



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS – UFAL
CENTRO DE EDUCAÇÃO – CEDU
FACULDADE DE LETRAS
LICENCIATURA EM LETRAS/LIBRAS

ANA PAULA SILVA DO CARMO
GILMARA LIMEIRA SILVA

ATRAVÉS DOS ESTÁGIOS DE LIBRAS COMO PRIMEIRA LÍNGUA: AS
SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS COMO PROPOSTA METODOLÓGICA CURRICULAR
DE TRABALHO

MACEIÓ, NOVEMBRO DE 2022.

**ANA PAULA SILVA DO CARMO
GILMARA LIMEIRA SILVA**

**ATRAVÉS DOS ESTÁGIOS DE LIBRAS COMO PRIMEIRA LÍNGUA: AS
SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS COMO PROPOSTA METODOLÓGICA CURRICULAR
DE TRABALHO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como parte dos requisitos necessários à obtenção do grau de licenciatura em Letras/Libras pela Faculdade de Letras da Universidade Federal de Alagoas (UFAL).

Orientadora: Profa. Dra. Edineide dos Santos Silva

MACEIÓ, NOVEMBRO DE 2022.

SUMÁRIO

RESUMO	1
1 INTRODUÇÃO	2
2 FUNDAMENTOS LEGAIS E TEÓRICO-METODOLÓGICOS	3
2.1 Legislação brasileira e o ensino de Libras no Brasil e no estado de Alagoas	3
3 PRINCÍPIOS DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO E O ENSINO DE LÍNGUAS NO BRASIL	6
3.1 Sequência didática (SD)	12
3.2 Sequências didática de Genebra adaptada como proposta metodológica curricular de trabalho no Estágio Obrigatório de Libras como primeira Língua	15
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	18
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	19

ATRAVÉS DOS ESTÁGIOS DE LIBRAS COMO PRIMEIRA LÍNGUA: AS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS COMO PROPOSTA METODOLÓGICA CURRICULAR DE TRABALHO¹

Ana Paula Silva do Carmo²

Gilmara Limeira Silva³

Edineide dos Santos Silva⁴

RESUMO

Este trabalho situa-se no âmbito dos estudos acerca das sequências didáticas no ensino da Língua Brasileira de Sinais – Libras à pessoa surda. Assim, o objetivo deste estudo é apresentar a sequências didática como um dos caminhos possíveis de reflexão para uma proposta teórico-metodológica de ensino da Libras, como primeira língua, na educação brasileira de surdos, por meio das evidências das experiências positivas dessa proposta. Para tanto, entendemos que, para a pessoa surda, as práticas sociais de interações verbais em Libras devem ocorrer, de preferência, na mais tenra idade possível, entre seus pares, com o contato constante com a comunidade surda brasileira. Sendo assim, o ensino/aprendizagem de Libras, como primeira língua (L1), deve proporcionar situações linguísticas de uso real da Libras, no sentido de que a escolarização do letramento dos surdos atenda a suas reais necessidades da vida cotidiana, simulando, dessa forma, no ensino formal, as práticas não escolares de imersão dos sinalizantes desse idioma. Para isso, nossa metodologia de ensino adotada nas regências de estágio obrigatório – Libras (L1) – foram as sequências didáticas (DOLZ & SCHNEUWLY, 2004) como forma de potencializarmos as habilidades e as competências leitoras nas produções de gêneros textuais (Bakhtin, 1992) em Libras para os alunos surdos do Fundamental 2: anos finais. Com isso, o nosso aparato teórico, além dos já citados, ancora-se nos modelos de sequências didáticas de Dolz, Noverráz e Schneuwly (1998) para o detalhamento dos procedimentos das sequências didáticas, entre outros. Os resultados deste estudo busca ressaltar as sequências didáticas como uma possível metodologia de ensino de Libras (L1) a partir dos gêneros textuais orais da Libras.

Palavras-chave: Sequência didática. Libras – L1. Metodologia. Gêneros textuais.

¹ Este trabalho de conclusão de curso é resultado do meu Plano de Trabalho no Projeto de PIBIC, durante o Ciclo de 2019 e 2020, coordenado e orientado pela Profa. Dra. Edineide Silva. Também informamos que esse PIBIC recebeu o Prêmio de Excelência Acadêmica CNPq 2020. Além disso, partes deste estudo foram apresentadas na XII Semana de Letras, em out. de 2019 e no 30º Congresso Acadêmico de Iniciação Científica, em fev. de 2020.

² Graduada em Pedagogia (2012), pela Faculdade da Cidade de Maceió - FACIMA; Especialista em Tecnologia Assistida, Comunicação Alternativa e Libras (2013), pela Centro Universitário - UNISEB, professora do Ensino Fundamental I, na Educação Básica, rede particular de ensino, em Maceió-AL; reformada pela Polícia Militar (2018), graduanda do Curso de Letras/Libras, pesquisadora de projeto de PIBIC, Ciclo 2019/2020 e membro do Grupo de Pesquisa Estudos em Fonética e Fonologia – FonUFAL na Universidade Federal de Alagoas.

³ Professora do Ensino Fundamental I, na Educação Básica, rede particular de ensino, em Maceió- AL; graduanda do Curso de Licenciatura de Letras/Libras.

⁴ Doutorado em Linguística pela Universidade de Brasília (2013), membro da Associação Brasileira de Linguística – ABRALIN (2005) e do Grupo de Pesquisa Estudos em Fonética e Fonologia – FonUFAL (2017), avaliadora *ad hoc* de artigos, projetos e relatórios científicos, professora Adjunta e membro do NDE do Curso de Letras Libras/UFAL, coordenadora de projetos de PIBIC (2019), coordenadora de Extensão da Faculdade de Letras/UFAL.

ATRAVÉS DOS ESTÁGIOS DE LIBRAS COMO PRIMEIRA LÍNGUA: ASSEQUÊNCIAS DIDÁTICAS COMO PROPOSTA METODOLÓGICA CURRICULAR DE TRABALHO¹

Ana Paula Silva do Carmo²

Gilmara Limeira Silva³

Edineide dos Santos Silva⁴

1 INTRODUÇÃO

O objetivo deste estudo é apresentar as sequências didáticas como um dos caminhos possíveis de reflexão para uma proposta teórico-metodológica de ensino da Libras, como primeira língua, na educação brasileira de surdos, por meio das evidências das experiências positivas dessa proposta, que foi adaptada a partir do modelo de Genebra e aplicada nas escolas da rede pública de ensino do estado de Alagoas pelos estagiários do curso de licenciatura em Letras-Libras – UFAL. Para isso, partimos do pressuposto de que é necessário considerar os gêneros textuais/discursivos como instrumentos para o ensino efetivo da Libras e, assim, devemos repensar a metodologia de trabalho do ensino/aprendizagem desse idioma em sala de aula. Considerando, assim, a formação inicial de professores de Libras nos cursos de licenciaturas, mas também contribuindo para o aprimoramento de práticas pedagógicas em cursos de formação continuada. Quanto aos aspectos metodológicos deste artigo, foram realizadas pesquisas bibliográficas acerca dos principais conceitos sobre sequências didáticas (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004), dos gêneros discursivos (BAKHTIN, 1992) e dos princípios do interacionismo sociodiscursivo (BRONCKART, 2003) em ensino de línguas;

¹Este trabalho de conclusão de curso é resultado do meu Plano de Trabalho no Projeto de PIBIC, durante o Ciclo de 2019 e 2020, coordenado e orientado pela Profa. Dra. Edineide Silva. Também informamos que esse PIBIC recebeu o Prêmio de Excelência Acadêmica CNPq 2020. Além disso, partes deste estudo foram apresentadas na XII Semana de Letras, em out. de 2019 e no 30^o Congresso Acadêmico de Iniciação Científica, em fev. de 2020.

