a) <i>Vozes</i>: “entidades que assumem (ou às quais são atribuídas) a responsabilidade do que é enunciado”, podem ser distinguidas em três conjuntos:</p> <p>1) a voz do autor empírico, aquele que está na origem da produção textual e que comenta ou avalia o conteúdo temático. Exemplo: a voz do autor de um artigo científico pode ser atestada por meio de mecanismos como: acredito, consideramos, façamos a seguinte reflexão, etc.;</p> <p>2) as vozes sociais, ou seja, de pessoas ou instituições sociais que não são agentes dos acontecimentos, mas são mencionadas por realizarem avaliações sobre o conteúdo temático;</p> <p>3) as vozes de personagens, pessoas ou instituições humanizadas implicados como agentes dos acontecimentos.</p> <p>b) <i>Modalizações</i>: têm como finalidade geral traduzir, a partir de qualquer voz enunciativa, os diversos comentários ou avaliações formuladas a respeito de alguns elementos do conteúdo temático”. São quatro funções de modalização:</p> <p>i. As modalizações lógicas, também denominadas, e por muitos outros autores de epistêmicas - aparecem quando o conteúdo temático é avaliado pelo emissor sobre valores de verdade. Em decorrência, os aspectos do conteúdo são apresentados como certos, possíveis, prováveis, etc. A modalidade epistêmica “relaciona-se ao julgamento do humano e marca o domínio do certo, do saber, da crença, ou seja, situa-se no eixo do conhecimento”. Exemplos: tempos verbais no condicional, advérbios, auxiliares e orações impessoais: é evidente que; é provável que; certamente; evidente; pode ser que; pode realizar; poderá abordar; etc.</p> <p>ii. As modalizações deônticas aparecem quando as avaliações acontecem pautadas sobre valores sociais, apoiadas nas regras do mundo social, e apresentadas como avaliações socialmente permitidas, necessárias, desejáveis, etc. “Referem-se ao eixo da conduta, isto é, à linguagem das normas, àquilo que se deve fazer”. Exemplos: tempos verbais no condicional, advérbios, auxiliares e orações impessoais: é preciso que; é necessário que; é imprescindível; deverá; precisam; deve-se; deve levar; etc.</p> <p>iii. As modalizações apreciativas: quando as avaliações acontecem mais subjetivamente pela voz que avalia, e é apresentada do ponto de vista do avaliador como sendo boas, más, estranhas, etc. Podem vir marcadas por advérbios ou orações adverbiais: felizmente..., infelizmente..., etc.</p> <p>iv. As modalizações pragmáticas: quando as avaliações contribuem para a responsabilização de um agente, sobre o poder-fazer do agente, de sua intencionalidade, suas razões e capacidades de ação. Explica as intenções do agente. Podem vir marcadas pelos auxiliares de modo: querer, etc.</p>

Fonte: Elaborado pela autora com base em Bronckart (1999; 2006; 2008).

## APÊNDICE I – Proposta de sequência didática de gênero entrevista com especialista

UFCG- PPGLE

MINICURSO: prática de professores surdos universitários para o ensino de Libras para graduandos ouvintes: contribuições teórico-metodológicas da sequência didática com o gênero entrevista com especialista

