

ARTIGO/DOSSIÊ

SABERES NECESSÁRIOS AO ENSINO DE LIBRAS L2 CENTRADO NO GÊNERO: A TEXTUALIZAÇÃO DA ENTREVISTA COM ESPECIALISTA

GIRLAINE FELISBERTO DE CALDAS AGUIAR
AUGUSTA REINALDO
SHIRLEY BARBOSA

Girlaine Felisberto de Caldas Aguiar

Doutoranda em Linguagem e Ensino, Estudos Linguísticos, pela Universidade Federal de Campina Grande.

Mestrado em Linguagem e Ensino, Estudos Linguísticos, pela Universidade Federal de Campina Grande, 2019.

Professora da Universidade Federal de Campina Grande – *campus* Campina Grande.

Grupo de pesquisa no CNPq: Libras, Educação de Surdos e Literatura Surda; grupo de trabalho vertente do ensino de Libras como segunda língua.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1301144396500195>.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-0736-1215>.

E-mail: girlainefca@gmail.com.

Maria Augusta Gonçalves de Macedo Reinaldo

Doutorado em Linguística pela Universidade Federal de Campina Grande.

Doutorado em Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco.

Aposentada pela Universidade Federal de Campina.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0323008945925363>.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-1996-8575>.

E-mail: auusta.reinaldo@gmail.com.

Shirley Barbosa das Neves Porto

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Paraíba. Professora na Universidade Federal de Campina Grande. Vice líder do Grupo de pesquisa Educação de Surdos, Libras e Literatura Surda.

Pesquisadora do Grupo de pesquisa Abordagens de textos literários na escola.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4960345947344178>.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-6301-4555>.

E-mail: shirley.barbosa@professor.ufcg.edu.br.

Resumo: Este trabalho tematiza a área da Libras como Segunda Língua (L2) para ouvintes, no campo de gêneros textuais. O objetivo é descrever os mecanismos de textualização em segmentos textuais utilizados pelo enunciador entrevistado em um exemplar do gênero entrevista com especialista. O campo teórico está representado por contribuições do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) e seus objetos de estudo – modelo de análise e produção de texto e modelo didático de gênero. O contexto de produção dos dados para análise é o de uma entrevista realizada pela pesquisadora (primeira autora) com um especialista em Educação Física para alunos surdos. Os resultados da análise mostram que os enunciados da textualização estão associados ao tema central e ao objetivo do texto sinalizado – apresentar coerência textual no plano da textualização, bem como as unidades linguísticas que marcam a conexão (plano de textualização representado linguisticamente por sinais que funcionam como organizadores textuais); coesão nominal (dêixis pessoal, sinalização espacial e advérbio pronominal); e coesão verbal (verbo ação e verbo ação-colocação). Essa configuração pode subsidiar a construção de um modelo de descrição com vista a sua didatização no ensino de Libras L2 para aprendizes ouvintes e a formação de professores de Libras.

Palavras-chave: Libras L2. Interacionismo Sociodiscursivo. Entrevista com Especialista. Modelo Análise de Texto.

Abstract: This work focuses on the area of Libras as a Second Language (L2) for listeners, in the field of textual genres. The objective is to describe the textualization mechanisms in textual segments used by the enunciator interviewed in an example of the expert interview genre. The theoretical field is represented by contributions from Sociodiscursive Interactionism (ISD) and its objects of study – text analysis and production model and genre didactic model. The context of data production for analysis is an interview carried out by the researcher (first author) with a specialist in Physical Education for deaf students. The results of the analysis show that the textualization statements are associated with the central theme and the objective of the signed text – to present textual coherence at the textualization level, as well as the linguistic units that mark the connection (textualization level linguistically represented by signs that function as textual organizers); nominal cohesion (personal deixis, spatial signaling and pronominal adverb); and verbal cohesion (action verb and action-placement verb). This configuration can support the construction of a description model with a view to its didacticization in the teaching of Libras L2 for hearing learners and the training of Libras teachers.

Keywords: Libras L2. Sociodiscursive Interactionism. Interview with Expert. Text Analysis Model.

INTRODUÇÃO

No Brasil, a Linguística Aplicada na área de Libras como Segunda Língua (L2) é muito pouco investigada e o estudo acerca dos gêneros textuais em Libras constitui uma nova área de estudo no campo do ensino de línguas. Estudos realizados na área enfatizam o necessário trabalho de sistematizar o ensino na Universidade da disciplina Língua Brasileira de Sinais – Libras, a partir de diferentes gêneros, considerando o que ensinar, como ensinar, para que ensinar. Nesse sentido, a construção didática de ensino de gênero também ainda é

reduzida e pouco investigada, se considerarmos os conhecimentos necessários à formação e ao trabalho do professor.

