

**TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR
VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES E DISSERTAÇÕES
NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG**

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o(a) autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico: ☒ Dissertação ☐ Tese

2. Identificação da Tese ou Dissertação:

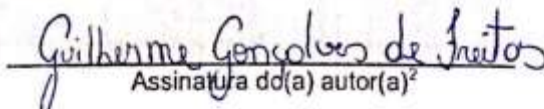
Nome completo do(a) autor(a): Guilherme Gonçalves de Freitas

Título do trabalho: Escrevendo em Libras/ELiS: estratégias de produção colaborativa de textos, análise de erros e percepção dos alunos Surdos e ouvintes

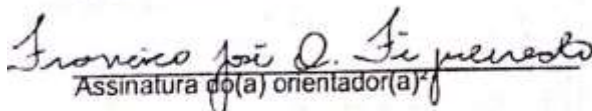
3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento ☒ SIM ☐ NÃO¹

Independente da concordância com a disponibilização eletrônica é imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese ou dissertação.


Assinatura do(a) autor(a)²

Ciente e de acordo:


Assinatura do(a) orientador(a)²

Data: 06 / 04 / 2020

¹ Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante: a) consulta ao(a) autor(a) e ao(a) orientador(a), b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação. O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

² As assinaturas devem ser originais sendo assinadas no próprio documento. Imagens coladas não serão aceitas.

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do
Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Freitas, Guilherme Gonçalves de

Escrevendo em Libras/ELIS: [manuscrito] : estratégias de produção
colaborativa de textos, análise de erros e percepção dos alunos
Surdos e ouvintes / Guilherme Gonçalves de Freitas. - 2020.
257 f.: il.

Orientador: Prof. Dr. Francisco José Quaresma de Figueiredo.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás,
Faculdade de Letras (FL), Programa de Pós-Graduação em Letras e
Linguística, Goiânia, 2020.

Bibliografia. Anexos. Apêndice.

Inclui siglas, fotografias, abreviaturas, lista de figuras.

1. Aprendizagem colaborativa . 2. Escrita das línguas de sinais
(ELIS). 3. Erros. 4. Libras. I. Figueiredo, Francisco José Quaresma
de , orient. II. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE LETRAS

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Ata Nº **08/2020** da sessão de Defesa de Dissertação de **Guilherme Gonçalves de Freitas** que confere o título de Mestre em **Letras e Linguística**, na área de concentração em **Estudos Linguísticos**.

Aos **quatro dias do mês de março de dois mil e vinte**, a partir das quatorze horas, no Miniauditório Professor Egidio Turchi da Faculdade de Letras/UFG, realizou-se a sessão pública de Defesa de Dissertação intitulada **“A produção colaborativa de textos em Libras com a escrita das línguas de sinais (ELiS): um estudo com alunos surdos e ouvintes”**. Os trabalhos foram instalados pelo Orientador, Professor Doutor Francisco José Quaresma de Figueiredo (Presidente/PPGLL/UFG) com a participação dos demais membros da Banca Examinadora: Professora Doutora Mariângela Estelita Barros (FL/UFG), membro titular externo e Professora Doutora Neuma Chaveiro (PPGCS/UFG), membro titular externo. Durante a arguição os membros da banca **fizeram sugestão de alteração do título do trabalho**. A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da Dissertação tendo sido o candidato **aprovado** pelos seus membros. Proclamados os resultados pelo Professor Doutor Francisco José Quaresma de Figueiredo, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que é assinada pelos Membros da Banca Examinadora aos **quatro dias do mês de março de dois mil e vinte**.

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA

“Escrevendo em Libras/ELiS: estratégias de produção colaborativa de textos, análise de erros e percepção dos alunos surdos e ouvintes”



Documento assinado eletronicamente por **Francisco José Quaresma De Figueiredo, Diretor**, em 04/03/2020, às 16:33, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.



Documento assinado eletronicamente por **Mariângela Estelita Barros, Professor do Magistério Superior**, em 04/03/2020, às 16:35, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.



Documento assinado eletronicamente por **Neuma Chaveiro, Professora do Magistério Superior**, em 04/03/2020, às 16:36, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1199760** e o código CRC **8730C6EC**.

Dedico esta dissertação à minha avó Maria do Rosário Ribeiro Saraiva (in memoriam, e aos meus avôs, Geraldo Marcelino de Araújo (in memoriam) e Osvaldo Rodrigues de Freitas, que sempre estiveram comigo nos momentos de alegria da minha vida.

AGRADECIMENTOS

A Deus, meu grande protetor, por me dar forças para vencer todos os desafios encontrados ao longo desses dois anos de curso.

À minha família, pelo cuidado e carinho a mim concedidos ao longo dos meus trinta anos. Ao meu pai, Antônio, à minha mãe, Irene, à minha irmã, Ana Letícia, obrigado pelos momentos tão especiais vivenciados ao lado de vocês. A você, mãe, sou grato por sempre ter acreditado nos meus sonhos, por ser uma mulher que sempre se esforçou para me ajudar nos momentos mais difíceis da minha formação.

Aos meus avós, por terem me ensinado a lidar com as dificuldades e, principalmente, por terem proporcionado tantos momentos de alegria na minha infância.

Aos meus amigos, em especial, Jurandir Batista de Souza, Marco André Araújo e Marielly Rodrigues dos Santos que, acima de tudo, me incentivaram e estiveram comigo durante esse período de escrita da dissertação.

À minha amiga, colega de trabalho e sempre minha professora, Mariângela Estelita Barros, por ser uma pessoa que sempre me incentivou a fazer pesquisas, me instigando a vários desafios com a ELiS. Sou grato a você, Estelita, por hoje ser um professor-pesquisador.

Ao meu orientador, Prof. Francisco José Quaresma de Figueiredo, por ser uma pessoa que sempre colaborou para minha formação acadêmica e, principalmente, me direcionou rumo ao amadurecimento como pesquisador.

Aos professores das disciplinas cursadas por mim no Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística – Agostinho Potenciano, Eliane Marquez, Juliana dos Guimarães de Faria e Neuda Lago. Obrigado pelos

momentos valiosos de teoria e prática dedicados ao longo de cada semestre em suas disciplinas. Esses momentos foram muito importantes para a minha formação enquanto aluno, pesquisador e professor.

Aos meus colegas/amigos de Mestrado e Doutorado do Programa de Pós-graduação, pela oportunidade que tivemos de aprender, dialogar e debater sobre os assuntos tratados ao longo das aulas. Em especial, aos amigos Artur Moraes da Costa, Fernanda Franco Tiraboschi, Joseane Rosa, Laryssa Paulino de Queiroz Sousa e Frédéric Grieco.

A todos os meus alunos da UFG que tiveram a oportunidade de aprender comigo durante os vários momentos de reflexões em sala de aula. Em especial, aos alunos Maria José Alves, Celina de Fátima, Sônia Cunha, Vinícius Lopes, Matheus Barbosa, Rayana Nyelle, Klébia Araújo, Jaciara da Luz, Leandro Lisboa, Leila Miclean, Cintia Millhomens e Cinthia Alves que puderam colaborar para a realização desta pesquisa. A eles, o meu muito obrigado.

Aos professores do Departamento de Libras e Tradução, pela oportunidade de aprender, dia a dia, com vocês, a ser um melhor profissional. Em especial, aos professores Anderson Taveira, Alessandra Campos, Benelzo Oliveira, Neuma Chaveiro e Claudney Oliveira.

Aos meus queridos amigos Vinícius Lopes e Anderson Taveira, , que puderam me ajudar durante a filmagem dos sinais.

À minha amiga Greyce Costa que, durante o momento em que estive no Rio de Janeiro, me levou até a UFRJ para que eu pudesse realizar o processo de pesquisa bibliográfica.

À Capes, pelo auxílio financeiro.

Enfim, a todos as pessoas que, direta ou indiretamente, torcem por mim.

- Guilherme: **Você considera importante o professor de Libras utilizar a ELiS em sala de aula?**
- Cunha (ouvinte) Eu acho essencial. Porque, se no começo quando comecei estudar Libras, tivesse ELiS junto, eu acredito que teria uma bagagem melhor em Libras, uma bagagem melhor de conhecimento de sinais. Porque como eu disse, tudo eu registro. Nas aulas de Libras, eu não consigo registrar os sinais. A gente esquece mesmo. Eu, por exemplo, não tenho contato com a língua no dia a dia. Como eu vou praticar em casa se eu não tenho os sinais anotados? Eu não tenho memória para memorizar tudo que é ensinado em sala de aula.
- Guilherme: **E quando você não registra os sinais, você procura aprender como?**
- Cunha (ouvinte) Eu procuro os vídeos no Youtube, mas há muitas variações dos sinais. Além disso, comprei o dicionário de Capovilla, mas as imagens não são suficientes para eu compreender.
- Guilherme: **E quando se formar, você pretende utilizar ELiS nas suas aulas?**
- Cunha (ouvinte) Pretendo sim.

Fonte: Entrevista respondida pela participante desta pesquisa.

RESUMO

Esta pesquisa apresenta um estudo colaborativo relacionado à produção de textos em Libras com o uso da escrita das línguas de sinais (ELiS) durante duas tarefas realizadas em sala de aula. Os objetivos do estudo são: a) analisar as estratégias colaborativas realizadas pelos participantes durante a produção escrita; b) investigar os tipos de erros nessas produções; c) verificar as percepções dos alunos ao escreverem os textos de forma colaborativa e individual; d) comparar e analisar a percepção dos alunos sobre escrever com o colega Surdo e com o colega ouvinte; e, por último, e) apontar e compreender as percepções dos alunos sobre a importância da ELiS para sua formação. Do ponto de vista metodológico, esta pesquisa é um estudo de caso qualitativo em que os dados foram obtidos por meio de entrevistas e questionários, filmagens e gravações de áudio e oito textos escritos em ELiS pelos alunos Surdos e ouvintes. Esta investigação envolveu vinte e um alunos do curso de licenciatura em Letras: Libras da Universidade Federal de Goiás que cursavam, à época, o 5º período. Para a coleta dos dados, foram realizadas duas tarefas de produção textual usando o gênero narrativo, a partir de dois filmes com curta duração – *For The Birds* e *Pip*. Os resultados obtidos nesta dissertação mostram que as tarefas de produção textual em pares levam os alunos a aprender mais Libras e ELiS, uma vez que os aprendizes trocam experiências linguísticas e conceituais durante as tarefas realizadas. Por meio dessas tarefas colaborativas, vimos que os pares formados por Surdos e ouvintes levaram os participantes ouvintes a um maior engajamento com a Libras do que quando escreviam com os seus pares ouvintes. Também podemos observar com essa análise que os alunos fizeram o uso de várias estratégias quando escreveram com os seus pares, tais como: uso da L1; pedidos de esclarecimentos e confirmação da mensagem; apontamento visuogestual, entre outros. Em relação aos erros encontrados na produção de textos, vimos que eles são oriundos do pouco conhecimento que os alunos têm sobre cada letra da ELiS. Além disso, os resultados apontam que esses erros ocorrem devido ao fato de os alunos serem pouco familiarizados com a modalidade escrita. Por fim, os alunos consideram a ELiS relevante para sua formação enquanto futuros professores, uma vez que esse sistema de escrita lhes permite o uso de uma nova metodologia de ensino.

Palavras-chave: Aprendizagem colaborativa, Escrita das línguas de sinais (ELiS), Erros, Libras

ABSTRACT

This research presents a collaborative study related to the production of texts written in Sign Language Writing (ELiS) during two activities done in class. The objectives of the study are: a) to analyze the collaborative strategies adopted by the participants during the written production; b) to investigate the types of mistakes in these productions; c) to verify the students' perceptions about writing their texts collaboratively and individually; d) to compare and analyze the students' perceptions about writing with their Deaf classmates and their hearing classmates; and, last but not least, e) to observe and understand the students' perceptions about the importance of ELiS their education. From the methodological point of view, this research is a qualitative case study in which data were obtained through interviews and questionnaires, vídeo and audio recording and eight texts written by Deaf and hearing students. This investigation involved twenty-one undergraduate students in a Brazilian Sign Language (BSL) Teacher Education Course at the Federal University of Goiás, who were attending the fifth semester at the time. For data collection, two text production activities were done using the narrative genre, based on two short films – *For The Birds* and *Pip*. The results obtained in this master's thesis show that the text production activities done in pairs led the students to learn more BSL and ELiS, since the learners exchange experiences concerning language and conceptual aspects during the activities done. Through these collaborative activities, it is perceived that the Deaf and hearing pairs led hearing participants to engage more with BSL than when writing with their hearing peers. We can also observe from this analysis that the students made use of various strategies when writing with their peers, such as: use of L1; requests for clarification and confirmation of the message; visual-gestural pointing, among others. Regarding the mistakes found in the production of their texts, it was possible to notice that they happen because of the little knowledge that the students have about each letter of the ELiS system. In addition, the results indicate that these mistakes occur due to the fact that the students are unfamiliar with the written modality. Finally, the students consider BSLW relevant to their education as future teachers, as this writing system allows them to use a new teaching methodology.

Keywords: Collaborative learning, Sign Language Writing (ELiS), mistakes, Brazilian Sign Language (BSL).

LISTA DE FIGURAS – _†_l.☒☒☒-↓ .l.☒☒☒↓

Figura 1 – Alfabeto de Libras, português e ELiS.....	56
Figura 2 – Texto em ELiS reescrito utilizando-se a fonte <i>truetype</i>	69
Figura 3 – Imagens do curta - <i>For The Birds</i>	125
Figura 4 – Imagens do curta – <i>Pip</i>	126

LISTA DE QUADROS - ተረጎሙ ይገኛል

Quadro 1 – Visografemas de Configuração de Dedos	42
Quadro 2 – Combinação do grupo CD	44
Quadro 3 – Visografemas de Orientação da Palma	45
Quadro 4 – Visografemas de Ponto de Articulação	46
Quadro 5 – Visografemas de Movimento	49
Quadro 6 – Particularidades de alguns visografemas da ELiS	54
Quadro 7 – Sinais Monomanuais	55
Quadro 8 – Sinal Soletrado	56
Quadro 9 – Sinais Bimanuais Simétricos	57
Quadro 10 – Sinal Bimanual Assimétrico	57
Quadro 11 – Sinal Bimanual Quase Simétrico usando o sinal gráfico ‘//’	58
Quadro 12 – Sinal Bimanual Quase Simétrico sem o uso do sinal gráfico ‘//’...	58
Quadro 13 – Sinal Mão de Apoio.....	59
Quadro 14 – Sinal Composto.....	60
Quadro 15 – Sinal Sem as Mãos.....	60
Quadro 16 – Diacrítico de CD de orientação de eixo palma	61
Quadro 17 – Diacrítico de CD para a união de dedos	62
Quadro 18 – Diacrítico de CD para indicar o contato da ponta do polegar com os demais dedos	62
Quadro 19 – Diacrítico de CD para indicar o movimento das mãos	63
Quadro 20 – Diacrítico de PA para indicar o contato contínuo dos dedos com o ponto de articulação	63
Quadro 21 – Diacrítico de PA para indicar o contato duplo dos dedos no ponto de articulação	63
Quadro 22 – Diacrítico de PA para indicar o contato indefinido dos dedos no ponto de articulação	64
Quadro 23 – Diacrítico de PA para indicar o lado direito do ponto de articulação	64

Quadro 24 – Diacrítico de PA para indicar o lado esquerdo do ponto de articulação	65
Quadro 25 – Diacrítico de PA para indicar o dedo que toca o ponto de articulação	65
Quadro 26 – Diacrítico de PA para indicar PA simultâneos	65
Quadro 27 – Diacrítico de M para indicar repetição mais de uma vez.....	66
Quadro 28 – Diacrítico de M para indicar repetição alternada.....	66
Quadro 29 – Diacrítico de M para indicar movimento simultâneo.....	67
Quadro 30 – Diacrítico de M para indicar o dedo que tem movimento.....	67
Quadro 31 –Algumas definições de erro no processo de ensino e aprendizagem de línguas	72
Quadro 32 – Tipo de erros locais em Libras/ELiS.....	75
Quadro 33 – Tipo de erro interlingual em Libras/ELiS.....	77
Quadro 34 – Forma correta de escrever o sinal /NÃO GOSTAR/.....	77
Quadro 35 – Sinal /BONITO/ escrito em Libras/ELiS de maneira correta e incorreta.....	79
Quadro 36 – Letra /A/ escrito em Libras/ELiS de maneira correta e incorreta....	79
Quadro 37 – Sinal /TRABALHAR/ escrito em Libras/ELiS de maneira correta e incorreta..	80
Quadro 38 – Sinal /SÁBADO/ escrito em Libras/ELiS de maneira correta e incorreta.....	80
Quadro 39 – Sinal /QUERER/ escrito em Libras/ELiS de maneira correta e incorreta.....	80
Quadro 40 – Sinal /DINHEIRO/ escrito em Libras/ELiS de maneira correta e incorreta.....	81
Quadro 41 – Sinal /SURDO/ escrito em Libras/ELiS de maneira correta e incorreta.....	82
Quadro 42 – Sinal /ESTUDAR/ escrito em Libras/ELiS de maneira correta e incorreta.....	83
Quadro 43 – Sinal /TRABALHAR/ escrito em Libras/ELiS de maneira correta e incorreta.....	84
Quadro 44 – Sinal /CASA/ escrito em Libras/ELiS de maneira correta e incorreta.....	85
Quadro 45 – Sinal /BONITO/ escrito em Libras/ELiS de maneira correta e	

incorreta.....	85
Quadro 46 – Sinal /OUTUBRO/ escrito em Libras/ELiS de maneira correta e incorreta.....	86
Quadro 47 – Sinal /APRENDER/ escrito em Libras/ELiS de maneira correta e incorreta.....	86
Quadro 48 – Sinal /MELANCIA/ escrito em Libras/ELiS de maneira correta e incorreta.....	87
Quadro 49 – Sinal /MAÇÃ/ escrito em Libras/ELiS de maneira correta e incorreta.....	87
Quadro 50 – Sinal /IGREJA/ escrito em Libras/ELiS de maneira correta e incorreta.....	89
Quadro 51 – Sinal /ENTENDER/ escrito em Libras/ELiS de maneira correta e incorreta.....	98
Quadro 52 – Sinal /TER/ escrito em Libras/ELiS de maneira correta e incorreta.....	90
Quadro 53 – Sinal /BRINCAR/ escrito em Libras/ELiS de maneira correta e incorreta.....	91
Quadro 54 – Sinal /BRASIL/ escrito em Libras/ELiS de maneira correta e incorreta.....	91
Quadro 55 – Trecho referente aos erros de omissão e ao uso de palavras inadequadas na pesquisa realizada por Freitas (2016)	93
Quadro 56 – Trecho referente aos erros de omissão e ao uso inadequado de pontuação na pesquisa realizada por Freitas (2016)	94
Quadro 57 – Trecho escrito corretamente apresentando a correção dos erros de omissão e ao uso inadequado de pontuação na pesquisa realizada por Freitas (2016)	95
Quadro 58 – Perfil dos estudantes que responderam apenas ao questionário.....	112
Quadro 59 – Perfil dos estudantes que participaram de todas as fases da pesquisa.....	112
Quadro 60 – Legenda utilizada para transcrição das entrevistas e das interações	121
Quadro 61 – A escolha dos pares na primeira produção de texto do curta <i>For The Birds</i>	122
Quadro 62 – A escolha dos pares na segunda produção de texto do curta – <i>Pip</i> .	122
Quadro 63 – Cronograma das tarefas realizadas na pesquisa.....	123
Quadro 64 – Tipos de erros para análise.....	128

Quadro 65 – Trecho retirado do texto de Regina e Serena, na segunda tarefa, mostrando um esboço de como os erros serão apresentados para análise.....	131
Quadro 66 – Erro de tradução literal no texto escrito por Carol e Regina na 1ª tarefa.....	132
Quadro 67 – Forma correta referente a frase: “Os pássaros estavam muito pesados, o fio abaixou e quase caíram”	133
Quadro 68 – Erro de CD e de diacrítico de lateralidade, na tentativa de escrever o sinal soletrado /R-O-M-E-U/ e /PASSADO/, no texto escrito por Cunha e Rafaela na 2ª tarefa.....	134
Quadro 69 – Forma correta, escrita e sinalizada, do sinal soletrado /R-O-M-E-U/ e /PASSADO/.....	135
Quadro 70 – Erro de diacrítico de CD, na tentativa de escrever o sinal /MUITO/, no texto escrito por Ricardo e Pedro na 2ª tarefa.....	135
Quadro 71 – Forma correta, escrita e sinalizada, do sinal /MUITO/.....	136
Quadro 72 – Erro de OP, na tentativa de escrever o sinal /FELIZ/, no texto escrito por Carol e Nike na 2ª tarefa.....	136
Quadro 73 – Forma correta, escrita e sinalizada, do sinal /FELIZ/.....	137
Quadro 74 – Erro de CD, OP e de omissão de diacrítico de repetição, na tentativa de escrever o sinal /GRUPO/, no texto escrito por Carol e Nike na 2ª tarefa.....	137
Quadro 75 – Forma correta, escrita e sinalizada, do sinal /GRUPO/.....	138
Quadro 76 – Erro de PA, na tentativa de escrever o sinal /MULHER/, no texto escrito por Serena e Regina na 2ª tarefa.....	139
Quadro 77 – Forma correta, escrita e sinalizada, do sinal /MULHER/.....	139
Quadro 78 – Erro de M, de PA e de orientação de eixo palma, na tentativa de escrever o sinal /FAZENDA/, no texto escrito por Regina e Carol na 1ª tarefa ...	140
Quadro 79 – Forma correta, escrita e sinalizada, do sinal /FAZENDA/.....	141
Quadro 80 – Erro de M, na tentativa de escrever o sinal /CACHORRO/, no texto de Pedro e Ricardo na 2ª tarefa.....	141
Quadro 81 – Forma correta, escrita e sinalizada, do sinal /CACHORRO/.....	141
Quadro 82 – Erros de omissão de visografema de OP e de uso e de omissão de diacrítico, na tentativa de escrever o sinal /ANTES/, no texto escrito por Pedro e Ricardo na 2ª tarefa.....	142
Quadro 83 – Forma correta, escrita e sinalizada, do sinal /ANTES/	143
Quadro 84 – Erro de omissão de visografema, na tentativa de escrever o sinal /CHEGAR/, no texto escrito por Serena (Surda) e Nike (Surdo) na 1ª tarefa.....	143

Quadro 85 – Forma correta, escrita e sinalizada, do sinal /CHEGAR/.....	144
Quadro 86 – Erro de uso de diacrítico, na tentativa de escrever o sinal /PROFESSOR/, no texto escrito por Carol (ouvinte) e Nike (Surdo) na 2ª tarefa	144
Quadro 87 – Forma correta, escrita e sinalizada, do sinal /PROFESSOR/.....	145
Quadro 88 – Erro de uso e omissão de diacrítico, na tentativa de escrever o sinal /MAS/, no texto escrito por Carol (ouvinte) e Nike (Surdo) na 2ª tarefa.....	145
Quadro 89 – Forma correta, escrita e sinalizada, do sinal /MAS/.....	146
Quadro 90 – Erro de omissão de palavras no texto escrito por Ricardo e Cunha na 1ª tarefa.....	147
Quadro 91 – Trecho da segunda versão do texto corrigido por Ricardo e Cunha na 1ª tarefa.....	148
Quadro 92 – Erro de palavras sem significado no texto escrito por Regina (ouvinte) e Carol (ouvinte) na 1ª tarefa.....	149
Quadro 93 – Erros de uso e omissão de pontuação no texto escrito por Pedro (Surdo) e Rafaela (Surda) na 1ª tarefa.....	150
Quadro 94 – Forma correta, escrita e sinalizada, do trecho escrito por Rafaela e Pedro.....	151
Quadro 95 – Quadro comparativo de erros nas oito produções textuais escritas pelos alunos em pares.....	152
Quadro 96 – Frequência dos participantes ao escrever em Libras/ELiS ou em português.....	155
Quadro 97 – Principais dificuldades encontradas pelos alunos na aprendizagem de ELiS.....	156
Quadro 98 – Dificuldades dos oito alunos referentes às tarefas de produção textual.....	159
Quadro 99 – Título do texto de Ricardo e Cunha na 1ª tarefa: O pássaro grande	166
Quadro 100 – Sinal /DEFICIENTE VISUAL/ escrito por Cunha e Rafaela na 2ª tarefa.....	167
Quadro 101 – Enunciado do texto escrito por Rafaela e Pedro na 1ª tarefa.....	169
Quadro 102 – Introdução da narrativa do texto escrito por Ricardo e Pedro na 2ª tarefa.....	171
Quadro 103 – Sinal /FIO DE ENERGIA/ escrito por Serena e Nike na 1ª tarefa	174
Quadro 104 – Sinal /DESCANSAR/ escrito por Carol e Regina na 1ª tarefa.....	176
Quadro 105 – Título do texto escrito por Ricardo e Pedro na 2ª tarefa: O cachorro universitário.....	178

Quadro 106 – Criação do sinal /CÃO-GUIA/ no texto escrito por Serena e Regina na 2ª tarefa.....	180
Quadro 107 – Percepção dos participantes sobre escrever, em ELiS, sozinhos e em colaboração com o colega Surdo e com o colega ouvinte.....	181
Quadro 108 – Quadro comparativo sobre a diferença que os alunos Surdos e ouvintes observam ao escreverem com o seu colega Surdo e com o colega ouvinte numa perspectiva colaborativa.....	192
Quadro 109 – Afinidade dos alunos com a ELiS.....	199
Quadro 110 – Percepção dos alunos sobre a importância da ELiS para sua formação.....	201
Quadro 111 – Pontos positivos e negativos da ELiS na formação dos alunos.....	201

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ASL	Língua de sinais americana
BSL	Brazilian Sign Language
CD	Configuração de Dedos
cf.	Conferir
ELiS	Escrita das Línguas de Sinais
Ex	Exemplo
IFG	Instituto Federal de Goiás
L1	Primeira língua
L2	Segunda Língua
LE	Língua estrangeira
Libras	Língua Brasileira de Sinais
LS	Língua de sinais
LO	Línguas orais
M	Movimento
OP	Orientação da Palma
PA	Ponto de Articulação
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFGD	Universidade Federal de Grande Dourados
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
ZDP	Zona de desenvolvimento proximal

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	26
Fundamentação teórica.....	30
Objetivos.....	31
Perguntas de pesquisa.....	31
Organização deste trabalho.....	31
 CAPÍTULO 1 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	 33
1.1 A relevância da escrita para aprendizagem de línguas.....	33
1.1.1 A Escrita das Línguas de Sinais (ELiS)	39
1.1.2 A estrutura da ELiS	40
1.1.3 Os tipos de sinais em ELiS.....	55
1.1.3.1 Sinal Monomanual.....	55
1.1.3.2 Sinal Soletrado.....	56
1.1.3.3 Sinal Bimanual Simétrico.....	57
1.1.3.4 Sinal Bimanual Assimétrico.....	57
1.1.3.5 Sinal Bimanual Quase Simétrico.....	58
1.1.3.6 Sinal Mão de Apoio.....	58
1.1.3.7 Sinal Composto.....	59
1.1.3.8 Sinal Sem as Mãos.....	60
1.1.4 A função dos diacríticos na ELiS.....	60
1.1.5 A noção de texto em ELiS	67
1.2 Algumas considerações sobre erro.....	71
1.2.1 Definição de erro em diferentes teorias linguísticas	71
1.2.2 A definição de erros em Libras/ELiS.....	75
1.2.2.1 Os erros interlinguais em ELiS	76
1.2.2.2 Os erros intralinguais em ELiS	78
1.2.2.2.1 Os erros de uso de visografemas inadequado (CD, OP, PA e M).....	78

1.2.2.2.2 Os erros de omissão de visografemas	81
....	
1.2.2.2.3 Os erros de omissão de sinais gráficos.....	82
1.2.2.2.4 Os erros de omissão e de uso inadequado de diacríticos.....	84
1.2.2.3 Erros referentes aos aspectos de textualização	92
1.3 A teoria sociocultural.....	95
1.3.1 A mediação.....	97
1.3.1.1 A zona de desenvolvimento proximal	100
1.3.1.2 O <i>scaffolding</i>	102
1.3.1.3 Implicações da aprendizagem colaborativa em contextos de ensino-aprendizagem de línguas.....	103
 CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA.....	 108
2.1 A escolha do método de pesquisa.....	108
2.2 O estudo piloto	109
2.3 O contexto da pesquisa.....	110
2.3.1 Os participantes.....	111
2.4 Instrumentos e procedimentos utilizados na geração dos dados	117
2.4.1 Os instrumentos utilizados.....	117
2.4.1.1 O questionário inicial.....	117
2.4.1.2 As entrevistas.....	118
2.4.1.3 A gravação em áudio e em vídeo das interações e das entrevistas.....	119
2.4.1.4 Transcrição das interações e das entrevistas	120
2.5 Os procedimentos para a coleta de dados.....	121
2.5.1 As tarefas de produção textual.....	123
2.6 Procedimentos para a análise dos dados.....	127
2.6.1 Análise dos erros.....	127
2.6.2 Análise das interações.....	128
2.6.3 Análise das percepções dos alunos sobre escrever colaborativamente e individualmente e a diferença que mencionam ao escrever em colaboração com o colega Surdo e ouvinte	129
2.6.4 Análise das percepções dos alunos sobre a importância da escrita de sinais	

(ELiS) para sua formação.....	129
CAPÍTULO 3 – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	130
3.1 Análise dos erros na produção de textos em Libras/ELiS.....	130
3.1.1 Compreendendo os erros em ELiS.....	131
3.1.2 A quantidade de erros produzidos pelos alunos nos textos.....	151
3.2 Os efeitos da prática colaborativa na produção de textos em Libras/ELiS	158
3.2.1 As estratégias de aprendizagem usadas pelos alunos no processo de comunicação e mediação na escrita dos textos em Libras/ELiS.....	163
3.2.1.1 O uso do português pelos ouvintes.....	164
3.2.1.2 Conversas sobre os procedimentos das tarefas.....	168
3.2.1.3 Pedido de esclarecimento ou de confirmação da mensagem.....	171
3.2.1.4 Uso de gestos, de apontamentos visuogestuais e de repetições dos sinais	176
3.2.2 A criação do sinal /C-Ã-O G-U-I-A/ na segunda tarefa.....	178
3.3 Análise das entrevistas com os participantes sobre escrever, em ELiS, sozinhos e em colaboração com o colega Surdo e com o colega ouvinte.....	181
3.3.1 Ponto positivo sobre escrever individualmente.....	182
3.3.2 Ponto negativo sobre escrever individualmente.....	183
3.3.3 Pontos positivos sobre escrever colaborativamente com o colega Surdo e ouvinte.....	184
3.3.3.1 Possibilidade de refletir sobre a maneira de escrever o sinais em ELiS....	184
3.3.3.2 Oportunidade de trocar conhecimento.....	185
3.3.3.3 Oportunidade de estar mais seguro ao realizar a tarefa.....	186
3.3.3.4 Oportunidade de ajudar o colega.....	187
3.3.3.5 Oportunidade de poder ensinar ao colega e de aprender com ele	188
3.3.4 Pontos negativos sobre escrever colaborativamente com o colega Surdo e com o colega ouvinte.....	189
3.3.4.1 Conflitos de ideias ao escrever o texto.....	189
3.3.4.2 Pouco interesse do colega para ajudar na tarefa.....	190
3.3.5 Análise comparativa sobre a diferença que os alunos observam ao escrever o texto em Libras/ELiS com o colega Surdo e com o colega	

ouvinte.....	192
3.3.5.1 Aspectos positivos e negativos dos alunos ouvintes sobre escrever com o colega Surdo e com o colega ouvinte.....	192
3.3.5.2 Aspectos positivos e negativos dos alunos Surdos sobre escrever com o colega Surdo e com o colega ouvinte.....	197
3.4 Análise das entrevistas e do questionário sobre a percepção dos alunos em relação à importância da escrita de sinais (ELiS) para sua formação profissional.....	198
3.4.1 Aspectos positivos da ELiS para a formação profissional.....	201
3.4.1.1 Oportunidade de registro e de comunicação.....	201
3.4.1.2 Possibilidade de memorização dos sinais.....	202
3.4.1.3 Oportunidade de aprimoramento da língua.....	203
3.4.1.4 Oportunidade de ensinar aos futuros alunos.....	204
3.4.1.5 Oportunidade de aprimoramento profissional.....	205
À GUIA DE CONCLUSÃO.....	209
Retomando as perguntas de pesquisa.....	209
a) Quais os efeitos da colaboração na produção de textos em Libras/ELiS?.....	209
b) Que tipo de erros são produzidos pelos participantes escrevendo colaborativamente?.....	212
c) Qual a percepção dos alunos sobre quando escrevem em ELiS sozinhos ou em colaboração com o colega Surdo e em colaboração com o colega ouvinte?.....	213
d) Que diferença os alunos Surdos observam ao escrever com o seu colega Surdo e com o colega ouvinte e os alunos ouvintes observam ao escrever com o seu colega Surdo e com o colega ouvinte numa perspectiva colaborativa?.....	214
e) Quais as percepções dos alunos sobre a importância da ELiS para sua formação profissional?.....	216
Implicações do estudo no processo de ensino de Libras e de ELiS.....	216
Limitações do estudo.....	217
Sugestões para futuras pesquisas.....	218
Considerações finais.....	219

REFERÊNCIAS.....	221
 ANEXOS.....	 231
Anexo A - Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa	232
Anexo B - Texto escrito por Ricardo (ouvinte) e Cunha (ouvinte) referente à primeira tarefa do curta <i>For The Birds</i>	235
Anexo C- Texto escrito por Ricardo (ouvinte) e Pedro (Surdo) referente à segunda tarefa do curta <i>PIP</i>	237
Anexo D - Correções e comentários no texto de Carol (ouvinte) e Nike (Surdo) referente à segunda tarefa do curta <i>PIP</i>	239
 APÊNDICES.....	 241
Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	242
Apêndice B – Questionário inicial	245
Apêndice C – Folha de papel para produção dos textos	246
Apêndice D – Entrevista inicial	247
Apêndice E – Entrevista inicial realizada com Carol (ouvinte).....	248
Apêndice F – Roteiro de entrevista sobre a realização da primeira tarefa.....	249
Apêndice G – Roteiro de entrevista sobre a realização da segunda tarefa.....	250
Apêndice H – Entrevista realizada com Regina (ouvinte) sobre a primeira produção de texto realizada com seu colega ouvinte.....	251
Apêndice I – Entrevista realizada com Pedro (Surdo) sobre a segunda produção de texto realizada com o seu colega ouvinte.....	253
Apêndice J – Transcrição das interações entre os pares Ricardo e Pedro na segunda tarefa.....	256

INTRODUÇÃO –

Essa experiência de trabalhar com o Surdo e com o ouvinte acorda a gente para algumas coisas, sabe?! Porque eu vi como é importante essa relação na disciplina de Libras e de ELiS. Às vezes, a gente presta atenção nas coisas que a gente não estava prestando atenção antes. Por exemplo, na atividade de produção textual, eu pude refletir melhor sobre como o uso de imagens durante a produção escrita pôde levar os Surdos a uma melhor compreensão da história. Até o momento não havia dado tanta importância para isso. Essa forma de trabalhar colabora e muito para nossa aprendizagem.

Regina (entrevista sobre a segunda tarefa).

Nos últimos anos, o ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras¹) tem ganhado certo destaque em pesquisas acadêmicas. O surgimento dessas pesquisas tem levado nossa língua (eu uso a palavra “nossa” por hoje fazer parte desse contexto linguístico) a um cenário de visibilidade social e uma maior expansão da Libras e da Escrita das Línguas de Sinais (ELiS) em lugares que, até então, as pessoas não sabiam da existência ou eram pouco interessadas em aprender (COSTA, 2015; FREITAS; FIGUEIREDO; BARROS, 2019; OLIVEIRA, 2017; OLIVEIRA; FIGUEIREDO, 2017; OLIVEIRA-SILVA, 2017; RIGO, 2018).

A ELiS² é um sistema de escrita de sinais criado pela professora Mariângela Estelita Barros em 1996, quando a autora fazia mestrado em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás (UFG). É um sistema de escrita usado para registrar qualquer língua de sinais do mundo, por meio da combinação de letras específicas, chamadas pela autora de visografemas. Quanto à sua função no contexto social, a ELiS é um sistema de escrita muito usado em sala de aula por professores e pesquisadores, como também em artigos científicos, em geral.

Hoje, atuando como professor de Libras e de ELiS, vejo muitas pessoas dizendo que precisam aprender Libras e ELiS como uma forma de aperfeiçoamento profissional. Há também aqueles que se sentem incomodados em não compreender a “fala” dos

¹ A Língua Brasileira de Sinais (Libras) é reconhecida pela Lei 10.436 (BRASIL, 2002), que se refere a forma de comunicação e expressão da comunidade Surda no Brasil. É uma língua de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, diferente do português. Cada país tem uma língua de sinais própria, apresentando combinações linguísticas diferentes. Porém, essas línguas apresentam características em comum, isto é, as pessoas têm a capacidade de poder comunicar com as mãos, com o corpo e com as expressões não manuais, como também compreender a partir dos olhos ou do toque.

² Esse sistema de escrita será mais discutido no item 1.1.1 deste trabalho.

Surdos³ e, por último, vemos profissionais ligados à educação refletindo sobre a melhor forma de poder ensinar Libras a Surdos e ouvintes em um contexto educacional.

Nesse cenário de educação envolvendo alunos Surdos e ouvintes, algumas coisas têm sido pensadas para atender às necessidades educativas distintas que os alunos Surdos têm em relação à maioria dos alunos ouvintes (PERLIN, 2010; SKLIAR, 2005). Atualmente, uma das soluções que têm sido buscadas é trazer o intérprete de Libras educacional para fazer a mediação dialógica entre o professor e o aluno Surdo (BRASIL, 2005). No entanto, essa solução não tem garantido o direito do aluno ouvinte e nem do aluno Surdo em se comunicar, em Libras, visto que a disciplina de Libras ainda não é obrigatória na educação básica e, com isso, devido ao pouco tempo de convivência dos alunos em sala de aula, eles acabam desinteressados de estabelecerem uma comunicação com os seus colegas Surdos.

No entanto, estudos sobre a aquisição de línguas, focando, principalmente, nos aspectos de integração social e psicológica (SCHUMANN, 1976, 1978) evidenciam que “é possível aprender uma língua de forma natural, ou seja, em contato com seus falantes” (PAIVA, 2014, p. 51). Dessa forma, tendo em vista o atual cenário de educação, seja na educação básica ou no ensino superior, é possível criar maneiras de aproximar esses alunos, de possibilitar uma maior participação deles em tarefas realizadas em sala de aula. No que diz respeito ao ensino superior, por exemplo, nos cursos de Letras: Libras, nota-se uma ampla oportunidade de mediação discursiva entre Surdos e ouvintes nesses espaços. O aluno Surdo, através de interações desenvolvidas em um contexto colaborativo, pode ensinar Libras e ELiS para o aluno ouvinte, e o aluno ouvinte ensinar português e ELiS para o aluno Surdo. Todas essas interações podendo acontecer em um contexto colaborativo.

A concepção de aprendizagem colaborativa é vista como uma forma de engajamento linguístico e cultural entre os alunos e o professor. Figueiredo (2019) explica que essa abordagem permite não somente que o professor ensine, mas que os alunos sejam seres atuantes desse processo. O autor ainda enfatiza que essa abordagem leva os alunos a ter mais autonomia em sala de aula. Além disso, os aprendizes têm a oportunidade de expressar valores culturais e linguísticos, como também compartilhar ideias durante uma tarefa.

³Nesta dissertação, utilizo 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; SACKS, 2010).

Pesquisas recentes em diferentes contextos na área de Libras, como as de Freitas (2016), Oliveira (2017), Oliveira-Silva (2017), Pires (2014) e Silva (2014), foram realizadas tendo como foco as contribuições da teoria sociointeracionista de Vygostky (1998) e da abordagem colaborativa (FIGUEIREDO, 2001, 2006, 2015, 2019). Essas pesquisas apresentaram experiências e reflexões relevantes no contexto de ensino-aprendizagem de língua de sinais (LS), visto que os alunos, em contexto colaborativo, trocam experiências além das que são desenvolvidas em sala de aula.

Neste estudo, justifico a utilização dessa teoria, pois acredito que, durante a realização de tarefas que envolvam a produção de textos, os alunos poderão trocar ideias sobre o que escrever nos textos, como também ideias sobre como escrever os sinais em Libras/ELiS. Dessa forma, os aprendizes, juntos, poderão alcançar seus objetivos, como também terão a oportunidade de conviver com outras experiências socioculturais.

Ao ingressar na Universidade Federal de Goiás (UFG), em 2013, como aluno do curso de Letras: Libras, um fato me chamou a atenção quando eu estava passando pelos corredores da faculdade. Naquela época, deparava-me, frequentemente, com falas do tipo: “Aprender Libras e ELiS é difícil”, “Eu não consigo escrever os textos sozinho”, “Eu não consigo lembrar de todas as regras da ELiS” e “Eu tenho dificuldades para adaptar as histórias para Libras e depois escrever”. Todas essas falas sempre me inquietaram. Dessa forma, optei por realizar, na minha pesquisa de monografia, um estudo qualitativo e com dados quantitativos que buscasse contrastar os erros na produção de alunos Surdos escrevendo sozinhos e, depois, em pares. Além disso, nessa pesquisa, busquei apresentar algumas respostas sobre os motivos de esses erros aparecerem, assim como busquei verificar a eficácia da colaboração no processo de escrita dos textos em Libras/ELiS (FREITAS, 2016). Após concluir esse estudo, pude refletir e validar o quanto a colaboração é importante quando os alunos escrevem juntos.

Desse modo, decidi realizar, nesta minha pesquisa de Mestrado, um estudo que envolvesse a produção de textos em Libras/ELiS, tendo alunos Surdos e ouvintes escrevendo em pares. Atualmente, como professor de ELiS, entendo que a produção de textos em pares pode levar os alunos a criar várias estratégias significativas para a aprendizagem de escrita e de Libras. Nesse sentido, a colaboração poderá diminuir a ansiedade dos alunos em relação à produção escrita, de modo que a realização das tarefas proporcione um ambiente agradável e facilitador de aprendizagem. Contudo, os alunos poderão compartilhar suas aflições, seus conhecimentos e suas dúvidas e, com a ajuda do professor, aprenderem juntos.

Partindo do princípio de que a interação e a colaboração favorecem a aprendizagem dos alunos na produção sinalizada e escrita, procuro compreender e contrastar quais os tipos de erros, em ELiS, que aparecem nessas produções quando o aluno Surdo e o aluno ouvinte escrevem com o seu par Surdo ou ouvinte e, em seguida, quando o aluno Surdo e ouvinte escrevem juntos. É minha intenção, também, verificar os efeitos da interação entre os alunos durante duas tarefas de produção de texto, assim como investigar qual a importância que os alunos dão à aprendizagem de ELiS.

Como resultado desta pesquisa, será possível levar professores e pesquisadores a compreender como acontecem essas trocas dialógicas entre os participantes nesse contexto heterogêneo de sala de aula, detectando, por exemplo, as estratégias utilizadas por eles durante tarefas de escrita, verificando os motivos dos erros na produção textual. Além disso, será possível comprovar a validade da escrita no contexto de ensino-aprendizagem de Libras, trazendo importantes reflexões para o ensino dessa modalidade nas aulas de Libras.

Por fim, a realização desta pesquisa se justifica por ser um tema inovador. O tema é inovador porque se propõe a discutir um assunto incipiente na comunidade Surda e não surda, como é a escrita de sinais. Afinal, muitos pesquisadores e professores ainda questionam a importância da escrita de sinais, a ELiS, na formação dos alunos. É inovador também porque não há pesquisas⁴, até o momento, que abordam erros em ELiS num contexto de aprendizagem colaborativa na produção de textos escritos em língua de sinais, focando, principalmente, na relação de Surdos e ouvintes escrevendo nessa modalidade. Além disso, esta pesquisa se mostra importante, porque apresento a percepção que os alunos têm sobre a aprendizagem da ELiS numa abordagem colaborativa.

Tendo apresentado a introdução e as justificativas para a realização desta pesquisa, apresento, a seguir, a escolha da fundamentação teórica e a metodologia empregada neste trabalho.

⁴ Para a escrita da parte teórica deste estudo, foi feita uma revisão de literatura em periódicos, plataforma da capes, google acadêmico, Scielo, biblioteca física e virtual da Universidade Federal de Goiás e Universidade Federal do Rio de Janeiro. Ao final de toda revisão teórica, não foram encontradas pesquisas que abordem erros na produção textual colaborativa de alunos Surdos e ouvintes.

Fundamentação teórica e metodologia

Esta pesquisa tem seu embasamento teórico nos estudos que tratam da relevância da escrita para a aprendizagem de línguas, a definição de erros na ELiS, a teoria sociocultural e a aprendizagem colaborativa voltada, principalmente, para contextos de ensino-aprendizagem de línguas (BARROS, 2015; DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010; FIGUEIREDO, 2019; FREITAS, 2016; KLIMOVA, 2013; MICCOLI, 2013; SEBBA; FERREIRA, 2017; VYGOTSKY, 1998; WOBETO, 2012).

Este estudo configura-se como uma pesquisa qualitativa que se propõe a investigar o processo de colaboração em duas tarefas de produção textual em Libras/ELiS e a verificar qual é a importância que os alunos dão ao uso da ELiS para sua formação. O foco de investigação desta pesquisa aconteceu durante o primeiro semestre de 2019, em uma sala de aula com 34 alunos do curso de Letras: Libras da Universidade Federal de Goiás (UFG). Desses 34 alunos, apenas 21 aceitaram participar da pesquisa. Os dados foram coletados por meio de entrevistas e de questionários, filmagens e gravações de áudio, observação em sala de aula com registros de notas de campo e, por último, os textos escritos pelos alunos.

Objetivos

Esta pesquisa tem por objetivo geral verificar as possíveis contribuições da abordagem colaborativa na construção de textos em Libras/ELiS. E, em caso positivo, de que maneira a colaboração favorece o processo de aprendizagem de Libras e de ELiS, quando os alunos Surdos e ouvintes escrevem colaborativamente.

Este estudo tem os seguintes objetivos específicos:

- a) Analisar as estratégias⁵ colaborativas usadas pelos participantes durante a produção escrita;
- b) Investigar os tipos de erros na produção escrita colaborativa;
- c) Verificar as percepções dos alunos ao escreverem os textos de forma colaborativa e individual;
- d) Comparar e analisar a percepção dos alunos sobre escrever com o colega Surdo e com o colega ouvinte colaborativamente;

⁵ Gesser (2010, p. 62) explica que “[a]s estratégias são formas utilizadas pelo aprendiz para lidar com as informações apresentadas, e são desenvolvidas para contornar dificuldades, obstáculos e demandas de uma situação de aprendizagem”.

e) Apontar e compreender as percepções dos alunos sobre a importância da ELiS para sua formação.

Perguntas de pesquisa

Com base nesses objetivos, o presente estudo busca responder às seguintes perguntas:

- a) Que tipo de erros são produzidos pelos participantes escrevendo colaborativamente?
- b) Quais os efeitos da colaboração na produção de textos em Libras/ELiS?
- c) Qual a percepção dos alunos sobre escreverem em ELiS sozinhos ou em colaboração com o colega Surdo ou em colaboração com o colega ouvinte?
- d) Que diferença os alunos Surdos observam ao escrever com o seu colega Surdo e com o seu colega ouvinte e os alunos ouvintes observam ao escrever com o seu colega Surdo e com o seu colega ouvinte numa perspectiva colaborativa?
- e) Quais as percepções dos alunos sobre a importância da ELiS para sua formação profissional?

Organização do trabalho

Além desta introdução, este estudo está organizado em quatro capítulos. O primeiro capítulo apresenta a fundamentação teórica do trabalho em três seções. 1) Aponto vários trabalhos que mostram a relevância da escrita para aprendizagem de línguas. 2) Apresento a história da Escrita das Línguas de Sinais (ELiS), sua estrutura linguística e a noção de texto em ELiS. 3) Discorro sobre algumas considerações sobre erro em diferentes teorias linguísticas. 4) Mostro os tipos de erros em ELiS. 5) Discorro sobre a teoria sociocultural, a aprendizagem colaborativa e suas contribuições no contexto de ensino e aprendizagem de línguas orais e sinalizadas.

No segundo capítulo, discorro sobre a metodologia utilizada neste estudo. Esse capítulo está dividido em quatro seções. Na primeira, discorro sobre a escolha do método de pesquisa que orientou o andamento do estudo. Na segunda, apresento o contexto da pesquisa, no qual descrevo o local de realização e o perfil de cada participante. Na terceira, elucido os procedimentos e instrumentos utilizados para a geração dos dados, descrevendo, passo a passo, as atividades realizadas com os alunos, como também a relevância de cada instrumento para análise dos dados coletados. Por

fim, na última seção, discorro sobre os procedimentos utilizados para a análise dos dados. Nessa seção, apresento os critérios para análise dos erros, das interações realizadas entre os participantes durante a produção de texto em Libras/ELiS, das percepções dos alunos sobre escrever colaborativamente e individualmente e, por último, a percepção dos alunos sobre a importância da escrita de sinais (ELiS) para suas formações.

No terceiro capítulo, que está dividido em quatro seções, apresento a análise dos dados. Na primeira seção, faço a análise dos tipos de erros encontrados na produção de textos. Na segunda, apresento os efeitos da colaboração na produção de textos em Libras/ELiS, mostrando, por exemplo, as principais estratégias realizadas entre os alunos. Na terceira, discorro sobre os pontos positivos e negativos relatados pelos alunos sobre a percepção de escrever individualmente ou colaborativamente. Em seguida, apresento, nessa mesma seção, uma análise comparativa sobre a percepção dos alunos no momento em que escreveram o texto em Libras/ELiS com o colega Surdo e com o colega ouvinte. Por fim, na última seção, mostro os resultados das entrevistas e dos questionários realizados com os alunos sobre a percepção da importância da escrita de sinais (ELiS) para sua formação profissional.

