

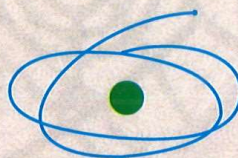


A experiência, como compreendida por Larrosa Bondía (2002), é irrepetível, apresentando sempre uma dimensão de incerteza que não pode ser reduzida e cujo resultado não se pode antecipar. Sendo assim, não pode ser compreendida, senão como "...uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem "pré-ver", nem "pré-dizer" (LARROSA BONDÍA, *ibid*, p. 28). Ainda assim, mesmo em face da impossibilidade da descrição exata de uma experiência e diante da compreensão de que, uma vez que não se pode antecipar o seu resultado, a experiência não é o caminho até um objetivo previsto, ou mesmo um meta que se conhece cuidadosamente de antemão, Laura Miccoli se debruçou, não apenas a descrever o fenômeno indescritível que são as experiências, mas também estimulou e encorajou outros a se embrenharem nessa busca do desenvolvimento de uma epistemologia para o ensino e a aprendizagem de línguas. A tentativa de reunir, aqui, os esforços de Miccoli e colaboradores em seu desejo de lançar um olhar mais atento sobre as experiências está impregnada também do nosso desejo de contribuir para a formação inicial e continuada de professores de línguas para atuação na sala de aula de línguas na pós-modernidade, tão fortemente e cada vez mais passível de diferentes e complexas experiências, à medida em que as tecnologias e a globalização vão tecendo novas possibilidades de ser, de estar e de ter uma voz no mundo.

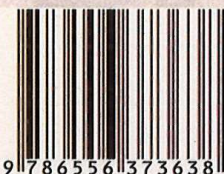
Kleber Aparecido da Silva  
Mariney Pereira Conceição



Universidade de Brasília



C A P E S



9 786556 373638

Kleber Aparecido da Silva  
Mariney Pereira Conceição  
(Organizadores)

EXPERIÊNCIAS NO ENSINO-APRENDIZAGEM E NA  
FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS:  
FESTSCHRIFT PARA LAURA MICCOLI

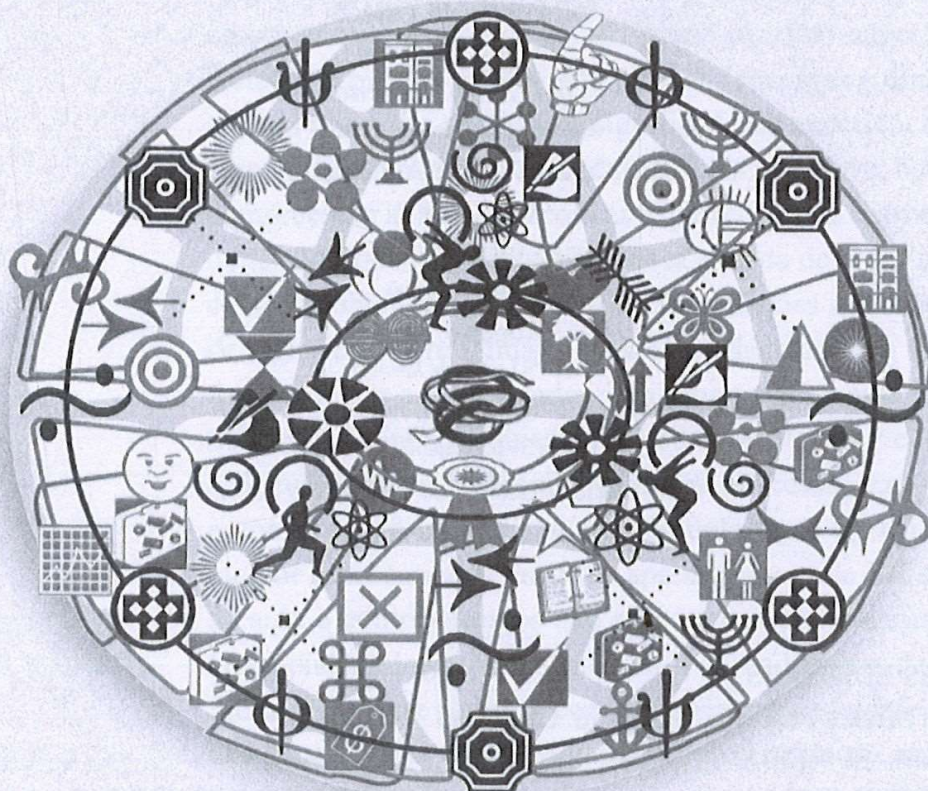


Pontes

Kleber Aparecido da Silva  
Mariney Pereira Conceição  
(Organizadores)

**EXPERIÊNCIAS NO ENSINO-APRENDIZAGEM E NA  
FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS:**

**FESTSCHRIFT PARA LAURA MICCOLI**



  
Pontes

Todos os direitos desta edição reservados a Pontes Editores Ltda.  
Proibida a reprodução total ou parcial em qualquer mídia  
sem a autorização escrita da Editora.  
Os infratores estão sujeitos às penas da lei.  
A Editora não se responsabiliza pelas opiniões emitidas nesta publicação.

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**  
**Tuxped Serviços Editoriais (São Paulo - SP)**

---

S586e Silva, Kleber Aparecido da; Conceição, Mariney Pereira (orgs.).  
Experiências no ensino-aprendizagem e na formação de professores de línguas: Festschrift  
para Laura Miccoli / Kleber Aparecido da Silva e Mariney Pereira Conceição; Prefácio de  
Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva.– 1. ed.– Campinas, SP : Pontes Editores, 2022.  
il.; tabs.; quadros; fotografias.

Inclui bibliografia.  
ISBN: 978-65-5637-363-8

1. Educação. 2. Ensino de Línguas. 3. Formação de Professores. 4. Prática Pedagógica.  
I. Título. II. Assunto. III. Organizadores.

---

Bibliotecário Pedro Anizio Gomes CRB-8/8846

**Índices para catálogo sistemático:**

1. Formação de professores – Estágios. 370.71
2. Didática - Métodos de ensino, instrução e estudo. 371.3
3. Linguagem, Línguas – Estudo e ensino. 418.007

## A APRENDIZAGEM COLABORATIVA EM CONTEXTOS EDUCACIONAIS COM ALUNOS SURDOS E OUVINTES: UM OLHAR SOBRE TRÊS ESTUDOS

Francisco José Quaresma de Figueiredo  
Universidade Federal de Goiás (UFG)

Claudney Maria de Oliveira-Silva  
Universidade Federal de Goiás (UFG)

Quintino Martins de Oliveira  
Universidade Federal de Goiás (UFG)

Guilherme Gonçalves de Freitas  
Universidade Federal de Goiás (UFG)

### INTRODUÇÃO

A literatura sobre interação em sala de aula nos mostra que, além de controlar o discurso, o professor domina a tomada de turnos em sala de aula, alocando pouco tempo para a produção linguística dos alunos. Johnson (1995) afirma que, mesmo durante a interação aluno-aluno, o professor ainda mantém certo controle do que os alunos falam, porque geralmente é ele quem escolhe o tópico da conversa ou seleciona um ponto gramatical a ser praticado pelos aprendizes.

Para otimizar a participação dos aprendizes em sala de aula e torná-los mais envolvidos no processo de aprendizagem, devemos fazer uso

de tarefas que promovam a interação aluno-aluno e a colaboração entre eles, para que possam aprender uns com os outros. Trabalhando de forma colaborativa, os estudantes podem trocar não apenas informações sobre as tarefas, mas também compartilhar suas estratégias e experiências de aprendizagem (MICCOLI, 2004; SWAIN, 2000; SWAIN; BROOKS; TOCALLI-BELLER, 2002). Wiersema (2002, p. 1) acrescenta que, se os alunos aprendem a trabalhar juntos na sala de aula, eles terão a chance de se tornarem melhores cidadãos, já que será “mais fácil para eles interagirem positivamente com pessoas que pensam de maneira diferente da deles”.

Assim, um dos desafios que nós, professores, temos é aprender a não controlar o processo de interação e a usar uma abordagem colaborativa em sala de aula, pois, assim, podemos eventualmente conferir aos alunos um papel mais significativo e ativo em seu processo de aprendizagem.

