

COMO OS(AS) ALUNOS(AS) OUVINTES DO ENSINO MÉDIO INTEGRAL PODEM VIVENCIAR A LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAS (LIBRAS)?



HOW CAN STUDENTS LISTENER OF INTEGRAL HIGH SCHOOL CAN EXPERIENCE THE BRAZILIAN SIGN LANGUAGE (LIBRAS)?

¿CÓMO PUEDEN LOS ESTUDIANTES DE LA ESCUELA SECUNDARIA INTEGRAL VIVENCIAR LA LENGUA BRASILEÑA DE SEÑALES (LIBRAS)?

Lemos, Elsa Ferreira Silva Coelho de; Chaguri, Jonathas de Paula

 Elsa Ferreira Silva Coelho de Lemos
efclemos@gmail.com
Gerência Regional de Educação da Mata Norte, Brasil

 Jonathas de Paula Chaguri
jonathas.chaguri@upe.br
Universidade de Pernambuco, Brasil

Linguagens, Educação e Sociedade
Universidade Federal do Piauí, Brasil
ISSN: 1518-0743
ISSN-e: 2526-8449
Periodicidade: Trimestral
vol. 27, núm. 54, 2023
revistales.ppged@ufpi.edu.br

Recepção: 20 Março 2023
Aprovação: 02 Abril 2023

URL: <http://portal.amelica.org/ameli/journal/818/8184179008/>

DOI: <https://doi.org/10.26694/rles.v27i54.3926>

Resumo: A inclusão é um fato imprescindível a ser respeitado e cada vez mais implantado na sociedade. Desse modo, este artigo justifica-se pela necessidade de pensar em formas de ensino que envolva o(a) aluno(a) ouvinte a fim de colaborar com a inclusão do(a) aluno(a) surdo(a) e despertar o interesse por aprender Libras. O objetivo é divulgar o resultado de uma intervenção didático-pedagógica realizada com os(as) alunos(as) ouvintes de uma turma do 2º ano do ensino médio integral de uma escola estadual do município de Timbaúba a vivenciarem a Língua Brasileira de Sinais (Libras), por meio da elaboração de placas informativas para o ambiente escolar. Com relação aos pressupostos teóricos, este trabalho fundamenta-se no Círculo de Bakhtin (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006, BAKHTIN, 2003), com relação ao conceito dos gêneros discursivos e no Interacionismo Sociodiscursivo (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004; Costa-Hübes, 2009; 2011), quanto a elaboração de uma sequência didática, como forma de organizar didaticamente a elaboração de placas informativas em Libras para o ambiente escolar. Os aspectos metodológicos configuram-se por ser uma pesquisa-ação (ENGEL, 2000; TRIPP, 2005), de cunho qualitativo (GIL, 2002; 2008). Como resultado final, oportunizamos aos(as) alunos(as) a aprendizagem da Libras para se comunicarem e promoverem a inclusão de colega surdo(a) da escola ou qualquer outra pessoa surda que vive na sociedade. Para o(a) professor(a), o aperfeiçoamento de sua prática pedagógica no ensino da Libras na educação básica.

Palavras-chave: Libras, Aluno(a) Ouvinte, Educação Básica, Formação de Professores(as), Placa Informativa.

Abstract: Inclusion is an indispensable fact to be respected and increasingly implanted in society. Thus, this article is justified by the need to think about forms of teaching that involve the student in order to collaborate with the inclusion of the deaf student and to arouse interest in learning Libras. The objective is to disseminate the result of a didactic-pedagogical intervention carried out with the

students of a 2nd grade of the integral high school of a public school in the municipality of Timbaúba to experience the Brazilian Sign Language (Libras) through the elaboration of information signboards for the school environment. Regarding theoretical conception, this research is based on Bakhtin's Circle (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006, BAKHTIN, 2003) in relation to the concept of discursive genres and Discursive Socio-Interactionism (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004; COSTA-HÜBES, 2009; 2011) regarding the elaboration of a didactic sequence as a way to didactically organize the elaboration of signboards in Libras for school environment. The methodological aspects are configured because it is an action research (ENGEL, 2000; TRIPP, 2005) of a qualitative nature (GIL, 2002; 2008). As a final result, we provide students the learning from Libras in order to communicate and promote inclusion with their deaf classmates or any other deaf person living in society. For the teacher, the improvement of their pedagogical practice in the teaching of Libras in basic education.

Keywords: Libras (Brazilian Sign Language), Student Listener, Basic Education, Teacher Training, Information Signboards.

Resumen: La inclusión es un hecho indispensable que debe ser respetado e implantado cada vez más en la sociedad. De ese modo, este artículo se justifica por la necesidad de pensar en formas de enseñanza que involucren al estudiante para colaborar con la inclusión del estudiante sordo y despertar el interés en aprender Libras. El objetivo es difundir el resultado de una intervención didáctico-pedagógica realizada con los estudiantes del 2º año de la escuela secundaria integral de una escuela pública en el municipio de Timbaúba para vivenciar la Lengua Brasileña de Señales (Libras) a través de la elaboración de placas informativas para el ambiente escolar. En relación a los aspectos teóricos, este trabajo se basa en el Círculo de Bakhtin (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006, BAKHTIN, 2003) en relación con el concepto de géneros discursivos y el Interaccionismo Socio discursivo (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004; COSTA-HÜBES, 2009; 2011) en cuanto a la elaboración de una secuencia didáctica como forma de organizar didácticamente la elaboración de placas informativas en Libras para el ámbito escolar. Los aspectos metodológicos se configuran porque se trata de una investigación-acción (ENGEL, 2000; TRIPP, 2005) de carácter cualitativo (GIL, 2002; 2008). Como resultado final, proporcionamos a los estudiantes el aprendizaje de Libras para comunicarse y promover la inclusión con su amigo sordo de la escuela o cualquier otra persona sorda que viva en sociedad. Para el profesor, la mejora de su práctica pedagógica en la enseñanza de Libras en la educación básica.

Palabras clave: Lengua Brasileña de Señales (Libras), Estudiante Oyente, Educación Básica, Formación del Profesorado, Placas Informativas.