O quarto capítulo, que é a parte conclusiva deste estudo, está dividido em cinco seções. Na primeira, retomo as perguntas de pesquisa, apresentando os resultados obtidos na coleta de dados. Na segunda, aponto as implicações deste estudo para o ensino de Libras e de ELiS. Na terceira, discorro sobre as limitações da pesquisa. Na quarta, mostro algumas sugestões para futuras pesquisas. E, na quinta seção, faço as minhas considerações finais.

Além disso, este estudo contém, ainda, referências, anexos e apêndices.

CAPÍTULO 1 – 1

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA – 1

Uma pessoa é alfabetizada ou letrada se, na língua que ela fala, ela pode ler e compreender tudo que ela compreenderia se a mesma coisa fosse dita oralmente, e ela pode escrever tudo aquilo que ela pode falar. (GUTSCHINSKY, 1974 citado por KATO, 2000, p. 82).

Este capítulo está dividido em três partes. Na primeira seção, defino o conceito de escrita e, depois, aponto alguns estudos que tratam da importância da escrita para a aprendizagem de línguas. Em seguida, apresento uma breve história da Escrita das Línguas de Sinais (ELiS), bem como mostro as “letras” que representam a escrita e de que maneira devem ser registradas. Ainda nessa seção, trago a definição de um texto em ELiS. Na segunda seção, apresento algumas definições sobre erro em diferentes teorias linguísticas e, por último, trago a categorização de erros em ELiS. Na terceira seção, apresento a teoria sociocultural e suas implicações para o ensino e a aprendizagem de línguas.

1.1 A relevância da escrita para aprendizagem de línguas

1.1.1 A escrita e a aprendizagem de línguas

A escrita é definida como um processo de “representação dos sons da fala, em forma de sinais gráficos com o objetivo de conservá-la ou transmiti-la” (PONTIN; SILVA, 2010, p. 1). Segundo a gramática normativa, a escrita é um conjunto de símbolos que obedecem a padrões ou a regras já estabelecidas para registro de uma língua (BOTTÉRO; MORRISON, 1995; HIGOUNET, 2003; LINDEMANN, 1982).

Higounet (2003, p. 11) define a escrita como “um conjunto de sinais que possua um sentido estabelecido de antemão por uma comunidade social e que seja por ela utilizado”. Segundo o autor, “é preciso que esses sinais permitam gravar e reproduzir uma frase falada”, e sejam capazes de transmitir mensagem ao leitor em um processo contínuo de geração de ideias (BOTTÉRO; MORRISON, 1995; HIGOUNET, 2003; LINDEMANN, 1982).

Ao considerarmos a escrita como um conjunto de sinais, bem como uma forma de poder gravar e reproduzir um enunciado⁶, é necessário refletirmos sobre seu papel no processo de aprendizagem de línguas, questionando sobre como a escrita pode auxiliar o aluno que está sendo introduzido a um novo idioma.

Para responder a esse questionamento, trago alguns estudos e pesquisas que mostram a importância da escrita em diferentes contextos. No contexto educacional, por exemplo, a escrita acompanha o estudante por todo o seu processo de formação intelectual, ela está presente na alfabetização – quando a criança começa a reconhecer as letras e os sons das palavras, no ensino fundamental e médio – quando os alunos a usam para escrever suas tarefas e, também, se estende por toda a vida acadêmica – quando alunos e professores a usam para ensinar e aprender. Nesses contextos, a escrita possibilita enormes contribuições para a aprendizagem de línguas, bem como é uma importante ferramenta para a aquisição de qualquer conteúdo (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010; FAYOL, 2014; KLIMOVA, 2013; SEBBA; FERREIRA, 2017).

A prática da escrita se revela como um componente fundamental para a aprendizagem de qualquer assunto. Ao escrever, 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; SILVA, 2008).

Klimova (2013) assinala que a escrita proporciona diversos benefícios aos aprendizes, sendo eles: expressar a personalidade, desenvolver habilidades cognitivas, promover a comunicação, oferecer a oportunidade de refletir sobre suas próprias ideias e reavaliá-las.

Para Kramer (1996), a escrita desempenha um papel central na constituição do sujeito e, portanto, não deve ser concebida apenas como um hábito, habilidade ou prática, mas, sim, como uma experiência. Abordar a escrita como uma experiência implica compreendê-la como uma forma de ser e estar no mundo.

Nas palavras de Dolz, Gagnon e Decândio (2010, p. 16), “a escrita desempenha um papel central na aprendizagem das disciplinas escolares, em que ela atua como filtro”. Nesse sentido, o aprendiz pode construir suas ideias, sistematizar e socializar o

⁶ O termo “enunciado”, neste estudo, refere-se a toda forma de falar, produzir, “de exprimir, transmitir pensamentos, sentimentos, etc. em palavra”, seja pelo emprego da linguagem oral, sinalizada ou pelas várias formas de registro escrito, entre outros (BAKHTIN, 2016, p. 11).

conhecimento com os outros, elaborar e interpretar significados, narrar eventos e experiências, como também tem a oportunidade de registrar sua própria história de vida.

Sebba e Ferreira (2017), retomando o estudo de Bastos (1996), afirmam que a escrita pode contribuir para que os alunos desenvolvam suas capacidades cognitivas, comunicativas e afetivas durante a aprendizagem da língua que estão aprendendo. Segundo as autoras,

[o] aluno desenvolve seu raciocínio quando pensa, elabora, testa hipóteses para dar sentido ao que escreve, favorecendo o desenvolvimento de seu potencial cognitivo, e utiliza estratégias comunicativas para se fazer entendido, reforçando seu potencial comunicativo. (SEBBA; FERREIRA, 2017, p. 85).

No processo de ensino de línguas orais, por exemplo, escrever é uma das quatro habilidades linguísticas trabalhadas pelos professores. Além da escrita, em sala de aula são trabalhadas outras habilidades, a saber: compreensão oral e compreensão escrita (leitura) e a habilidades de produção oral (GOMES; RIOS; OLIVEIRA, 2017; LIMA; SILVA, 2017; SABOTA, 2017; SEBBA; FERREIRA, 2017).

Relacionando tais habilidades ao contexto de Libras, as habilidades de produção escrita e compreensão de leitura ficam mais distantes no contexto de ensino-aprendizagem dessa língua, pois, ao escrever um sinal⁷ utilizando o alfabeto greco-latino, o registro das palavras traz descrições muito extensas e pouco precisas (FREITAS; FIGUEIREDO, BARROS, 2019). Logo, os estudantes de Libras, na sua grande maioria, têm dificuldades em utilizar esse recurso como ferramenta no auxílio da aprendizagem e acabam tendo mais dificuldades para registrar e refletir sobre sua forma escrita.

Quadros (1997, p. 5) afirma que a escrita da língua portuguesa

não serve para representar significação com conceitos elaborados na Libras, uma língua visual espacial. Um grafema, uma sílaba, uma palavra escrita no português não apresentam analogia nenhuma com um fonema, uma sílaba e uma palavra na Libras, mas sim com o português falado.

Além da escrita da língua portuguesa, o uso de dicionários e manuais de língua de sinais também não colabora de forma significativa para a aprendizagem de língua de sinais. Sofiato e Reily (2018) afirmam que alunos iniciantes têm dificuldades em

⁷ Nesta dissertação, a palavra “sinal” refere-se à “combinação do movimento das mãos com um determinado formato em um determinado lugar, podendo este lugar ser uma parte do corpo ou um espaço em frente ao corpo” (FELIPE, 2001, p. 20) para representar palavras em línguas de sinais. Assim, o termo “sinal”, tem o mesmo significado que o termo “palavra”.

decifrar a forma correta de realizar os sinais apresentados nos verbetes dos dicionários, uma vez que os alunos, em sua grande maioria, não têm conhecimento linguístico da língua. Logo, será muito difícil que eles acertem a forma correta de representação do sinal.

Concordo com as palavras das autoras, pois a utilização de imagens e notações em língua portuguesa não consegue trazer um registro claro, padronizado e devidamente fiel às línguas de sinais, pois acaba ocultando marcas específicas de um sinal, como, por exemplo, a posição dos dedos, a orientação da palma, a locação, os movimentos com repetições e as expressões não manuais de forma correta (MCCLEARY; VIOTTI; LEITE, 2010; PAIVA, et al., 2016; RIGO, 2018; SANTIAGO, 2014).

Para McCleary, Viotti e Leite (2010, p. 265), “a escrita (seja ela impressa ou digital) ainda é, de longe, o instrumento mais utilizado em todo o mundo, justamente pela simplificação e padronização que atinge”. Essa afirmação nos coloca a refletir sobre a utilização da escrita de sinais, seja em sala de aula ou em registro de dados, pois, ao ser utilizado nesses contextos, ela pode se tornar uma ferramenta útil e viável. Carvalho et al. (2016, p. 24) explicam que as escritas de sinais conseguem “transmitir mensagens distintas e complexas sem perda das propriedades linguísticas que caracterizam essas línguas como tal”.

Bottéro e Morrison (1995, p. 20) afirmam que

o discurso escrito transcende o espaço e a duração: uma vez fixado, pode, por si mesmo, ser difundido por inteiro em todos os lugares e todos os tempos, em toda parte onde encontra um “leitor”, bem além do círculo obrigatoriamente estreito dos “auditores”.

Como vimos, a escrita é um dos principais instrumentos para aprendizagem de línguas, pois pode levar o aprendiz a compreender a sua gramática e o seu funcionamento, bem como pode ser uma ferramenta muito utilizada para fazer anotações ou relatar e reter informações que são passadas nas aulas. No entanto, não é muito comum os professores de Libras levar os alunos a ler e a escrever na língua que estão aprendendo. Nas aulas de Libras, por exemplo, o aluno presta atenção nas explicações do professor e, muitas vezes, acaba não refletindo, a partir da escrita, sobre elas. Também é muito comum, nas escolas e instituições de ensino superior que ensinam Libras, a resistência de alguns profissionais em trabalhar as duas modalidades (sinalizada e escrita), visto que podem ter pouco domínio no uso da escrita das línguas de sinais.

A utilização da escrita de sinais, nas aulas de Libras, dá ao professor a oportunidade de trabalhar a leitura e a escrita em suas aulas, não ficando tão dependente de outros recursos metodológicos, tais como o uso de vídeo, apostilas e slides. Além disso, o aluno Surdo ou ouvinte terá mais autonomia de aprendizagem, pois poderá registrar, refletir sobre a língua e expressar suas ideias por escrito, de forma padronizada e econômica, respeitando os elementos linguísticos presentes nas línguas, como, por exemplo, o aceno de cabeça, o piscar de olhos, as bochechas infladas, entre outras propriedades que estariam fora do alcance caso utilizassem a escrita das línguas orais para representar um sinal em qualquer língua de sinais (CARVALHO et al. 2016; FERNANDES, 2015; FREITAS, 2016; FREITAS; FIGUEIREDO, 2019; FREITAS; FIGUEIREDO; BARROS, 2019; SILVA, 2008).

Assim, concordo com Portela (2013, p. 120) quando afirma que é necessário fazer das instituições educacionais um local onde a leitura e a escrita “sejam práticas vivas e vitais, onde ler e escrever sejam instrumentos poderosos que permitem repensar o mundo e reorganizar o próprio pensamento”.

Dessa forma, acredito que a utilização da escrita de sinais, nas aulas de Libras, pode levar os alunos a ter mais contato com a língua. Por exemplo, o professor de Libras, ao trabalhar as duas modalidades, sinalizada e escrita, pode levar os aprendizes a ter outras experiências linguísticas, como a leitura.

A leitura é uma das quatro habilidades linguísticas mais importantes no contexto de ensino-aprendizagem de línguas. Ao ler, os alunos têm a oportunidade de expandir novas experiências teóricas e adquirir novos conhecimentos. Dessa forma, o professor de Libras, ao trabalhar a modalidade de escrita de sinais, levaria os alunos a ser mais autônomos no processo de aprendizagem, não ficando tão dependentes apenas das explicações do professor em sala de aula. Assim, os alunos não precisam ficar, horas e horas, memorizando mecanicamente os sinais, mas aprendendo a usá-los de forma significativa. Dessa forma os alunos seriam capazes de fazer as leituras dos textos em diversas disciplinas e de aprender os sinais recém memorizados.

Para Portela (2013, p. 126),

[q]uando lemos, além de ampliarmos nossa visão das ações que nos circulam, abrimos novas possibilidades de criação/reprodução de estilos, ampliação do léxico, abertura para novas apreensões ou até mesmo refutação de paradigmas, o que nos torna, enquanto seres do mundo, mais preparados para a construção do nosso eu, refletindo nos nossos discursos, nossa bagagem linguístico-cultural.

A epígrafe escolhida para este capítulo revela a premissa de que um aprendiz precisa ler e escrever na sua língua. Isso significa que, no Brasil, é preciso se valorizar uma pedagogia de ensino voltada para os Surdos, reconhecendo sua língua e sua escrita. O reconhecimento de uma pedagogia bilíngue que valorize apenas a modalidade sinalizada ainda transforma os Surdos em *prisioneiros* de uma vertente oralista⁸, pois a criança tende a aprender a língua portuguesa escrita como L1. Dessa forma, poderíamos dizer que essas crianças “são vítimas daquilo que poderíamos chamar de “assassinato pedagógico do sonho de escrever””, como explicam Luiz et. al. (1996, p. 184, grifo dos autores).

Concordo com as palavras de Kramer (1996, p. 170) quando afirma que “não bastam políticas de alfabetização; é necessário clareza e vontade política para desencadarmos políticas de acesso à escrita. Contudo, também políticas de acesso à escrita não bastam: faz-se urgente uma política cultural”. Dessa forma, defendo a ideia de que professores de línguas de sinais devem trabalhar a escrita de sinais em suas aulas, pois, assim, estarão contribuindo para a formação e consolidação de uma ação reflexiva na aprendizagem dos alunos. Atualmente, atuando como professor de ELiS, observo que Surdos e ouvintes são capazes de inventar, elaborar e organizar suas ideias de forma significativa a partir da escrita de sinais. Além disso, nos estudos de Freitas (2016), Freitas, Figueiredo e Costa (2019), os aprendizes, quando estão escrevendo em Libras/ELiS, têm a oportunidade de tecer reflexões sobre as unidades visêmicas⁹ da língua, como também têm a oportunidade de enriquecer seu conhecimento acerca da língua.

Tendo apresentado a importância da escrita para a aprendizagem de línguas, passemos para a próxima seção em que discuto sobre a Escrita das Línguas de Sinais (ELiS).

⁸ O oralismo é defendido por alguns profissionais ouvintes como meio oficial de comunicação. De acordo com essa visão, os Surdos aprendem a falar através da leitura labial. Tal abordagem desconsidera a língua de sinais como língua natural dos Surdos, negando, assim, o acesso a essas pessoas à comunicação, à expressão e à cultura (OLIVEIRA, 2017).

⁹ Nessa dissertação, utilizo o termo “visêmico”, ao invés de “fonológico”, em virtude de a raiz “fono” representar os sons das línguas orais. Dessa maneira, por entender que as línguas de sinais são visuoespaciais, trago a definição de Barros (2008, p. 14) que explica que “[o]s símbolos do alfabeto ELiS, em vez de representarem ‘os sons elementares de uma linguagem’, representam os visemas elementares de uma língua. Crio aqui o termo “visema” em equivalência ao termo fonema. Sendo o fonema uma unidade sonora de uma LO, visema passa a ser uma unidade visual de uma LS. Em extensão a este novo termo, utilizo visêmico onde para as LO se diz fonológico; visético, no lugar de fonético; viso, ao invés de fone”.

1.1.1 A Escrita das Línguas de Sinais (ELiS) – 𐤀𐤁𐤃𐤄𐤅𐤆𐤇𐤈𐤉

Alguns sistemas de escrita foram criados¹⁰ para representar as línguas de sinais de forma significativa e econômica. No Brasil, em 1996, inicia-se a primeira fase do sistema de escrita das línguas sinais (ELiS), proposto por Mariângela Estelita Barros em sua pesquisa de Mestrado na Universidade Federal de Goiás (UFG). Esse período foi marcado pela criação dos primeiros símbolos gráficos e, mais adiante, teve sua primeira versão, a partir do trabalho de escrita em ELiS do hino da Associação de Surdos de Goiânia (BARROS, 2015, 2016).

Em 2005, entramos na segunda fase, quando Estelita ingressou no programa de Doutorado na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Esse período é marcado pelo aprimoramento dos símbolos gráficos e das regras para o sistema ELiS. Já em 2007, a ELiS foi ensinada para uma turma de 32 alunos Surdos e ouvintes que cursavam Letras: Libras na UFSC (ESTELITA, 2010). Esse período marcou, na prática, a eficácia desse sistema para o registro e a aprendizagem de Libras (BARROS, 2015, 2016).

O ano de 2009 marca a terceira fase da criação do sistema ELiS, momento em que entramos no período de *autoafirmação* da escrita no contexto acadêmico, em específico, na UFG. Nesse mesmo ano, a UFG abriu o primeiro curso presencial de Letras: Libras, oportunidade em que a ELiS passou a fazer parte, em 2010, como disciplina obrigatória nos cursos de Licenciatura em Letras: Libras, sendo seu conteúdo ministrado em três semestres (BARROS, 2016). Atualmente, a disciplina é oferecida nos cursos de bacharelado em Letras: Tradução e Interpretação em Libras/Português por um semestre como disciplina obrigatória e por outro semestre como disciplina optativa.

Desde a criação da ELiS até os dias atuais, muitas pesquisas têm sido realizadas relacionando-a a diferentes áreas da Linguística. A ELiS tem sido usada na tradução de dicionários (BARROS; FERNANDES, 2017), em traduções de contos (FERNANDES; CAMARGO, 2017; FERNANDES et al., 2017), na escrita de palavras e frases de um curso *online* de ensino de língua de sinais americana (ASL) (CARVALHO et al., 2016), no registro de mais de 20 línguas de sinais do mundo (FERNANDES, 2015), na produção acadêmica de uma monografia registrada em ELiS (BENASSI, 2014), em resumos de dissertação de mestrado e tese de doutorado (COSTA, 2015; OLIVEIRA-

¹⁰ Nesta dissertação, não discorro de maneira mais profunda sobre os diversos tipos de escrita de sinais criados no Brasil e no mundo. Para mais detalhes sobre a história e a criação dos vários sistemas de escrita de sinais, veja: Aguiar e Chaibue (2015), Bébian (1825), Benassi (2018), Lessa de Oliveira (2012), Stumpf (2005), Van Herreweghe e Vermeerbergen (2012).

SILVA, 2017) e na produção de textos e análise de erros na produção colaborativa realizada por alunos Surdos e ouvintes (FREITAS, 2016; FREITAS; FIGUEIREDO, 2019).

Além disso, faz parte da grade curricular nos cursos de licenciatura em Letras: Libras da UFG, Universidade Federal de Grande Dourados (UFGD), Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Universidade Federal do Tocantins (UFT) e no curso de Pedagogia Bilíngue do Instituto Federal de Goiás (IFG) – *Campus* Aparecida de Goiânia. Também têm sido realizadas muitas oficinas e minicursos de Libras/ELiS para formação de professores e intérpretes de Libras no Brasil, em geral.

A ELiS estabelece um marco primordial para aprendizes e falantes de Libras, uma vez que lhes possibilita a produção e o acesso a textos na modalidade escrita. De acordo com Camargo e Barros (2018), isso amplia o universo linguístico e empodera a cultura da comunidade Surda. Além disso, a ELiS dá ao sujeito Surdo uma nova forma de ser, estar, interagir e experienciar o mundo por intermédio de sua própria língua materna. Em vista disso, reitera-se a importância da escrita enquanto elemento constitutivo da identidade desses sujeitos.

Tendo apresentado a história da ELiS, passemos para a próxima seção que trata da estrutura desse sistema.

1.1.2 A estrutura da ELiS –

A ELiS é um sistema de escrita alfabética que registra separadamente os cinco parâmetros da Libras, que são: a configuração de mão, a orientação da palma, o ponto de articulação, o movimento e as expressões não manuais (ESTELITA, 2010). É um sistema de escrita em que as letras são representadas na horizontal, de forma linear, e contém 95 visografemas. Os chamados visografemas são as letras que formam a escrita das palavras. Sua representação gráfica é marcada por símbolos que mostram a iconicidade¹¹ das partes do corpo, do movimento, da posição dos dedos, entre outros. Um exemplo para ilustrar essa afirmação são os tipos de movimentos direcionais, que são representados por setas, para indicar movimento dos braços para cima ‘↑’, para baixo ‘↓’, para direita ‘→’, para esquerda ‘←’ etc.

¹¹ A iconicidade é tudo aquilo que é motivado pelo objeto ou por símbolos gráficos, e a produção se assemelha ao objeto, a parte dele ou a relação que o ser humano desenvolveu com este referente (ALBRES, 2018). Por exemplo, ao se fazer o sinal de /CASA/, usamos as mãos para representar o “telhado” da casa.

Para escrever uma palavra utilizando o sistema ELiS, é preciso escrever da esquerda para direita e respeitar a ordem básica utilizada para representar uma palavra em língua de sinais: a configuração de dedos (CD), a orientação da palma (OP), o ponto de articulação (PA) e o movimento (M). A partir dessa sequência, é possível formar estruturas gramaticais, em nível visêmico, morfológico e sintático de qualquer língua de sinais (BARROS, 2015, 2016; CARVALHO et al., 2016; FERNANDES, 2015; FREITAS; FIGUEIREDO; BARROS, 2019).

A configuração de dedos refere-se à combinação dos dedos da mão, que juntos assumem um formato para representação de uma palavra. Barros (2015) propôs representar a configuração de mão, em Libras, dedo a dedo, isto é, primeiro se escreve a posição do polegar e depois a posição dos demais dedos. Para ela, essa representação torna o sistema mais fácil e com menor número de caracteres, visto que há várias combinações de mãos possíveis em línguas de sinais. O grupo CD contém 10 visografemas, sendo 5 para representar as posições do polegar, 4 para representar os demais dedos e 1 visografema em comum para representar a posição do polegar e demais dedos. No Quadro 1, há uma demonstração da configuração de dedos para alguns sinais que são representados pelos visografemas¹² dessa categoria, conforme ilustrado a seguir:

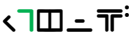
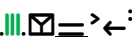
¹² Nesta dissertação, retomo os visografemas propostos por Barros (2015) e apresento, nos Quadros 1 a 5, os sinais em Libras/ELiS que ilustram a utilização de cada visografema. Para cada visografema, será utilizada a cor “verde”, para indicar a letra utilizada no sinal.

Quadro 1 – Visografemas de Configuração de Dedos

POSIÇÃO DO POLEGAR					
	Letras	Descrição em português	Libras/ELiS	Libras sinalizada¹³	Glosa¹⁴
1	.	Dedo polegar ou demais dedos fechados	.⠠⠠⠠⠠		/EU/
	•	Todos os dedos fechados, polegar e demais dedos	•⠠⠠⠠⠠		/SAUDADE/
2	/	Estendido paralelamente à frente da palma	/⠠⠠⠠⠠		/CONHECER/
3	<	Curvo	<⠠⠠⠠⠠		/CURSO/
4	\	Estendido perpendicularmente à frente da palma	\⠠⠠⠠⠠		/PORTUGUÊS/
5	—	Estendido na horizontal	—⠠⠠⠠⠠		/MULHER/
6		Estendido na vertical	⠠⠠⠠⠠		/EXEMPLO/
POSIÇÃO DOS DEMAIS DEDOS					
7	7	Muito curvo	<7⠠⠠⠠⠠		/ESTÁGIO/

¹³ Nesta pesquisa, utilizo o recurso de QR Code para facilitar ao leitor entender os sinais escritos em Libras/ELiS, como também os erros em Libras/ELiS. Para usar esse recurso, é necessário baixar o *app* em aparelhos que usam o sistema operacional *Android*. Para mais detalhes sobre como baixar, veja o tutorial disponível em: <https://www.tecmundo.com.br/android/5068-como-instalar-aplicativos-no-android-video-.htm>. Para usar o QR Code em aparelhos *IOS*, basta aproximar a câmera do celular.

¹⁴ “A glosa é simplesmente uma tradução comum do sinal para uma palavra em inglês, e as propriedades semânticas, sintáticas e morfológicas da palavra e o sinal correspondente não coincidem necessariamente” (BATTISON, 1978, p. 38). No original: “The gloss is simply a common translation of the sign into an English word, and the semantic, syntactic, and morphological properties of the word and the corresponding sign do not necessarily coincide”.

8		Curvo			/LARANJA/
9		Estendido inclinado à frente da palma			/SAÚDE/
10		Estendido na vertical			/TERÇA-FEIRA/

Fonte: Elaborado pelo autor desta dissertação.

Esses visografemas de configuração de dedos representam, na grande maioria, diversas combinações possíveis de configuração de mão em Libras e em qualquer outra língua de sinais (FERNANDES, 2015).

A combinação para escrever o grupo de CD pode ser representada de várias formas, como podemos observar no Quadro 2: 1) escrever todos os dedos, pois, para cada dedo, há uma representação diferente (cf. quadro 2, exemplo 1); 2) escrever apenas o dedo polegar e o indicador, não havendo necessidade de registrar os demais dedos, visto que os dedos médio, anelar e mínimo estão representados na mesma configuração do dedo indicador (cf. quadro 2, exemplo 2); 3) escrever apenas os dedos polegares, indicadores e médios, o que subentende que os dedos anelares e mínimos têm a mesma configuração do dedo médio (cf. quadro 2, exemplo 3); 4) escrever todos os dedos fechados, sendo o visografema representado por um *grande ponto* (cf. quadro 2, exemplo 4); e 5) escrever apenas o dedo indicador e médio cruzados e os demais dedos fechados, configurando a letra /R/ (cf. quadro 2, exemplo 5). Há, também, duas combinações diferentes em ELiS que fazem o uso de dois diacríticos, sendo: 6) uma configuração de dedo para indicar que o dedo indicador, o médio, o anelar ou o mínimo estão unidos, que é marcado por um *traço* no visografema, como no exemplo de configuração da letra /U/ (cf. quadro 2, exemplo 6); outra configuração de dedo para indicar o contato da ponta do polegar com os demais dedos, que é marcado por um *ponto* acima do visografema, como no exemplo de configuração da letra /O/ (cf. quadro 2, exemplo 7) (BARROS, 2015, 2016).

Quadro 2 – Combinação do grupo CD

	Coniguração de dedos					Definição	Libras sinalizada
Ex.	Polegar	Indicador	Médio	Anelar	Mínimo		
1	.				.	. .	
2		.				.I.	
3	/	\				/\	
4	.					.	
5	.	X		.		.X.	
6	.	#		.		.#.	
7	<	┐				<┐	

Fonte: Elaborado pelo autor desta dissertação.

A orientação da palma refere-se à direção para onde a palma está voltada no espaço de sinalização, podendo ser para frente ou para trás, para medial (indica que a palma da mão direita está direcionada para o lado esquerdo, ou a palma da mão esquerda está voltada para a direita, independente da mão dominante) ou distal (indica que a palma da mão direita está direcionada para o lado direito, ou a palma da mão esquerda está voltada para a esquerda, independente da mão dominante) e, ainda, para cima ou para baixo, totalizando 6 visografemas. No Quadro 3, há uma demonstração da posição da palma ao se produzirem alguns sinais em Libras, conforme ilustrado a seguir:

Quadro 3 – Visografemas de Orientação da Palma

	Letras	Descrição em português	Libras/ELiS	Libras sinalizada	Glosa
11		Palma para frente			/LEGAL/
12		Palma para trás			/GOSTAR/
13		Palma para medial (mão direita virada para esquerda)			/ALEMANHA/
14		Palma para distal (mão direita virada para direita)			/SEPARAR/
15		Palma para cima			/QUERER/
16		Palma para baixo			/BAIXO/

Fonte: Elaborado pelo autor desta dissertação.

Os pontos de articulação se referem ao espaço ou à região do corpo onde 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. No Quadro 4, há uma demonstração do local onde os sinais são produzidos.

Quadro 4 – Visografemas de Ponto de Articulação

PONTOS DE ARTICULAÇÃO DA CABEÇA					
	Letras	Descrição em português	Libras/ELiS	Libras sinalizada	Glosa
17		Frente do rosto			/GALINHA/
18		Alto da cabeça			/PARANÁ/
19		Lateral da cabeça			/CAVALO/
20		Orelha			/CUIABÁ/
21		Testa			/MATO GROSSO/
22		Sobrancelha			/SOBRANCELHA/
23		Olho			/ESPANHOL/
24		Maça do rosto			/VER/
25		Nariz			/LOBO/
26		Buço			CIDADE /VITÓRIA/

27		Boca			/CACHORRO/
28		Dentes			/DENTISTA/
29		Bochecha			/RATO/
30		Queixo			/QUEIJO/
31		Abaixo do queixo			/COBRA/
PONTOS DE ARTICULAÇÃO DO TRONCO					
32		Pescoço			/MINAS GERAIS/
33		Frente ao tórax (<i>Espaço neutro</i>)			/PORTO ALEGRE/
34		Tórax			/BAHIA/
35		Abdome			/SOFRIMENTO/
36		Lateral do corpo			/ROBÔ/

PONTOS DE ARTICULAÇÃO DOS MEMBROS DO CORPO					
37		Braço e antebraço			/BRANCO/
38		Ombro			/MILITAR/
39		Axilas			/PASTA/
40		Braço			/RIO DE JANEIRO/
41		Cotovelo			/PARQUE/
42		Antebraço			/SAPO/
43		Punho			/JACARÉ/
44		Perna			/EMBAIXADA/
PONTOS DE ARTICULAÇÃO DA MÃO					
45		Palma			/VERDADE/
46		Dorso			/VERDE/

47		Dedos			/PROFISSÃO/
48		Lateral do dedo			/PORQUE/
49		Intervalo entre dedos			/BORBOLETA/
50		Articulação de dedo			/ÔNIBUS/
51		Ponta de dedo			/FLORIANÓPOLIS/

Fonte: Elaborado pelo autor desta dissertação.

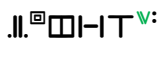
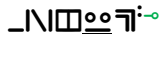
O movimento se refere à forma como o braço, a mão, os dedos, os punhos e as expressões não manuais (sinais que não precisam utilizar as mãos) se movimentam no espaço durante a sinalização. Há 44 visografemas, sendo 20 para representar o movimento dos braços, 12 para dedos e punhos e 12 para movimento sem as mãos. No Quadro 5, há uma demonstração para cada tipo de movimento ao se produzirem alguns sinais em Libras, conforme ilustrado a seguir:

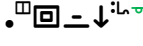
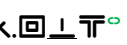
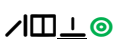
Quadro 5 – Visografemas de Movimento

MOVIMENTO DOS BRAÇOS					
	Letras	Descrição em português	Libras/ELiS	Libras sinalizada	Glosa
52		Para frente			/PARÁ/
53		Para trás			/TER/

54		Para frente e para trás	//.l.⊠⊠⇄		/TRABALHAR/
55		Para cima	//.l.⊠⊠↑		/PRÉDIO/
56		Para baixo	∕.l.⊠⊠↓		/PRATA/
57		Para cima e para baixo	//.l.⊠⊠⇄		/TELEVISÃO/
58		Para a direita	<∕.l.⊠⊠→		/CUNHADO/
59		Para a esquerda	l.⊠⊠←		/MACAPÁ/
60		Para a direita e para a esquerda	∕.l.⊠⊠↔		/PRETO/
61		Para o meio	//.l.⊠⊠+		/JUNTOS/
62		Para fora	//.l.⊠⊠⇄ ^L		/MAS/
63		Para cima e para a direita	<∕.l.⊠⊠=→		/DEUS/
64		Para cima e para a esquerda	...l.⊠⊠←		/AVIÃO/

65		Para baixo e para a direita			/GOVERNO/
66		Para baixo e para a esquerda			/FOCO/
67		Arco			/FUTURO/
68		Flexão/Extensão de braços			/TARDE/
69		Circular vertical			/PARAÍBA/
70		Circular horizontal			/ANO/
71		Circular frontal			/DOMINGO/
MOVIMENTO DE DEDOS E PUNHO					
72		Abrir a mão			/BOM/
73		Fechar a mão			/PATO/
74		Abrir e fechar a mão			/APRENDER/
75		Flexionar os dedos na 1ª articulação			/COELHO/

76		Flexionar ponta dos dedos			/VERMELHO/
77		Unir e separar os dedos			/CORTAR O CABELO/
78		Tamborilar de dedos			/BONITO/
79		Friccionar de dedos			/IRMÃO/
80		Dobrar o pulso			/PERNAMBUCO/
81		Mover o punho lateralmente			/TCHAU/
82		Girar o punho			/PORCO/
83		Girar o antebraço			/MANGA/ FRUTA
MOVIMENTO SEM AS MÃOS					
84		Negação com a cabeça			/NÃO/
85		Afirmação com a cabeça			/SIM/
86		Língua na bochecha			/BALINHA/

87		Língua para fora			/TOMAR SORVETE/
88		Corrente de ar (soprar)			/SOPRAR VELA/
89		Vibração dos lábios			/DIRIGIR/
90		Movimento lateral do queixo			/SOLTEIRO/
91		Murchar bochechas			/MAGRO/
92		Inflar bochechas			/CHEIO/
93		Boca aberta			/ADMIRAR/
94		Piscar os olhos			/PAQUERAR/
95		Girar o tronco			/DANÇAR/

Fonte: Elaborado pelo autor desta dissertação.

Barros (2015) explica que alguns desses visogramas têm particularidades. Essas particularidades ocorrem no grupo CD, PA e M, como apresento no quadro a seguir:

Quadro 6 – Particularidades de alguns visografemas da ELiS

Grupo	Visografemas	O que indica?
CD	•	Todos os dedos estão fechados
	✂	Dois dedos estão cruzados
PA	☐	O sinal é produzido na região do corpo compreendida pelo abdome e pelo tórax.
	☐	O sinal é produzido na região da face.
	☐ ⁵	O sinal é produzido atrás da cabeça.
	☐	O uso de diacrítico de contato, no PA tórax, para indicar contato contínuo é indevido, não havendo necessidade de utilizá-lo, pois o visografema já indica contato. Porém, quando existir contato duplo ou intermitente, deve ser utilizado.
M	↔	A repetição do movimento é inerente ao visografema, não precisando utilizar diacrítico de repetição.
	↕	
	±	
	±	
	○	
	○	
	○	
	⌞	Os movimentos de abrir e fechar a mão referem-se aos dedos selecionados, podendo, assim, ser todos os dedos ou não. Por exemplo, na configuração de dedos para o sinal /GATO/ (contato da ponta de dedo polegar e indicador curvos e demais dedos fechados), o movimento de abrir a mão, nesse sinal, refere-se apenas a esses dedos e não a todos. Há, também, outras combinações possíveis para esses visografemas, como no sinal /SE/ .☐☐⌞ ⁵ , onde todos os dedos estão fechados e, nesse exemplo, apenas o dedo mínimo abre. Nessas situações em que delimita o dedo que irá abrir ou fechar, é necessário colocar o diacrítico ¹⁵ de número para mostrar o dedo que está abrindo ou fechando.
	⌞	
	~	Movimento de tamborilar (ondulação) entre os dedos, fechando ou abrindo todos os dedos, um a um. Porém, quando apresentar o diacrítico de repetição ~', o movimento de tamborilar nos dedos é contínuo, sem abrir ou fechar os dedos.
	++	Movimento em sinal bimanual, não sendo utilizado em sinais monomanuais.
	+	

Fonte: Adaptado de Barros (2015).

Todas essas 95 unidades de visografemas apresentadas nos Quadros 1, 3, 4 e 5 representam as letras do sistema ELiS, que, combinadas, formam uma palavra. As palavras são formadas, na grande maioria, pela combinação de visografemas de

¹⁵ Os números de 1 a 5 referem-se aos dedos polegar (1), dedo indicador (2), dedo médio (3), dedo anelar (4) e dedo mínimo (5). Esse diacrítico é usado em tamanho menor e acima dos visografemas de Movimento ou de Ponto de Articulação. No grupo de Movimento, por exemplo, ele é usado para indicar qual dedo apresenta movimento, como no exemplo do sinal /SE/ .☐☐⌞⁵, em que todos os dedos estão fechados '•' e apenas o dedo mínimo apresenta o movimento de abrir '⌞⁵'

Quadro 14 – Sinal Composto

Estrutura do sinal em ELiS										Libras sinalizada	Glosa
CD ED	OP ED	PA ED	M ED		CD ED	OP ED	PA ED	M E	M D		
//_†	□	□		∴	//_†	□	□	-	↓		/ESCOLA/

Fonte: Elaborado pelo autor desta dissertação.

No quadro acima, podemos observar a junção do morfema para o sinal /CASA/ // _† □ □ mais o sinal de /ESTUDAR/ // _† □ □ ↓ ∴, que, juntos, formam a palavra /ESCOLA/.

1.3.1.8 Sinal Sem as Mãos – ı.□□□ □□□□ ∴ //ı.□□□□□□

Os sinais sem as mãos são as palavras formadas apenas pelos visografemas de movimento sem as mãos, correspondendo aos sinais que se utilizam apenas as expressões não manuais, como podemos observar no Quadro 15, no sinal /PISCAR OS OLHOS/.

Quadro 15 – Sinal Sem as Mãos

Estrutura do sinal em ELiS				Libras sinalizada	Glosa
CD	OP	PA	M		
			∴		/PISCAR OS OLHOS/

Fonte: Elaborado pelo autor desta dissertação.

Tendo apresentado os tipos de sinais da ELiS, passemos à próxima seção em que explico a função dos diacríticos na ELiS.

1.1.4 A função dos diacríticos na ELiS – < 7. □ □ \. □ □ □ □ □ □ - ↑ □ □ □ □ □ □ □ □

Barros (2008, p. 37) citando Dubois et al (2001) define diacrítico como “um signo gráfico adjunto a um grafema simples do alfabeto, a fim de transcrever um fonema diferente daquele que transcreve esse grafema”. Segundo a autora, a utilização

usadas para a criação de novos sinais, sendo: regra de contato, sequência única, antecipação da mão não dominante, categorias, entre outros. Para mais detalhes sobre este assunto, veja Quadros e Karnopp (2004).

de diacrítico proporciona maior precisão na representação escrita de um sinal em língua de sinais.

Os diacríticos são usados em sua maioria à direita dos visogramas de configuração de dedos (CD), ponto de articulação (PA) ou movimento (M). Além disso, são representados também em tamanho menor (quando são as próprias letras da ELiS), acima ou abaixo dos visogramas.

No grupo de *configuração de dedos*, por exemplo, há quatro funções para os diacríticos. A primeira função é indicar a orientação do eixo palma¹⁹, por exemplo, no sinal //l.l.□□↓ /CAMA/ a OP indica que a palma está para medial □ e o eixo palma está para baixo □, mostrando que os dedos estão apontados para baixo, mas que a orientação da palma continua inalterada. Os diacríticos de CD eixo palma são representados sempre acima e à direita do visograma de CD e apresentam o mesmo *design* das letras de orientação da palma (BARROS, 2015). Para visualizar a forma sinalizada e escrita em Libras/ELiS do sinal /CAMA/, vejamos o exemplo do quadro abaixo com o recurso do QR Code em Libras:

Quadro 16 – Diacrítico de CD de orientação de eixo palma

Palavra em Libras/ELiS				Libras sinalizada	Glosa
CD	OP	PA	M		
//l.l.□	□	□	↓		/CAMA/

Fonte: Elaborado pelo autor desta dissertação.

A segunda função do diacrítico de CD é indicar quando os dedos estão unidos, como, por exemplo, na letra .ff. /U/. Barros (2015) explica que esses diacríticos devem ser usados nas seguintes combinações de demais dedos: demais dedos unidos, estendidos e perpendiculares à palma ‘x’, demais dedos curvos e unidos ‘f’ e, por último, demais dedos estendidos na vertical ‘†’. Todas essas ocasiões empregam um *traço* no visograma de demais dedos para indicar a união de todos esses dedos. Para

¹⁹ Barros (2015, p. 76) define eixo palma como “um eixo imaginário que atravessa a palma longitudinalmente e define a orientação da articulação metacarpofalangeana (a articulação que une os dedos à palma). No caso de uma configuração de mão em que todos os dedos estão estendidos e unidos, a orientação desse eixo coincide com a orientação das pontas dos dedos. Em outras configurações de mão, as pontas dos dedos podem estar voltadas para outras direções, mas o eixo da palma se mantém inalterado”. Para mais detalhes sobre as várias combinações de eixo palma, veja Barros (2015).

visualizar a forma sinalizada e escrita em Libras/ELiS da letra /U/, veja o exemplo no quadro a seguir:

Quadro 17 – Diacrítico de CD para a união de dedos

Palavra em Libras/ELiS				Libras sinalizada	Glosa
CD	OP	PA	M		
.#.					/U/

Fonte: Elaborado pelo autor desta dissertação.

A terceira função do diacrítico de CD é indicar o contato entre os dedos, isto é, quando há contato entre a ponta do dedo polegar e os demais dedos, como, por exemplo, na letra <ᵀ/O/. Barros (2015) explica que esses diacríticos devem ser usados nas seguintes combinações de demais dedos: demais dedos unidos, estendidos e perpendiculares à palma em contato com o dedo polegar ‘\’, demais dedos curvos, unidos e em contato com o dedo polegar ‘ᵀ’ e, por último, demais dedos muito curvos em contato com o dedo polegar ‘ᵀ’. Esses diacríticos são representados por um *pontinho* acima do visografema de demais dedos. Para visualizar a forma sinalizada e escrita em Libras/ELiS da letras /O/, veja o exemplo do quadro a seguir:

Quadro 18 – Diacrítico de CD para indicar o contato da ponta do polegar com os demais dedos

Palavra em Libras/ELiS				Libras sinalizada	Glosa
CD	OP	PA	M		
<ᵀ					/O/

Fonte: Elaborado pelo autor desta dissertação.

A quarta função do diacrítico de CD é indicar quando há movimento das mãos, como, por exemplo, na letra <ᵀˡ/Ç/. Esse diacrítico somente é usado para indicar quando há representação manual das letras do alfabeto em língua de sinais (BARROS, 2015). Para mais detalhes sobre a leitura da letra /Ç/, veja o exemplo no quadro a seguir:

Quadro 19 – Diacrítico de CD para indicar o movimento das mãos

Palavra em Libras/ELiS				Libras sinalizada	Glosa
CD	OP	PA	M		
<↑ ^L					/Ç/

Fonte: Elaborado pelo autor desta dissertação.

No grupo de *ponto articulação*, há seis funções para o diacrítico. A primeira função dos diacríticos é indicar o contato dos dedos com o ponto de articulação (como no sinal ↓.□=T: /ALEMANHA/ que indica o contato do dedo polegar na configuração em letra /L/ ↓., no ponto de articulação testa =, sublinhado logo abaixo do visografema testa). Para visualizar a forma sinalizada e escrita em Libras/ELiS do sinal /ALEMANHA/, veja o exemplo no quadro a seguir:

Quadro 20 – Diacrítico de PA para indicar o contato contínuo dos dedos com o ponto de articulação

Palavra em Libras/ELiS				Libras sinalizada	Glosa
CD	OP	PA	M		
↓.	□	<u>=</u>	T		/ALEMANHA/

Fonte: Elaborado pelo autor desta dissertação.

A segunda função é indicar contato da CD em pontos de locação simultâneos, onde uma única mão tem contato com dois PAs (como no sinal ↗.□L↔ /PEDAGOGIA/ que indica o contato de dedo na configuração em letra ↗. /P/, em dois locais do antebraço L. Esses diacríticos são representados por dois *traços* abaixo do visografema de PA. Para visualizar a forma sinalizada e escrita em Libras/ELiS do sinal /PEDAGOGIA/, veja o exemplo no quadro a seguir:

Quadro 21 – Diacrítico de PA para indicar o contato duplo dos dedos no ponto de articulação

Palavra em Libras/ELiS				Libras sinalizada	Glosa
CD	OP	PA	M		
↗.	□	<u>L</u>	↔		/PEDAGOGIA/

Fonte: Elaborado pelo autor desta dissertação.

A terceira função do diacrítico é mostrar o contato intermitente, isto é, mostrar o contato da mão em vários pontos de articulação. Como, por exemplo, temos o sinal /CRIANÇAS/, que indica o contato de todos os dedos estendidos e abertos ┘ em vários locais do espaço neutro □. Esses diacríticos são representados por vários *tracinhos* abaixo do visografema de PA. Para visualizar a forma sinalizada e escrita em Libras/ELiS do sinal /CRIANÇAS/, veja o exemplo no quadro a seguir:

Quadro 22 – Diacrítico de PA para indicar o contato indefinido dos dedos no ponto de articulação

Palavra em Libras/ELiS									Libras sinalizada	Glosa
CD	OP	PA	M		CD	OP	PA	M		
┘	□	┘	┘	┘	┘	□	┘	→		/CRIANÇAS/

Fonte: Elaborado pelo autor desta dissertação.

A quarta função do diacrítico é mostrar o lado em que os dedos da mão tocam no ponto de articulação. Esse diacrítico é conhecido como diacrítico de *lateralidade*. No sinal i.□□┘↓ /BOLSA/, por exemplo, ele é realizado do lado direito do tórax □┘ e, por isso, é marcado por um diacrítico menor, acima do visografema de PA, como destacado em verde. Para visualizar a forma sinalizada e escrita em Libras/ELiS do sinal /BOLSA/, veja o exemplo no quadro a seguir:

Quadro 23 – Diacrítico de PA para indicar o lado direito do ponto de articulação

Palavra em Libras/ELiS				Libras sinalizada	Glosa
CD	OP	PA	M		
i.	□	□┘	↓		BOLSA/

Fonte: Elaborado pelo autor desta dissertação.

Há, também, o diacrítico de *lateralidade* para indicar o lado esquerdo em que o sinal é feito, como, por exemplo, no sinal <┘□□┘┘ /AMOR/. Observa-se que, no visografema de PA, há um diacrítico em tamanho menor, marcado em verde, para indicar o contato dos dedos em formato curvos, no lado esquerdo do tórax. Para mais detalhes sobre a leitura do sinal /AMOR/, veja o exemplo no quadro a seguir:

Quadro 24 – Diacrítico de PA para indicar o lado esquerdo do ponto de articulação

Palavra em Libras/ELiS				Libras sinalizada	Glosa
CD	OP	PA	M		
<7	□	≡<	⌞		/AMOR/

Fonte: Elaborado pelo autor desta dissertação.

A quinta função do diacrítico é indicar qual dedo faz contato com o ponto de articulação²⁰, como no sinal //<7□□²□⁵-⌞ /ENCONTRAR/, que indica o contato da lateral da configuração de dedo 2 (dedo indicador), da mão esquerda, com a lateral da configuração de dedo 5 (dedo mínimo), com a mão direita. Esses diacríticos são representados sempre acima do visografema de PA. Para visualizar a forma sinalizada e escrita em Libras/ELiS do sinal /ENCONTRAR/, veja o exemplo no quadro a seguir:

Quadro 25 – Diacrítico de PA para indicar o dedo que toca o ponto de articulação

Palavra em Libras/ELiS						Libras sinalizada	Glosa
CD	OP	PA _E	PA _D	M _E	M _D		
//<7	□	□ ²	□ ⁵	-	⌞		/ENCONTRAR/

Fonte: Elaborado pelo autor desta dissertação.

A sexta função do diacrítico de PA é mostrar que a mão realiza o contato simultâneo, como no sinal //.#.回≡⌞ /TRAUMA/, que indica o contato entre os dedos indicadores e médios e, simultaneamente, os dedos tocam a testa. Esses diacríticos sempre serão representados acima do visografema de PA. Para visualizar a forma sinaliza e escrita em Libras/ELiS do sinal /TRAUMA/, veja o exemplo do quadro a seguir:

Quadro 26 – Diacrítico de PA para indicar PA simultâneos

Palavra em Libras/ELiS				Libras sinalizada	GLOSA
CD	OP	PA	M		
//.#..	回	≡	⌞		/TRAUMA/

Fonte: Elaborado pelo autor desta dissertação.

²⁰ Barros (2015) explica que os diacríticos de dedo nos visografemas de PA somente serão usados quando o formato de mão em contato com o PA não ficar definido de maneira clara.

No grupo de *movimento*, há quatro funções para o diacrítico. A primeira função do diacrítico é mostrar que o movimento deve ser feito mais de uma vez, conhecido como diacrítico de *repetição*. Esse diacrítico é representado por *dois pontinhos, na vertical*, acima e à direita do visografema de M. Como no sinal $_t \square = \text{>} \leftarrow \text{'}^{\cdot}$ /SABER/ que indica o movimento com repetição (mais de uma vez) da configuração de dedos (dedos abertos e unidas), da mão direita, no PA testa. Para visualizar a forma sinalizada e escrita em Libras/ELiS do sinal /SABER/, veja o exemplo no quadro a seguir:

Quadro 27 – Diacrítico de M para indicar a repetição mais de uma vez

Palavra em Libras/ELiS				Libras sinalizada	Glosa
CD	OP	PA	M		
$_t$	$\square$	$= \text{>}$	$\leftarrow \text{'}^{\cdot}$		/SABER/

Fonte: Elaborado pelo autor desta dissertação.