#### A APRENDIZAGEM COLABORATIVA DE LÍNGUAS

A aprendizagem colaborativa é uma abordagem construtivista, definida como “uma *situação* em que *duas* ou *mais* pessoas *aprendem* ou tentam aprender algo *juntas*” (DILLENBOURG, 1999, p. 1, grifo do autor), seja por meio de interações face a face ou por meio de interações mediadas por computador, cujo objetivo é promover a construção conjunta de conhecimentos.

Existem várias pesquisas sobre a aprendizagem colaborativa de línguas orais e todas têm nos mostrado que a interação ajuda os alunos menos experientes, que possam ter mais dificuldades para aprender, bem como ajuda também os mais experientes a descobrir novas formas de aprender, de ensinar e de compreender as dificuldades que seu parceiro possa vir a ter (BRUFFEE, 1999; FIGUEIREDO, 2006; 2019; KESSLER, 1992; OXFORD, 1997; SILVA; FIGUEIREDO, 2015; SWAIN; LAPKIN, 1998, entre outros).

Alguns pesquisadores nos mostram que a aprendizagem colaborativa se baseia na teoria sociocultural, proposta por Vygotsky e seus colabora-

dores (DILLENBOURG, 1999; FIGUEIREDO, 2019). De acordo com essa teoria, a interação social é um pré-requisito para a aprendizagem e para o desenvolvimento cognitivo dos seres humanos (LANTOLF, 2000).

Vygotsky (1981) descreve três estágios de desenvolvimento cognitivo pelos quais a criança passa ao realizar certas tarefas:

- a) regulação pelo objeto: o ambiente exerce influência sobre a criança;
- b) regulação pelo outro: a criança é capaz de realizar certas tarefas, com a assistência de um dos pais, ou de um par mais velho e mais competente;
- c) autorregulação: a criança desenvolve de forma independente algumas estratégias para realizar uma tarefa específica.

Para Lantolf e Appel (1994), a transição do estágio de regulação pelo outro, ou atividade intermental, para o estágio de autorregulação, ou atividade intramental, é favorecida por estruturas de apoio, conhecidas por *scaffoldings*<sup>1</sup> (WOOD; BRUNER; ROSS, 1976) ou andaimes, e ocorrem na zona de desenvolvimento proximal (ZDP) quando a criança e o adulto interagem.

Vygotsky (1998) enfatiza a figura do “par mais competente” nas interações, mas, como ficou claro em uma série de estudos sobre o trabalho em grupo (FIGUEIREDO, 2019; LONG; PORTER, 1985; WELLS, 1999, entre outros), não é necessário que haja um membro do grupo que seja, em todos os aspectos, mais competente do que os outros. Esses autores chegam a essa conclusão devido ao fato de que o processo de aprendizagem envolve a realização de uma variedade de tarefas. Assim, os alunos que são especialistas em uma tarefa e, portanto, aptos a oferecer assistência a seus colegas, podem eles próprios precisar de assistência para realizar outro tipo de tarefa. Conforme afirma Wells (1999, p. 13), a zona de desenvolvimento proximal “constitui um potencial de apren-

1 Wood, Bruner e Ross (1976) cunharam o termo *scaffolding* como uma metáfora para descrever o apoio dado pelas mãos às suas crianças quando as ajudavam a fazer uma construção piramidal com um conjunto de blocos de madeiras, durante um experimento.

dizagem que é criado na interação entre os participantes à medida que eles se envolvem em uma determinada tarefa juntos”. O autor afirma ainda que a ZDP “se aplica potencialmente a todos os participantes, e não simplesmente aos menos habilidosos” (WELLS, 1999, p. 13). Esse ponto de vista pode ser ilustrado em uma sala de aula mista, com alunos surdos e ouvintes: os alunos surdos são, geralmente, mais fluentes na língua de sinais, e os ouvintes, em língua portuguesa. Dessa forma, esses dois grupos de aprendizes poderão compartilhar com seus pares os conhecimentos sobre a língua em que têm mais fluência.

Outro benefício da aprendizagem colaborativa é que ela proporciona, aos alunos que estão aprendendo línguas, oportunidades tanto para obtenção de input<sup>2</sup> como para a produção linguística (output) (EHRMAN; DÖRNYEI, 1998; LONG; PORTER, 1985; SWAIN, 1995, 2000). Segundo Swain (2000, p. 97), é por meio do diálogo colaborativo que “o uso da língua e a aprendizagem de línguas podem coocorrer”. A interação entre os aprendizes pode também auxiliá-los a entender certos conceitos e significados, bem como a desenvolver um raciocínio crítico, visto que são processos construídos e reconstruídos socialmente, ou seja, são processos mediados pela interação com o outro (GOKHALE, 1995; LARRAÍN; HAYE, 2014).

Apesar desses benefícios, alguns autores nos mostram alguns possíveis problemas que podem surgir quando os alunos participam de tarefas colaborativas. Por exemplo, a interação aluno-aluno não envolve apenas concordâncias, mas também divergências (EHRMAN; DÖRNYEI, 1998; MATUSOV, 1996) ou conflitos cognitivos (PERRET-CLERMONT, 1980) porque, por meio do diálogo, os alunos tornam-se ativos e são capazes de expressar suas opiniões e pontos de vista. No entanto, como afirma Perret-Clermont (1980), a interação entre pares pode gerar conflito cognitivo que, por sua vez, resulta em crescimento cognitivo, conferindo ao fator social um papel especial como um dos fatores que levam ao crescimento cognitivo e à aprendizagem.

---

2 Input é entendido como as mensagens ou informações linguísticas que o aprendiz recebe e que podem ou não ser assimiladas. Output, por sua vez, é compreendido como a produção linguística, seja oral, escrita ou sinalizada (FIGUEIREDO, 2015, 2019).

Kinsella e Sherak (1998, p. 87) apontam que a “relutância e a falta de habilidade de alguns alunos nesse formato interativo de aprendizagem derivam de suas experiências educacionais anteriores”, nas quais eles estão acostumados a receber informações apenas do professor. Isso pode fazer com que os alunos não se sintam tão entusiasmados em aprender por meio do auxílio de seus colegas, pois podem se considerar incapazes de ajudar uns aos outros, bem como não confiar no que o colega tem a lhes dizer (JONES, 1992).

Apesar dessas limitações, a abordagem colaborativa tem-se revelado profícua na aprendizagem de línguas por alunos ouvintes, e atualmente alguns estudos têm nos mostrado a importância da colaboração na aprendizagem de alunos surdos e ouvintes, como vemos a seguir.

### UM OLHAR SOBRE TRÊS ESTUDOS

Neste capítulo, são apresentadas três pesquisas – orientadas pelo primeiro autor deste texto – que investigaram a colaboração no processo de ensino-aprendizagem de línguas por alunos surdos: um estudo sobre a escrita colaborativa em língua de sinais (FREITAS, 2016); um estudo sobre a aprendizagem colaborativa de inglês instrumental por alunos surdos (OLIVEIRA-SILVA, 2017); e um estudo sobre a aprendizagem em contexto de *tandem* de português na modalidade escrita e de língua brasileira de sinais (Libras) por alunos surdos e ouvintes respectivamente (OLIVEIRA, 2017).

### O ESTUDO DE FREITAS (2016)

Freitas (2016) analisou textos produzidos em escrita das línguas de sinais (ELiS<sup>3</sup>) por alunos surdos e comparou os erros existentes em dois

---

3 Existem outros tipos de escrita das línguas de sinais, como, por exemplo, o *SignWriting* (criado em 1974 por Valerie Sutton, nos Estados Unidos) e o sistema de escrita SEL (Sistema de Escrita para Língua de Sinais), desenvolvido pela professora Adriana Stella Cardoso Lessa de Oliveira, do Departamento de Estudos Linguísticos e Literários (Dell) da Uesb. Recentemente, foi criada a VisoGrafia, um sistema de escrita de sinais que se utiliza de visografemas da ELiS e do *SignWriting* (BENASSI, 2017). Freitas (2016) usou a ELiS em seu estudo por ser a escrita de sinais trabalhada e ensinada na Universidade Federal de Goiás, local em que a pesquisa foi realizada.

momentos de produção: uma realizada individualmente e uma realizada de forma colaborativa, com o auxílio de um colega. Além disso, investigou, também, os possíveis efeitos da colaboração nas produções escritas desses alunos, como também, a percepção desses alunos de escrever em ELiS sozinhos ou em colaboração com o colega.