Hofstetter e Schneuwly (2009), refletindo sobre a relação entre formação e trabalho docente, consideram saberes a ensinar e saberes para ensinar. Os primeiros se referem aos objetos de ensino do professor, os conteúdos, os conhecimentos que vai ensinar a seus alunos. Os segundos se referem às teorias e metodologias nas quais o processo de ensino, aprendizagem e avaliação se fundamentam. Tais saberes são tratados por Miquelante (2019, p. 102), respectivamente, como saberes disciplinar-teórico-práticos, por serem compreendidos como basilares para a atuação docente, e saberes teórico-crítico-contextuais, por permitirem ao professor assumir um papel ativo capaz de intervir na realidade em que se encontra.

Este trabalho se atém aos saberes a ensinar e defende que a construção de modelo didático de gênero contribui para o desenvolvimento das bases de conhecimento dos professores de Libras. Tomando como objeto de ensino os mecanismos de textualização no gênero de divulgação científica em Libras: entrevista com especialista, defendo a posição de que compreender as unidades linguísticas desse gênero constitui uma ação necessária para promover o conhecimento de professores surdos do ensino superior. Considero, mais especificamente, a necessidade de dominar a análise do texto sinalizado para proceder à didatização do gênero em Libras.

O artigo está organizado em quatro seções, além dessa introdução. A primeira apresenta, com base no Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), o referencial teórico sobre modelo de análise e produção de texto e modelo didático de gênero. A segunda apresenta a caracterização da entrevista com especialista como gênero da esfera da divulgação científica. Na

terceira é apresentada a análise de mecanismos de textualização como uma dimensão ensinável do gênero em Libras. Por fim, na quarta seção apresento as considerações finais acerca da relevância do saber sobre a caracterização do gênero como objeto de comunicação para o planejamento do ensino de Libras como L2 para ouvintes.

ENSINO DE LÍNGUA CENTRADO NO GÊNERO TEXTUAL SEGUNDO O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO

O entendimento do que significa o ensino de língua a partir de gênero remete à contribuição de Bakhtin (1987-1975[2016]) sobre os elementos constitutivos do gênero e sua relação com as esferas de comunicação:

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

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

Chamamos de *texto* toda unidade de produção de linguagem situada, acabada e auto-suficiente (do

ponto de vista da ação ou da comunicação). Na medida em que todo texto se inscreve, necessariamente, em um conjunto de textos ou em um gênero, adotamos a expressão *gênero de texto* em vez de *gênero de discurso*. (BRONCKART, 1999, p. 75)

Orientando-se por essa concepção, o ISD elegeu como primeiro objeto de estudo o modelo de análise e produção de texto (BRONCKART, 1999), conforme descrito na subseção a seguir.

a) Modelo de análise e produção de texto

Inspirado na concepção bakhtiniana de língua e gênero, conforme brevemente descrito, esse modelo tem como característica central a abordagem descendente. Nesse procedimento é fundamental a consideração do espaço social, do contexto histórico e cultural como determinantes para a realização de fenômenos linguísticos, pois o uso da língua se dá numa prática situada. Ou seja, a análise dos elementos linguísticos parte da compreensão do espaço social em que se inserem as estruturas do fenômeno linguístico. De acordo com esse modelo, o levantamento de informações do contexto de produção do texto influencia a estrutura de sua organização em três níveis de análise de sua arquitetura interna: a infraestrutura textual, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos utilizados nos textos, incluindo diferentes unidades de análise.

Quadro 01 – Níveis da arquitetura interna dos textos¹

ARQUITETURA INTERNA	
1. Infraestrutura textual	Plano global; Tipos de discurso; Tipos de seqüências.

1 O Quadro 01 permite visualizar os níveis de arquitetura interna dos textos.

2. Mecanismos de textualização	Conexão; Coesão nominal; Coesão verbal.
3. Mecanismos enunciativos	Vozes; Modalizações.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, com base em Bronckart (1999).

O primeiro nível é o da infraestrutura textual, que apresenta estruturas organizacionais mais complexas: a) *planificação geral* do conteúdo temático, que consiste na forma característica como esse conteúdo é organizado. Ou seja, as formas de planificação deste conteúdo mostram que este nível de organização é cognitivo e que o produtor organiza o conteúdo de acordo com a mobilização do conhecimento que possui sobre o tema (BRONCKART, 2006, p. 148); b) os *tipos de discurso* das configurações, segmentos de texto que se caracterizam pela mobilização de subconjuntos particulares de recursos linguísticos (subconjuntos de tempos verbais, pronomes, organizadores, advérbios de modalização etc.) (BRONCKART, 2008, p. 91). Esses segmentos de texto, em número de quatro (relato interativo, narração, discurso interativo e discurso teórico), são considerados importantes pelo autor por parecerem traduzir/semiotizar mundos discursivos, que são formatos organizadores das relações entre as coordenadas de um agente e as coordenadas dos mundos coletivamente construídos na textualidade; e c) *ostipos de sequências* realizam-se nos modos de planificação propriamente linguísticos, que, em número de seis (narrativo, explicativo, descritivo, dialogal, injuntivo e argumentativo), se organizam em orações ou disposição especial, apresentando características específicas constituídas de fases (cf. ADAM, 1992; 1999). Por sua vez, Bronckart (1999, p. 234) se refere à classificação dessas fases, de acordo com a situação de