²Graduada em Pedagogia (2012), pela Faculdade da Cidade de Maceió - FACIMA; Especialista em Tecnologia Assistida, Comunicação Alternativa e Libras (2013), pelo Centro Universitário - UNISEB, professora do Ensino Fundamental I, na Educação Básica, rede particular de ensino, em Maceió-AL; reformada pela Polícia Militar (2018), graduanda do Curso de Letras Libras, pesquisadora de projeto de PIBIC, Ciclo 2019/2020 e membro do Grupo de Pesquisa Estudos em Fonética e Fonologia – FonUFAL na Universidade Federal de Alagoas.

³Professora do Ensino Fundamental I, na Educação Básica, rede particular de ensino, em Maceió-AL; graduanda do Curso de Licenciatura de Letras Libras.

⁴Doutorado em Linguística pela Universidade de Brasília (2013), membro da Associação Brasileira de Linguística – ABRALIN (2005) e do Grupo de Pesquisa Estudos em Fonética e Fonologia – FonUFAL (2017), avaliadora *ad hoc* de artigos, projetos e relatórios científicos, professora Adjunta e membro do NDE do Curso de Letras Libras/UFAL, coordenadora de projetos de PIBIC (2019), coordenadora de Extensão da Faculdade de Letras/UFAL.

foi realizada também uma pesquisa de campo ao setor de arquivamento de Relatórios de Estágio Obrigatório do curso de Letras Libras da Universidade Federal de Alagoas para consultas a esses documentos produzidos por discentes, durante os anos de 2018 a 2019, período em que foram estagiários na disciplina de Estágio 3 e 4: Libras como primeira língua, doravante L1. Diante disso, realizamos nossa seleção e análise de algumas sequências didáticas a fim de revelarmos, por um lado, a importância de compartilhar os relatos dos professores de Libras em formação inicial e, por outro lado, suas intervenções formativas escolarizadas quanto ao uso, nas suas práticas pedagógicas, dos gêneros textuais sinalizados e as sequências didáticas, considerando que as atividades de linguagem, como os gêneros sinalizados, constituem as atividades humanas e, portanto, são megainstrumentos do desenvolvimento humano (BRONCKART, 2003).

Este artigo divide-se em 5 tópicos: esta introdução, depois, apresentamos um breve histórico dos fundamentos legais e teórico-metodológicos acerca do Ensino de Libras no Brasil e mais especificamente no estado de Alagoas, em seguida, explicitamos os principais conceitos teóricos que embasaram nosso estudo. Logo após, apresentamos e analisamos alguns relatos da aplicação de algumas Sequências Didáticas, doravante SD, elaboradas por discentes do curso de Licenciatura de Letras Libras/UFAL durante as disciplinas de Estágio Supervisionado 3 e 4, Libras como primeira língua, em relatórios de estágio, orientados pela Profa. Dra. Edineide Silva e arquivados no setor de documentos do curso. Por fim, nas Considerações Finais, apresentamos os destaques e as contribuições do uso das Sequências Didáticas no Ensino de Libras como primeira língua (L1) como uma das propostas metodológicas a serem incorporadas no trabalho pedagógico de professores de Libras.

2 FUNDAMENTOS LEGAIS E TEÓRICO-METODOLÓGICOS

2.1 Legislação brasileira e o ensino de Libras no Brasil e no estado de Alagoas

A educação dos surdos tem sido tema de grandes discussões entre estudiosos e a própria comunidade surda. O surdo, enquanto aluno, se apresenta como um estrangeiro em sala de aula, em razão de pertencer a uma cultura e usar uma língua diferente da comunidade escolar ouvinte da qual ele está inserido. Ele adquire experiências diante daquilo que vê, por isso tem visão de mundo bastante diferente da nossa, que somos ouvintes. Desta forma, tem sua própria cultura, a cultura surda. E, como aparato legal acerca da educação dos surdos, temos como base algumas leis e decretos a saber.

Partindo da Constituição Federal do Brasil (CF), de 1988, a educação foi reconhecida como um direito de todos os brasileiros, deixando, assim, uma lacuna para que leis fossem

regulamentadas que garantissem o acesso a uma educação pública e de qualidade, incluindo, desta forma, as pessoas com necessidades especiais, dentre elas, o surdo que teve direito a um acompanhamento especializado. Conquista esta que se deu a partir da criação da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, a qual determina o reconhecimento da Libras como meio legal de comunicação e expressão da comunidade surda brasileira e que o poder público deve fornecer meio para o uso e difusão da Libras no Brasil. Ainda de acordo com a CF/88, o atendimento educacional especializado às pessoas com necessidades especiais deve ser preferencialmente na rede regular de ensino.

Com isso, faz-se necessário o desenvolvimento de políticas públicas voltadas para a completa inserção da Libras nas escolas, associado à capacitação e qualificação de profissionais para atenderem aos alunos surdos. Uma vez que, o papel da escola é formar cidadãos críticos, preparando-os para o exercício da cidadania e para a vivência em sociedade, pois a escola não é homogênea, ou seja, tem um campo diversificado de indivíduos. E para reforçar os direitos dos surdos, também foi criada a Lei nº 13.146/15 que garante a inclusão de pessoas com necessidades especiais de forma igualitária nas salas de aula, que assegura e promove condições de igualdade, visando à sua inclusão social e cidadania.

Outra forma legal que garante o processo ensino-aprendizagem de pessoas com surdez é o Decreto nº 5.626/05, pois presume que uma pessoa surda é aquela que compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando, dessa maneira, sua cultura por meio da Libras. Para tanto, a Libras deve ser adquirida como primeira língua (L1), enquanto a língua portuguesa, como segunda língua (L2) na modalidade escrita e que o acesso a ambas as línguas aconteça simultaneamente no ambiente escolar. Ocorrendo, assim, a inclusão do surdo. E que as instituições de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior.