A segunda função, nesse grupo, é indicar que as mãos realizam o mesmo movimento, mas em sentidos opostos. Esse diacrítico é chamado de diacrítico de *alternância* e é representado em tamanho menor, acima e à direita do visografema de M, na *posição horizontal*, como no sinal $\text{//} \text{<} \text{'} \square = \text{+} \text{'}^{\cdot}$ /COMUNICAÇÃO/, que indica o movimento das duas mãos para trás e para frente, repetida e alternadamente. Para visualizar a forma sinalizada e escrita em Libras/ELiS do sinal /COMUNICAÇÃO/, veja o exemplo no quadro a seguir:

Quadro 28 – Diacrítico de M para indicar repetição alternada

Palavra em Libras/ELiS				Libras sinalizada	Glosa
CD	OP	PA	M		
$\text{//} \text{<} \text{'}$	$\square$	$=$	$\text{+} \text{'}^{\cdot}$		/COMUNICAÇÃO/

Fonte: Elaborado pelo autor desta dissertação.

A terceira função do diacrítico é mostrar que o sinal apresenta *movimentos simultâneos*, isto é, quando uma mão apresenta mais de um movimento. Como no sinal $_t \text{'} \square = \text{>} \text{'}^{\cdot} \text{'}^{\cdot}$ /FAMOSO/, que indica o movimento simultâneo dos braços para frente $_t$ flexionando a primeira articulação dos dedos repetidamente $\text{'}^{\cdot}$. Esses diacríticos são representados pelos visografemas de M e sempre em tamanho menor. Para visualizar a

forma sinalizada e escrita em Libras/ELiS do sinal /FAMOSO/, veja o exemplo no quadro a seguir:

Quadro 29 – Diacrítico de M para indicar movimento simultâneo

Palavra em Libras/ELiS				Libras sinalizada	Glosa
CD	OP	PA	M		
_t	☐	=>	⊥ ¹		/FAMOSO/

Fonte: Elaborado pelo autor desta dissertação.

A quarta e última função, nesse grupo, é indicar, por exemplo, qual dedo apresenta movimento. Nesses casos, os números são indicados para mostrar qual dedo apresenta o movimento, sendo que eles são representados em tamanho menor. Como no sinal ɾ.☐☐⊥¹ /QUASE/, em que os dedos da mão direita, o dedo médio, anelar e mínimo estão fechados, o dedo polegar está estendido tocando a ponta do dedo indicador, porém, apenas o dedo polegar, representado pelo número 1, está abrindo. Para visualizar a forma sinalizada e escrita em Libras/ELiS do sinal /QUASE/, veja o exemplo no quadro a seguir:

Quadro 30 – Diacrítico de M para indicar o dedo que tem movimento

Palavra em Libras/ELiS				Libras sinalizada	Glosa
CD	OP	PA	M		
ɾ.	☐	☐	⊥ ¹		/QUASE/

Fonte: Elaborado pelo autor desta dissertação.

Tendo apresentado os diacríticos da ELiS, passemos à próxima seção em que discutimos sobre a noção de texto em ELiS.

1.1.5 A noção de texto em ELiS

_t.ɾ.☐☐☐☐. _t.ɾ.☐☐☐☐ _t/\|☐☐☐☐-↓ _ɾ.☐☐☐☐

A noção de texto é ampla e ainda aberta a uma definição mais precisa no campo da linguística textual. Marcuschi (2012, p. 22) traz em seu livro, *Linguística de texto: o que é e como se faz?*, pelo menos duas definições de texto. A primeira diz respeito aos “critérios internos ao texto (olhando do ponto de vista imanente ao sistema linguístico)”,

e a segunda aos “critérios temáticos ou transcendentais ao sistema (considerando o texto como uma unidade de uso ou unidade comunicativa)”.

Um texto em línguas orais, como o português, o inglês e espanhol, ou em Libras/ELiS é toda e qualquer forma comunicativa, seja oral, sinalizada ou escrita, seja por meio de imagem, lembrete, anime, meme, propaganda, gestos ou um conjunto de palavras separadas por espaços brancos. Porém, essa sequência de léxicos juntos deve apresentar um conjunto estabelecido de sentido ao enunciado (BAKHTIN, 2016; BENTES; REZENDE, 2008; COSTA VAL, 1994; FIORIN, 2008; MARCUSCHI, 2008, 2012).

Fiorin (2008, p. 52), retomando Bakhtin (2016), concorda com essa afirmação. Para eles,

[o] texto é a manifestação do enunciado, é uma realidade imediata, dotada de materialidade, que advém do fato de ser um conjunto de signos. O enunciado é da ordem do sentido: o texto, o domínio da manifestação. O enunciado não é manifestado apenas verbalmente, o que significa que [...] o texto não é exclusivamente verbal, pois é qualquer conjunto coerente de signos, seja qual for sua forma de expressão (pictórica, gestual, etc.).

Nesse sentido, um texto escrito em ELiS é a representação das línguas de sinais em um conjunto específico de letras, sendo escrito sempre da esquerda para a direita. Além disso, há algumas semelhanças em comum entre os textos escritos em ELiS e os textos escritos em português, como, por exemplo: os sinais de pontuação²¹, os números, os espaços em branco separando uma palavra da outra, a sequência horizontal e linear de representação das letras, os estilos textuais (narração, dissertação, carta etc.) e, por último, os aspectos de textualidade.

Na Figura 2, apresento um texto, do gênero carta, retirado do estudo de Freitas, Figueiredo e Costa (2019), para ilustrar alguns aspectos sociocomunicativos (intencionalidade, situacionalidade e informatividade) e semânticos (coerência e coesão) presentes no texto.

²¹ Com exceção do ponto final, que é representado em ELiS por um pequeno círculo ‘◼’ (BARROS, 2015).

Figura 2 – Texto em ELiS reescrito utilizando-se a fonte *truetype*²²

[1] .l.0L<T';

[2] //Jm000↑ //_t00>← .l.0L<T' //^l00L^ .#.00L↓

[3] <7l000T' .-t000L: .l.000 //_t0000\$'' ^l.00← .l.000↓

[4] //<7l000L-↓. .00L⁵ .l.00→ .l.00T: .l.00=>^~; //<7l.000↓

[5] .l.000↓ <7l.000↓ <7l.00=>L⁶. .l.00→ //^l.00L+: .l.0L<T':

[6] <7l.00→: //l.0000<^: .l.00T: .l.0L<T: _t.00000L

[7] //l.00L^L'' .l.00→ ^l.00T'' //_t0000\$'' _t000: .l.000↑.

[8] .l.000 //_t0000\$'' ^l.00← <7l...l. 25, 26 //#.0000\$'',

[9] .7.0L↓: 8 .7.00↓ _t^l.000L← 8 t00L.

[10] //00L-L: .l.00→!!!

Fonte: Elaborado pelo autor desta dissertação.

Texto da figura 2 sinalizado em Libras.

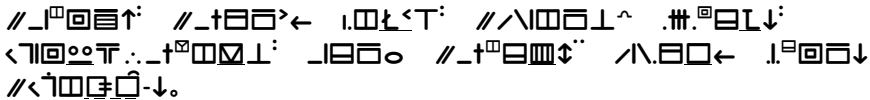


Identificando a estrutura do texto escrito na pesquisa realizada por Freitas, Figueiredo e Costa (2019), é possível ver elementos que também fazem parte da escrita em língua portuguesa, como, por exemplo, os números (ver linha 8 e 9), os sinais de pontuação (paragrafação, vírgula, ponto de interrogação e ponto final), o vocativo (ver linha 1 – *Alunos* .l.0L<T'), início e fim do texto (ver linha 1 – *Alunos* .l.0L<T' e 10 – *Aguardamos vocês* //00L-L: .l.00→) e, também, a estrutura do texto em gênero carta convite.

O que faz o texto acima ser um texto é o seu valor comunicativo, visto que a combinação de palavras na frase “dão conta da sequenciação superficial do texto, isto é, os mecanismos formais de uma língua que permitem estabelecer, entre os elementos linguísticos do texto, relações de sentido” (KOCH, 2000, p. 35).

Nas linhas 2, 3 e 4, por exemplo, encontramos um aspecto de textualidade relacionado à intencionalidade. Este enunciado apresenta a seguinte frase:

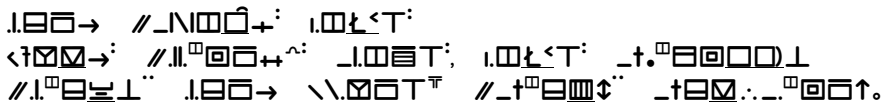
²² Esse texto foi escrito, inicialmente, em português e traduzido em Libras/ELiS pelos participantes da pesquisa de Freitas, Figueiredo e Costa (2019). Os números que aparecem na esquerda do texto foram colocados apenas para situar o leitor a entender os enunciados. Assim, o texto escrito acima apresenta a seguinte tradução: “Queridos alunos, é com imensa alegria que convidamos todos os alunos do ensino médio a participarem do Espaço das Profissões, oferecido pela Universidade Federal de Goiás. Se vocês têm sonhos, aqui é o lugar ideal para começarem a realizá-los. Pois vocês terão contato com alunos de diversos cursos, que poderão ajudá-los a tirar dúvidas para fazerem a melhor escolha em sua carreira profissional. O evento acontecerá em toda Universidade, nos dias 25 e 26 de junho, das 08h00min às 20h00minh. Aguardamos vocês!!! ” (FREITAS; FIGUEIREDO; COSTA, 2019, p. 299).

Frase em Libras/ELiS	
Glosa	/ALEGRIA/ /CONVIDAR/ /ALUNOS/ / TODOS/ /ENSINO MÉDIO/ /PARTICIPAR/ /ESPAÇO/ PROFISSÃO/ /ACONTECER/ /AQUI/ /UFG/.
Português	É com imensa alegria que convidamos todos os alunos do Ensino Médio a participarem do Espaço das Profissões, oferecido pela Universidade Federal de Goiás.

Koch (1999, p. 80) diz que a “intencionalidade abrange todas as maneiras como os emissores usam textos para perseguir e realizar suas intenções comunicativas”. Dessa forma, percebemos essas características no texto acima, pois o enunciado apresenta uma intenção de convidar e divulgar o evento na instituição em que os participantes estudam.

Em seguida, nas linhas 5, 6 e 7, um aspecto de informatividade, uma vez que os aprendizes dão conta de desenvolver as ideias do texto. Koch (1999) explica que a informatividade diz respeito ao conhecimento que o enunciador tem sobre o assunto, sendo que é preciso que ele consiga desenvolver o texto apresentando às informações necessárias para determinado assunto. Assim, percebemos que os participantes da pesquisa têm amplo domínio sobre o assunto em questão, o Espaço das Profissões, visto que eles desenvolvem a ideia do texto com segurança e precisão.

Este enunciado apresenta a seguinte frase:

Frase em Libras/ELiS	
Glosa	/VOCÊS/ /CONTATO/ /ALUNO/ /CURSO/ /VÁRIOS/ /TER/ /ALUNO/ /APOIAR/ /DÚVIDA/ /VOCÊS/ /ESCOLHER/ /PROFISSÃO/ /MELHOR/.
Português	Vocês terão contato com alunos de diversos cursos, que poderão ajudá-los a tirar dúvidas para fazerem a melhor escolha em sua carreira profissional.

Por fim, nas linhas 8 e 9, podemos observar um aspecto de situacionalidade, como podemos observar no enunciado a seguir:

Frase em Libras/ELiS	_lBbO // _t [□] BW\$` / \.BQ← < l̃...l. 25, 26 // .#.B <sup>□</sup> BW\$`, .7.BL↓: 8 .77.BQ↓ _t-λWQQ←← 8 i [†] BQ↓.
Glosa	/ESPAÇO/ /PROFISSÃO/ /ACONTECER/ /DIA/ /25/ /26/ /JUNHO/ /HORÁRIO/ /8/ /MANHÃ/ /ATÉ/ /8/ /NOITE/.
Português	O Evento acontecerá nos dias 25 e 26 de junho, das 08h às 20h.

Costa Val (1994, p. 12) afirma que a situacionalidade é “responsável pela pertinência e relevância do texto quanto ao contexto em que ocorre”. Nesse aspecto de textualidade, podemos observar a preocupação dos participantes em relação aos dias e horários do evento, por exemplo.

Todas essas características contribuem para que o texto acima apresente aspectos de coesão e coerência. Do ponto de vista da coerência, por exemplo, o texto se encontra devidamente estruturado em relação ao assunto abordado e à estrutura do gênero textual escrito. Em relação à coesão, o texto apresenta uma boa sequenciação entre as palavras e orações (COSTA VAL, 1994).

Tendo apresentado a noção de texto em ELiS, passemos para a próxima seção, em que apresento a noção de erro em ELiS.

1.2 Algumas considerações sobre erro – _t[□]BWQ↔ // .B[□]BQ↓^ / \.BQ←:

Nesta seção, apresento a definição de erro do ponto de vista de diferentes teorias linguísticas e, em seguida, defino a concepção de erro em escrita de sinais (ELiS).

1.2.1 Definição de erro em diferentes teorias linguísticas

_t.l̃.B[□]BWQQ←: _t.l̃.B[□]BWQQ← / \.BQ←: / \W=’.: _lBQ // .λ.B[□]BWQ↔^v:

Nos últimos anos, tem havido um crescente interesse em pesquisas que buscam analisar erros cometidos por crianças ou por adultos durante a aprendizagem de primeira língua e de segunda língua, doravante L1 e L2²³ (BURT, 1975; FIGUEIREDO, 1997, 2001; FREITAS, 2016; HENDRICKSON, 1978; LENNON, 1991; RIGONATO, 2017). O principal objetivo dessas pesquisas tem sido analisar, compreender e avaliar o processo de aprendizagem dos alunos, buscando, assim, alternativas metodológicas para que se compreendam os erros produzidos pelos aprendizes (LENNON, 1991).

²³ Neste estudo, utilizo o termo L1 para designar a primeira língua de contato do sujeito. Em contrapartida, os termos L2/LE são utilizados para designar a segunda língua ou a língua estrangeira a ser adquirida/aprendida.

Para Ellis (1994), o erro, no contexto de ensino-aprendizagem, reflete a falta de conhecimento do aluno durante a realização de uma tarefa, pois, ao escrever ou falar um enunciado, “há um desvio das normas da língua-alvo²⁴” (ELLIS, 1994, p. 51).

Nesse sentido, há bons motivos para que se compreenda o erro, pois é ele que irá mostrar em qual momento da aprendizagem está o aluno em relação à apropriação das regras e ao uso da língua-alvo (BORTONI-RICARDO, 2008; BURT, 1975; DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010; ELLIS, 1994; FIGUEIREDO, 2006, 2015, 2017; RIGONATO, 2017). Dessa forma, o professor, ao verificar a ocorrência dos erros, poderá “refletir sobre a própria prática, buscando reforçar e desenvolver aspectos positivos. Para isso, ele se mantém aberto a novas idéias e estratégias” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 46).

Na literatura, há várias definições de erro no processo de ensino-aprendizagem de línguas. Silva e Figueiredo (2006), após realizarem uma pesquisa bibliográfica sobre erro e correção, trazem as seguintes definições, conforme podemos observar no Quadro 31.

Quadro 31 – Algumas definições de erro no processo de ensino e aprendizagem de línguas

Definições	Autores
Erro é um enunciado, forma, ou estrutura que o professor de uma língua em particular considera inaceitável por causa de seu uso inapropriado ou sua ausência no discurso da vida real.	Hendrickson (1978)
Erro é tudo aquilo que foge à variedade que foi eleita como exemplo de boa linguagem.	Ilari e Possenti (1985)
Erro é uma forma lingüística – ou combinações de formas – que, no mesmo contexto e sob condições semelhantes de produção, não seria, de maneira alguma, produzida pelos falantes nativos.	Lennon (1991)
Erro é uma forma ou estrutura que o falante nativo considera inaceitável por causa do uso impróprio.	Klassen (1991)
Erro é um desvio de uma norma idealizada e inexistente	Lewis (1993)
Erro é um fenômeno observável na aprendizagem de uma língua estrangeira, que evidencia o que o aluno já adquiriu e o que ele ainda não adquiriu e não o que o professor pensa que ele adquiriu.	James (1998)

Fonte: Silva e Figueiredo (2006, p. 119).

A noção de erro, no quadro acima, mostra que, na grande maioria, ele tinha um caráter totalmente negativo dentro da teoria behaviorista. Após a década de 1990, o erro

²⁴ O termo língua-alvo é a língua que a pessoa está aprendendo, em oposição à língua materna (FIGUEIREDO, 2015).

passou a ser visto como algo positivo e significativo para a aprendizagem dos alunos, pois ele refletia as estratégias utilizadas pelos aprendizes durante a realização de tarefas em sala de aula (BORTONI-RICARDO, 2008; FIGUEIREDO, 2001, 2006, 2015).

Há diversas teorias que tentam explicar o erro a partir de diferentes aspectos. Na teoria behaviorista, por exemplo, o erro tem um caráter totalmente negativo e reflete a influência da L1 na produção da L2/LE. Para essa teoria, o erro deveria ser imediatamente corrigido para evitar a formação de “maus hábitos”. Dessa forma, algumas das abordagens metodológicas utilizadas nessa teoria, para que os erros sejam evitados, são: ensinar fragmentos da língua partindo do nível fonológico (*mais fácil*) para o nível sintático (*mais difícil*) e realizar exercícios ou atividades frequentes de repetição, de modo que a forma correta se torne um hábito (BRAGGIO, 1992; FIGUEIREDO, 1997).

A teoria inatista, por sua vez, defende a ideia de que “a língua é adquirida através da internalização de regras, e não a partir da formação de hábitos” (FIGUEIREDO, 2015, p. 51). Para Corder (1967), citado por Figueiredo (2001, p. 34), o erro “refere-se ao desvio ocorrido por falta de conhecimento do aprendiz, não podendo, por isso, ser corrigido por ele. Representa, portanto, uma falta de competência²⁵”. O erro, a partir dessa perspectiva, passa a ser visto como uma forma natural para aprendizagem de línguas, uma vez que os aprendizes podem criar hipóteses não corretas sobre a língua que estão aprendendo e, com isso, produzir erros.

Já para a teoria sociocultural, o conceito de erro é mais amplo e relativizado. Os linguistas consideram que, quando há uma expressão errada segundo a gramática normativa, o erro deve ser analisado sob o ponto de vista linguístico, processual e histórico. Dessa forma, é possível avaliar, com cuidado, as dificuldades de aprendizagem dos alunos. Para essa teoria, o erro é resultado “da tentativa do aprendiz de ganhar controle sobre uma determinada tarefa” (FIGUEIREDO, 2015, p. 50), permitindo, assim, que os indivíduos possam associar, construir, desconstruir, corrigir e “ganhar autorregulação dos meios linguísticos” (LAIA, 2011, p. 272).

²⁵ A noção de competência (conhecimento) é definida na teoria inatista, por Chomsky, como uma habilidade do aprendiz em saber usar e aplicar as regras gramaticais da língua que está aprendendo (PAIVA, 2014), bem como “saber *quando, onde e de que maneira* as regras são utilizadas ao falar” (FIGUEIREDO, 2015, p. 23, grifos do autor).

Castro Junior (2011) afirma que para se avaliar e discutir o que é um erro, temos de partir dos estudos da variação²⁶ linguística em línguas de sinais. Para o autor, a grande maioria dos falantes Surdos é de família de ouvintes e, dessa forma, adquire a língua de sinais tardiamente. Com isso, esses sujeitos

cometem mais erros fonológicos (localização, orientação, movimento etc;), têm maior dificuldade para compreender mensagens em língua de sinais (inclusive na velocidade de reconhecimento lexical), são menos sensíveis a erros na concordância verbal espacial e menos eficientes e lentos na interpretação do processo linguístico. (CASTRO JUNIOR, 2011, p. 52).

Um falante tardio de língua de sinais adquire *input*²⁷ linguístico mais *simples*, pois, para esse aprendiz, o contexto de aprendizagem de língua de sinais ocorreu durante toda a vida em situações em que a língua era pouco usada no ambiente familiar (CASTRO JUNIOR, 2011).

Há, por último, o que o autor avalia como diversidade linguística. Para ele, o “não-domínio das variações linguísticas pode ser considerado falta de proficiência, léxico, ou configuração de mão diferente” (CASTRO JUNIOR, 2011, p. 55), o que acaba gerando confusão entre os próprios falantes sobre a maneira correta de expressar um sinal em Libras. Essa incerteza ou indefinição, por sua vez, acaba por não otimizar o registro da palavra em Libras/ELiS de maneira correta, pois esses aprendizes não têm domínio suficiente para refletir sobre a língua e, depois, escrever.

Vale lembrar que os estudos sobre esse tema geralmente não abordam erros na produção de textos escritos em línguas de sinais. No entanto, tais erros podem aparecer na escrita de uma LS como na ELiS, pois a escrita, de fato, contempla os princípios gramaticais e linguísticos das línguas sinalizadas (BARROS, 2015).

É importante mencionar que o surgimento de alguns erros, na escrita de alunos, também ocorre pelo ensino descontextualizado em sala de aula ou o despreparo (*não intencional*) dos professores para lidar com os erros. De acordo com Buley-Meissner (1981), muitos professores são capazes de reconhecer a importância da correção ao trabalhar com seus alunos. Outros, por sua vez, estão preocupados apenas em estimular

²⁶ Entende-se como variação “uma ou mais formas usadas ao lado de outra na língua sem que se verifique mudança no significado básico” (SALOMÃO, 2011, p. 191). Uma maneira de ilustrar variação, em Libras, é o sinal /VERDE/. Em São Paulo, o sinal é realizado da seguinte forma – .7.□□□□, que varia do sinal usado no Estado de Goiás, que é representado da seguinte forma – .11.□□□□.

²⁷ De acordo com Figueiredo (2015), o *input* refere-se às mensagens ou às informações linguísticas (orais, sinalizadas ou escritas) que um aprendiz recebe e que podem ou não ser assimiladas. O *output*, por sua vez, refere-se à produção dessas informações linguísticas. Para mais detalhes sobre as funções do *input* e do *output* nos processos de aquisição e aprendizagem de línguas, veja, por exemplo, Krashen (1978) e Swain (1985).

sinal Bimanual quase simétrico. No entanto, esse tipo de erro não compromete a comunicação, uma vez que é possível fazer a leitura da palavra sem que haja falta de compreensão.

Os erros globais, por sua vez, são aqueles que tornam o enunciado incompreensível. Esse tipo de erro geralmente é ocasionado pelo pouco conhecimento do aprendiz sobre a língua. Um exemplo desse tipo de erro em Libras/ELiS ocorre quando os aprendizes não reconhecem as unidades linguísticas da Libras e, de alguma forma, não fazem registros adequados em ELiS.

Para este estudo, os erros foram classificados com base na ocorrência de erros encontrados no *corpus* desta pesquisa. Essas categorizações foram definidas a partir do estudo de Freitas (2016), que os classificou em: 1) erros referentes à representação do sinal em Libras/ELiS, contemplando os erros interlinguais e intralinguais, e os 2) erros referentes aos aspectos de textualização.

Vários autores definem os erros interlinguais como resultado da transferência ou interferência da L1 na produção linguística da L2/LE (CORDER, 1967; FARIA, 1997; FIGUEIREDO, 2015, 2017; HENDRICKSON, 1978; SCHACHTER, 1974). Nessa perspectiva, o aprendiz procura alternativas para resolver o problema. Ao desconhecer a estrutura da L2, ele pode, por exemplo, fazer uma tradução literal de sua L1.

Figueiredo (2015, 2017) afirma que há transferências positivas e negativas de uma língua para outra. A primeira facilita a aprendizagem de um novo idioma, pois os aprendizes se apoiam na estrutura da L1 para produzir em L2 e, dessa forma, o processo de tradução literal, palavra por palavra, não resulta em erros. E a interferência negativa acontece quando esse processo de transferência ocasiona vários erros, pois cada língua apresenta uma estrutura própria.

1.2.2.1 Os erros interlinguais em Libras/ELiS

↗\.\.□□←: ...l.#.□↗\k\.\.l...l.#.□il.#.l...l. <↑□\□□□□□-↓ _l.□□□□L''

No contexto de aprendizagem de Libras, no Brasil, muitos falantes não proficientes efetuam tradução literal da língua oral, o português, para a língua de sinais, a Libras (CASTRO JUNIOR, 2011). As ocorrências de erros interlinguais, nessa modalidade, são decorrentes, principalmente, do pouco vocabulário que os alunos possuem com essa língua. Dessa forma, eles recorrem à tradução palavra por palavra, como no exemplo 15, a seguir:

Um exemplo²⁹ de erro interlingual em Libras é categorizado como tradução palavra por palavra, como observado na seguinte frase do quadro a seguir:

Quadro 33 – Tipo de erro interlingual em Libras/ELiS

Frase em Libras/ELiS	.I.回回 .I.回回L: .I.回回T -+回-7: <+回-7: .//.回回回+^:。
Glosa	/EU/ /NÃO GOSTAR/ /COMER/ /FRUTAS/.
Português	Eu não gosto de comer frutas.
Libras sinalizada	

Fonte: Elaborado pelo autor desta dissertação.

Nesse exemplo, o uso de dois léxicos .I.回回L: /NÃO/ e .I.回回T /GOSTAR/ para produzir o significado /NÃO GOSTAR/ resulta em um erro relacionado à morfologia da Libras, visto que, em Libras, é empregado apenas um sinal com esse significado, que é representado por: -+回回L. Na ocasião, o participante faz a tradução do advérbio de negação /NÃO/ e do verbo /GOSTAR/ separadamente. Nesse exemplo, podemos observar uma interferência negativa de tradução literal, visto que, em português, é empregado o advérbio (não) e o verbo (gostar) isoladamente. A forma correta para o Quadro 33 pode ser observada no exemplo do quadro 34, a seguir:

Quadro 34 – Forma correta de escrever o sinal /NÃO GOSTAR/

Frase em Libras/ELiS	.I.回回 -+回回L -+回-7: <+回-7: .//.回回回+^:。
Glosa	/EU/ /NÃO GOSTAR/ /COMER/ /FRUTAS/.
Português	Eu não gosto de comer frutas.
Libras sinalizada	

Fonte: Elaborado pelo autor desta dissertação.

²⁹ Neste estudo, todos os erros exemplificados na fundamentação teórica são da pesquisa de Freitas (2016). Além disso, utilizo as letras em vermelho para mostrar exatamente onde o erro acontece e, na cor verde, para mostrar a forma correta.

1.2.2.2 Os erros intralinguais em Libras/ELiS

↗\.\.□◀: ...l.#.□↗\.\.l.\.l.\.l.#.□\.\.l.#.l.\.l. <†\.\.□◀◀◀-↓ \.\.□◀◀◀-

Os erros intralinguais, por sua vez, são aqueles “resultantes da aprendizagem de uma língua-alvo que não refletem a influência da L1 do indivíduo” (FIGUEIREDO, 2015 p. 80) e compreendem os erros desenvolvimentais e os erros únicos. Um exemplo desse tipo de erro que ocorre com aprendizes de língua inglesa é a atribuição para marcar o morfema de passado para os verbos regulares – *ed* a verbos irregulares:

I goed to school yesterday. [Eu fui para a escola ontem].

A forma correta é:

I went to school yesterday. [Eu fui para a escola ontem].

Na categoria de erros³⁰ intralinguais em Libras/ELiS, há quatro subcategorias em ELiS, que foram definidas por: erros de uso de visografema inadequado (de configuração de dedos (CD), de orientação da palma (OP), de ponto de articulação (PA) e de movimento (M), omissão de visografemas, omissão de sinais gráficos³¹, omissão de diacríticos e, por fim, uso de diacríticos inadequado.

1.2.2.1.1 Os erros de uso de visografema inadequado (CD, OP, PA e M)

↗\.\.□◀: <†\.\.□◀◀◀-→†: \.\.□◀◀◀-L: †□◀.†□◀. //<†.□◀◀◀. //□◀◀◀

Os erros ocasionados nos grupos CD, OP, PA e M ocorrem porque os aprendizes não conseguem relacionar corretamente os visemas ou os visografemas da ELiS ao escrever os sinais em Libras, ou quando os indivíduos, em algumas situações, desconhecem a forma como os sinais são realizados em Libras e, dessa maneira, fazem registros inadequados.

Em relação aos *erros de CD* no exemplo abaixo, o sinal /BONITO/ é escrito de forma equivocada, visto que o participante desconhece a forma correta de representar a posição inicial, todos os dedos abertos ‘—’ (cf. quadro 35, exemplo 1), e representa a posição final, todos os dedos fechados ‘.’ (cf. quadro 35, exemplo 2), como podemos observar a forma de representação pelo QR Code:

³⁰ Nesta dissertação, utilizo alguns exemplos para ilustrar erros intralinguais presentes na ELiS. Ressalvo que poderão ocorrer outras variações fonológicas na produção do sinal em Libras/ELiS, representando, assim, erros diferentes dos que são aqui ilustrados.

³¹ Neste estudo, assim como na pesquisa de Freitas (2016), não foram encontrados erros relacionados ao uso de sinais gráficos.

Quadro 35 – Sinal /BONITO/ escrito em Libras/ELiS de maneira correta e incorreta

	Exemplo 1	Exemplo 2
	Forma correta	Forma errada (Erro de CD)
Palavra em Libras/ELiS		
Libras sinalizada		

Fonte: Elaborado pelo autor desta dissertação.

No exemplo 1 do quadro 36, há outro tipo de erro neste grupo, pois o aprendiz troca a ordem visêmica para escrever a combinação dos dedos, isto é, registra primeiro a posição do dedo indicador e dos demais dedos e, depois, do dedo polegar (ver seção 1.1.2, ordem para registrar a posição dos dedos na ELiS). Nesse exemplo, o participante escreve a letra /A/ da seguinte maneira: posição do polegar fechado ‘.’ e demais dedos estendido paralelamente ao lado da palma ‘l’, sendo que a forma correta de representar a letra /A/ em Libras/ELiS é a seguinte: primeiro se escreve a posição do polegar, para indicar que o dedo polegar está estendido paralelamente ao lado da palma ‘l’, e, depois, se escreve a posição dos demais dedos, para indicar que estão fechados ‘.’, como podemos observar a seguir:

Quadro 36 – Letra /A/ escrito em Libras/ELiS de maneira correta e incorreta

	Exemplo 1	Exemplo 2
	Forma incorreta (Erro de CD)	Forma correta
Palavra em Libras/ELiS		
Libras sinalizada		

Fonte: Elaborado pelo autor desta dissertação.

Um exemplo de *erro referente ao uso inadequado de OP* ocorre no exemplo 1 do Quadro 37, no sinal /TRABALHAR/. O participante escreve a orientação da palma para cima ‘☐’, porém a forma correta é para baixo ‘☐’ (cf. exemplo 2), conforme podemos observar a seguir:

Quadro 37 – Sinal /TRABALHAR/ escrito em Libras/ELiS de maneira correta e incorreta

	Exemplo 1	Exemplo 2
	Forma incorreta (Erro de OP)	Forma correta
Palavra em Libras/ELiS	//_l.▢▢▢	//_l.▢▢▢
Libras sinalizada		

Fonte: Elaborado pelo autor desta dissertação

Em relação aos *erros referentes ao uso inadequado de PA*, o sinal <7▢_▢> /SÁBADO/ é produzido na boca ‘_’ (cf. exemplo 1, quadro 37). No entanto, o aprendiz escreve o sinal como se ele fosse realizado em frente ao rosto ‘▢’, resultando na representação presente no exemplo 2:

Quadro 38 – Sinal /SÁBADO/ escrito em Libras/ELiS de maneira correta e incorreta

	Exemplo 1	Exemplo 2
	Forma correta	Forma incorreta (Erro de PA)
Palavra em Libras/ELiS	<7▢_▢>	<7▢▢▢>
Libras sinalizada		

Fonte: Elaborado pelo autor desta dissertação.

Um exemplo de *erro referente ao uso inadequado de M* ocorre no exemplo 1 do Quadro 39, no sinal /QUERER/. O aprendiz escreve o visogramema de movimento para frente, de forma linear ‘_’ , em vez de registrar a sua forma correta tendo o movimento para trás ‘T’ (cf. exemplo 2):

Quadro 39 – Sinal /QUERER/ escrito em Libras/ELiS de maneira correta e incorreta

	Exemplo 1	Exemplo 2
	Forma incorreta (Erro de M)	Forma correta
Palavra em Libras/ELiS	<7▢▢_>	<7▢▢T>
Libras sinalizada		

Fonte: Elaborado pelo autor desta dissertação.

Os exemplos acima mostram que eles são ocasionados pelo desconhecimento dos aprendizes em não estabelecer a forma correta das letras do sistema ELiS ao registrar os sinais em Libras.

1.2.2.2.2 Os erros de omissão de visografemas

↘\.\.□□←: ↘\.\.□□↓: <7.\.\.□□□□→↗:

Os erros referentes à omissão³² de visografemas ocorrem devido à ausência de um ou mais visografemas na formação de uma palavra. Esse tipo de erro pode aparecer em qualquer um dos quatros grupos (CD, OP, PA e M) (FREITAS, 2016). A partir da minha experiência como professor e corretor de ELiS, tenho visto que a omissão de CD não é muito comum nas produções dos alunos. Acredita-se que, por ser o primeiro grupo a escrever os sinais, os alunos acabam percebendo a sua necessidade de registrar.

No exemplo 1, Quadro 40, a escrita correta do sinal /DINHEIRO/ é no espaço frente ao corpo ou *espaço neutro* ‘□’, local onde o sinal é produzido. No entanto, a ausência³³ desse visografema de PA, no exemplo 2, ocorre por ser o ponto de articulação onde a maioria dos sinais acontece e, nesse sentido, muitos aprendizes acabam não vendo a necessidade de registrá-lo.

Quadro 40 – Sinal /DINHEIRO/ escrito em Libras/ELiS de maneira correta e incorreta

	Exemplo 1	Exemplo 2
	Forma correta	Forma incorreta (Erro de omissão de visografema)
Palavra em Libras/ELiS	↘\.\.□□↗:	↘\.\.□ ∅ ↗:
Libras sinalizada		

Fonte: Elaborado pelo autor desta dissertação.

No exemplo 2, do Quadro 40, o sinal /DINHEIRO/ se configura como um erro global, pois, da maneira escrita, não há possibilidade de verificar onde o sinal está sendo produzido. Segundo Figueiredo (2017, p. 179), esses erros “são aqueles que afetam a organização geral de uma sentença, impedindo ou tornando a comunicação

³² Os erros causados por omissão serão indicados pelo símbolo ‘∅’, assim como o fez Figueiredo (2015) em seu estudo.

³³ Combinação impossível para ser reproduzida em Libras, pois o sinal não apresenta um ponto de articulação.

extremamente difícil”. O autor ainda explica que esses erros incluem a ordem indevida ou equivocada de letras e palavras em uma sentença.

1.2.2.2.3 Os erros de omissão de sinais gráficos

/\.B□←: \.B□↓: .\.\.B□⊥, .\B□→, .\B□✓

Na ELiS, são utilizados três tipos de sinais gráficos com valores próprios e definidos para escrita de uma palavra, sendo eles: ∴, - e //.

O sinal gráfico ∴ é utilizado para mostrar a união de duas partes, formando um único sinal. Essas duas partes pode ser sinais independentes, como é o caso do sinal /ESCOLA/, representado pela escrita //_+□□∴_+□□-↓:, ou dependentes, como é o caso do sinal /JESUS CRISTO/, representado pela escrita _\N□□□∴_N\□□□.

Um erro de *omissão de sinal gráfico para indicar a junção de dois sinais*, nessa categoria, pode ser observado na representação do sinal /SURDO/, conforme exemplo 2, Quadro 41. Nesse exemplo, o erro ocorre devido à omissão do sinal gráfico para sinais composto ‘∴’, pois o primeiro morfema ‘\□□_’ tem a orientação da palma e o ponto de articulação diferente do segundo morfema ‘\□□_’. A forma correta do sinal /SURDO/ em Libras/ELiS é representado como no exemplo 1, a seguir:

Quadro 41 – Sinal /SURDO/ escrito em Libras/ELiS de maneira correta e incorreta

	Exemplo 1	Exemplo 2
	Forma correta	Forma incorreta (Erro de omissão de sinal gráfico por não indicar a junção de dois morfemas)
Palavra em Libras/ELiS	\□□_∴\□□_	\□□_ ∅ \□□_
Libras sinalizada		

Fonte: Elaborado pelo autor desta dissertação.

O sinal gráfico - é usado para mostrar a ausência de movimento em uma das mãos. São utilizados em situações para escrever os tipos de sinais bimanuais assimétricos ou quase simétricos, como é o caso do sinal //.\□□□-↓: /PORQUE/, que apresenta a ausência de movimento da mão esquerda pelo sinal gráfico ‘-’ e o movimento da mão direita para baixo com repetição ↓:.

Um erro de omissão de sinal gráfico para indicar ausência de movimento pode ser visto no exemplo 1, Quadro 42, no sinal /ESTUDAR/, pois ele foi representado com as duas mãos se movimentando simultaneamente para baixo. Nesse exemplo, a utilização do hífen ‘-’ é necessária para indicar que a mão esquerda não apresenta movimento. Assim, a forma correta do sinal /ESTUDAR/ deve ser representada da seguinte forma, conforme podemos observar no exemplo 2, a seguir:

Quadro 42 – Sinal /ESTUDAR/ escrito em Libras/ELiS de maneira correta e incorreta

	Exemplo 1	Exemplo 2
	Forma incorreta (Erro de omissão de sinal gráfico por não indicar ausência de movimento em uma das mãos)	Forma correta
Palavra em Libras/ELiS	//_+□□□↓:	//_+□□□-↓:
Libras sinalizada		

Fonte: Elaborado pelo autor desta dissertação.

O sinal gráfico // é utilizado sempre antes da palavra para indicar o uso das duas mãos com configurações de dedo iguais. Esse recurso é usado apenas nos tipos de sinais bimanuais simétricos ou quase simétricos, como é o caso do sinal /LÍNGUA DE SINAIS/ //_|□□□└'', que apresenta a configuração de dedos das duas mãos abertas └|, palma para medial □, ponto de articulação no espaço neutro □ e movimento alternado de mover o punho lateralmente └''.

A forma correta de registrar o sinal /TRABALHAR/ em Libras/ELiS é representada com as duas mãos, como no exemplo 1 do Quadro 43. Podemos observar, no exemplo 2, um erro de omissão de sinal gráfico para indicar que o sinal é feito com as duas mãos //. Nessa ocasião, o aprendiz omite o sinal indicando que apenas uma mão apresenta movimento para frente e para trás.

Quadro 43 – Sinal /TRABALHAR/ escrito em Libras/ELiS de maneira correta e incorreta

	Exemplo 1	Exemplo 2
	Forma correta	Forma incorreta (Erro de omissão de sinal gráfico por não indicar que o sinal é produzido com as duas mãos) ³⁴
Palavra em Libras/ELiS	//.l.⊞⊞⊞	∅ .l.⊞⊞⊞
Libras sinalizada		

Fonte: Elaborado pelo autor desta dissertação.

1.2.2.2.4 Os erros de omissão e de uso inadequado de diacríticos – /l.⊞⊞⊞←: \⊞⊞⊞↓: <7.⊞\⊞⊞⊞⊞⊞⊞-↑⁷ //.#.⊞⊞⊞⊞⊞-T: <7.⊞\⊞⊞⊞⊞⊞⊞-↑⁷

Na seção 1.1.4, foi apresentada a função de cada diacrítico na ELiS. Nas próximas seções, apresento os possíveis erros que podem ocorrer quanto ao uso inadequado deles nos grupos CD, PA e M.

a) Os erros de omissão e de uso inadequado de diacríticos no grupo CD

Em relação aos erros de omissão e uso inadequado de diacríticos no grupo CD, eles podem ser causados por diferentes razões. Um dos motivos dos erros decorre do fato de os alunos não indicarem o diacrítico de união de dedos para mostrar que os dedos estão unidos ou porque o empregam de maneira equivocada.

No sinal //+⊞⊞⊞ /CASA/, por exemplo, a omissão do diacrítico de união de dedos pode levar a uma representação do sinal em Libras/ELiS inadequada, pois a configuração de dedos para esse sinal tem todos os dedos abertos, estendidos e unidos, com exceção do polegar, como ilustrado no exemplo 1 do Quadro 44. Dessa forma, ao escrever os sinais em que os dedos indicador, médio, anelar e mínimo estiverem unidos, se utiliza o diacrítico de união de dedos, como podemos observar o destaque em verde. No exemplo 2 do Quadro 44, podemos observar um tipo de erro de omissão de diacrítico, uma vez que os dedos não estão unidos, mas, sim, separados:

³⁴ O sinal /TRABALHAR/ não pode ser sinalizado nesse exemplo, porque o diacrítico de movimento que indica alternância “” é usado apenas quando o sinal é feito com as duas mãos. Da maneira como está escrito, como um sinal monomanual, não pode ser usado.

Quadro 44 – Sinal /CASA/ escrito em Libras/ELiS de maneira correta e incorreta

	Exemplo 1	Exemplo 2
	Forma correta	Forma incorreta (Erro de omissão de diacrítico de união de dedos)
Palavra em Libras/ELiS	//_+□□	//_!□□
Libras sinalizada		

Fonte: Elaborado pelo autor desta dissertação.

Quanto aos erros referentes ao uso inadequado de diacrítico de união de dedos em Libras/ELiS, a configuração de dedos para representar o sinal _!□□_ /BONITO/ é realizada de maneira correta com a configuração dos demais dedos todos separados, conforme ilustrado em verde, no exemplo 1. O uso do diacrítico de união de todos os demais dedos leva a uma representação inadequada, como podemos observar no exemplo 2, no Quadro 45, a seguir:

Quadro 45 – Sinal /BONITO/ escrito em Libras/ELiS de maneira correta e incorreta

	Exemplo 1	Exemplo 2
	Forma correta	Forma incorreta (Erro de uso de diacrítico de união de dedos)
Palavra em Libras/ELiS	_!□□_	_+!□□_
Libras sinalizada		

Fonte: Elaborado pelo autor desta dissertação.

No grupo de CD, o erro também pode ser causado pela omissão ou pelo uso equivocado do *diacrítico de contato do polegar com os demais dedos*. O sinal <+!□□_ /OUTUBRO/, no exemplo 1, quadro 46, implicaria uma compreensão inadequada sobre a configuração dos dedos, uma vez que os demais dedos não tocam o dedo polegar. A forma correta de representação da configuração de dedos é na letra <+! /O/, sendo representada com um *pontinho* acima do visografema de demais dedos ‘+!’, conforme apresento no exemplo 2 do Quadro 46 a seguir:

Quadro 46 – Sinal /OUTUBRO/ escrito em Libras/ELiS de maneira correta e incorreta

	Exemplo 1	Exemplo 2
	Forma incorreta (Erro de omissão de diacrítico de contato do polegar com os demais dedos)	Forma correta
Palavra em Libras/ELiS	<7□□○	<7̂□□○
Libras sinalizada		

Fonte: Elaborado pelo autor desta dissertação.

Em relação aos erros referentes ao *uso inadequado de diacrítico de contato dos demais dedos com o dedo polegar*, a configuração de dedos para representar o sinal <7̂□□=7̂: /APRENDER/ é realizada com a representação dos demais dedos todos separados e curvos ‘7̂’, como no exemplo 1 do Quadro 47. O uso desse diacrítico na combinação de CD do exemplo 2 torna a combinação inadequada para representar o sinal, como podemos observar no Quadro 47 a seguir:

Quadro 47 – Sinal /APRENDER/ escrito em Libras/ELiS de maneira correta e incorreta

	Exemplo 1	Exemplo 2
	Forma correta	Forma incorreta (Erro de uso de diacrítico para indicar o contato do polegar com os demais dedos)
Palavra em Libras/ELiS	<7̂□□=7̂:	<7̂□□=7̂:
Libras sinalizada		

Fonte: Elaborado pelo autor desta dissertação.

Há, por último, nesse grupo, os erros referentes à *omissão de diacríticos e ao uso inadequado de eixo palma*. Em Libras/ELiS, a forma correta de representação do sinal //7̂7̂□□=7̂: /MELANCIA/ é realizada com as duas mãos com a configuração de dedos na letra //7̂7̂ /B/, palma para baixo e eixo palma para medial 7̂□□, dedos quase tocando o ponto de articulação queixo 7̂ e o movimento das mãos para direita e para esquerda 7̂, conforme podemos observar no exemplo 1. Neste exemplo, a omissão do diacrítico de eixo palma para medial, que indicaria a posição da palma para baixo e os

dedos uns de frente para os outros, remeteria a uma representação inadequada, uma vez que a palma estaria para baixo e os dedos estariam apontados para frente, conforme podemos observar no exemplo 2 do Quadro 48 a seguir:

Quadro 48 – Sinal /MELANCIA/ escrito em Libras/ELiS de maneira correta e incorreta

	Exemplo 1	Exemplo 2
	Forma correta	Forma incorreta (Erro de omissão de diacrítico por não indicar a orientação do eixo palma)
Palavra em Libras/ELiS	// /t [□] □ □ □ □	// /t [□] □ □ □ □
Libras sinalizada		

Fonte: Elaborado pelo autor desta dissertação.

Em relação aos *erros de uso inadequado de diacrítico de eixo palma*, podemos observar, no exemplo 1, o sinal /MAÇÃ/ escrito de maneira equivocada³⁵. Nesse exemplo, a configuração de dedos na letra <t[□] /C/, que apresenta a OP para trás e o eixo palma para frente [□], é uma combinação anatomicamente impossível do sinal em Libras. Barros (2015) explica que, em ELiS, há três possíveis combinações quando a orientação da palma está para trás, sendo: palma para trás e eixo palma para medial ‘<t[□] □’, palma para trás e eixo palma para distal ‘<t[□] □’ e, por último, palma para trás e eixo palma para baixo ‘<t[□] □’, como podemos observar no exemplo 2 do Quadro 49 a seguir:

Quadro 49 – Sinal /MAÇÃ/ escrito em Libras/ELiS de maneira correta e incorreta

	Exemplo 1	Exemplo 2
	Forma incorreta (Erro de uso de diacrítico para indicar a orientação do eixo palma)	Forma correta
Palavra em Libras/ELiS	<t [□] □ - L [□]	<t [□] □ - L [□]
Libras sinalizada		

Fonte: Elaborado pelo autor desta dissertação.

³⁵ Combinação impossível para ser reproduzida em Libras, uma vez a combinação da orientação da palma pra trás e eixo palma para frente (dedos para frente) é anatomicamente impossível de ser realizada.

b) Os erros de omissão e de uso inadequado de diacríticos no grupo PA

Os erros referentes à omissão e ao uso inadequado de diacríticos no grupo PA podem ser causados por 4 motivos: 1) porque há omissão ou uso equivocado do diacrítico de contato ao representá-lo abaixo do visografema de ponto de articulação; 2) porque há omissão ou uso inadequado do diacrítico de lateralidade para mostrar, quando necessário, o contato da configuração de dedo no PA lado direito › ou esquerdo ‹; 3) porque há omissão ou uso inadequado do diacrítico PA simultâneo; e 4) porque há omissão ou uso inadequado do diacrítico de dedo para indicar, em algumas situações, o contato de um dedo específico no ponto de articulação³⁶.

Sobre o *uso do diacrítico de contato no ponto de articulação*, podem ser apontados três tipos de contato: contato contínuo, que é representado por um *traço* abaixo do visografema de PA, como podemos observar no sinal /LEGAL/, representado pelo visografema Bochecha ; contato intermitente duplo, para indicar que há contato em dois locais do mesmo PA , como podemos observar no sinal /SAÚDE/ e, contato intermitente indefinido , para mostrar o contato dos dedos em vários pontos de um mesmo PA, como podemos observar no sinal /SAPO/ (BARROS, 2015).

No sinal //  /IGREJA/, por exemplo, o *uso do diacrítico de contato contínuo*, marcado em verde, indica que o PA ponta de dedos , no primeiro morfema (sinal /CASA/), e PA dedo , no segundo morfema (sinal /CRUZ/), recebem o contato. Dessa maneira, a omissão desse diacrítico, marcada em vermelho, levaria a uma representação pouco precisa do sinal, conforme podemos observar no exemplo 2 do Quadro 50 a seguir:

³⁶ Nesta dissertação, assim como no estudo de Freitas (2016), não foram encontrados erros referentes à omissão ou ao uso de diacrítico de dedos em PA e de uso de PA simultâneo. Sendo assim, não discorro com mais profundidade sobre tais erros e apenas ressalto que eles podem ocorrer com outros aprendizes em qualquer nível de aprendizagem de ELiS.

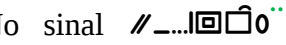
2015); e 3) quando há omissão ou uso inadequado de diacrítico para indicar o movimento em apenas um dos dedos³⁷.

No sinal  /TER/, por exemplo, o uso do diacrítico de movimento de repetição, marcado em verde, no movimento para trás , indica que a configuração de dedos em formato da letra  /L/ toca o tórax várias vezes. Desse modo, a omissão desse diacrítico representaria de maneira equivocada o sinal /TER/, uma vez que essa configuração de dedos iria tocar apenas uma vez no tórax, como é possível observar no exemplo 2 do Quadro 52 a seguir:

Quadro 52 – Sinal /TER/ escrito em Libras/ELiS de maneira correta e incorreta

	Exemplo 1	Exemplo 2
	Forma correta	Forma incorreta (Erro de omissão de diacrítico de repetição por não indicar o contato dos dedos no tórax repetidamente)
Palavra em Libras/ELiS		
Libras sinalizada		

Fonte: Elaborado pelo autor desta dissertação.

No sinal  /BRINCAR/, o uso de diacrítico de alternância, representado na cor verde, indica que as duas mãos na configuração de dedos na letra /Y/ movimentam-se alternadamente em um círculo vertical. Portanto, a omissão desse diacrítico representa o sinal de maneira equivocada, pois as mãos se movimentariam em um círculo vertical contínuo e não alternado, como podemos observar no exemplo 2 do Quadro 53 a seguir:

³⁷ Nesta dissertação, assim como no estudo de Freitas (2016), não foram encontrados erros referentes a essa categoria. No entanto, acreditamos que tais erros podem ocorrer em qualquer nível de aprendizagem de ELiS.

