

# OS EFEITOS DA COLABORAÇÃO NA PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS EM LIBRAS/ELIS: UM ESTUDO SOBRE ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM

**Guilherme Gonçalves de Freitas<sup>1</sup>**

Universidade Federal de Goiás, UFG, Goiânia, GO, Brasil

**Francisco José Quaresma de Figueiredo<sup>2</sup>**

Universidade Federal de Goiás/CNPq, UFG, Goiânia, GO, Brasil

**Resumo:** Neste artigo, analisamos as estratégias utilizadas por quatro alunos/as Surdos/as e quatro alunos/as ouvintes durante a escrita colaborativa de textos em Libras/ELiS. A pesquisa ocorreu em uma turma do 5º período do curso de Letras: Libras da Universidade Federal de Goiás. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, e os dados foram obtidos por meio de gravações em vídeo e em áudio das interações realizadas entre os/as participantes. Os resultados evidenciaram que a colaboração entre os/as participantes foi bastante benéfica, levando os/as alunos/as a trocar informações linguísticas e conceituais ao escrever com seus pares. Além disso, puderam fazer o uso de diversas estratégias, tais como: o uso da L1 (da Libras e do português); conversas sobre os procedimentos das tarefas; o uso de *scaffolding* ao pedir esclarecimentos sobre algo que o/a colega não compreendia; e o uso de gestos, de apontamento visuogestual e de repetições dos sinais em Libras.

**Palavras-chave:** Língua Brasileira de Sinais; Escrita das Línguas de Sinais (ELiS); Estratégias.

**Title:** The effects of collaboration in the production of texts written in Libras/ELiS: a study on learning strategies

**Abstract:** In this article, we analyze the strategies used by four deaf and four hearing students during the collaborative writing of texts in Libras/ELiS. The research took place in a class of the 5th period of the Letters: Libras course at the Federal University of Goiás. This is a qualitative research, and the data were obtained through video and audio recordings of the interactions between the participants. The results showed that the collaboration between the participants was quite beneficial, leading the students to exchange linguistic and conceptual information when writing with their peers. In addition, they were able to make use of different strategies, such as: the use of L1 (from Libras and Portuguese); conversations about task procedures; the use of scaffolding when asking for clarification on something that the colleague did not understand; and the use of gestures, visual-gestural pointing and repetition of signs in Libras.

**Keywords:** Brazilian sign language; Sign Languages Writing System (ELiS); Strategies.

<sup>1</sup> Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Goiás (UFG). Mestre em Letras e Linguística (UFG). Especialista em Linguística das Línguas de Sinais (UFG) e em Linguística Aplicada e Ensino de Línguas (UFMS). Licenciatura em Letras Libras (UFG). Graduado em Pedagogia (Centro Universitário FIEO). E-mail: [guilhermefreitaslibras@gmail.com](mailto:guilhermefreitaslibras@gmail.com). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2897-489X>.

<sup>2</sup> Pós-Doutor e Doutor em Linguística Aplicada pela Universidade Federal de Minas Gerais. Mestre em Linguística e graduado em Letras Português e Inglês pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Professor Titular de Língua Inglesa da UFG. E-mail: [franciscofigueiredo@ufg.br](mailto:franciscofigueiredo@ufg.br). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5936-1578>.

## Introdução

Nos últimos anos, o ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e da Escrita das Línguas de Sinais (ELiS<sup>3</sup>) tem ganhado destaque em pesquisas acadêmicas e contribuído para um cenário de maior visibilidade social e expansão da língua e da escrita de sinais em lugares que, até então, as pessoas não sabiam da existência ou eram pouco interessadas em aprender (FIGUEIREDO *et al.* 2022; FREITAS, 2020; FREITAS; FIGUEIREDO; BARROS, 2019).

No contexto de ensino-aprendizagem da ELiS, algumas pesquisas já foram analisadas pelo viés da aprendizagem colaborativa (FREITAS; FIGUEIREDO, 2019; FREITAS; FIGUEIREDO; COSTA, 2019). Em Freitas e Figueiredo (2019), por exemplo, os autores analisaram o processo de escrita em Libras/ELiS por pares formados entre alunos/as Surdos<sup>4</sup>/as. Já no estudo realizado por Freitas, Figueiredo e Costa (2019), os pesquisadores investigaram a percepção que os/as estudantes ouvintes tinham quando escreviam com o/a seu/sua colega. Até a escrita deste artigo, não existia nenhuma pesquisa que comparasse o processo de escrita colaborativa com pares formados entre Surdos/as e Surdos/as, Surdos/as e ouvintes, e ouvintes e ouvintes. Além disso, também não havia sido feito um estudo que envolvesse a produção textual escrita em Libras/ELiS por meio de duas produções fílmicas.

Considerando essas problematizações, para realização desta pesquisa, de cunho qualitativo, nosso objetivo foi verificar quais seriam as estratégias utilizadas por eles/elas durante a realização de duas tarefas de produção textual colaborativa por meio de dois filmes de curta duração.

Para a realização deste artigo<sup>5</sup>, focalizamos o processo de ensino-aprendizagem da ELiS a partir de aspectos relevantes trazidos pelos/as alunos/as do curso de licenciatura em Letras: Libras da Universidade Federal de Goiás (UFG), pois os/as estudantes relatam dificuldades para registrar por escrito os conteúdos aprendidos nas aulas de Libras, além da pouca oportunidade de usar a Libras e a ELiS durante suas práticas em outras disciplinas, que não a de Libras e a de Escrita de Sinais.

Esta pesquisa tem como arcabouço teórico estudos sobre a aprendizagem colaborativa e a teoria sociocultural. A escolha dessa fundamentação teórica justifica-se pelo fato de a interação e a colaboração favorecerem a aprendizagem (BRUFFEE, 1999; CÂNDIDO JÚNIOR, 2018; FIGUEIREDO, 2019; SABOTA, 2018), pois o/a professor/a, ao fazer uso dessa abordagem, cria alternativas para que os/as discentes possam aprender com os outros, diminuindo suas

---

<sup>3</sup> A ELiS é um sistema de escrita alfabética usado para retratar um sinal que registra separadamente os cinco parâmetros básicos das línguas de sinais, a saber: a configuração de mão, a orientação da palma, o ponto de articulação, o movimento e as expressões não manuais (BARROS, 2015).

<sup>4</sup> Utilizamos o termo Surdo, com “S” maiúsculo, pela identificação socioantropológica e não clínica de enxergar o Surdo não como uma pessoa com deficiência, mas, sim, como uma pessoa que tem uma cultura e uma identidade linguística específica (GESSER, 2009; LUZ, 2013).

<sup>5</sup> Este estudo é parte de um recorte de uma pesquisa maior intitulada *Escrevendo em Libras/ELiS: estratégias de produção colaborativa de textos, análise de erros e percepção dos alunos surdos e ouvintes* (FREITAS, 2020), sob a responsabilidade do Professor Mestre Guilherme Gonçalves de Freitas, um dos autores deste artigo. A referida pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Goiás, através do parecer de nº 3.207.425.

aflições e criando estratégias de aprendizagem entre eles (FIGUEIREDO, 2019; FIGUEIREDO *et al.*, 2022; FREITAS, 2020; FREITAS; FIGUEIREDO; COSTA, 2019; PAIVA, 2014). Participaram deste estudo quatro alunos/as Surdos/as e quatro alunos ouvintes, de uma turma do 5º período do curso de licenciatura em Letras: Libras da Universidade Federal de Goiás, durante o primeiro semestre de 2019.

Além desta introdução, este estudo está organizado em cinco partes: nas duas primeiras seções, apresentamos a fundamentação teórica da pesquisa. Na terceira, descrevemos a metodologia. Na quarta, realizamos a análise dos dados. E, por último, na quinta seção, tecemos algumas considerações finais.