produção. Esses tipos são os primeiros a influenciar na organização do plano global, pois cada texto tem suas especificações que se vinculam a um gênero, no texto, os tipos de discurso e tipos de sequências.

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

À guisa de fechamento do modelo, o autor propõe o terceiro nível de procedimentos, constituído pelos mecanismos enunciativos, que são responsabilidades em ação no texto, que marcam a coerência interativa, evidenciada pelo enunciado no texto e pelas vozes expressas nas produções: a) as *vozes*, que são expressas por marcas linguísticas específicas e por frases que distribuem as vozes conforme o próprio personagem, e b) as *modalizações* são unidades ou processos linguísticos responsáveis por expressar as avaliações, julgamentos, opiniões, sentimentos do produtor em relação ao conteúdo na produção de linguagem. Esta interação, como texto,

consiste no esclarecimento dos posicionamentos enunciativos, organiza a lógica deôntica, apreciativa, pragmática e assertiva que estão relacionadas ao mundo objetivo e sociosubjetivo. Nessas enunciações, construídas a partir do texto de uma autoridade geral, como produtora/textualizadora, como é conhecida, tanto as modalizações quanto as vozes servem para orientar a interpretação dos destinatários, podendo estar relacionadas ao gênero ao qual o texto pertence (BRONCKART, 1999, p. 334).

b) Modelo didático de gênero

Partindo do ponto de vista teórico adotado por Bronckart para a descrição dos gêneros textuais, Schneuwly e Dolz (2004) desenvolveram uma proposta didática, a partir do princípio de que “é através dos gêneros que as práticas de linguagem materializam-se nas atividades dos aprendizes” (p. 15). Considerando que, no trabalho de ensinar, o gênero não é apenas um instrumento de comunicação, mas também um objeto de ensino/aprendizagem, esses autores desenvolvem a ideia de que quanto mais precisa a definição das dimensões ensináveis de um gênero, mais ela facilitará a apropriação deste como instrumento e possibilitará o desenvolvimento de capacidades de linguagem diversas que a ele estão associadas.

A partir dessa reflexão, De-Pietro e Schneuwly (2019, p. 58) construíram a noção de modelo didático de um gênero (MDG), que leva em consideração a análise de um conjunto de textos considerados pertencentes a esse gênero, a partir de características da situação de produção, dos conteúdos típicos veiculados por este gênero, da construção composicional característica e do estilo particular. De acordo com esses autores o MDG envolve os seguintes componentes: 1) a definição geral do gênero; 2) os parâmetros do contexto

comunicativo; 3) os conteúdos específicos; 4) a estrutura global; 5) as operações languageiras e suas marcas linguísticas. Tem-se assim a descrição das características particulares dos gêneros que podem ser objeto de ensino.

No contexto brasileiro, essa ideia foi adotada por Machado e Cristóvão (2006), ao defenderem que o modelo didático serve como um exemplo, um norteador para ensino e aprendizagem dos gêneros textuais, sendo uma etapa importante para a realização efetiva do ensino, desde que o gênero não seja considerado como um estereótipo único e imutável. Carnin e Almeida (2015, p. 39), seguindo Machado e Cristóvão (2006), reconhecem a importância de se definir algumas características para a modelização do gênero, considerando-o como objeto descritivo e operacional.