Os sistemas de ensino devem assegurar principalmente professores especializados ou devidamente capacitados para atuar com qualquer pessoa especial na sala de aula, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases Brasileira, Lei nº 9.394/96. Esta lei diz, além disso, que haverá, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial e que o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular. O que significa que os alunos surdos têm direitos de serem atendidos nas escolas públicas por profissionais intérpretes para facilitar

o diálogo entre professor-aluno, quando da ausência de professores capacitados. Assim, a LDB apresenta um capítulo específico acerca da Educação Bilíngue dos Surdos, no qual considera nessa modalidade de ensino a Libras como primeira língua e o português escrito como segunda língua, podendo ser em classes e escolas bilíngues de surdos. Ao lado da LDB, há o Projeto de Lei 2403/22, de autoria do deputado Carlos Veras (PT-PE), que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) para incluir conteúdo da Língua Brasileira de Sinais (Libras) nos currículos da Educação Básica (da pré-escola ao ensino médio), segundo defende o deputado, “os currículos da educação infantil e dos ensinos fundamental e médio incluirão, para todos os alunos, conteúdos relativos a Libras”. Veras, ainda argumenta que “a medida vai ao encontro do Estatuto da Pessoa com Deficiência, que assegura um sistema educacional inclusivo.” Esse Projeto está em análise na Câmara dos Deputados, tramita em caráter conclusivo e ainda deve ser analisado pelas comissões de Educação, e de Constituição e Justiça e de Cidadania, conforme a Redação da Agência Câmara de Notícias, da Câmara dos Deputados, em 13 de outubro de 2022. No Senado⁵, temos mais dois projetos que incluem o ensino de Libras na Educação Básica, também ainda em tramitação. O primeiro projeto é de autoria do senador Romário (Podemos-RJ) e tramita na Comissão de Direitos Humanos (CDH), ainda devendo passar pelo crivo da Comissão de Educação do Senado. O senador Romário afirma que os ouvintes só podem se comunicar com os surdos por meio da Libras, sua justificativa; o segundo projeto, mais abrangente, é a PL 5.961/2019, de autoria da senadora Zenaide Maia (Pros-RN), o qual institui que os currículos da Educação Básica incluam, para todos os alunos, conteúdos relativos à Libras.

No estado de Alagoas, há leis mais antigas do que a Federal de 2002 e o Decreto de 2005, porém as políticas públicas não chegam ao estado. Existem leis mais recentes voltadas para a atuação e formação do tradutores intérpretes, temos, a saber, a Lei Nº 7.931, de 10 de outubro de 2017, a qual dispõe sobre diretrizes para regulamentação do exercício da profissão de tradutor e intérprete da Língua Brasileira de Sinais – Libras; também, mais recentes foram promulgadas pela Assembleia Legislativa a Lei nº 8.287, de 5 de agosto de 2020, que institui a inclusão de intérpretes da Língua Brasileira de Sinais – Libras, nos telejornais, nas propagandas

⁵Esclarecemos que essa entrevista é de 24 de janeiro de 2020, realizada pela Agência Educa Mais Brasil e que, devido aos prazos e condições de escrita desse TCC durante uma Pandemia, não pudemos atualizar essas informações que acreditamos que continuam parados todos as decisões democráticas no Congresso Nacional, dadas as circunstâncias políticas que o país se encontra atualmente.

e programas institucionais dos Governos estadual e municipal das emissoras televisivas, no âmbito do Estado de Alagoas, e dá outras providências; e a Lei nº 8.303, de 25 de agosto de 2020, a qual institui obrigatoriedade da inclusão de funcionários ou servidores qualificados para o atendimento em Libras em órgãos públicos, hospitais, concessionárias de serviços públicos e empresas privadas. Apesar de não haver contratação de professores na Educação Básica por meio de concursos públicos, percebemos que algumas escolas da rede particular de ensino no Município de Maceió-AL estão contratando professores de Libras para serem polivalentes, revelando mais o posicionamento social e político dos surdos alagoanos diante de tanta legislação ainda inócua para o poder público e o privado no estado Alagoano.

3. PRINCÍPIOS DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO E O ENSINO DE LÍNGUAS NO BRASIL

O interacionismo sociodiscursivo, chamado de ISD, iniciou em 1980, com um grupo de pesquisadores da Unidade de Didática das Línguas da Universidade de Psicologia e Ciências da Educação de Genebra, cujo coordenador é Jean-Paul Bronckart. No Brasil, a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP) é responsável pelo crescimento dos estudos do ISD por meio de um Acordo Institucional entre essas duas universidades, Machado (2005), as quais estimularam, atualmente, outras vinte universidades brasileiras envolvendo os ensinamentos de Bronckart. No ensino de línguas, as pesquisas realizadas no Brasil, sob a perspectiva do ISD, voltam-se para o ensino/aprendizagem do português como primeira língua, ou do francês e inglês como língua estrangeira.

Quanto à relevância das pesquisas com ISD naquelas línguas, Abreu-Tardelli e Cristovão (2009) ressaltam que:

Os trabalhos realizados nesses últimos anos têm sido decisivos para a constituição das grades curriculares no nível do sistema educacional nacional e dos estaduais e para o desempenho do sistema educativo, pois apontam novas ferramentas para o trabalho necessário para o letramento e contribui também para o processo de formação docente, tanto para o inicial quanto para a continuada (ABREU-TARDELLI E CRISTOVÃO, 2009).

Assim, observamos que os trabalhos com ISD no Brasil estão relacionados não apenas à didática das línguas, mas também à formação docente, seja inicial ou continuada, e à constituição de grades curriculares nos sistemas estaduais e nacionais para as línguas estrangeiras e para o português, como L1. É, nesse sentido, que nossa proposta metodológica curricular de trabalho se enquadra, pois propomos, aqui, um ensino de Libras, como L1, sob a perspectiva do ISD, na qual os “gêneros se constituem como verdadeiras ferramentas semióticas

complexas que mediatizam a ação de linguagem, permitindo a produção e a compreensão de textos” (MACHADO, 2005, p. 128). Ou seja, acreditamos, com base nos **pressupostos do ISD, que o indivíduo se torna pleno através do domínio dos diversos gêneros no seu agir com linguagem nas diferentes atividades da esfera humana**. Dessa forma, **a educação dos surdos necessita de propostas didáticas da transformação social e não da transposição**, no sentido de que “o conhecimento científico sofre uma transformação ao se tornar conhecimento a ser aprendido, que, por sua vez, transforma-se em conhecimento efetivamente ensinado”, conforme ressaltam Machado e Cristóvão(2005).

Para entendermos melhor o ISD e os seus princípios, resumimos os principais pontos de uma entrevista de Jean Paul Bronckart à *Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL*, em 2006, que interessam à nossa proposta da didática da transformação. Na entrevista, Bronckart considera o interacionismo sociodiscursivo como uma ciência do humano, pois, conforme o entrevistado, o ISD, por um lado, apresenta uma abordagem transdisciplinar que dialoga com a Filosofia, a Sociologia, a Psicologia e a Linguística e, por outro lado, contesta a divisão das ciências humanas/sociais, assumindo-se, portanto, como uma ciência do humano. Assim, ainda de acordo com Bronckart (2006), quanto às influências dessas áreas no ISD, destacamos as seguintes:

[...] os processos de socialização e os processos de formação das pessoas constituem duas vertentes indissociáveis do mesmo desenvolvimento humano. [] que os problemas de intervenção prática, e notadamente as questões que põem a educação e a formação constituam objetos centrais para essas ciências humanas. [] que as práticas de linguagem situadas (quer dizer, os textos-discursos) são os instrumentos maiores do desenvolvimento humano, não somente sob o ângulo dos conhecimentos e dos saberes, mas, sobretudo, sob o das capacidades de agir e da identidade das pessoas. (BRONCKART, 2006, p.9)

Observamos, nas palavras de Bronckart, que, para além de sua oposição à separação do que é humano e social, o autor coloca a não separação do agir humano e suas práticas de linguagem situadas – os gêneros discursivos, os quais são instrumentos do desenvolvimento humano. É nessa perspectiva que defendemos o ensino de Libras, como L1, a partir dos gêneros discursivos, cujo trabalho pedagógico do docente em formação inicial e continuada seja norteado por meio do conhecimento, do domínio do gênero discursivo escolhido.