INTRODUÇÃO

O ensino médio, etapa final do processo formativo da educação básica no Brasil, segundo a Lei de Diretrizes e Bases nº 9394 de 1996 (BRASIL, 1996), deve ter uma base unitária, considerando diversas possibilidades tais como: preparação para o trabalho; iniciação científica e tecnológica; e ampliação na formação cultural. A despeito disso, a Lei nº 13.415 de 2017 (BRASIL, 2017) estabeleceu mudanças na estrutura do ensino médio, alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), aumentando, portanto, as horas, definindo uma nova organização curricular, isto é, que seja mais flexível e contemple uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Vale ressaltar que a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) afirma que os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e no ensino médio. Por isso, cada Estado ficou encarregado de adequar um novo currículo conforme orientação da BNCC para o novo ensino médio. O Estado de Pernambuco, para esse processo, convidou toda a comunidade escolar e, por meio de formações e debates com os profissionais de educação, considerando o respeito às identidades culturais, políticas, sociais e econômicas das diferentes regiões, estruturou o Currículo do Ensino Médio de Pernambuco. Contudo, a Libras (Língua Brasileira de Sinais), não foi contemplada no currículo enquanto componente curricular obrigatório, como as disciplinas de geografia; história; português; matemática; inglês; biologia e dentre outras.

Diante desse cenário foi oferecido aos(as) alunos(as) ouvintes do ensino médio integral a oportunidade de aprender a Língua Brasileira de Sinais - Libras, como L2 (Segunda Língua), uma vez por semana na aula da Disciplina Eletiva de Libras. A proposta está embasada no Decreto nº 5.626 de 2005 (BRASIL, 2005, online), que declara “[...] apoiar, na comunidade escolar, o uso e a difusão da Libras entre professores, alunos, funcionários, direção da escola e familiares, inclusive por meio da oferta de cursos”. Além disso, na Instrução Normativa nº 007 de 2017 (PERNAMBUCO, 2017), contempla-se no Art. 69 que a oferta da Libras no ensino fundamental e médio torna-se obrigatória como Disciplina Eletiva “[...] para a Escola e de matrícula facultativa [...] cabendo ao (à) estudante ou seu responsável fazer a opção de cursar o citado componente curricular no ato da matrícula” (PERNAMBUCO, 2017, p. 12).

Nesse ensejo, a Libras é considerada como parte de um contexto social, a fim de possibilitar o exercício da sua cidadania pelos(as) alunos(as) que se dispõem a estudar esta língua adicional. No âmbito educacional, com a obrigação da escola ser local de inclusão, é fundamental que a comunidade escolar tenha conhecimento da Libras, possibilitando, dessa forma, a inclusão de alunos(as) surdos(as) ou com deficiência auditiva, permitindo que haja interação dialógica entre ouvintes e surdos(as).

Um(a) aluno(a) ouvinte, quando tem a oportunidade de aprender Libras, multiplica ou descobre o poder de comunicação que existe, entende que é possível se comunicar com seu(a) colega surdo(a) ou qualquer outra pessoa surda que vive na sociedade, sem usar os mecanismos de comunicação conhecido entre os(as) usuários(as) da língua portuguesa - a (língua)gem oral.

Diante disso, os enunciados produzidos num contexto de inclusão social, a partir de uma relação dialógica, proporciona procedimentos alternativos nos processos de interação humana. Isso leva-nos a compreender que a Libras cria e projeta enunciados ao outro. É para o outro que nos posicionamos por uma atitude responsiva diante do ir e vir (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006) da língua de sinais (Libras).

O objetivo, portanto, deste artigo é divulgar o resultado de uma intervenção didático-pedagógica realizada com os(as) alunos(as) ouvintes de uma turma do 2º ano do ensino médio integral de uma escola estadual do município de Timbaúba (PE) a fim de vivenciarem a Língua Brasileira de Sinais (Libras) por meio da elaboração de placas de informação para o ambiente escolar.

Com relação aos pressupostos teóricos, este artigo fundamenta-se no Círculo de Bakhtin (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006, BAKHTIN, 2003), com relação ao conceito dos gêneros discursivos e no Interacionismo Sociodiscursivo (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004; Costa-Hübes, 2009; 2011), quanto a elaboração de uma sequência didática (SD), como forma de organizar didaticamente a

elaboração de placas de informação em Libras para o ambiente escolar. Quanto aos aspectos metodológicos, este trabalho orienta-se por um procedimento técnico centrado na pesquisa-ação (ENGEL, 2000; TRIPP, 2005), de natureza social, assumindo, então, uma abordagem qualitativa (GIL, 2002; 2008).

Com o intuito de proporcionar uma formatação que possibilite a exposição dos resultados que este artigo busca apresentar, o trabalho está dividido em cinco seções: na primeira seção, apresentamos um panorama geral introdutório do estudo ao(à) leitor(a); na segunda, conceituamos os pressupostos teóricos; na terceira, tratamos dos pressupostos metodológicos; na quarta, apresentamos os resultados e discussão e, por fim, na quinta seção, apresentamos as considerações finais e as referências que constam neste trabalho.

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Os gêneros discursivos ou gêneros do discursivo se definem como "[...] tipos relativamente estáveis de enunciados" (BAKHTIN, 2003, p. 262), referente a diferentes contextos de utilização da língua, os quais podem ser denominados de gêneros do discurso ou gêneros discursivos.

O enunciado oral ou escrito nas condições e funções de cada gênero discursivo ocorre pelo conteúdo (assunto), pela construção composicional (características que determinam o texto) e pelo estilo verbal (escolha do vocabulário ou recurso linguístico a ser empregado). Neste sentido, Bakhtin (2003), então, considera esses três elementos que configuram um gênero discursivo (conteúdo temático, construção composicional e estilo verbal) inseparáveis no todo do gênero discursivo, pois todos eles são marcados pela especificidade de um contexto de comunicação.

No caso deste artigo, a placa de informação para sinalização do ambiente escolar é constituída de uma imagem, do sinal em Libras (língua materna do(a) surdo(a)), da escrita em língua portuguesa (língua materna do(a) ouvinte(a)) e, de forma opcional, de uma língua adicional, podendo ser o idioma inglês. Essas características definem uma placa de informação com o propósito de sinalizar um local de maneira mais adequada aos(às) usuários(as). As placas de informação para sinalização do ambiente escolar, no caso particular desta pesquisa, estão configuradas em três idiomas: libras, língua inglesa e língua portuguesa.

Na figura 1, a seguir, elencamos como está alocado em lócus as placas de informação que sinalizam o ambiente escolar.