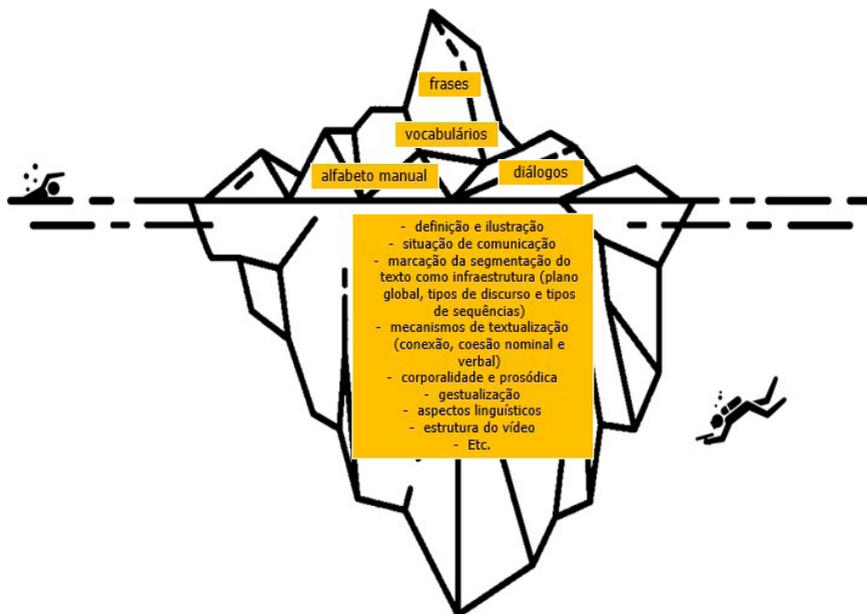
Nessa mesma direção, Rabello (2015) compara a ação do professor de construir um MDG a um “mergulho”, metáfora que enfatiza a importância de o professor ter domínio do gênero que pretende ensinar:

A realização do MDG por parte do professor significa um ‘mergulho’ nas características do gênero, a fim de identificar aquelas mais ou menos estáveis e assim esquematizar um plano de estudo que deve se ajustar às necessidades de aprendizagem dos alunos, identificadas nas primeiras tentativas de produção do gênero em estudo. [...], o professor passa a conhecer o gênero de texto de forma que estará mais seguro para identificar a evolução dos alunos no processo de apropriação desse gênero. Em outras palavras: o MDG representa a grande oportunidade para o professor aprender sobre o gênero de texto que deseja ensinar antes mesmo de ensiná-lo aos seus alunos (RABELLO, 2015, p. 114- 115).

De acordo com a autora, o MDG são as práticas em que os docentes estão mergulhados. Na Figura 01 apresento a comparação

do mergulho de um surdo professor no saber necessário para aprofundar o conhecimento do gênero para construção didática em Libras. Esclareço, por meio da metáfora do mergulho no marpor baixo da pedra, que o professor irá verificar e explorar pelo estudo das características de um gênero que essa ação significa conhecer mais profundamente a língua.

Figura 01: Metáfora do mergulho nas características de um gênero



Fonte: Elaborado pela autora.

Esta figura reflete o mergulho necessário para preparar o MDG, identificando as características de um gênero para desenvolver com os alunos a aprendizagem desse gênero. Conforme identificado no MDG, definição e ilustração de um gênero acontecem pelo uso da situação de comunicação, marcação da segmentação do texto como infraestrutura (plano global, tipos de discurso e tipos de sequências),

mecanismos de textualização (conexão, coesão nominal e verbal), corporalidade e prosódica, gestualização, aspectos linguísticos, estrutura do vídeo etc., devido ao expresso uso da língua em contexto do texto sinalizado e situado. Mergulhar é ajustar-se às necessidades de aprendizagem dos níveis de descrição da Libras pelos alunos.

A elaboração de planejamento do professor, nadando com uma pedra acima dele (ver a Fig. 01), serve diretamente para o ensino de vocabulários (saudações, frutas, animais, profissões, calendários, materiais escolares...) e frases ou diálogos, conversas, alfabeto manual, parâmetros da Libras etc. Cada conteúdo separado é não mergulhar na língua, é ficar acima da pedra. É não fazer nenhum texto sinalizado (texto curto ou longo), ou seja, é nada fazer para descrever um gênero de um texto sinalizado.

Essa proposta se afasta da tradição à qual os professores estão acostumados, o que pode deixá-los inseguros. Neste contexto, o modelo didático de gênero é o guia-orientador que importa à proposta de ensino da entrevista de especialista em Libras aqui apresentada. As dimensões ensináveis do gênero foram contempladas tendo em vista o objetivo de possibilitar a construção de um novo modelo didático configurado para a área de ensino da Libras para aprendizes ouvintes.

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

Didatização de gênero não é sinônimo de modelo. Quando falamos em modelo didático, não estamos falando em uma forma a ser copiada, mas em um processo a ser realmente construído. Há diferenças entre descrição linguística de gênero e transposições didáticas necessárias para acompanhar o processo

de desenvolvimento da escrita visando à construção de um sistema de produção de linguagem, voltado para as necessidades dos aprendizes. (GUIMARÃES; KERSCH, 2012, p. 14)

Em função dos objetivos deste artigo, interessa a descrição dos mecanismos de textualização como uma dimensão ensinável da entrevista com especialista em Libras.