A ELiS<sup>4</sup> foi proposta por Barros (2008, 2015) e se configura como uma escrita linear

de base alfabética, por representar os símbolos gráficos de todos os elementos que compõem os parâmetros de qualquer língua de sinais, e também por representar todos os elementos básicos dessas línguas. Apresenta uma estrutura linear, pelo fato de sua escrita ser sequencial e sempre na mesma ordem. (FREITAS, 2016, p. 27).

Conforme exposto em Barros (2008, 2015), os símbolos gráficos da ELiS representam as letras desse sistema de escrita. Dessa maneira, para representar graficamente as palavras sinalizadas, a autora cria um conjunto de 95 letras, chamadas de visografemas. Os visografemas da ELiS são representados por quatro grupos, sendo: 10 visografemas para representar a configuração de dedos (CD); 6 visografemas para representar a orientação da palma (OP); 35 visografemas para representar o ponto de articulação (PA); e 44 visografemas para representar o movimento (M).

A configuração de dedos (CD) refere-se à configuração ou ao formato da mão, tendo em vista a forma como os dedos se posicionam para representar o sinal. A orientação da palma (OP) refere-se à posição em que a palma se encontra no espaço durante a realização do sinal, como, por exemplo, palma da mão virada para cima, para baixo, para frente,

---

4 Atualmente, muitas pesquisas têm evidenciado o papel dessa escrita em trabalhos voltados à tradução de dicionários de línguas de sinais, à escrita de resumos de dissertações de Mestrado e de teses de Doutorado, à escritura de contos e histórias em ELiS, ao registro de monografias em ELiS. Esse sistema de escrita foi testado em 20 línguas de sinais do mundo e foi capaz de registrar suas palavras por meio da ELiS (BENASSI, 2015; CARVALHO et. al, 2016; FERNANDES, 2015; FERNANDES; VIANA-SILVA; EL KHOURI, 2017; FREITAS, 2016; OLIVEIRA-SILVA, 2017).

para trás, para medial (palma da mão direita virada para esquerda) e para distal (palma da mão direita virada para direita). O ponto de articulação (PA) diz respeito ao local do corpo ou ao espaço em volta do corpo em que o sinal é produzido. Por sua vez, o movimento (M) faz referência à forma como as mãos, os dedos e os braços se movimentam para realizar um sinal, bem como às expressões faciais e corporais, tais como o movimento do ombro, da cabeça, do queixo etc., usadas ao realizar o sinal (BARROS, 2008, 2015; FREITAS, 2016).

Em virtude disso, para se escrever conforme as regras da ELiS, esses quatro grupos devem ser representados de maneira sequencial, sendo as letras registradas corretamente, de acordo com a forma como o sinal é produzido. Barros (2008, 2015) explica que, primeiramente, se escreve a posição do polegar e, posteriormente, a dos demais dedos. Em seguida, registram-se a orientação da palma, o ponto de articulação e o movimento, se necessário.

Vejamos, como exemplo, o sinal /TRABALHAR/ em Libras/ELiS.

Figura 1: Representação do sinal /TRABALHAR/ em Libras/ELiS

CD	OP	PA	M
//_l.	☐	☐	‡''

Fonte: Autores deste texto

Em relação à configuração dos dedos (CD), observamos que, no sinal /TRABALHAR/ em Libras/ELiS, todos os grupos são iguais nas duas mãos, o que é representado pelo sinal gráfico ‘//’. Por sua vez, a representação dos dedos polegar está na posição horizontal, os dedos indicadores estendidos e os demais dedos estão fechados, configurando a representação da letra “L”, na mão esquerda e na mão direita, sendo, para tanto, utilizado o visografema ‘\_l.’. Quanto à orientação da palma (OP), o visografema ‘☐’ indica que a palma das mãos está direcionada para

baixo. No que diz respeito ao ponto de articulação (PA), o visografema ‘ $\square$ ’ indica que o sinal é produzido no espaço neutro, frente ao corpo, e, por último, o visografema de movimento (M) ‘ $\pm$ ’ indica que os braços se movimentam para frente e para trás alternadamente.

O estudo de Freitas (2016) foi realizado na cidade de Goiânia, em uma turma do curso de Letras: Libras da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás (UFG), na disciplina de ELiS 2. A escolha desse local deve-se ao fato de que, à época, Freitas (2016) terminava seu curso de graduação e estava gerando dados para a escritura de seu Trabalho de Conclusão de Curso. Participaram do seu estudo quatro alunos surdos, que escolheram para si pseudônimos e com quem desenvolveriam a escrita colaborativa: Ana Linda e Isabela; Helena e Mário. O autor analisou os erros existentes nos textos produzidos pelos alunos surdos e gravou, em vídeo, todas as interações entre eles e, ao final da pesquisa, os entrevistou para verificar quais seriam os pontos positivos e negativos ao trabalharem com o auxílio do colega ou sem ele.

Como foi afirmado anteriormente, o pesquisador contrastou a produção em ELiS dos alunos surdos escrevendo individualmente e em pares. Dessa forma, para a escrita individual, os alunos tinham de dar continuidade a uma história que foi elaborada e sinalizada em Libras pelo próprio pesquisador. A história foi a seguinte:

COMPRAS NA FEIRA

Domingo passado fui à feira e comprei laranja, maçã, limão, melancia. Todas as frutas estavam com preço muito alto. Eu não poderia me esquecer de comprar tomates, mas estava sem dinheiro. Foi então que vi um amigo ...

Fonte: Freitas (2016, p. 63).

Já para a escrita colaborativa, realizada em outro dia de aula, os alunos tiveram de dar continuidade a outra história elaborada e sinalizada em Libras pelo pesquisador. Este foi o início da história:

DOIS IRMÃOS

Era uma vez dois irmãos, Paulo e Carlos. Os dois viviam na floresta junto com sua família. Paulo era o filho mais jovem e trabalhava junto com seu pai na floresta. Carlos era uma pessoa muito doente e não trabalhava. Num dia ...

Fonte: Freitas (2016, p. 64).

Freitas (2016) observou que as produções textuais, escritas de forma colaborativa pelos alunos surdos, apresentaram uma quantidade menor de erros, visto que os alunos podiam, juntos, tirar dúvidas sobre a forma como o sinal é produzido em Libras e refletir sobre sua produção. Observemos, no exemplo a seguir, que Ana Linda e Isabela estavam discutindo sobre a configuração de dedos a ser usada para a produção do sinal /HOMEM/<sup>5</sup>. Isabela executou o sinal erroneamente, e Ana Linda a corrigiu.

[1]<sup>6</sup>

- Isabela: O sinal /HOMEM/ é assim olha (*mostrando como o sinal é feito, tendo o movimento para baixo e a configuração dos dedos na letra C e o ponto de articulação no queixo*).
- Ana Linda: Não, é assim. O sinal de homem tem dois movimentos, olha (*mostrando como o sinal é feito, tendo o movimento para baixo e as pontas dos dedos se tocando no movimento de fechar a mão. A participante também explica à colega que a configuração de dedos não é na letra C, mas, sim, com os dedos inclinados*).
- Isabela: Ah, sim! Entendi. Mas a locação é no queixo, né?
- Ana Linda: Justamente.

Fonte: Freitas (2016, p. 105).

5 Nas línguas de sinais, uma das formas de transcrição de dados é o sistema de glosas. No sistema de glosas, os sinais manuais são representados por palavras com sentido equivalente grafadas em maiúsculo, sinais não manuais são representados por códigos sobrescritos, e usos do espaço de sinalização podem ser indicados por letras ou por números subscritos (FELIPE; MONTEIRO, 2008). Assim, neste exemplo, a palavra /HOMEM/ representa o sistema de glosas e é usada para “transcrever” o sinal feito em Libras.

6 Esta e todas as outras interações usadas neste capítulo ocorreram em Libras e foram traduzidas para o português.

A partir dessa interação, as alunas escreveram o sinal /HOMEM/ corretamente em seu texto, como é ilustrado na Figura 2 por meio de um destaque em preto.

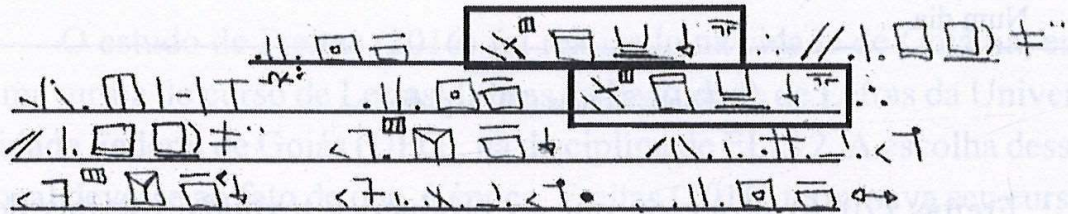


Figura 2: Sinal /HOMEM/ escrito por Isabela e Ana Linda.  
 Fonte: Freitas (2016, p. 101).