Figura 1 – Placa de Informação para sinalização do ambiente escolar em uma escola estadual de Timbaúba do estado de Pernambuco

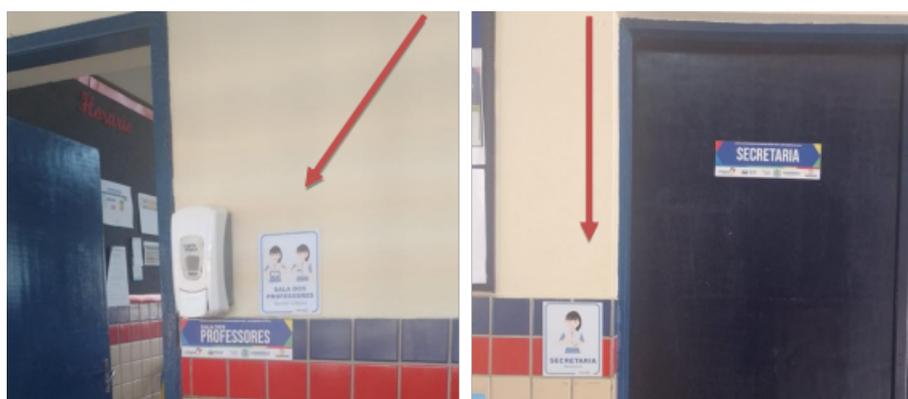


FIGURA 1

– Placa de Informação para sinalização do ambiente escolar em uma escola estadual de Timbaúba do estado de Pernambuco

Fonte: Acervo Pessoal de Elsa Ferreira Silva Coelho de Lemos (2022).

Nas condições de produção dos gêneros discursivos, isto é, das interações verbais, há de se levar em consideração as intenções comunicativas e as necessidades socio interativas dos sujeitos nos contextos das atividades do cotidiano, em que o papel e o lugar de cada sujeito são estabelecidos socialmente. Em cada contexto de uso da língua, há sempre, pelo menos, um(a) locutor(a) e um(a) interlocutor(a). O(a) locutor(a) adere a uma atitude responsiva ativa, diante do enunciado proferido pelo(a) interlocutor(a). Por essa razão, o discurso estabelece intercâmbios socioculturais, efeitos de processos cognitivos e conhecimentos concentrados historicamente e que atendem a essa atitude responsiva ativa.

Não é a atividade mental que organiza a expressão, mas, ao contrário, é a expressão que organiza a atividade mental, que a modela e determina sua orientação. Qualquer que seja o aspecto da expressão-enunciação considerado, ele será determinado pelas condições reais da enunciação em questão, isto é, antes de tudo pela situação social mais imediata. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006, p. 116).

Quando o indivíduo fala/escreve ou lê/ouve, ativa seu conhecimento preliminar do modelo dos gêneros discursivos a que ele teve acesso nas suas relações com a linguagem. Para cada esfera social, haverá um tipo de gênero discursivo, pois o seu contexto de produção parte dos enunciados que “[...] são elaborados com fins específicos e carregam informações segundo o contexto ambiental em que estão inseridas, seja um estacionamento, um hospital, um ambiente escolar etc.” (SILVA, 2011, p. 35).

Como consequência disso, há de se considerar na prática pedagógica, ao orientar os(as) alunos(as) para a produção textual, as características que marcam um determinado gênero discursivo. Em outras palavras, não escrevemos ou falamos igual o tempo todo. A variação de enunciados orais e escritos que produzimos é determinado para o outro. Quando falamos ou escrevemos, realizamos essas práticas discursivas em função do outro. Portanto, quando falamos com o pai, a mãe, os(as) alunos(as), os(as) amigos(as), o caixa do supermercado, o(a) vizinho(a) do meu bairro, estamos produzindo enunciados (interações verbais) e esses enunciados são produzidos tanto na oralidade, que assumem uma identidade pelos gêneros orais, quanto na escrita, assumindo uma identidade pelos gêneros escritos (textos).

Os gêneros discursivos, portanto, nas Línguas de Sinais, constituem uma forma visual-espacial de comunicação entre os(as) usuários(as) com deficiência auditiva e os(as) surdos(as), denominados culturalmente. É importante destacar que nem todos(as) os(as) surdos(as) fazem parte da cultura surda. O sujeito surdo, segundo explica Felipe e Monteiro (2001), são aqueles que participam de comunidades, associações na sua própria cidade ou em outras localidades, sendo fatores predominantes dessas comunidades surdas o uso da Língua de Sinais, os esportes e as interações sociais. É, então, por isso, que nem todos(as) os(as) surdos(as) participam de comunidades e associações. Há surdos(as) que não aceitam fazerem partes dessas integrações, passando, portanto, a rejeitarem a Língua de Sinais.

Semelhantes a quaisquer línguas orais, as línguas de sinais são regidas por regras linguísticas aplicadas, frequentemente, na prática. A mediação que pode ser realizada por meio do estudo de um gênero discursivo entre os(as) interlocutores(as), ouvintes-surdos e/ou surdos-surdos, contribui para o entendimento da interação entre os(as) usuários(as) da Língua de Sinais. Por intermédio dos sinais, o eu e o tu, representado pelo ouvinte-surdo e surdo-surdo, participam de forma funcional no diálogo social.

O enunciado não é somente uma forma de comunicação, sequer o contato verbal entre dois ou mais indivíduos. O enunciado, para Bakhtin/Volochínov (2006), é a manifestação da interação verbal, isto é, da compreensão ativa entre os(as) interlocutores(as). É a própria ligação da interação e da comunicação entre os(as) usuários(as) de uma língua. Por isso, os sinais são como sementes à procura do solo fértil da interação verbal para despontar um novo enunciado, que se materializa no mundo social por duas unidades temáticas: ora o texto, ora o discurso, enquanto práticas sociais. Com isso, então, há de se considerar a presença do dialogismo que é constituído pela interação de diversas vozes em um ou mais enunciados.

Na Língua Brasileira de Sinais buscamos os recursos para dispor do manual (sinal dicionarizado) em harmonia com o campo da semiótica, ou seja, do não manual. Refletindo como Bakhtin (2003), percebemos que a compreensão é a resposta, logo uma forma de interação entre o meu eu e o tu, ou seja, o outro a quem se

destina meu enunciado oral ou escrito. Contudo, é pertinente destacar, que no caso da Libras, a compreensão dos enunciados orais ou escritos poderão ser constituídos desde um silêncio até a um ilimitado número de sinais, como resposta ao enunciado já proferido por um alguém, pois o silêncio nasce e tem sentido numa relação dialógica que se constitui pela interação entre as vozes do meu eu.

[...] a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertencer o locutor (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006, p. 116).

Em uma situação do dia a dia podemos constituir sempre um ou vários **eu** para dialogar com um **tu**. Na volta do trabalho, por exemplo, podemos estar dirigindo em meio ao trânsito da cidade e pensando no que preparar para o jantar. Podemos, ainda, neste mesmo contexto, planejar como será organizada a ida das crianças para escola no outro dia, tendo em vista que a família ficará um período do dia sem veículo próprio; devido ao agendamento de conserto; e, ainda, organizar uma forma de como preparar as aulas do dia seguinte para serem ministradas na escola.