Quadro 53 – Sinal /BRINCAR/ escrito em Libras/ELiS de maneira correta e incorreta

	Exemplo 1	Exemplo 2
	Forma correta	Forma incorreta (Erro de omissão de diacrítico de repetição por não indicar o movimento alternado dos braços)
Palavra em Libras/ELiS	//_...l□□o ^{..}	//_...l□□o ^o
Libras sinalizada		

Fonte: Elaborado pelo autor desta dissertação.

O sinal //BRASIL/, representado na configuração de letra //B/, apresenta o uso do diacrítico de movimento simultâneo, marcado em verde, no M para baixo. Esse diacrítico indica que o sinal, além do movimento para baixo, movimenta-se para direita e para esquerda, em formato de zigue-zague. Desse modo, a omissão desse diacrítico de movimento representa a produção do sinal de maneira equivocada, uma vez que o movimento será apenas para baixo, como no exemplo 2 do Quadro 54 a seguir:

Quadro 54 – Sinal /BRASIL/ escrito em Libras/ELiS de maneira correta e incorreta

	Exemplo 1	Exemplo 2
	Forma correta	Forma incorreta (Erro de omissão de diacrítico de movimento simultâneo por não indicar o movimento para direita e para esquerda)
Palavra em Libras/ELiS	/  □□↓ [↔]	/  □□↓ ^o
Libras sinalizada		

Fonte: Elaborado pelo autor desta dissertação.

Tendo apresentado os tipos de erros intralinguais em Libras/ELiS, apresento, na próxima seção, os erros referentes aos aspectos de textualização.

1.2.2.3 Erros referentes aos aspectos de textualização

↗\.\.□□←: <†\.\.□□□□□-↓ _†\.\.□□□□□-↓

Nesta seção, assim como na seção anterior, utilizo os dados da pesquisa realizada por Freitas (2016), em seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Nessa pesquisa, o autor contrastou a escrita individual e colaborativa realizada por alunos Surdos. O autor propôs duas atividades, uma individual e a outra colaborativa. Nessas atividades os alunos tinham que escrever uma história elaborada e sinalizada em Libras e, em seguida, dar continuidade à história em Libras/ELiS. A primeira atividade de escrita foi a produção individual, com o seguinte texto:

Libras sinalizada	
Texto em português	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. 62).

A segunda atividade de produção textual escrita colaborativamente foi a seguinte:

Libras sinalizada	
Texto em português	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 ...

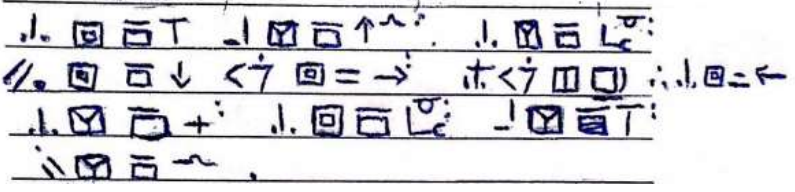
Fonte: Freitas (2016, p. 63).

A partir dessas produções, poderemos observar que os alunos cometeram vários erros referentes aos aspectos de textualização, que foram classificados como: erros de omissão de palavras, erros de acréscimo de palavras, erros de palavras sem significado e erros referentes à omissão e ao uso inadequado de pontuação no texto.

Os erros referentes à omissão ou ao uso de palavras no texto ocorrem quando os aprendizes omitem ou escrevem uma ou mais palavras (ou morfemas) em uma sentença.

No exemplo abaixo, podemos observar um erro de omissão de palavras no texto escrito pela participante Surda na pesquisa de Freitas (2016). Na primeira atividade, o aprendiz omite o sinal $\text{L} \cdot \text{M} \text{O} \text{O} \text{L} \cdot \text{L}^2$ /COMPRAR/, na seguinte frase: “Eu não poderia esquecer de comprar tomates”.

Quadro 55 – Trecho referente aos erros de omissão e ao uso de palavras inadequadas na pesquisa realizada por Freitas (2016)

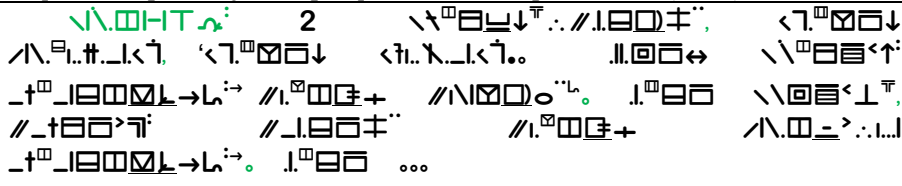
Texto original da pesquisa de Freitas (2016)	
Frase reescrita em Libras/ELiS retirada do texto original de Isabela	[...] $\text{L} \cdot \text{M} \text{O} \text{O} \text{L} \cdot \text{L}^2$ // $\text{M} \cdot \text{O} \text{O} \downarrow$ $\text{L} \cdot \text{M} \text{O} \text{O} \text{L} \cdot \text{L}^2$ $\emptyset$ $\text{L} \cdot \text{M} \text{O} \text{O} \text{L} \cdot \text{L}^2$ $\text{L} \cdot \text{M} \text{O} \text{O} \text{L} \cdot \text{L}^2$ $\text{L} \cdot \text{M} \text{O} \text{O} \text{L} \cdot \text{L}^2$...
Glosa	[...] /NÃO/ /PODER/ /ESQUECER/ /TOMATE/, /MAS/ NÃO/ /TER/ /DINHEIRO/ ...
Texto escrito apresentando a forma correta	$\text{L} \cdot \text{M} \text{O} \text{O} \text{L} \cdot \text{L}^2$ $\text{L} \cdot \text{M} \text{O} \text{O} \text{L} \cdot \text{L}^2$ $\text{L} \cdot \text{M} \text{O} \text{O} \text{L} \cdot \text{L}^2$ $\text{L} \cdot \text{M} \text{O} \text{O} \text{L} \cdot \text{L}^2$ $\text{L} \cdot \text{M} \text{O} \text{O} \text{L} \cdot \text{L}^2$ $\text{L} \cdot \text{M} \text{O} \text{O} \text{L} \cdot \text{L}^2$...
Português	Eu não poderia esquecer de comprar tomates ...

Fonte: Freitas (2016, p. 74).

Nesse exemplo, a omissão do verbo /COMPRAR/ é representada pelo símbolo $\emptyset$. A omissão do verbo resulta em outra mensagem: “Eu não poderia esquecer tomates”. Nesse mesmo exemplo, podemos observar, em vermelho, os erros referentes às palavras sem significado. Freitas (2016) classifica esse erro quando os aprendizes escrevem em ELiS uma palavra e as representam de uma forma inexistente. Nesse exemplo, podemos verificar que as palavras em vermelho não representam significado referente aos sinais /NÃO/, /PODER/, /ESQUECER/, /TOMATE/, /MAS/ e /DINHEIRO/, conforme podemos observar na maneira correta de escrever na quarta linha da segunda coluna.

Em seu estudo, Freitas (2016) ainda verificou que, tanto na produção individual quanto na colaborativa, os erros referentes à omissão e ao uso inadequado de pontuação no texto foram os que mais apareceram. No Quadro 56, por exemplo, no texto escrito colaborativamente pelas alunas Surdas, podemos verificar vários erros referentes à omissão da pontuação no texto, destacado em vermelho, a seguir:

Quadro 57 – Trecho escrito corretamente apresentando a correção dos erros de omissão e ao uso inadequado de pontuação na pesquisa realizada por Freitas (2016)

Texto escrito apresentando a forma correta	
Glosa	/ERA UMA VEZ/ /2/ /IRMÃOS/ /PESSOA/ /P-A-U-L-O/ /PESSOA/ /C-A-R-L-O-S. /OS DOIS/ /VIVER/ /FLORESTA/ /JUNTO/ /FAMÍLIA/. /PAULO/ /FILHO/ /JOVEM/ /TRABALHAVA/ /JUNTO/ /PAI/ /FLORESTA/. /CARLOS/ ...
Português	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 ...
Libras sinalizada	

Fonte: Elaborado pelo autor desta dissertação.

Embora nesta seção eu tenha apresentado apenas os erros presentes no estudo de Freitas (2016), que analisou a produção escrita de apenas alunos Surdos, todos os tipos de erros apresentados poderiam ter sido produzidos também por alunos ouvintes.

Após ter apresentado a definição de erros em diferentes teorias e exemplificado os tipos de erros em ELiS, discorro, na próxima seção, sobre a teoria sociocultural.

1.3 A teoria sociocultural – ʌ\|0=ʹ:.\|000 ʌ.00)-0ʰ .77.0=ʹ✓

A teoria sociocultural surge com os estudos do russo *Lev Semenovitch Vygostky* (1896-1934). Para desenvolver o seu trabalho, Vygostky teve como propósito analisar e explicar o desenvolvimento cognitivo das crianças no processo de aquisição de primeira língua (L1). No entanto, diversos estudos foram realizados com os pressupostos dessa teoria no processo de ensino-aprendizagem de segunda língua (L2) (ANTÓN; DICAMILA, 1999; BRUFFEE, 1999; DONATO, 2000, LANTOLF, 2000; OLIVEIRA, 2017) e língua estrangeira (LE) (CARVALHO, 2002; FIGUEIREDO, 2019; FREITAS; FIGUEIREDO, 2019; RIGONATO, 2017; RODRIGUES, 2003; OLIVEIRA-SILVA, 2017).

Um dos pressupostos da teoria sociocultural é que o desenvolvimento humano é fruto de um processo que envolve experiências sociais, históricas e culturais em que os aprendizes se encontram (FIGUEIREDO, 2019; RIGONATO, 2017; RODRIGUES, 2003; VYGOTSKY, 2000).

Assim, o desenvolvimento mental dos indivíduos é resultado da participação deles em interações sociais e em atividades culturais, como explica Figueiredo (2019). Vygotsky (2000) argumenta que existe uma reciprocidade de influências entre o sujeito e o meio social. Nas palavras do autor, “a característica do comportamento humano em geral é que os próprios homens influenciam sua relação com o meio ambiente e, através desse ambiente, pessoalmente modificam seu comportamento, colocando-o sob seu controle” (VYGOTSKY, 2000, p. 68).

Em linhas gerais, o funcionamento da mente humana é um processo fundamentalmente mediado pelas experiências que a criança, o jovem ou o adulto vivenciam, compartilhando ideias e conceitos na escola, na igreja, no contexto familiar e em outros espaços. Paiva (2014, p. 128) traz em seu livro, *Aquisição de segunda língua*, algumas das principais ideias da teoria sociocultural. Segundo a autora,

não se pode separar o desenvolvimento da linguagem do contexto histórico e social; os humanos pensam através da criação e do uso de ferramentas mediadoras; a linguagem tem papel importante no desenvolvimento mental, sendo ela a principal ferramenta e mediação.

Assim sendo, a linguagem tem um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo do homem, pois ela serve como mediadora no processo de aprendizagem, como também tem a função de desenvolver todas as funções psicológicas superiores³⁸ ou processos mentais superiores “(linguagem, comunicação, atenção, memória dedutiva e raciocínio), que são adquiridas, por exemplo, no contexto social e depois internalizadas” (FREITAS; FIGUEIREDO, 2019, p. 59).

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 aprendiz evolui à medida que esse sujeito interage com o meio social, no caso, com o professor e com os colegas de classe. As interações, nesse sentido, surgem à medida que os sujeitos usam a língua ou qualquer instrumento mediador para

³⁸ De acordo com Figueiredo (2019), retomando o estudo de Lucci (2006, p. 7), as funções superiores “são de origem social, estão presentes somente no homem; caracterizam-se pela intencionalidade das ações, que são mediadas”.

se expressar e, com isso, a língua, que aqui é o instrumento de comunicação, se configura como uma ferramenta mediadora que auxilia o aprendiz a se desenvolver cognitivamente.

Nos itens a seguir, apresento alguns dos pressupostos básicos dessa teoria, sendo eles: a mediação, a zona de desenvolvimento proximal e o *scaffolding*.

1.3.1 A mediação – //_†[□]≡▯▯o[†]''

Na concepção vygotskiana, a mediação é vista como um dos principais pressupostos da teoria sociocultural, uma vez que a relação do homem com o meio que o cerca nunca será direta, mas mediada por instrumentos ou signos linguísticos. Esses artefatos incluem, além dos *instrumentos mecânicos* (caneta, lápis, caderno, livros, dicionários eletrônicos, computador, *smartphones* e outros), os *signos linguísticos* (a fala oral/sinalizada e a escrita) (FIGUEIREDO, 2019; PAIVA, 2014; OLIVEIRA-SILVA, 2017; VYGOTSKY, 1998, 2000; WOBETO, 2012).

Vygotsky (1998, p 72) explica que a função dos instrumentos

é servir como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade; ele é orientado externamente; deve necessariamente levar a mudança nos objetos. Constitui um meio pelo qual a atividade humana externa é dirigida para o controle e domínio da natureza.

De acordo com Figueiredo (2019) e Wobeto (2012), a mediação é um dos conceitos que fundamentam a teoria sociocultural, uma vez que, no processo de aprendizagem, o indivíduo lança mão de instrumentos que intermedeiam a sua relação com o meio social. Nesse sentido,

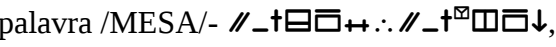
[a] mediação é a intervenção de um elemento intermediário em uma relação que o homem tem com o objeto, com outros seres humanos e consigo mesmo, e esse elemento mediador pode ser um instrumento (ou ferramenta), um signo³⁹ ou outros seres humanos. (FIGUEIREDO, 2019, p. 37).

A função do instrumento, segundo a teoria sociocultural, é servir como um guia das relações do sujeito sobre o objeto da atividade (VYGOTSKY, 1998). De acordo com Oliveira (2009, p. 31, grifo da autora),

³⁹ Petter (2010, p. 24) afirma que “a língua é um sistema de signos que exprimem idéias, e é comparável, por isso, à escrita, ao alfabeto do surdos-mudos, aos ritos simbólicos, às formas de polidez, aos sinais militares etc.”.

os signos podem ser definidos como elementos que representam ou expressam outros objetos, eventos, situações. A palavra mesa, por exemplo, é um signo que representa o objeto mesa; o símbolo 3 é um signo para a quantidade três; o desenho de uma cartola na porta de um sanitário é um signo que indica “aqui é o sanitário masculino”.

Então, sob o prisma da teoria sociocultural, a língua funcionaria, ao mesmo tempo, como um meio de comunicação e como um instrumento para o pensamento. No exemplo acima, de Oliveira (2009), percebemos que a escrita é uma ferramenta simbólica que equivale à linguagem oral. Por exemplo, quando estamos lendo, em um anúncio de loja, a palavra MESA, fazemos uma leitura visual, silenciosamente, ou fazemos o uso, quando necessário, da voz. Isto quer dizer que a língua escrita, nesse exemplo, se refere apenas às línguas orais, visto que os fonemas são constituídos por um sistema de signos que representam os sons que formam a língua. Em línguas de sinais, o registro escrito em sua modalidade escrita representaria os elementos visuais.

Em Libras, por exemplo, os signos linguísticos são representados em sua modalidade sinalizada e, dessa forma, a escrita de sinais tem um papel importante para a representação do objeto. Por exemplo, quando um aprendiz iniciante está demonstrando em Libras/ELiS a palavra MESA, ele faz uma leitura visual do objeto ou sinaliza em Libras a palavra /MESA/- , lendo cada *letra*, sílaba a sílaba, até formar a palavra, o sinal, em Libras.

Assim sendo, a linguagem tem uma função determinante como intermediação psicológica. Os signos permitem que o homem amplie sua capacidade de atenção, bem como proporciona vários caminhos de informações possíveis, como o simples ato de anotar um endereço ou mesmo partilhar de uma conversa com um amigo durante a realização de uma tarefa em pares.

Nesse sentido, a principal função mediadora do homem com o meio social é a linguagem, visto que ela “desempenha um papel importante no desenvolvimento do ser humano, pois ao começar a falar, a criança interage com as pessoas ao seu redor, e seus processos mentais começam a se desenvolver” (CARVALHO, 2002, p. 34).

Portanto, na teoria sociocultural, a aprendizagem acontece mediante a participação dos indivíduos em atividades que são mediadas em pares ou em grandes grupos. Para Donato (2000, p. 45), “essa mediação se torna o meio final para a mediação do próprio funcionamento mental do indivíduo”⁴⁰.

⁴⁰ Minha tradução de: “this mediation becomes the eventual means for mediating the individual’s own mental functioning”.

Figueiredo (2019) explica que a mediação, no processo de aprendizagem de segunda língua ou de língua estrangeira, pode acontecer por meio de explicações do professor, materiais audiovisuais, livros didáticos, desenhos, interação entre professor/aluno e aluno/aluno, entre outros. Dessa forma, os aprendizes, por meio da interação com o outro ou com o objeto, podem aprender, entender e tentar resolver problemas de uma tarefa.

Estudos que se fundamentam na teoria sociocultural explicam que, quando os aprendizes realizam tarefas em pares, eles fazem uso de algumas estratégias mediadoras para o processo de aprendizagem de L2/LE (BASSI, 2006; BOLZAN, 2017; CANDIDO JUNIOR, 2006). O uso dessas estratégias, conforme explicam Villamil e Guerrero (1996), ocorre para facilitar o cumprimento das atividades realizadas em sala, proporcionando, assim, o desenvolvimento linguístico dos alunos. Figueiredo (2019, p. 39), retomando os estudos de Villamil e Guerrero (1996), explica que essas estratégias incluem o uso

de marcas como setas, círculos e asteriscos, a utilização de recursos externos como consultar dicionários, gramáticas, bem como fazer perguntas uns aos outros, pedir esclarecimentos, fazer uso da fala privada⁴¹, conversar sobre a língua-alvo, usar figuras e mímicas, conversar sobre os procedimentos das tarefas, usar a língua materna etc.

Assim, o processo de interação torna-se um aspecto fundamental no contexto de aprendizagem, pois envolve sempre algum tipo de negociação entre os alunos e o professor em sala de aula. Pica (1994) afirma que a negociação tem um papel importante no processo de aprendizagem, pois ajuda os alunos na compreensão da língua que estão aprendendo. A autora destaca três tipos de negociações: a negociação de significado; a negociação de forma; e a negociação de conteúdo.

As negociações de significado ocorrem quando os indivíduos se deparam com alguma dificuldade linguística na língua que estão aprendendo. Wobeto (2012, p. 44), retomando o estudo de Pica (1994), explica que, durante o processo de interação, os alunos “se deparam com dificuldades em atingir os seus objetivos comunicativos. As dificuldades são percebidas pelo locutor quando o seu interlocutor apresenta um sinal de não compreensão através de pedidos de esclarecimentos”.

As negociações de forma ocorrem quando os alunos discutem sobre a forma linguística em que a mensagem é realizada. Nesse sentido, os aprendizes não buscam

⁴¹ A fala privada apresenta-se como um diálogo autodirigido que o indivíduo tem consigo mesmo (VYGOTSKY, 1998).

mais “o foco no significado das palavras, termos ou expressões, pois estas já foram compreendidas dentro da mensagem, mas direcionam os diálogos para os aspectos gramaticais da língua-alvo que geraram dúvidas em seus enunciados” (WOBETO, 2012, p. 45).

As negociações de conteúdo ocorrem quando os aprendizes discutem sobre o contexto das informações da mensagem. Nas palavras de Candido Junior (2006, p. 52), retomando o estudo de Van den Branden (1997), as negociações de conteúdo surgem quando o indivíduo “busca mais informações para uma melhor compreensão da mensagem, no sentido de ampliar seus conhecimentos sobre o assunto em discussão”.

Por tudo que já foi mencionado até agora, percebemos que a interação ajuda os alunos a pensar, dialogar e refletir sobre a língua e os significados dela no enunciado. Figueiredo (2006) explica em seu livro *A aprendizagem colaborativa de línguas*, que a interação em sala de aula traz muitos benefícios, visto que os alunos têm a oportunidade de trocar informações ou estratégias de aprendizagem para resolver determinada tarefa. Segundo o autor, a abordagem interacionista faz, assim, que o professor atue como facilitador em sala de aula, orientando e guiando os alunos a desenvolver suas habilidades linguísticas.

De acordo com Miccoli (2013, p. 140), a interação é mais do que troca de informações em sala de aula. Segundo a autora,

[o] trabalho em grupo decorre da evolução da concepção de aula, que deixa de ser centrada no professor para centrar-se nos alunos, que assim assumem a responsabilidade pela aprendizagem e tomam iniciativas para buscar o que lhes falta, sem esperar elogios, conselhos ou aprovação. Assim, eles interagem mais com os colegas; desenvolvem laços de amizade mais forte; se comunicam e cooperam mais uns com os outros; ajudam-se quando enfrentam dificuldades, recorrendo à docente, apenas quando a solução entre colegas tiver sido frustrada.

Tendo apresentado a definição de mediação, exemplificando a importância da interação no processo de ensino-aprendizagem, passo a discorrer na próxima seção sobre o conceito de *zona de desenvolvimento proximal*, conhecida como *ZDP*.

1.3.1.1 A zona de desenvolvimento proximal – ZDP

Vygotsky estendeu seus estudos no desenvolvimento cognitivo de crianças em processo de aprendizagem. Ao investigar o desenvolvimento psíquico de crianças, ele observou, em vários momentos, que esses indivíduos não eram capazes de realizar

determinadas tarefas sozinhas, necessitando, assim, do auxílio de adultos e/ou crianças mais experientes para realizá-las (FIGUEIREDO, 2006, 2019; VYGOTSKY, 1998, 2000; WOBETO, 2012). Nessa perspectiva, Vygotsky definiu a existência de dois níveis de desenvolvimento na aprendizagem: o real e o potencial.

Segundo Vygotsky (1998), o desenvolvimento real refere-se à habilidade ou ao conhecimento que o adulto ou a criança tem para realizar determinada tarefa sozinha, sem o auxílio de outras pessoas. Por sua vez, o desenvolvimento potencial depende da participação do outro, de um adulto ou de uma criança mais experiente para realização de uma tarefa. Essa distância entre o nível real – que a criança ou adulto é capaz de realizar uma tarefa de forma independente, sem ajuda de uma pessoa –, e o nível potencial – quando a tarefa é realizada com o auxílio de uma pessoa –, é chamada de zona de desenvolvimento proximal (ZDP).

Nas palavras de Vygotsky (1998, p. 112), a ZDP é

a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

Nesse sentido, a noção de ZDP permite-nos delinear em que estágio se encontra o sujeito na aprendizagem. Nas palavras de Figueiredo (2019, p. 44),

[o] conceito de ZDP carrega, em sua essência, a ideia de transformações que acontecem por meio da ação de professores, pais, ou outras crianças mais experientes que, por meio do diálogo, promovem progressos que não aconteceriam de maneira espontânea pelo aprendiz. Essas pessoas, ao interagir com o aprendiz, podem identificar onde ele está em sua ZDP, fazendo-lhe perguntas e reconhecendo os seus estilos de aprendizagem.

No entanto, Wells (1999) cita vários autores que explicam que a presença de um adulto ou uma criança com maior conhecimento não é necessária para realização de uma tarefa, visto que, ao interagirem, as crianças ou os adultos podem oferecer assistência entre eles, trocando informações, dúvidas e esclarecimentos. Ainda segundo alguns autores (FIGUEIREDO, 2019; RIGONATO, 2017; WOBETO, 2012), durante a realização de uma tarefa, podem existir aqueles alunos capazes de fazer determinada tarefa, mas que também precisam eles próprios de ajuda.

Nesse sentido, para Vygotsky (1998), a interação e o diálogo são aspectos fundamentais para o desenvolvimento cognitivo dos seres humanos. Segundo o autor, a criança ou o adulto passa por três estágios no desenvolvimento de aprendizagem: a

regulação pelo objeto – quando o ambiente exerce influência sobre a aprendizagem do indivíduo –; a regulação pelo outro – quando a criança ou adulto se ajudam, criando estratégias para resolver uma tarefa –; autorregulação – quando o 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 a criança ou o adulto se engaja colaborativamente num processo dialógico para realização de uma tarefa.

1.3.1.2 O *scaffolding* – *uma metáfora para o apoio*

A partir dos estudos de Vygotsky, Wood, Bruner e Ross (1976) criaram o termo *scaffolding*⁴² ou andaime. Wood, Bruner e Ross (1976, p. 90) definem⁴³ o *scaffolding* 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”.

Assim, o *scaffolding* enfatiza a importância do diálogo, da interação, da instrução e da orientação entre os aprendizes durante o processo de aprendizagem. Nesse sentido, ao longo da execução de uma tarefa de produção de texto ou correção, os alunos se ajudam ao pedir ou dar conselhos sobre a estrutura de um texto ou ao fornecer sugestões para melhoria numa atividade, por exemplo. Diversas pesquisas mostram que o *scaffolding* pode ocorrer de várias formas, tais como: o uso da língua materna (L1), quando o aprendiz utiliza sua língua materna para dar auxílio para o colega; o uso de ferramentas digitais (computador, celular etc.); o uso de imagens; o apontamento visuogestual; o uso da escrita e outros (BOLZAN, 2017; FIGUEIREDO, 2001; FREITAS; FIGUEIREDO, 2019; OLIVEIRA, 2017; OLIVEIRA-SILVA, 2017; PIRES, 2014; WOBETO, 2012).

Paiva (2014) explica que as funções do *scaffolding* levam os aprendizes a resolver problemas linguísticos, a refletir sobre as estratégias de aprendizagem, a observar os erros, a controlar as frustrações dos alunos na atividade, a manter os aprendizes focados na tarefa, entre outros.

⁴² Esse termo é traduzido como uma metáfora que descreve o apoio dado por um tutor a algumas crianças quando as ajudavam a fazer uma construção piramidal com um conjunto de blocos de madeira, durante um experimento (cf. FIGUEIREDO, 2019).

⁴³ Minha tradução de: “process that enables a child or novice to solve a problem, carry out a task or achieve a goal which would be beyond his unassisted efforts”.

Tomando-se por base os conceitos até aqui discutidos da abordagem sociointeracionista, percebemos que a interação em sala de aula é algo fundamental para que os alunos possam ter oportunidades de ampliar conhecimentos, assumir mais riscos sobre a língua que estão aprendendo, bem como uma oportunidade de atender àqueles com maiores dificuldades de aprendizagem.

Nesse sentido, concordamos com Miccoli (2013) quando afirma que os professores precisam transformar a sala de aula em uma comunidade colaborativa de aprendizagem, pois, assim, há uma grande possibilidade de o desenvolvimento das tarefas em sala de aula ser eficaz.

Após apresentar os principais pressupostos da teoria sociointeracionista, passo a discorrer na próxima seção sobre algumas aplicações da aprendizagem colaborativa em contextos de ensino-aprendizagem de línguas.

1.3.1.3 Implicações da aprendizagem colaborativa em contextos de ensino-aprendizagem de línguas – //

A teoria sociocultural exerce forte influência na aprendizagem colaborativa, visto que, para essa teoria, o aprendizado é um processo pelo qual o sujeito aprende a partir de seu contato com o objeto, com o meio social e com outras pessoas. Crandal (1999) e Figueiredo (2001) definem a aprendizagem colaborativa como uma situação em que os indivíduos partilham do mesmo trabalho, aprendem, compartilham ideias e informações em conjunto.

Essa abordagem teórica tem sido bastante utilizada em uma perspectiva educacional e em diferentes contextos de ensino-aprendizagem de línguas orais que enfatizam a aprendizagem mediada pela interação entre os indivíduos (ARAÚJO; FIGUEIREDO, 2015; BRUFFEE, 1999; CARVALHO, 2010; DONATO; MCCORMICK, 1994; FIGUEIREDO, 2001; KESSLER; BIKOWSKI; BOGGS, 2012; STORCH, 2005, 2013), como também em contextos de aprendizagem mediada pela interação em língua de sinais, em específico, a Libras (FREITAS; 2016; FREITAS; FIGUEIREDO, 2019; FREITAS; FIGUEIREDO; COSTA, 2019; OLIVEIRA, 2017; OLIVEIRA-SILVA, 2017; PIRES, 2014; SILVA, 2014).

De acordo com Figueiredo (2006, p. 12), aprender colaborativamente, numa perspectiva educacional, refere-se a situações “em que duas ou mais pessoas aprendem

ou tentam aprender algo juntas, seja por meio de interações em sala de aula ou fora dela”.

A concepção de aprendizagem colaborativa é vista como “todo o processo de aprendizagem: alunos ensinando a alunos; alunos ensinando ao professor; o professor ensinando aos alunos” (FIGUEIREDO, 2006, p. 19). Nesse contexto de aprendizagem, os alunos participam de forma efetiva das aulas, pois há promoção de entrosamento entre eles durante a realização das atividades, o que não costuma ocorrer no ambiente comum da sala de aula que se volta para a execução de trabalhos individuais.

Assim, nas interações promovidas pela aprendizagem colaborativa, os alunos têm a oportunidade de usar a língua que estão aprendendo, negociar e compartilhar informações, construir e desconstruir hipóteses fundamentadas, refletir sobre as estratégias utilizadas para o processo de ensino-aprendizagem de conteúdos, bem como é uma forma de aproximar os alunos em sala de aula. Por meio dessas interações colaborativas, há a promoção de um ambiente agradável e facilitador para os aprendizes.

Araújo e Figueiredo (2015, p. 4) afirmam que “[o]s aprendizes podem, ainda, oferecer aos seus pares aquilo que já sabem e, também, receber dos seus colegas aquilo que eles têm a lhes oferecer”. Desse modo, aprender numa perspectiva colaborativa faz com que os aprendizes possam refletir sobre a forma de agir e pensar sobre o outro e, ao mesmo tempo, construir relações afetivas, culturais, como também conhecimento.

Miccoli (2013), citando Ellis (2005) e Jacobs (1998), aponta algumas vantagens de trabalhar em grupo, sendo elas:

- possibilidade de os alunos poderem se expressar mais em sala de aula;
- possibilidade de os aprendizes assumirem outros papéis durante a realização de uma tarefa;
- oportunidade de o professor atentar-se às diferenças de cada aluno no processo de aprendizagem;
- possibilidade de fazer com que os alunos tenham mais responsabilidade pela aprendizagem, tornando-se mais independentes e autônomos;
- oportunidade de um ambiente mais prazeroso de aprendizagem, visto que os alunos, ao trabalharem nessa perspectiva, podem ter sua ansiedade diminuída e sua autoestima aumentada.

Figueiredo e Lago (2018, p. 206) explicam que a aprendizagem colaborativa tem sido muito favorável na aprendizagem dos alunos que apresentam baixa autoestima. Segundo os autores, a aprendizagem colaborativa

pode ajudar os escritores menos experientes a aprimorar suas habilidades, a enxergar seu texto sob o prisma de outro leitor, a tornarem-se autocorretores mais perspicazes, a desenvolver vocabulário metalinguístico sobre a escrita [...], a confiar uns nos outros e a fortalecer sua autoestima.

Storch (2013) explica também que, a partir de tarefas que envolvem a produção escrita em contextos colaborativos, os alunos podem dialogar sobre o texto, contribuindo para uma melhor estrutura e planejamento das ideias.

A pesquisa de Wobeto (2012), realizada com alunos de nível intermediário em língua inglesa, que estudavam em uma escola particular de idiomas na cidade de Anápolis, Goiás, aponta para alguns aspectos positivos e negativos da abordagem colaborativa na produção de textos em língua inglesa. Ao concluir o seu estudo, ele cita os seguintes pontos positivos:

- favorece a discussão, a troca de informações e de conhecimento entre os alunos;
- promove o auxílio mútuo para a aquisição e a produção de L2/LE;
- potencializa as oportunidades de aprendizagem utilizando os próprios interagentes como fonte de recursos durante o diálogo colaborativo;
- permite que os alunos estejam engajados na atividade;
- possibilita aumento da confiança na realização das atividades;
- favorece não somente os alunos menos experientes, com mais dificuldades, mas também promove, aos mais experientes, a descoberta de novas formas de aprendizagem.

Os aspectos negativos apontados na pesquisa de Wobeto foram:

- conflitos de ideias e pensamentos expostos durante a realização das atividades;
- falta de confiança, no colega, durante as interações.

Como foi afirmado anteriormente, a abordagem colaborativa também tem sido muito utilizada em contextos de ensino-aprendizagem de Libras (FREITAS, 2016; FREITAS; FIGUEIREDO, 2019; FREITAS; FIGUEIREDO; COSTA, 2019; OLIVEIRA, 2017; OLIVEIRA-SILVA, 2017; PIRES, 2014; SILVA, 2014). Alguns desses trabalhos têm como foco a aprendizagem de Libras, escrita de sinais (ELiS), português e inglês instrumental.

No estudo de Oliveira (2017), *A aprendizagem de Libras e de português em contexto de tandem*⁴⁴: um estudo com alunos do curso de letras: Libras da UFG, o autor descreve em detalhes como os alunos, em contexto colaborativo, dialogam e criam estratégias para o ensino de Libras e de português escrito. Os resultados sugerem que os alunos Surdos puderam refletir e criar estratégias para ensinar Libras para os alunos ouvintes, como também os alunos ouvintes puderam pensar em estratégias mais eficazes para o ensino de português escrito para os Surdos. Além disso, nesse estudo, o autor mostra que, durante as atividades colaborativas, os participantes puderam ampliar conhecimento sobre a cultura Surda, bem como ampliar seu conhecimento das línguas.

Freitas (2016), no estudo intitulado *a Produção textual em Escrita das Línguas de Sinais (ELiS): um contraste entre a escrita individual e a escrita colaborativa realizadas por alunos surdos*, vê a interação como uma oportunidade para os aprendizes refletirem sobre a construção lexical de um sinal em Libras, como também a diminuição de erros na produção dos alunos quando escrevem colaborativamente. O autor faz um estudo analisando as principais estratégias de aprendizagem e a recorrência de erros na produção individual e colaborativa realizadas por alunos universitários que, à época, eram graduandos do curso de Letras: Libras, da Universidade Federal de Goiás. Os resultados desse estudo mostram que, ao trabalhar colaborativamente, os alunos dialogam, refletem e criam estratégias significativas para escrita de um texto em Libras/ELiS, como também há uma redução no número de erros quando trabalham nessa perspectiva.

Nesse sentido, percebemos que a abordagem colaborativa tem um papel mediador no processo de aprendizagem dos alunos, visto que eles podem trocar ideias, informações e conhecimentos sobre as atividades de produção de textos, por exemplo. Storch (2005, p. 169) explica que “para realmente preparar os alunos para a escrita colaborativa pode exigir uma reconceitualização do ensino em sala de aula”⁴⁵. Desse modo, o aluno passa a ter mais oportunidades de usar a segunda língua, como também é uma forma de os aprendizes terem mais responsabilidades no decorrer de sua aprendizagem.

⁴⁴ O *tandem* é uma proposta de ensino colaborativo que estabelece um acordo entre pares de participantes com proficiência em línguas diferentes em que um deseja aprender a língua do outro. Eles envolvem alternância no processo de ensino-aprendizagem, pois os participantes exercem tanto o papel de aprendiz quanto o de professor, como explica Oliveira (2017).

⁴⁵ Minha tradução de: “To truly prepare students for collaborative writing may require a re-conceptualization of classroom teaching”.

Dessa forma, tendo em vista o atual cenário dos cursos de ensino superior de Letras: Libras, nota-se uma ampla oportunidade de mediação discursiva entre Surdos e ouvintes. O aluno Surdo pode, por exemplo, ensinar Libras e ELiS para o aluno ouvinte, e o aluno ouvinte pode ensinar português e ELiS para o aluno Surdo.

Após discutir sobre os principais conceitos teóricos nesta dissertação, apresento a metodologia utilizada para a sua realização.

CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA

Entrevistamos porque temos interesse nas histórias de outras pessoas. [...] Temos interesse pelo outro, por suas histórias, reflexões, ordenamentos dos fatos e acontecimentos. O propósito da entrevista detalhada não seria, portanto, o de fornecer respostas a perguntas específicas, nem mesmo o de testar hipóteses ou avaliar algo específico, mas buscar tentativas de compreender a experiência de outras pessoas e os significados que elas atribuem para essas experiências. (MIGUEL, 2010, p. 3).

Este capítulo está dividido em três seções. Na primeira, explico os motivos pela escolha do estudo de caso como método de pesquisa. Na segunda, apresento o contexto da pesquisa, que inclui o local, os participantes envolvidos, os instrumentos e os procedimentos utilizados para a geração dos dados. Na terceira seção, descrevo os procedimentos utilizados para a análise dos erros em Libras/ELiS, das interações realizadas entre os alunos durante a tarefa colaborativa realizada em sala das percepções dos alunos sobre escrever sozinhos e em colaboração com o colega Surdo e com o colega ouvinte e das percepções dos alunos sobre a importância da ELiS.

2.1 A escolha do método de pesquisa

Considerando-se que um dos objetivos deste estudo é analisar as interações colaborativas realizadas entre os alunos e verificar as percepções deles ao escreverem os textos em Libras/ELiS, optei em utilizar como metodologia para esta pesquisa o estudo de caso, sob uma perspectiva qualitativa interpretativista (ESTEBAN, 2010; JOHNSON, 1992; MIGUEL, 2010; MOREIRA; CALEFFE, 2008; VENTURA, 2007).

O estudo de caso foi o método escolhido para realização desta pesquisa por ser um método que possibilita ao pesquisador fazer o uso de diversos instrumentos para obtenção dos dados, como também por ser uma metodologia que pode envolver “um aluno, um professor, uma sala de aula, uma escola, uma agência, uma instituição, ou uma comunidade” (JOHNSON, 1992, p. 7). Ventura (2007, p. 384) afirma que o estudo de caso pode ser classificado como uma metodologia ou como a definição

de um objeto de estudo definido pelo interesse em casos individuais. Visa à investigação de um caso específico, bem delimitado, contextualizado em tempo e lugar para que se possa realizar uma busca circunstanciada de informações.

Lakatos e Marconi (2001, p. 186) afirmam que o estudo de caso tem por objetivo principal “conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese, que se queira comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles”. Para Esteban (2010), a pesquisa qualitativa interpretativista consiste em um conjunto de práticas sociais que incorpora a voz dos participantes, suas atitudes, percepções, experiências e reflexões que eles expressam.

O paradigma qualitativo adotado para os objetivos desta pesquisa justifica-se pela oportunidade de verificar, a partir das observações em sala de aula, dos questionários, das gravações das interações e entrevistas com os alunos, de que maneira a colaboração favorece na aprendizagem de escrita de sinais (ELiS). Além disso, compreender, a partir das respostas dos aprendizes, qual a importância que eles dão à ELiS para suas formações enquanto futuros professores.

As metodologias de pesquisa utilizadas em um estudo de caso favorecem a utilização de diversos instrumentos para obtenção dos dados, visto que o pesquisador pode fazer uso de diversas ferramentas para obter uma visão mais ampliada e flexível da tarefa ou do fenômeno de investigação (JOHNSON, 1992).

Dessa forma, esta dissertação configura-se como um estudo de caso por investigar e validar as experiências de escrita colaborativa em Libras/ELiS, por documentar os erros de escrita existentes nas produções desses alunos, e, também, por possibilitar o uso de diversos instrumentos para a coleta de dados, favorecendo, assim, uma visão mais ampla dos resultados.

2.2 O estudo piloto

No período de agosto de 2018 a março de 2019, realizei um estudo piloto que envolveu a produção de dois gêneros textuais. O primeiro texto foi escrito por 6 alunos (ouvintes) que cursavam, em 2018, Letras: Libras na UFG. A realização desse estudo ajudou-me a testar os instrumentos de pesquisa, como também possibilitou-me verificar qual seria o melhor gênero textual a ser aplicado nas tarefas de produção de texto para a dissertação. A realização desse estudo resultou na publicação de um artigo. Na ocasião, os alunos escreveram um texto do gênero carta, do tipo convite. Além disso, pude também avaliar as interações e as percepções deles sobre escrever sozinhos e colaborativamente (FREITAS; FIGUEIREDO; COSTA, 2019).

Já na segunda tarefa, ocorrida em março de 2019, constatee a necessidade de dispor de mais tempo para a produção de textos, pois apenas uma aula não estava sendo suficiente para que os alunos compreendessem a estrutura do gênero e, depois, escrevessem a história. Além disso, optei em trocar o gênero, em vez de trabalhar o gênero carta, propus trabalhar com os alunos o gênero narrativo, a partir de produções fílmicas de curtas-metragens, disponibilizadas no *Youtube*. Por último, verifiquei a necessidade de haver pares formados por Surdos e ouvintes, uma vez que a grande maioria dos ouvintes mencionou a falta de vocabulário para escrever os textos. Assim, para essa segunda tarefa⁴⁶, os pares de alunos formados por Surdos e ouvintes escreveram, com base no filme, a história de um menino que morava com a mãe, gostava de jogar vídeo game e um dia ganha presente da sua mãe (THE PRESENT, 2016).

Passo, a seguir, a descrição do contexto da pesquisa, o perfil dos participantes e os instrumentos e procedimentos utilizados na pesquisa.

2.3 O contexto da pesquisa

Este estudo de caso foi realizado com alunos do curso de Letras: Libras da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás (UFG). A instituição onde os dados foram coletados está situada em Goiânia. Essa unidade atende a um público variado, por ser a única instituição na cidade a oferecer os cursos de licenciatura em Letras: Libras e bacharelado em Letras: tradução e interpretação em Libras/Português, sendo ambos no período noturno, e com a duração de 4 anos (8 períodos) cada.

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFG, através do parecer de nº 3.207.425⁴⁷. Participaram deste estudo alunos do 5º período que estudavam, naquele momento, a disciplina de Escrita de Sinais 2. Justifico a escolha desse contexto por dois motivos: primeiro, porque é o local onde atuo como professor; segundo, porque a disciplina de ELiS está na grade curricular do curso. A instituição em que esta pesquisa foi realizada apresenta um plano de curso em que o aluno deve cumprir a disciplina de escrita de sinais (ELiS) como requisito obrigatório, tendo uma carga horária de 192 horas, divididas em três módulos: Introdução à Escrita de Sinais (3º período); Escrita de Sinais 1 (4º período); e Escrita de Sinais 2 (5º período).

⁴⁶ Essa produção fílmica foi retirada do site: <<https://www.youtube.com/watch?v=WjqIU5FgsYc>> Acesso em: 14 jun. 2019.

⁴⁷ Ver Anexo A.

A realização da coleta de dados aconteceu no primeiro semestre do ano de 2019, no período de 22 de abril a 6 de junho. Durante esses encontros, fiz a apresentação da pesquisa e realizei entrevistas, e os participantes responderam ao questionário e produziram os textos. A realização das tarefas de produção de textos aconteceu em sala de aula, em encontros presenciais todas as segundas-feiras, das 18:50h às 22:00h. As entrevistas foram realizadas em um outro dia, logo após a produção dos textos, e ocorreram de acordo com a disponibilidade dos alunos.

Todas as atividades realizadas para fins desta dissertação foram planejadas de acordo com o cronograma da disciplina, tendo sido avaliadas, assim, todas as produções de textos dos alunos.

2.3.1 Os participantes - $\neg \text{N}^{\text{m}} \text{B} \rightarrow \therefore \neg \text{t}^{\text{m}} \text{B} \text{B} \perp$:

Conforme foi mencionado anteriormente, esta pesquisa foi realizada com alunos que cursavam a disciplina de Escrita de Sinais 2, totalizando 34 alunos de duas turmas, sendo 19 alunos na turma A e 15 alunos na turma B. Para a realização desse estudo, 21 alunos das duas turmas aceitaram participar da pesquisa, sendo 3 do sexo masculino e 18 do sexo feminino, com idade variando de 19 a 53 anos. Os outros 13 alunos não participaram das tarefas de produção de textos que fazia parte do cronograma da disciplina. Do total de 21 alunos, 5 são Surdos e 16 são ouvintes. Todos os vinte e um participantes escolheram pseudônimos, que são apresentados nos quadros 57 e 58, na página 109.

Um dos objetivos desta pesquisa é analisar o processo de interação entre os alunos, bem como verificar, a partir das tarefas realizadas em sala de aula, a percepção deles sobre trabalhar com o colega Surdo e com o colega ouvinte. O registro das interações e das entrevistas realizadas aconteceu com apenas oito participantes da turma B. A escolha de trabalhar com apenas oito alunos se deu pela dificuldade de gravar todas as interações realizadas em sala. A escolha para coletar os dados dessa turma justifica-se porque, à época, as tarefas da turma A estavam atrasadas em relação às tarefas realizadas na turma B.

A escolha dos pares foi definida por eles nas duas tarefas de escrita das narrativas: *For The Birds*⁴⁸ e *Pip*⁴⁹. Sendo assim, as participações desses alunos

⁴⁸ Essa produção fílmica foi retirada do site <<https://www.youtube.com/watch?v=nYTrIcn4rjg>>. Acesso em: 14 de jun. 2019.

ocorreram nas seguintes atividades: produção escrita colaborativa, entrevista e questionário inicial. Os demais alunos procedentes das turmas A e B, num total de 13, participaram de todas as tarefas de produção de textos, porém, o *corpus* para análise é composto apenas pelo questionário respondido por eles.

O Quadro 58 mostra um resumo do perfil dos estudantes da pesquisa que responderam apenas ao questionário:

Quadro 58 – Perfil dos estudantes⁵⁰ que responderam apenas ao questionário

Participante	Surdo ou ouvinte	Idade	Sexo	Há quanto tempo estuda Libras
Lucas	Surda	41	F	5 anos
Amanda	Ouvinte	24	F	2 anos e 6 meses
Anny	Ouvinte	19	F	2 anos
Beatriz	Ouvinte	20	F	2 anos e 6 meses
Cimi	Ouvinte	45	F	2 anos
Dri	Ouvinte	29	F	2 anos e 6 meses
Fátima	Ouvinte	48	F	9 anos
Gomes	Ouvinte	19	F	2 anos
Juliana	Ouvinte	21	F	2 anos
Magalhães	Ouvinte	33	F	1 ano e 6 meses
Moraes	Ouvinte	35	F	1 ano
Nicoli	Ouvinte	21	F	3 anos
Sebastiana	Ouvinte	45	F	1 ano e 6 meses

Fonte: Elaborado pelo autor desta dissertação.

O Quadro 59 apresenta o perfil dos estudantes que participaram das tarefas de escrita, bem como responderam ao questionário e às perguntas de entrevistas:

Quadro 59 – Perfil dos estudantes que participaram de todas as fases da pesquisa

Participante	Surdo ou ouvinte	Idade	Sexo	Há quanto tempo estuda Libras
Carol	Ouvinte	53	F	2 anos
Cunha	Ouvinte	39	F	7 anos
Regina	Ouvinte	43	F	16 anos
Ricardo	Ouvinte	24	M	7 anos
Nike	Surdo	22	M	5 anos
Pedro	Surdo	22	M	16 anos
Rafaela	Surda	27	F	21 anos
Serena	Surda	35	F	5 anos

Fonte: Elaborado pelo autor desta dissertação.

⁴⁹ Essa produção fílmica foi retirada do site: <<https://www.youtube.com/watch?v=07d2dXHYb94>>. Acesso em: 14 de jun. 2019.

⁵⁰ Nesta pesquisa, todos os dados são apresentados levando-se em conta os nomes fictícios dos participantes.

Vejamos o perfil dos oito estudantes que participaram de todas as fases deste estudo.

Carol

Carol tem 53 anos, é ouvinte, e seu primeiro contato com Libras e ELiS ocorreu durante a realização do curso de graduação. É estudante do curso de Letras: Libras desde o primeiro semestre de 2017. A participante menciona escrever pequenos textos em português três vezes por semana. Além disso, afirma que procura utilizar a ELiS quando está esperando o médico numa consulta ou em outro lugar. Para Carol, a aprendizagem da escrita de sinais é importante, pois é uma maneira que ela encontra para registrar os sinais no papel. Segundo ela, a ELiS tem ajudado na memorização de sinais e, por isso, tem feito anotações durante as aulas de Libras. Para ela, escrever sozinha é difícil pelo pouco conhecimento que tem de Libras.

Cunha

Cunha tem 39 anos, é ouvinte, e seu primeiro contato com a Libras aconteceu no ano de 2012, quando fez um curso básico de seis meses em uma instituição privada. É aluna do curso de Letras: Libras desde 2017. Cunha afirma que sempre tem utilizado a escrita em português. No entanto, relata que ultimamente tem usado mais as funções de gravador de áudio, do celular, para mandar mensagens. Em relação à escrita de sinais (ELiS), ela a utiliza em todas as disciplinas. Segundo ela, “em meu caderno tudo tem ELiS. Em casa tenho um quadro branco onde faço anotações diárias, então eu escrevo para os meus filhos”. Para a estudante, aprender ELiS é importante, pois é uma maneira de ela compreender melhor a Libras. Cunha afirma que, nas aulas de Libras, ela sente falta de escrever. A participante relata que sempre procurava registrar *do jeito dela* os sinais nas aulas de Libras, porém as anotações eram imprecisas e longas. Para ela, a maior dificuldade em escrever sozinha está no uso de diacríticos, mas ressalta ter facilidade para leitura.