Para o ensino de Libras, seja como L1, seja como L2, até o momento, durante a revisão bibliográfica deste artigo, não temos conhecimento de pesquisas publicadas sob a ótica do ISD, sendo esta proposta a pioneira. Cabe ressaltar que, em se tratando de práticas e de metodologias de ensino-aprendizagem de línguas, não existe A PROPOSTA, no singular, existem PROPOSTAS, no plural. Em outras palavras, os professores, seja de formação inicial seja

continuada, devem ter acesso a pluralidades de ideias e de experiências do fazer pedagógico.

Destacamos, dessa forma, que nossa proposta, aqui defendida, não deve ser entendida como a proposta única, mas que faça parte do conjunto de propostas a que os estudantes dos cursos de Licenciatura em Letras Libras devam ter acesso para o desenvolvimento de estratégias em suas práticas educacionais, reformulando-a e adaptando-a, conforme a realidade linguístico-cultural de cada comunidade surda brasileira, nos diferentes sotaques de sinais, de variações linguísticas, os quais chamamos de Língua de Sinais Brasileira - LSB ou Língua Brasileira de Sinais – Libras.

Quanto à outras propostas, especificamente de Libras, como L2, temos conhecimento de um artigo, intitulado *Quadro de referência da Libras como L2: marco de referência da Libras como L2*, cujo objetivo, segundo Quadros et al (2021, p. 5488), “é apresentar os níveis de ensino de Libras desenvolvidos a partir do Quadro Comum Europeu de Referência de Línguas e do quadro de referência europeu para o ensino de línguas de sinais” (LEESON et al, 2016, apud QUADROS et al (2021, p. 5488). O Quadro Comum Europeu de Referência de Línguas, publicado em 2001 pelo Conselho da Europa, oferece uma base comum para elaboração de conteúdos programáticos, orientações curriculares, testes, avaliações e livro-texto entre outros materiais para o ensino de segunda língua (L2) e língua estrangeira (LE), são utilizados em muitos países da Europa, como forma de avaliar a proficiência em L2 ou LE pelos profissionais e pelos próprios aprendizes. Enquanto o quadro de referência europeu para o ensino de línguas de sinais, conforme Leeson et al (2016, apud QUADROS et al 2021, p. 5492), estabelece critérios para avaliar a proficiência em línguas de sinais quanto ao seu uso profissional, focando no ensino em programas de Estudos Surdos e Interpretação dessas línguas, sendo um marco de referência para professores, formadores de professores e desenvolvedores de currículos de línguas de sinais em ambientes educacionais. É importantíssimo ressaltar que o quadro de referência europeu para o ensino de línguas de sinais teve como base pesquisas na área de linguística e aquisição de línguas de sinais, como L2, para se estabelecer os descritores nos testes de proficiência em língua de sinais.

Enquanto no Brasil, Quadros et ali (2021, p. xxx), nos informa o que há o subprojeto, intitulado “Ensino de Libras como L2”, do projeto Documentação da Libras, da UFSC, que

está realizando o estudo e a adaptação dos descritores utilizados para língua de sinais ... Por fim, após a publicação dos referidos descritores na página web do Portal de Libras (LIBRAS, 2020), a comunidade surda brasileira (professores de libras como segunda língua, linguistas, usuários da Libras como segunda língua, entre outros) poderá atuar colaborativamente neste trabalho, enviando avaliações, críticas e sugestões à equipe.

Assim segue os autores desse artigo, apresentando-nos a adaptação do quadro de referência europeu de línguas de sinais para a Libras. Na adaptação proposta não temos a participação de pesquisadores da área da linguística ou da área da aquisição de segunda língua, mas um convite para uma atuação colaborativa, conforme citação, pois os autores afirmam que estão no momento de construção. Adiante, é-nos apresentada adaptação dos três níveis e seis subníveis e os respectivos descritores, os quais estão sempre relacionados à competência comunicativa do aprendiz e à sua intenção de se comunicar, o que nos revela uma abordagem de ensino de língua voltada para o Comunicativismo, sob uma perspectiva funcionalista de língua e de ensino de língua, ainda distantes do que propõem os princípios do **INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO** defendidos por nós e posto em prática por meio das sequências didáticas a partir dos gêneros sociodiscursivos que norteiam a realidade linguística dos surdos no ensino-aprendizagem da Libras seja como primeira língua (L1) - nosso destaque neste trabalho – mas também pode-se aplicar ao ensino-aprendizagem desse idioma como segunda língua (L2), conforme demonstraremos nos itens a seguir.

Esclarecidas essas questões, sigamos aprofundando o que defendemos por **princípios interacionistas**, na prática, o professor precisa abordar contextos reais, como explica Marcuschi “[...] funcionalismo baseado em formas regulares relacionando contexto social e forma linguística com base nas funções da linguagem e na sua realização nos mais variados registros e gêneros textuais.” (MARCUSCHI, 2008, p. 33-34). Isto nos remete a pensar o quão importante é direcionar o uso dos gêneros textuais à realidade do aluno surdo, visto que este sintetiza a forma linguística usada em sala de aula com o contexto social fora dela, fazendo-se, assim, um paralelo entre ambos, dando significado aos contextos em sua volta.

A História em Quadrinho – HQ, por exemplo, apresenta características próprias para o ensino de Libras aos alunos surdos, pois tem em sua estrutura imagens que favorecem o processo ensino aprendizagem, já que os surdos têm como primeira língua uma língua visoespacial. Para isso, destacamos alguns aspectos da linguística funcional que se correlacionam com os aspectos dos gêneros discursivos. Vejamos:

Linguística “funcional”	
1.	Estrutura da fala (ato, evento) como formas de dizer
2.	Análise do uso é anterior à análise do código; organização do uso revela relações e traços adicionais; mostra código e uso em relação (dialética) integral
3.	Gama de funções sociais ou estilísticas
4.	Elementos e estruturas como etnograficamente adequados
5.	Diferenciação funcional (adaptativa) das línguas, variedades e estilos; estes são existencialmente não necessariamente equivalentes
6.	Comunidade linguística como matriz de repertórios de códigos de estilos de fala (“organização e diversidade”)
7.	Conceitos fundamentais tomados como problemáticos e a serem investigados em seus contextos de origem e uso.

Fonte: Hymes (1974 apud MARCUSCHI, 2008, p. 43)

Esse quadro retrata o ensino da Libras aos alunos surdos em contextos reais aos aplicarmos o gênero multimodal HQ ou outros gêneros discursivos circundantes à realidade linguística dos surdos brasileiros, pois além de não separar o código linguístico de seus usos, consideram as variações, as funções sociais e os estilos nos atos sociocomunicativos, conforme veremos nos relatos dos estagiários.

Ainda de acordo com a visão dos funcionalistas, temos o quadro de G. Leech (apud MARCUSCHI, 2008, p. 44) a seguir:

1.	Funcionalistas (p. ex. Halliday) tendem a tomá-la primariamente como um fenômeno societal.
2.	Funcionalistas tendem a explicá-los como derivados da universalidade dos usos pelos quais a linguagem funciona na sociedade.
3.	Funcionalistas inclinam-se a explicá-la em termos do desenvolvimento das necessidades comunicativas da criança na sociedade.
4.	Funcionalistas estudam-na na relação com suas funções sociais.