Por meio da entrevista realizada com os alunos surdos, Freitas (2016) elencou os aspectos positivos e negativos de se escrever em ELiS individualmente e colaborativamente, como pode ser observado no seguinte quadro.

Quadro 1: Pontos positivos e negativos sobre escreverem o texto sozinhos e com o colega		
	Pontos positivos	Pontos negativos
Escrever individualmente	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Oportunidade de autonomia para escrever o texto.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dificuldade em escreverem o texto e não terem com quem tirar as dúvidas.</li> <li>- Insegurança para escrever o sinal em ELiS.</li> </ul>
Escrever colaborativamente	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Possibilidade de trocar conhecimentos envolvendo os aspectos da escrita.</li> <li>- Possibilidade de reflexão sobre a escrita.</li> <li>- Oportunidade de se corrigirem.</li> </ul>	-----

Fonte: Freitas (2016, p. 112).

Um ponto mencionado pelos participantes da pesquisa é o fato de que, ao escreverem de forma colaborativa, eles podem desenvolver uma competência metalinguística (SWAIN, 1995) ao observar o parceiro executando o sinal. Dessa forma, eles têm mais chances de escrevê-lo corretamente, pois poderão olhar os detalhes do sinal quanto a configuração de dedos, orientação da palma da mão, ponto de articulação e movimento. Vejamos o seguinte relato de Mário:

[2]

Pesquisador: Como foi o processo de escrever o texto em ELiS em dupla?

Mário: Eu percebo que, quando a gente está escrevendo em dupla, a gente interage com o colega sobre a forma do sinal. Por exemplo, no texto dos dois irmãos, que tinha o sinal de floresta, eu internalizei como que era o sinal. Assim, eu mostrava para minha amiga como que era o movimento. Aí, ela olhava como era o movimento, e a gente trocava essas ideias, né?

Fonte: Freitas (2016, p. 116).

Por meio dos dados da pesquisa de Freitas (2016), podemos observar que a escrita colaborativa em ELiS proporcionou aos alunos surdos, participantes do estudo, a possibilidade de trocarem conhecimentos relativos aos aspectos fonológicos e morfossintáticos da escrita de sinais, de refletirem sobre a língua de sinais e sobre o processo de escrita, bem como de poderem se corrigir ao escreverem em ELiS (FREITAS, 2016).

#### O ESTUDO DE OLIVEIRA-SILVA (2017)

Oliveira-Silva (2017) realizou um estudo para investigar a aprendizagem colaborativa de Inglês Instrumental por alunos surdos em uma sala de aula de Inglês Instrumental, na Universidade Federal de Goiás, durante um semestre letivo, na qual a maioria dos alunos era ouvinte. Participaram do estudo a professora da turma e dez alunos surdos. Nas aulas, havia também alunos ouvintes, mas o foco da investigação foi o processo de aprendizagem dos participantes surdos. A pesquisadora

investigou como a colaboração pôde auxiliá-los na aprendizagem da leitura em língua inglesa.

Como sabemos, nas aulas de Inglês Instrumental o professor faz uso de diversas estratégias para facilitar a compreensão de textos pelos alunos, como, por exemplo, identificar prefixos, sufixos, cognatos, fazer uso do conhecimento de mundo do aluno, observar informação não verbal etc. (CRUZ; SILVA; ROSAS, 2001; DIAS, 1988). Porém, muitos desses conceitos não eram compreendidos facilmente pelos alunos surdos, visto que são conceitos apresentados e discutidos na perspectiva das línguas orais e a interação entre os alunos permitiu-lhes expor tanto suas dúvidas quanto o conhecimento já adquirido. Vejamos o seguinte diálogo em que Raul explica para Júlia o que é informação não verbal.

[3]

Júlia: Não verbal... Não entendi...

Raul: Não verbal é informação diferente. Não é o que está escrito.

Júlia: É um texto diferente?

Raul: Não. Não. É informação que não é escrita, não verbal, é informação que está na figura, no desenho..., mas não está escrita.

Júlia: Ah... Entendi, entendi.

Fonte: Oliveira-Silva (2017, p. 161).

Nesse diálogo, podemos perceber várias estratégias usadas pelos alunos surdos para que o conceito “informação não verbal” fosse compreendido: o uso de perguntas (“É um texto diferente?”); resposta a perguntas (“Não, não. É informação que não é escrita”), e explicações mais explícitas (“É informação que está na figura, no desenho..., mas não está escrita”). Nesse diálogo, Raul age como o par mais competente, esclarecendo a dúvida de Júlia, fornecendo-lhe informações e esclarecimentos, mediando a sua compreensão do referido conceito (FIGUEIREDO, 2006, 2019; LARRAÍN; HAYE, 2014; WELLS, 1999, VYGOTSKY, 1998).

Oliveira-Silva (2017) percebeu, em sua pesquisa, que algumas estratégias utilizadas em salas de aulas de Inglês Instrumental com alunos ouvintes não foram eficazes para alunos surdos, como, por exemplo, a identificação de palavras cognatas<sup>7</sup>. A presença de palavras cognatas em textos escritos em LE favorece a sua compreensão devido à semelhança ortográfica com palavras da primeira língua. Para ilustrar, vejamos a palavra *informação* (português), cuja grafia é semelhante a palavras de outras línguas, como *information* (inglês) e *información* (espanhol).

A identificação de palavras cognatas em um texto escrito em língua estrangeira é um recurso muito usado nas aulas de línguas orais em uma abordagem instrumental (CRUZ; SILVA; ROSAS, 2001; DIAS, 1988), mas, como observam Figueiredo e Oliveira-Silva (2016), esse tipo de apoio pode não favorecer o aluno surdo, visto que ele faz uso de uma língua visuoespacial e, portanto, não é possível compará-la a línguas orais. Como afirmam Figueiredo e Oliveira-Silva (2016, p. 241), “o aluno surdo brasileiro só pode usufruir dessa importante estratégia de leitura, caso faça transferência entre as línguas portuguesa e inglesa”.

Desse modo, os alunos surdos da pesquisa de Oliveira-Silva (2017) tiveram de compreender o significado de ‘cognato’, por meio de exemplos nas línguas portuguesa e inglesa, e, com base nisso, iniciaram um processo colaborativo de criação de um sinal para expressar o construto. Como afirma Oliveira-Silva (2017, p. 150), “a criação de um sinal demanda três tipos distintos de conhecimento: o conhecimento linguístico a respeito das regras de construção lexical, o conhecimento do conceito do sinal a ser criado e o conhecimento cultural.” De posse desses três conhecimentos, os alunos iniciaram uma discussão no intuito de criar o sinal.

---

7 Palavras cognatas’ são palavras de outras línguas, fáceis de serem compreendidas, devido à semelhança ortográfica com as palavras da L1, no nosso caso, a língua portuguesa (DIAS, 1988), como, por exemplo, *connect* (inglês) e *conectar* (português).