## A Escrita das Línguas de Sinais (ELiS)

O sistema brasileiro de Escrita das Línguas de Sinais (ELiS) foi criado pela professora Mariângela Estelita Barros, da Universidade Federal de Goiás, que, em 1996, em sua pesquisa de mestrado, viu a necessidade de representação escrita nas aulas de Libras que ela cursava (BARROS, 2015; FIGUEIREDO, 2019; FREITAS, 2020; FREITAS; FIGUEIREDO; COSTA, 2019; PAIVA, 2014).

Desde 2009, o sistema de escrita tem ganhado visibilidade social e linguística, pois diversas pesquisas foram surgindo, tais como: tradução do Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue da Língua de Sinais Brasileira – DEIT-Libras, de Fernando César Capovilla e Walkíria Duarte Raphael (2001); tradução de apostilas para formação e qualificação envolvendo cursos de Libras; instalação de placas escritas em ELiS nas portas das Salas da Faculdade de Letras da UFG – Campus Samambaia, Goiânia; tradução de contos e histórias da literatura infantil e infanto-juvenil, no registro de mais de 20 línguas de sinais do mundo; entre outras (BARROS; FERNANDES, 2017; FERNANDES, 2015; FREITAS, 2020; FREITAS; MELO; BARROS, 2021a, 2021b). Além disso, esse sistema também vem tendo maior visibilidade no cenário internacional. Conforme afirmam Carvalho *et al.* (2016), essa escrita passou por uma fase de aplicação no ensino da Língua de Sinais Americana<sup>6</sup> (ASL), e, mais tarde, passou a ser utilizada na tradução de todas as lições presentes nesse site.

Recentemente, uma das grandes conquistas para a Comunidade Surda e para os/as ouvintes usuários/as da Libras é a visibilidade que a ELiS tem ocupado nos cursos de formação de professores/as, tradutores/as e intérpretes de Libras, e também como disciplina obrigatória e eletiva em alguns cursos de graduação em licenciatura em Libras/Português e bacharelado em tradução e interpretação em Libras/Português (FREITAS, 2020).

Freitas (2020) explica que esse sistema de escrita tem permitido maior confiabilidade e segurança no processo de ensino-aprendizagem da Libras, pois os/as alunos/as, ao terem contato com a escrita, refletem sobre sua produção linguística, bem como fazem leituras em Libras/ELiS, ampliando, assim, seu repertório linguístico. Além disso, o autor destaca que a escrita de sinais, para a pessoa Surda, é uma ferramenta representativa da identidade linguística, pois dá oportunidade de seus/suas usuários/as poderem expressar, comunicar,

---

<sup>6</sup> Disponível no site: <http://www.lifeprint.com/>. Acesso em: 14 de jun. 2019.

registrar e escrever, e, principalmente, por ser uma ferramenta que valoriza toda construção estrutural linguística das línguas de sinais.

A ELiS<sup>7</sup> é um sistema usado para registrar qualquer língua de sinais do mundo por meio da combinação de letras específicas, chamadas por Barros (2015) de visografemas. Os 95 visografemas criados por Barros, em sua maioria, são marcados por símbolos em que a produção se assemelha ao objeto. Por exemplo, algumas letras que representam determinadas partes do corpo ou o tipo de movimento, como é o caso dos movimentos direcionais, são representadas por setas para indicar movimento dos braços para cima, para baixo, para a direita, para a esquerda etc.

A ELiS é representada na horizontal, de forma linear, da esquerda para a direita. É um sistema de escrita alfabética que registra separadamente os cinco parâmetros básicos das línguas de sinais (a configuração de mão, a orientação da palma, o ponto de articulação, o movimento e as expressões não manuais). Para escrever uma palavra utilizando o sistema, é preciso respeitar uma ordem básica, a saber: a configuração dos dedos (CD), a orientação da palma (OP), o ponto de articulação (PA) e o movimento (M). Barros (2015) explica que a partir dessa sequência é possível formar estruturas gramaticais em nível visêmico, morfológico e sintático de qualquer língua de sinais do mundo.

A configuração de dedos contém uma combinação de 10 visografemas, que se referem à forma como os dedos se combinam para representar o sinal. Barros (2015) propôs representar a configuração de mão, em ELiS, dedo a dedo, isto é, primeiro é escrita a posição do polegar e depois a posição dos demais dedos. Já a orientação da palma contém uma combinação de 6 visografemas que se referem à direção para onde a palma está voltada no espaço de sinalização (por exemplo, para cima, para baixo, para a frente etc.). O ponto de articulação se refere ao espaço ou à região do corpo em que os sinais são feitos. Em ELiS, há 35 visografemas para representá-los, sendo 15 para representar partes da cabeça, 5 para o tronco, 8 para os membros do corpo e 7 para as mãos. Por sua vez, o movimento se refere à forma como o braço, a mão, os dedos, os punhos e as expressões não manuais (sinais que não precisam utilizar as mãos) se movimentam no espaço durante a sinalização. Há 44 visografemas, sendo 20 para representar o movimento dos braços, 12 para o movimento dos dedos e punhos e 12 para movimentos sem as mãos.

Em virtude disso, para se escrever conforme as regras da ELiS, esses quatro grupos devem ser representados corretamente, de acordo com a forma como o sinal é produzido. Vejamos, como exemplo, o sinal /SILÊNCIO/:

Figura 1 – Sinal /SILÊNCIO/ em Libras/ELiS

Estrutura do sinal em ELiS				Libras sinalizada	Glosa
CD	OP	PA	M		
.I.	☐	≡			/SILÊNCIO/

Fonte: Freitas (2020, p. 55).

<sup>7</sup> Para mais detalhes sobre como usar a ELiS, sugerimos a leitura de Barros (2015).

Ao visualizarmos a Figura 1, podemos observar que, no sinal /SILÊNCIO/, apenas o grupo M não é representado, devido ao fato de o sinal não apresentar movimento. O visografema utilizado no campo CD indica que, ao se produzir o sinal, o dedo polegar está fechado, isto é, em contato com a palma da mão, o dedo indicador está estendido e os demais dedos também estão fechados. Quanto à orientação da palma (OP), o visografema indica que a palma da mão direita está direcionada para medial (mão dominante, direita, com a palma virada para a esquerda). No que diz respeito ao ponto de articulação (PA), o visografema indica que o sinal é produzido na boca, e o “tracinho” (diacrítico de contato), abaixo do visografema de PA, mostra que o dedo indicador está tocando os lábios. Assim, o sinal /SILÊNCIO/, que, há alguns anos, era apenas sinalizado ou representado por uma foto das mãos, pode, por meio da ELiS, ser escrito de forma mais precisa e, por conseguinte, auxiliar os/as estudantes na aprendizagem da Libras e de outras línguas de sinais.

Desse modo, por ter a função de registrar uma língua, a escrita se revela como um componente fundamental para a aprendizagem de qualquer assunto. Conforme afirmam Araújo e Figueiredo (2015), ao escrevermos, temos a capacidade de fixar de maneira mais eficaz o conhecimento adquirido. Além disso, a escrita se mostra útil ao possibilitar que o educando faça anotações durante as aulas (ARAÚJO; FIGUEIREDO, 2015; FAYOL, 2014).

Mas de que forma a colaboração pode auxiliar os/as estudantes na aprendizagem da ELiS?