Fonte: Leech (apud MARCUSCHI, 2008, p. 44)

Faremos várias analogias a partir de falas dos Marcuschi para o ensino de LP como primeira língua aos ouvintes. A primeira é um questionamento interessante e importante feito em Marcuschi (2008) “quando se ensina língua, o que se ensina?”. Indagação essa que pode ser retratada por Batista (1997, p.1 apud Marcuschi, 2008, p. 50) “aquilo que se ensina não são as próprias coisas (a língua ou a história mesma), mas antes, um conjunto de conhecimentos sobre as coisas ou um modo, dentre outros possíveis, de se relacionar com elas (BATISTA, 1997, p.3

apud MARCUSCHI, 2008, p. 50). Isto é, o ensino é pautado a partir da “visão do objeto” e da “relação com esse objeto”.

O modo como o ensino de língua vem se conduzindo, remete-nos a trabalhar com texto de forma variada. Nessa perspectiva de ensino de gêneros textuais orais em Língua Brasileira de Sinais – Libras – L1, isto é, SINALIZADO. Podendo, a depender da faixa etária e grau escolar, atender a proposta bilíngue Libras e Português escrito.

Diante disto, o intuito é desenvolver no aluno surdo conhecimento linguístico por meio da “língua em seu funcionamento autêntico e não simulado [...] organização do léxico e a exploração do vocabulário, [...] a organização das intenções e os processos pragmáticos, [...] a questão da leitura e da compreensão [...], o treinamento do raciocínio e da argumentação.” (MARCUSCHI, 2008, p.51). Visto que, o aluno surdo da escola pública da educação básica, em ensino fundamental II, anos finais, não tem fluência na língua de sinais, até mesmo deparamo-nos com alunos surdos que não sabem a própria língua, a Libras. Conforme Silva et al (2020), há de se considerar os perfis linguísticos dos surdos brasileiros, a saber:

Figura 1. Perfis linguísticos dos surdos brasileiros.

Perfil 1: surdos sem Libras, com sinais caseiros ou português sinalizado – a percepção da construção de sentido ocorre por meio dos recursos multimodais - uso estratégico dos recursos imagéticos;

Perfil 2: surdos em desenvolvimento na Libras e sem português – o sinal realizado na forma de vídeo ao lado da legenda pensada em português como L2 para o *input* desse idioma;

Perfil 3: surdos bilíngues – videográfico nas duas línguas e os recursos imagéticos reforçando as semioses linguísticas.

Fonte: SILVA et ali (PRELO)

Neste sentido, o aluno, foco do nosso estudo, na maioria das vezes não sabe a própria língua e, quando sabe, de certo que é o português sinalizado, mas, geralmente, não são fluentes na sua própria língua. O uso gêneros discursivos oral em Libras, isto é sinalizado, pretende melhorar o aprendizado desse aluno com tentativa de ampliar o conhecimento linguístico, aumentando o léxico desse aluno não só para comunicação dentro da escola, como também fora dela, de modo que ele possa expressar-se, significativamente, em outros contextos.

Viabilizando o acesso e a forma de apresentação dos gêneros textuais, a sequência didática, favorece tanto ao professor quanto ao aluno, pois aquele vai modular as etapas de apresentação do discurso textual, contextualizando com a realidade deste, o qual irá desenvolver estruturalmente o discurso oral em virtude de o texto conter uma gama de informação e permitir

interação do aluno.

Contudo, como bem descreve MARCUSCHI, 2008, p. 53 para o ensino de LP aos ouvintes e nos permitam outra analogia “[...] a escola tem como missão primária levar o aluno a bem se desempenhar na escrita, no caso dos surdos no português escrita também, pensando numa perspectiva de ensino bilíngue, capacitando-o a desenvolver textos em que os aspectos formal e comunicativo estejam bem conjugados, isto não deve servir de motivo para ignorar os processos da comunicação oral,” que, para os surdos, a oralidade seria a sinalização em Libras.

Para nosso aluno em questão, o uso oral do texto em Libras – L1, contribui tanto para a comunicação na primeira língua como o desenvolve a produzir textos orais nessa língua de modo paralelo com o que esse aluno vivencia, o que dará mais sentido na sua construção.

Para Marcuschi (2008), os gêneros textuais “[...] operam, em certos contextos, como formas de legitimação discursiva, já que se situam numa relação sócio-histórica com fontes de produção que lhes dão sustentação além da justificativa individual.”(p. 154)

Ele ainda diz que o gênero textual:

refere os textos materializados em situações comunicativas recorrentes. Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. [...] os gêneros são entidades empíricas em situações comunicativas e se expressam em designações diversas, constituindo em princípio em listagens abertas. Alguns exemplos de gêneros textuais seriam: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem, aula expositiva, [...] (MARCUSCHI, 2008, p. 155)

Como tal, os gêneros textuais são formas textuais orais/sinalizadas ou escritas bastante estáveis, históricas e socialmente situadas. O que nos cabe uma provocação? Por meio de outra analogia, como vão os estudos dos gêneros sociodiscursivos sinalizados em Libras? Existem esses estudos? Sabemos que tudo se limita ao termo narrativas em Libras, como sabemos que o termo NARRATIVAS é tipologia e não gêneros discursivos! Enquanto esses estudos não chegam, sigamos fazendo as adaptações de propostas para a realidade dos surdos brasileiros. A seguir a Sequência Didática – SD, modelo de Genebra e a proposta adaptada por Silva (Prelo), aplicada nas escolas públicas por meio dos estágios de Libras (L1).

3.1. Sequência didática (SD)

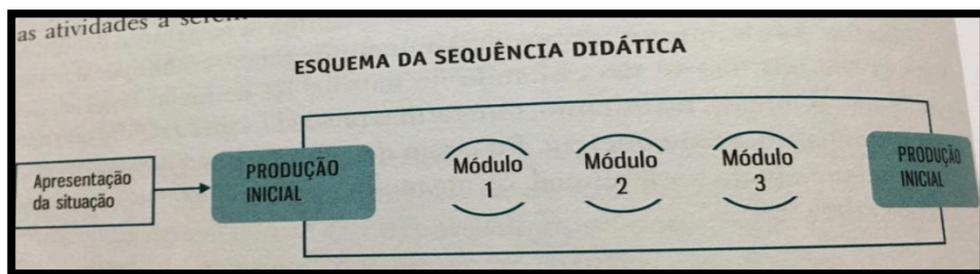
Quanto às sequências didáticas, DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY (2004), conceituam como sendo:

um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Para tanto, leva-se em conta a comunicação em

situação real, pois sabemos que escrever uma carta a um amigo ou uma carta comercial é algo diferente. Falar num barzinho com os amigos ou produzir um discurso diante de um público não é a mesma coisa. Isso quer dizer que são contempladas as semelhanças e as diferenças entre os gêneros e entre as duas modalidades da língua. Os gêneros são tidos como instrumentos comunicativos que servem para realizar essas atividades formais e informais de maneira adequada.