Professora-pesquisadora: Doutoranda Girlaine Felisberto de Caldas Aguiar

### Proposta de uma sequência didática de gênero entrevista com especialista para ouvintes graduandos de Libras

AULAS	OBJETIVOS	ATIVIDADES
<b>APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO COMUNICATIVA</b>		
Conhecendo para aprender [AULA 01]	- Tomar o primeiro contato com o gênero “entrevista” para reconhecer as suas características, (título, apresentação, perguntas e respostas, papel de entrevistador e entrevistado.)	<b>Atividade A</b> - Em grupo os alunos conhecem trechos de uma entrevista sinalizada com especialista e identificam o contexto de produção.
<b>PRODUÇÃO INICIAL</b>		
Produzindo para fazer [AULA 02]	- Produzir o roteiro de perguntas sobre o tema “aprendendo a Libras” ou tema escolhido (planificação: título, apresentação, perguntas e respostas). - Proceder à avaliação da aprendizagem realizada na primeira versão de uma entrevista para diagnosticar as capacidades dos alunos em relação à produção desse gênero.	<b>Atividade B</b> - Dinâmica em grupo praticando uma entrevista sinalizada. Discussão sobre o desempenho sinalizado, técnicas de sinalização são discutidos e avaliadas, busca de soluções para os problemas que aparecem.
<b>OFICINAS</b>		
1 Lendo para informar [AULA 03]	- Ler e relacionar a entrevista com especialista os principais aspectos desse gênero (conteúdo temático, estilo e estrutura composicional) no formato videossinalizado. - Interpretar o texto sinalizado entrevistadora (pergunta) e do entrevistado (resposta).	<b>Atividade C</b> - Explanação sobre o gênero “entrevista”; viso-leitura e interpretação a compreensão de uma entrevista com especialista realizada pela entrevistadora Girlaine Aguiar e com o professor Vandinaldo de Educação Física.
2 Visualizando para corresponder [AULA 04]	- Identificar as características de entrevista com especialista como texto sinalizado (textos informativos e/ou opinativos; presença do entrevistador e do entrevistado; linguagem formal e informal)	<b>Atividade D</b> - Os alunos visualizam trechos de uma entrevista com especialista, em seguida, analisam as respostas para as questões.

3	Descobrir a infraestrutura textual através de entrevista com especialista [AULA 05]	- Descrever capacidades para a infraestrutura textual: tipos de discursivo e tipos de sequências; e paralinguísticos, utilizando elementos de marcadores pertinentes à modalidade sinalizada formal.	<b>Atividade E</b> - Os alunos analisam segmentos de textos sinalizados de uma entrevista com especialista, depois identificam as respostas para as questões.
4	Aprendendo com as textualizações e operadores argumentativos [AULAS 06 e 07]	- Explicar e organizar o conhecimento sobre as textualizações (conexão e coesão) e operadores argumentativos como textos sinalizados. - Fazer com que os alunos percebam as análises que estão envolvidas na composição de uma entrevista.	<b>Atividade F</b> - Análise de uma entrevista sinalizada e o preenchimento de um quadro organização entre as textualizações e operadores, para que os alunos percebam as análises que estão envolvidas na composição de uma entrevista. <b>Atividade G</b> - Os alunos analisam textos sinalizados de uma entrevista com especialista, após modelar ou selecionar para roteiro de perguntas prévias.
5	Aprendendo com a construção do roteiro de entrevista [AULA 08]	- Conhecer a utilização da entrevista. - Construir roteiros de entrevistas, organizar as informações da entrevista. - Entrar em contato e possibilitar interação com a comunidade acadêmica, escolar e associação.	<b>Atividade H</b> - Trabalho “construção”. Mostrar exemplos de fases de entrevista para se familiarizarem com esse gênero textual. Os alunos se reúnem em grupos de três a mais questões e elaboram de um roteiro de perguntas sobre os temas, onde cada grupo entrevista uma pessoa. Diante dos temas escolhidos, organizam o processo das entrevistas, marcando com os entrevistados os horários e dias, locais (pode ser sala de estúdio) possíveis para que os alunos possam encontrá-los para fazerem suas perguntas.
<b>PRODUÇÃO FINAL</b>			
	Produzindo entrevistas [AULA 09]	- Realizar e corrigir entrevistas adequando a linguagem sinalizada à situação comunicativa. - Instruir o suporte de edição do vídeo e sinalizantes das entrevistas. - Transcrever a edição de vídeo das entrevistas.	<b>Atividade I</b> – Realização de uma entrevista com uma pessoa da comunidade. Na sequência a transcrição/edição de vídeo e a construção da sinalizada para a videossinalizada das fases de suporte, após a entrevista é postada no YouTube da turma.
	Entrevistar para produzir melhor [AULA 10]	- Produzir e avaliar entrevistas em grupo - trabalho final.	<b>Atividade J</b> - Os alunos produzem e apresentam as entrevistas. Após o término, da turma em grupos respondem uma ficha de autoavaliação. Valorize o trabalho de seus alunos sinalizam e comunicam.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Bronckart (1999; 2006; 2008); Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

## APÊNDICE J – Atividades de mediação II

UFCG- PPGLE

MINICURSO: prática de professores surdos universitários para o ensino de libras para graduandos ouvintes: contribuições teórico-metodológicas da sequência didática com o gênero entrevista com especialista

Professora-pesquisadora: Doutoranda Gislaine Felisberto de Caldas Aguiar

Nome: \_\_\_\_\_

### ATIVIDADE 1

1) Após ter assistido ao vídeo, relacione a primeira coluna (a, b, c, d, e, f, g, h) com a segunda, identificando os elementos da situação comunicativa sinalizada no vídeo.