### **A teoria sociocultural e a aprendizagem colaborativa**

A teoria sociocultural surge com os estudos do russo *Lev Semenovitch Vygostky* (1896-1934). Segundo Vygotsky (2000), a aprendizagem ocorre dentro e a partir de interações significativas, pelas quais os indivíduos coconstruem o seu conhecimento. Essa teoria tem como pressupostos básicos a mediação, a zona de desenvolvimento proximal (ZDP) e o auxílio dialógico (*scaffolding*<sup>8</sup>).

Na concepção vygotskyana, a mediação é vista como um dos principais pressupostos da teoria sociocultural, uma vez que o desenvolvimento humano é fruto de um processo que envolve experiências sociais, históricas e culturais em que os aprendizes se encontram (FIGUEIREDO, 2001, 2019; RIGONATO, 2017; RODRIGUES, 2003; VYGOTSKY, 2000). Nesse sentido, trazendo as ideias de Vygotsky para o contexto da educação, especialmente no processo de ensino-aprendizagem de línguas, o desenvolvimento cognitivo de um/a aprendiz evolui à medida que ele/ela interage com outras pessoas em seu meio social, no caso, com o/a professor/a e com os/as colegas de classe.

O segundo pressuposto da teoria sociocultural é a zona de desenvolvimento proximal (ZDP). Vygotsky distingue dois níveis de desenvolvimento da criança: o real e o potencial. O primeiro se caracteriza pela habilidade da criança em realizar certas tarefas

---

<sup>8</sup> Este termo é usado como uma metáfora que descreve o apoio dado por um/a tutor/a a algumas crianças quando as ajudavam a fazer uma construção piramidal com um conjunto de blocos de madeira, durante um experimento (cf. FIGUEIREDO, 2019).

independentemente de outras pessoas. O segundo, por sua vez, caracteriza-se pelas funções que a criança pode desempenhar com a ajuda de outra pessoa. A diferença entre o que a criança é capaz de fazer quando age sozinha e o que é capaz de fazer com o auxílio de alguém mais experiente é chamada de zona de desenvolvimento proximal (ZDP).

Nesse sentido, a interação e o diálogo são aspectos fundamentais para o desenvolvimento cognitivo dos seres humanos (FIGUEIREDO, 2019; TRAN, 2022). Vygotsky (1981) explica que o indivíduo passa por três estágios no desenvolvimento cognitivo: a) a regulação pelo objeto – quando o ambiente exerce influência sobre a aprendizagem do indivíduo; b) a regulação pelo outro – quando a criança ou adulto se ajudam, criando estratégias para resolver uma tarefa; e c) a autorregulação – quando o/a aprendiz consegue realizar a atividade de forma independente.

A transição do estágio de regulação pelo outro para o estágio de autorregulação é favorecida por um tipo de apoio conhecido por *scaffolding*. Essa transição entre os dois estágios ocorre na zona de desenvolvimento proximal, onde o indivíduo se engaja colaborativamente num processo dialógico com outra pessoa para a realização de uma tarefa. Wood, Bruner e Ross (1976) cunharam o termo *scaffolding*, ou “andaime”, que é definido como o “processo que habilita uma criança ou um aprendiz a resolver um problema, executar uma tarefa ou alcançar um objetivo que estaria além de seus esforços se não houvesse uma assistência” (WOOD; BRUNER; ROSS, 1976, p. 90).

Assim, o *scaffolding* enfatiza a importância do diálogo, da interação, da instrução e da orientação entre os/as aprendizes durante o processo de aprendizagem. Nesse sentido, ao longo da execução de uma tarefa de produção de texto ou correção, os/as alunos/as se ajudam ao pedir ou dar conselhos sobre a estrutura de um texto ou ao fornecer sugestões para realizar uma tarefa, por exemplo.

De acordo com Figueiredo (2019), diversas pesquisas mostram que o *scaffolding* pode ocorrer de várias formas, tais como: o uso da língua materna (L1), quando o/a aprendiz utiliza sua língua materna para dar auxílio para o/a colega, fazendo perguntas uns aos outros e pedindo esclarecimentos; o uso de ferramentas digitais que venham a apoiar os/as estudantes na aprendizagem de línguas (computador, celular etc.); o uso de imagens; o uso de modelos e orientações para explicar como a tarefa deve ser realizada; o apontamento visuogestual; o uso da escrita e outros (CÂNDIDO JÚNIOR, 2018; FIGUEIREDO, 2019; FREITAS; FIGUEIREDO, 2019; OLIVEIRA, 2017; OLIVEIRA-SILVA, 2017; VILLAMIL; GUERRERO, 1996; WOBETO, 2012). O uso dessas estratégias, conforme explicam Villamil e Guerrero (1996), serve para facilitar o cumprimento das atividades realizadas em sala, proporcionando, assim, o desenvolvimento linguístico dos/as aprendizes.

Tomando por base a teoria sociocultural, podemos perceber que a importância do papel da interação e da colaboração em sala de aula é algo indiscutível, pois “o conhecimento é coconstruído e a aprendizagem sempre envolve mais do que uma pessoa” (NYIKOS; HASHIMOTO, 1997, p. 507).

Assim, de acordo com Coelho (1992, p. 37), um requisito básico para a aprendizagem de línguas é proporcionar aos/às alunos/as “oportunidades para interação frequente e

extensa na língua-alvo”, oportunidades essas que são favorecidas por um modelo de ensino que promova a aprendizagem colaborativa. Uma das razões disso é que a interação e a colaboração não ajudam apenas os/as alunos/as menos experientes: elas levam também os/as alunos/as mais experientes a descobrir novas formas de aprender. Trabalhando juntos, os/as alunos/as não compartilham apenas ideias e informações, mas também estratégias de aprendizagem (FIGUEIREDO, 2018, 2019; SABOTA, 2018). Por meio das interações, os/as aprendizes podem também negociar sobre a forma, o significado e o conteúdo de algo que não foi bem compreendido (PICA, 1994). O termo “negociação” tem sido utilizado, geralmente, para se referir às mudanças efetuadas pelos/as falantes no seu discurso, de modo a simplificá-lo e a se fazerem compreendidos, tentando, com isso, garantir o fluxo da conversação.

Após apresentar a fundamentação teórica utilizada neste estudo, passemos a discorrer, na próxima seção, sobre a metodologia.

## Metodologia

Esta pesquisa se configura como um estudo de caso, sob uma perspectiva qualitativa interpretativista (ESTEBAN, 2010). A investigação ocorreu durante o primeiro semestre de 2019, em uma sala de aula com 34 discentes do curso de licenciatura em Letras: Libras da Universidade Federal de Goiás (UFG). Desses 34 estudantes, apenas 21 (5 Surdos/as e 16 ouvintes) aceitaram participar da pesquisa, sendo 3 do sexo masculino e 18 do sexo feminino, com idades entre 19 e 53 anos.

Os critérios de inclusão para participar da pesquisa foram: pertencer ao quadro de estudantes matriculados/as na disciplina de ELiS 2; aceitar participar da pesquisa de forma voluntária; e, por último, aceitar e assinar o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE). Os critérios de exclusão foram: não pertencer ao quadro de discentes matriculados/as na disciplina de ELiS 2, a recusa deles/as em participar da pesquisa e em assinar o TCLE.

Os dados foram gerados no período de 22 de abril a 6 de junho de 2019. Para a geração dos dados, foram utilizados os seguintes instrumentos: questionário inicial; gravações em vídeo das interações realizadas em sala de aula, tanto em Libras como em português, como também gravações em áudio e em vídeo das entrevistas realizadas individualmente após cada produção textual; e as folhas de papel A4 personalizadas para a escrita dos textos referentes à tarefa 1 – vídeo *For The Birds*<sup>9</sup> e à tarefa 2 – vídeo *Pip*<sup>10</sup>.