O que queremos enunciar com estes exemplos do cotidiano é que, ora eu assumo minha identidade pela voz do meu eu como dona de casa, que se preocupa com o preparo do jantar para a família; ora o meu eu se constitui como mãe, que se preocupa em como levar de forma segura os filhos à escola; e, por fim, ora o meu eu assume a identidade de uma professora, que precisa organizar suas aulas para o dia seguinte.

Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006, p. 117).

Em todos esses contextos, o eu estava dirigindo seu veículo, mas, mesmo que inconscientemente, instituindo um tu, um outro na construção dialógica de seus enunciados, sendo, portanto, o tu enquanto dona de casa, mãe e professora. No caso deste artigo, entendemos que os(as) alunos(as) ouvintes assumem essas relações dialógicas com os(as) alunos(as) surdos(as). Logo, é pelo estudo da Libras que haverá a mediação da compreensão de como deve se estabelecer a construção dialógica dos enunciados entre estes usuários da língua para, então, compreenderem que um **eu** e um **tu** geram enunciados orais (gêneros orais) e enunciados escritos (gêneros discursivos).

Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação a coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006, p. 117).

Quando elegemos o gênero discursivo placas de informação para estudo nas aulas de Libras como forma de sinalizar o ambiente escolar, estamos possibilitando ao(a) aluno(a) a compreensão de que quem produz este gênero sempre o produz direcionado para um outro alguém. Este outro alguém, por sua vez, está impulsionado por uma necessidade de comunicação, que, neste caso, é compreender a função social daquele local em que ele se encontra.

Desta maneira, a sinalização por meio de placas de informação, serve para transmitir às pessoas a tranquilidade de mobilidade segura em um ambiente desconhecido, além de se deslocar melhor, garantindo a autonomia do(a) usuário(a). O ambiente escolar é um dos lócus que condiciona diversas informações. Para que esta instrução se torne útil, precisamos, entre outras ferramentas, de uma sinalização apropriada. Por isso, destacamos que “sinalizar é o ato de orientar/identificar através de sinais o ambiente, para que as pessoas o utilizem da melhor maneira possível.” (SILVA, 2011, p. 36).

A sinalização de espaços abertos ou fechados deve ser feita com o propósito de “[...] identificar, controlar, prevenir, organizar, orientar e proporcionar a distribuição em um lugar onde a circulação das pessoas em área internas e externas se dê de maneira mais eficaz” (SILVA, 2011, p. 37). Dessa forma, as pessoas podem usufruir

dos serviços oferecidos pelos estabelecimentos comerciais, educacionais, religiosos e de entretenimento, numa relação social mais completa, dinâmica e inclusiva.

Se a escola é um espaço de comunicação, interação, ou seja, de vivência, ela deve dispor de uma sinalização, facilitando, assim, a autonomia dos(as) usuários(as) nas suas instalações. Quando entramos em um local, pela primeira vez, a sensação de insegurança e desconhecimento é comum. Contudo, quando se percebe que há indicações compreensíveis de onde ir, a insegurança e a desconfiança desaparecem. Isso tudo ocorre pela interação social dos(as) ouvintes, que se dá pela relação da língua portuguesa que está presente na placa informativa, pelos(as) ouvintes estrangeiros(as) com a língua inglesa que ganha *status* de língua franca, e a Libras, pelos sinais que ela materializa os enunciados para e pelos(as) alunos(as) surdos(as).

Para isso, então, faz-se necessário organizar de forma didático-pedagógica o trabalho com este gênero discursivo para aulas da Eletiva de Libras. Neste contexto, o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) serve-nos como ponte que nos permite caminhar em uma perspectiva interacionista social de linguagem e em teorias de linguagem que dão primazia ao social, sobretudo, na teoria de Bakhtin ou Círculo de Bakhtin. Desse modo, este quadro teórico-metodológico se embasa na concepção de que as condutas humanas são produtos de um processo histórico de socialização, perceptível, principalmente, pelo uso de instrumentos semióticos como a linguagem e estabelecidos por dimensões culturais.

O ISD é um quadro teórico-metodológico que conceitua o ensino de línguas (seja materna ou adicional) de forma viva e dinâmica, sem desconsiderar o caráter permutável entre seus(as) locutores(as). Foi desenvolvido por colaboradores de Genebra (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004), com o intuito de orientar o estudo de um determinado gênero no contexto escolar, a partir de “um conjunto de atividades organizadas, de maneira metódica, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, p. 82, 2004).

Diante disso, devemos considerar que as sequências didáticas (SD) são instruções ou seguimentos que podem orientar o(a) professor(a) em sua prática de ensino, viabilizando intervenções sociais, oficializadas nas instituições escolares, tão necessárias para a organização da aprendizagem. Por essa razão, a SD tem sido um instrumento extensamente aplicado no ensino de línguas, garantindo, assim, o estudo dos gêneros e o caráter de interação no estudo do objeto da linguística aplicada.

Para tanto, o ISD defende uma proposta voltada para o desenvolvimento das capacidades de linguagem que instigam o momento da leitura e produção de um texto e que podem ser divididas em três capacidades: capacidade de ação; capacidade discursiva e capacidade linguístico-discursiva. A seguir, apresentamos o Quadro 1 com as capacidades de linguagem e suas definições.

Quadro 1 - Tipos de capacidades de linguagem e suas definições

CAPACIDADES DE LINGUAGEM	DEFINIÇÕES
Capacidade de ação	Capacidade de construir conhecimento e de mobilizar representações sobre contexto e situação imediata de produção de um texto (incluindo parâmetros físicos e socio subjetivos como adjetivo, conteúdo, entre outros).
Capacidade discursiva	Capacidade de reconhecer e/ou produzir a infraestrutura textual (incluindo plano geral do texto, organização do conteúdo, entre outros).
Capacidade linguístico-discursiva	Capacidade de mobilizar unidades linguístico-discursivas adequadas às operações de linguagem relativas à coesão, à conexão, à modalização e à distribuição das vozes, entre outras.

Fonte: Cristovão (2009, p. 54).

Segundo os estudos de Cristovão (2005; 2009), a finalidade do trabalho com a SD é propiciar ao(à) aluno(a) um procedimento de realização de todas as etapas para a produção de um gênero. A estrutura de uma SD pode ser representada em quatro fases.