Em cujo objetivo de se desenvolver um trabalho com as SD é possibilitar ao “aluno um procedimento de realizar todas as tarefas e etapas de produção de um gênero” DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY (2004 apud MARCUSCHI, 2008, p. 214), pois, mesmo que esse aluno desacerte nas respostas, é apropriado deixá-lo concluir o raciocínio, para que o professor reveja outra forma de (re)explicar e/ou (re)apresentar as etapas de tal modo que o aluno chegue a dar uma adequada para o seu aprendizado. A seguir, apresentamos o Esquema da Sequência Didática, proposto por Dolz e Schneuwly, o qual serviu de base para as sequências desenvolvidas no ensino de Libras (L1) nas regências de estágio 3 e 4.

ESQUEMA DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA - SD



Fonte: Dolz e Schneuwly (2004, p.97 apud MARCHUSCHI, 2008, p.214)

Nas palavras de Dolz e Schneuwly (2004, p.97), sequências didáticas são: “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. **No nosso caso, sinalizado!**

Seguindo o esquema acima, temos a **apresentação da situação** na qual é exposto o assunto abordado e objetivo do assunto, citando exemplos, já que está fundamentado na realidade do aluno, conceituando o assunto e verificando possíveis dúvidas com o aluno. Fixando, ainda, a modalidade, se escrita ou oral. Aqui, também, defini-se o gênero textual com sua forma de produção e o conteúdo a ser trabalhado.

Em seguida, vem **produção inicial**, em que o aluno demonstra o que aprendeu na apresentação da situação e na qual o professor irá observar, detalhadamente, cada passo dado pelo aluno, para fazer possíveis adaptações de sua prática pedagógica, caso haja inadequações nas respostas, com uma nova abordagem estratégica, de modo que o aluno surdo apresente

compreensão de forma clara, para que, assim, siga para o próximo passo.

Dando sequência, chegamos aos **módulos**, os quais não têm uma quantidade determinada, pois depende do entendimento do aluno para se chegar à produção final. Neles sempre serão tratadas as dificuldades surgidas durante a primeira produção. Os módulos são ajustáveis e podem seguir uma determinada ordem de execução. Ainda, aqui, são ofertados, ao aluno, subsídios básicos para ultrapassar as inadequações externadas nas respostas, bem como, dar, ao professor, a oportunidade de criar estratégias que auxiliem na compreensão do aluno, para melhor expressar-se.

Por fim, temos a **produção final**. Aqui, o aluno manifesta, na prática, o que aprendeu durante os módulos e, é aqui que ele se torna o núcleo do processo, demonstrando “controle de sua aprendizagem, saber o que fez, por que fez e como fez.” (MARCUSCHI, 2008, p. 216). Neste caso, em todas as etapas, são trabalhados os gêneros textuais na modalidade oral, isto é, na Libras como L1, na proposta adaptada por Silva (prelo), a partir da realidade do aluno surdo, visto que este possui pouco ou nenhum conhecimento lexical e linguístico da língua de sinais, o que possibilita não só o aprendizado dos gêneros textuais como amplia o léxico e o desenvolvimento cognitivo, linguístico e comunicacional desse aluno, tornando-o um aluno letrado na própria língua. Aqui, deve-se considerar os “Perfis linguísticos dos surdos brasileiros” (Silva, prelo) e outras especificidades sociolinguísticas observadas - o que Silva (Prelo) chamou de “Diagnóstico Sociolinguístico Cultural” e acrescentou a este modelo de Genebra, antes da etapa “Apresentação da Situação.” O Diagnóstico Sociolinguístico Cultural relaciona-se, por analogia, ao que Marcuschi (2008, p.219) apud Dolz & Schneuwly (2004, p.119-126) trata do agrupamento dos gêneros e da progressão, ou seja, da seleção dos gêneros a serem trabalhados na SD, isto é, àqueles em que a relação está voltada à realidade social cujo diálogo é o principal meio de produção conversacional sobre determinado assunto ou tema. Silva propõe um levantamento de gênero sociodiscursivos sinalizados na variedade da Libras do aluno sejam os que circulam na escola sejam os que circulam na comunidade surda local. Assim foram acrescentadas três etapas na SD de Genebra para o ensino da Libras como L1:

- ✓ Diagnóstico sociolinguístico cultural da turma;
- ✓ A escolha do gênero sociodiscursivo a partir da realidade sociocomunicativa dos(as) surdos(as) brasileiros(as);
- ✓ Apresentação do gênero sociodiscursivo sinalizado;

No próximo item, iremos apresentar as evidências das experiências positivas dessa proposta, que foi adaptada a partir do modelo de Genebra e aplicada nas escolas da rede pública

de ensino do estado de Alagoas pelos estagiários do curso de licenciatura em Letras-Libras – UFAL.

3.2. Sequências didática de Genebra adaptada como proposta metodológica curricular de trabalho no Estágio Obrigatório de Libras como primeira Língua

O presente item tem como base as análises de quatro relatórios de estágios supervisionados dos discentes do curso de Letras - Libras da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) para perceber a funcionalidade da metodologia da Sequência Didática (SD) para o ensino de Libras como L1 aos alunos surdos por meio de gêneros textuais orais/sinalizados em Libras.

Sabendo que Sequência Didática é conjunto de atividades, estratégias e intervenções planejadas etapa por etapa pelo docente para que o entendimento do conteúdo ou tema proposto seja alcançado pelos discentes, buscamos trazer os trechos de relatos dos(as) estagiários(as) que evidenciem essa questão. Vejamos:

O relatório 1, estagiárias Alessandra e Adriana e estagiário Antônio Correia, realizaram seus estágios com uma única aluna de 12 anos, no 6^o ano, ela tinha pouco conhecimento de Libras. Contudo, declararam que os resultados foram satisfatórios seguindo plano geral de atividades da nossa sequência didática organizados em módulos. A sequência didática se adequou na modalidade oral/sinalizada da Libras por meio de atividades lúdicas para o ensino nos anos finais. Assim evidenciou a funcionalidade na aplicação dessa metodologia para o ensino da L1, e ainda lhe despertou confiança em seu ambiente. Eles relatam que o ensino de L1 para alunos surdos edeu -se por meio da metodologia visogestual, com os recursos imagéticos, propostas pela SD adaptada, notando a importância do ensino por meio de sua L1, sua língua de instrução.

As estagiárias Alessandra e Adriana e o estagiário Antônio Correia abordam claramente o uso da sequência didática, com o domínio discursivo Lazer através de atividades lúdicas, na modalidade oral/sinalizada com jogos, para o ensino de matemática. Apresenta plano de aula ressaltando jogos lúdicos adaptados para o ensino de matemática e desenvolvimento cognitivo em L1, conforme a realidade sociocultural do aluno surdo numa perspectiva sociointeracionista.