Neste artigo, apresentamos apenas os dados que foram coletados por meio das filmagens e das gravações de áudio, pois o nosso objetivo foi investigar as experiências de escrita colaborativa em Libras/ELiS quando os/as estudantes escreviam com seus pares. A gravação das interações realizadas em Libras aconteceu por meio de duas câmeras de vídeo

---

<sup>9</sup> Essa produção fílmica foi retirada do site: <https://www.youtube.com/watch?v=nYTrIcn4rjg>. Acesso em: 14 jun. 2019.

<sup>10</sup> Essa produção fílmica foi retirada do site: <https://www.youtube.com/watch?v=07d2dXHYb94>. Acesso em: 14 jun. 2019.

disponibilizadas pela equipe audiovisual da UFG. Na ocasião, elas foram colocadas em frente aos/as alunos/as, e cada uma delas registrava as interações realizadas entre os pares quando escreviam os seus textos. Já a gravação somente de áudio das interações realizadas entre os pares ouvintes ocorreu por meio de dois celulares.

O registro das interações realizadas com os/as discentes aconteceu com apenas 8 (oito) participantes. A escolha de trabalhar com apenas esse número de estudantes se deu pela dificuldade de gravar todas as interações realizadas em sala. Para a realização da pesquisa, foram realizadas duas tarefas de produção textual em dias diferentes. Na primeira tarefa, Surdos/as escreveram com Surdos/as, e ouvintes escreveram com ouvintes. Os pares ficaram definidos da seguinte forma:

Quadro 1 – A escolha dos pares na primeira produção de texto do curta *For The Birds*

<b>SURDOS</b>	<b>OUVINTES</b>
Pedro e Rafaela	Carol e Regina
Serena e Nike	Cunha e Ricardo

Fonte: Freitas (2020, p. 122).

Já na segunda tarefa, Surdos/as escreveram com ouvintes. Os pares ficaram definidos da seguinte forma:

Quadro 2 – A escolha dos pares na segunda produção de texto do curta *Pip*

<b>SURDOS/OUVINTES</b>
Nike e Carol
Pedro e Ricardo
Rafaela e Cunha
Serena e Regina

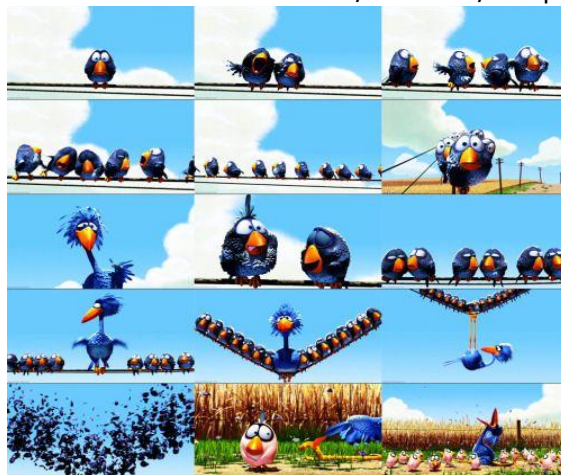
Fonte: Freitas (2020, p. 122).

Quanto aos procedimentos realizados nas duas tarefas, os/as estudantes receberam duas folhas para produção textual. No primeiro encontro, o material para motivação dos textos foi o vídeo *For the Birds*. Já no segundo encontro, o material utilizado foi o curta *Pip*. Nas duas ocasiões, todos/as os/as participantes, em pares, prestavam atenção na história e, depois, ao finalizar o vídeo, era proposta uma discussão com toda a turma em Libras. Essas discussões tinham por objetivo promover a compreensão sobre a estrutura de um texto narrativo e a percepção dos/as discentes em relação ao contexto da história. O vídeo era passado duas vezes. Na segunda vez, alguns/algumas alunos/as optaram em escrever em português algumas cenas importantes para, depois, escrever em Libras/ELiS.

Para fins de ilustração das histórias que foram utilizadas nesta pesquisa, vejamos as Figuras 1 e 2:



Figura 1 – Imagens da primeira tarefa realizada com os/as alunos/as a partir do curta *For the Birds*



Fonte: Retirado do Pinterest<sup>11</sup>.

Figura 2 – Imagens da segunda tarefa realizada com os/as alunos/as a partir do curta *Pip*



Fonte: Adaptado do Youtube<sup>12</sup>.

Quanto aos procedimentos para transcrição das interações realizadas entre os/as alunos/as durante a produção de texto, optamos por dois procedimentos: os dados oralizados pelos/as participantes ouvintes foram transcritos para o português escrito e os dados sinalizados pelos/as participantes Surdos/as e/ou ouvintes foram escritos em Libras/ELiS, acompanhados da tradução em português.

Neste estudo, optamos por transcrever as interações que ocorreram em Libras por meio do sistema ELiS, com o objetivo de manter o discurso sinalizado dos/as participantes no momento das interações, uma vez que foi dessa maneira que eles/elas se expressaram durante as tarefas (FREITAS, 2020). Essa opção se justifica porque o foco da análise está no discurso produzido pelos/as participantes, tanto oral como sinalizado. Nas interações, quando há a transcrição em Libras/ELiS, a cor vermelha indica um erro na produção do sinal, e a cor verde indica a forma correta do sinal.

<sup>11</sup> Disponível em: <https://br.pinterest.com/pin/269160515208200320>. Acesso em: 14 de jun. 2019.

<sup>12</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=07d2dXHYb94>. Acesso em: 14 de jun. 2019.

## Análise dos dados

A análise das interações entre os/as estudantes durante o processo de escrita colaborativa revelou algumas estratégias mediadoras que os/as auxiliaram durante o processo de escrita, sendo elas: o uso da língua portuguesa pelos/as ouvintes; conversas sobre os procedimentos das tarefas; pedido de esclarecimentos ou de confirmação da mensagem; e uso de gestos, de apontamentos visuogestuais e de repetições dos sinais quando interagiam com os/as seus/suas colegas no momento de escritura dos textos.

Apresentamos, a seguir, o uso dessas estratégias.

### *O uso do português pelos/as ouvintes*

Essa estratégia foi uma das mais utilizadas em todas as interações ocorridas na primeira tarefa (produção da narrativa sobre *For the Birds*), quando os/as alunos/as ouvintes escreveram com os seus pares ouvintes. Foi possível observar que, em todo processo de interação desses/as alunos/as, a L1 foi usada para formulação da história antes da produção escrita. No entanto, vimos que, durante as interações ocorridas na segunda tarefa (produção da narrativa sobre *Pip*), esses/as estudantes se deparavam com alguma dificuldade linguística para entender o que o/a colega Surdo/a estava falando em Libras. Dessa forma, os/as discentes ouvintes recorriam a seus pares pedindo auxílio na língua em que se sentiam mais confortáveis, ou seja, oralizavam em português quando não sabiam o sinal que gostariam de expressar, ou repetiam o sinal que era feito pelos/as colegas Surdos/as e, simultaneamente, perguntavam o que significava.

No exemplo 1, Ricardo e Cunha (ouvintes) trabalharam de forma colaborativa para escrever a primeira tarefa de produção de textos em Libras/ELiS sobre o curta *For the Birds*. Após interagirem sobre o contexto da história, os participantes discutiram sobre o título da narrativa. Para Ricardo, o título deveria ser “Pássaro grande”. No entanto, Cunha explicou ao colega que a escolha do título era muito superficial, pois, para ela, a história vai além de um pássaro grande. Ou seja, trata-se de um pássaro que é ignorado e rejeitado pelos demais passarinhos. Além disso, nessa interação, após chegarem a um acordo sobre o título da narrativa, os participantes dialogaram sobre a maneira de escrever os sinais /DIFERENTE/ e /PÁSSARO/, conforme podemos observar<sup>13</sup> a seguir:

[1]

- 1 Cunha: Você pensou em algum título?
- 2 Ricardo: Bom, eu pensei que a gente poderia colocar no título, algo do tipo, Pássaro Grande.
- 3 Cunha: Pássaro Grande?
- 4 Ricardo: Sim, pois no vídeo mostra um pássaro grande rejeitado pelos demais passaros pequenos.
- 5 Cunha: Mas eu acho que só pássaro grande não é legal, pois a ideia da história não é

---

<sup>13</sup> Neste estudo, usaremos os números em tamanho menor para indicar o turno que acontece a fala dos participantes nas interações realizadas em sala de aula.