Regina

Regina tem 43 anos, é ouvinte e graduada em Administração. Está cursando Letras: Libras desde 2017. Seu primeiro contato com a Libras aconteceu em 2003, quando participou por 1 ano de um curso básico oferecido por uma escola pública de

Goianésia. Dez anos se passaram e Regina voltou a ter mais contato com essa língua por meio de um grupo religioso. A participante voltou a cursar Libras em uma instituição privada em Goiânia e também iniciou sua especialização nessa mesma área. Regina afirma sempre fazer anotações, no *word*, dos textos que são passados para leitura. Em relação ao uso de ELiS, a participante relata utilizar a escrita apenas quando está fazendo os exercícios da disciplina ou quando pretende escrever alguma palavra que aprendeu em sala. Gosta de estudar ELiS e entende que a aprendizagem de uma nova escrita aguça as faculdades mentais de um aprendiz de segunda língua. Para ela, a escrita de sinais é importante, pois faz parte da cultura do povo Surdo. Para Regina, a escrita “é uma forma de retratar esse povo, de retratar sua vivência social”. A participante relata sentir muita falta de utilizar a escrita durante as aulas de Libras, pois as metodologias utilizadas pelos professores são voltadas, geralmente, para o uso de vídeos.

Ricardo

Ricardo tem 24 anos, é ouvinte e está cursando Letras: Libras desde 2016. Seu primeiro contato com a Libras aconteceu em 2012, quando estudava numa escola pública de Aparecida de Goiânia. Atualmente, trabalha como Intérprete de Libras e também é formado em Fisioterapia. Costuma escrever em português diariamente. No entanto, faz o uso de ELiS apenas nas aulas dessa disciplina. Gosta de estudar ELiS, por ser algo novo para sua formação acadêmica. Para Ricardo, a aprendizagem de ELiS deveria acontecer desde o primeiro período, pois seria importante o aluno aprender a sinalizar e escrever ao mesmo tempo. O participante justifica que, até chegar à faculdade, passou muitos anos escrevendo em português. Ricardo acredita que, se o aprendiz tivesse contato desde o primeiro período com a escrita de sinais, quando ele estivesse no oitavo período, com certeza teria mais domínio de sinalização e escrita. O participante menciona não ter dificuldades para escrever textos ou palavras utilizando a ELiS.

Nike

Nike tem 22 anos de idade e tornou-se Surdo aos 4 anos de idade devido a uma enfermidade. O participante relata que ficou um bom tempo na UTI, pois nasceu prematuro, após 7 meses de gestação. Em casa, apenas sua irmã sabe Libras. A

comunicação com seus pais é sempre por gestos ou oralizando. Seu primeiro contato com a Libras aconteceu quando ele tinha 17 anos de idade, quando frequentou a Associação de Surdos em Goiânia. Nike é aluno do curso de Letras: Libras desde 2016. Em relação à escrita, costuma escrever em português quando está em casa e na faculdade, embora justifique ter dificuldades para entender algumas palavras e frases. Nike menciona utilizar ELiS apenas na faculdade. Para ele, a aprendizagem desse sistema é importante por ser uma maneira nova de poder aprender Libras através da escrita. O participante justifica que a escrita de sinais deveria estar no curso desde o primeiro período, pois, assim, oportunizaria mais a prática com a escrita. Nike relata ter dificuldades para escrever textos sozinho, pois tem dificuldades para usar pontuação e, geralmente, confunde os visogramas de locação.

Pedro

Pedro tem 22 anos de idade e é aluno do curso de Letras: Libras desde 2017. Segundo o estudante, sua mãe teve rubéola quando estava grávida e, por isso, ele nasceu Surdo. Seu primeiro contato com a Libras ocorreu quando ele tinha 6 anos, quando estudava numa escola de educação inclusiva⁵¹, em Goiânia. Pedro afirma escrever raramente. Relata ter dificuldades com a escrita, pois há muitas palavras com significados muito difíceis. Além disso, menciona não utilizar ELiS com tanta frequência fora da sala de aula. Para Pedro, a aprendizagem de ELiS é importante, pois é uma forma dos Surdos saberem que existe uma escrita de língua de sinais, proporcionando uma oportunidade para os alunos terem mais conhecimento sobre a Libras. Porém, o participante relata não gostar de estudar ELiS, pois considera que não possui um “dom” para aprendê-la. Ressalta ter dificuldades para escrever sozinho, principalmente para usar diacríticos e visogramas de movimentos.

Rafaela

Rafaela tem 27 anos de idade e entrou na UFG para cursar Letras: Libras em 2016. A participante relata que nasceu ouvinte, porém, quando criança, teve bronquite e sua mãe a levou ao hospital. A bronquite agravou e, por isso, teve que ficar em observação na UTI tomando medicações. Rafaela menciona que, aos 3 anos, já não

⁵¹ As escolas de educação inclusiva, atualmente, propõem a socialização de alunos surdos e ouvintes num mesmo cenário educacional. Segundo Lodi (2013, p. 51), as ações educacionais, nessa perspectiva, “visam superar a lógica da exclusão no ambiente escolar e na sociedade de forma geral”.

ouvia mais nada. Aos 6 anos, começou a aprender Libras no município de Trindade, onde mora até hoje. Na sua casa, apenas sua mãe e sua avó sabem Libras. A participante relata que só escreve em Português na Faculdade ou em casa para fazer alguma tarefa. Rafaela também menciona utilizar pouco a ELiS, sendo que geralmente a utiliza somente quando está fazendo alguma tarefa da faculdade que solicite tal escrita. Não gostava de estudar ELiS, pois achava muito difícil. No entanto, depois de cursar dois semestres, tem se identificado com a escrita. A participante explica que aprender ELiS é de suma importância para sua formação, pois compreende as dificuldades que as crianças Surdas têm para aprender a língua portuguesa. Para ela, a escrita de sinais poderá tornar esse processo de aprendizagem da escrita mais fácil, por apresentar características visuais que facilitam a compreensão de quem está aprendendo. Para Rafaela, sua maior dificuldade para aprendizagem de ELiS é usar os diacríticos e os visogramas de movimento.

Serena

Serena tem 35 anos de idade, é Surda e está cursando Letras: Libras desde 2017. Aos 3 anos de idade, teve uma infecção nos rins e, devido a isso, foi parar num hospital no qual aplicaram uma medicação muito forte. Logo após esse período, Serena relata que foi perdendo sua audição. Na casa dela, ninguém sabe Libras e, por isso, o seu primeiro contato com a língua aconteceu apenas em 2014, na Igreja. Ao ver que precisava aprender Libras, entrou num curso oferecido por uma escola pública do estado de Goiás. Serena relata escrever sempre, embora sua escrita apresente alguns erros. Segundo ela, desde pequena foi influenciada pelos pais a escrever. Em relação ao uso da ELiS, ela menciona utilizar a escrita apenas na faculdade. Gosta de estudar ELiS, pois, para ela, a escrita mostra de forma muito clara como é o sinal em Libras. Para Serena, o professor de Libras deve usar a escrita em sala de aula, pois é uma possibilidade do aluno poder aprender Libras escrevendo. A participante relata encontrar dificuldades para escrever textos usando a ELiS. Considera difícil fazer adaptações de um texto escrito em português para Libras e também considera difícil aprender a usar os sinais de pontuação.

Após ter descrito os participantes deste estudo, apresento os instrumentos e os procedimentos utilizados para a geração dos dados.

pela facilidade e rapidez de categorizar os dados de maneira satisfatória (LAKATOS; MARCONI, 2001; MOREIRA; CALEFFE, 2008).

Por entender as limitações do questionário em relação à obtenção de explicações mais bem elaboradas pelos participantes (MOREIRA; CALEFFE, 2008), utilizei essas mesmas perguntas numa entrevista semiestruturada com oito participantes, sendo eles: Carol, Cunha, Regina, Pedro, Ricardo, Nike, Rafaela e Serena. Os demais 13 alunos responderam apenas ao questionário por escrito.

2.4.1.2 As entrevistas – ㊦㊧㊨㊩

A entrevista tem sido um dos instrumentos de pesquisa mais utilizados para a coleta de dados. Isso se deve ao fato desse instrumento envolver a interação entre o pesquisador e o entrevistado de maneira sólida e eficaz, garantindo uma geração de dados mais ricos e completos (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Lüdke e André (1986, p. 34) apontam algumas vantagens em relação ao uso de entrevistas em pesquisas. De acordo com as autoras, as entrevistas permitem

a captação imediata e coerente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos. Uma entrevista bem-feita pode permitir o tratamento de assuntos de natureza estritamente pessoal e íntima, assim como temas de natureza complexa e de escolhas nitidamente individuais. Pode permitir o aprofundamento de pontos levantados por outras técnicas de coleta de alcance mais superficial, como o questionário. E pode também, o que a torna particularmente útil, atingir informantes que não poderiam ser atingidos por outros meios de investigação, como é o caso de pessoas com pouca instrução formal, para as quais a aplicação de um questionário escrito seria inviável.

A escolha desse instrumento ocorreu pelo fato de envolver o pesquisador e o entrevistado em um diálogo, bem como por ser um instrumento que objetiva apontar a opinião das pessoas sobre os fatos; averiguar e descobrir informações importantes; compreender um problema e buscar alternativas para solucioná-lo (LAKATOS; MARCONI, 2003, LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Entre os principais tipos de entrevistas qualitativas classificados na literatura (estruturadas, semiestruturadas e livres), optei pelo uso da entrevista semiestruturada, por ser um tipo de entrevista em que há uma lista de perguntas a ser feita, podendo o entrevistador adicionar outras perguntas conforme o desenvolvimento da entrevista (MOREIRA; CALEFFE, 2008). Nesta pesquisa, durante a realização das entrevistas, os

foram: o não oferecimento de gravadores confiáveis pela UFG, o alto custo para ter o instrumento e a praticidade de gravação de áudio em boa qualidade pelos celulares.

2.4.1.4 Transcrição das interações e das entrevistas

///.□□□↓: //_†□□□□0''T //!.□□□+ : .□□□_±''

A transcrição de pesquisas que envolvem a geração de dados de entrevistas e interações realizadas em Libras tem sido motivo de muitas discussões na literatura. Atualmente, diversos pesquisadores têm buscado alternativas para registrar dados de pesquisa em línguas de sinais. No entanto, há pouca precisão para registrar a maneira como os participantes sinalizam durante a execução de uma tarefa, por exemplo. Os recursos mais utilizados são: uso de glosas, vídeos e imagens (MCCLEARY; VIOTTI; LEITE, 2010; PAIVA et al. 2016; SANTIAGO, 2014).

Oliveira (2017, p. 58) afirma que “[o] sistema de glosas pode refletir um discurso peculiar da língua de sinais, que resulta, pela natureza da Libras, em omissões de elementos gramaticais presentes na língua portuguesa e que são manifestadas diferentemente na libras”. Em relação ao uso de vídeos e imagens, Santiago (2014) afirma que a utilização de vídeos e imagens acaba por não otimizar de maneira flexível e clara os sinais, afetando, assim, a materialidade linguística apresentada nos dados sinalizados.

Sendo assim, para registrar em escrito os dados das entrevistas e das interações realizadas durante a produção de texto, optei por dois procedimentos: os dados oralizados pelos participantes ouvintes foram transcritos para o português escrito; os dados sinalizados pelos participantes Surdos foram escritos em Libras/ELiS e, abaixo, foram traduzidos para o português. Dessa forma, as interações entre os pares, como também as entrevistas realizadas em Libras, são transcritas em Libras/ELiS e possuem uma tradução para o português.

Neste estudo, a escolha de transcrever as entrevistas e interações que ocorreram em Libras, por meio do sistema ELiS, justifica-se pela aproximação em manter o discurso sinalizado dos participantes no momento das entrevistas e das interações, uma vez que foi dessa maneira que os participantes se expressaram durante as atividades. Essa escolha se justifica porque o foco da análise está no discurso produzido pelos participantes, tanto oral como sinalizado.

Neste estudo, os trechos selecionados para análise das entrevistas e interações serão apresentados da seguinte forma: primeiramente, os excertos enumerados antes do pseudônimo dos participantes e, em seguida, os dados. Para a transcrição desses dados, foram utilizadas algumas simbologias, adaptadas de Figueiredo (2001), sendo elas:

Quadro 60 – Legenda utilizada para transcrição das entrevistas e das interações

()	indica uma descrição feita por mim sobre o comportamento dos alunos quando sinalizam e discutem sobre a estrutura do sinal em Libras
...	indica pausa na fala dos alunos
<i>Itálico</i>	indica que uma palavra está sendo motivo de discussão entre os participantes, ou que eles querem saber ou informar o significado de uma palavra.
x	indica uma palavra sendo oralizada ou sinalizada mais de uma vez depois da palavra.

Fonte: Adaptado de Figueiredo (2001).

No Apêndice J, há uma amostra sobre a transcrição das interações realizadas com uma das duplas. Finalizada a apresentação dos instrumentos para a geração dos dados para esta pesquisa, descrevo, a seguir, como foi realizada a coleta dos dados.

2.5 Os procedimentos para a coleta dos dados

//_†□□→ //<7☒□T''π //_□□0''

A primeira abordagem aos participantes desta pesquisa iniciou-se no dia 22 de abril de 2019, no período noturno, na aula de Escrita de Sinais 2. Nesse dia, convidei os alunos a participar da pesquisa, bem como tive a oportunidade de esclarecer os objetivos e procedimentos que seriam realizados durante o estudo. Além disso, entreguei aos alunos um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)⁵⁴, que foi assinado por vinte e um alunos, autorizando a divulgação de suas imagens, falas e opiniões em relação às tarefas de produção colaborativa e às perguntas do questionário.

Ainda, nesse encontro, foi entregue aos participantes o questionário inicial, oportunidade em que os alunos, na grande maioria, o entregaram respondido no mesmo dia, com exceção das alunas Cimi, Dri, Fátima, Magalhães, Moraes, Nicoli e Sebastiana (ouvintes), que preferiram responder ao questionário em casa e entregá-lo na semana seguinte.

No segundo encontro, realizado no dia 06 de maio de 2019, a tarefa de produção de texto teve início às 18h50min, oportunidade em que os alunos redigiram a segunda

⁵⁴ Ver Apêndice A.

produção de texto em pares e o entregaram no mesmo dia. O material para motivação dos textos foi o vídeo *For The Birds* (ver seção 2.5.1 sobre a proposta de tarefa). Tendo em vista os objetivos da pesquisa, a produção de texto ocorreu da seguinte maneira: Surdos escreviam com Surdos e ouvintes escreviam com ouvintes. Os pares ficaram definidos da seguinte forma:

Quadro 61 – A escolha dos pares na primeira produção de texto do curta *For The Birds*

SURDOS	OUVINTES
Pedro e Rafaela	Carol e Regina
Serena e Nike	Cunha e Ricardo

Fonte: Elaborado pelo autor desta dissertação.

O terceiro encontro aconteceu na semana do dia 13 de maio de 2019, quando realizei a primeira entrevista com os alunos. A entrevista foi realizada na Faculdade de Letras, no período vespertino. Na ocasião, a grande maioria dos participantes não teve problemas em relação ao horário das entrevistas, com exceção de Ricardo (ouvinte) que alegou ter encontrado dificuldades para ir à faculdade. Sendo assim, para esse participante, a entrevista foi realizada por meio de áudio do *Whatsapp*, o que possibilitou a gravação da nossa interação. Com os demais alunos, as entrevistas aconteceram em sala de aula e foram realizadas individualmente na própria instituição.

No dia 27 de maio de 2019, às 18h50min, houve o quarto encontro no qual ocorreu a segunda produção de texto por pares formados com estudantes Surdos e ouvintes. Os pares ficaram definidos da seguinte forma:

Quadro 62 – A escolha dos pares na segunda produção de texto do curta - *Pip*

SURDOS/OUVINTE
Nike e Carol
Pedro e Ricardo
Rafaela e Cunha
Serena e Regina

Fonte: Elaborado pelo autor desta dissertação.

A realização dessa tarefa terminou no mesmo dia. Na ocasião, os alunos redigiram um texto a partir do curta *Pip* (ver seção 2.5.1 sobre a proposta de tarefa).

No quinto encontro, aconteceu a segunda entrevista, na Faculdade de Letras, entre os dias 3 e 6 de junho, também no período vespertino, antes do horário de aula. As entrevistas foram realizadas na sala em que as aulas ocorriam, com exceção as de Ricardo e Regina (ouvintes), que apontaram dificuldades para ir à faculdade, pois

afirmaram não ter aula na semana. Sendo assim, optei pela realização da entrevista em áudio, pelo *Whatsapp*.

Após os alunos terem realizado as produções textuais da primeira e segunda tarefas, tivemos um último encontro em que todos os textos passaram por correções comentadas e, posteriormente, foram entregues a eles (ver Anexo D). Após os alunos refletirem sobre as correções feitas pelo professor, a versão final dos textos foi entregue ao professor na semana seguinte.

A justificativa de apontar os erros na escrita dos alunos, bem como mencionar alternativas de melhoria na construção do texto, foi vista pelos participantes como uma oportunidade para terem mais contato com a escrita, pois a grande maioria afirmou não escrever em ELiS fora da disciplina. Além disso, o propósito das correções foi “servir não como uma forma de mostrar aos alunos que foi cometido um erro, mas como um apoio estrutural com vistas a uma aprendizagem mais sensível e autônoma, fazendo da escrita um exercício de eterna descoberta” (FIGUEIREDO, 2012, p. 172).

A seguir, apresento o cronograma de tarefas e entrevistas realizadas nesta pesquisa:

Quadro 63 – Cronograma das tarefas realizadas na pesquisa

Data de realização	Tarefas	Procedimentos
22/04/2019	Primeiro encontro	Apresentação da pesquisa TCLE e questionário inicial entregues e respondidos
06/05/2019	Segundo encontro	Primeira produção de texto – vídeo <i>For The Birds</i>
13/05/2019	Terceiro encontro	Entrevista individual sobre a primeira tarefa
27/05/2019	Quarto encontro	Segunda produção de texto – vídeo <i>Pip</i>
3 a 6/6/2019	Quinto encontro	Entrevista individual sobre a segunda tarefa
10/6/2019	Último encontro	Entrega das versões finais corrigidas dos textos ao professor.

Fonte: Elaborado pelo autor desta dissertação.

A seguir, explico as duas tarefas de produção textual desenvolvidas pelos participantes desta pesquisa.

2.5.1 As tarefas de produção textual – 1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8. 9. 10. 11. 12. 13. 14. 15. 16. 17. 18. 19. 20. 21. 22. 23. 24. 25. 26. 27. 28. 29. 30. 31. 32. 33. 34. 35. 36. 37. 38. 39. 40. 41. 42. 43. 44. 45. 46. 47. 48. 49. 50. 51. 52. 53. 54. 55. 56. 57. 58. 59. 60. 61. 62. 63. 64. 65. 66. 67. 68. 69. 70. 71. 72. 73. 74. 75. 76. 77. 78. 79. 80. 81. 82. 83. 84. 85. 86. 87. 88. 89. 90. 91. 92. 93. 94. 95. 96. 97. 98. 99. 100.

Para realização da pesquisa, foram desenvolvidas duas tarefas de escrita que deram origem a oito produções de texto. Nessas produções, foram analisados os erros de escrita quando os alunos, Surdos e ouvintes, escreveram colaborativamente. Os textos

foram escritos em sala de aula e entregues ao professor no mesmo dia. Após cada produção de texto ao longo do semestre, os textos dos alunos eram revisados. Nessas revisões, buscava apontar melhorias no texto, tanto em nível visêmico, morfológico, sintático e semântico. Esses apontamentos eram realizados por meio de números que, no final do texto, apresentavam questionamentos. Cabe ressaltar que a análise de erros encontrados nos textos dos alunos é da primeira versão.

A realização dessas tarefas foi muito significativa, tanto para os alunos, que puderam, várias vezes, dialogar, negociar, interagir e aprender, juntos, Libras e ELiS, como também para nós, professores da disciplina de ELiS, que puderam experimentar uma nova possibilidade de poder trabalhar o gênero narrativo, do tipo conto, em suas aulas.

Para a realização das tarefas colaborativas, os oito participantes formaram suas duplas. Na primeira tarefa, Surdos escreveram com Surdos e ouvintes escreveram com ouvintes. Já na segunda tarefa, Surdos escreveram com ouvintes, visto que um dos objetivos deste estudo é verificar a percepção dos aprendizes em trabalhar com um companheiro Surdo e com um companheiro ouvinte.

Para as duas tarefas de escrita, foram utilizados vídeos disponíveis no *Youtube*. As duas produções fílmicas não apresentam linguagem oral entre os personagens, apenas animações. A primeira atividade, *For The Birds*, é um curta de 3 minutos e 25 segundos e conta a história de um grupo de pássaros que se sentem incomodados com a presença de um pássaro grande, aparentemente de outra espécie. A história se passa numa rede de transmissão de energia, onde um grupo de passarinhos briga por espaço no fio. Quando o pássaro grande, alegre e desengonçado, pousa em uma das torres de energia buscando se aproximar dos demais passarinhos, os pequenos, assustados, começam a reclamar e a insultá-lo. Apesar de tudo, o pássaro grande, insistentemente, permanece no local tentando convencer os demais passarinhos que há possibilidade de existir uma amizade entre eles. Quando decide voar para o fio em busca de aproximação com os demais, o pássaro grande pousa no local onde todos os pequenos estavam. Ao perceber que o fio de transmissão de energia cedeu, colocando todos os passarinhos em contato com o pássaro grande, os pequenos resolvem bolar um plano para expulsar o “desengonçado” dali. O pássaro grande, inocente, sem saber o que os demais planejavam, fica de cabeça para baixo, próximo ao solo. No entanto, os pequenos, insistentemente, bicam o pé dele. Devido ao peso do pássaro grande, o fio elétrico se estendeu e se aproximou do solo. Com isso, o pássaro grande caiu suavemente no solo,

enquanto os pequenos foram lançados para o alto, como em um estilingue. Devido à velocidade, ficaram sem as penas e, ao caírem no chão, foram alvo de chacotas do grandalhão. Os pássaros pequenos ficaram envergonhados por estarem sem as penas e esconderam-se atrás do pássaro grande (PIXAR, 2012). Para mais detalhes sobre a história, veja a figura a seguir ou faça a leitura do QR Code para ver a produção fílmica completa:

Figura 3 – Imagens do curta - *For The Birds*



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

Na segunda tarefa, os alunos assistiram ao filme *Pip*, que é um curta de 4 minutos e 05 segundos que conta a história de um cachorrinho que sonha em ser cão-guia. Pip, como é chamado, encontra as primeiras dificuldades ao entrar na faculdade, pois era o menor cão da turma. No entanto, consegue vencer os obstáculos e é aprovado no primeiro teste na universidade. Nesse teste, os caninos precisavam ter uma altura específica para ser aprovado. Já em sala de aula, o pequeno e esforçado cão esbarra em várias dificuldades para se adaptar às atividades. No entanto, Pip consegue vencer todos esses desafios, inclusive auxiliar uma pessoa com deficiência visual. Porém, para ser coroado a ganhar um certificado de cão-guia, Pip teria que realizar uma prova final com o diretor da universidade. Na ocasião, nervoso e desatento, o pequeno e esforçado cão não é aprovado e, por isso, é expulso da instituição. Triste por não conseguir realizar o sonho de ser cão-guia, Pip percebe uma mulher cega em perigo num local de construção e corre para salvá-la. No final, o diretor, a professora e os demais colegas, ao

perceberem que Pip conseguiu auxiliar a mulher, decidem coroá-lo como cão-guia (SOUTHEASTERN GUIDE DOGS, 2018). Para mais detalhes sobre essa história, veja a figura a seguir ou faça a leitura do QR Code para ver a produção fílmica completa:

Figura 4 – Imagens do curta - *Pip*



Fonte: (Adaptado) <<https://www.youtube.com/watch?v=07d2dXHYb94>>

Quanto aos procedimentos realizados nas duas tarefas, os alunos receberam duas folhas para produção do texto. Inicialmente, todos os participantes, em pares, prestavam atenção na história e, depois, ao finalizar o vídeo, era proposta uma discussão coletiva com toda a turma em Libras. Essas discussões tinham por objetivo promover a compreensão e a percepção dos alunos em relação ao contexto da história. O vídeo era passado duas vezes. Na segunda vez, alguns alunos optaram em escrever, em português, algumas cenas importantes para, depois, escrever em Libras/ELiS. É importante enfatizar que, antes da realização dessas tarefas, os alunos receberam instrução sobre a estrutura de um texto narrativo.

Para mais detalhes do texto dos participantes ao trabalharem colaborativamente nessas atividades, veja o Anexo B e C.

A escolha do gênero narrativo, do tipo conto, nesta pesquisa, surgiu por dois motivos: primeiro, por ser um gênero que possibilita mais liberdade para os aprendizes criar, recriar e refletir sobre os aspectos de textualização apresentados no texto (KATO, 2000; KLEIMAN, 2000; SCHNEUWLY; DOLZ, 2004); segundo, por ser o conteúdo que estava no cronograma para ser trabalhado na disciplina de Escrita de Sinais 2. A realização dessa tarefa pôde auxiliar os alunos Surdos de forma significativa, pois foi

possível aproximá-los do contexto da história, visto que o material utilizado não apresentava linguagem oral, mas apenas ações e expressões gestuais como meio de estabelecer a comunicação (CHOUDHURY, 2013). O uso desse material motivou os alunos a terem mais criatividade para desempenharem a produção escrita das tarefas, bem como foi possível identificar, em vários momentos, negociações de conteúdo quando os alunos discutiam sobre as produções fílmicas.

Finalizada a apresentação dos procedimentos para a coleta dos dados, apresento, a seguir, os procedimentos que adotei para analisá-los.

2.6 Procedimentos para a análise dos dados – //

Esta seção possui 4 subdivisões. Na primeira, apresento os procedimentos e os critérios utilizados para a análise dos erros existentes nas produções escritas em Libras/ELiS pelos participantes deste estudo. Na segunda, defino os critérios para a análise das interações e, na terceira, as percepções dos alunos ao escrever colaborativamente. Na quarta e última análise, defino os procedimentos para análise das percepções dos alunos sobre a importância da escrita de sinais para suas formações.

2.6.1 Análise dos erros – //

Um dos objetivos deste estudo é verificar quais tipos de erros são produzidos pelos participantes quando escrevem colaborativamente. Dessa forma, a primeira etapa de análise buscou refletir sobre a causa ou a origem dos erros a partir de oito produções de textos. Esta análise foi realizada apenas sobre as produções dos seguintes participantes: Carol, Cunha, Regina, Ricardo, Nike, Pedro, Rafaela e Serena.

Apesar desta pesquisa situar-se no âmbito da pesquisa qualitativa interpretativista, consideramos que a contagem dos erros nas produções colaborativas realizadas entre os alunos pode contribuir para uma melhor compreensão dos dados, pois, dessa forma, é possível verificar o número de erros nos textos dos alunos.

Para a verificação dos erros, analiso apenas a primeira versão dos textos. Utilizo, nesta pesquisa, a taxonomia de erros sugerida por Figueiredo (2001), de erros interlinguais e intralinguais. Também levo em consideração o estudo de Freitas (2016), que analisou erros na produção de textos escritos em Libras/ELiS por alunos Surdos.

O procedimento de análise dos erros acontecerá da seguinte maneira: primeiro faço uma análise global do texto, isto é, identifico os tipos de erros na produção escrita

dos alunos. Em seguida, faço a contagem dos erros existentes nas produções textuais, marcando a parte errada do sinal com a cor vermelha. Para mais detalhes sobre a categorização, veja o quadro a seguir:

Quadro 64 – Tipos de erros para análise

Categorias	Subcategoria	Subcategorias
Erros Interlinguais	Erro de tradução literal	
Erros Intralinguais	Erro de uso inadequado de visografema	Erro de configuração de dedos
		Erro de orientação da palma
		Erro de ponto de articulação
		Erro de movimento
	Erro de omissão de visografemas	
	Erro de omissão e uso de diacríticos	
	Erro de omissão de sinais gráficos	
Erros referentes aos aspectos de textualização	Erro de omissão de palavras	
	Erro de acréscimo de palavras	
	Erro de palavras sem significado	
	Erro de omissão de pontuação no texto	
	Erro de uso de pontuação no texto	

Fonte: Elaborado pelo autor desta dissertação.

2.6.2 Análise das interações – // _t□□↓^L // _t□□□o^{TT}

A segunda etapa de análise busca verificar e descrever como a colaboração pôde ajudar na produção dos textos dos alunos, bem como analisar quais estratégias os participantes utilizaram durante a produção escrita em Libras/ELiS. Com base nos dados coletados, as estratégias mediadoras que auxiliaram os alunos durante o processo de escrita foram: o uso de *scaffolding*, correspondendo ao uso da L1 e apontamento visuogestual; conversas sobre a língua-alvo e sobre as atividades. Além disso, foram analisados os diferentes tipos de negociações, sendo: negociação de forma, de significado e de conteúdo.

Os dados aqui encontrados são analisados com base na teoria sociocultural.

2.6.3 Análise das percepções dos alunos sobre escrever colaborativamente e individualmente e a diferença que mencionam ao escrever em colaboração com o colega Surdo e ouvinte - //

A terceira e quarta etapa de análise pretende verificar qual a percepção dos alunos Surdos e ouvintes de escrever em ELiS sozinhos ou em colaboração com o colega Surdo ou ouvinte nas duas tarefas de produção textual. Os dados são apresentados a partir do seguinte quantitativo de respostas dos alunos: (1) pontos positivos e negativos em trabalhar individualmente; (2) pontos positivos e negativos em trabalhar colaborativamente; (3) pontos positivos e negativos de trabalhar com participante Surdo; (4) pontos positivos e negativos em trabalhar com o participante ouvinte.

2.6.4 Análise das percepções dos alunos sobre a importância da escrita de sinais (ELiS) para sua formação - //

A quinta e última análise busca conhecer as percepções dos alunos em relação ao sistema de escrita de sinais (ELiS). Dessa forma, aponto a percepção dos alunos em relação à importância da escrita de sinais para aprendizagem de Libras, bem como sua relevância na formação de futuros professores de Libras. Assim, os dados são apresentados a partir da similitude de respostas dos alunos: (1) considero importante porque; (2) não considero importante porque.

A análise dos dados se apoia em autores que discutem a importância da escrita para um aprendiz de língua, como também o seu uso nas aulas de línguas.

Passemos, então, ao capítulo 3, que apresenta a análise dos dados.

CAPÍTULO 3 – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Vamos nos dar as mãos, aprender colaborando com o outro, aprender por caminhos tortuosos, não importa! Juntos, podemos vislumbrar novos caminhos, novas experiências. Podemos melhorar cada vez mais e mais a difícil, mas gratificante, tarefa de formar futuros professores. (PORTO, 2016, p. 218).

Neste capítulo, apresento os resultados da análise dos dados obtidos por meio da produção dos textos dos alunos, das entrevistas, do questionário, bem como das interações realizadas entre os participantes. Na primeira seção, faço algumas considerações sobre os erros, em seguida, apresento o quantitativo de erros nas produções colaborativas dos alunos. Na segunda seção, mostro os efeitos da colaboração durante as duas tarefas de produção de textos em Libras/ELiS, assim como abordo algumas estratégias mediadoras usadas pelos alunos quando escreveram com o colega Surdo e com o colega ouvinte. Na terceira seção, trago a percepção dos participantes sobre escrever individualmente e colaborativamente. Em seguida, apresento uma análise comparativa sobre a percepção deles em relação à escrita colaborativa com o colega Surdo e com o colega ouvinte. Por fim, na quarta seção, analiso o questionário inicial respondido por toda a turma e discorro sobre a percepção dos alunos em relação à importância da escrita de sinais (ELiS) para sua formação como professores.

3.1 Análise dos erros na produção de textos em Libras/ELiS

Esta seção de análise tem o objetivo de identificar e explicar os erros na produção textual dos alunos nas duas tarefas sobre os textos *For the Birds* e *Pip*. Dessa forma, faço um levantamento dos erros e, em seguida, apresento algumas considerações sobre as causas dos erros na produção dos textos dos alunos. Por fim, pontuo as maiores dificuldades encontradas pelos 21 alunos na aprendizagem de ELiS.

3.1.1 Compreendendo os erros em ELiS

...triste

Nesta seção, analiso e apresento todos os tipos de erros encontrados nas duas tarefas de produção textual colaborativas realizadas pelos participantes deste estudo. Nos exemplos que são analisados, ressalto que as palavras ou as sentenças que ilustram a análise de erro podem, às vezes, apresentar mais de um tipo de erro.

Os erros encontrados nas produções textuais dos alunos foram classificados em dois grupos: erros referentes à escrita do sinal e erros referentes aos aspectos de textualização.

A categoria de erros referentes à escrita do sinal contém os erros interlinguais e intralinguais. Os erros interlinguais apresentam uma subcategoria, sendo: tradução literal. Os erros intralinguais foram classificados em erros de configuração de dedos, de orientação da palma; de ponto de articulação; de movimento; de omissão de visogrfemas; de omissão ou uso de diacríticos e de omissão de sinais gráficos.

Os erros referentes aos aspectos de textualização foram decorrentes da omissão de palavras; do acréscimo de palavras; de palavras sem significado; da omissão de pontuação no texto ou do uso de pontuação inadequada no texto.

Para análise dos erros, utilizo um sistema de cores para mostrar as letras ou palavras escritas erroneamente e sua correção. Dessa maneira, as letras ou palavras escritas em vermelho indicam a presença de erros, já as letras ou palavras escritas em verde indicam a correção desses erros. Os dados são apresentados da seguinte maneira: na primeira linha, a imagem do trecho ou do texto original; na segunda linha, o mesmo texto, porém digitado usando a fonte *Truetype* da ELiS; na terceira linha, a glosa em português; na quarta linha, a tradução do enunciado em português; e, na quinta linha, a palavra ou texto sinalizado em Libras através do QR Code, como podemos observar no quadro a seguir:

Quadro 65: Trecho retirado do texto de Regina e Serena, na segunda tarefa, mostrando um esboço de como os erros serão apresentados na análise

Palavra em Libras/ELiS original	
Palavra digitada	...triste
Glosa	/TRISTE/

baixo e como diacrítico, e o movimento de soprar o ar ↓^ς, resultando no sinal // . 8 8 ↓^ς. Já os sinais /FIO/ // ... 1 8 8 8 8 + e /ABAIXAR/ - † 8 8 8 ↓ deveriam ser representados por apenas um único sinal, a saber: as duas mãos em formato da letra /Y/, dedos polegar estendido na horizontal, indicador, médio e anelar fechados, mínimo estendido na vertical // ... 1 8, palma para trás 8, ponto de articulação na ponta dos dedos 8 e movimento das mãos para baixo e para o meio ↘↙, resultando no sinal: // ... 1 8 8 8 8 ↘↙. Ao tentarem escreverem o enunciado para indicar que os pássaros quase caíram do fio, os participantes registram o sinal /CAIR/ . 1 8 8 8 8 ↓ como se estivesse caindo um objeto, a saber: dedo polega fechado, indicador estendido e demais dedos fechados com a ponta dos dedos para baixo . 1 8, palma para trás 8, no espaço frente ao corpo 8 e o movimento dos braços para baixo ↓. Nesse trecho percebe-se o pouco domínio de Libras dos participantes, uma vez que escrevem o sinal /CAIR/ como se estivesse caindo um objeto, e não para mostrar que os pássaros quase estavam caindo do fio. A maneira correta de representar o sinal /CAIR/ em Libras/ELiS nesse contexto é ... 1 8. 7 7. 8 8 8 8 8 - ↓^ς, uma vez que é possível identificar que os pássaros estavam assentados no fio e logo em seguida quase caíram. Dessa forma, a frase em Libras/ELiS deveria ser escrita da seguinte maneira:

Quadro 67 – Forma correta referente a frase: “Os pássaros estavam muito pesados, o fio abaixou e quase caíram”.

Frase em Libras/ELiS	
Libras sinalizada	

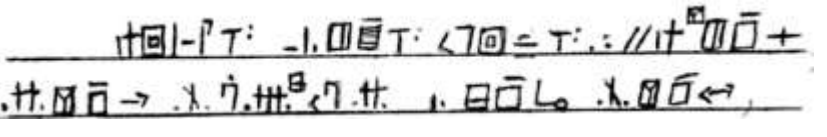
Fonte: Elaborado pelo autor desta dissertação.

Para entendermos esse tipo de erro, Figueiredo (2015) afirma que, como os aprendizes, em estágios iniciais do processo de aprendizagem, não dominam as estruturas gramaticais da língua-alvo e possuem pouco conhecimento de vocabulário na L2, eles tendem a se apoiar em sua L1 ao tentarem produzir enunciados na L2.

b) Erros Intralinguais – Configuração de dedos (CD)

Na Quadro 68, no texto produzido por Carol (ouvinte) e Rafaela (Surda), na segunda tarefa *Pip*, é possível identificar um erro de CD ao escrever o sinal soletrado /R-O-M-E-U/ $\cdot\lambda\cdot\dot{\gamma}\cdot\#\cdot\equiv\angle\gamma\cdot\#$, e também um erro de uso inadequado de diacrítico de lateralidade na escrita do sinal /PASSADO/ $\uparrow\textcircled{\text{H}}\text{I}\text{I}^{\triangleright}\text{T}^{\cdot}$, como podemos observar a seguir:

Quadro 68 – Erro de CD e de diacrítico de lateralidade, na tentativa de escrever o sinal soletrado /R-O-M-E-U/ e /PASSADO/, no texto escrito por Cunha e Rafaela na 2ª tarefa

Frase em Libras/ELiS original	
Frase digitada mostrando os erros	$\uparrow\textcircled{\text{H}}\text{I}\text{I}^{\triangleright}\text{T}^{\cdot}$ $\cdot\lambda\cdot\dot{\gamma}\cdot\#\cdot\equiv\angle\gamma\cdot\#$ $\cdot\lambda\cdot\dot{\gamma}\cdot\#\cdot\equiv\angle\gamma\cdot\#$ $\cdot\lambda\cdot\dot{\gamma}\cdot\#\cdot\equiv\angle\gamma\cdot\#$ $\cdot\lambda\cdot\dot{\gamma}\cdot\#\cdot\equiv\angle\gamma\cdot\#$
Glosa	/PASSADO/ /TER/ /CACHORRO/ /PEQUENO/ /NOME/ /R-O-M-E-U/.
Português	Há muito tempo havia um cachorrinho que se chamava Romeu.
Libras sinalizada	

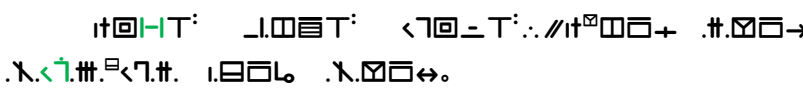
Fonte: Elaborado pelo autor desta dissertação.

Na primeira linha, no sinal /PASSADO/ $\uparrow\textcircled{\text{H}}\text{I}\text{I}^{\triangleright}\text{T}^{\cdot}$, o erro ocorre por não haver necessidade de utilização do diacrítico de lateralidade $\triangleright$ para indicar que o sinal acontece no lado direito da lateral da cabeça $\text{I}\text{I}^{\triangleright}$. Barros (2015) afirma que o uso de diacrítico de lateralidade é mais utilizado em PAs que se referem a partes do corpo únicas, como, por exemplo, a testa, o nariz, o pescoço, o tórax e a barriga. Nesse sentido, a utilização do diacrítico para indicar que o sinal está sendo realizado no lado direito da lateral cabeça é desnecessária, pois “subentende-se que a mão que toca o PA tem a mesma lateralidade” (BARROS, 2015, p. 87).

Na segunda linha, na tentativa de escrever o sinal /ROMEU/ $\cdot\lambda\cdot\dot{\gamma}\cdot\#\cdot\equiv\angle\gamma\cdot\#$, o erro ocorre devido ao fato de as participantes não estabelecerem a forma correta do

visografema que representa a letra /O/ <7. Nesse sinal, há dois erros: o primeiro ocorre porque as participantes omitem o visografema de polegar < para indicar que o dedo polegar está curvo; já o segundo erro ocorre porque escrevem o visografema de demais dedos na posição muito curvos 7. A forma correta de representação do enunciado é:

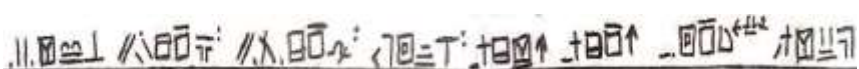
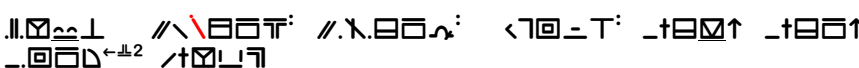
Quadro 69 – Forma correta, escrita e sinalizada, do sinal soletrado /R-O-M-E-U/ e /PASSADO/

Frase em Libras/ELiS	
Libras sinalizada	

Fonte: Elaborado pelo autor desta dissertação.

No Quadro 70, um erro referente ao uso inadequado de diacrítico de CD no texto escrito por Ricardo (ouvinte) e Pedro (Surdo). Na ocasião, os participantes escreveram a seguinte frase:

Quadro 70 – Erro de diacrítico de CD, na tentativa de escrever o sinal /MUITO/, no texto escrito por Ricardo e Pedro na 2ª tarefa

Frase em Libras/ELiS original	
Frase digitada mostrando os erros	
Glosa	/VER/ /MUITO/ /DIFERENTE/ /CACHORRO/ /MAIOR/ /DO QUE ELE/ /BOT/ (nome do cachorro).
Português	Bot viu muitos cães maiores do que ele
Libras sinalizada	

Fonte: Elaborado pelo autor desta dissertação.

Na primeira linha, podemos observar a seguinte representação da CD para o sinal /MUITO/ // \BQT: ponta do dedo polegar em contato com a ponta dos demais

dedos inclinados . Essa combinação de CD (dedos fechados) e de movimento (fechar a mão) é uma combinação impossível de ser realizada, visto que não é possível fazer o movimento de fechar as mãos se os dedos já estiverem fechados.

A maneira correta de representação do sinal /MUITO/ é sem a utilização do diacrítico de contato de CD, conforme indicado, em verde, na frase abaixo:

Quadro 71 – Forma correta, escrita e sinalizada, do sinal /MUITO/

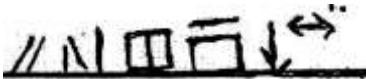
Frase em Libras/ELiS	
Libras sinalizada	

Fonte: Elaborado pelo autor desta dissertação.

c) Erros Intralinguais – Orientação da palma (OP)

No Quadro 72, há um erro de OP no texto de Carol (ouvinte) e Nike (Surdo), ao escreverem o sinal /FELIZ/, pois os participantes não atribuíram um valor adequado ao visografema de OP para indicar que a orientação da palma é para frente ☑ e não para medial ☐. Dessa forma, o sinal é representado da seguinte maneira:

Quadro 72 – Erro de OP, na tentativa de escrever o sinal /FELIZ/, no texto escrito por Carol e Nike na 2ª tarefa

Palavra em Libras/ELiS original	
Palavra digitada mostrando os erros	///\N□□↓↔
Glosa	/FELIZ/
Português	Feliz
Libras sinalizada	

Fonte: Elaborado pelo autor desta dissertação.

O sinal /FELIZ/ corresponde a um tipo de sinal bimanual simétrico em que todos os grupos são iguais. O sinal é realizado da seguinte maneira: configuração dos dedos na letra /F/, dedos indicadores estendidos e perpendiculares em relação à palma, indicador estendido inclinado à frente da palma, demais dedos estendidos //N\, orientação da palma para frente ☑, no espaço à frente do corpo ☐, com movimento alternado em zigue-zague, para direita e para esquerda, com movimento para baixo ↓↵, como podemos observar a seguir:

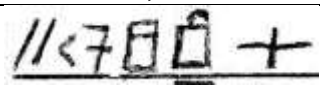
Quadro 73 – Forma correta, escrita e sinalizada, do sinal /FELIZ/

Palavra em Libras/ ELiS	//N\☑☐↓↵
Libras sinalizada	

Fonte: Elaborado pelo autor desta dissertação.

No Quadro 74, há três erros no texto de Carol (ouvinte) e Nike (Surdo) referentes à segunda tarefa. Os participantes, ao escreverem o sinal /GRUPO/, registram de forma equivocada a configuração de dedos na letra /C/ //<† e a orientação da palma para cima ☐. Além disso, eles omitem o diacrítico de eixo palma para mostrar que a ponta dos dedos é para frente ☑ e, por último, omitem o diacrítico de repetição ˙ para indicar o movimento para o meio mais de uma vez. O sinal é representado pelos alunos da seguinte maneira:

Quadro 74 – Erro de CD, OP e de omissão de diacrítico de repetição, na tentativa de escrever o sinal /GRUPO/, no texto escrito por Carol e Nike na 2ª tarefa

Palavra em Libras/ELiS original	
Palavra digitada mostrando os erros	//<†☐☐+˙
Glosa	/GRUPO/
Português	Grupo
Libras sinalizada	

Fonte: Elaborado pelo autor desta dissertação.

A forma correta de representação do sinal /GRUPO/ em Libras/ELiS é seguinte: duas mãos na posição com o dedo polegar e demais dedos curvos //<7 com a orientação do eixo palma (ponta de dedos) para frente ☐, palma para medial ☐, ponto de articulação na ponta dos dedos ☐ em contato com as duas mãos e movimento para o meio + com repetição :, como podemos observar a seguir:

Quadro 75 – Forma correta, escrita e sinalizada, do sinal /GRUPO/

Palavra em Libras/ELiS	//<7☐☐☐+:
Libras sinalizada	

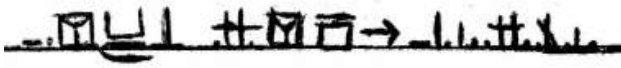
Fonte: Elaborado pelo autor desta dissertação.

No exemplo do Quadro 75, temos um tipo de erro global, visto que, se fosse analisado isoladamente, com certeza comprometeria a comunicação (FIGUEIREDO, 2015, 2017), pois a representação do sinal escrito pelos participantes não possui similaridade com o significado da palavra /GRUPO/ em Libras.

d) Erros Intralinguais – Ponto de Articulação (PA)

No Quadro 76, mostro um erro de PA produzido pelas participantes Serena (Surda) e Regina (ouvinte) por terem identificado de forma equivocada o local onde o sinal deveria ser realizado e, nesse sentido, escreveram o visografema inadequado para registrar o sinal /MULHER/. Ao fazer a leitura do sinal escrito pelas alunas, podemos observar que o dedo polegar está estendido e em posição horizontal, e os demais dedos estão fechados —. Essa configuração de dedos —. toca o queixo ☐, em vez de tocar a bochecha ☐, como podemos observar a seguir:

Quadro 76 – Erro de PA, na tentativa de escrever o sinal /MULHER/, no texto escrito por Serena e Regina na 2ª tarefa

Frase em Libras/ELiS original	
Frase digitada mostrando os erros	..M.U.L. #.M.O.→ ..L..#..L..
Glosa	/MULHER/ /NOME/ /L-A-U-R-A/
Português	Uma mulher chamada Laura
Libras sinalizada	

Fonte: Elaborado pelo autor desta dissertação.

Nesse exemplo, temos um tipo de erro global, posto que tal erro, se fosse analisado numa frase, comprometeria o significado do enunciado (FIGUEIREDO, 2015, 2017), visto que o sinal /MULHER/ produzido pelas participantes não remeteria a significado algum em Libras. A forma correta de representação da frase é da seguinte forma:

Quadro 77 – Forma correta, escrita e sinalizada, do sinal /MULHER/

Frase em Libras/ELiS	..M.O.O.L. #.M.O.→ ..L..#..L..
Libras sinalizada	

Fonte: Elaborado pelo autor desta dissertação.

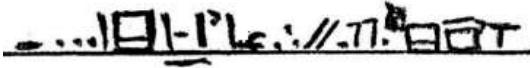
e) Erros Intralinguais – Movimento (M)

No Quadro 78, no texto escrito por Regina (ouvinte) e Carol (ouvinte), há cinco tipos de erros para escrever o sinal composto /FAZENDA/. Na primeira parte do sinal /VACA/M.H.L., há um erro causado pelo uso inadequado de visografema de PA H (para indicar lado direito da lateral da cabeça e não testa). Há, também, um erro de movimento ao indicar que o sinal apresenta movimento lateral do punho L, não

dobrando o pulso L e omitindo o diacrítico de movimento para indicar movimento para trás T .

Na segunda parte do sinal $\text{//.77.}\text{E}\text{E}\text{>T}$, há um erro referente ao uso desnecessário de diacrítico de OP $\text{//.77.}\text{E}$ (para indicar que os dedos estão para frente), pois não há a necessidade de indicar que os dedos estão para frente, visto que a orientação da palma está para baixo. Além disso, nessa mesma palavra, os participantes omitem o diacrítico de repetição ao indicar o movimento dos braços para trás T , como podemos observar a seguir:

Quadro 78 – Erro de M, de PA e de orientação de eixo palma, na tentativa de escrever o sinal /FAZENDA/, no texto escrito por Regina e Carol na 1ª tarefa

Palavra em Libras/ELiS original	
Palavra digitada mostrando os erros	$\text{---.}\text{E}\text{H}\text{>L}::\text{//.77.}\text{E}\text{E}\text{>T}$
Glosa	/FAZENDA/
Português	Fazenda
Libras sinalizada	

Fonte: Elaborado pelo autor desta dissertação.

Assim, o sinal /FAZENDA/ é um tipo de sinal composto e deve ser representado da seguinte maneira: mão direita na configuração em /Y/, dedo polegar estendido perpendicularmente ao lado da palma, dedo indicador, médio e anelar fechados e mínimo estendido $\text{---.}\text{I}$, orientação da palma para baixo E , no lado direito da lateral da cabeça H , movimento de dobrar o pulso e diacrítico de movimento para trás L^{T} . Em seguida, duas mãos com a configuração do dedo polegar fechados, indicador e médio curvos e demais dedos fechados //.77. , orientação da palma para baixo E , no lado direito do espaço frente ao corpo $\text{E}\text{>}$ e movimento para trás com repetição T , conforme podemos observar a seguir no quadro 79:

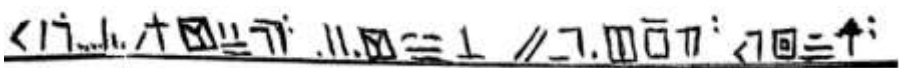
Quadro 79 – Forma correta, escrita e sinalizada, do sinal /FAZENDA/

Palavra em Libras/ELiS	... B=>L ^T ∴.//.77.88>T [·]
Libras sinalizada	

Fonte: Elaborado pelo autor desta dissertação.