Figura 2 - Etapas de uma Sequência Didática (SD)

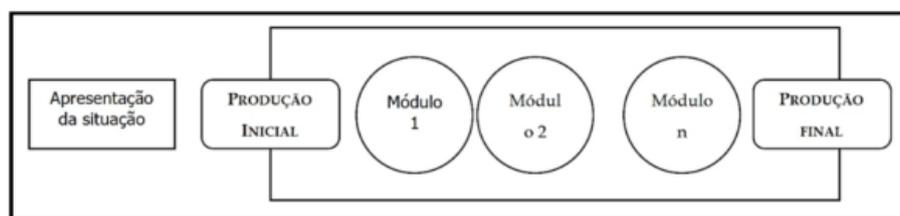


FIGURA 2
Etapas de uma Sequência Didática SD

Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010, p. 97).

Na apresentação da situação, na qual é descrita de maneira detalhada a tarefa da sinalização, ou seja, a apresentação dos parâmetros da Libras, de como os sinais são constituídos, visamos fundamentar a necessidade de produção e aprendizagem relacionada ao gênero discursivo, sinalizado pelos(as) alunos(as). Na primeira produção, essa etapa permite ao(à) professor(a), avaliar as capacidades já adquiridas e ajustar as atividades e exercícios previstos, na sequência às possibilidades e dificuldades reais de uma turma. Além disso, esta etapa define o significado de uma sequência para o(a) aluno(a), isto é, as capacidades que devem desenvolver para melhor dominar o gênero, de acordo com as necessidades sociocomunicativas.

Com relação aos módulos, constituídos por várias atividades, temos os instrumentos necessários para este domínio, pois os problemas colocados pelo gênero são trabalhados de maneira sistemática e aprofundados. Por fim, no conjunto que compõe uma SD, há a etapa da produção final. Essa etapa permite ao(à) estudante colocar em prática os conhecimentos adquiridos e, com o(a) professor(a), medir os progressos alcançados. A produção final serve para uma avaliação de tipo somativa, que incidirá sobre os aspectos trabalhados durante a sequência didática.

A sequência didática, numa perspectiva construtivista interacionista e social, supõe a realização de atividades intencionais, estruturadas e intensivas que devem adaptar-se às necessidades particulares dos diferentes grupos de aprendizes. [...] Desse ponto de vista, as sequências didáticas apresentam uma grande variedade de atividades que devem ser selecionadas, adaptadas e transformadas em função das necessidades dos alunos, dos momentos escolhidos para o trabalho, da histórica didática do grupo e da complementaridade em relação a outras situações de aprendizagem da expressão, propostas fora do contexto das sequências didáticas (SCHNEUWLY; DOLZ, 1999, p. 93).

A pesquisadora brasileira Costa-Hübes (2009; 2011), baseando-se na proposta teórica metodológica produzida pelos pesquisadores de Genebra (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2010), realizou uma adaptação para a realidade escolar brasileira. Essa proposta de adaptação da SD, orientada por Costa-Hübes (2009; 2011), consiste na inserção de um módulo de reconhecimento do gênero discursivo, antes da etapa de produção inicial em atividades que contemplem a leitura, a pesquisa e a análise linguística com textos do gênero, conforme observado na figura 3:

Figura 3- Esquema da SD adaptada por Costa-Hübes



FIGURA 3
Esquema da SD adaptada por CostaHübes

Fonte: Swiderski e Costa-Hübes (2009, p. 120).

Quando Costa-Hübes (2009) propôs uma adaptação à proposta metodológica de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a pesquisadora procurou mostrar um caminho mais prático com atividades que permitam ao(a) professor(a) o envolvimento do conhecimento do(a) leitor(a) e uso do texto, antes mesmo de se chegar à produção inicial. Dessa forma, o(a) professor(a) possibilita a(ao) aluno(a), a prática de sinalização do gênero em estudo que circulam na sociedade.

Nessa perspectiva, ressaltamos que os princípios teórico-metodológicos do ISD, adotado por Costa-Hübes (COSTA-HÜBES, 2009, 2011; SWIDERSKI & COSTA-HÜBES, 2009) atendem às necessidades do ensino da Libras para a escola em que ocorreu a intervenção didático-pedagógica. Portanto, diante de todo o exposto, destacamos que este artigo elegeu o quadro teórico-metodológico do ISD a partir da releitura de Costa-Hübes (COSTA-HÜBES, 2009, 2011; SWIDERSKI & COSTA-HÜBES, 2009) para a intervenção proposta, considerando o contexto sócio-histórico-ideológico dos participantes incluídos em um evento de interação.

PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS

A intervenção didático-pedagógica utilizou como procedimento técnico a pesquisa-ação (ENGEL, 2000; TRIPP, 2005), assumindo uma abordagem qualitativa (GIL, 2002; 2008). Por meio da pesquisa-ação, o(a) pesquisador(a) além de estudar o problema, envolve-se com a realidade investigada, interferindo adequadamente na realização de cada etapa da pesquisa. Em outras palavras, com a pesquisa-ação, é possível promover uma reflexão coletiva, envolvendo um grupo de participantes para melhorar as práticas sociais e/ou educacionais que acontecem, no caso deste artigo, no ambiente escolar.

É importante que se reconheça a pesquisa-ação como um dos inúmeros tipos de investigação-ação, que é um termo genérico para qualquer processo que siga um ciclo no qual se aprimora a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela (TRIPP, 2005 p. 445-446).

A pesquisa-ação infere a participação dos(as) pesquisadores(as) na situação problema a ser investigada, ou seja, requer deles(as) um envolvimento efetivo, buscando transformar a realidade constatada a partir da sua percepção, entendimento e empenho para a ação dos elementos envolvidos na pesquisa. O ponto que justifica como procedimento técnico a utilização da pesquisa-ação, é o fato da intervenção didático-pedagógica tornar-se um processo de aprendizagem para todos(as) os(as) participantes, usando estratégias úteis para que os(as) envolvidos(as) apreendam a situação e queiram modificar aspectos inaceitáveis, que são suscetíveis de mudanças e que exigem uma resposta prática. Desse modo, “planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhora de sua prática, aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação” (TRIPP, 2005 p. 446).

A pesquisa-ação, então, é uma forma de investigação-ação que utiliza técnicas de pesquisa para informar a ação que se decide realizar para melhorar a prática. Para isso, é necessário que os(as) pesquisadores(as),

de um modo geral, lancem mão de um instrumento para coleta de dados. Nessa perspectiva, este trabalho pautou-se na elaboração e aplicação de uma sequência didática (LEMOS, 2022a; 2002b). Por sua vez, a sequência didática (SD) configura-se por ser um conjunto de atividades organizadas, sequencialmente e didaticamente, permitindo discutir o encaminhamento didático-pedagógico em torno da produção do texto (placas informativas para o ambiente escolar). Desse modo, levando os(as) participantes fortalecer suas práticas discursivas na leitura, oralidade e escrita.