- somente essa. O pássaro é grande, certo?! Mas ele não é somente isso, ele é ignorado pelos outros pássaros, né?!
- 6 Ricardo: Sim! Então você pensa em qual?
- 7 Cunha: A gente pode pensar no título: 'O Pássaro diferente'! O que acha?
- 8 Ricardo: Hum, faz sentido. Gostei!
- 9 Cunha: Certo! Então vamos escrever. (A participante escreve o título em Libras/ELiS e Ricardo apenas observa).
- 10 Ricardo: (O aprendiz faz a leitura dos sinais escritos pela colega). Pássaro ( $\backslash \backslash \text{P} \text{Á} \text{S} \text{S} \text{A} \text{R} \text{O} \text{ /}$ ). Diferente ( $\text{D} \text{I} \text{F} \text{E} \text{R} \text{E} \text{N} \text{T} \text{E} \text{ /}$ ). O sinal /PÁSSARO/ não se escreve assim, Cunha. Veja que a configuração do dedo polegar está tocando o dedo indicador, mas essa combinação não dá para dobrar os dedos, pois os dedos já estão juntos. Logo em seguida, Ricardo faz o sinal para a colega (configuração de dedo polegar tocando o dedo indicador, em formato de pinça e demais dedos fechados, palma para frente e o ponto de articulação tocando a boca com o movimento de fechar os dedos com repetição).
- 11 Cunha: Ah, é verdade. (A participante apaga a palavra escrita errada e reescreve corretamente) ( $\backslash \backslash \text{P} \text{Á} \text{S} \text{S} \text{A} \text{R} \text{O} \text{ /}$ ).
- 12 Ricardo: Olha só, também o sinal /DIFERENTE/, estão faltando aquelas barrinhas para indicar que o sinal é feito com as duas mãos.
- 13 Cunha: Como assim: barrinhas? Não entendi!
- 14 Ricardo: Sim! Porque o sinal é feito com as duas mãos, daí as barrinhas indicam que todos os grupos são iguais, veja: (Ricardo sinaliza para a colega ( $\text{D} \text{I} \text{F} \text{E} \text{R} \text{E} \text{N} \text{T} \text{E} \text{ /}$ ) e, em seguida, escreve o sinal gráfico na folha de atividade ' //').
- 15 Cunha: Ah, verdade. Você está certo.

Fonte: Interação realizada na primeira tarefa sobre o curta *For The Birds*.

Nessa interação, podemos verificar um tipo de negociação de conteúdo quando os alunos dialogam sobre o contexto da história. Durante esse processo de negociação (PICA, 1994), percebemos que o uso da L1 pôde contribuir para que os alunos pudessem dialogar melhor sobre o assunto (cf. turnos 1 a 8). No entanto, podemos observar, durante a interação, que Ricardo e Cunha, em vários momentos, fizeram uma reflexão metalinguística sobre a Libras quando vão escrever os sinais /PÁSSARO/ e /DIFERENTE/ (cf. turnos 10 a 14).

Além disso, durante esse processo de reflexão de escrita dos sinais e de criação de um título para a história, os participantes fizeram o uso de *scaffolding* (WOOD; BRUNER; ROSS, 1976), ao pedir esclarecimentos sobre a ortografia dos sinais ("Como assim: barrinhas?", cf. turno 13), assim como solicitaram uma confirmação da mensagem (cf. turnos 5 e 7). Todos esses pedidos de esclarecimentos serviram para que os aprendizes pudessem ter a certeza de como os sinais deveriam ser produzidos.

A interação entre Cunha e Ricardo exemplifica a reflexão de Figueiredo (2001, p. 18), que considera que os/as estudantes, ao trabalharem juntos/as, têm a oportunidade de "se desenvolverem de forma mais produtiva do que sob condições em que a aprendizagem ocorre centrada na figura do professor, pois [...] os alunos podem trocar não apenas informações, mas também estratégias de aprendizagem".

O resultado dessa interação levou os discentes a escrever corretamente, em seu texto, os sinais /DIFERENTE/ e /PÁSSARO/, como é ilustrado no Quadro 3:

Quadro 3 – Título do texto de Ricardo e Cunha na 1ª tarefa: “O pássaro diferente”

Trecho em Libras/ELiS original	
Glosa	/DIFERENTE/ /PÁSSARO/
Português	O pássaro diferente.
Libras sinalizada	

Fonte: Freitas (2020, p. 166).

### Conversas sobre os procedimentos das tarefas

No exemplo 2, Pedro (Surdo) e Ricardo (ouvinte) conversaram acerca dos procedimentos da produção de texto da segunda narrativa, sobre o curta do cachorrinho de nome *Pip*. Após assistirem ao vídeo, os alunos optaram por escrever o texto direto para ELiS, visto que, para Pedro, eles poderiam “interagir mais sobre a história”. Nessa interação, vimos que os alunos tomaram as decisões com base em negociações (PICA, 1994), tanto no nível semântico, sobre o que deveria conter no texto, como também no nível linguístico, sobre de que forma deveriam escrever os sinais. Durante a tarefa, os alunos escreveram as informações do texto em conjunto, trocando ideias, fazendo o uso de *scaffolding*, pedindo esclarecimentos e empregando outras estratégias, como pode ser observado a seguir:

[2]

- 1 Ricardo: <7@-T: .#.8@-> /A@8>L< //L@8@?
 

Qual o nome a gente dá para ele (se referindo ao cachorro)?
- 2 Pedro: (<7@-T:).
 

(Pedro faz o sinal de Cachorro, tendo os dedos curvos, com a palma para trás, na boca e movimento dos braços para trás repetidamente).  
<7@-T: .#.8@->?  
Qual o nome do cachorro?
- 3 Ricardo: .8@L! //L@8@+> //L@8@L< .#.8@-> .<.L<7<L<.
 

Sim. Agora a gente precisa dar o nome, a /R-A-Ç-A/.
- 4 Pedro: .<.L<7<L<?  
/R-A-Ç-A?
- 5 Ricardo: .8@L! L@L@8@L<L< L@8@T: L@8@L<L@8@L< <7@-T: L@8@L<L< .<.L<7<L< L@8@L<L@8@L<L<L<.
 

Sim! No filme tem uma mulher cega e um cachorro que parece /R-A-Ç-A/ /L-A-B-R-A-D-O-R/.
- 6 Pedro: 8< (Pedro balança a cabeça concordando com o colega).
- 7 Ricardo: .<.L<7<L< L@8@T: L@8@L<?  
/R-A-Ç-A/ tem sinal?
- 8 Pedro: L@8@L<L@8@L<L@8@L<L@8@L< <7@8@->^<.
 

Não tem! Precisa de datilologia<sup>11</sup>.