Na frase abaixo, Pedro (Surdo) e Ricardo (ouvinte) escrevem as 4 primeiras palavras de maneira correta, respeitando a maneira como os sinais são produzidos em Libras, como também o uso dos visogramas da ELiS (BARROS, 2015). No entanto, a representação do visograma de movimento do sinal /CACHORRO/, na última palavra, para cima, representado pela seta ↑[·] é inadequada, uma vez que o movimento correto é para trás T[·], conforme podemos observar a seguir no Quadro 80:

Quadro 80 – Erro de M, na tentativa de escrever o sinal /CACHORRO/, no texto de Pedro e Ricardo na 2ª tarefa

Frase em Libras/ELiS original	
Frase digitada mostrando os erros	<7...7. /+8...7. 77.88>T [·] //7.88>T [·] <78>↑ [·]
Glosa	/DIA/ /BOT/(nome do cachorro) /VER/ /FOTO/ /CACHORRO/
Português	Certo dia Bot viu a foto de um cachorro
Libras sinalizada	

Fonte: Elaborado pelo autor desta dissertação.

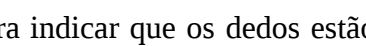
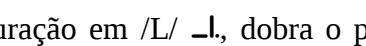
A forma correta de representar a frase em Libras/ELiS é a seguinte:

Quadro 81 – Forma correta, escrita e sinalizada, do sinal /CACHORRO/

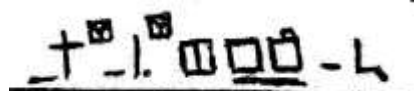
Frase em Libras/ELiS	<7...7. /+8...7. 77.88>T [·] //7.88>T [·] <78>T [·]
Libras sinalizada	

Fonte: Elaborado pelo autor desta dissertação.

f) Erros Intralinguais – Omissão de visografemas

O sinal  /ANTES/, escrito por Pedro (Surdo) e Ricardo (ouvinte), apresenta três tipos de erros: o primeiro erro ocorre pelo uso do diacrítico de CD para indicar que os dedos estão para frente ; o segundo erro acontece devido à omissão do visografema de orientação da palma da mão direita para mostrar que ela está para baixo , conforme indicado em vermelho pelo símbolo ; e, por último, pela ausência de diacrítico de movimento para mostrar que o dedo da mão direita, na configuração em /L/ , dobra o punho para trás . Os participantes escreveram da seguinte maneira equivocada:

Quadro 82 – Erros de omissão de visografema de OP, de uso e de omissão de diacrítico, na tentativa de escrever o sinal /ANTES/, no texto escrito por Pedro e Ricardo na 2ª tarefa

Palavra em Libras/ELiS original	
Palavra digitada mostrando os erros	
Glosa	/ANTES/
Português	Antes
Libras sinalizada	

Fonte: Elaborado pelo autor desta dissertação.

O sinal /ANTES/ é um sinal bimanual assimétrico em que se escrevem todos os grupos separadamente. Barros (2015) afirma que, em todos os sinais bimanuais assimétricos, em que os visografemas para cada mão são diferentes nos quatro grupos (CD, OP, PA e M), “são escritos dois visografemas para cada grupo, o primeiro para representar a mão esquerda, e o segundo para representar a mão direita” (BARROS, 2015, p. 82). Assim, o sinal em Libras/ELiS é representado corretamente da seguinte maneira:

Quadro 83 – Forma correta, escrita e sinalizada, do sinal /ANTES/

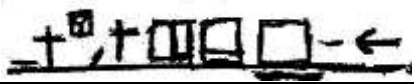
Palavra em Libras/ELiS	$\neg \uparrow^{\square} \neg \downarrow \square \square \square \square \neg \downarrow^{\top}$
Libras sinalizada	

Fonte: Elaborado pelo autor desta dissertação.

O sinal /ANTES/ se lê da seguinte maneira: mão esquerda com a configuração de dedo polegar estendido, na horizontal, e demais dedos estendidos, unidos e na posição vertical, eixo palma (ponta de dedos) para frente $\neg \uparrow^{\square}$, mão direita na configuração de letra /L/ $\neg \downarrow$. (dedo polegar estendido, na horizontal, indicador estendido, na vertical e demais dedos fechados), orientação da mão esquerda para medial $\square$ e da mão direita para baixo $\square$, ponto de articulação da mão esquerda palma em contato com a ponta de dedo da mão direita $\square \square$ e movimento de dobrar o punho para trás da mão direita $\neg \downarrow^{\top}$.

No sinal $\neg \uparrow^{\square} \neg \downarrow \square \square \square \square \neg \downarrow^{\top}$ /CHEGAR/, apresentado no quadro 84, há um erro de omissão de visografema de PA da mão direita, $\square$, lateral de dedo, conforme indicado em vermelho pelo símbolo $\emptyset$:

Quadro 84 – Erro de omissão de visografema, na tentativa de escrever o sinal /CHEGAR/, no texto escrito por Serena (Surda) e Nike (Surdo) na 1ª tarefa

Palavra em Libras/ELiS original	
Palavra digitada mostrando os erros	$\neg \uparrow^{\square} \neg \downarrow \square \square \square \square \neg \downarrow^{\top}$
Glosa	/CHEGAR/
Português	Chegar
Libras sinalizada ⁵⁵	-----

Fonte: Elaborado pelo autor desta dissertação.

O sinal /CHEGAR/ se lê da seguinte maneira: mão esquerda com a configuração de dedo polegar estendido na horizontal, e demais dedos estendidos, unidos e na posição vertical, eixo palma (ponta de dedos) para frente $\neg \uparrow^{\square}$, mão direita na configuração de

⁵⁵ Palavra impossível para leitura.

letra /B/ /† (dedo polegar na palma, demais dedos unidos, estendidos e na horizontal), orientação da mão esquerda para medial □ e da mão direita para baixo ▤, ponto de articulação da mão esquerda palma em contato com a lateral dos dedos da mão direita □□ e movimento da mão direita para esquerda, representado pela seta ←. Em Libras/ELiS, o sinal /CHEGAR/ é representado da seguinte maneira:

Quadro 85 – Forma correta, escrita e sinalizada, do sinal /CHEGAR/

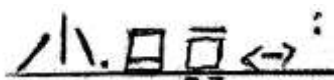
Palavra em Libras/ELiS	†□/†□▤□□-←
Libras sinalizada	

Fonte: Elaborado pelo autor desta dissertação.

g) Erros intralinguais – Uso de diacríticos

No sinal /PROFESSOR/, apresentado no Quadro 86, há um erro referente ao uso desnecessário do diacrítico de repetição para indicar movimento para esquerda e para direita ↔, conforme sinalizado a seguir em vermelho:

Quadro 86 – Erro de uso de diacrítico, na tentativa de escrever o sinal /PROFESSOR/, no texto escrito por Carol (ouvinte) e Nike (Surdo) na 2ª tarefa

Palavra em Libras/ELiS original	
Palavra digitada mostrando os erros	†□▤□↔
Glosa	/PROFESSOR/
Português	Professor
Libras sinalizada	

Fonte: Elaborado pelo autor desta dissertação.

Nesse exemplo, notamos que os participantes escreveram todos os grupos adequadamente, representando o sinal em Libras/ELiS da maneira correta. No entanto, o uso do diacrítico de repetição ;, no visografeza de movimento (M), para indicar movimento para direita e para esquerda ↔, é desnecessário, pois, conforme explica

Barros (2015), a repetição é tida como padrão e não se usa o diacrítico para indicar que o movimento se repete. Segundo a autora, os movimentos reversíveis ↔ (para direita para esquerda), ⇄ (para frente e para trás), ⇆ (abrir e fechar a mão) e os movimentos circulares 0 (circular vertical), ○ (circular horizontal) e ⊙ (circular frontal) não precisam do diacrítico de repetição. A forma correta do sinal /PROFESSOR/, em Libras/ELiS é:

Quadro 87 – Forma correta, escrita e sinalizada, do sinal /PROFESSOR/

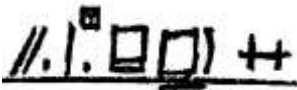
Palavra em Libras/ELiS	↘\.\.□□↔
Libras sinalizada	

Fonte: Elaborado pelo autor desta dissertação.

O sinal /PROFESSOR/ se lê como um sinal monomaneiro, apresentando uma configuração de dedo na letra /P/ (dedo polegar na palma, indicador estendido, na horizontal, médio inclinado e demais dedos fechados) ↘\., orientação da palma para baixo □, ponto de articulação no espaço neutro, tocando o lado direito e esquerdo do espaço neutro □□ e o movimento para a direita e para a esquerda com repetição ↔.

No quadro 88, no sinal //l.□□+ /MAS/, ocorre um outro erro referente ao uso inadequado do diacrítico, agora de CD, e de omissão de diacrítico de movimento, conforme podemos observar, em vermelho, na escrita da palavra a seguir:

Quadro 88 – Erro de uso e omissão de diacrítico, na tentativa de escrever o sinal /MAS/, no texto escrito por Carol (ouvinte) e Nike (Surdo) na 2ª tarefa

Palavra em Libras/ELiS original	
Palavra digitada mostrando os erros	//l.□□+ (red marks on l, □, and +)
Glosa	/MAS/
Português	Mas
Libras sinalizada	

Fonte: Elaborado pelo autor desta dissertação.

Nesse exemplo, tal erro ocorre devido ao fato de os participantes não reconhecerem que o visografema de orientação da palma para baixo $\square$ dispensa a representação do diacrítico eixo palma (BARROS, 2015; FREITAS, 2016). Barros (2015) explica que, para o visografema de orientação da palma para baixo $\square$, há apenas 3 combinações possíveis, sendo elas: $.l.\square$ (orientação do dedo para medial com a ponta do dedo para o lado esquerdo), $.l.\square$ (orientação do dedo para distal com a ponta do dedo para o lado esquerdo) e $.l.\square$ (orientação do dedo para trás). A forma correta do sinal /MAS/ em Libras/ELiS é:

Quadro 89 – Forma correta, escrita e sinalizada, do sinal /MAS/

Palavra em Libras/ELiS	// $.l.\square\square\leftrightarrow$
Libras sinalizada	

Fonte: Elaborado pelo autor desta dissertação.

A representação em Libras/ELiS do sinal /MAS/ se lê como um tipo de sinal bimanual simétrico, tendo a configuração de dedos das duas mãos com os polegares fechados, indicadores estendido, na vertical e demais dedos fechados $//.l.$, palma para baixo $\square$, contato das mãos na lateral dos dedos $\square$ e movimento para fora $\leftrightarrow$.

Nos Quadros 86 e 88, nos sinais /PROFESSOR/ e /MAS/, é possível reconhecer dois tipos de erros locais, que, mesmo apresentando irregularidades nas palavras, não afetariam na comunicação (FIGUEIREDO, 2015, 2017).

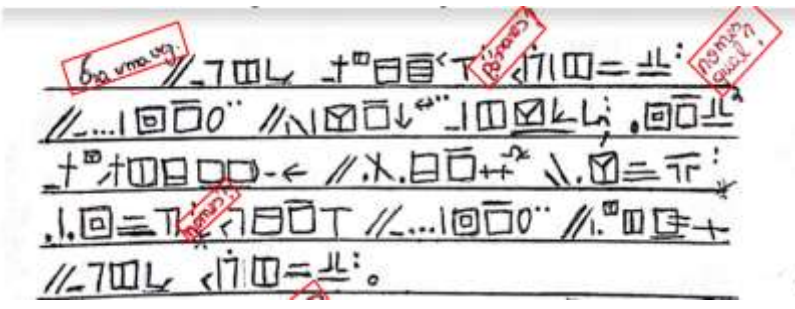
Nos exemplos de erros intralinguais apresentados até aqui, podemos observar que tais erros não resultaram, em hipótese nenhuma, da influência da língua portuguesa na escrita dos sinais em Libras, porque tais erros são resultantes do pouco conhecimento dos alunos em relação ao valor de cada visografema e da identificação equivocada dos alunos em relação às unidades visêmicas para cada sinal.

h) Erros referentes aos aspectos de textualização – Omissão de palavras

No Quadro 90, no texto escrito por Ricardo (ouvinte) e Cunha (ouvinte), podemos observar alguns erros que foram caracterizados pela ausência de palavras que deveriam aparecer na sentença. Ao fazer a análise dos textos, percebemos, em vários

momentos, que os participantes omitiram informações importantes para escrita do gênero narrativo, como, por exemplo, o tempo da história (presente, passado ou futuro), os personagens e suas características, como podemos observar a seguir:

Quadro 90 – Erro de omissão de palavras⁵⁶ no texto escrito por Ricardo e Cunha na 1ª tarefa

Trecho em Libras/ELiS original	
Trecho digitado mostrando os erros	Ø // _7W_L _+^B_B<T: Ø <^W_L=J: Ø // _...1B_B0'' // \^B_B<'' _1B_B<L; .B_B<^2 _+^/+B_B<B<- // .X.B_B<+^ \.B_B=J; .B_B=J: Ø, <B_B<T // _...1B_B0'' // .B_B<+ // _7W_L <^W_L=J:
Glosa	/GRUPO/ /AMIGO/ /AZUL/ /BRINCAR/ /FELIZ/ /ÁRVORE/, /DE REPENTE/ /CHEGAR/ /DIFERENTE/ /PÁSSARO/ /VERMELHO/ /QUERER/ /BRINCAR/ /JUNTO/ /GRUPO/ /AZUL/.
Português	Um grupo de amigos azuis brincavam felizes na árvore, de repente chegou um pássaro diferente na cor vermelho que queria brincar junto com o grupo de pássaros azul.
Libras sinalizada	

Fonte: Elaborado pelo autor desta dissertação.

Kleiman (2000) afirma que a estrutura narrativa de um texto se caracteriza principalmente pela marcação temporal dos personagens no texto. Além disso, destaca-se toda uma relação de espaço e cenário, onde são apresentados os personagens, o lugar onde acontece a história e, por fim, a resolução e o desenvolvimento da trama.

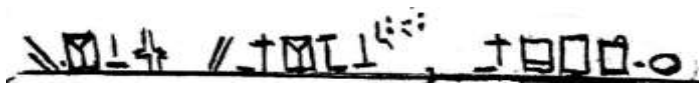
No enunciado acima em que é desenvolvida a introdução do texto, percebemos que os autores não indicam a marcação temporal da história. Além disso, a narrativa produzida pelos alunos não possui uma descrição de quem eram esses amigos e como eles se chamavam. Nesse sentido, após os alunos refletirem sobre a construção

⁵⁶ No Quadro 90, as palavras em português foram escritas por mim logo após os alunos entregarem os textos. Após verificarem e refletirem sobre os erros na produção escrita, eles corrigiram e reescreveram os textos, conforme podemos observar no enunciado do quadro 91.

i) Erros referentes aos aspectos de textualização – Palavras sem significado

Nessa categoria, apresento um exemplo envolvendo a escrita de uma palavra sem significado, como ilustrado, em vermelho, no seguinte enunciado a seguir:

Quadro 92 – Erro de palavras sem significado no texto escrito por Regina (ouvinte) e Carol (ouvinte) na 1ª tarefa

Trecho em Libras/ELiS original	
Trecho digitado mostrando os erros	\.M_4 # +M_L_L_1^4:, +B_Q_Q_0
Glosa	/PÁSSARO/ /VOAR/
Português	Os pássaros voaram...
Libras sinalizado ⁵⁷	

Fonte: Elaborado pelo autor desta dissertação.

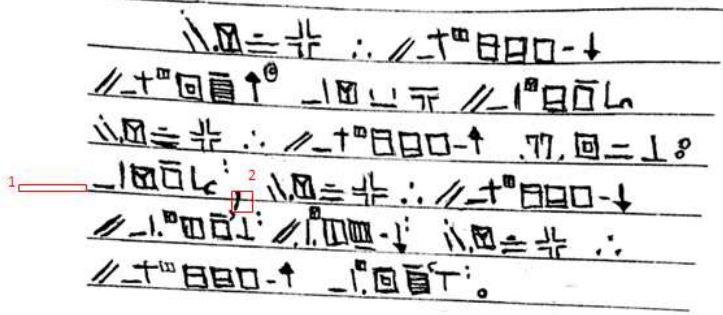
Nesse trecho, a terceira palavra não representa sinal algum em Libras/ELiS e, dessa forma, é impossível fazer a leitura.

j) Erros referentes aos aspectos de textualização – Uso e omissão de pontuação no texto

No Quadro 93, elucido os erros referentes ao uso e à omissão de pontuação no texto. Porém, ressalto que o enunciado contém outros erros, a saber: uso de CD e M, respectivamente nos sinais \.M_4 #, /PÁSSAROS/, +M_L_T /OUVIR/ e 77.8_1 /GRITAR/; de diacrítico de CD (eixo palma para frente), no sinal // +B_Q_Q_0 /ENTÃO/; e, por último, a omissão de palavra após sinal +M_L_T /OUVIR/, como podemos observar a seguir:

⁵⁷ Palavra em vermelho impossível de ser sinalizada, pois o sinal é escrito como um tipo de sinal monomanual, na qual há dois visografemas de PA base, palma da mão e ponta de dedos. Essa combinação de visografemas é impossível de ser representada em Libras.

Quadro 93 – Erros de uso e omissão de pontuação no texto escrito por Pedro (Surdo) e Rafaela (Surda) na 1ª tarefa

Trecho em Libras/ELiS original	
Trecho digitado mostrando os erros	$\backslash \square = \# \therefore // \text{--} \square \square \square \downarrow$ $// \text{--} \square \square \square \uparrow \circ$ $\text{--} \square \square \square$ $\emptyset$ $// \text{--} \square \square \square$ $\backslash \square = \# \therefore // \text{--} \square \square \square \uparrow$ $. \square \square \square \square \square$ $\emptyset$ $\text{--} \square \square \square$ $\backslash \square = \# \therefore // \text{--} \square \square \square \downarrow$ $// \text{--} \square \square \square \square \square$ $// \text{--} \square \square \square \downarrow$ $\backslash \square = \# \therefore // \text{--} \square \square \square \uparrow$ $\text{--} \square \square \square \square \square$
Glosa	/PÁSSARO PEQUENO/ /ASSUSTADO/ /OUVIR/ /ENTÃO/ /PÁSSARO GRANDE/ /GRITAR/ /OLÁ/ /PÁSSARO PEQUENO/ /PROVOCAR/ /PORQUE/ /PÁSSARO GRANDE/ /FEIO/.
Português	O pássaro pequeno ficou assustado ao ouvir, então, o pássaro grande gritou: Olá. O pássaro pequeno começou a provocar o pássaro grande porque ele era feio.
Libras sinalizada	

Fonte: Elaborado pelo autor desta dissertação.

Nos exemplos de erros mencionados acima, o numeral 1 indica um erro referente à omissão do sinal de pontuação, o travessão, ao escrever o sinal $\text{--} \square \square \square$; /OLÁ/. Além disso, o numeral 2 mostra o uso inadequado de pontuação, a vírgula. No exemplo de erro referente ao numeral 1, há um tipo de erro relacionado à omissão de pontuação no texto, visto que, após utilizarem o sinal de pontuação (dois pontos) $\therefore$ para indicar a fala do personagem $\backslash \square = \# \therefore // \text{--} \square \square \square \uparrow$, /PÁSSARO GRANDE/, os participantes não utilizaram o travessão -- .

No exemplo de erro referente ao numeral 2, há um erro referente ao uso equivocado de pontuação no texto. A utilização da vírgula, após o sinal $\text{--} \square \square \square$; /OLÁ/, é inadequada, pois a palavra seguinte contempla uma outra ideia.

Um erro de omissão de palavras foi encontrado no texto dos participantes, na segunda linha, após o sinal $\text{--} \square \square \square$ /OUVIR/. Nesse trecho, percebemos a necessidade de uma palavra para dar sentido à frase, visto que o verbo transitivo direto /OUVIR/ $\text{--} \square \square \square$ não é acompanhado de objeto direto algum. Assim, a palavra /ENTÃO/

//_!_BOL, que vem em seguida, não dá um sentido coerente para a frase. Os alunos escreveram o enunciado da seguinte maneira: /PÁSSARO PEQUENO/ /ASSUSTADO/ /OUVIR/ Ø /ENTÃO/ /PÁSSARO GRANDE/ /GRITAR/.

No enunciado do Quadro 93, há vários problemas de coerência no texto, visto que as ideias não estão claras para o leitor, pois há vários erros ortográficos. Acreditamos que o pouco contato desses participantes com a modalidade escrita, tanto em português quanto em ELiS, como foi mencionado por eles em entrevista e nas respostas dadas no questionário inicial, faz com que esses erros apareçam com muita frequência, devido à pouca oportunidade tanto de *input* quanto de *output* escrito. A forma correta de representação, em Libras/ELiS, do Quadro 93 é a seguinte:

Quadro 94 – Forma correta, escrita e sinalizada, do trecho escrito por Rafaela e Pedro

Texto digitado mostrando a forma correta	
Glosa	/PÁSSARO PEQUENO/ /ASSUSTAR/ /OUVIR/ /BARULHO/ /ENTÃO/ /PÁSSARO GRANDE/ /GRITAR/ /OLÁ/, /PÁSSARO PEQUENO/ /PROVOCAR/ /PORQUE/ /PÁSSARO GRANDE/ /FEIO/.
Português	O pássaro pequeno ficou assustado ao ouvir um barulho. Então, o pássaro grande gritou: _Olá!!! O pássaro pequeno começou a provocar o pássaro grande porque ele era feio.
Libras sinalizada	

Fonte: Elaborado pelo autor desta dissertação.

3.1.2 A quantidade de erros produzidos pelos alunos nos textos

Nesta seção, apresento o quantitativo de erros encontrados nas duas tarefas de produção de textos que foram escritos pelos alunos. Em seguida apresento as possíveis justificativas para a produção desses erros. Ao todo, foram analisadas oito produções de textos escritos, sendo quatro textos na primeira tarefa (dois textos escritos por pares formados por apenas Surdos, e dois textos escritos pelos pares formados por apenas

ouvintes), bem como quatro textos na segunda tarefa, escritos por pares de alunos Surdos e ouvintes.

O Quadro 95 apresenta um quantitativo de erros interlinguais, intralinguais e de aspectos de textualização referentes aos textos escritos pelos alunos na primeira e na segunda tarefas. Na primeira tarefa, o total de erros foi obtido por meio da soma dos textos escritos pelas duplas de Surdos/Surdos e ouvintes/ouvintes. Já na segunda tarefa, a soma dos erros foi obtida pela soma dos textos escritos por Surdos e ouvintes. O total geral de erros foi obtido por meio da soma do total da primeira tarefa e da segunda tarefa, como podemos observar a seguir:

Quadro 95 – Quadro comparativo de erros nas oito produções textuais escritas pelos alunos em pares

			1ª tarefa			2ª tarefa	
Participantes			Surdos e Surdos	Ouvintes e Ouvintes		Surdos e Ouvintes	
Categoria	Subcategoria	Subcategorias			TOTAL	TOTAL	TOTAL GERAL
Erros Interlinguais	Erro de tradução literal		0	4	4	0	4
SUBTOTAL			0	4	4	0	4
Erros Intralinguais	Erro de uso inadequado de visografema	Erro de CD	21	0	21	3	24
		Erro de OP	0	3	3	10	13
		Erro de PA	0	4	4	9	13
		Erro de M	4	4	8	5	13
	Erro de omissão de visografema		2	0	2	1	3
	Erro de omissão de sinais gráficos		4	0	4	1	5
	Erro de omissão de diacrítico		18	11	29	33	62
	Erro de uso de diacrítico		9	3	12	25	37
SUBTOTAL			58	25	83	87	170
Erros referentes aos aspectos de textualização	Erro de palavras sem significado		1	5	6	8	14
	Erro de omissão de palavras		5	5	10	34	44
	Erro de omissão de pontuação no texto		5	0	5	6	11
	Erro de uso de pontuação no texto		3	3	6	4	10
	Erro de acréscimo de palavras		5	0	5	11	16
SUBTOTAL			19	13	32	63	95
TOTAL			77	42	119	150	269

Fonte: Elaborado pelo autor desta dissertação.

Os dados do quadro acima revelam que, durante a primeira tarefa, as duplas formadas apenas por Surdos ou apenas por ouvintes tiveram 119 erros. Desse total de erros, 77 (64,7%) foram cometidos pelos pares formados apenas por Surdos e 42 (35,3%) foram produzidos pelas duplas formadas apenas por ouvintes. Na categoria de erros interlinguais, podemos observar que os erros foram cometidos apenas pelos participantes ouvintes. O motivo para o aparecimento desses erros decorre do fato de os alunos ouvintes terem mencionado que tinham pouco conhecimento de Libras (cf. quadro 97). Por essa razão, os alunos desconheciam a maneira como os sinais eram produzidos e também se apoiavam na estrutura da língua portuguesa para escrever os sinais em Libras/ELiS.

Ainda nessa categoria, na segunda tarefa, a interação ocorrida entre ouvintes e Surdos foi muito significativa. Dessa forma, podemos concluir que a interação entre Surdos e ouvintes foi muito benéfica para o aluno ouvinte, uma vez que os seus colegas Surdos, por terem mais conhecimento de Libras do que os seus colegas ouvintes, puderam auxiliar no processo de criação do texto e vice-versa.

Quanto aos erros intralinguais ocorridos pela identificação, omissão e uso de visografemas e diacríticos inadequados, 83 (100%) erros foram produzidos na primeira tarefa, sendo 58 (69,9%) cometidos pelos pares formados por apenas Surdos e 25 (30,1%) pelos ouvintes. Embora os alunos ouvintes tenham apresentado uma quantidade menor de erros na primeira tarefa, podemos verificar que a colaboração realizada na segunda tarefa com os alunos Surdos não teve efeito algum na diminuição desses erros. Dessa maneira, podemos concluir que tanto os alunos Surdos como os ouvintes têm dificuldades para escrever os textos e, dessa forma, precisam de mais oportunidades e atenção no que se refere ao uso da escrita.

Em relação aos erros de aspectos de textualização na primeira tarefa, 32 erros foram produzidos pelos alunos, sendo 19 (59,4%) produzidos pelos pares formados por apenas Surdos e 13 (40,6%) pelos ouvintes. Outro dado que também chama a nossa atenção é que a colaboração formada por Surdos e ouvintes não foi significativa, visto que 63 erros foram cometidos por esses pares na segunda tarefa.

Após fazer um levantamento geral dos erros, foram cometidos 269 erros, na primeira e na segunda tarefas. Desses, 119 erros (44,2%) foram produzidos por duplas não mistas, e 150 erros (55,8%) foram cometidos por duplas mistas. Esse dado nos mostra que o fato de ter trocado os pares na segunda tarefa não interferiu de maneira positiva para a produção de menos erros. Isso pode ser possivelmente explicado porque

o aluno ouvinte ainda tem dificuldade com a Libras, e o aluno Surdo tem dificuldade para escrever, inclusive em Libras/ELiS. Dessa forma, acredito que o pouco vocabulário que os alunos ouvintes têm da Libras interferiu tanto no processo de interação com os Surdos quanto no processo de escrita em Libras/ELiS.

Todos esses erros referentes à categoria de erro intralingual e de aspecto de textualização podem ter três explicações. A primeira explicação diz respeito ao contato tardio de muitos Surdos com a Libras e com a modalidade da escrita de sinais. A partir das respostas obtidas na entrevista inicial, todos os participantes Surdos tiveram um contato tardio com a Libras. Assim, os resultados sobre os erros intralinguais dialogam com a pesquisa realizada por Newport (1990), que avalia o processo de aquisição de crianças Surdas aprendendo língua de sinais na infância e em idade mais avançada. Essa pesquisa revela que falantes tardios de língua de sinais cometem mais erros visêmicos (configuração de dedos, orientação da palma, ponto de articulação, movimento etc.) do que falantes que tiveram um contato com essa língua desde os primeiros anos de suas vidas.

Embora esta pesquisa aponte os erros apenas na modalidade sinalizada, concluo que o atraso na aprendizagem de escrita de sinais pode influenciar no aparecimento dos erros em Libras/ELiS, pois os alunos podem não desenvolver uma reflexão metalinguística sobre a própria língua, o que pode interferir na prática da escrita em geral, como afirmam Castro Júnior (2011) e Gesser (2012). Dessa forma, os participantes não estão habituados a pensar sobre a forma como os dedos, a orientação da palma, o ponto de articulação e os movimentos são usados para a execução de um sinal.

A segunda explicação está no pouco contato dos alunos Surdos e ouvintes com a ELiS. É possível observar, a partir das respostas obtidas na entrevista inicial, que, dos 8 participantes Surdos e ouvintes, apenas dois utilizavam a escrita em sala de aula e fora dela, quatro relataram que não utilizavam a ELiS, e dois mencionaram que a usavam às vezes, como podemos observar no quadro a seguir:

Quadro 96 – Frequência dos participantes ao escrever em Libras/ELiS ou em português

Modalidade	Frequência	Participantes		Total
		Ouvintes	Surdos	
Português	Sempre	15	2	17
	Às vezes	-	2	2
	Raramente	-	1	1
	Não responderam	1	-	1
TOTAL		16	5	21
ELiS	Sempre	2	-	2
	Às vezes	9	2	13
	Raramente	4	3	5
	Não responderam	1	-	1
TOTAL		16	5	21

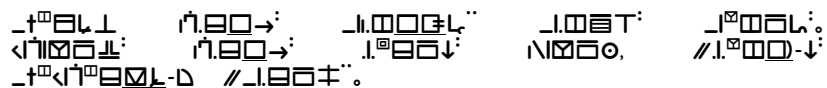
Fonte: Elaborado pelo autor desta dissertação.

Conforme podemos observar no Quadro 96, a escrita, tanto em português quanto em ELiS, não tem sido muito utilizada pelos estudantes Surdos. Por sua vez, os participantes ouvintes, além de escrever em português, têm se beneficiado da escrita de sinais para aprender Libras. Esse fato pode ser constatado nos seguintes relatos⁵⁸:

Guilherme:

Você costuma escrever em ELiS durante as aulas de Libras e fora de sala de aula?

[1] Serena (Surda):



[Eu não tenho tanto costume de escrever em ELiS. Eu costumo escrever mais aqui na faculdade, pois trabalho o dia todo.]

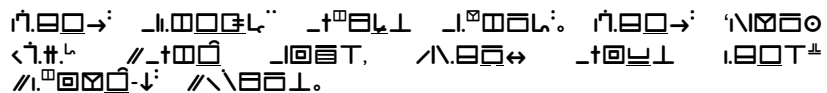
[2] Regina (ouvinte):

Então, eu costumo escrever apenas quando estou fazendo os exercícios da disciplina. Geralmente escrevo uma palavra ou outra que aprendo.

[3] Carol (ouvinte):

Sim. Eu procuro escrever sempre. Carrego sempre o livro. Quando estou esperando o médico ou, assim, em algum lugar que eu esteja, ou aqui na minha casa, sempre procuro escrever pequenos textinhos.

[4] Pedro (Surdo):



[Eu não tenho tanto costume de escrever em ELiS. Eu costumo escrever mais aqui na faculdade ou em casa quando o professor pede para fazer alguma atividade para entregar.]

⁵⁸ Nesta dissertação, os relatos dos participantes sobre o desenvolvimento das tarefas, como também as interações entre eles quando escreveram colaborativamente, são apresentados da seguinte maneira: na coluna 1 os números estão acompanhados dos pseudônimos escolhidos pelos alunos e, na coluna 2, o trecho sinalizado em Libras/ELiS seguido da tradução para a língua portuguesa ou em língua portuguesa quando os alunos ouvintes oralizavam.

- [5] Cunha (ouvinte): Agora eu estou me policiando um pouco mais em escrever, pois eu percebi que quando eu não escrevo, eu acabo esquecendo. E aprender ELiS é prática, né? Eu estou tentando escrever todos os dias. Então, todos os dias eu escrevo um pouquinho para me ajudar na memorização dos sinais.

Fonte: Entrevista e questionário respondidos pelos participantes desta pesquisa.

Esses relatos nos mostram que a ocorrência dos erros apresentados corrobora afirmações de Barbisan et al. (2002) de que alunos pouco familiarizados com a língua escrita têm dificuldades significativas para identificar elementos linguísticos na língua que estão aprendendo.

Em relação aos erros na produção dos textos em Libras/ELiS dos alunos ouvintes, é possível concluir que os erros ocorrem devido ao pouco contato desses participantes com a Libras. Dessa forma, esses aprendizes têm dificuldades para associar e memorizar os grupos usados para executar e representar o sinal em Libras (GESSER, 2012), como, por exemplo, a configuração de dedos, a orientação da palma da mão, o ponto de articulação, o movimento etc.

A partir do questionário inicial respondido pelos 21 participantes, considero que a principal dificuldade encontrada pelos alunos ouvintes, ao escreverem em Libras/ELiS, é decorrente do incipiente vocabulário que eles possuem de Libras. Por sua vez, apenas os alunos Surdos mencionaram dificuldades referentes ao uso de pontuação textual, como podemos observar no Quadro 97.

Quadro 97 – Principais dificuldades encontradas pelos alunos na aprendizagem de ELiS

DIFICULDADES	PARTICIPANTES		TOTAL
	Ouvintes	Surdos	
Pontuação	-	2	2
Movimentos	1	1	2
Ponto de articulação	-	1	1
Diacríticos	3	3	6
Pouco conhecimento de Libras	11	-	11
Memorização do visografemas	2	2	4

Fonte: Elaborado pelo autor desta dissertação.

A título de ilustração da maior dificuldade encontrada pelos alunos ouvintes na aprendizagem de ELiS, observemos os trechos a seguir:

Guilherme:	Você tem dificuldades para escrever textos em Libras/ELiS? Caso positivo, quais dificuldades você encontra?
[6] Regina (ouvinte):	Sim. As maiores dificuldades que encontro estão relacionadas à estrutura da frase. Eu fico extremamente confusa quando a sentença é em português e em ELiS.
[7] Carol (ouvinte):	Sim. A principal dificuldade é o pouco conhecimento que tenho da Libras.
[8] Amanda (ouvinte):	Sim. Como não conheço bem a Libras, tenho muita dificuldade em produzir textos sozinha, pois, geralmente, nunca sei como o sinal é feito.
[9] Anny (ouvinte):	Sim. Eu não sei muitos sinais. Meu vocabulário é pequeno, então acaba dificultando na escrita. Dessa forma, preciso sempre ficar perguntando ou pesquisando sinal.
[10] Sebastiana (ouvinte):	Sim. Porque no momento de adaptar o texto para ELiS fico presa ao português. Esse processo me deixa nervosa e me atrapalha muito, pois conheço poucos sinais em Libras, o que dificulta na produção dos textos.

Fonte: Questionário respondido pelos participantes desta pesquisa.

Entre os alunos Surdos, ninguém alegou dificuldade com a Libras. Dos 16 alunos ouvintes, 11 (68,7%) alegaram dificuldades para escrever os textos em ELiS em virtude do pouco vocabulário que têm de Libras. Esse dado nos surpreende, pois todos os alunos são do 5º período e já cursaram a disciplina de Libras por 2 anos e 6 meses. Dessa forma, as dificuldades mencionadas acima nos levam a tecer o seguinte questionamento: Na UFG, de que maneira tem sido trabalhada a disciplina de Libras, nos cursos de Letras: Libras, em anos iniciais?

A falta de vocabulário dos alunos e o pouco contato dos aprendizes com a modalidade de escrita de sinais em outras disciplinas também contribuem para que os erros de escrita apareçam, pois a insegurança linguística dos aprendizes no momento de escrita desempenha um papel negativo na produção textual (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010). Assim, concordamos com as palavras de Dolz, Gagnon e Decândio (2010) quando afirmam que “[p]ara escrever, o aprendiz precisa de conhecimentos sobre a língua e sobre as convenções sociais que caracterizam o uso dos textos a serem redigidos” (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010, p. 15).

Essa citação realça uma das dificuldades encontradas por alunos Surdos no processo de escrita em Libras/ELiS. No Quadro 97, por exemplo, podemos observar que as maiores dificuldades desses alunos estão no uso dos visogramas e no uso de pontuação. Assim, esse dado nos mostra que precisamos levar esses alunos a usar mais a escrita, pois só aprendemos a escrever quando temos oportunidades de praticar a escrita. Desse modo, a aprendizagem da ELiS é essencial para que os alunos tenham

oportunidade de ampliar seu conhecimento sobre elementos linguísticos da Libras, possam registrar o que aprendem, bem como possam se comunicar nessa língua usando a modalidade escrita.

A terceira justificativa para o aparecimento dos erros é referente aos aspectos linguísticos da ELiS. Podemos observar que os tipos de erros mais comuns, tanto na primeira tarefa como na segunda foram: omissão e uso de diacríticos; uso equivocado de configuração de dedos (CD), de orientação da palma (OP), de ponto de articulação (PA) e de movimento (M). As possíveis justificativas que temos em relação aos erros referentes ao uso de diacríticos e à omissão de diacríticos são: (1) o fato de os diacríticos não serem reconhecidos como parâmetro básico da ELiS (BARROS, 2015). Talvez se o fosse, os alunos estariam mais atentos à necessidade de escrevê-los; (2) o fato de o diacrítico ser utilizado para representar alguns sinais, e não todos (BARROS, 2015). Devido a isso, os alunos acabam não percebendo a necessidade de utilizar os diacríticos nos sinais que requerem seu uso; e (3) o fato de o diacrítico ser utilizado em um ou mais grupos (CD, PA e M), em um mesmo sinal (BARROS, 2015), dessa forma, muitos aprendizes acabam não tendo domínio de tantas informações para utilizar na escrita dos sinais.

Após analisar os tipos de erros na produção de textos dos alunos, passemos para a próxima seção, na qual discorro sobre os efeitos da prática colaborativa na produção de textos dos alunos.

3.2 Os efeitos da prática colaborativa na produção de textos em Libras/ELiS

///.□□□□-↓: _+□□□□: '□□□□:..□□□□:..//_+□□□□'' //<↑□□□↑↑: _+\\□□□□□□-↓ _□_□□□□□-↓* ↑.□□→: _□.□□□□□

Nesta seção, pretendo verificar se a colaboração ajuda os alunos durante a produção de textos em Libras/ELiS e, em caso positivo, descrever quais as estratégias são utilizadas pelos pares formados por apenas Surdos, por apenas ouvintes e por Surdos e ouvintes escrevendo juntos.

Para efetuar esta análise, investigo a interação dos alunos na primeira tarefa de produção textual sobre o curta *For The Birds*, realizada pelos pares formados por apenas Surdos e por apenas ouvintes, assim como investigo a interação dos alunos na segunda tarefa de produção textual sobre o curta *Pip*, realizada pelos pares formados por Surdos e ouvintes.

As perguntas de análise desta seção são:

- Você teve alguma dificuldade para escrever o texto com o seu colega? Em caso positivo, quais foram as maiores dificuldades que você teve?
- De que maneira vocês tentaram resolver essas dificuldades?
- Se você estivesse escrevendo sem o apoio do seu colega, você conseguiria resolver essas dificuldades?

Após analisar as entrevistas com Carol, Cunha, Regina, Ricardo, que são ouvintes, e Nike, Pedro, Rafaela e Serena, que são Surdos, os dados revelaram que tanto os alunos Surdos quanto os alunos ouvintes tiveram dificuldades na primeira tarefa de produção textual em Libras/ELiS. Além disso, nota-se que os alunos Surdos, ao realizarem suas tarefas com os alunos ouvintes, não encontraram dificuldades na segunda tarefa, conforme podemos observar a seguir:

Quadro 98 – Dificuldades dos oito alunos referentes às tarefas de produção textual

Participantes	Você teve alguma dificuldade em escrever o texto com o seu colega?			
	Primeira tarefa		Segunda tarefa	
	SIM	NÃO	SIM	NÃO
Surdos	2	2	0	4
Ouvintes	3	1	4	0
TOTAL	5	3	4	4

Fonte: Elaborado pelo autor desta dissertação.

O quadro acima revela que três alunos, Surdos e ouvintes, não tiveram dificuldades ao escreverem os textos na primeira tarefa com os seus colegas. Em relação à segunda tarefa, quatro alunos Surdos também não mencionaram dificuldades. No entanto, verificamos, após entrevistar esses alunos que relataram não ter dificuldades ao escrever com os seus colegas, se eles conseguiriam escrever sem grandes dificuldades os textos sem a ajuda do seu par. Os dados revelaram que todos os alunos sentiriam dificuldades, como podemos observar nos relatos de Serena (Surda) e Pedro (Surdo):

chamar a atenção dos alunos durante a realização da tarefa, como, por exemplo, fazendo perguntas para o outro, isto é, pedindo esclarecimentos sobre algo que não foi compreendido. Nesse sentido, percebemos na fala dos alunos que, ao trabalharem colaborativamente, eles puderam trocar informações sobre a forma de escrever o texto e tiveram a oportunidade de verificar os possíveis erros de escrita.

No que diz respeito às dificuldades dos alunos para escrever os textos com as suas duplas na primeira e na segunda tarefa, 5 alunos, Surdos e ouvintes, relataram dificuldades para escrever os textos na primeira tarefa. Já na segunda tarefa, apenas os alunos ouvintes mencionaram que tiveram dificuldades.

Foi possível observar que a maior dificuldade desses alunos estava no âmbito linguístico, tanto no que diz respeito aos sinais em Libras quanto no que concerne à forma de escrita desses sinais em Libras/ELiS. As maiores dificuldades encontradas por eles, tanto na primeira tarefa como na segunda, foram: escrever os classificadores na ELiS, adaptar e contextualizar o texto e, por último, escrever os sinais compostos, como podemos observar a seguir:

- Guilherme: **Você teve alguma dificuldade em escrever o texto com a sua colega Cunha na primeira atividade? Quais dificuldades você encontrou?**
- [13] Ricardo (ouvinte): Sim. Tivemos dificuldades para usar classificadores na hora de escrever. Porque eu acho que não tinha um sinal para aquela coisa que a gente queria escrever, então a gente precisava escrever um classificador. Por exemplo, quando o pássaro caiu do fio (referindo-se a cena da primeira atividade, do curta *For The Birds*), não tem sinal para isso, então é preciso usar classificador, dessa forma, tivemos muita dificuldade para escrever isso.
- Guilherme: **Você teve alguma dificuldade em escrever o texto com a sua colega Serena na segunda atividade? Quais dificuldades você encontrou?**
- [14] Regina (ouvinte): Então, a nossa dificuldade foi em delimitar sobre o que nós iríamos escrever no texto. Porque, a princípio, o filme apresenta um cachorro todo fofo. Ele vai para faculdade concorrer com outros cachorros, né?! (referindo-se a cena da segunda atividade, do curta *PIP*) Há várias cenas, então o processo de escrever isso foi difícil.
- Guilherme: **Você teve alguma dificuldade em escrever o texto com a sua colega Serena na primeira atividade? Quais dificuldades você encontrou?**
- [15] Nike (Surdo): .l.回回 //l.回回+ _t回回<T: (momento que o participante faz o sinal da colega) .l.回=←T: _l.回回T: l.回回→: l.回回. //<l.回回+ .l.回=→l: <l.回\l.回回回回→T:.
- [Nós tivemos dificuldades apenas para escrever os sinais compostos e lembrar os visografemas.]

Fonte: Entrevista respondida pelos participantes desta pesquisa.

Embora Ricardo, Regina e Nike tenham relatado dificuldades para escrever os textos com os seus colegas, os participantes mencionaram que escrever com o seus pares, na primeira tarefa, possibilitou o compartilhamento de estratégias para escreverem os textos. Ricardo, por exemplo, explica que uma das estratégias utilizadas por ele e sua colega Cunha (ouvinte) durante a produção escrita foi de usar a língua portuguesa (L1) para discutir sobre os procedimentos da tarefa, como também fazer o sinal para a colega, enquanto a sua parceira observava a maneira como ele fazia e, logo em seguida, escrevia em ELiS a forma como o sinal estava sendo feito. Nike, por sua vez, menciona que a estratégia utilizada com Serena (Surda) foi a de trocar ideias sobre a tarefa e debater sobre a forma como o sinal era realizado, como podemos observar a seguir:

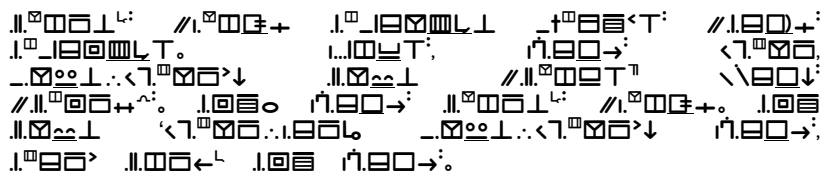
Guilherme:

De que maneira vocês tentaram resolver essas dificuldades?

[16] Ricardo (ouvinte):

Primeiro nós discutíamos a maneira como a gente poderia escrever. Além de perguntar para o professor. Durante boa parte do processo de escrita, a gente utilizou a língua portuguesa. Mas, para saber como sinal era feito, a gente sinalizava. Eu mostrava o sinal para ela, ela mostrava para mim (referindo-se a Cunha). Mas a gente sempre tentava entrar em acordo para saber qual seria a forma que iríamos escrever.

[17] Nike (Surdo):



[Eu sempre a estava ajudando (momento em que o participante faz o sinal da colega), e ela me ajudando também (momento em que o participante faz o sinal, no espaço, apontando para sua colega). Por exemplo, eu escrevia a palavra, ela olhava e percebia que faltava alguma coisa (momento em que o participante faz o sinal, no espaço, apontando para sua colega). A gente sempre estava escrevendo a atividade juntos. Eu via os sinais que ela escrevia, e ela via o que eu escrevia.]

Fonte: Entrevista respondida pelos participantes desta pesquisa.

Através das informações obtidas pelas entrevistas realizadas com os alunos, é possível perceber que os aprendizes mencionam muitos pontos positivos de escrever colaborativamente. A interação entre os alunos, no processo de escrita, leva os aprendizes a buscar diversas estratégias para resolução de um problema. Há, por exemplo, na fala de Ricardo e Nike, as seguintes estratégias: uso da L1 (português e Libras), apontamento visuogestual e uso de *scaffolding* quando os alunos buscavam

dialogar e avaliar, juntos, a ortografia das palavras e a estrutura lexical dos sinais que eram produzidos em Libras.

No exemplo 16, na fala de Ricardo, podemos observar que o uso da L1 atua como uma ferramenta importante no processo de aprendizagem de Libras e de ELiS quando o aluno buscou alternativas para dialogar e escrever com sua colega Cunha (ouvinte). Wobeto (2012) explica que o uso da L1 não deve ser visto como algo negativo no contexto de ensino-aprendizagem de línguas, mas, sim, como uma forma de levar os aprendizes a buscar mais esclarecimentos sobre a língua-alvo.

Após verificar as principais dificuldades encontradas pelos oito alunos durante as duas tarefas de produção de texto, avaliando, a partir das entrevistas, as principais estratégias que eles buscavam utilizar para suprir essas dificuldades, analiso, na sequência, as interações dos participantes, apresentando as várias estratégias e negociações ocorridas durante as tarefas colaborativas propostas por esta pesquisa.

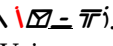
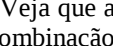
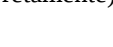
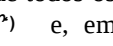
3.2.1 As estratégias de aprendizagem usadas pelos alunos no processo de comunicação e mediação na escrita dos textos em Libras/ELiS –

.....|☒☒↔
//<7☐=T''π 1.☐L'<T' //.#.☐☐☐-T' //<7☐=T'' //_+☐☐☐0''T r7.☐☐→:
_+7\|☐☐☐☐-↓ _|☐_☐☐☐☐-↓* //..☐☐☐→L _|..☐☐☐L'

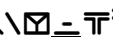
A aprendizagem de uma língua, seja ela qual for, leva os alunos a criar várias estratégias para chegar à língua-alvo (BASSI, 2006; CANDIDO JUNIOR, 2006; FIGUEREDO, 2006; FIGUEIREDO, 2001; WOBETO, 2012). Bassi (2006) e Candido Junior (2006), retomando o estudo de Oxford (1990), afirmam que essas estratégias podem ocorrer de várias maneiras, sendo elas: a criação de palavras não existentes, pedidos de esclarecimentos, pedidos de confirmação e verificação de compreensão, uso da L1, conversas sobre a L2, entre outras. Os autores explicam que essas estratégias têm um papel muito relevante no processo de aprendizagem, pois os alunos ocupam um papel significativo de levar a produção compreensível ao seu interlocutor. Nesse sentido, o *input* e o *output* têm um valor muito importante nesse processo de negociação, pois os alunos criam estratégias, negociam, refletem e testam hipóteses, em vários momentos, na língua que estão aprendendo, conforme explica Swain (1995).

No que diz respeito à aprendizagem de Libras e de ELiS, essas estratégias atuaram de maneira muito significativa no processo de aprendizagem dos alunos. Neste estudo, as estratégias utilizadas pelos participantes para tornar o diálogo compreensível foram: o uso da língua portuguesa pelos ouvintes; conversar sobre a atividade; pedir

[18]

- 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 (x)?
- 4 Ricardo: Sim, pois no vídeo mostra um pássaro grande rejeitado pelos demais pássaros pequenos.
- 5 Cunha: Mas eu acho que só pássaro grande não é legal, pois a ideia da história não é 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. (O participante escreve o título em Libras/ELiS e Ricardo apenas observa).
- 10 Ricardo: (O aprendiz faz a leitura dos sinais escritos pela colega). Pássaro ()¹. Diferente ()². 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 fechar os dedos, pois os dedos já estão juntos. (O participante faz o sinal, tendo a 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) ()¹.
- 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 ()² e, em seguida, escreve o sinal gráfico na folha de atividade '///').
- 15 Cunha: Ah, verdade. Você está certo.