[4]

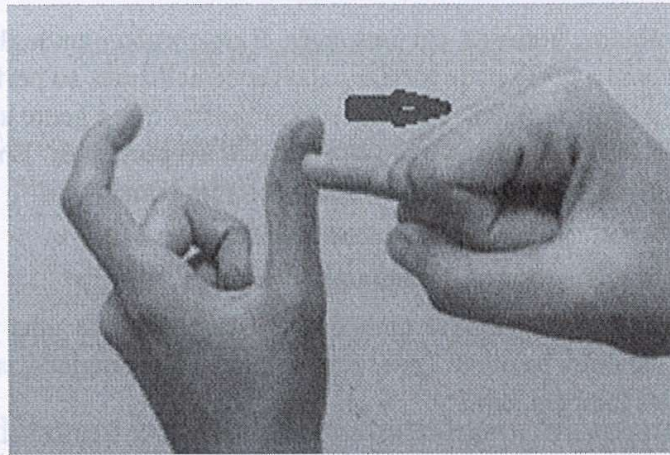
- João: C-O-G-N-A-T-O é português?  
Raul: Não. C-O-G-N-A-T-O é palavra.  
Aldo: Eu acho que é característica.  
João: Então... É português?  
[...]  
Ivo: Mas é português ou inglês?  
Raul: É igual. Tudo é igual. Os dois são iguais.<sup>8</sup>  
João: Então, é palavra e significado igual?  
Raul: É. Porque é a mesma... Continua a mesma palavra.  
Aldo: /IGUAL/ + /CONTINUAR/  
João: /IGUAL/ + /CONTINUAR/ ou /MESMO/ + /CONTINUAR/?  
Raul: /MESMO/ + /CONTINUAR/ [...]  
Aldo: Então, pode ser /IGUAL/ + /PALAVRA/?  
Raul: /PALAVRA/ + /IGUAL/, /PALAVRA/ + /IGUAL/, /IGUAL/ + /PALAVRA/  
Aldo: E /SIGNIFICADO/ + /CONTINUAR/?  
Raul: Mas precisa ter o sinal /PALAVRA/ porque é a palavra que é principal, que parece.  
João: Então, precisa ter /PALAVRA/ porque é português.  
Raul: A palavra é igual. Português e inglês... Entendeu?  
João: Mas tem significado também...  
Raul: Tem .... e é igual também...  
João: Igual não. É só parecido.  
Raul: /PALAVRA/ + /PARECER/. /PALAVRA/ + /PARECER/  
João: Palavra parecida, palavra parecida. Bom. Agora está certo. Combinou certo.

Fonte: Oliveira-Silva (2017, p. 170-171).

Vimos, nessa interação, que, colaborativamente, os alunos foram se apoiando na execução da tarefa de criação do sinal para o construto 'cognato', sugerindo várias características que poderiam fazer parte dele, como, por exemplo, 'palavra', 'igual', 'continuar', 'mesmo', 'significado', até chegarem à conclusão de que o sinal para 'cognato' deveria ser feito pela junção de 'palavra' e 'parecida'. Assim, propuseram o sinal, como ilustrado na Figura 3.

<sup>8</sup> Enquanto Raul se referia ao conceito de cognato, dizendo que são palavras iguais, Ivo queria saber se a palavra 'cognato' era uma palavra da língua inglesa ou da língua portuguesa.

Figura 3: Sinal /COGNATO/



Fonte: Oliveira-Silva (2017, p. 171).

Esse sinal é, portanto, fruto da coconstrução de conhecimento entre os aprendizes, criada a partir da compreensão do conceito de ‘cognato’, da interação entre os estudantes surdos e do processo de negociação no qual se engajaram durante esse momento de aprendizagem colaborativa (DONATO, 1994; FIGUEIREDO, 2006, 2019).

A participação dos alunos surdos nas aulas de Inglês Instrumental possibilitou-lhes refletir sobre a Libras, a língua portuguesa e a língua inglesa, o que fez com que desenvolvessem seu conhecimento metalinguístico das línguas envolvidas. No exemplo a seguir, Flora, a professora da turma, esclarece aos alunos sobre a formação de palavras em inglês. Entre as discussões realizadas, houve uma discussão sobre a palavra *sleepwalker*, que, em inglês, é uma palavra composta – *sleep* (dormir) + *walker* (aquele que anda) – e, em português, a palavra correspondente é uma palavra simples – ‘sonâmbulo’. A professora pergunta aos alunos sobre a possibilidade de formação dos sinais em Libras, e Raul responde que há sinais compostos e simples e cita como exemplo o sinal /ESCO-LA/, que é um sinal composto em Libras, mas o seu termo correspondente tanto em português quanto em inglês é simples. Vejamos o diálogo entre a professora e os alunos Júlia e Raul.

[5]

Flora: É sonâmbulo... para nós, em português. E *sleepwalker* em inglês... Ok? Então, viram como a gente pode formar palavras semelhantes ao português. Em português, a gente também tem palavras compostas que a gente usa partes... duas palavras. Não tem sufixos e não tem prefixos em português? Em inglês também tem. Na Libras, tem prefixos e sufixos?... Tem ou não tem?

Júlia: Tem sim.<sup>10</sup>

Flora: Não tem também palavras compostas? Um pedaço de uma palavra e outro pedaço de outra palavra? Tem? Então..., tem em português, em Libras tem, e em inglês também tem.

Raul: O sinal /ESCOLA/ é composto. É o sinal /CASA/ mais o sinal /ESTUDAR/. Juntos, formam o sinal /ESCOLA/.

Flora: *Yes... Right.* Viu? Casa e estudar. Palavra composta. Viu? Em Libras tem, em português tem, e em outras línguas também tem.

Fonte: Oliveira-Silva (2017, p. 175).

Esse exemplo nos mostra que, ao se utilizar uma abordagem colaborativa em sala de aula, todos aprendem: professor ensina aos alunos; alunos ensinam a alunos; e alunos ensinam ao professor (FIGUEIREDO, 2006).

#### O ESTUDO DE OLIVEIRA (2017)

Outro estudo que teve também a participação de alunos surdos foi o realizado por Oliveira (2017). O pesquisador realizou uma pesquisa que teve como foco a aprendizagem colaborativa realizada por quatro alunos, sendo dois surdos e dois ouvintes, do curso de Letras: Libras da Universidade Federal de Goiás, que ensinaram suas línguas ao seu parceiro em um contexto de aprendizagem em *tandem*<sup>10</sup> face a face, durante um semestre letivo de 2017.

9 Conforme nos esclarecem Nascimento e Correia (2011) e Oliveira-Silva (2017), a Libras é uma língua polimorfemática, que permite o acréscimo de outras unidades morfológicas em sua unidade mínima. O sinal /CRIANÇAS/ é um exemplo dessa formação, visto que, para se indicar o conceito de plural, há a necessidade de reduplicar o sinal de /CRIANÇA/.

10 A palavra *tandem* – que, em inglês, significa bicicleta que possui dois ou mais assentos (*tandem bicycle*) – é usado metaforicamente para se referir ao esforço mútuo de duas ou mais pessoas que trabalham juntas para aprender uma nova língua (SOUZA, 2003).

A aprendizagem em *tandem* é definida como

uma forma de aprendizagem aberta em que duas pessoas com línguas nativas diferentes trabalham conjuntamente em pares para aprender mais sobre a personalidade e a cultura um do outro, ajudar-se mutuamente a aprimorar as habilidades linguísticas e, frequentemente, também para compartilhar conhecimento adicional, por exemplo, sobre suas vidas profissionais. (BRAMMERTS, 1996, p. 10).

A aprendizagem em *tandem* sustenta-se primordialmente sob três princípios: reciprocidade, autonomia e separação das línguas. Para tanto, espera-se que cada pessoa aproveite ao máximo as contribuições do parceiro, bem como proporcione, ao outro, o mesmo que espera receber. Espera-se que cada um dos membros da parceria em *tandem* seja autônomo para assumir a responsabilidade pela sua própria aprendizagem, determinando, por exemplo, aspectos relacionados a o que, quando e de que forma almeja aprender, bem como o modo pelo qual gostaria que o parceiro contribuísse com a sua aprendizagem. Os parceiros de interações em contexto de *tandem* devem, também, dedicar um tempo igual para a aprendizagem das duas línguas envolvidas (BRAMMERTS, 1996; FIGUEIREDO; SILVA, 2016; SOUZA, 2003, 2006; TELLES, 2009; VASSALLO; TELLES, 2006, 2009)

A modalidade de *tandem* face a face começou na Alemanha, no final dos anos 60, período em que, segundo Vassallo e Telles (2009), o termo *tandem* é empregado pela primeira vez para designar atividades realizadas entre dois aprendizes de línguas maternas diferentes, na parte final de cursos bilíngues intensivos (FIGUEIREDO; SILVA, 2016).

Conforme nos esclarecem Figueiredo e Silva (2016, p. 313-314),

[o] *tandem* presencial, ou *tandem* face a face, constitui-se, portanto, de encontros presenciais previamente agendados entre um par de indivíduos em um mesmo espaço físico. Considerando-se que cada indivíduo é proficiente na língua que o outro pretende aprender, o par define qual das línguas,

entre as duas línguas que serão utilizadas nas interações, será contemplada em cada encontro.