As interações entre Ricardo e Pedro (na segunda tarefa) confirmam a reflexão de Villamil e Guerrero (1996), quando afirmam que o discurso colaborativo pode contribuir para que as tarefas sejam executadas da melhor maneira possível, visto que os/as alunos/as podem definir, passo a passo, os objetivos delas. Nesse contexto colaborativo, por exemplo, Ricardo, o aluno ouvinte, pôde fazer mais uso da língua que está aprendendo, a Libras, para se comunicar com o seu colega Surdo. É possível perceber também, através dessa interação, a importância da colaboração (BRUFFEE, 1999; FIGUEIREDO, 2018, 2019) quando os alunos trocam informações diversas sobre o texto, como, por exemplo, o nome dado ao cachorro (cf. turno 10) e sua característica (cor, tamanho, raça) (cf. turno 12), entre outros.

Ainda sobre a realização da segunda tarefa, todos/as os/as alunos/as em sala de aula desconheciam como era feito o sinal /C-Ã-O - G-U-I-A/. No momento da interação, ao escreverem as cenas da segunda narrativa, o curta *Pip*, os/as alunos/as buscaram várias estratégias para criar o sinal, entre as quais destacamos a estratégia de pedir esclarecimentos ao/à professor/a. Desse modo, por desconhecermos a forma como o sinal era feito, buscamos verificar, em dois dicionários de Libras, se já existia algo validado. Os materiais consultados foram o Dicionário Ilustrado de Libras, que contém 3.200 verbetes (BRANDÃO, 2011) e o Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue da Língua de Sinais Brasileira, que contém aproximadamente 9.500 verbetes (CAPOVILLA; RAPHAEL, 2001).

Devido à falta de um sinal para representar o termo /C-Ã-O - G-U-I-A/ nessas obras e por não existir, naquele momento, um sinal estabelecido em sala de aula, Serena (Surda) e Regina (ouvinte) iniciaram um diálogo com o propósito de criar o sinal. Podemos observar, na interação a seguir (exemplo 3), que as alunas foram se apoiando na execução da tarefa, discutindo sobre o conteúdo da história e, em seguida, sobre a criação do sinal /C-Ã-O - G-U-I-A/:

[3]

1 Serena:

Eu pensei de a gente começar a história assim, veja: (Serena sinaliza para colega – A História é interessante porque conta um cachorro que tinha vontade de aprender a ajudar as pessoas...)

2 Regina:

Ajudar como?

3 Serena:

Ajudar as pessoas cegas! Lembra-se do filme que tinha um cão guia (C-Ã-O G-U-I-A)?

4 Regina:

Porque esse sinal? (Regina não entende o significado do sinal criado por Serena e, assim, repete a produção feita pela colega).

5 Serena:

Olha, isso daqui é pessoa (referindo-se à configuração de dedo da mão esquerda em formato de número 1) e isso daqui é o cachorro (referindo-se à configuração de dedo da mão direita tendo todos os dedos fechados, em formato da letra /S/).

O cachorro está na frente e a pessoa logo atrás, veja (Serena faz o sinal da seguinte maneira: configuração de dedo da mão esquerda em formato de número 1, palma para frente, configuração de dedo da mão direita tendo todos os dedos fechados, em formato da letra /S/, palma para baixo, mão esquerda atrás da mão direita, bem próximas uma da outra, movimento da mão direita para frente, dobrando o punho repetidamente e, simultaneamente, movimento da mão esquerda para frente, acompanhando a mão direita).

- 6 Regina: .  
(Regina repete o sinal de /CÃO-GUIA/)  
.  
Legal.

Fonte: Interação realizada na segunda tarefa do curta *Pip*.

O sinal /CÃO-GUIA/, sugerido por Serena após a interação com Regina, é ilustrado a seguir pela sua escrita e sua representação em Libras pelo QR Code.

Quadro 5 – Criação do sinal /CÃO-GUIA/ no texto escrito por Serena e Regina na 2ª tarefa

Palavra em Libras/ELiS original	
Glosa	/CÃO-GUIA/
Português	Cão-guia.
Libras sinalizada	

Fonte: Freitas (2020, p. 180).

Neste estudo, assim como nas pesquisas de Oliveira (2017) e Oliveira-Silva (2017), os/as alunos/as puderam ir além da realização da tarefa. No estudo de Oliveira (2017), por exemplo, os/as participantes da pesquisa tiveram autonomia para criar um sinal para o termo /TANDEM/<sup>14</sup> para se referirem à experiência que tiveram em que o/a estudante Surdo/a auxiliava o/a estudante ouvinte na aprendizagem da Libras, e, por sua vez, o/a estudante ouvinte auxiliava o/a estudante Surdo/a na aprendizagem do português escrito. O mesmo também ocorreu na pesquisa de Oliveira-Silva (2017), quando os/as alunos/as Surdos/as, durante uma tarefa colaborativa em um curso de Inglês Instrumental, se depararam com algumas palavras em língua portuguesa que, para eles/elas, não possuíam relação alguma com

<sup>14</sup> Conforme esclarecem Oliveira e Figueiredo (2020, p. 1181), a palavra *tandem*, em inglês, significa “algo ou alguém em frente ou atrás de outro” linearmente, ou “em associação ou parceria”. Esse termo é também usado para se referir à bicicleta que possui dois ou mais assentos (*tandem bicycle*), um em frente ao outro. Em uma perspectiva educacional, o termo é usado metaforicamente para designar o esforço mútuo entre duas ou mais pessoas que trabalham juntas para realizar uma tarefa, como, por exemplo, quando duas pessoas que têm línguas diferentes interagem para auxiliar o outro na aprendizagem de sua língua nativa, refletindo, assim, o conceito de colaboração. Dessa forma, quando dizemos que os aprendizes trabalham em *tandem*, queremos dizer que trabalham juntos, em parceria.

a Libras. Nessa tarefa, os/as alunos/as propuseram a criação de sinais para /COGNATO/ e /FALSO COGNATO/.

*Pedido de esclarecimento ou de confirmação da mensagem*

A interação entre Regina e Carol (ouvintes) levou as alunas a discutir sobre a primeira tarefa relativa ao curta *For the Birds*. As participantes optaram por escrever o texto em português e, em seguida, passar o texto para Libras/ELiS. Nota-se, nessa produção, que as alunas fizeram o uso da L1 para discutir sobre a estrutura da narrativa, como também a maneira de escrever os sinais. No exemplo 4, apresentamos a discussão do sinal /DESCANSAR/ quando as participantes, em vários momentos, interagiram para verificar a maneira da configuração de dedos e o tipo de movimento, como podemos observar a seguir:

[4]

- 1 Regina: (└┐◻◻◻↓)?  
O sinal /DESCANSAR/ é assim, olha (Regina produz o sinal sendo feito da seguinte maneira: dedo polegar e demais dedos estendidos, palma para trás, no tórax e movimento para baixo com repetição)?
- 2 Carol: └┐◻◻◻↓.  
(Carol observa o sinal feito pela colega e, em seguida, repete).
- 3 Carol: O movimento é assim?! (Carol lê o que escreveu na folha e, na dúvida, pergunta a sua colega se o sinal está correto).
- 4 Regina: (└┐◻◻◻↓).  
Hum, deixa eu ver (Regina lê o sinal escrito por Carol.)
- 5 Regina: (└┐◻◻◻↓).  
Não, é assim, Carol. Primeiramente, está faltando o diacrítico para indicar que os demais dedos estão unidos, olha (Regina mostra a configuração do sinal tendo todos os dedos estendidos e unidos).  
  
(└┐◻◻◻↓)
- 6 Carol: Hum, verdade. (Carol apaga o sinal e reescreve corretamente).

Fonte: Interação realizada na primeira tarefa sobre o curta *For The Birds*.