Pesquisar



Professor de Educação Física para alunos surdos



LABLIBRAS - Labor...  
400 inscritos

Inscrito



6



Compartilhar



119 visualizações há 4 meses

Entrevista com Vandinaldo Ribeiro Leite - Educação Física, VÍDEO 3 (V3), 2022. [Mostrar mais](#)

- a. Gênero
- b. Lugar social
- c. Papel do emissor/entrevistado
- d. Papel do emissor/entrevistadora
- e. Papel do destinatário
- f. Suporte
- g. Veículo de publicação
- h. Finalidade

<input type="checkbox"/>	Participante que deve responder às questões.
<input type="checkbox"/>	Participante que sinaliza as perguntas.
<input type="checkbox"/>	Informar, esclarecer assuntos, tomar conhecimento etc.
<input type="checkbox"/>	Instituição social em que ocorre a interação.
<input type="checkbox"/>	Canal do Youtube.
<input type="checkbox"/>	Produção caracterizada pela alternância de perguntas e respostas envolvendo dois sinalizantes.
<input type="checkbox"/>	Público que se interessa por esse gênero, como viso-leitor de determinada publicação e estuda/ensina algo a ele relacionado.
<input type="checkbox"/>	Câmera profissional de filmagem com tela de três ângulos. No primeiro, duas pessoas sentadas de frente para a tela. No segundo, a responsável está na tela de lado e o expositor do outro lado. E está seguindo alguns critérios na edição do vídeo - citar o que sente esclarecido na data da publicação, descrição da entrevista e número do vídeo, nome do expositor, título, o uso na mesma fonte de letra para títulos.

## UFCG- PPGLE

MINICURSO: prática de professores surdos universitários para o ensino de libras para graduandos ouvintes: contribuições teórico-metodológicas da sequência didática com o gênero entrevista com especialista

Professora-pesquisadora: Doutoranda Girlaine Felisberto de Caldas Aguiar

Nome: \_\_\_\_\_

### ATIVIDADE 2

A seguir, você encontrará uma lista com os nomes das atividades que fazem parte de uma sequência didática sobre o gênero textual entrevista com especialista. Leia com atenção e coloque na coluna correspondente em qual ordem (1ª, 2ª, 3ª, ...) a atividade seria realizada.

ORDEM	NOME DA ATIVIDADE
<b>10ª</b>	<b>A</b> – Os alunos produzem e apresentam as entrevistas. Após o término, o professor procede à divisão da turma em grupos e, respondem uma ficha de autoavaliação
	<b>B</b> – Dinâmica em grupo praticando uma entrevista sinalizada como produção de texto sinalizado. Avaliação e discussão sobre o desempenho sinalizado, técnicas de sinalização são discutidos e avaliadas, busca de soluções para os problemas que aparecem.
	<b>C</b> – Os alunos se reúnem em grupos de dois a três questões e elaboram de um roteiro de perguntas sobre os temas, onde cada grupo entrevista uma pessoa. Diante dos temas escolhidos, organizam o processo das entrevistas, marcando com os entrevistados (professor ou pesquisador surdo) os horários e dias, locais (pode ser sala de estúdio) possíveis para que os alunos possam encontrá-los para fazerem suas perguntas.
	<b>D</b> – Os alunos analisam segmentos de textos sinalizados de uma entrevista com especialista, depois identificam a descrição: tipos de discurso e sequências e paralinguísticos as respostas para as questões.
	<b>E</b> – Os alunos visualizam trechos de identificação de características da uma entrevista com especialista. Em seguida analisam as respostas nas questões.
	<b>F</b> – Explicação sobre o gênero “entrevista”; visão-leitura e interpretação da uma entrevista com especialista realizada pela entrevistadora Girlaine Aguiar e com o professor Vandinaldo de Educação Física.
	<b>G</b> – Realização de uma entrevista com uma pessoa da comunidade. Na sequência fazem a transcrição/edição de vídeo e a construção da entrevista sinalizada para a videossinalizada das fases de suporte. Após a entrevista é postada no YouTube da turma.
	<b>H</b> – Análise de uma entrevista sinalizada e o preenchimento de um quadro organização entre as textualizações e operadores argumentativos, para que os alunos percebam as análises que estão envolvidas na composição de uma entrevista.
	<b>I</b> – Os alunos conhecem trechos de contexto de produção a situação de comunicativa no texto sinalizado na entrevista com especialista.
	<b>J</b> – Os alunos analisam textos sinalizados de uma entrevista com especialista. Após modelar constroem roteiro de perguntas prévias.