No estudo de Oliveira (2017), os participantes surdos ensinaram Libras aos parceiros ouvintes, e os ouvintes ensinaram, aos parceiros surdos, português na modalidade escrita. Sua pesquisa também objetivou investigar se a colaboração poderia viabilizar a aprendizagem das línguas mencionadas, visto que são línguas de modalidades linguísticas diferentes (o português é uma língua oral-auditiva, e a Libras, visuoespacial). Buscou também investigar quais foram as estratégias utilizadas pelos alunos surdos e ouvintes para esse fim. Os dados foram gerados por meio de gravação em vídeo das sessões de *tandem* e entrevistas, analisados sob a luz dos pressupostos da teoria sociocultural e da aprendizagem colaborativa.

Os alunos realizaram as sessões em *tandem* em um horário diferente das aulas regulares e trabalhavam em uma sala de aula que foi reservada para essa finalidade. As sessões eram divididas em dois momentos: no primeiro, o português era trabalhado; no outro, a Libras.

No exemplo a seguir, Cristal (participante ouvinte) ensinava, à Bruna (participante surda), partes de casa e mobiliário em língua portuguesa. Cristal pediu então, à sua parceira, que produzisse uma sentença usando os substantivos e verbos em português que foram por ela trabalhados no quadro.

Podemos observar que a lógica que Bruna usou para identificar os gêneros na língua portuguesa não favoreceu a construção da sentença com o uso do substantivo 'sofá', visto que ela pensava que o fato de a palavra 'sofá' terminar com a letra 'a' a torna uma palavra feminina. Vejamos a interação entre as duas participantes.

[6]

- Cristal: Eu quero que você escreva aqui ((apontando para uma parte limpa do quadro branco)) uma frase para cada palavra ((apontando para os nomes dos móveis)) com o verbo ((apontando para os nomes dos verbos escritos no quadro)).
- Bruna: Uma frase criada por mim mesma?
- Cristal: Sim, você pode ficar à vontade, mas precisa que a frase tenha sentido, ok? ((sorri para Bruna))
- Bruna: Entendi ((pega o pincel e vai para o quadro e escreve as frases)).
- Cristal: ((Após terminar de escrever todas as frases, Cristal aponta para a primeira frase 'Eu deito na sofá' e faz uma pergunta à colega)). Por que você escreveu no feminino aqui?
- Bruna: Por que eu acho que 'sofá' é palavra feminina. Olha, termina com 'a'.
- Cristal: Entendi seu pensamento, mas, em português, 'sofá' não é uma palavra feminina, mas, sim, masculina, então qual seria o correto aqui? ((apontando para a palavra 'na' no quadro)).
- Bruna: 'No' ((com expressão facial de dúvida)).
- Cristal: Sim, 'no'. Você lembra que eu expliquei que precisa usar o verbo concordando com o móvel?
- Bruna: Sim, você me falou.
- Cristal: Cadê o verbo daqui ((apontando para a frase: 'eu quero cadeira'))?
- Bruna: ((Bruna faz o sinal em Libras de 'sentar' e soletra a palavra)). S-E-N-T-A-R.
- Cristal: Sim, está certo, mas como fica a organização no português?
- Bruna: ((Bruna soletra usando o alfabeto manual da Libras)): E-U Q-U-E-R-O C-A-D-E-I-R-A S-E-N-T-A-R.
- Cristal: A palavra está soletrada certo, mas o verbo vem aqui ((puxa a seta e escreve 'sentar na')).
- Bruna: Ah, entendi. Libras é o contrário, você faz o sinal de 'sofá', e o verbo está junto com o sinal.

Fonte: Oliveira (2017, p. 65).

No exemplo 6, podemos observar que a interação entre as participantes levou Bruna a produzir uma reflexão metalinguística referente às duas línguas (SWAIN, 1995). Quando Bruna diz que 'sofá' é uma palavra feminina porque termina com a letra 'a', Cristal compreende a estratégia usada pela sua parceira e lhe esclarece que, mesmo terminando em 'a', a palavra sofá é masculina e, portanto, deveria ser precedida do artigo 'o', o que resultaria em 'no'.

Podemos observar exemplos de *scaffoldings* providos por Cristal a Bruna por meio de várias perguntas: "Entendi seu pensamento, mas, em português, 'sofá' não é uma palavra feminina, mas, sim, masculina, então qual seria o correto aqui?"; "Cadê o verbo daqui?". Tais perguntas levaram

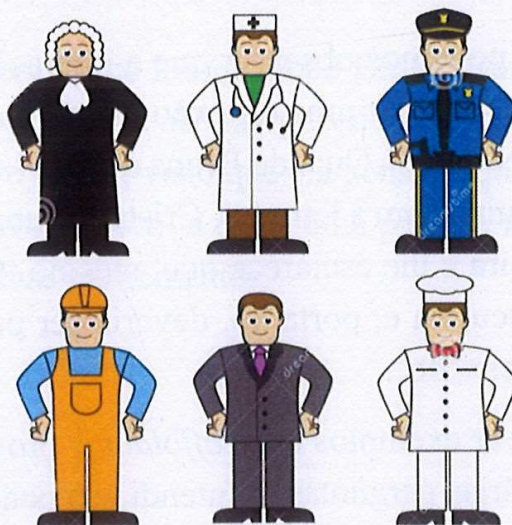
Bruna a refletir sobre sua produção em português e a encontrar a forma correta. Cristal também, por meio de setas, mostra, no quadro-branco, como ficaria a estrutura correta da língua portuguesa: “A palavra está soletrada certo, mas o verbo vem aqui ((puxa a seta e escreve ‘sentar na’))”.

Sobre a estratégia equivocada de Bruna ao usar o artigo ‘a’, pois sofá termina com a letra ‘a’, Oliveira (2017, p. 66) esclarece que,

na língua de sinais brasileira, não há desinências para gênero (masculino e feminino). Os sinais de ‘homem’ e ‘mulher’ são sinais diferentes que, geralmente, são usados para pessoas e animais. Sendo assim, quando dizemos ‘tio’ usamos o sinal do parentesco mais o sinal de ‘homem’ (FELIPE; MONTEIRO, 2008). Bruna, ao usar ‘na’, ao invés de ‘no’ na frase ‘eu deito na sofá’, realiza esse equívoco por recorrer à estratégia aprendida anteriormente na escola inclusiva de que, geralmente, as palavras terminadas em ‘a’ são palavras femininas e as palavras terminadas em ‘o’ são palavras masculinas.

No exemplo seguinte, Felipe está ensinando Libras para Saskya, e o tema da aula é ‘profissões’. Para ensinar a ela os sinais em Libras, Felipe faz uso de estratégias visuais, afixando, no quadro, imagens de diversos profissionais, como ilustrado na Figura 4.

Figura 4 – Imagens usadas por Felipe para ensinar profissões em Libras



Fonte: Oliveira (2017, p. 83).

Os alunos, então, iniciam uma conversação, como vemos a seguir.

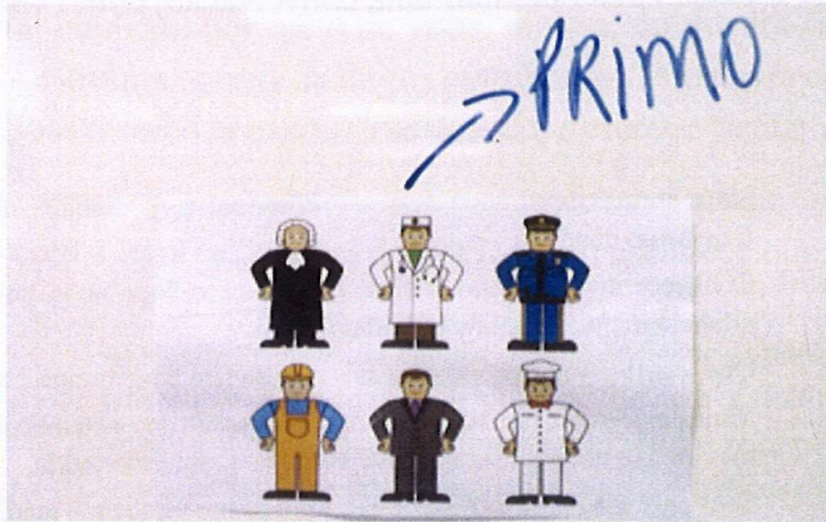
[7]