Nessa interação, as participantes fizeram o uso de várias estratégias para escrever o texto, como, por exemplo, a repetição, quando as participantes repetiam o sinal feito pela colega; o apontamento, quando Regina mostrou para Carol a ausência de diacrítico de configuração de dedo para indicar que os demais dedos devem ficar unidos (cf. turno 5); e o pedido de esclarecimento, quando Carol, na dúvida, perguntou: “O movimento é assim?” (cf. turno 3). Assim, podemos observar *scaffoldings* (WOOD; BRUNER; ROSS, 1976) ocorrendo por meio de pedidos de esclarecimentos e da provisão de modelos corretos do sinal a ser produzido.



A interação entre Carol e Regina (ouvintes) nos leva a refletir sobre a importância da aprendizagem colaborativa em contextos em que os/as alunos/as, juntos/as, fazem o uso da escrita e da leitura em Libras/ELiS. Sabota (2018) explica que a leitura é fundamental no processo de aprendizagem de línguas, pois os/as estudantes podem aprender novos assuntos e, assim, gerar novos conhecimentos e construir novas interpretações sobre o texto. Nas palavras da autora, “[o] leitor é parte fundamental do processo de leitura, uma vez que é ele quem completa o significado do texto ao realizar a leitura. [...]. Ele constitui-se à medida que entra em contato com o texto” (SABOTA, 2018, p. 102).

Assim, com essa interação, podemos concluir que o/a professor/a de Libras pode, em suas aulas, promover o desenvolvimento de novas habilidades dos/as seus/suas alunos/as. Dessa forma, eles/elas têm a oportunidade de interação com um novo conhecimento a partir da leitura, como podemos observar nos turnos 4 e 5, na interação entre Regina e Carol. Nessa interação, Regina só pôde verificar que o sinal estava escrito errado quando ela fez a leitura da palavra escrita por Carol. A partir dessa interação, as alunas escreveram o sinal /DESCANSAR/ corretamente em seu texto, como é ilustrado na figura do Quadro 6:

Quadro 6 – Sinal /DESCANSAR/ escrito por Carol e Regina na 1ª tarefa

Trecho em Libras/ELiS original	
Glosa	/DESCANSAR/
Português	Descansar.
Libras sinalizada	

Fonte: Freitas (2020, p. 176).

#### *Uso de gestos, de apontamentos visuogestuais e de repetições dos sinais*

No exemplo 5, Ricardo (ouvinte) e Pedro (Surdo) iniciaram o texto de produção escrevendo o título para a segunda narrativa do curta *Pip*. Os participantes discutiram sobre a estrutura de dois sinais: /CACHORRO/ e /UNIVERSIDADE/. Ao iniciarem a escritura do texto, Ricardo tomou a frente da tarefa, enquanto Pedro o auxiliou mostrando a forma como os sinais são feitos, verificando se o seu colega estava escrevendo os sinais adequadamente, como pode ser observado a seguir:

[5]

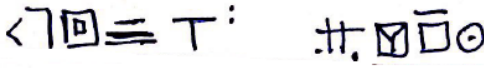

1 Pedro: <7@-T' 'LIBRA II.0000L. (<7@-T')

O sinal /CACHORRO/ tem o movimento para trás, também precisa colocar o diacrítico de repetição, veja. (Pedro sinaliza para o colega: polegar e demais dedos curvos, orientação da palma para trás, ponto de articulação na boca e movimento dos braços para trás repetindo mais de duas vezes.)



da língua-alvo. O autor explica que, nesse contexto, os/as alunos/as têm a “oportunidade de refletir, testar hipóteses, perceber lacunas existentes no conhecimento que têm dessa nova língua” (CÂNDIDO JÚNIOR, 2018, p. 65). A partir dessa interação, os alunos escreveram o título da narrativa da seguinte maneira, conforme podemos observar na figura do Quadro 7:

Quadro 7 – Título do texto escrito por Ricardo e Pedro na 2ª tarefa

Palavra em Libras/ELiS original	
Glosa	/CACHORRO/ /UNIVERSIDADE/
Português	O cachorro universitário.
Libras sinalizada	

Fonte: Freitas (2020, p. 178).

### Considerações finais

Este estudo buscou verificar se a colaboração pôde ajudar os/as alunos/as na produção dos textos em Libras/ELiS e, em caso positivo, quais estratégias os/as participantes utilizaram durante a produção textual colaborativa. A análise dos dados nos permite afirmar que a interação entre os/as participantes possibilitou que eles/elas sanassem dúvidas, refletissem sobre os aspectos referentes à estrutura da palavra em ELiS, corrigissem os erros, dialogassem metalinguisticamente sobre a maneira como escrever sinais e sobre as ideias conceituais do texto, e proovessem um/uma ao/à outro/a com *scaffoldings* que os/as auxiliavam na produção correta de textos em Libras/ELiS.

Ao longo do texto, vimos que as interações entre os/as estudantes levaram os/as participantes Surdos/as e ouvintes a criar as seguintes estratégias para execução das tarefas:

- fazer uso da L1 (da Libras e do português);
- conversar sobre os procedimentos das tarefas;
- fazer uso de *scaffolding* ao pedir esclarecimentos sobre algo que o/a colega não compreendia;
- fazer uso de *scaffolding* quando os/as alunos/as discutiam sobre a forma como os sinais deveriam ser representados e, em seguida, pediam confirmações ao/à colega mais “experiente”, se o sinal estava ou não escrito corretamente;
- fazer uso de gestos, de apontamento visuogestual e de repetições dos sinais.

A realização dessas tarefas de produção colaborativa fez com que os/as estudantes se tornassem mais participativos/as, pois, por um lado, ajudou aqueles/as que tinham dificuldades com a Libras, geralmente os/as discentes ouvintes, e, por outro lado, levou os/as

participantes Surdos/as a ter um papel mais ativo no processo de colaboração com o seu par ouvinte. Na segunda tarefa, por exemplo, houve uma maior participação dos/as alunos/as ouvintes, que falaram mais em Libras com os/as colegas Surdos/as do que quando escreveram os textos com os seus pares ouvintes. Essa tarefa de produção textual possibilitou que os/as aprendizes fizessem leituras quando terminavam de escrever com seus/suas colegas, promovendo uma nova oportunidade de aprendizagem.

Por fim, os resultados deste estudo evidenciam que a produção de texto em pares pode ser um caminho profícuo para levar os/as estudantes a trocar informações linguísticas, a aprender com o/a outro/a, a refletir e a desconstruir informações errôneas. Nesse sentido, o/a professor/a, ao fazer uso dessa abordagem colaborativa, pode fazer com que os/as alunos/as tenham a chance de assumir um papel ativo no seu processo de aprendizagem, como também pode promover o desenvolvimento de outras habilidades que não linguísticas, como, por exemplo, o desenvolvimento de habilidades interpessoais.

### Agradecimentos

Francisco José Quaresma de Figueiredo agradece ao CNPq pelo apoio concedido na forma de Bolsa de Produtividade em Pesquisa (PQ).

### Referências

- ARAÚJO, M. A. F.; FIGUEIREDO, F. J. Q. de. Interação e colaboração no processo de escrita e reescrita de textos em língua inglesa. *Revista Desempenho*, v. 1, n. 24, p. 1-20, 2015.
- BARROS, M. E. *ELiS: sistema brasileiro de escrita das línguas de sinais*. Porto Alegre: Ed. Penso, 2015.
- BARROS, M. E.; FERNANDES, L. A. Projeto dicionário DEIT - Libras em ELiS: Análise da ELiS. *Revista Sinalizar*, Goiânia, v. 2, n. 1, p. 96-109, 2017.
- BRANDÃO, F. *Dicionário ilustrado de Libras*. São Paulo: Global, 2011.
- BRUFFEE, K. A. *Collaborative Learning: Higher education, interdependence, and the authority of knowledge*. London: The Johns Hopkins University Press, 1999.
- CÂNDIDO JÚNIOR, A. Os processos de colaboração e de negociação durante a realização de atividades comunicativas. In: FIGUEIREDO, F. J. Q. de. (Org.). *A aprendizagem colaborativa de línguas*. 2. ed. rev. ampl. Goiânia: Ed. UFG, 2018. p. 59-98.
- CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. *Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue da Língua de Sinais Brasileira*. v. 1: Sinais de A a L (p. 1-834). São Paulo: Edusp, Fapesp, Fundação Vitae, Feneis, Brasil Telecom, 2001.
- CARVALHO, A. G. C.; BARROS, E. M.; EL KHOURI, J. I. B.; VIANA-SILVA, L. Libras e ASL representadas pela Escrita das Línguas de Sinais – ELiS. *Revista Intercâmbio dos Congressos Internacionais de Humanidades*, n. 6, p. 23-34, 2016.