A sequência didática de Genebra adaptada por Silva (Prelo) distribui-se em sete módulos. No primeiro, realização do **Diagnóstico sociolinguístico cultural da turma**; pelo qual foi possível traçar o perfil sociolinguístico em que a aluna surda não apresentava fluência na Libras e não apresentava grau de letramento no português escrito, nem no letramento

matemático; o segundo foi a **escolha do gênero gênero** multimodal vídeo – brincadeiras dos numerais com dado, e domínios discursivos lazer e instrucional e o **Apresentação do gênero sociodiscursivo sinalizado**; depois vieram as outras etapas a **apresentação do conteúdo** ministrado na disciplina de matemática (problemas matemáticos envolvendo as 4 operações, expressões numéricas, potenciação e radiciação e múltiplos e divisor comum) com gênero multimodal vídeo – brincadeiras dos numerais com dado, e domínios discursivos lazer e instrucional. Neste **módulo**, realizou-se um diagnóstico para saber o nível de conhecimento matemático, contudo, não relata como ocorreu a explicação, apenas os meios ou instrumentos usados. Também não diz como se deu o diálogo após apresentação do vídeo.

Já no segundo **módulo** houve revisão do assunto dado pela professora de matemática, mas não esclarece qual foi o assunto dado. Usa o jogo – desafio da roleta, cujo objetivo é a “prática e aprendizado matemático por meio do raciocínio lógico”.

E, por fim, no quarto módulo é relatado que a aluna compreendeu em parte o processo, pois passar a sinalizar os termos matemáticos em Libras, mas não entendeu muito bem os conceitos matemáticos trabalhados. Dado essa etapa ter sido um pouco comprometida e o tempo de estágio ser muito curto, a **produção final** da aluna ficou muito comprometida quanto aos objetivos transdisciplinares, o que nos revela que a fluência na Língua 1 é condição *sine qua non* para o desenvolvimento de outras habilidades cognitivas que ela iria fornecer respostas acerca de algum jogo desenvolvido pelos autores, pois como é sabido, os alunos surdos das escolas públicas têm pouco ou quase nenhum conhecimento linguístico na própria língua.

Os estagiários concluem enfatizando a implantação de uma escola bilíngue para que o surdo desenvolva seus conhecimentos linguísticos, sociais e culturais da Libras – L1 e na língua portuguesa escrita – L2. Salientam sobre a importância do uso de textos sinalizados para o ensino de língua, contextualizando na língua alvo associada às necessidades cotidianas conforme o perfil do aluno.

De fato, a SD contribui para o ensino de língua mediante o uso de textos sinalizados em paralelo com a realidade e experiências de alunos surdos para florescer o conhecimento linguístico e fortalecer os conhecimentos sociais e culturais tanto na Libras –L1 quanto no português escrito como L2.

A seguir, apresentamos, mais resumidamente, os destaques que cada relatório de 2 a 4 trouxe para uma ou mais etapas da SD adaptada para o ensino de Libras.

No relatório 2, conforme palavras do próprio estagiário Raimundo Nonato foi comum a aluna surda, em uma turma de 9º ano, única surda, com pouco conhecimento de Libras e sem intérprete. Ele utilizou a sequência didática (SD) por meio de gênero textual e apresentação de

imagens e vídeos para o ensino de Libras como sua primeira língua.

Com isso, obtiveram resultados satisfatórios com a metodologia citada, pois a aluna obteve confiança e interesse em aprender e ficar fluente em Libras e esse método deixa um amplo espaço para novas estratégias e recursos para alcançar os objetivos traçados.

O relatório 3, a estagiária Anne Karine, turma de 30 alunos surdos, a mesma afirma que a SD resultou positivamente no desenvolvimento do alunado, com um conjunto de técnica e recursos adaptados para o ensino da língua como L1 e o resultado do conhecimento foi impressionante. Percebendo que a turma, toda de alunos surdos, teve melhores resultados no aprendizado dos sinais contextualizados por meio de vídeos e imagens fazendo relação com base em sua cultura.

No relatório 4, os estagiários Rafael Bernardo e Alcione Nogueira afirmaram que inicialmente sua aluna surda de 18 anos só sabia o básico de Libras e na escola só frequentava as aulas sem nenhum aprendizado, alocada em uma turma de 30 alunos ouvintes e só ela de surda, ela apenas copiava, mas não tinha nenhum aprendizado. Em nossas sequências didáticas encontramos as estratégias de apresentar imagem e vídeos, como textos orais/sinalizados, para o ensino da L1, assim por meio de memorização e correlação com os textos apresentados, ela obtinha conhecimento.

Diante do exposto dos relatórios citados acima, os relatórios 1, 3 e 4, respectivamente, foram realizados na escola pública Estadual Alberto Gaspar, situada no bairro de Eustáquio Gomes, enquanto o relatório 2 foi realizado no Instituto Bilíngue de Qualificação e referência em Surdez (IRES) do município de Maceió com os discentes da UFAL para o ensino de Libras como L1. Contudo esses relatórios foram os escolhidos para análise, porque as escolas onde foram realizados os estágios supervisionados tinham como base e metodologias de ensino diferentes, isto é, na escola pública o ensino regular sem nenhuma adaptação para as especificidades do alunado surdo e o ensino na unidade particular, destacou – se por ter base nas metodologias ativas para o ensino de Libras. Deste modo, destacamos o espaço e método voltado para o surdo em uma escola pública estadual e a outra instituição voltada para o ensino de Libras para o aluno surdo. Como as bases utilizando a metodologia de sequência didática adaptada, notamos que esse ensino teve resultados significativos para o desenvolvimento do alunado atendido por esses discentes.

Eles desenvolveram os módulos na perspectiva sociointeracionista e os alunos de forma integral apresentaram resultados no aprendizado da língua com o método prático correlacionado com suas experiências culturais vinculadas ao letramento oral-sinalizado em sua primeira língua com sucesso de aprendizado, de forma gradual, mas com progressos

significativos.

A estagiária Anne Karine, que atuou com a turma de alunos surdos obteve melhores resultados no aprendizado de Libras como língua de instrução, pois a relação e o contato entre eles refletem no aprendizado dentro do cotidiano. Portanto, esse resumo geral dos relatórios supervisionados nos forneceu base diante da pesquisa para afirmarmos a importância, eficiência e funcionalidade dessa metodologia (SD) no ensino de Libras para o sujeito surdo por meio de gêneros textuais orais/sinalizados, assim construindo vocabulários contextualizados para seu aprendizado e uso em sua vida social no meio interno e externo à comunidade escolar.

Concluimos que, vale salientar um dado muito importante, no caso da estagiária Anne Karine, ela é surda e atuou com a turma de alunos também surdos, observamos melhores resultados. Os estagiários afirmaram unanimemente “que depois da intervenção na escola, pudemos notar uma evolução na sinalização do aluno”.