ENTREVISTA COM ESPECIALISTA, UM GÊNERO DA DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA

A reflexão teórica sobre esse gênero está construída a partir de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), Dolz, (2021), Köche e Marinello (2015; 2017) e Teixeira (2018). Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), considerando os domínios sociais de comunicação, caracterizam a “entrevista de especialista” como um gênero da ordem do expor que tem como função a divulgação de um conhecimento científico específico, para a *construção de saberes*. Isso significa apresentação de uma pesquisa ou de um conhecimento científico comprovado.

Dolz (2021)² esclarece que o objetivo da Divulgação Científica (DC) é “tornar público e permitir uma grande difusão do saber produzido pela ciência” (DOLZ, 2021, 19m07s-22m43s)³. Nesta conferência o autor cita Jacobi *et al.* (1990, p. 84), que definem a DC como “Conjunto de práticas sociais, associadas a mídias diferentes (textos, livros, audiovisuais, informática, exposições...) para contribuir na apropriação da cultura e da técnica pelos indivíduos não especializados fora da escola”. É possível compreender que há diversidade de mídias nas

2 Joaquim Dolz: “A divulgação científica na prática da formação docente”, no evento virtual parceira Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB) – 3º encontro de Formação, Intervenção e Pesquisa (FIP), 2021.

3 Registra-se a presença de um intérprete de Libras durante os 120 minutos da live. Foram recortados os trechos correspondentes ao tempo registrado. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ILDkH41t6X0>. Acesso em: 03 fev. 2023.

formas de comunicar, pois são vários os sistemas de comunicação que utilizam imagens. Ou seja, a DC tem como suporte as imagens, recursos semióticos, que facilitam a compreensão do público não especializado relacionado à semiótica.

Segundo Dolz, a DC tem funcionamento caracterizado quanto aos seguintes aspectos: 1) meios (revistas científicas, imagens, redes, internet, TV, jornais...), 2) variedades linguísticas populares, 3) gêneros de diversas esferas do trabalho em tipos expositivos, argumentativos, injuntivos, narrativos (artigos, podcasts, reportagens, spots publicitários, guia oral monitorizado de museus, entrevistas), 4) situações de comunicação tratando de questões sociais vividas no jornalismo, no ensino, na formação, 5) relação enunciativa entre enunciador e destinatário: que tipo de autoria, como o autor entra ou não entra na autoria, podendo envolver enunciadores variados – cientistas, jornalistas científicos, educadores, professores, professores formadores, 6) modalidades da mediação: guiando a transmissão (por exemplo, YouTube como palestrantes, entrevistas, debates...) e a apropriação na circulação dos discursos; e 7) transformação entre o texto de pesquisa e o texto de divulgação, marcados, respectivamente, pela lógica acadêmica das fontes (gêneros acadêmicos/linguagem técnica especializada) e pela lógica explicativa e didática, no sentido popular do termo (superficial e abrangente) (DOLZ, 2021, 31m17s-46m29s).

Dolz (2021), seguindo os autores Martin-Sempere e Rey-Rocha (2007, p. 38), considera pertinente a diferença entre os conceitos *disseminação*, que adota linguagem especializada e destina-se a público restrito; *difusão*, que adota a linguagem adaptada em código particular, restrito para um contexto cultural, e *divulgação*, que adota

a linguagem compreensível por todos, perspectiva universal (DOLZ, 2021, 48m14s-49m10s).

Nesse contexto, acredito que a DC possa ser vinculada ao gênero da entrevista com especialista em *divulgação* para o grande público, não especializado em uma linguagem compreensível.

Köche e Marinello (2015) explicam que há diferenças entre o *contexto midiático* – que divulga os resultados de uma investigação ou descoberta científica, o *contexto didático* – que apresenta uma organização explicativa do tipo pergunta-resposta e o *contexto científico* – que utiliza esse debate como pano de fundo para a divulgação dos resultados da pesquisa. Assim, há também a entrevista com especialista na esfera da divulgação científica.

Desse modo, a entrevista com especialista é um gênero da divulgação científica, podendo utilizar artigo, “que torna públicos os conhecimentos oriundos das pesquisas realizadas nas diferentes áreas da ciência” (KÖCHE; MARINELLO, 2015, p. 119). Mas na divulgação científica o objetivo é informar os leitores não especializados sobre desenvolvimento científico e tecnológico.

Teixeira (2018, p. 61-63) apresenta uma proposta de percurso didático que exemplifica os princípios teóricos que norteiam a análise do texto. Salaria que a entrevista de divulgação científica com especialista é uma produção textual estruturada na atividade de linguagem jornalística, responsável pela organização das informações. Na esfera midiática, o especialista se caracteriza por assumir a responsabilidade enunciativa no contexto discursivo da *atividade científica*. É responsável pela exposição da atividade na linguagem científica ou conhecimento especializado.