- Felipe: Sabe o sinal de alguma dessas profissões? ((apontando para as imagens fixadas no quadro))
- Saskya: Conheço 'médico' ((faz o sinal em Libras e, logo após, soletra usando o alfabeto manual a palavra 'médico')).
- Felipe: Que legal! ... muito bom... Na sua família tem alguém que é médico?
- Saskya: Minha mãe e meu pai são médicos. Eles queriam que eu também fosse médica, mas eu não quis. Eu sempre tive vontade de ser veterinária.
- Felipe: Seus pais são médicos? que legal. Meu primo também é médico.
- Saskya: O seu o quê? ((Olhando para Felipe com dúvida e repetindo o sinal de 'primo' feito por Felipe)).  
((Felipe vai ao quadro branco, escreve a palavra 'primo' e liga, com uma seta, a imagem de médico e repete o sinal de 'primo'))).
- Felipe: 'Primo'. Meu primo também é médico.
- Saskya: Ah, sim. Entendi. O sinal de P-R-I-M-O é assim ((repete o sinal de 'primo'))).
- Felipe: Certo. Você falou antes que gosta de animais?
- Saskya: Amo animais ... cachorro, gato, todos os animais. Desde pequena sempre gostei. Eu tenho atualmente oito gatos na minha casa. Eles vivem me machucando, mas eu os adoro. Olha aqui ((mostrando o braço com algumas cicatrizes de arranhões causadas pelos gatos)).
- Felipe: Nossa! Você tem oito gatos! Você poderia ser a mulher gato do filme Batman.
- Saskya: (risos) ... Verdade, a mulher gato é sempre rodeada de gatos. Lá em casa é do mesmo jeito. Eu chego e eles ficam todos ao meu redor (risos).
- Felipe: Uau! (risos). Você podia ser veterinária mesmo. Muito bom para você.

Fonte: Oliveira (2017, p. 83-84).

Conforme nos esclarece Oliveira (2017), durante a interação, Felipe apontou para a figura do médico na imagem e fez o sinal correspondente a essa profissão em Libras. Saskya diz a Felipe que sabe o sinal e complementa dizendo que seus pais são médicos. Felipe, então, sinaliza que tem um primo que é médico. Saskya demonstra não compreender o sinal referente a 'primo', e Felipe vai ao quadro e escreve a referida palavra, como vemos a seguir.

Figura 5 – Uso da escrita por Felipe para ensinar a palavra ‘primo’ em Libras



Fonte: Oliveira (2017, p. 84).

Após ler a palavra ‘primo’ no quadro, Saskya compreende o sinal e o repete como forma de internalizá-lo. Durante a interação, ela esclarece ao colega que gostaria de ser veterinária porque adora animais e que tem oito gatos em casa. Ela mostra a Felipe as cicatrizes que os gatos deixaram em seu braço, e Felipe diz que ela deveria ser igual a mulher gato do filme do Batman.

Sobre essa interação, Oliveira (2017, p. 84-85, grifo do autor) nos esclarece:

Nesse momento, percebemos que Felipe contribuiu para que a interação se desenvolvesse em um ambiente tranquilo e descontraído, trazendo Saskya para a discussão através do conteúdo, deixando-a à vontade para se arriscar em produzir um discurso em Libras que fosse além da reprodução do sinal de ‘médico’. Nesse sentido, Vassalo e Telles (2009) elucidam que o contexto de aprendizagem de línguas em *tandem* promove envolvimento integral do aprendiz com seu próprio processo de aprendizagem, bem como cria um ambiente agradável para que ocorra um desenvolvimento de relações prazerosas.

A participação dos surdos na pesquisa de Oliveira (2017) e suas interações nas sessões de *tandem* também os levaram a propor um sinal que designasse esse tipo de aprendizagem colaborativa, como é ilustrado na Figura 6.

Figura 6 – Sinal de *tandem* criado pelos participantes da pesquisa de Oliveira (2017)



Fonte: Oliveira (2017, p. 88).

Os exemplos ilustrados na pesquisa de Oliveira (2017) nos mostram aprendizes autônomos que fazem uso de diversas estratégias para compartilhar, com seu par, a sua língua e para promover um ambiente tranquilo de aprendizagem. Esses exemplos também demonstram a autonomia dos participantes na escolha dos assuntos sobre os quais conversam, o que pode tornar a aprendizagem mais significativa para eles (FIGUEIREDO, 2006, 2019; SILVA, 2012; VASSALLO, TELLES, 2006, 2009).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos de Freitas (2016), Oliveira-Silva (2017) e Oliveira (2017) evidenciam que a aprendizagem colaborativa, muito usada em contextos de ensino e aprendizagem de línguas orais, é, também, bastante frutífera em contextos educacionais em que as línguas envolvidas sejam de modalidades diferentes – língua de sinais e língua oral, pois a colaboração

é bem-vinda e relevante em qualquer modalidade de língua, uma vez que os alunos têm a chance de assumir um papel ativo no seu processo de aprendizagem.

Conforme a literatura na área de linguística aplicada nos mostra (BRUFFEE, 1999; DILLENBOURG, 1999; FIGUEIREDO, 2006, 2019; LANTOLF, 2000; OXFORD, 1997, entre outros), as tarefas colaborativas – além de promoverem a transição da regulação pelo outro para a autorregulação – têm ainda o potencial de promover o desenvolvimento de habilidades intelectuais, sociais, afetivas e culturais. Trabalhando juntos, eles se envolvem em uma espécie de interdependência positiva que visa à autonomia. A colaboração é um conceito-chave no processo de ensino-aprendizagem, pois enfatiza não apenas a questão da coconstrução do conhecimento durante a realização de tarefas, mas também a importância da interação e da interdependência positiva nas relações humanas.

No estudo de Oliveira-Silva (2017), os alunos negociaram o conceito de ‘cognato’ para propor o sinal e, no estudo de Oliveira (2017), os participantes também propuseram um sinal para ‘tandem’. Essa coconstrução desses sinais evidencia que, para se propor um sinal, os alunos realizaram trocas significativas que os fizeram acessar o conceito apreendido pela interação.

Os aprendizes surdos participantes dos estudos de Freitas (2016) e de Oliveira-Silva (2017) e os aprendizes surdos e ouvintes que participaram do estudo de Oliveira (2017) puderam, por meio das interações colaborativas, aprender uns com os outros, refletir sobre a Libras e sobre as outras línguas que estão aprendendo, aprender novos conceitos e criar sinais para representá-los em Libras, além de terem tido a oportunidade de estreitar laços de amizade uns com os outros. Pudemos observar também que os participantes dos três estudos aqui revisados puderam aprender a ensinar à medida que compartilhavam seus conhecimentos com seus parceiros.

Nós, professores, devemos entender a relação da aprendizagem colaborativa com o apoio social e o desempenho acadêmico e promover um ambiente de aprendizagem em que os alunos possam participar de

atividades que lhes possibilitem a interação com os colegas de maneira significativa, colaborativa e acadêmica, para que eles possam aprender ainda mais uns com os outros. Assim, os resultados desses estudos nos mostram que a abordagem colaborativa deve também fazer parte da rotina da educação dos surdos e que ainda é um desafio para nós desvendar as nuances do processo de ensino-aprendizagem em contextos educacionais nos quais estudam alunos surdos e ouvintes. Dessa forma, sugerimos que novos estudos sobre o uso da colaboração nesses contextos sejam realizados.

## REFERÊNCIAS

BARROS, M. E. *ELiS – escrita das línguas de sinais: proposta teórica e verificação prática*. 2008. 192 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

BARROS, M. E. *ELiS: sistema brasileiro de escrita das línguas de sinais*. Porto Alegre: Ed. Penso, 2015.

BENASSI, C. A. A ELiS – Escrita das línguas de sinais na produção da primeira monografia de especialização bilíngue do Brasil. *Revista Diálogos*, v. 3, n. 1, p. 181-191, 2015.

BENASSI, C. A. VisoGrafia: alguns desdobramentos do objeto de tese “escrita de sinais”. *Revista Falange Miúda*, n. 2, p. 123-133, 2017.

BRAMMERTS, H. Tandem language learning via the internet and the International E-Mail Tandem Network. In.: LITTLE, D.; BRAMMERTS, H. (Ed.). A guide to language learning in tandem via the Internet. *CLCS Occasional Paper*, n. 46, Dublin: Trinity College, Centre for Language and Communication Studies, p. 9-22, 1996. Disponível em: <<http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED399789.pdf>>. Acesso em: 16 dez. 2011.

BRUFFEE, K. A. *Collaborative learning: higher education, interdependence, and the authority of knowledge*. London: The Johns Hopkins University Press, 1999.

CARVALHO, A, G, de.; BARROS, M, E.; 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*, Brasília, n. 6, p. 23-34, 2016.