Contudo a análise dos relatórios faz – se quantioso para os estágios futuros e os discentes que virão, para si equivaler de ricas experiências no ensino da Libras em diferentes instituições e público, podendo assim realizar e inovar entre estratégias e metodologias ativas de ensino.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para essas considerações finais, acreditamos ser louvável a retomada do nosso objetivo de estudo, o qual foi apresentar as sequências didáticas como um dos caminhos possíveis de reflexão para propostas teórico-metodológica de ensino da Libras, como primeira língua por meio das evidências das experiências positivas dessa proposta aplicadas nas escolas da rede pública de ensino do estado de Alagoas pelos estagiários do curso de licenciatura em Letras-Libras – UFAL. Vimos, portanto, que a adaptação do modelo de Sequência Didática de Genebra (SILVA, prelo) trouxe respostas positivas ao ensino de Libras como primeira Língua, evidenciadas pelos estagiários-professores em formação inicial e, bem aceita pelos estudantes surdos, entretanto, este estudo não irá se esgotar aqui, pois ele, por um lado, faz parte de um grande projeto de pesquisa, iniciado no Programa de Iniciação Científica, PIBIC, em que une os conhecimentos de ensino à pesquisa e à extensão, e, por outro lado, carecem ainda de novas sistematizações da sequência didática adaptada para retestagens em mais classes e escolas da rede pública do estado de Alagoas. Entretanto, já pudemos apresentar neste trabalho final de curso alguns resultados da aplicabilidade da SD adaptada, como, por exemplo, informações acerca dos perfis dos surdos por meio da etapa “Diagnóstico sociolinguístico cultural da turma”;

sistematização dos gêneros sinalizados e escola deles para que façamos nossas reflexões e compartilhamento do nosso conhecimento produzido enquanto professores em formação inicial da licenciatura do Letras-Libras UFAL.

Destacamos, por fim, a importância das três etapas acrescidas na SD de Genebra para o ensino da Libras como L1:

- ✓ Diagnóstico sociolinguístico cultural da turma;
- ✓ A escolha do gênero sociodiscursivo a partir da realidade sociocomunicativa dos(as) surdos(as) brasileiros(as);
- ✓ Apresentação do gênero sociodiscursivo sinalizado;

O acréscimo dessas etapas são de grande relevância, pois os(as) surdos(as) brasileiros(as) estão em uma realidade escolar bastante diferente dos(as) ouvintes brasileiros(as) e dos suíços, nem se comenta! Considerando-se, além disso, o contato (ou descontato) com a Libras, sua L1, ao grau de letramento (ou não letramento) com o Português escrito como sua L2. A nossa contribuição ao ensino bilíngue dos(as) surdos(as) brasileiros é, portanto, que toda estratégia de ensino-aprendizagem da Libras com vista à produção de material didático deve ser considerada a realidade sociolinguístico-cultural desses sujeitos e os gêneros discursivos que os circulam socialmente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU-TARDELLI, L. S.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.). **Linguagem e educação: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais**. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

ANDRÉ, M. (Org.) **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas, Papirus. 2001.

_____. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

AGÊNCIA EDUCA MAIS BRASIL. Projetos do Senado incluem ensino de Libras na educação básica. Disponível em: <https://www.alagoas24horas.com.br/1268964/projetos-do-senado-incluem-ensino-de-libras-na-educacao-basica>. Acessado em 15/03/2020.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes. 2003.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira** / Secretaria de Educação

Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Decreto no 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm> Acesso em 21 de abril de 2019.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo: EDUC. 2003.

_____. Interacionismo sócio-discursivo: uma entrevista com Jean Paul

Bronckart. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL**, v. 4, n. 6, marc. 2006.

Disponível em:

<http://www.revel.inf.br/files/entrevistas/revel_6_entrevista_bronckart_port.pdf>. Acesso em: 16 de abril de 2021.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, N.; SCHNEUWLY, B. **Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento**. In: DOLZ, J; SCHNEUWLY, B. Gêneros orais e escritos na escola. Campinas: Mercado de Letras. 2004.

ESTADO DE ALAGOAS. GABINETE DO GOVERNADOR. LEI Nº 7.931, DE 10 DE OUTUBRO DE 2017. Dispõe sobre diretrizes para regulamentação do exercício da profissão de tradutor e intérprete da Língua Brasileira de Sinais – Libras.

ESTADO DE ALAGOAS. GABINETE DO GOVERNADOR. Lei nº 8.287, de 5 de agosto de 2020, que institui a inclusão de intérpretes da Língua Brasileira de Sinais – Libras, nos telejornais, nas propagandas e programas institucionais dos Governos estadual e municipal das emissoras televisivas, no âmbito do Estado de Alagoas, e dá outras providências.

ESTADO DE ALAGOAS. GABINETE DO GOVERNADOR. A Lei nº 8.303, de 25 de agosto de 2020, a qual institui obrigatoriedade da inclusão de funcionários ou servidores qualificados para o atendimento em Libras em órgãos públicos, hospitais, concessionárias de serviços públicos e empresas privadas

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler. In: _____. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23.ed. São Paulo. Cortez. 1989.

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

KRESS, G. R. e van LEEUWEN, T. **Reading Images: a Grammar of Visual Design**. Londres: Routledge, 1996.

_____. **Multimodal discourse: themodesand media ofcontemporary communication**. London: Arnold, 2001.

MARCUSCHI, L. A. Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão. Parábola: Recife, 2008.

_____. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade.** In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna; BEZERRA, Maria A. (Orgs.). *Gêneros textuais e ensino.* Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

MACHADO, A. R. A perspectiva interacionista sócio-discursiva de Bronckart. In: MEURER, J. L., BONINI, A., MOTTA-ROTH, D. (Org.) **Gêneros: teorias, métodos, debates.** São Paulo:Parábola Editorial, 2005.

SILVA, Edineide dos S. **Cultura surda? Ou culturas compartilhadas?** Alagoas, Brasil. Prelo.

SILVA, Edineide dos S.; ALMEIDA, Maria da C. A. **A variação linguística no ensino aprendizagem da Libras.** Maceió, Prelo.

SILVA, Edineide dos S.; ÍNDIOS MANCHINERI/ARUÁK; OCHOA, M. L. P.; VIRT NEN, P. K. (Orgs.). **Tsrunnimanxinerunehinkaklepirana.** História dos antigos Manchineri. 1. ed. Rio Branco Acre: CPI, v. 1. 140p. ISBN 978-85-64018-00-6. Livro didático e paradidático bilíngue Manxinéri/Português, 2010.

SILVA, Edineide dos S.; GRANNIER D. M. **A expressão de posse em Manxinéri/Aruák.** Revista de Lenguas indígenas y universos culturales. Valência. Universidad de Valência: UniverSOS 12, p. 165-175. ISSN:1698 6083, Depósito legal: V-4599-2004, 2015.

SILVA, Edineide dos S. **Libras contra a Covid-19:** produção de videográficos bilíngues. Projeto de extensão cadastrado no sistema SIGAA-UFAL. Período de execução: de maio a setembro de 2020, Maceió-AL, 2020.

SILVA, Edineide dos S. et ali. **Contribuições dos estudos lexicais:** produção de videográficos bilíngues durante a pandemia da Covid-19 pela/na comunidade surda. Maceió-AL, n. 67, set./dez. 2020 ISSN 2317-9945. Dossiê Linguística Aplicada, p. 238-254. Disponível em <<https://www.seer.ufal.br/index.php/revistaleitura/issue/view/553/showToc>> Acesso em: 30 de janeiro.

LIMA, Alcione Nogueira. **Relatório de estágio,** 2019.

SANTOS, Rafael Bernardo Silva. **Relatório de estágio,** 2019.

JÚNIOR, Raimundo Nonato Maia. **Relatório de estágio,** 2019.

SANTOS, Alessandra de Barros. **Relatório de estágio,** 2019.

MORAES, Adriana Ramos. **Relatório de estágio,** 2019.

SILVA, António Correia. **Relatório de estágio,** 2019.

GOES, Anne Karine Silva. **Relatório de estágio,** 2019.