No presente estudo, esse enunciador é professor de Educação Física e a entrevista não foi uma experiência desenvolvida na esfera midiática, mas na educacional, com o objetivo de informar os leitores não especializados sobre fundamentos da Educação Física para surdos.

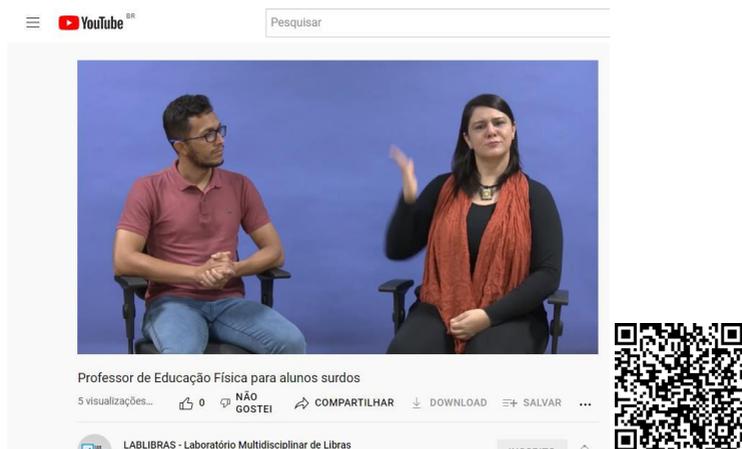
ENTREVISTA EM LIBRAS COM ESPECIALISTA EM EDUCAÇÃO FÍSICA PARA SURDOS

a) O contexto de produção

A produção da entrevista se deu por meio de vídeos, publicações que visam compreender a inserção de texto a partir de compartilhamento visual de informações.

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

Figura 02 – Entrevista com um professor de Educação Física



Fonte: imagem extraída do vídeo disponível no site⁵.

4 O QR Code tem a função de viso-leitura do texto sinalizado.

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

Este vídeo comporta a temática em conhecimento especializado destinado a “outros sujeitos que não possuem igual capacidade” (TEIXEIRA, 2018, p. 59). Os dados gerados constituem-se de textos-respostas a onze questões formuladas ao professor entrevistado, que trabalha numa Escola Bilingue de Surdos na cidade de Gado Bravo, Paraíba.

No recorte feito para este artigo analisaremos a exposição presente na resposta do entrevistado referente à décima primeira pergunta formulada pela entrevistadora, primeira autora deste artigo.

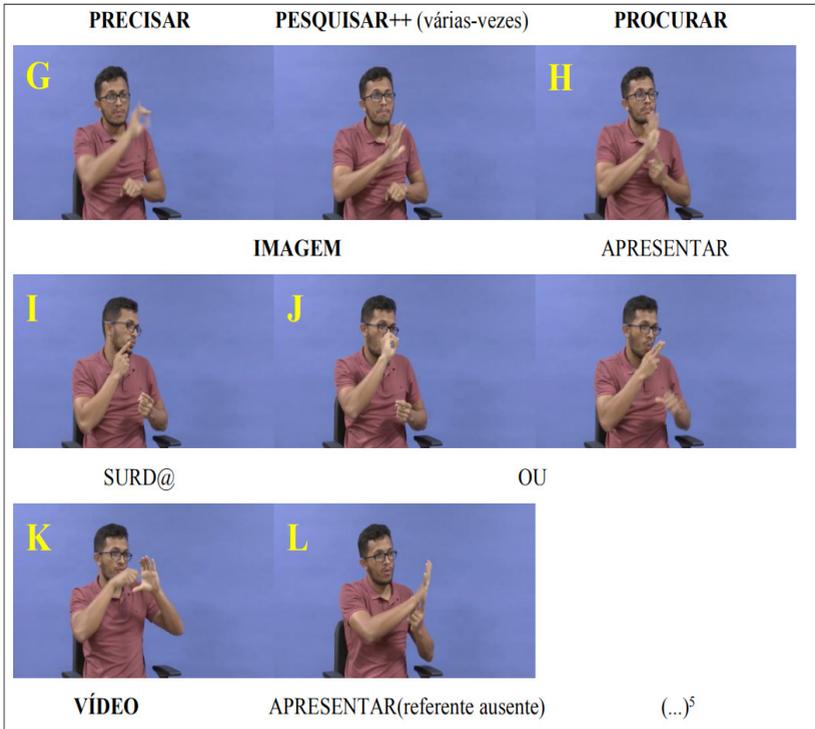
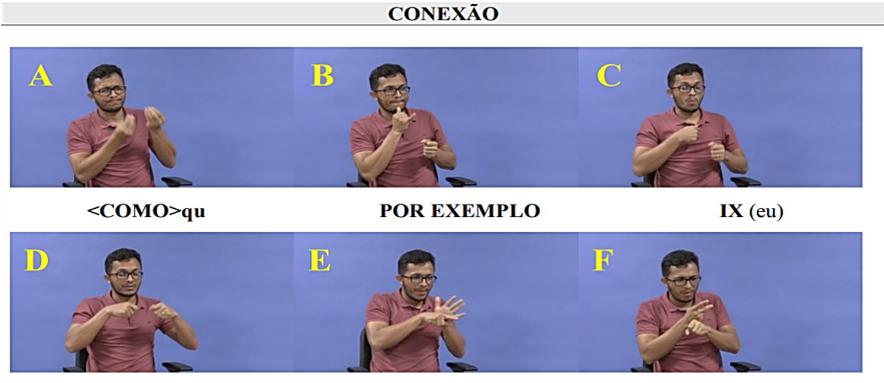
Para descrever e analisar os aspectos constitutivos dos mecanismos de textualização foi feito o recorte de segmentos constituídos de unidades linguísticas; em seguida transcritas e, por fim, a análise dos elementos de conexão, coesão nominal e verbal presentes na sinalização do entrevistado.