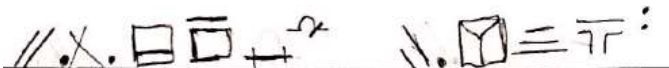
Fonte: Interação realizada na primeira tarefa sobre o curta *For The Birds*.

Nessa interação, podemos verificar um tipo de negociação de conteúdo quando os alunos dialogam sobre o contexto da história. Durante esse processo de negociação, 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, nesses momentos de interação, que Ricardo e Cunha, em vários momentos, fazem uma reflexão metalinguística sobre a Libras quando vão escrever os sinais ¹ /PÁSSARO/ e ² /DIFERENTE/ (cf. turnos 10 a 14). 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* ao pedir esclarecimentos sobre a ortografia

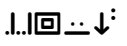
dos sinais (“Como assim: barrinhas?”), assim como solicitaram uma confirmação da mensagem (cf. *turnos* 5 e 7). Todos esses pedidos de esclarecimentos serviram para que os aprendizes pudessem ter a certeza de como os sinais eram produzidos.

A partir dessa interação, os alunos escreveram corretamente em seu texto o sinal /DIFERENTE/ e /PÁSSARO/, como é ilustrado no Quadro 99:

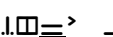
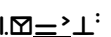
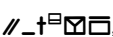
Quadro 99 – Título do texto de Ricardo e Cunha na 1ª tarefa: “O pássaro diferente”.

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

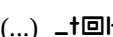
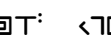
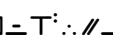
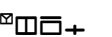
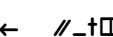
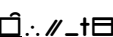
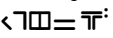
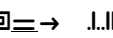
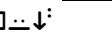
Fonte: Elaborado pelo autor desta dissertação.

No exemplo a seguir, as participantes Cunha (ouvinte) e Rafaela (Surda) dialogam sobre a segunda tarefa, a construção de uma narrativa sobre o curta *Pip*. Nesse filme, há um pequeno cachorro que, ao passar pela faculdade onde queria estudar, via a foto de um cão de porte grande e bonito. As alunas discutiam sobre a cena do curta em que Romeu, nome dado por elas ao cachorro, ajudava uma mulher cega que corria perigo em uma área de construção. Durante essa interação, notamos que Cunha faz um pedido de esclarecimento em português (“Que sinal é esse?”), repetindo, em Libras o sinal  /DEFICIENTE VISUAL/ feito pela colega Surda (cf. turno 3), como podemos observar a seguir:

[19]

- 1 Cunha:      

Eu pensei de a gente começar a história assim, veja (A participante mostra a folha para a colega)

- 2 Rafaela: (...)                           

(Rafaela sinaliza, fazendo a leitura dos sinais) Era uma vez um cachorrinho que se chamava Romeu (sinal), com 1 ano de idade ele chegou à escola para aprender a ajudar as pessoas com deficiência visual).

- 3 Cunha: .l.l.回...↓; 二#8
.l.l.回...↓?

(Cunha não compreende o sinal de /DEFICIENTE VISUAL/ e, em seguida, repete o sinal feito por Rafaela e oraliza).
Que sinal é esse?

- 4 Rafaela: (...) <17<7\N...k7...k7.#.#\k7 .ll...l.#.l.l.
(Rafaela faz a datilologia do sinal) D-E-F-I-C-I-E-N-T-E V-I-S-U-A-L!

- 5 Cunha: 1000. 1000. 1000. //l.回...+; 1\1000000-↓.
Legal. Não conhecia este sinal. Ele combina com o texto.

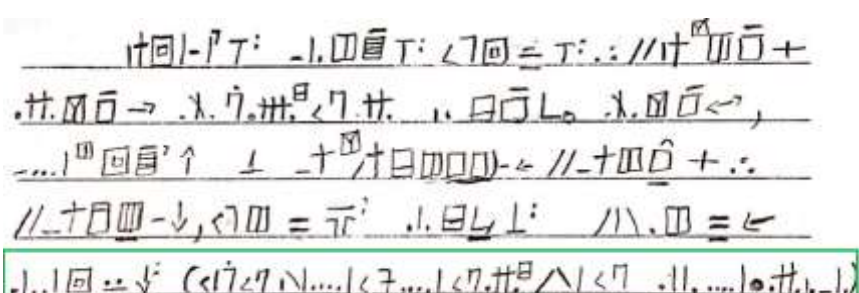
Fonte: Interação realizada na segunda tarefa sobre o curta *Pip*.

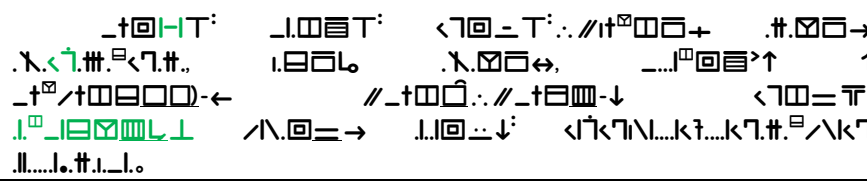
Nessa interação, podemos observar que o pedido de esclarecimento feito pela participante ouvinte (cf. turno 3), decorrente da não compreensão do sinal .l.l.回...↓ /DEFICIENTE VISUAL/ feito por Rafaela no turno 2, foi muito importante para que as participantes dessem continuidade à construção do texto, assim como foi uma maneira de a colega com menos proficiência em Libras aprender um novo vocabulário. Outro aspecto que também chama a atenção dessa interação é a estratégia utilizada por Rafaela que, ao verificar que a sua colega não havia compreendido sua produção sinalizada, buscou através do alfabeto da Libras, fazer a datilologia para que Cunha compreendesse o sinal. A interação entre Cunha e Rafaela exemplifica a reflexão de Figueiredo (2001, p. 18) que considera que os alunos, ao trabalharem juntos,

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 as alunas a escrever o enunciado da seguinte maneira, conforme podemos observar no Quadro 100:

Quadro 100 – Sinal /DEFICIENTE VISUAL/ escrito por Cunha e Rafaela na 2ª tarefa.

Trecho em Libras/ELiS original	 The image shows a handwritten transcription of a conversation in Libras/ELiS. The text is written on lined paper. The last line of the transcription is highlighted with a green box and contains the sign for 'DEFICIENTE VISUAL' (represented by the symbol .l.l.回...↓) followed by its explanation in Portuguese: (D-E-F-I-C-I-E-N-T-E V-I-S-U-A-L!).
--------------------------------	--

Trecho digitado apresentando a forma correta	
Glosa	/PÁSSADO/ /TER/ /CACHORRO PEQUENO/ /NOME/ /ROMEU/ /SINAL/, /IDADE/ /1/ /CHEGAR/ /ESCOLA/, /APRENDER/ /AJUDAR/ /PESSOAS/ /DEFICIENTE VISUAL/ /D-E-F-I-C-I-E-N-T-E V-I-S-U-A-L/
Português	Era uma vez um cachorrinho que se chamava Romeu (sinal) com 1 ano de idade ele chegou à escola para aprender a ajudar as pessoas com deficiência visual.
Libras sinalizada	

Fonte: Elaborado pelo autor desta dissertação.

Na primeira linha, da segunda coluna, encontramos o primeiro parágrafo do texto escrito pelas alunas. Durante a interação para a escritura do texto, podemos observar que, devido ao fato de Cunha não ter compreendido o sinal  /DEFICIENTE VISUAL/ produzido por Rafaela, as participantes, juntas, buscaram escrever o sinal usando todos os grupos da ELiS e, em seguida, a sua tradução para o português fazendo o uso da datilologia, como podemos observar no sinal destacado em verde.

Após apresentar o uso da L1 como estratégia mediadora no processo de escrita, farei uma análise das conversas sobre os procedimentos da primeira e da segunda tarefas de produção de textos em Libras/ELiS.

3.2.1.2 Conversas sobre os procedimentos das tarefas –

No exemplo 20, Rafaela e Pedro (Surdos) tomaram decisões juntos para escreverem as cenas da primeira tarefa, o curta *For The Birds*. Nessa interação, os alunos decidiram escrever pequenos trechos em português para lembrar o contexto da história. Rafaela tomou frente da tarefa ao escrever o texto em Libras/ELiS. Pedro, por sua vez, pôde colaborar nesse momento de realização da tarefa dando sugestões e ideias para compor a história do texto.

Durante a execução da tarefa, Rafaela propõe, na introdução, que o passarinho pequeno estava no fio (ver *turno* 1). Pedro, após refletir sobre a história, sugere para a sua colega que ambos escrevessem que o passarinho estava voando e, depois, foi para o fio (ver *turno* 6), como podemos observar a seguir:

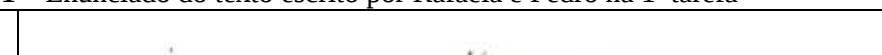
[20]

- 1 Rafaela: \.M=7: ∴ // _†BBO-↓ _...M=L: ∴ // _...MBO+ ∴ ∴
O pássaro pequeno estava no fio ...
- 2 Pedro: _...M=L: ∴ // _...MBO+ (x)?
No fio (x) ? (Pedro repete o sinal feito pela colega.)
- 3 Rafaela: δ:
Sim.
- 4 Pedro: <7MBO _...M=L: ∴ // _...MBO+?!
Apenas no fio?
- 5 Rafaela: δ:
Sim.
- 6 Pedro: <7MBO _ _†BBO, \.M=7: ∴ // _†BBO-↓ // _†MOTL: _†M/†BBOO-
← _...M=L: ∴ // _...MBO+ _...M.77.BBO-↓.
Eu acho melhor falar que ele estava voando e pousou no fio.
- 7 Rafaela: \.M=7: <7BOT \.MOL: _...M=L: ∴ // _...MBO+?
O que o pássaro queria no fio?
- 8 Pedro: // _†MBO↓L:
Podemos colocar que ele queria descansar.
- 9 Rafaela: /MOL:
Legal!

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

É possível observar nessa interação que, colaborativamente, os alunos foram se preocupando exclusivamente com o conteúdo a ser desenvolvido no texto, trocando ideias e fazendo perguntas, um ao outro, durante a execução desse trecho. Essa interação resultou no seguinte enunciado escrito em Libras/ELiS:

Quadro 101 – Enunciado do texto escrito por Rafaela e Pedro na 1ª tarefa

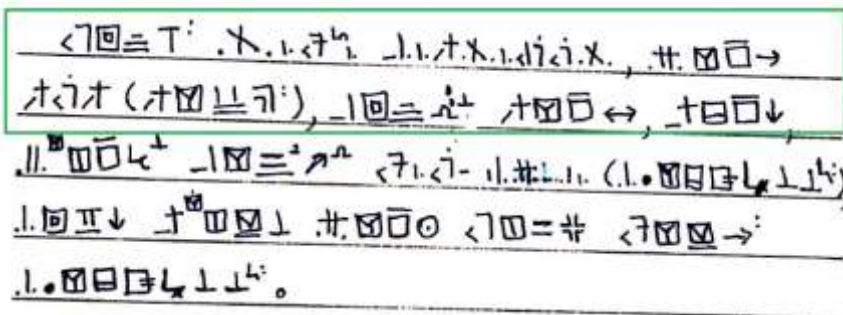
Trecho em Libras/ELiS original	
---------------------------------------	--

- Sim! No filme tem uma mulher e um cachorro que parece /R-A-Ç-A/ /L-A-B-R-A-D-O-R/.
- 6 Pedro: ǂ. (Pedro balança a cabeça concordando com o colega.)
- 7 Ricardo: .X.i.k.7^h. ǂ.i.ǂǂT^ː i.ǂǂǂ?
/R-A-Ç-A/ tem sinal?
- 8 Pedro: ǂ.i.ǂǂǂǂ^ːǂ! //i.ǂǂǂǂ^ː <7ǂǂ→ǂ^ː.
Não tem! Precisa datilologia.
- 9 Ricardo: .#.ǂǂ→ <7ǂ= T^ː //i.ǂǂǂ?
Qual o nome dele?
- 10 Pedro: (.#.ǂǂ→)? /t<7\i/?!
Nome? (x) Que tal /B-O-T/?!
- 11 Ricardo: i.ǂ=ǂ i.ǂǂǂ <7ǂ= T^ː?
Agora pensa num sinal para B-O-T?
- 12 Pedro: /tǂǂǂ^ː
(Pedro faz o sinal, tendo a configuração de dedos na letra /B/, palma para frente, ponto de articulação na orelha, e movimento de flexionar os dedos na primeira articulação.)
- 13 Ricardo: ǂǂ. ǂǂ=ǂǂ^ː?
(risos). E a cor?
- 14 Pedro: <7ǂǂǂ↓?
Amarelo?
- 15 Ricardo: ǂ. /tǂǂ↔?!
Não. Bege?!
- 16 Pedro: /tǂǂ=ǂ^ː!!!
Legal!!!

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

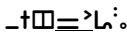
Podemos observar que essa interação levou Ricardo, ouvinte, a fazer o uso da Libras ao negociar com o seu colega Surdo sobre o texto que produziam, fato esse que não ocorreu quando ele interagiu com Cunha (ouvinte), pois ambos, na interação, usaram apenas o português, como podemos observar na seção 3.2.1.1. A interação entre Ricardo e Pedro resultou no seguinte enunciado destacado em verde no quadro a seguir:

Quadro 102 – Introdução da narrativa do texto escrito por Ricardo e Pedro na 2ª tarefa

Trecho em Libras/ELiS original	
--------------------------------	--

[22]

- 1 Serena: $\text{/\}\backslash\text{E}\text{O}\text{O}'' \text{ r}\text{I}.\text{E}\text{O}\rightarrow\text{:} \text{ //}\text{---}\text{I}^{\text{O}}\text{E}\text{O}\text{O}\text{I}^{\text{O}}\text{++}\text{:}\text{---}\text{I}^{\text{O}}\text{O}\text{--}\text{L}\text{:}?$
É assim que se escreve /FIO DE ENERGIA/? (Serena sinaliza e, logo em seguida, escreve o sinal.)
- 2 Nike: $\text{O}^{\text{:}} \text{.}\backslash\backslash.\text{E}\text{O}\text{O}\text{I} \text{ //}\text{I}^{\text{O}}\text{E}\text{O}\text{O}\text{L}\text{:}!$
(Nike balança a cabeça concordando). Eu acho que precisa colocar o sinal gráfico para indicar que ele é composto!
- 3 Serena: $\text{I}^{\text{O}}\text{O}\text{--}\text{>}\text{I}^{\text{:}} \text{ //}\text{---}\text{I}^{\text{O}}\text{E}\text{O}\text{O}\text{I}^{\text{O}}\text{++}\text{:}\text{---}\text{I}^{\text{O}}\text{O}\text{--}\text{L}\text{:}?$
(Serena pensa sobre o sinal). Fio de Energia, será?
- 4 Nike: $\text{.}\text{E}\text{O}\text{O}\text{L}\text{:} \text{ //}\text{I}^{\text{O}}\text{E}\text{O}\text{O}\text{O}\text{--}\text{I}^{\text{:}} \text{ //}\text{---}\text{I}^{\text{O}}\text{E}\text{O}\text{O}\text{I}^{\text{O}}\text{++}\text{---}\text{I}^{\text{O}}\text{O}\text{--}\text{L}\text{:} \text{ 2. } \backslash\backslash.\text{E}\text{O}\text{O}\text{I}^{\text{O}}.$
Sim, porque, veja, fio é um sinal (Nike faz o sinal com as duas mãos da seguinte maneira: dedo polegar estendido na horizontal, demais dedos fechados e dedo mínimo estendido na vertical, palma para trás, ponto de articulação no lado esquerdo do espaço frente ao corpo e a ponta dos dedos mínimo próximas, o movimento da mão esquerda para o lado esquerdo e da mão direita para o lado direito) e energia é outro, (Nike faz o sinal com uma mão, com a configuração de dedo na letra /Y/, palma para medial, no espaço frente ao corpo e o movimento de girar o antebraço repetidamente), então precisa colocar o sinal gráfico para indicar que é composto.
- 5 Serena: $\text{---}\text{I}^{\text{O}}\text{E}\text{O}?$
(Serena escreve o sinal, olhando para o dedo do colega) O sinal é na letra /Y/, né?!
- 6 Nike: $\text{.}\text{E}\text{O}\text{O}\text{L}\text{:} \text{ ---}\text{I}^{\text{O}}\text{--}\text{I}^{\text{O}}\text{E}\text{O}\text{O}\text{O}\text{--}\text{I}^{\text{:}} \text{ //}\text{<}\text{I}^{\text{O}}\text{E}\text{O}\text{O}\text{O}\text{--}\text{I}^{\text{:}} \text{ ---}\text{I}^{\text{O}}\text{I}^{\text{O}}\text{E}\text{O}\text{O}\text{O}.$
Isso. Palma para traz e o ponto de articulação na ponta de dedo.
- 7 Serena: $\text{---}\text{I}^{\text{O}}\text{I}^{\text{O}}\text{E}\text{O}\text{O}\text{O}\text{O}?$ $\text{ //}\text{---}\text{I}^{\text{O}}\text{E}\text{O}\text{O}\text{I}^{\text{O}}\text{++} \text{. } \text{I}^{\text{O}}\text{E}\text{O}\text{O}\text{O}?$
Ponta de dedo? (A participante faz o sinal). Não é espaço neutro?
- 8 Nike: $\text{O}^{\text{:}} \text{ ---}\text{I}^{\text{O}}\text{I}^{\text{O}}\text{E}\text{O}\text{O}\text{O} \text{ (//}\text{---}\text{I}^{\text{O}}\text{E}\text{O}\text{O}\text{I}^{\text{O}}\text{++})$
Não. O sinal é feito na ponta dos dedos, veja (A participante faz o sinal e o colega observa).
- 9 Serena: $\text{O}^{\text{:}} \text{ //}\text{---}\text{I}^{\text{O}}\text{E}\text{O}\text{O}\text{I}^{\text{O}}\text{++}.$
Entendi. O movimento é para fora.
- 10 Nike: $\text{O}^{\text{:}} \text{ (//}\text{---}\text{I}^{\text{O}}\text{E}\text{O}\text{O}\text{I}^{\text{O}}\text{++}).$
Isso. (Nike balança a cabeça concordando com o colega e repete o sinal).
- 11 Serena: $\text{---}\text{I}^{\text{O}}\text{O}\text{--}\text{L}\text{:} \text{ //}\text{---}\text{I}^{\text{O}}\text{N}\text{O}\text{O}\text{I}^{\text{O}}\text{++}\text{:}?$
O ponto de articulação do sinal /ENERGIA/ é na boca (Serena faz o sinal). Tem contato?
- 12 Nike: $\text{---}\text{I}^{\text{O}}\text{E}\text{O}\text{O}\text{L}\text{:}^{\text{a}}.$
Não tem!
- 13 Serena: $\text{//}\text{I}^{\text{O}}\text{E}\text{O}\text{O}\text{I}^{\text{O}}\text{++}''?$
E o movimento?
- 13 Nike: $\text{---}\text{I}^{\text{O}}\text{E}\text{O}\text{O}\text{L}\text{:}^{\text{a}}.$
Tem repetição.
- 14 Serena: $\text{<}\text{I}^{\text{O}}\text{I}^{\text{O}}\text{E}\text{O}\text{O}\text{I}^{\text{O}}\text{++} \text{ //}\text{I}^{\text{O}}\text{E}\text{O}\text{O}\text{I}^{\text{O}}\text{++} \text{ //}\text{I}^{\text{O}}\text{E}\text{O}\text{O}\text{L}\text{:}?$
Ok. Mas qual movimento?
- 15 Nike: $\text{---}\text{I}^{\text{O}}\text{L}\text{:} \text{ (---}\text{I}^{\text{O}}\text{O}\text{--}\text{L}\text{:})$
O de girar o antebraço veja, (momento que Nike faz o sinal).
- 16 Serena: $\text{---}\text{I}^{\text{O}}\text{L}\text{:} \text{ ---}\text{I}^{\text{O}}\text{L}\text{:} \text{ (//}\text{I}^{\text{O}}\text{E}\text{O}\text{O}\text{L}\text{:})?$

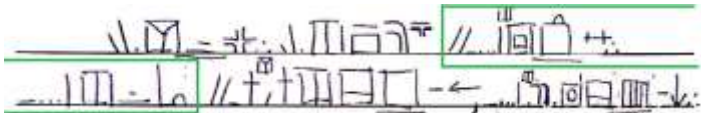
- Girar o antebraço? Ué, não é mover o punho lateralmente, igual o sinal /TCHAU/?
- 17 Nike: 
- Não. Se o movimento for assim, o sinal fica errado, veja (Nike mostra a maneira como ficaria o sinal tendo a configuração de dedo na letra /Y/, palma para medial, ponto de articulação na boca, e movimento de girar o punho lateralmente).
- 
- O movimento é igual a do sinal de /GOIÂNIA/, lembra?! (Nike faz o sinal de /GOIÂNIA/ tendo a configuração de dedo na letra /G/, palma para medial, no espaço neutro e movimento de girar o antebraço repetidamente.)
- 18 Serena: 
- Entendi.

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

Nessa interação, podemos verificar várias estratégias usadas por Serena e por Nike para que o sinal /FIO DE ENERGIA/ fosse escrito corretamente, como, por exemplo: o pedido de confirmação e de esclarecimentos, através do uso de gestos, apontamentos e repetições quando o colega fazia perguntas ao outro. Serena, por exemplo, faz o uso de *scaffolding* em vários momentos, ao fazer vários pedidos de esclarecimentos ao colega, como é possível observar nos turnos 1, 5, 7, 11 e 13. Nike, por sua vez, ao verificar que sua colega estava com dúvida sobre a maneira correta de escrever o sinal, usava a estratégia de apontar e/ou mostrar o sinal para a colega refletir sobre ele.

Nesse diálogo, podemos observar que o pedido de esclarecimento efetuado por Serena foi importante para que o par de alunos pudesse refletir sobre a maneira de escrever o sinal em Libras/ELiS, conforme podemos observar no trecho destacado em verde a seguir:

Quadro 103 – Sinal /FIO DE ENERGIA/ escrito por Serena e Nike na 1ª tarefa

Trecho em Libras/ELiS original	
Glosa	/PÁSSARO PEQUENO/ /FIO DE ENERGIA/ /CHEGAR/ /SENTAR/
Trecho em Português	O pássaro pequeno chegou e posou no fio de energia.
Libras sinalizada	

Fonte: Elaborado pelo autor desta dissertação.

iniciarem a escritura do texto, Ricardo tomou a frente da tarefa, enquanto Pedro o auxiliou mostrando a forma como os sinais são feitos, observando se o seu colega está escrevendo os sinais adequadamente, como pode ser observado a seguir:

[24]

- 1 Pedro: <7@-T: 'J.B@L J.@@@L. (<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.)

- 2 Ricardo: &: (<7@-T') (x).

Sim. (Ricardo repeteo sinal feito por Pedro). (x).

- 3 Ricardo: J.B@L J.B@L: //+@@+: .#.@@@. (.#.@@@) (x)

Agora vamos escrever o sinal /UNIVERSIDADE/. (Ricardo faz o sinal /UNIVERSIDADE/: dedo polegar fechado, indicador e médio estendidos e demais dedos fechados, palma para frente, no espaço neutro e movimento circular frontal. Em seguida, começa escrever na folha de atividade).

- 4 Pedro: .#. .#.+@@@-L. J.B@L. .#.@@@.

O sinal é na letra /U/, palma para frente e no espaço neutro, veja. (Pedro começa a refletir sobre o movimento (...)).

//J.B@L: .#.@@@, .#.@@@?

O movimento é circular para direita ou apenas circular?

- 5 Ricardo: .#.@@@ //J.B@L J.B@L. .#.@@@. J.@@@. J.@@@. J.@@@. J.@@@. J.@@@. J.@@@.

(Ricardo observa seu colega fazer o sinal e diz): O sinal /UNIVERSIDADE/ é apenas circular frontal, eu nunca vi assim. (momento que Ricardo faz o sinal para o colega ver: dedo polegar fechado, indicador e médio estendido e demais dedos fechados, palma para frente, no espaço neutro e movimento circular frontal para direita).

- 6 Pedro: &: .#.@@@ (x).

É verdade, Universidade (x) (Pedro observa a sinalização do colega e repete a produção do colega).

- 7 Pedro: J.@@@L: 'J.@@@L J.B@L //J.B@L'.

Mas precisa colocar o diacrítico de repetição no movimento.

- 8 Ricardo: J.@@@L: J.@@@, //J.B@L +@@@ J.B@L.

Não precisa, pois o movimento já tem repetição.

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

Nessa interação, podemos verificar diversas estratégias que levaram os alunos a refletir sobre a ortografia dos sinais. Entre essas estratégias, os alunos observaram e repetiram a produção do colega em vários momentos. Em seguida, discutiram sobre a maneira correta de registrá-los. Podemos verificar, tanto no sinal /CACHORRO/ como no sinal /UNIVERSIDADE/, vários momentos de reflexão metalinguística, quando os alunos negociaram a forma como o movimento deveria ser feito. Pedro, por exemplo, entendeu que o movimento do sinal /UNIVERSIDADE/ era circular frontal, e não

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 abaixo, 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/:

[25]

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

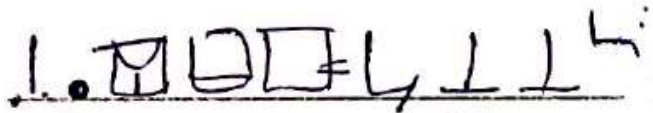
O cachorro está na frente e a pessoa logo atrás, veja (Serena faz o sinal da seguinte maneira: configuração de dedo da mão esquerda em formato de número 1, palma para frente, configuração de dedo da mão direita tendo todos os dedos fechados, em formato da letra /S/, palma para baixo, mão esquerda atrás 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:

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 106 – 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: Elaborado pelo autor desta dissertação.

Neste estudo, assim como nas pesquisas de Oliveira (2017) e Oliveira-Silva (2017), os alunos puderam ir além da realização da tarefa. No estudo de Oliveira (2017), por exemplo, os alunos tiveram autonomia para criar um sinal no momento em que discutiam sobre o termo “*tandem*”. O mesmo também pôde acontecer na pesquisa de Oliveira-Silva (2017), quando os alunos Surdos, durante uma tarefa colaborativa em um curso de Inglês Instrumental, se depararam com algumas palavras em língua portuguesa que, para eles, não possuíam relação alguma com a Libras. Nessa tarefa, os alunos propuseram a criação de sinais para /COGNATO/ e /FALSO COGNATO/.

Esses exemplos de estratégias utilizadas pelos participantes deste estudo nos mostram os benefícios da abordagem colaborativa no processo de aprendizagem de Libras e de ELiS, pois, por meio do diálogo, os alunos puderam resolver alguns dos problemas encontrados ao redigir textos em escrita de sinais.

Após analisar as dificuldades que os alunos encontraram durante o processo de escrita na primeira e na segunda tarefa, bem como verificar as principais estratégias que auxiliaram os alunos na escrita das histórias, analiso, na próxima seção, as entrevistas realizadas com cada participante sobre escrever em ELiS sozinhos e em colaboração com um colega Surdo e com um colega ouvinte.

3.3 Análise das entrevistas com os participantes sobre escrever, em ELiS, sozinhos e em colaboração com o colega Surdo e com o colega ouvinte - //

Para análise desta seção, utilizo os dados das oito entrevistas realizadas com os quatro alunos Surdos (Nike, Pedro, Rafaela e Serena) e com os quatro alunos ouvintes (Carol, Cunha, Regina e Ricardo). As perguntas de análise foram:

- Qual sua opinião sobre escrever textos em ELiS individualmente? Por quê?
- Quais os pontos positivos e negativos de escrever em ELiS individualmente?

Por quê?

- Qual sua opinião sobre escrever textos em ELiS colaborativamente, com o seu colega Surdo ou ouvinte? Por quê?

- Você vê pontos positivos em escrever em ELiS colaborativamente com o seu colega Surdo ou ouvinte? Por quê (não)?

Após analisar as entrevistas com os oito participantes, os dados revelaram pontos positivos e negativos sobre trabalhar individualmente e colaborativamente, com o aluno Surdo e com o aluno ouvinte, conforme pode ser observado no quadro a seguir:

Quadro 107 – Percepção dos participantes sobre escrever, em ELiS, sozinhos e em colaboração com o colega Surdo e com o colega ouvinte

	Pontos positivos	Pontos negativos
Escrever individualmente	• Autonomia para escrever o texto sem entrar em conflito de ideias com outra pessoa.	• Ausência de um colega para sanar as dúvidas
Escrever colaborativamente com o colega Surdo e com o ouvinte	• Possibilidade de refletir sobre a maneira de escrever os sinais em ELiS; • Oportunidade de trocar conhecimento; • Oportunidade de estar mais seguro ao realizar a atividade; • Oportunidade de ajudar o colega; • Oportunidade de ensinar ao colega e de aprender com ele.	• Conflitos de ideias ao escrever o texto; • Pouco interesse do colega para ajudar na atividade.

Fonte: Elaborado pelo autor desta dissertação.

Conforme podemos observar no quadro 105, os oito participantes que responderam às entrevistas relataram pontos positivos e negativos sobre suas

experiências de escrever as atividades que haviam sido trabalhadas no decorrer da disciplina numa perspectiva individual. A seguir, apresento a percepção deles.

3.3.1 Ponto positivo sobre escrever individualmente

..!..! 11111 11.11111 11.11111

Um ponto positivo mencionado pelos alunos sobre a escrita individual foi a autonomia para escrever o texto sem entrar em conflito de ideias com outra pessoa.

Dos oito participantes entrevistados, apenas Ricardo e Carol, ambos ouvintes, relataram um ponto positivo sobre escrever individualmente. Para os alunos, escrever sozinhos resulta em mais *autonomia na produção escrita e menos conflitos de ideias para redigir o texto com outra pessoa*. Além disso, Carol menciona que, em trabalhos colaborativos, “se perde muito tempo discutindo sobre como o sinal é feito”, como podemos observar nas falas a seguir:

Guilherme:

Qual sua opinião sobre escrever textos em ELiS individualmente?

[26] Ricardo (ouvinte):

Bom, eu prefiro fazer as atividades sozinho, eu tenho é raiva de fazer trabalhos em dupla ou em grupo. Cada um tem uma opinião, eu escrevo de um jeito, e a pessoa escreve de uma forma diferente. Tem toda aquela discussão de mostrar a maneira correta do sinal, então eu prefiro fazer sozinho.

[27] Carol (ouvinte):

Eu gosto de escrever sozinha, pois eu posso fazer a atividade no meu tempo. Às vezes, escrever com o colega se perde muito tempo discutindo sobre como o sinal é feito, e a dupla não chega a um consenso.

Fonte: Entrevista respondida pelos participantes desta pesquisa.

A preferência pela escrita individual, relatada por Ricardo e Carol, também foi mencionada por alguns participantes da pesquisa de Freitas (2016). Assim, percebemos que alguns alunos preferem escrever os textos individualmente a escrevê-los de forma colaborativa. Esse dado nos mostra que cada aprendiz tem um estilo de aprendizagem próprio e, por esse motivo, alguns preferem fazer as atividades sem a ajuda de um colega, pois acreditam que a escrita individual possibilita uma maior autonomia para a tomada de decisões.

No entanto, devemos ressaltar que, durante uma atividade colaborativa, os alunos são mais participativos para resolver as dúvidas sobre uma tarefa. Nesse sentido, poderá haver conflitos de ideias que podem levar os alunos a ter um crescimento cognitivo, na medida em que aprenderão a respeitar a opinião dos outros e a conviver com ideias diferentes das suas, conforme explicam Figueiredo (2019) e Paiva (2014).

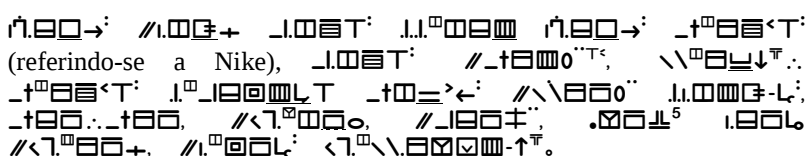
Guilherme:

Qual sua opinião sobre escrever textos em ELiS colaborativamente?

[31] Cunha (ouvinte):

A interação com Ricardo foi muito tranquila. A gente se completou nas situações de discussão dos sinais. A gente sempre questionava sobre o sinal. Por mais que um não concordava com o sinal do outro, houve momentos em que eu cedia, ou ele cedia. Quando meu amigo não tinha certeza, ele perguntava como eu fazia o sinal. Por exemplo: daí ele olhava como eu fazia o sinal, para ele ter certeza de como escrever (referindo-se ao momento em que a participante sinalizava para o seu colega). Duas cabeças pensando sempre é bem melhor, né?!

[32] Serena (Surda):



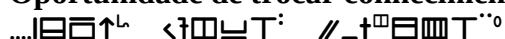
 (referindo-se a Nike), a gente pôde discutir muitas coisas, por exemplo, sobre como era a configuração de dedos, a orientação da palma, onde o sinal era realizado e o tipo de movimento, se era um sinal composto, se precisava de usar diacríticos.]

[Eu vi muitos pontos positivos em escrever colaborativamente. Na atividade que fiz com Nike, a gente pôde discutir muitas coisas, por exemplo, sobre como era a configuração de dedos, a orientação da palma, onde o sinal era realizado e o tipo de movimento, se era um sinal composto, se precisava de usar diacríticos.]

Fonte: Entrevista respondida pelos participantes desta pesquisa.

Na fala de Cunha e Serena, percebemos o quanto é valiosa a escrita colaborativa nas aulas de ELiS, pois as alunas dialogaram sobre a forma como os sinais são produzidos. Além disso, percebemos, no discurso de Cunha, uma estratégia significativa no processo de escrita com o seu colega Ricardo, quando ela diz: “*daí ele olhava como eu fazia o sinal, para ele ter certeza como escrever*”. Essa é uma estratégia muito relevante e pode ser muito útil em momentos de escrita, pois a modalidade linguística das línguas de sinais, por seu caráter totalmente visual, requer a atenção cuidadosa dos alunos para identificar a configuração de dedos, o ponto de articulação ou a quantidade de movimentos adequada para escrever o sinal. Dessa forma, por haver tanta complexidade para o reconhecimento de tantos elementos linguísticos na língua sinalizada, a aprendizagem colaborativa pode levar os alunos a se tornarem mais atentos a esses detalhes.

3.3.3.2 Oportunidade de trocar conhecimento



Um dos aspectos positivos da escrita colaborativa foi possibilitar aos alunos trocar conhecimentos envolvendo os aspectos linguísticos da ELiS. Essa é uma das características da aprendizagem colaborativa, visto que o conhecimento é compartilhado

durante as interações entre os alunos, conforme explicam Bassi (2006), Candido Junior (2006) e Figueiredo (2006).

Guilherme:

Qual sua opinião sobre escrever textos em ELiS colaborativamente?

[33] Pedro (Surdo):

//_tBm0''T (referindo-se a Rafaela) .l..l.ºBm, //l.ºBm-↓:
_l.ºBm-↓: <7.ºBm-↓ _l.ºBm-↓: l.ºBm-↓: _l.ºBm-↓:
_l.ºBm-↓: _l.ºBm-↓: //7.ºBm-↓: //7.ºBm-↓: .l.ºBm-↓:
_l.ºBm-↓: _l.ºBm-↓: //l.ºBm-↓: .l.ºBm-↓: //l.ºBm-↓:
_l.ºBm-↓: _l.ºBm-↓: //_tBm0''T, //l.ºBm-↓: .l.ºBm-↓:
_l.ºBm-↓: _l.ºBm-↓: //7.ºBm-↓: //l.ºBm-↓:.

[Eu vi muitos pontos positivos em escrever com a Rafaela, porque ela tem muita facilidade para escrever o texto em português, de entender a estrutura do texto. Eu tenho mais facilidade pra escrever em ELiS, então eu vejo muitos pontos positivos, porque a gente sempre estava trocando informações sobre como usar a configuração de dedos, a orientação da palma, o ponto de articulação e o movimento.

[34] Cunha (ouvinte):

Eu vejo muitos pontos positivos em escrever com outra pessoa. É importante a gente poder somar conhecimento. Por que fica mais fácil quando a gente vê a outra pessoa fazendo o sinal, você vê de um ângulo diferente, tudo fica mais fácil. Há, também, aqueles momentos em que a gente não conhece o sinal, não sabe como fazer. Muitas vezes eu sei escrever, mas não sei como é o sinal. Então, como ponto positivo, eu acho importante essa troca de conhecimento.

Fonte: Entrevista respondida pelos participantes desta pesquisa.

Nas tarefas realizadas pelos alunos, as trocas estabelecidas entre eles puderam promover a aprendizagem da língua de maneira recíproca, como podemos observar no relato de Pedro. Dessa forma, a aprendizagem colaborativa pôde propiciar aos alunos Pedro e Rafaela “oportunidades de trocas de informações e estratégias de aprendizagem” (FIGUEIREDO, 2006, p.18). Por meio da colaboração, os alunos também puderam ter a chance de verificar o que sabiam sobre a ELiS e o que aprenderam juntos.

3.3.3.3 Oportunidade de estar mais seguro ao realizar a tarefa

...l.ºBm-↓: <7.ºBm-↓: l.ºBm-↓: _l.ºBm-↓: _l.ºBm-↓:

Nos exemplos 35 e 36, Carol (ouvinte) e Cunha (ouvinte) expressaram suas percepções sobre trabalhar em ELiS colaborativamente de um modo geral, como podemos observar a seguir:

Guilherme:

Qual sua opinião sobre escrever textos em ELiS colaborativamente?

[35] Carol (ouvinte):

Eu acho que, quando a gente está escrevendo com o colega, a gente se sente mais segura e mais tranquila. Quando estou sozinha, eu fico muito nervosa, porque a gente vai tirar dúvida com quem?! Mesmo que o professor faz o sinal para mim (referindo-se ao momento em que o professor tira suas dúvidas), mas e na hora de escrever? Escrever é comigo, né!? Por exemplo, no sinal /FIO/ (momento em que a participante sinaliza) você (referindo-se ao auxílio do professor no momento da atividade) fez o sinal, mas a gente precisou dialogar para saber como realmente era a configuração do dedo e o movimento (referindo ao momento de produção com o seu colega).

[36] Cunha (ouvinte):

Eu sou uma prova de que a interação faz a diferença no processo de aprendizagem, porque estou em processo de aprender a Libras. Quando ocorre a interação, que chamo de socialização com os Surdos ou com pessoas mais fluentes na Libras, tenho segurança e desenvolvo melhor os textos.

Fonte: Entrevista respondida pelos participantes desta pesquisa.

Nesses exemplos, destaco a aprendizagem colaborativa como uma excelente oportunidade para os alunos ampliarem os seus conhecimento de língua, tornando-os mais seguros durante o processo de escrita em Libras/ELiS. Segundo Crandall (1999), a aprendizagem colaborativa tem sido bastante benéfica para a aprendizagem de línguas, pois os alunos ficam mais tranquilos no momento de realização das tarefas, “reduzindo a ansiedade negativa, aumentando a motivação, facilitando o desenvolvimento de atitudes positivas com relação à língua e à sua aprendizagem” (CRANDALL, 1999, p. 227).

3.3.3.4 Oportunidade de ajudar o colega -!BQ↑^h _†BQ<T: .l.BQD↓.l

Um dos pontos positivos mais destacados pelos alunos sobre escrever colaborativamente foi a possibilidade de ajudar o colega, conforme foi apontado por todos os oito participantes da pesquisa. Pedro e Rafaela, ambos Surdos, explicam que a aprendizagem em contextos colaborativos é muito importante, pois propicia momentos de apoio mútuo entre os alunos durante a realização de uma tarefa, como podemos observar a seguir:

Guilherme:

Qual sua opinião sobre escrever textos em ELiS colaborativamente?

[37] Pedro (Surdo):

//_tBm0''T _l.00T: _l.l.000Bm, //l.000D-J: _l.00_0B0D_L_L
_l.00_0B0D_L_L, _l.00_0B0D_L_L: _l.00_0B0D_L_L: //_tBm0''T
...0B0↑° <0B0T: //_tB0=L_L.

[Eu vejo muitos pontos positivos, porque a gente pode ajudar e ser ajudado, pode corrigir e ser corrigido. Essa interação é muito importante para que possamos ampliar conhecimento.]

[38] Rafaela (Surda):

//_tBm0''T ...0B0↑° .0B0L: //l.000D-J: _l.00_0B0D_L_L
_l.00_0B0D_L_L: <0B0D_L_L: _l.00_0B0D_L_L: _l.00_0B0D_L_L: <0B0D_L_L
_l.00_0B0D_L_L: _l.00_0B0D_L_L: _l.00_0B0D_L_L: <0B0D_L_L: <0B0D_L_L
_l.00_0B0D_L_L: _l.00_0B0D_L_L: _l.00_0B0D_L_L: <0B0D_L_L: <0B0D_L_L
_l.00_0B0D_L_L: _l.00_0B0D_L_L: <0B0D_L_L: <0B0D_L_L: <0B0D_L_L

[Eu acho importante sim. Porque essa interação de um aluno poder opinar na atividade do outro, se está certo ou errado e vice-versa, é muito importante. Quando você escreve sozinha e não sabe o sinal, eu particularmente fico preocupada de não conseguir terminar a atividade, de não conseguir escrever corretamente.]

Fonte: Entrevista respondida pelos participantes desta pesquisa.

Esses exemplos reforçam as afirmações de Wood, Bruner e Ross (1976) de que, durante o processo de interação, o apoio dado aos interagentes na realização de uma tarefa pode ser essencial para o desenvolvimento linguístico dos aprendizes.

3.3.3.5 Oportunidade de poder ensinar ao colega e de aprender com ele

...0B0↑° //<0B0D_L_L: //l.000D-J: <0B0D_L_L: _l.00_0B0D_L_L:

Nos trechos 39 e 40, os participantes relataram que, por meio das interações realizadas na primeira tarefa, eles puderam ensinar, aprender e compartilhar conhecimentos. Nos momentos de interação ocorridos durante a produção colaborativa, os alunos participaram de maneira ativa na aprendizagem do colega, como podemos observar nos relatos de Ricardo (ouvinte) e Rafaela (Surda):

Guilherme:

Qual sua opinião sobre escrever textos em ELiS colaborativamente?

[39] Ricardo (ouvinte):

A experiência de escrever o texto com Cunha (participante ouvinte) foi tranquila, não tivemos problemas para trabalhar juntos. Eu vi que escrevendo com ela tive a oportunidade de poder ensinar. Por exemplo, tinha momentos em que ela não sabia como era o sinal em Libras, então eu ensinava para ela como era a configuração de dedos, o ponto de articulação. Então, essa troca de aprendizagem que existiu entre a gente foi muito importante.

[40] Rafaela (Surda):

_l.00_0B0D_L_L: _l.00_0B0D_L_L: //_tBm0''T (referindo-se ao colega Pedro) _l.00_0B0D_L_L: //l.000D-J: <0B0D_L_L: _l.00_0B0D_L_L: //_tBm0''T
_l.00_0B0D_L_L: <0B0D_L_L: <0B0D_L_L: _l.00_0B0D_L_L: <0B0D_L_L
_l.00_0B0D_L_L: _l.00_0B0D_L_L: //_tBm0''T: _l.00_0B0D_L_L: //_tBm0''T
//l.000D-J: <0B0D_L_L: _l.00_0B0D_L_L: //_tBm0''T: _l.00_0B0D_L_L:
_l.00_0B0D_L_L: _l.00_0B0D_L_L: _l.00_0B0D_L_L: _l.00_0B0D_L_L: _l.00_0B0D_L_L

Guilherme:

Qual sua opinião sobre escrever textos em ELiS colaborativamente?

[41] Ricardo (ouvinte):

Bom, eu penso que, escrevendo com um colega, a gente acaba entrando em conflito. Quando estava escrevendo com Cunha, teve momentos em que a gente entrou em conflitos, que foi na hora de a gente escolher a história e, também, em alguns momentos que a gente discutia sobre como era o sinal. Porque eu faço de um jeito e ela faz de outro. Essas discussões, às vezes, me deixa um pouco irritado, pois eu gosto de escrever os textos no meu tempo, da minha maneira.

Fonte: Entrevista respondida pelo participante desta pesquisa.

Esse relato de Ricardo confirma o que vários autores explicam sobre algumas fontes de resistência, de alguns alunos, em relação ao trabalho colaborativo (FIGUEIREDO, 2006; MICCOLI, 2013; PAIVA, 2014).

3.3.4.2 Pouco interesse do colega para realizar a tarefa

“...a minha colega não ajudava muito, ela só fazia o sinal e não ajudava a explicar...”

O segundo ponto negativo mencionado pelas alunas Carol (ouvinte) e Serena (Surda) diz respeito à experiência que ambas tiveram ao escrever o texto com sua colega Regina, na primeira e segunda tarefa. Carol menciona, por exemplo, que a colega contribuiu pouco no processo de escrita do texto em ELiS. Serena, por sua vez, afirma que sua colega não pôde auxiliá-la de maneira efetiva na produção do texto, pois, sempre que perguntava para ela, a colega não apresentava segurança em suas respostas.

Guilherme:

Qual sua opinião sobre escrever textos em ELiS colaborativamente?

[42] Carol (ouvinte):

Bom, eu acho que durante a atividade de escrita com minha colega ouvinte, achei que ela poderia ter escrito mais em ELiS. Porque escrever em Português ela já sabe, né?! Então, de alguma forma, eu escrevi mais.

[43] Serena (Surda):

“...a minha colega não ajudava muito, ela só fazia o sinal e não ajudava a explicar...”

[Durante a atividade de escrita com a minha colega Regina, eu percebi que ela não teve tanto interesse de me ajudar a explicar como sinal era realizado. Eu escrevia e, depois, perguntava o que ela achava, mas ela não dava certeza, apenas falava que estava bom.]

Fonte: Entrevista respondida pelos participantes desta pesquisa.

A aprendizagem colaborativa tem o seus benefícios, como já foi mencionado anteriormente nos relatos dos alunos dessa pesquisa e de outras. No entanto, as reflexões trazidas por Carol e Serena nos mostram que nem todos os aprendizes podem

se beneficiar desse tipo de aprendizagem, uma vez que cada aluno tem um perfil de aprendizagem mais individual. Na fala da alunas, por exemplo, podemos verificar um problema muito comum em sala de aula, quando um aluno se *pendura nas costas* do outro durante uma tarefa em pares. Essa situação em sala de aula gera, para muitos professores, certa resistência em desenvolver tarefas nessa perspectiva. Assim, acredito que o caminho para tentar resolver essas situações é mostrar para o aluno os benefícios de trabalhar colaborativamente, mencionando, por exemplo, a oportunidade que tem para compartilhar conhecimento, estratégias de aprendizagem e, também, de tirar dúvidas com o colega. Porém, se mesmo assim o aluno se mostrar resistente, é melhor deixar que faça a tarefa sozinho, pois a obrigatoriedade pode prejudicar o desempenho do aluno.

Nas entrevistas, os participantes mencionaram mais aspectos positivos do que negativos sobre as experiências que tiveram nas produções de escrita colaborativa. Além disso, é possível observar, a partir das respostas dos alunos, os benefícios que a colaboração pode trazer para a aprendizagem deles, e para sua formação como futuros professores de Libras, pois puderam também ensinar aos seus parceiros. Por outro lado, os aspectos negativos apontados pelos alunos também devem ser levados em consideração. De acordo com Figueiredo (2006, p. 25), durante o processo de ensino-aprendizagem, o professor deve “estar ciente de que as pessoas são diferentes e têm estilos de aprendizagem variadas”, e que, por isso, não devemos

forçá-las a participar de uma atividade em grupo, mesmo que, com isso, não tenham a oportunidade de interagir diretamente com os colegas e de beneficiar-se da troca de conhecimentos advinda da interação. (FIGUEIREDO, 2006, p. 25).

Terminada a análise das percepções dos alunos sobre escrever individualmente, em colaboração com o colega Surdo e em colaboração com o colega ouvinte, passemos à análise de comparação sobre a percepção dos alunos ouvintes ao escreverem com ouvintes, dos ouvintes ao escreverem com Surdos, dos Surdos ao escreverem com Surdos e dos Surdos ao escreverem com os ouvintes.

3.3.5 Análise comparativa sobre a diferença que os alunos observam ao escreverem o texto em Libras/ELiS com o colega Surdo e com o colega ouvinte

Percepção do aluno ouvinte ao escrever com ouvinte

Percepção do aluno ouvinte ao escrever com Surdo

Percepção do aluno Surdo ao escrever com Surdo

Percepção do aluno Surdo ao escrever com ouvinte

O foco de análise desta seção é a percepção que os alunos Surdos e ouvintes tiveram sobre a escrita colaborativa com os seus colegas Surdos e ouvintes, respectivamente, durante as duas tarefas realizadas em sala. A pergunta dirigida aos alunos que orientou essa análise foi: Que comparação você pode fazer em produzir um texto em Libras/ELiS com o colega Surdo e com o colega ouvinte?

Nas entrevistas sobre a primeira e a segunda tarefa de produção textual, os alunos relataram pontos positivos e negativos de trabalhar com o colega Surdo e com o colega ouvinte, conforme podemos observar no Quadro 108:

Quadro 108 – Quadro comparativo sobre a diferença que os alunos Surdos e ouvintes observam ao escreverem com o seu colega Surdo e com o colega ouvinte numa perspectiva colaborativa.