Este instrumento de coleta de dados foi construído a partir do quadro teórico-metodológico do interacionismo sociodiscursivo (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004; COSTA-HÜBES, 2009; 2011), discutido na seção anterior. Os dados coletados, então, referem-se à aprendizagem da Libras a partir do gênero discursivo placas informativas para sinalização do ambiente escolar. Por meio do quadro teórico-metodológico do interacionismo sociodiscursivo (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004; COSTA-HÜBES, 2011) é possível compreender como os(as) participantes(as) da pesquisa operacionalizam as capacidades de linguagem: a capacidade de ação; a capacidade discursiva e a capacidade linguística-discursiva em torno do gênero discursivo adotado.

A SD, então, nos serve como um dispositivo didático e pedagógico. É didático porque gera os dados a serem coletados, a partir dos textos produzidos pelos(as) participantes durante a aplicação da SD e, ao mesmo tempo, é pedagógico porque viabiliza a apropriação do conhecimento junto aos(as) participantes da pesquisa.

Vale destacar que os(as) participantes da pesquisa foram os(as) alunos(as) que estavam matriculados(as) no 2º ano do ensino médio integral em uma Escola de Referência em Ensino Médio, localizada na cidade de Timbaúba, Zona da Mata Norte, estado de Pernambuco. A escolha por estes(as) participantes se deu porque a disciplina Eletiva de Libras foi oferta para essa turma no ano letivo de 2022. Destacamos que a pesquisa foi apresentada junto ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade de Pernambuco (UPE) e foi aprovada pelo colegiado do CEP. A professora responsável pela disciplina Eletiva de Libras é a primeira autora deste artigo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO DOS DADOS GERADOS NA INTERVENÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA

Iniciamos a coleta de dados no dia 10 de março de 2022 e a encerramos no dia 14 de junho de 2022. Para isso, o lócus da pesquisa, como já dito anteriormente, foi a EREM-Escola de Referência Professor José Mendes da Silva, situada na cidade de Timbaúba, estado de Pernambuco. No horário das 15h30min, após o intervalo, os(as) alunos(as) inscritos(as) na Eletiva de Libras se dirigiram à sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), localizada no térreo da escola.

Estabelecemos nos planos de aulas da intervenção didático-pedagógica, 03 (três) módulos (LEMOS, 2022a) que foram desenvolvidos e divididos em 15 (quinze) encontros, com 02 (duas) aulas de 50 (cinquenta) minutos, todas as terças-feiras. Cada aluno(a) recebeu um exemplar da produção didático-pedagógica que corresponde a versão do(a) aluno(a) (LEMOS, 2002b), para acompanhar e realizar as atividades propostas.

No módulo I (capacidade de ação): reconhecendo o envolvimento da imagem do sinal, buscamos trabalhar a função social do gênero placas informativas para sinalização do ambiente escolar, a fim dos(as) os(as) alunos(as) vivenciarem a Libras, por meio da elaboração deste gênero discursivo para o ambiente escolar. A capacidade de linguagem que buscamos desenvolver é a capacidade de ação (DOLZ, NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004; CRISTOVÃO, 2009), que tem a intenção de construir conhecimento e de mobilizar representações sobre contexto e situação imediata de produção de um texto, ou seja, viabilizar de maneira sequenciada e didatizada as características composicionais que formam o gênero discursivo em estudo, neste caso, as placas de informação para sinalização do ambiente escolar. Para isso, foi realizado um conjunto de 03 (três) blocos de atividades neste módulo, composto por 04 (quatro) aulas.

Em uma das atividades do módulo I, tivemos o Momento da Discussão. Foi um encontro com 02 (duas) aulas de 50 (cinquenta) minutos, em que trouxemos questionamentos relacionados ao conteúdo a ser trabalhado, ou seja, a função social do gênero placas de informação. Observando as contribuições de forma oral e por escrito dos(as) alunos(as), embora as placas de informação façam parte do cotidiano diário, eles(as) se mostraram pensativos tentando recordar em qual(ais) local(is) se encontram as placas de informação e qual é a sua função social. A partir do momento em que entenderam a função social que as placas de informação possuem dentro da sociedade, a discussão se expandiu de forma exitosa.

Na sequência, na atividade Curiosidade II, trouxemos um vídeo que aborda a elaboração das placas informativas por meio de uma entrevista com profissionais da área, detalhando toda a produção. A partir dessa situação, os(as) alunos(as) puderam entender todo o processo de elaboração de uma placa de informação. Em seguida, apoiados no vídeo apresentado, tiveram condições de responder aos questionamentos propostos na seção Trabalhando em Grupo. Para finalizar, elaboraram um resumo de tudo que foi estudado, pesquisado e discutido no Módulo I, para depois, iniciarem o estudo do módulo II.

No módulo II (capacidade discursiva): a datilologia e o sinal em Libras, estudamos o modo de organização da estrutura composicional das placas informativas, isto é, o modo de reconhecer e/ou produzir a infraestrutura textual (incluindo o plano geral do texto, organização do conteúdo do texto), a fim dos(as) os(as) alunos(as) vivenciarem a Libras por meio da elaboração deste gênero discursivo para sinalização do ambiente escolar. Com um número estimado de 05 (cinco) aulas de 50 (cinquenta) minutos, neste módulo, trabalhamos a organização da estrutura composicional das placas informativas.

Ao introduzir o módulo II que corresponde ao estudo da capacidade de linguagem discursiva (DOLZ, NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004; CRISTOVÃO, 2009), os(as) alunos(as) foram convidados(as) a dar um passeio pela escola e explorar o ambiente escolar. Saímos da sala de aula e fomos caminhando na parte térrea e, depois, todo o primeiro andar da escola. Ao longo desta caminhada de reconhecimento da escola, orientamos que todos(as) observassem quais as placas informativas haviam no ambiente escolar, o que elas estavam sinalizando e, a partir desta sinalização, o que poderíamos melhorar quando necessário. Nessa atividade organizada para o módulo II, denominada Caminhando Juntos, usamos 02 (duas) aulas de 50 (cinquenta) minutos para colocarmos por escrito toda a observação que realizamos a partir das orientações que constam nos questionamentos organizados na SD (LEMOS, 2022b).

Com a atividade Colocando em Prática, registrada pela figura 3, os(as) alunos(as) produziram modelos de placas informativas, considerando todas as características e os exemplos estudados anteriormente. O início da atividade foi de natureza prática, na qual os(as) alunos(as) escolheram e marcaram as opções necessárias das placas informativas mais acessíveis ao ambiente escolar da comunidade em que estão inseridos(as). Contudo, sentiram uma certa dificuldade em desenhar os modelos incluindo o sinal em Libras. Ao final, os(as) alunos(as) registraram tudo que aprenderam ao longo das atividades do módulo II.