Assim, buscamos observar, na resposta selecionada, as unidades linguísticas da textualização, incluindo a produção, de acordo com os seguintes critérios de análise: dêitico pessoal, sinalização espacial, advérbio pronominal, verbo e ação, e ação- colocação, conforme apresentado na subseção a seguir.

b) Análise da textualização como uma dimensão ensinável da entrevista em Libras com especialista

A partir do levantamento dos aspectos observáveis nos segmentos textuais de uma resposta do professor entrevistado, verifico que a textualização sinalizada na entrevista se materializa por meio dos mecanismos da conexão, coesão nominal e coesão verbal, conforme demonstrado no Quadro 02, que discrimina a ocorrência desses mecanismos:

Quadro 02 – Mecanismos de textualização: conexão



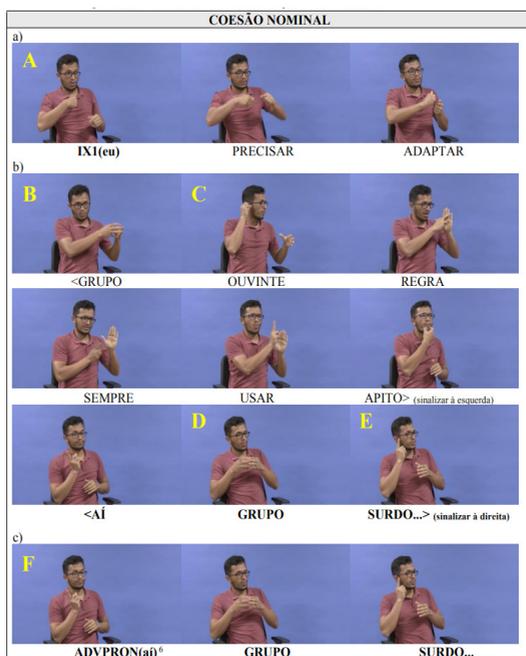
Fonte: Elaborado pela pesquisadora⁶

6 O código (...) indica que parte da fala foi retirada pela pesquisadora, (GESSER, 2006).

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

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

Quadro 03 – Mecanismos de textualização: coesão nominal



Fonte: Elaborado pela pesquisadora⁷.

7 Transcrição ADVPRON, advérbios pronominais são associados: aí, lá, aqui (SOARES, 2020).

Por fim, a coesão verbal, identificação de organizadores coesivos verbais temporal e/ou hierárquico, dos processos que indicam estados, acontecimentos ou ações. Ver os exemplos nas imagens:

1. verbo de ação (PRECISAR e ADAPTAR)
2. verbo de ação-colocação (USAR BANDEIRA).

Os sinalizadores [1] e [2] indicam o modo como o verbo e verbo-objeto se movimenta entre ação e ação-colocação que marcam a coesão verbal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo objetivamos descrever os mecanismos de textualização, uma dimensão do gênero entrevista em Libras com especialista. Na análise do texto, percebemos que a unidade linguística está associada ao tema central e ao objetivo do texto sinalizado de divulgação científica. Nesta perspectiva, os domínios determinam a emergência das diferentes conexões, coesões nominais e verbais. Em acordo com a perspectiva do ISD, estes resultados demonstram que as produções linguísticas são organizadas pelas determinações comunicativas.