**UFCG- PPGLE**

MINICURSO: prática de professores surdos universitários para o ensino de libras para graduandos ouvintes: contribuições teórico-metodológicas da sequência didática com o gênero entrevista com especialista

Professora-pesquisadora: Doutoranda Girlaine Felisberto de Caldas Aguiar

Nome: \_\_\_\_\_

**ATIVIDADE 3**

1) Produzida em individual sobre a estrutura da sequência didática do gênero em Libras (A1). Em seguida, preencha o quadro, escrevendo e digitando (dentro do drive) as quatro fases que podem compor uma SD com o videotexto sinalizado.

Nível de ensino:		
Objeto de aprendizagem e intervenção:		
Metodologia adotada:		
Gênero:		
Tempo estimado:		
<b>SEQUÊNCIA DIDÁTICA</b>		
Fases	Nº Aulas	Atividades didáticas
<b>APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO</b>		
<b>PRODUÇÃO INICIAL</b>		

MÓDULO 1		
MÓDULO 2		
MÓDULO 3		
MÓDULO 4		
PRODUÇÃO FINAL		

**ANEXOS**

## ANEXO A – Ementa da Disciplina Libras

COMPOENETE CURRICULAR: LIBRAS				
CRÉDITOS:	CARGA HORÁRIA:	PERÍODOS:	UNIDADE ACADÊMICA:	FORMATO:
4	60	5º - 6º - 7º - 8º	UAL	PRESENCIAL
OBRIGATÓRIO/ OPTATIVO	TEÓRICA: 10	PRÁTICA: 50	-	-

---

#### PRÉ-REQUISITO(S):

Sem pré-requisito.

#### EMENTA:

Introdução ao aprendizado da Libras, através de gêneros textuais desta língua. Aspectos linguísticos da Libras em nível introdutório. Aspectos históricos, culturais e identitários dos surdos. Conversação em Libras.

#### REFERÊNCIAS BÁSICAS:

GESSER, Audrei. **Libras? que língua é essa?** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

QUADROS, Ronice Müller de; SILVA, Jair Barbosa da; ROYER, Miriam; SILVA, Vinícius Rodrigues da (org.). **A Gramática da Libras**. Volume i - Rio de Janeiro: INES, 2023. Disponível em: [https://drive.google.com/file/d/1znIKuPoBrecogQp0IN109ZpdOTit\\_mH3/view](https://drive.google.com/file/d/1znIKuPoBrecogQp0IN109ZpdOTit_mH3/view) . Acesso: 03 out. 2023.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Santa Catarina: 3ª Editora da UFSC, 2015.

#### REFERÊNCIAS COMPLEMENTARES:

LACERDA, Cristina Broglia F. de; SANTOS, Lara Ferreira dos (org.). **Tenho um aluno surdo, e agora?:** Introdução à Libras e Educação de Surdos. 1ª ed. - São Carlos: EdUFSCar, 2021.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa De; SANTOS, Lara Ferreira Dos; MARTINS, Vanessa Regina De Oliveira. **Libras: aspectos fundamentais**. Curitiba – PR - Editora: InterSaberes, 2019.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. **Libras: Conhecimento Além dos Sinais**. 1ª ed. - Porto Alegre: Pearson Universidades, 2011.

QUADROS, Ronice Müller de. **Libras**. (Linguística para o ensino superior, 5)1ª ed. – São Paulo: Parábola, 2019.

QUADROS, Ronice Müller de; SILVA, Jair Barbosa da; ROYER, Miriam; SILVA, Vinícius Rodrigues da (org.). **A Gramática da Libras**. Volume ii - Rio de Janeiro: INES, 2023. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1eDucCP3zyNECnZr-0r1ssbIVAirhQzki/view> . Acesso: 03 out. 2023.