Contudo, é importante mencionar que, em parceria com a professora da disciplina de Inglês da escola, escreveram em língua inglesa todos os vocábulos sinalizados na Libras e escritos na língua portuguesa, pois, sabemos que as linguagens verbais ou não verbais se cruzam, completam-se e se modificam incessantemente acompanhando o movimento de transformação do homem e suas formas de organização social.

Figura 4 - Colocando em Prática

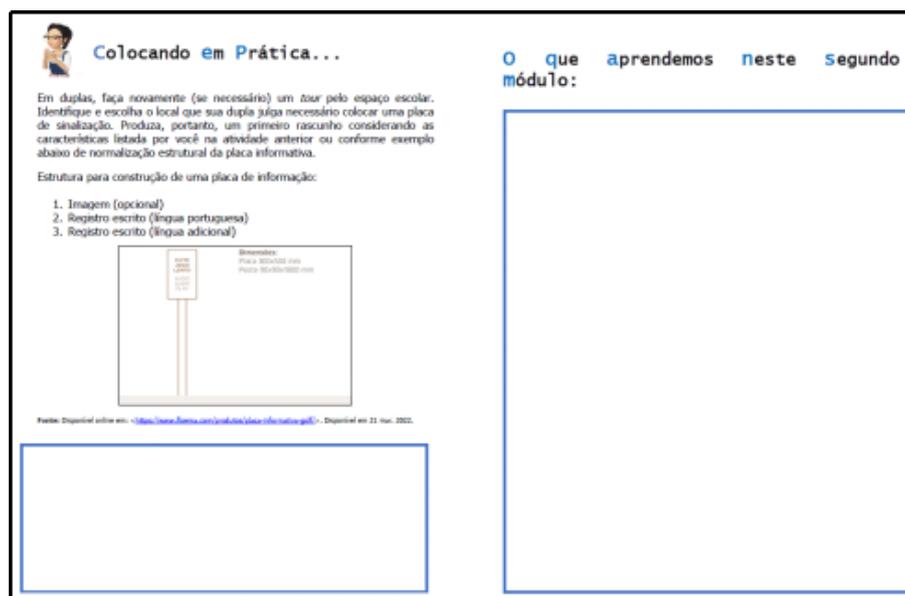


FIGURA 4
Colocando em Prática

Fonte: Lemos (2022b).

No Módulo III (capacidade linguística-discursiva): a escrita em língua portuguesa e língua adicional nas placas de sinalização, listamos o vocabulário a ser empregado sobre o espaço escolar para elaboração das placas de informação em Libras. Este módulo III foi composto por 06 (seis) aulas de 50 (cinquenta) minutos e trabalhada a capacidade de linguagem que corresponde por ser a linguística-discursiva (DOLZ, NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004; CRISTOVÃO, 2009). Nela, buscamos desenvolver a capacidade de mobilizar unidades linguístico-discursivas adequadas às operações de linguagem relativas à coesão, à conexão, à modalização e à distribuição das vozes, entre outras. Essa mobilização foi realizada a partir do conteúdo vocabulário empregado no espaço escolar para elaboração das placas de informação em Libras.

Na ocasião, os(as) alunos(as) realizaram a versão para a língua portuguesa, pela escrita dos léxicos relacionados ao ambiente escolar, representado pelo alfabeto manual da Libras. É uma atividade fácil e rápida para ser concluída pelo fato de todos(as) já terem visto anteriormente nas aulas o alfabeto manual da Libras. Na finalização desta atividade, todos(as) apresentaram a datilografia das palavras da atividade anterior e se concentraram nos sinais das respectivas palavras traduzidas, para entenderem todos os parâmetros da língua no ato da sinalização. Ao verem os sinais dos ambientes escolares, sentiram dificuldades em alguns sinais, mas ao praticá-los, as dificuldades foram sendo sanadas durante as aulas. Os ambientes sinalizados pelos(as) alunos(as) foram: sala de aula; sala dos(as) professores(as); coordenação; sala de recursos; secretaria; sala da direção; biblioteca; banheiro masculino; banheiro feminino; refeitório; laboratório de informática; laboratório de matemática e laboratório de química. Nesse ensejo, é importante conhecer a fonologia da língua de sinais que se constituem em cinco parâmetros que isoladamente não expressa significados nenhum.

Configuração de Mãos (CM)

Locação (L)

Movimento da mão (M)

Análises das unidades formacionais dos sinais, posteriores à de Stokoe, sugeriram a adição de informações referentes à:

Orientação da mão (OR)

Aspectos não manuais dos sinais (NM) – expressões faciais e corporais. Esses dois parâmetros foram, então, adicionados aos estudos da fonologia de sinais (BRITO, 2020, p. 69).

Na plataforma de vídeos *Youtube* Brasil, no canal **Libras em Foco por Elsa Coelho** (COELHO, 2022), criado pelos(as) autores(as) desse artigo, encontramos uma *playlist*: Construindo o vocabulário para sinalização de ambientes escolares. Portanto, a partir das instruções que foram fornecidas durante a aula e, após a aula, por meio desta *playlist*, os(as) alunos(as) puderem praticar todos os sinais em Libras, como também, acessar o material que está organizado no material didático (LEMOS, 2002b).

Na atividade final deste módulo, os(as) alunos(as) se juntaram, novamente em equipe, e iniciaram a atividade rascunhando a confecção das placas de informação para a sinalização do ambiente escolar em 03 (três) línguas: libras, língua portuguesa escrita e língua Inglesa escrita. Depois deste primeiro rascunho, com as propostas das placas de informação já finalizadas e mediada pela professora da disciplina, fomos em busca de gráficas para repassar toda a discussão realizada em grupo ao longo dessas 15 (quinze) aulas.

Toda as despesas realizadas com a impressão e materiais de consumo para realizar as atividades da sequência didática ao(à) aluno(a) e a confecção das placas de informação para sinalização do ambiente escolar junto à gráfica foram custeadas pelo Edital de Apoio a Pós-Graduação *Stricto Sensu* da Universidade de Pernambuco (modalidade: APQ). Na figura 5, há placas de informação para a sinalização do ambiente escolar.

Figura 5 - Placas de informação realizada pelo designer da gráfica a partir da produção textual dos(as) alunos(as)



Fonte: Acervo Pessoal de Elsa Ferreira Silva Coelho de Lemos (2022).