Pelas unidades linguísticas observadas na entrevista foco de nossa análise descritiva, descobrimos que o sinalizador pensa a Libras como textualidade, mas ainda não está pronto para reflexões, o que nos leva a concluir que pesquisas complementares deverão ser consideradas na criação de instrumentos para o desenvolvimento de habilidades em viso-leitura e interpretação de textos de divulgação científica em Libras. Por fim, faz-se necessária uma reflexão sobre a formação inicial e continuada de professores surdos, visando à apropriação do conhecimento para o trabalho com gênero em sala de aula. Essas novas possibilidades de trabalho também são necessárias para

desenvolver nestes profissionais uma prática de textos descritivos, de elaboração didática e prática de ensino de Libras como L2 para aprendizes ouvintes.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail (1895-1975). *Os gêneros do discurso*. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. 1.ed. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio (Orgs). Campinas: Mercado de Letras, 2006.
- BRONCKART, Jean-Paul. *Atividades de linguagem, textos e discurso: por um interacionismo sociodiscursivo*. Tradução de Anna Rachel Machado e Péricles da Cunha. São Paulo: Educ, 1999.
- BRONCKART, Jean-Paul. *O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores*. Tradução de Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas: Mercado de Letras, 2008.
- BULEA-BRONCKART, E; BRONCKART, J-P. As representações do agir educacional no quadro do gênero entrevista. In: *As unidades semióticas em ação: estudos lingüísticos na perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo*. Tradução de Eliane Lousada, Luzia Bueno e Ana Maria de Mattos Guimarães. Campinas: Mercado de Letras. 2017.
- CARNIN, Anderson; ALMEIDA, Alessandra Preussler de. Modelo(s) didático(s) de gênero: da concepção teórica à transposição didática na formação continuada de professores. In: *Caminhos da construção: reflexões sobre projetos didáticos de gênero*. GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; CARNIN, Anderson; KERSCH, Dorotea Frank (Orgs.). Campinas: Mercado das Letras, 2015.
- CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes; MIQUELANTE, Marileuza Ascencio; FRANCESCON, Paula Kracker. Sequências de Formação: instrumento de mediação no sistema de atividade da formação docente. *ReVEL*, edição especial, n. 17, v. 18, 2020.
- DE PIETRO, J-F.; SCHNEUWLY, B. O modelo didático: um conceito da engenharia didática. In: *Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino*. NASCIMENTO, E. L. (Org.). 3.ed. São Paulo: Pontes, 2019.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: *Gêneros orais e escritos na escola*. SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

FRANCESCON, Paula Kracker. *Desenvolvimento de saberes e capacidades docentes na formação inicial de professores de Língua Inglesa: experiência de uma Sequência de Formação*. 2019. 333f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2019.

GESSER, Audrei. *“Um olho no professor surdo e outro na caneta”*: Ouvintes aprendendo a Língua Brasileira de Sinais. 2006. 215f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2006.

GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; KERSCH, Dorotes Frank. *Caminhos da construção*: projetos didáticos de gênero na sala de aula de língua portuguesa. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

HOFSTETTER, Rita; SCHNEUWLY, Bernard. *Savoirs en (trans)formation: au coeur des professions de l’enseignement et de la formation*. Bruxelles: De Boeck, 2009. Disponível em: <https://journals.openedition.org/rechercheformation/1464>. Acesso em: 29 mar. 2023.

KÖCHE, Vanilda Salton; MARINELLO, Adiane Fogali. *Gêneros Textuais*: práticas de leitura, escrita e análise linguística. Petrópolis: Vozes, 2015.

KÖCHE, Vanilda Salton; MARINELLO, Adiane Fogali. *Ler, escrever e analisar a língua a partir de gêneros textuais*. Petrópolis: Vozes, 2017.

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

MIQUELANTE, Marileuza Ascencio. *Saberes necessários à formação docente*: articulação desafiadora a partir de sequência de formação, de ensino e didática como instrumentos mediadores. 2019. Tese. (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2019.

RABELLO, Keli. Projeto didático de gênero com artigos midiáticos de divulgação científica: uma possibilidade de didatização de gêneros do expor. In: *Caminhos da construção*: reflexões sobre projetos didáticos de gênero. GUIMARÃES, Ana

Maria de Mattos; CARNIN, Anderson; KERSCH, Dorotea Frank (Orgs). Campinas: Mercado das Letras, 2015.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SOARES, Charley Pereira. *Os mecanismos de coesão gramatical e lexical em língua brasileira de sinais (Libras)*. 2020. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.

TEIXEIRA, Carla. O especialista e outros sujeitos em artigos jornalísticos de divulgação científica na área da saúde. In: *Literacia científica na escola*.

GONÇALVES, M.; JORGE, N. (Orgs.). Lisboa: NOVA FCSHCLUNL, 2018.