CRUZ, D. T.; SILVA, A. V.; ROSAS, M. *Inglês.com.textos para informática*. Salvador: O autor, 2001.

- DIAS, R. *Inglês instrumental: Leitura crítica- uma abordagem construtivista*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1988.
- DILLENBOURG, P. What do you mean by collaborative learning. In: DILLENBOURG, P. (Ed.). *Collaborative learning: cognitive and computational approaches*. Oxford: Elsevier, 1999. p. 1-19. Disponível em: <<http://tecfa.unige.ch/tecfa/publicat/dil-papers-2/Dil.7.1.14.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2004.
- DONATO, R. Collective Scaffolding in Second Language Learning. In: LANTOLF, J.; APPEL, G. (Ed.). *Vygotskian approaches to second language research*. New Jersey: Ablex Publishing, 1994. p. 33-56.
- EHRMAN, M. E.; DÖRNYEI, Z. *Interpersonal dynamics in second language education: the visible and invisible classroom*. Thousand Oaks: SAGE Publications, 1998.
- FELIPE, T. A.; MONTEIRO, M. S. *Libras em contexto: curso básico*. 7. ed. Rio de Janeiro: Walmerint, 2008.
- FERNANDES, L. A. *ELiS – internacionalização da escrita das línguas de sinais*. Saarbrücken, Alemanha: novas Edições Acadêmicas, 2015.
- FERNANDES, L. A.; VIANA-SILVA, L.; EL KHOURI, J. I. B. A cigarra e a formiga. *Revista Sinalizar*, Goiânia, v. 2, n.1, p. 112 - 115, 2017.
- FIGUEIREDO, F. J. Q. de. (Ed.). *A aprendizagem colaborativa de línguas*. Goiânia: Ed. da UFG, 2006.
- FIGUEIREDO, F. J. Q. de. *Aprendendo com os erros: uma perspectiva comunicativa de ensino de línguas*. 3. ed. rev. e ampl. Goiânia: Ed. UFG, 2015.
- 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. Uma análise da eficácia das estratégias de ensino utilizadas por uma professora ministrando aulas de Inglês Instrumental para alunos surdos em uma sala de aula inclusiva na universidade. In: FIGUEIREDO, F, J. Q. de.; SIMÕES, D. (Org.). *Linguística aplicada, prática de ensino e aprendizagem de línguas*. Campinas: Pontes, 2016. p. 235-282.
- FIGUEIREDO, F. J. Q.; SILVA, S. V. Do tandem ao teletandem: estudos sobre o uso da colaboração na aprendizagem de línguas em contexto virtual. In: JORDÃO, C. M. (Org.). *A linguística aplicada no Brasil: rumos e passagens*. Campinas-SP: Pontes, 2016. p. 309-336.
- FREITAS, G. G. de. *Produção textual em escrita das línguas de sinais (ELiS): um contraste entre a escrita individual e a escrita colaborativa realizadas por alunos surdos*. 2016. 147 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras: Libras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

- GOKHALE, A. A. Collaborative learning enhances critical thinking. *Journal of Technology Education*, v. 7, n. 1, p. 22-30, 1995.
- JOHNSON, K. E. *Understanding communication in the classroom*. New York: Cambridge University Press, 1995.
- JONES, F. R. A language-teaching machine: Input, uptake, and output in the communicative classroom. *System*, v. 20, n. 2, p. 133-150, 1992.
- KESSLER, C. (Ed.). *Cooperative language learning: a teacher's resource book*. New Jersey: Prentice Hall Regents, 1992.
- KINSELLA, K.; SHERAK, K. Designing ESL classroom collaboration to accommodate diverse work styles. In: REID, J. M. (Ed.). *Understanding learning styles in the second language classroom*. New Jersey: Prentice Hall Regents, 1998. p. 85-99.
- LANTOLF, J. P. (Ed.). *Sociocultural theory and second language learning*. Hong Kong: Oxford University Press, 2000.
- LANTOLF, J.; APPEL, G. Theoretical framework: an introduction to Vygotskian perspectives on second language research. In: LANTOLF, J.; APPEL, G. (Ed.). *Vygotskian approaches to second language research*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation, 1994. p. 1-32.
- LARRAÍN, A.; HAYE, A. A dialogical conception of concepts. *Theory and Psychology*, v. 24, n. 4, p. 459-478, 2014.
- LONG, M. H.; PORTER, P. A. Group work, interlanguage talk, and second language acquisition. *TESOL Quarterly*, v. 19, n. 2, p. 207-228, 1985.
- MATUSOV, E. Intersubjectivity without agreement. *Mind, Culture, and Activity*, v. 3, n. 1, p. 25-45, 1996.
- MICCOLI, L. Collective and individual classroom experiences: a deeper view of EFL learning in a Brazilian University. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem*, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 1-29, 2004. Disponível em: <http://www.revel.inf.br/files/ab7ee11da1ab8f4ec39c69f0b99b68e2.pdf> Acesso em: 05 jan. 2007.
- NASCIMENTO, S. P. F.; CORREIA, M. *Um olhar sobre a morfologia dos gestos*. Lisboa: Universidade Católica Editora, 2011.
- 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 Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.
- 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. 262 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

OXFORD, R. L. Cooperative learning, collaborative learning, and interaction: three communicative strands in the language classroom. *The Modern Language Journal*, v. 81, n. 4, p. 443-456, 1997.

PERRET-CLERMONT, A. N. *Social interaction and cognitive development in children*. New York: Academic Press, 1980.

SILVA, S. V. da. *O processo ensino-aprendizagem de línguas em teletandem: um estudo na área de Turismo*. 2012. 293 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2012.

SILVA, S. V.; FIGUEIREDO, F. J. Q. de. Teletandem language learning in a technological context of education: interactions between Brazilian and German students / Aprendizagem de línguas em regime de teletandem em um contexto tecnológico de educação: interações entre alunos brasileiros e alemães. *DELTA. Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, v. 31, p. 729-762, 2015.

SOUZA, R. A. *Aprendizagem de Línguas em Tandem - Estudo da telecolaboração através da comunicação mediada pelo computador*. 2003. Tese (Doutorado em Letras: Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

SOUZA, R. A. Telecolaboração na aprendizagem de línguas estrangeiras: um estudo sobre o regime de *tandem*. In: FIGUEIREDO, F. J. Q. de (Org.). *A Aprendizagem Colaborativa de Línguas*. Goiânia: Editora da UFG, 2006. p. 255-276.

SWAIN, M. Three Functions of Output in Second Language Learning. In: COOK, G.; SEIDLHOFER, B. (Ed.). *Principle & Practice in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 1995. p. 125-144.

SWAIN, M. The output hypothesis and beyond: mediating acquisition through collaborative dialogue. In: LANTOLF, J. P. (Ed.). *Sociocultural theory and second language learning*. Hong Kong: Oxford University Press, 2000. p. 97-114.

SWAIN, M.; BROOKS, L.; TOCALLI-BELLER, A. Peer-peer dialogue as a means of second language learning. *Annual Review of Applied Linguistics*, v. 22, p. 171-185, 2002.

SWAIN, M.; LAPKIN, S. Interaction and Second Language Learning: Two Adolescent French Immersion Students Working Together. *The Modern Language Journal*, v. 82, n. 3, p. 320-337, 1998.

TELLES, J. A. Teletandem: conceito e ações para a prática e pesquisa. In: TELLES, J. A. (Org.). *Teletandem: um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI*. Campinas, S.P.: Pontes, 2009. p. 17-18.

VASSALLO, M. L.; TELLES, J. A. Foreign language learning in-tandem: Teletandem as an alternative proposal in CALLT. *The ESpecialist*, v. 27, n. 2, p. 189-212, 2006.

VASSALLO, M. L.; TELLES, J. A. Ensino e aprendizagem de línguas em tandem: princípios teóricos e perspectivas de pesquisa. In: TELLES, J. A. (Org.). *Teletandem: um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI*. Campinas, S.P.: Pontes, 2009. p. 21-42.

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.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 6. ed. Trad. José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WELLS, G. *Dialogic inquiry: Towards a sociocultural practice and theory of education*. New York: Cambridge University Press, 1999.

WIERSEMA, N. How does collaborative learning actually work in a (Mexican) classroom and how do students react to it? A brief reflection. 2002. Disponível em: <<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED464510.pdf>>. Acesso em: 9 out. 2005.

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.