É importante destacar, que mesmo com o trabalho já finalizado e revisado pela professora da disciplina de Libras, o designer gráfico encontrou dificuldade de realizar o sinal em Libras da placa que sinaliza a Sala dos(as) Professores(as). A princípio, ao realizarmos com os(as) alunos(as) a leitura do primeiro *layout* das placas de informação enviado pela gráfica, constatamos que o sinal “Professores(as)” não condizia com o Parâmetro Configuração de Mãos. Então, reenviamos para a gráfica com a forma que a mão deve mostrar ao sinalizar esta palavra. Na figura 6, registramos as imagens de antes e depois da correção na Configuração de Mãos.

Figura 6 - Configuração de mão antes e depois da correção



FIGURA 6
Configuração de mão antes e depois da correção

Fonte: Acervo Pessoal de Elsa Ferreira Silva Coelho de Lemos (2022).

O resultado da aplicação da intervenção didático-pedagógica no ambiente escolar pode ser visto pelo canal Libras em Foco por Elsa Coelho (COLEHO, 2022), na plataforma de vídeos do *Youtube* Brasil por meio do link <<https://youtu.be/jhJoDWvvpRE>> e/ou do *QR Code*, conforme figura 7.

Figura 7 - QR Code da finalização da intervenção didático-pedagógica



FIGURA 7
QR Code da finalização da intervenção didáticopedagógica

Fonte: Elaborado pelos(as) autores(as) (2022).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, divulgamos o resultado de uma intervenção didático-pedagógica realizada com os(as) alunos(as) ouvintes de uma turma do 2º ano do ensino médio integral de uma escola estadual do município de Timbaúba, estado de Pernambuco. O objetivo da intervenção foi levar os(as) alunos(as) ouvintes a vivenciarem a Língua Brasileira de Sinais (Libras) por meio da elaboração de placas de informação para o ambiente escolar.

Constatamos, portanto, que a escola se tornou inclusiva aos(as) surdos(as). Desse modo, a pesquisa realizada promoveu mudanças no ambiente escolar, aprimorando o modo de ensinar a Libras no ambiente escolar e envolvendo a imagem do sinal, a escrita em língua portuguesa e a escrita em uma língua adicional (inglês).

Além disso, observamos uma conscientização de uma cultura brasileira que não se configura por falar apenas uma única língua, ou seja, a língua portuguesa. Pelo contrário, neste artigo, ficou evidente que modificar o espaço escolar com a presença de outra língua em território nacional desfaz essa falsa ilusão de

monolinguismo, tornando o ambiente escolar acessível, inclusivo e acolhedor para os(as) surdos(as) e demais diferenças.

Esperamos que este artigo possa promover inquietações na visão de todos(as) aqueles(as) que compõem a escola. Atualmente, usufruir da Libras como língua adicional que se constroem num processo social e humano é, sobretudo, oferecer uma língua natural baseada na diferença e não na deficiência.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003
- BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Diário Oficial*, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em 10 jan. 2023.
- BRASIL. Lei nº 13.415, de 13 de fevereiro de 2017. *Diário Oficial*, 17 de fevereiro de 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm>. Acesso em 10 jan. 2023.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em 08 fev. 2023.
- BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. *Diário Oficial*, 23 de dezembro de 2005. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em 10 jan. 2023.
- BRITO, L. F. *Por uma gramática de línguas de sinais*. 2. ed. Rio de Janeiro: Edições Tempo Brasileiro, 2010.
- CRISTOVÃO, V. L. L. Desvendando Textos com o Interacionismo Socio Discursivo. In: ANTONIO, J. D.; NAVARRO, P. (Orgs.). *O Texto como Objeto de Ensino, de Descrição Linguística e de Análise Textual e Discursiva*. Maringá: Eduem, 2009. p. 49-57.
- CRISTOVÃO, V. L. L. Gêneros Textuais, Material Didático e Formação de Professores. *SIGNUM*, Londrina, v. 8, n. 1, p. 173-191, 2005.
- COSTA-HÜBES, T. C. Por uma Concepção Sociointeracionista da Linguagem: orientações para o ensino da língua portuguesa. *Línguas & Letras*, Cascavel, v.--, nº. especial XIX, p. 2-20, 2011.
- COSTA-HÜBES, T. C. Reflexões Linguísticas sobre Metodologia e Prática de Ensino em Língua Portuguesa. *Confluência*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 35, p. 129-146, 2009.
- COELHO, E. Libras em Foco por Elsa Coelho. *Youtube Brasil*. 2022. Disponível online em: <<https://www.youtube.com/channel/UCY4mh58HX4cpq9wv3LqTbcQ/featured>>. Acesso em 23 abr. 2023.
- DOLZ, J; NOVERRAZ, M; SCHNEUWLY B. Sequências Didáticas para o Oral e a Escrita: Apresentação de um Procedimento. In: ROJO, R; CORDEIRO, G. S. (Orgs.). *Gêneros Oraís e Escritos na Escola*. 2. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2010. p. 95-128.
- ENGEL, G. I. Pesquisa-Ação. *Educar*, Curitiba, v.--, n. 16, p.181-191, 2000.
- FELIPE, T. A.; MONTEIRO, M. S. *Libras em Contexto: livro do professor/instrutor - curso básico*. Brasília: MEC/SEE, 2001.
- GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- LEMOS, E. F. S. C. *Sequência didática com o gênero placas informativas para a inclusão das Libras na sinalização do ambiente escolar (versão do(a) professor(a))*. Mimeo: Nazaré da Mata, 2022a.
- LEMOS, E. F. S. C. *Sequência didática com o gênero placas informativas para a inclusão das Libras na sinalização do ambiente escolar (versão do(a) aluno(a))*. Mimeo: Nazaré da Mata, 2022b.
- PERNAMBUCO. Instrução Normativa da nº 007 de 2017. *Diário Oficial de Pernambuco*, 17 novembro de 2017. Disponível em: <[https://200.238.105.211/cadernos/2017/20171117/1PoderExecutivo/PoderExecutivo\(20171117\).pdf](https://200.238.105.211/cadernos/2017/20171117/1PoderExecutivo/PoderExecutivo(20171117).pdf)>. Acesso em 10 fev. 2023.

- PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Esporte. **Currículo de Pernambuco do Ensino Médio**. Recife: A Secretaria, 2021.
- SILVA, R. A. **Sinalizar, para quê?:** uma proposta de sinalização para as bibliotecas da área da Saúde da UFRGS. 104 f. 2011. Monografia (Graduação em Biblioteconomia) –Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.
- SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. Os Gêneros Escolares: das práticas de linguagem aos objetivos de ensino. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo. v. 4, n. 11, 1999.
- SWIDERSKI, R. M. S.; COSTA-HÜBES, T. C. Abordagem sociointeracionista & sequência didática: relato de uma experiência. **Línguas & Letras**, Cascavel, v. 10, n. 18, p. 113-128 2009
- TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, 2005.