COELHO, E. Cooperative Learning: Foundation for a communicative curriculum. In: KESSLER, C. (Ed.). *Cooperative Language Learning: A Teacher's Resource Book*. New Jersey: Prentice Hall Regents, 1992. p. 31-49.

ESTEBAN, M. P. S. *Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições*. Porto Alegre: AMGH, 2010.

FAYOL, M. *Aquisição da escrita*. Trad. Marcos Bagno. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2014.

FERNANDES, L. A. *ELiS – internacionalização da escrita das línguas de sinais*. Saarbrücken, Alemanha: Novas Edições Acadêmicas, 2015.

FIGUEIREDO, F. J. Q. de. A aprendizagem colaborativa de línguas: considerações conceituais e aplicações em distintos contextos. In: FIGUEIREDO, F. J. Q. de. (Org.). *A aprendizagem colaborativa de línguas*. 2. ed. rev. ampl. Goiânia: Ed. UFG, 2018. p. 13-57.

FIGUEIREDO, F. J. Q. de. *Correção com os pares: os efeitos do processo da correção dialogada na aprendizagem da escrita em língua inglesa*. 2001. 340 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

FIGUEIREDO, F. J. Q. de. *Vygotsky: a interação no ensino-aprendizagem de línguas*. São Paulo: Parábola, 2019.

FIGUEIREDO, F. J. Q. de; OLIVEIRA-SILVA, C. M. de; OLIVEIRA, Q. M. de; FREITAS, G. G. de. A aprendizagem colaborativa em contextos educacionais com alunos surdos e ouvintes: um olhar sobre três estudos. In: SILVA, K. A. da; CONCEIÇÃO, M. P. (Orgs.). *Experiências no ensino-aprendizagem e na formação de professores de línguas: Festschrift para Laura Miccoli*. Campinas: Pontes Editores, 2022. p. 149-177.

FREITAS, G. G. de. *Escrevendo em Libras/ELiS: estratégias de produção colaborativa de textos, análise de erros e percepção dos alunos Surdos e ouvintes*. 2020. 257 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2020.

FREITAS, G. G. de.; FIGUEIREDO, F. J. Q. de. O processo de colaboração na produção de textos em Escrita das Línguas de Sinais (ELiS): um estudo sobre as interações entre alunos surdos. *Pensares em Revista*, n. 14, p. 52-73, 2019.

FREITAS, G. G. de.; FIGUEIREDO, F. J. Q. de.; BARROS, M. E. Por que escrever em língua de sinais? *Revista Diálogos (RevDia)*, v. 8, n. 2, p. 54-69, 2019.

FREITAS, G. G. de; FIGUEIREDO, F. J. Q. de; COSTA, A. M. da. A colaboração na aprendizagem de escrita de sinais (ELiS): o que pensam alunos ouvintes sobre o trabalho em pares? *Revista X*, v. 14, n. 4, p. 277-299, 2019.

FREITAS, G. G. de; MELO, N. M. L. R. V. de; BARROS, M. E. *João e Maria/irmãos Grimm*. Goiânia: Tutti Editora, 2021a.

FREITAS, G. G. de; MELO, N. M. L. R. V. de; BARROS, M. E. *Os doze caçadores/irmãos Grimm*. Goiânia: Tutti Editora, 2021b.

GESSER, A. *LIBRAS? Que língua é essa? Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda*. São Paulo: Parábola, 2009.

LUZ, R. D. *Cenas surdas: os surdos terão um lugar no coração do mundo?* São Paulo: Parábola, 2013.

NYIKOS, M.; HASHIMOTO, R. Constructivist theory applied to collaborative learning in teacher education: In search of ZPD. *The Modern Language Journal*, v. 81, n. 4, p. 506-517, 1997.

OLIVEIRA, Q. M. de. *A aprendizagem de Libras e de português em contexto de Tandem: um estudo com alunos do curso de Letras: Libras da UFG*. 2017. 127 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Letras, Goiás, Goiânia. 2017.

OLIVEIRA, Q. M. de; FIGUEIREDO, F. J. Q. de. O processo de ensino-aprendizagem de português escrito para surdos em sessões de tandem. *Revista Linguagem & Ensino*, v. 23, n. 4, p. 1179-1203, 2020.

OLIVEIRA-SILVA, C. M. *A aprendizagem colaborativa de inglês instrumental por alunos surdos: um estudo com alunos do curso de Letras: Libras da UFG*. 2017. 286 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

PAIVA, V. L. M. O. *Aquisição de segunda língua*. São Paulo: Parábola, 2014.

PICA, T. Research on negotiation: What does it reveal about second-language learning conditions, processes, and outcomes? *Language Learning*, v. 44, n. 3, p. 493-527, 1994.

PIXAR. For The Birds. Produção de Ralph Eggleston. *Youtube*, 2012. 1 vídeo (3 min e 25 segundos). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=nYTrlcn4rjg>. Acesso em: 14 jun. 2019.

RIGONATO, L. G. N. *A correção com os pares em um contexto de ensino-aprendizagem de português como língua estrangeira: um estudo com alunos intercambistas da UFG*. 2017. 164 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Letras, Goiás, Goiânia. 2017.

RODRIGUES, K. A. *Do planejamento à revisão: uma investigação de textos escritos em língua inglesa por alunos adolescente*. 2003. 191 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Letras, Goiás, Goiânia. 2003.

SABOTA, B. Traçando os fios da leitura em língua inglesa: por uma resolução colaborativa de exercícios de compreensão textual. In: FIGUEIREDO, F. J. Q. de. (Org.). *A aprendizagem colaborativa de línguas*. 2. ed. rev. ampl. Goiânia: Ed. UFG, 2018. p. 99-131.

SOUTHEASTERN GUIDE DOGS. PIP. Produção de Bruno Simões. *Youtube*, 2018 (4 minutos e 5 segundos). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=07d2dXHb94>. Acesso em: 14 jun. 2019.

TRAN, H. V. H. The zone of proximal privilege: towards a Vygotskian theory of privilege in education. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, v. 35, n. 7, p. 1-14, 2022.

VILLAMIL, O. S.; GUERRERO, M. C. M. de. Peer revision in the L2 classroom: Social cognitive activities, mediating strategies, and aspects of social behavior. *Journal of Second Language Writing*, v. 5, n. 1, p. 51-75, 1996.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VYGOTSKY, L. S. The development of higher forms of attention in childhood. In: WERTSCH, J. V. (ed.). *The concept of activity in Soviet psychology*. New York: M. E. Sharpe, 1981. p. 189-240.

WOBETO, R. *Produção colaborativa de textos escritos em língua inglesa: um estudo de caso*. 2012. 159 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2012.

WOOD, D.; BRUNER, J. S.; ROSS, G. The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, v. 17, p. 89-100, 1976.

Recebido em: 30/09/2022.

Aceito em: 11/04/2023.