	PONTOS POSITIVOS	PONTOS NEGATIVOS
Percepção do aluno ouvinte ao escrever com ouvinte	Facilidade para se comunicar	Pouco domínio de Libras
Percepção do aluno ouvinte ao escrever com Surdo	Ampla domínio de Libras	-----
Percepção do aluno Surdo ao escrever com Surdo	Oportunidade de mais interação	-----
Percepção do aluno Surdo ao escrever com ouvinte	Ampla domínio para escrever em ELiS	Dificuldades para interagir

Fonte: Elaborado pelo autor desta dissertação.

Vejamos as respostas dos participantes deste estudo sobre os pontos positivos e negativos ao escreverem em colaboração com o colega Surdo e em colaboração com o colega ouvinte.

3.3.5.1 Aspectos positivos e negativos dos alunos ouvintes sobre escrever com o colega Surdo e com o colega ouvinte

Nesta seção, apresento os relatos dos participantes ouvintes sobre os pontos positivos e negativos sobre escrever com um parceiro Surdo e com um parceiro ouvinte.

No trecho 44, Carol (ouvinte) relata sua experiência ao escrever com os seus colegas Surdos e ouvintes. Para Carol, escrever o texto com Regina (ouvinte) foi um processo mais confortável do que escrever com Nike (Surdo). A participante explica que o fato de ela não ter fluência em Libras fez com que as interações com Regina fossem mais eficazes, *facilitando o processo de comunicação*, visto que ambas falam português, como podemos observar a seguir:

Guilherme: **Que comparação você pode fazer em produzir um texto em Libras/ELiS com o colega Surdo e com o colega ouvinte?**

[44] Carol (ouvinte): Foram experiências bem diferentes. Eu percebo que, mesmo escrevendo com o Nike, embora ele tenha dificuldade em ELiS, ele me ajudou bastante nos sinais da Libras. Com a Regina, eu me senti mais confortável porque ela fala a mesma língua que eu, então a gente conseguiu interagir melhor na atividade. Por eu não ser tão fluente em Libras, a gente se comunicava melhor, tirava dúvida sobre como escrever uma palavra e utilizar um visografema correto.

Fonte: Entrevista respondida pelo participante desta pesquisa

Ao fazer a mesma pergunta para a participante Cunha (ouvinte), foi possível observar que o uso das estratégias mediadoras, como o uso da L1, durante a atividade realizada com Ricardo (ouvinte), foi mais eficaz do que quando escreveu com a participante Rafaela (Surda), pois, segundo ela, houve mais oportunidade de negociação de conteúdo na produção do texto (PICA, 1994; VILLAMIL; GUERRERO, 1996):

Guilherme: **Que comparação você pode fazer em produzir um texto em Libras/ELiS com o colega Surdo e com o colega ouvinte?**

[45] Cunha (ouvinte): Eu achei que, escrevendo com o ouvinte, o processo de escrita foi mais confortável, uma vez que não houve barreiras na comunicação. Nós tivemos mais liberdade para discutir sobre o contexto da história, e isso não aconteceu quando eu estava escrevendo com a Rafaela. Por exemplo, quando estava escrevendo com Ricardo, a gente teve diálogo. Primeiro a gente trocava ideia sobre o texto, por exemplo, “vamos falar que ele caiu da árvore, mas como ele caiu? Onde ele bicou, vamos falar que é” – (referindo-se às cenas do pássaro, na primeira atividade, relativa ao *curta For the Bird*). Com ela, (referindo-se a Rafaela) eu não tive. Então o que combinamos, eu escrevi o texto da forma como estava pensando e ela, Rafaela, leu o texto e depois contribuía com a ideia dela. Infelizmente, eu não tive esse diálogo conversando com Rafaela. Eu senti falta disso, porque era essa a interação que eu queria.

Fonte: Entrevista respondida pelo participante desta pesquisa

Embora as participantes mencionem pontos negativos sobre escrever com os Surdos, Carol e Cunha, ambas ouvintes, ponderam que, durante as interações que

tiveram com Nike e Rafaela (Surdos), elas puderam aprender Libras, como também conseguiram esclarecer dúvidas sobre a forma como os sinais eram realizados em ELiS, como podemos observar nos relatos a seguir:

- Guilherme: **E você conseguiu aprender alguma coisa com o Nike?**
- [46] Carol (ouvinte): Eu aprendi sim. Inclusive o visografema de movimento correto do sinal /PROFESSOR/, para direita e, também, para indicar contato intermitente (referindo-se ao contato no lado esquerdo e no lado direito no espaço neutro). Eu também aprendi muitos sinais de Libras. Quando eu fazia errado, ele segurava na minha mão, e estava sempre me corrigindo durante a atividade.
- Guilherme: **E você conseguiu aprender alguma coisa com a Rafaela?**
- [47] Cunha (ouvinte): Eu consegui aprender sim, tirei muita dúvida na hora de escrever a configuração de dedo e a orientação de palma. Eu tenho muita dúvida com isso, então a interação que tivemos foi bem satisfatória.
Fonte: Entrevista respondida pelo participante desta pesquisa

Outro ponto positivo mencionado pelos participantes ouvintes sobre suas experiências de escrita com os colegas Surdos foi o *amplo domínio que esses falantes têm da Libras*, como podemos observar nas falas de Regina (ouvinte) e Ricardo (ouvinte). No entanto, esses mesmos participantes relataram pontos negativos sobre a escrita colaborativa com os seus colegas ouvintes (Carol e Cunha) na primeira tarefa, afirmando o *pouco domínio de Libras dos alunos*.

Para Regina, escrever o texto com a colega Surda (Serena) foi mais tranquilo, pois, segundo ela, a participante tem mais conhecimento de Libras do que Carol (ouvinte). Para a participante, a experiência de escrever o texto com Serena foi muito satisfatória, pois Serena, por dominar a Libras, pôde descrever as cenas da história com muitos detalhes. De acordo com Regina, escrevendo com Carol, esse processo foi mais demorado devido à pouca proficiência em Libras de sua parceira.

- Guilherme: **Que comparação você pode fazer em produzir um texto em Libras/ELIS com o colega Surdo e com o colega ouvinte?**
- [48] Regina (ouvinte): Então, em se tratando de comparação, cada uma tem sua dificuldade e facilidade, né?! Mas no caso da Serena, ela tem mais facilidade para escrever. Por ela ser Surda, eu achei que ela teve mais facilidade para fazer as adaptações do texto para Libras. A percepção dela visualmente é muito boa. No texto, ela trouxe várias ideias (referindo-se às cenas da segunda atividade – *PIP*), por exemplo, o cachorro correu, pegou a bolsa e ajudou a mulher cega. São essas situações que, para nós ouvintes, é um pouco complexa. Eu não parei para prestar atenção nesses detalhes. Essas informações eu não as escrevo automaticamente. Eu percebi que a Serena teve muita facilidade para prestar atenção nesses detalhes, e escreveu tudo

em ELiS.

E com respeito a Carol, para a gente visualizar isso e depois passar para escrita de sinais é um processo bem mais demorado, porque a gente sabe poucos sinais, né?!

Fonte: Entrevista respondida pelo participante desta pesquisa

Após mencionar pontos positivos sobre a escrita com sua colega Surda, perguntei o que ela conseguiu aprender nos momentos da interação. Regina explicou que, durante a tarefa colaborativa, ela conseguiu aprender a usar classificadores⁶⁰ para mostrar que o cachorro estava correndo, como podemos observar a seguir:

Guilherme:

E você conseguiu aprender com a Serena?

[49] Regina (ouvinte):

Então, eu consegui aprender sim. Ela me ensinou vários classificadores. Vou dar um exemplo do cachorro, quando ela falou para a gente colocar o cachorro correndo. Ela fez o sinal do cachorro correndo e conseguimos escrever isso para ELiS. Isso é importante, né?! Porque a gente dá ao texto uma emoção. Ali, se a gente fala que o cachorro está correndo e conseguimos passar isso para escrita, a gente consegue passar uma emoção, que o cachorro está correndo porque está com medo, ou está com fome. Então, assim, ela me atentou mais quanto a isso, a prestar atenção nesses detalhes. Não é simplesmente fazer o sinal de cachorro e, depois, fazer o sinal de correu. Escrever assim perde todo sentido, né?!

Fonte: Entrevista respondida pelo participante desta pesquisa

Nesse exemplo, percebemos o quanto a abordagem colaborativa é relevante em salas de aula *mistas*, com Surdos e ouvintes, pois a aluna pôde ampliar seu conhecimento de Libras ao entender que, para escrever ou sinalizar o sinal /CACHORRO CORRENDO/, “não deve simplesmente fazer o sinal cachorro e, depois, o sinal correr”, como ela própria mencionou.

Ao fazer a mesma pergunta para Ricardo (ouvinte) sobre sua percepção de escrever com o seu colega Surdo e com o seu colega ouvinte, o participante relatou que sua experiência de escrita com Surdo foi mais relevante devido ao fato de o participante (Pedro, que é Surdo) ter *amplo domínio de Libras*. Nesse mesmo exemplo, também

⁶⁰ Quadros e Karnopp (2004, p. 93) explicam que os classificadores são formas representadas pela configuração de mão, pelo ponto de articulação e pelo movimento. Os “[c]lassificadores são geralmente usados para especificar o movimento e a posição de objetos e pessoas ou para descrever o tamanho e a forma de objetos. Por exemplo, para descrever uma pessoa caminhando em um labirinto, o sinalizador deve usar um classificador em que a configuração de mão (referente à pessoa) move-se em zigue-zague; para descrever o carro andando, o sinalizador produz uma configuração de mão em “B”, que se refere a veículos. Essas configurações de mão ocorrem em predicados que especificam a locação de um objeto (por exemplo, a posição de um relógio) ou a forma de um objeto (por exemplo, uma vara fina e comprida)”.

podemos observar um aspecto negativo mencionado pelo aluno sobre sua experiência de escrita com sua colega ouvinte (Cunha): *o incipiente domínio* que ela possuía de Libras.

Guilherme: **Que comparação você pode fazer em produzir um texto em Libras/ELiS com o colega Surdo e com o colega ouvinte?**

[50] Ricardo (ouvinte): Eu preferi fazer com o Pedro, a partir dessa experiência, porque ele sabia muitos sinais, mais do que eu, com certeza, né?! O Pedro tem mais conhecimento de Libras, e isso contribui bastante para a realização da atividade. Às vezes eu não sabia o sinal e ele me socorria de maneira mais rápida, né?! Com a Cunha, isso não aconteceu, porque eu tinha mais conhecimento de Libras do que ela em sinais.

Fonte: Entrevista respondida pelo participante desta pesquisa

Embora o participante enfatize o pouco conhecimento de Libras de sua colega ouvinte (Cunha), ele afirma que a colaboração que tiveram durante a primeira tarefa de produção de texto foi muito significativa, como podemos observar no trecho a seguir:

Guilherme: **Em sua opinião, você considera que a colaboração que teve durante a realização de atividades de produção de textos em Libras/ELiS com Cunha foi importante? Por quê (não)?**

[51] Ricardo (ouvinte): Sim! Eu acho que foi importante tanto para eu ajudá-la, quanto para ela me ajudar. Durante a realização da atividade a gente trocou muito conhecimento. Quando eu não sabia algo, ela me mostrava como era, e quando ela não sabia, eu mostrava como era a forma correta.

Fonte: Entrevista respondida pelo participante desta pesquisa

Nesta seção, vimos que os alunos ouvintes relataram tanto pontos positivos como negativos ao escreverem os textos com os seus pares Surdos e ouvintes. Embora esses alunos tenham apontado pontos negativos em trabalhar com o colega Surdo ou com o colega ouvinte, todos eles consideraram como importante a participação do colega na execução da tarefa. Assim, concluímos que mesmo havendo a preferência de escrever com o colega que tenha mais conhecimento de ELiS ou mais fluência em Libras, a colaboração ainda é vista, por eles, como uma ótima oportunidade para poderem tirar dúvidas e, principalmente, para aprender Libras ou ELiS.

colaborativa realizada com Regina (ouvinte), a participante explica e aponta como aspecto negativo, a *difficuldade que ela teve para interagir com a colega*, como podemos observar a seguir:

Guilherme:

Que comparação você pode fazer em produzir um texto em ELIS com o colega Surdo e com o colega ouvinte?

[54] Serena (Surda):

//.l.ºmõõTª //.\.mõõl: _tºmõõ<T: .l.mõõ:l.ºmõõ (referindo-se a Nike), //_tºmõõºT _tºmõõ↑. //l.ºmõõ-↓: _tºmõõ.ºmõõmõõ-← //.\.mõõºT .l.mõõ, \.ºmõõ↓ª: .l.mõõ .\.mõõ-T. /ºmõõ←ª .l.mõõ .l.mõõ:l.ºmõõ-↓: .l.mõõT: <ºmõõT: _tºmõõmõõ-↓ª: //_tºmõõºT /ºmõõ: _l.\.mõõmõõ-↓ .l.mõõT. _tºmõõ<T: <ºmõõTª (referindo-se a Regina) //_tºmõõºT \.ºmõõ↓:.

[Eu percebo o seguinte, com o Nike eu pude interagir mais sobre a atividade. Porque sempre que eu perguntava para ele sobre como o sinal era realizado, ele sabia me responder. Eu acho que por ele ser Surdo e ter mais conhecimento de Libras, a gente pôde interagir mais sobre a atividade. Com a Regina isso pouco aconteceu.]

Fonte: Entrevista respondida pelo participante desta pesquisa

Podemos concluir, após avaliar a percepção dos alunos Surdos sobre escreverem com os seus colegas Surdos e ouvintes, que a interação ocorrida entre eles foi significativa nas duas tarefas, visto que houve intercâmbios de informações e de sugestões entre os alunos durante o processo de escrita, o que demonstra possíveis benefícios da abordagem colaborativa em contextos de ensino-aprendizagem de L1 e de L2.

Após analisar as percepções dos alunos Surdos e ouvintes sobre escrever os textos em Libras/ELiS com os colegas, discorro, na próxima seção, sobre a percepção dos alunos sobre a importância da ELiS para sua formação profissional.

3.4 Análise das entrevistas e do questionário sobre a percepção dos alunos em relação à importância da escrita de sinais (ELiS) para sua formação profissional –

//_tºmõõ↓: .ºmõõ-T _tºmõõ.l.mõõmõõ↓ª: .l.mõõ<T: //l.ºmõõTª _l.mõõmõõ-ª .l.mõõl ^ //_tºmõõmõõ↓ª

Para efetuar esta análise, utilizo os dados das entrevistas e dos questionários. As entrevistas e questionários foram realizados em português com os alunos ouvintes (Carol, Cunha, Regina e Ricardo) e em Libras com os alunos Surdos (Serena, Nike, Pedro e Rafaela). Já os outros treze participantes responderam ao questionário escrito.

As perguntas que nortearam esta análise foram:

(1) Gosta de estudar ELiS? Em caso positivo, por quê? Em caso negativo, por que não?

(2) Você considera importante a ELiS para sua formação? Em caso positivo, por quê? Em caso negativo, por que não?

Em suma, as respostas dadas pelos vinte e um participantes sobre a afinidade deles com a escrita foram as seguintes: quinze alunos (71,5%) alegaram gostar de estudar ELiS, quatro alunos (19%) mencionaram não gostar, e dois (9,5%) se mostraram indiferentes, como é ilustrado no quadro a seguir:

Quadro 109 – Afinidade dos alunos com a ELiS

PARTICIPANTES	GOSTA DE ESTUDAR ELiS			TOTAL
	SIM	NÃO	INDIFERENTE	
Surdos	3	-	2	5
Ouvintes	12	4	-	16
TOTAL	15	4	2	21

Fonte: Elaborado pelo autor desta dissertação.

Entre os alunos que relataram não gostar de estudar ELiS, quatro ouvintes mencionaram não gostar de estudar a disciplina. No entanto, três desses quatro relataram que consideram a ELiS importante para aprendizagem de Libras. Uns dos fatores que contribuem para que esses alunos não gostem de estudar a disciplina é a quantidade de atividades que são trabalhadas ao longo do semestre e o incipiente domínio de Libras para escrever os textos em Libras/ELiS, como podemos observar nos seguintes trechos:

Guilherme: **Gosta de estudar ELiS? Em caso positivo, por quê? Em caso negativo, por que não?**

[55] Anny (ouvinte): Não. Essa matéria me cansa muito, pois são muitas atividades, o que é bom para a melhor percepção de novos sinais. Porém, não sei muitos sinais e isso acaba fazendo minha evolução em um texto pequeno demorar muito. Isso me causa medo, porque parece que não estou evoluindo.

[56] Juliana (ouvinte): Não. Eu não sinto prazer em estudar ELiS, pois não sou fluente em Libras e isso dificulta bastante, porém sei que é algo importante.

Fonte: Questionário respondido pelos participantes desta pesquisa.

Os alunos, Surdos e ouvintes que mencionaram gostar de estudar a disciplina apontaram que, ao estudarem a ELiS, eles podem ter *a oportunidade de aprender Libras e a oportunidade de registrar a língua*, como podemos observar nos trechos abaixo:

Guilherme: **Gosta de estudar ELiS? Em caso positivo, por quê? Em caso negativo, por que não?**

[57] Serena (Surda): .MCL: _I@S@°: _†@ST _L.@@@L" _L.L.@@Q.L
P@@@Q-Q-↓+ _@M@Q-Q-~: //<7.@@@Q, // _I@Q†
//.M=+±. ¶.BQ→: _I.@-L T; //L.@@Q-Q-↓: _I.@S@,
_I.@L-: _I.@- //¶.@@L ¶.BQ→: <7BQ↓T.

[Sim, eu gosto. Pra mim, a ELiS mostra as unidades da Libras de maneira muito clara. É uma escrita interessante, porque nós, Surdos, podemos fazer o uso dela para escrever.]

[58] Carol (ouvinte): Na verdade, eu não gostava. Peguei assim uma aversão quando eu comecei a tirar nota baixa, coisa que eu nunca tirei. Mas lendo alguns textos da professora de metodologia de ensino de línguas, aí fui entendendo o quanto é necessário a ELiS para quem aprende Libras. É uma maneira de eu gravar o sinal na minha cabeça. Eu percebo que, quando escrevo um sinal, eu não esqueço facilmente. Então, agora, estou procurando não fazer anotações do sinal em português.

[59] Gomes (ouvinte): Sim, acho muito interessante a escrita de sinais, pois ela me ajuda a lembrar e aprender sinais novos.

[60] Nike (Surdo): .MCL: _I@S@ // _†@ST-↓: _L.@@@L" //L.@@Q-Q-↓: <7@ST:
<7@@Q←± <7Q=T: _P_@@@Q-Q-↓+ ¶.BQ→:

[Sim eu gosto de estudar ELiS, pois é uma maneira nova de poder aprender Libras escrevendo.]

Fonte: Entrevista e questionário respondido pelos participantes desta pesquisa.

Nesses exemplos, é possível observar, a partir das respostas dos alunos, a importância que a disciplina tem para a aprendizagem de Libras. No relato de Carol (ouvinte), notamos que a escrita tem um papel importantíssimo para que ela possa aprender e memorizar os sinais. Essas características, mencionadas por Carol (ouvinte), Nike (Surdo), Gomes (ouvinte) e Serena (Surda), ilustram a afirmação de Bianchetti (1996, p. 102-103) de que “escrever é uma forma de engajar-se. Escrever é um excelente momento de refletir sobre a prática. [...] Escrever é também um excelente meio de esclarecer-se”.

Em relação à segunda pergunta feita aos alunos, dos vinte e um participantes que responderam ao questionário e às entrevistas, dezenove (90,4%) pontuaram ser importante a ELiS, um mencionou não ser importante (4,8%) e outro (4,8%) não soube responder, conforme podemos observar no quadro a seguir:

Quadro 110 – Percepção dos alunos sobre a importância da ELiS para sua formação

PARTICIPANTES	VOCÊ CONSIDERA IMPORTANTE A ELIS PARA SUA FORMAÇÃO?			TOTAL
	SIM	NÃO	NÃO SEI	
Surdos	4	-	1	5
Ouvintes	15	1	-	16
Total	19	1	1	21

Fonte: Elaborado pelo autor desta dissertação.

Mediante as respostas dos alunos em relação à importância da escrita para sua formação, é possível apontar diversas aplicações e benefícios dela tanto para o processo de ensino-aprendizagem, conforme podemos observar no quadro a seguir:

Quadro 111 – Pontos positivos e negativos da ELiS na formação dos alunos

PARTICIPANTES	PONTOS POSITIVOS	PONTOS NEGATIVOS
Surdos e ouvintes	➤ Oportunidade de registro e de comunicação; ➤ Oportunidade de memorização dos sinais; ➤ Oportunidade de aprimoramento da língua; ➤ Oportunidade de ensinar aos futuros alunos; ➤ Oportunidade de aprimoramento profissional.	-----

Fonte: Elaborado pelo autor desta dissertação.

3.4.1 Aspectos positivos da ELiS para a formação profissional

.....

Sobre os pontos positivos percebidos pelos participantes desta pesquisa, vejamos as respostas dos alunos a seguir.

3.4.1.1 Oportunidade de registro e de comunicação

.....

Um dos pontos positivos mencionados pelos alunos sobre a aprendizagem da ELiS para sua formação foi a oportunidade de registrar a Libras por meio da escrita e de

poder se comunicar nessa modalidade, como podemos observar nas falas de Anny (ouvinte), Regina (ouvinte) e Cunha (ouvinte):

Guilherme:	Você considera importante a ELiS para sua formação?
[61] Anny (ouvinte):	Sim. Pois é uma forma de registrar a Libras. Durante esse tempo me fez aprender muitos sinais e, também, pude melhorar o domínio na língua, pois eu realmente aprendo como fazer o sinal (momento em que a aluna menciona sobre o período que esteve aprendendo ELiS).
[62] Regina (ouvinte):	Sim, considero. Eu acredito que a escrita faz parte da cultura de um povo, né?! Na língua de sinais, também não é diferente, a escrita de sinais também faz parte da cultura do povo Surdo. Então é uma forma de retratar esse povo, de retratar sua vivência social. A escrita pode fazer isso. Eu penso que a escrita pôde contribuir, sim, para minha formação, pois eu pude em vários momentos expressar o que eu pensava por escrito.
[63] Cunha (ouvinte):	Sim. Quando eu conheci a ELiS eu me apaixonei demais, eu percebi: agora sim eu aprendo Libras. Eu, como aprendiz, gosto de registrar, eu anoto tudo, professor respira eu anoto (risos). Eu registro sempre quando posso. Nas aulas de Libras eu sentia falta disso. Então, quando não conhecia a ELiS, eu registrava do meu jeito. Essas anotações eram muito esquisitas.

Fonte: Entrevista e questionário respondido pelos participantes desta pesquisa.

Esses relatos demonstram a importância da ELiS para a aprendizagem de Libras. Percebemos, nas falas de Cunha, Regina e Anny, a relevância da escrita para a apropriação da língua. Esses discursos apenas enfatizam a importância da escrita como um instrumento eficiente capaz de reter conhecimento, seja por mapas conceituais, resumos ou textos (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010; SEBBA; FERREIRA, 2017).

Segundo Sebba e Ferreira (2017), a escrita tem um papel importantíssimo para o desenvolvimento de estratégias na língua em que os alunos estão aprendendo. No relato de Anny, por exemplo, a aluna utiliza a escrita para se expressar, se comunicar, aperfeiçoar, registrar e reforçar o conteúdo ensinado pelos professores.

3.4.1.2 Possibilidade de memorização dos sinais

///ŕ.□□□ //i.□□□ .##.□□□=’←:

Outro aspecto positivo mencionado pelos participantes foi o fato de a escrita poder ajudá-las na memorização dos sinais em Libras, como podemos observar nos relatos de Magalhães e de Dri.

- Guilherme: **Você considera importante a ELiS para sua formação?**
- [64] Magalhães (ouvinte): Acho muito importante, pois é uma forma de memorizar o sinal que foi feito em sala de aula e, assim, impedir que seja esquecido depois.
- [65] Dri (ouvinte): Sim. Eu percebo que ajuda muito a gravar os sinais.

Fonte: Questionário respondido pelos participantes desta pesquisa.

Os enunciados acima trazem reflexões importantes para o ensino de Libras, pois indicam uma possibilidade prática de inserção da modalidade de escrita de sinais (ELiS) em sala de aula, por ser um instrumento que facilita a aprendizagem e a retenção dos sinais. Através da minha atuação como professor e pesquisador-observador, noto que a grande maioria dos alunos apresenta dificuldades para poder memorizar os sinais que são aprendidos nas aulas. O que geralmente os alunos fazem é observar como o sinal é feito, sem, no entanto, a possibilidade de escrevê-lo. Além disso, quando eles escrevem, não fazem o uso de uma escrita que represente a forma como os sinais são realizados, mas apenas descrições em português ou desenhos.

Nesse sentido, o uso de sistemas de escritas de sinais em sala de aula pode colaborar para o registro e para a aprendizagem de uma língua de sinais, como também é uma oportunidade para os alunos registrarem os sinais por escrito e, depois, poder memorizá-los. Nas palavras de Silva (2009, p. 53), o uso das escritas de sinais constitui-se como uma “estratégia de construção de significados e método de estudo, pois facilita a lembrança e a recuperação da informação guardada na memória”.

3.4.1.3 Oportunidade de aprimoramento da língua

....!@#\$%^ &*()_~: ;'."{}|\`~: \_!@\_!@!@!@-~`

Nos exemplos a seguir, Cimi (ouvinte) e Gomes (ouvinte) relatam que, quando escrevem em ELiS, elas podem melhorar a competência linguística e a reflexão sobre a língua, pois são capazes de verificar a forma como os sinais são produzidos, como podemos observar nos seguintes relatos:

- Guilherme: **Você considera importante a ELiS para sua formação?**
- [66] Cimi (ouvinte): Muito importante. Porque facilita e ajuda no aprendizado da Libras. Você pode anotar e escrever corretamente os sinais, evitando erros e vícios. Eu aprendi muitos sinais nas aulas de ELiS quando fazia a leitura dos textos passados pela professora.
- [67] Gomes (ouvinte): Sim, considero. Eu acho que todos os alunos deveriam escrever nas aulas.

língua e depois, como segunda língua, o português escrito. A língua portuguesa escrita, por exemplo, é muito difícil para uma criança poder associar verbos e pronomes numa frase. A escrita de sinais é muito visual e isso permite que a criança possa aprender melhor.]

[70] Serana (Surda):

[illegible]

Fonte: Entrevista respondida pelos participantes desta pesquisa.

Esses relatos convergem com as ideias de Pontin e Silva (2010, p. 7) quando afirmam que

[é] de suma importância aos alunos Surdos o acesso a duas línguas, a língua portuguesa e a língua de sinais, pois isso possibilita a construção do sujeito Surdo enquanto cidadão na sociedade, mas isso poderá ser bem alcançado quando a escrita do português for introduzida depois da escrita de sinais, estimulando, assim, leitura e escrita.

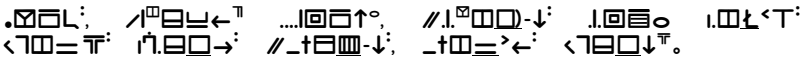
Nesse sentido, a aquisição da ELiS na alfabetização pode favorecer o aluno Surdo falante de Libras a pensar, teorizar e refletir sobre o mundo que o cerca, uma vez que o indivíduo escreve e expressa suas ideias, graficamente, por meio de um sistema que contempla sua forma de construção dos sinais nas línguas sinalizadas. Nesse sentido, concordo com a fala de Fernandes (2015), quando afirma que a ELiS tem o objetivo de dar ao sujeito Surdo o direito de se expressar em sua própria língua, proporcionando a ele uma maior independência linguística ao registrar qualquer sentimento e emoção na modalidade escrita.

3.4.1.5 Oportunidade de aprimoramento profissional

...||||

Nessa categoria, alguns participantes relataram que a aprendizagem de ELiS é importante para garantir uma formação sólida, contribuindo para suas formações como docentes de Libras, como explicam Sebastiana (ouvinte), Juliana (ouvinte) e Amanda (ouvinte). Para Pedro (Surdo), a disciplina colabora para sua formação, pois é uma

oportunidade de poder refletir e aprender a usar a escrita nas aulas, como podemos observar a seguir:

- Guilherme: **Você considera importante a ELiS para sua formação?**
- [71] Sebastiana (ouvinte): Sim! Porque se estou me formando para ser professora de Libras e existe uma escrita da língua, é necessário que eu tenha domínio da escrita.
- [72] Juliana (ouvinte): Sim. Porque para ser professor de qualquer língua, precisamos, no mínimo, conseguir escrevê-la.
- [73] Pedro (Surdo): 
[Sim, eu acho importante, pois é uma forma de a gente poder aprender a usar a escrita nas aulas.]
- [74] Amanda (ouvinte): Sim. Para ter uma formação completa na Libras, preciso saber suas modalidades. Conhecer apenas a sinalização e não a escrita, seria como um falante de língua oral que não sabe escrever.

Fonte: Entrevista e questionário realizada com os participantes desta pesquisa.

Nesses exemplos, notamos que os alunos consideram a ELiS como um instrumento importante tanto para o seu processo de aprendizagem quanto para a sua formação profissional. Para Sebastiana, Juliana e Amanda, é preciso, na prática docente, ter domínio de ambas as modalidades, tanto a escrita como a sinalizada. A fala das participantes dialoga com o que Bianchetti (1996, p. 90) explica sobre a importância de o professor de língua dominar a modalidade escrita. Para o autor, é “impensável imaginar um professor que não escreve, quanto imaginar um pedreiro que não saiba manejar uma espátula”. Entretanto, essa citação deve ser vista com cuidado no que se refere aos professores que trabalham com o ensino de Libras, já que ainda é muito recente a possibilidade de escrita para essa modalidade. No entanto, a fala das participantes provoca em nós, professores, a necessidade de não dominar apenas a modalidade sinalizada, mas também a modalidade escrita.

Apesar de os participantes deste estudo não terem mencionado aspectos negativos da ELiS para a sua formação profissional, Ricardo (ouvinte) mencionou que, devido ao fato de o ensino de Libras e de ELiS ainda não estar inserido nas escolas como disciplina obrigatória, ele não vê relevância em aprender essa modalidade escrita, como é possível observar no relato a seguir:

Guilherme:

Você considera importante a ELiS para sua formação?

[75] Ricardo (ouvinte):

Sinceramente ainda não. Eu entendo a importância da ELiS, acho que seria mais fácil para alfabetização do aluno Surdo se tivesse a escrita de sinais com a Libras, mas eu acho que, no atual cenário em que estamos hoje, não parece importante, pois a Libras e a ELiS não estão, ainda, nas escolas.

Fonte: Entrevista realizada com os participantes desta pesquisa

Esse relato nos leva a pensar sobre o processo de formação de crianças Surdas nas escolas. Ao mesmo tempo, nos coloca a refletir sobre a proposta política pedagógica de educação de Surdos no Brasil, o *bilinguismo*. O bilinguismo retrata uma luta em busca de direitos às crianças Surdas. Uma luta, a princípio, válida, pois busca garantir o direito de “igualdade” de ensino a esses indivíduos. Segundo Lodi (2013), nessa abordagem filosófica, o Surdo tem a oportunidade de conviver com as duas línguas, a Libras na sua modalidade sinalizada e a língua portuguesa na sua modalidade escrita.

Conforme explicam Oliveira e Figueiredo (2017, p. 184), “as políticas públicas atuais não delegam a obrigatoriedade”, no Brasil, de ensino das modalidades de escritas de sinais. Dessa forma, concluo, a partir dos vários estudos apresentados nesta dissertação, que a atual proposta de educação bilíngue nega o direito da criança Surda ao conhecimento e à consciência da existência de uma escrita de sinais, bem como nega a importância desse sistema de escrita como um instrumento fundamental para o registro das línguas de sinais e como um instrumento de comunicação.

Assim, tais políticas precisam ser revistas, pois, na escola, as crianças não podem ficar reféns de uma pedagogia que valorize uma escrita que não traz nenhuma identificação com as línguas de sinais. O ensino para crianças Surdas não pode se pautar apenas na modalidade sinalizada ou no português escrito. Essas crianças precisam ter o direito de escrever em ambas as línguas, pois, assim, elas terão autonomia no processo de escrita e leitura. Dessa maneira, a escola tem um papel importante para que essas crianças tenham o contato com a modalidade escrita da língua.

De acordo com Kato (2000, p. 7),

[a] função da escola, na área da linguagem, é introduzir a criança no mundo da escrita, tornando-a um cidadão funcionalmente letrado, isto é, um sujeito capaz de fazer o uso da linguagem escrita para sua necessidade individual de crescer cognitivamente e para atender as várias demandas de uma sociedade que prestigia esse tipo de linguagem como instrumento de comunicação.

Dessa forma, é importante que nós, professores, incentivemos nossos alunos a escrever, pois, assim, será possível fazer com que as crianças, jovens ou adultos, presentes nesse contexto educacional possam fazer escolhas adequadas ao participar das práticas sociais de leitura e escrita.

Tendo apresentado a análise dos dados gerados para este estudo, passemos à parte conclusiva desta dissertação.

À GUISA DE CONCLUSÃO - //

Os alunos quando estão trabalhando juntos têm a oportunidade de aprender com os colegas e de ensinar-lhes. Ao resolver uma atividade em grupo, podem perceber o que ainda têm de aprender, podem desenvolver suas habilidades sociais e afetivas. [...]. Podem também, arriscar-se mais, perder o medo de errar, corrigir-se uns aos outros, expressar-se, o que faz com que testem e produzam a língua que estão aprendendo, de uma forma contextualizada e espontânea, língua essa que se concretiza, se constrói e é utilizada de acordo com suas necessidades comunicativas. (FIGUEIREDO, 2006, p. 23).

Esta parte conclusiva está dividida em cinco seções. Na primeira, retomo as perguntas de pesquisa que nortearam a execução desta dissertação. Na segunda, faço alguns apontamentos sobre a realização deste estudo e sua implicação no processo de ensino de Libras e de ELiS. Na terceira, discorro sobre as limitações do estudo. Na quarta, apresento algumas sugestões para futuras pesquisas. Finalmente, na quinta seção, faço algumas considerações finais.

Retomando as perguntas de pesquisa

Nesta seção, com base nos resultados apresentados no capítulo anterior, respondo às perguntas formulada na introdução.

a) Que tipo de erros são produzidos pelos participantes escrevendo colaborativamente?

A primeira pergunta deste estudo buscou entender quais os tipos de erros eram produzidos por Surdos e ouvintes ao escreverem com os seus pares nas duas produções de textos em Libras/ELiS. Desse modo, após analisar os erros na produção dos alunos, verifiquei a quantidade de erros cometidos pelos aprendizes, comparando a produção dos participantes que escreveram seus textos com um parceiro Surdo e com um parceiro ouvinte. Levando-se em conta o primeiro aspecto, os erros cometidos pelos participantes foram classificados em três categorias e totalizaram 269 erros (100%), sendo 4 (1,5%) erros interlinguais (influência da L1, na produção da L2), 170 (63,2%) tipos de erros intralinguais (produção do sinal) e 95 (35,3%) tipos de erros de aspectos de textualização.

Desses 269 erros, 119 (44,2%) foram produzidos pelas duplas não mistas, formadas por apenas Surdos e por apenas ouvintes, e 150 (55,8%) pelas duplas mistas formadas por Surdos e ouvintes. Na categoria de erros interlinguais, apenas os alunos ouvintes cometeram erros na primeira tarefa, totalizando 4 (100%). A ocorrência desses erros foi decorrente do pouco conhecimento de Libras dos participantes ouvintes. Por esse motivo, os alunos recorriam a estrutura da língua portuguesa para escrever os sinais em Libras/ELiS. É interessante destacar que esses alunos não cometeram erros quando escreveram com os seus colegas Surdos. A interação dos alunos ouvintes na segunda tarefa com os seus pares Surdos foi muito produtiva, pois puderam ampliar conhecimento sobre a Libras e tirar dúvidas sobre a forma como os sinais deveriam ser realizados (cf. relatos de Cunha, Carol e Regina nos exemplos 44, 46, 47, 48 e 49).

Na categoria de erros intralinguais, 170 (100%) erros foram cometidos pelos alunos na primeira e na segunda tarefa. Nessa categoria, os números apontam que a colaboração entre Surdos e Surdos, ouvintes e ouvintes, na primeira tarefa, não teve efeito em relação à diminuição dos erros quando Surdos e ouvintes escreveram juntos na segunda tarefa, pois, a quantidade de erros foi relativamente parecida, a saber: 83 (48,8%) erros cometidos por esses participantes na primeira tarefa e 87 (51,2%) erros cometidos por Surdos e ouvintes escrevendo juntos. Esses erros, em sua maioria, dizem respeito ao uso e à omissão de diacrítico (99 erros – 58,2%), ao grupo CD (24 erros – 14,1%), aos grupos OP, PA e M, sendo 13 (7,6%) erros para cada categoria, somando 39 erros (22,9%), à omissão de sinais gráficos (5 erros – 2,9%) e, por último, à omissão de visografemas (3 erros – 1,7%) (cf. quadro 95).

Após realizar a análise dos erros nessa categoria, constatei que eles ocorreram por dois motivos. O primeiro motivo é porque os participantes não atribuíram valor adequado aos visografemas (cf. quadro 70, por exemplo). O segundo motivo, por sua vez, é porque os participantes, na grande maioria, fizeram uma identificação equivocada da representação dos sinais ao escrever em Libras/ELiS (cf. quadro 72, por exemplo).

Na categoria de erros referentes aos aspectos de textualização, 95 (100%) erros foram encontrados nas produções dos alunos. Nessa categoria, os pares formados por Surdos e ouvintes tiveram 63 (66,3%) erros, e 32 (33,7%) erros foram produzidos por Surdos e Surdos e ouvintes e ouvintes escrevendo colaborativamente. Os erros nessa categoria dizem respeito à omissão de palavras (44 erros – 6,3%), ao acréscimo de palavras (16 erros – 16,8%), a palavras sem significado (14 erros – 14,7%), à omissão de pontuação (11 erros – 1,6%) e, por último, ao uso de pontuação (10 erros – 10,5%).

Após verificar e analisar, nas entrevistas e nos questionários, os motivos dos erros, concluí que o surgimento deles ocorre por duas razões. A primeira razão é o pouco conhecimento de Libras dos alunos ouvintes. Após os 16 alunos ouvintes serem entrevistados e responderem ao questionário, 11 (68,7%) mencionaram ter pouco conhecimento de Libras, implicando, assim, na dificuldade de representar os por meio da escrita (cf. relatos de Regina, Carol, Amanda, Anny e Sebastiana, nos exemplos 6 a 10). A segunda razão refere-se, principalmente, à pouca prática dos alunos Surdos e ouvintes com a ELiS (cf. quadro 94).

Com base nesses resultados, sugiro que a proposta da disciplina de escrita de sinais seja revista pelos professores do curso de licenciatura em Letras: Libras da UFG, bem como em outras instituições que apresente condições de ensino-aprendizagem semelhantes às apresentadas neste estudo. Entendo, após analisar os dados desta pesquisa, que a disciplina não deve ser ensinada apenas em três semestres (como atualmente tem sido realizada no curso de licenciatura em Letras: Libras da UFG), mas que a proposta da disciplina seja articulada de maneira interdisciplinar nas áreas de ensino, da linguística, da literatura e da tradução, por exemplo. Penso que, dessa maneira, poderemos levar nossos alunos a se socializarem mais com as modalidades de sinalização e da escrita.

Por esse motivo, considero que, com essa proposta, os alunos terão maior familiaridade com a modalidade escrita e, com isso, terão mais oportunidade de escrever em Libras/ELiS nas aulas de Libras, de fazer leituras nas aulas de fonética e fonologia e de fazer análises linguísticas nas aulas de morfologia e de sintaxe. Agindo assim, os alunos terão mais contato com a escrita em outros períodos e não apenas na disciplina de ELiS, que está presente, atualmente, no 3º, 4º e 5º período do curso.

Concordo com Luiz et al. (1996) quando afirmam que os alunos devem ser estimulados para a leitura e a escrita. Os autores ainda mencionam que, se os professores agirem dessa forma, ensinando e estimulando os seus alunos a ler e a escrever, eles estarão contribuindo para

a formação e a consolidação de uma ação reflexiva, elemento de extrema importância para a estruturação do pensamento lógico e condição necessária para que o ato de escrever seja permanentemente aperfeiçoado como um processo de toda uma vida (LUIZ et al. 1996, p. 187).

b) Quais os efeitos da colaboração na produção de textos em Libras/ELiS?

A segunda pergunta deste estudo buscou verificar se a colaboração auxilia os alunos durante a produção de textos em Libras/ELiS e, em caso positivo, quais seriam as estratégias utilizadas pelos participantes durante a realização das duas tarefas de produção textual colaborativa.

A análise dos dados nos permite afirmar que a interação entre os participantes possibilitou que eles sanassem dúvidas, refletissem sobre os aspectos que envolvessem a estrutura da palavra em ELiS, corrigissem os erros e dialogassem metalinguisticamente sobre a maneira de como escrever sinais e sobre as ideias conceituais do texto. Essas interações levaram os alunos Surdos e ouvintes a criar as seguintes estratégias para execução das tarefas:

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

A realização dessa tarefas de produção colaborativa fez com que os alunos se tornassem mais participativos, pois, por um lado, ajudou aqueles que tinham dificuldades com a Libras, geralmente os alunos ouvintes, e, por outro lado, levou os alunos Surdos 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 alunos ouvintes falando em Libras com os colegas Surdos do que quando eles escreveram com os seus pares ouvintes. Essa tarefa de produção textual possibilitou que os alunos fizessem leituras quando terminavam de escrever com o seus colegas, promovendo uma nova oportunidade de aprendizagem.

c) Qual a percepção dos alunos sobre escreverem em ELiS sozinhos ou em colaboração com o colega Surdo ou em colaboração com o colega ouvinte?

A terceira pergunta desta pesquisa buscou verificar como os alunos se sentiam quando escreviam os textos em Libras/ELiS sozinhos em tarefas que foram realizadas ao longo da disciplina e quais foram as percepções deles sobre as duas tarefas de produção colaborativa realizada em pares.

Para chegar aos resultados deste estudo, os alunos foram entrevistados individualmente, sendo a entrevista realizada com alunos Surdos em Libras e com alunos ouvintes na língua portuguesa, em sua modalidade oral. Após responderem às perguntas, os alunos elencaram tanto aspectos positivos como negativos sobre suas experiências de escrever sozinhos e em colaboração com o colega Surdo e com o colega ouvinte.

Apenas Carol e Ricardo (ouvintes) justificaram a importância de escrever individualmente. Os alunos mencionaram que a escrita individual permite mais *autonomia para escreverem os textos sem entrar em conflito de ideias com outra pessoa* (cf. exemplos 25 e 27). Em relação aos aspectos negativos da escrita individual, os participantes Serena (Surda), Rafaela (Surda), Nike (Surdo), Pedro (Surdo), Cunha (ouvinte) e Regina (ouvinte) relataram sentir *dificuldades para escrever os textos*, pois sozinhos eles *não tinham com quem tirar as dúvidas* (cf. exemplos 28, 29 e 30).

Quanto à escrita colaborativa, todos os alunos mencionaram ser importante a escrita em pares, tanto com um colega Surdo ou com um colega ouvinte. Os aspectos positivos relatados pelos participantes foram (cf. seção 3.3.3):

- possibilidade de refletir sobre a maneira de escrever os sinais em libras/elis;
- oportunidade de trocar conhecimento;
- oportunidade de estar mais seguro ao realizar a tarefa;
- oportunidade de ajudar o colega;
- oportunidade de ensinar ao colega e aprender com ele.

Apesar de todos os participantes apontarem pontos positivos de escrever com o colega, três alunos mencionaram que a escrita colaborativa gerava mais *conflitos de ideias ao escrever o texto*, sendo que eles também se sentiram incomodados pelo *pouco interesse dos seus colegas* em ajudar nas tarefas (cf. exemplos 41,42 e 43).

Ao analisar as percepções dos participantes sobre escrever sozinho e escrever em colaboração com o colega Surdo ou ouvinte, os resultados a que chegamos é que

trabalhar a produção de textos em Libras/ELiS numa perspectiva colaborativa torna a tarefa mais prazerosa para os alunos, sendo uma ótima oportunidade dos participantes tirarem dúvidas, aprenderem Libras e ELiS e refletirem sobre a maneira como os sinais são feitos para, em seguida, escrevê-los.

d) Que diferença os alunos Surdos observam ao escrever com o seu colega Surdo e com o colega ouvinte e os alunos ouvintes observam ao escrever com o seu colega Surdo e com o colega ouvinte numa perspectiva colaborativa?

A quarta pergunta deste estudo buscou analisar e comparar a percepção que os alunos Surdos e ouvintes tiveram sobre escrever com o seus colegas Surdos e com os seus colegas ouvintes durante as duas tarefas de produção escrita.

As trocas estabelecidas entre os pares nas duas produções de textos numa perspectiva colaborativa puderam promover um ambiente mútuo de aprendizagem de Libras e de ELiS. Nesse sentido, as interações ocorridas entre os pares formados por Surdos e por ouvintes levaram os participantes a se tornarem mais participativos e colaborativos uns com os outros em sala de aula. Além disso, as interações ocorridas entre Surdos e ouvintes, na segunda tarefa (*Pip*), levaram muitos alunos Surdos a terem um papel mais ativo na tarefa de produção de texto, uma vez que puderam ensinar Libras a seus colegas ouvintes, fazendo reflexões metalinguísticas da língua que estavam ensinando.

A respeito da diferença que os alunos mencionaram sobre escrever com seu parceiro Surdo ou com um parceiro ouvinte, o principal ponto positivo mencionado pelos participantes ouvintes de escrever com os seus colegas ouvintes foi a *facilidade para se comunicar* (cf. exemplos 44 e 45). Como aspecto negativo relatado pelos participantes ouvintes de escrever com os seus colegas ouvintes, Regina e Ricardo afirmaram que o *pouco domínio de Libras* de seus colegas tornou o processo de execução das tarefas mais lento, uma vez que o conhecimento de Libras dos seus amigos era similar ou inferior ao deles (cf. exemplos 47 e 48). No entanto, esses mesmos participantes não deixaram de mencionar pontos positivos em relação à interação ocorrida na primeira tarefa (*For The Birds*) com os seus colegas ouvintes. Para eles, a colaboração foi muito significativa, uma vez que puderam, em vários momentos, trocar informações sobre a forma como os sinais eram produzidos e a tirar dúvidas sobre a maneira correta de registrá-los.

Como aspecto positivo dos alunos ouvintes sobre escrever com os seus colegas Surdos, os participantes, na grande maioria, afirmaram que o fato de os Surdos terem *amplo domínio de Libras* possibilitou que eles se sentissem mais seguros durante as tarefas, auxiliando-os no processo de criação do texto quando tinham dúvidas ou não sabiam como o sinal era realizado (cf. relatos de Regina e Ricardo, nos exemplos 47 e 49). Os alunos ouvintes não mencionaram aspectos negativos sobre escrever com os seus colegas Surdos.

Apenas Serena (Surda) relatou como um ponto positivo de escrever com o seu colega Surdo a *oportunidade de mais interação*. Para ela, escrever com Nike (Surdo), na primeira tarefa, possibilitou uma interação mais significativa que a ocorrida com Regina (ouvinte) na segunda tarefa. Serena explica que, com Nike, ela pôde tirar dúvidas sobre os sinais, fato que não aconteceu quando escreveu com a sua colega ouvinte. Por esse motivo, a participante relatou como ponto negativo a *dificuldade de interação na tarefa* realizada com a sua colega ouvinte. Um ponto positivo destacado por Pedro (Surdo) de escrever com o seu colega ouvinte foi o *maior conhecimento de ELiS* que Ricardo (ouvinte) tinha em comparação com Rafaela (Surda) (cf. relato 51).

Os participantes não deixaram de apontar pontos positivos sobre as trocas realizadas colaborativamente nas duas oportunidades de escrita com Surdos ou ouvintes. As trocas ocorridas entre Surdos e ouvintes durante as interações realizadas na segunda tarefa levaram esses alunos à maior produção de Libras, do que quando escreveram com os seus colegas ouvintes. Por esse motivo, concluo que a aprendizagem colaborativa pode ser uma ótima oportunidade dos alunos ouvintes fazerem o uso da Libras quando produzem textos em Libras/ELiS com os seus colegas Surdos. De acordo com Figueiredo (2001, p. 67), retomando o estudo de Swain (1995),

os aprendizes precisam de oportunidades para usar a língua significativamente, para exteriorizar o que aprenderam, pela escrita ou oralmente, a fim de desenvolverem certas características gramaticais que não parecem ser adquiridas simplesmente através de input compreensível.

Podemos perceber que, independentemente de trabalhar com um colega Surdo ou ouvinte, os participantes gostam de trabalhar com um par com o qual podem aprender e realizar a tarefa de forma eficiente.

e) Quais as percepções dos alunos sobre a importância da escrita de sinais (ELiS) para sua formação profissional?

A quinta pergunta deste estudo buscou verificar quão importante é a disciplina de escrita de sinais (ELiS) para a formação profissional dos participantes. Assim, por meio das respostas dos alunos em relação à importância da ELiS para sua formação profissional, pudemos verificar que os aprendizes mencionaram que a disciplina é importante porque eles têm:

- oportunidade de registro e de comunicação;
- oportunidade de memorização dos sinais;
- oportunidade de aprimoramento da língua;
- oportunidade de ensinar aos futuros alunos;
- oportunidade de aprimoramento profissional (cf. seção 3.4).

Apenas Ricardo (ouvinte) mencionou como aspecto negativo o fato da falta de reconhecimento do ensino de Libras e da ELiS como disciplinas obrigatória nas escolas. No entanto, o participante afirmou que seria mais fácil no processo de alfabetização de Surdos se a escrita de sinais fosse ensinada concomitantemente com a Libras.

A resposta à quinta pergunta leva-nos a nos conscientizar da importância que a disciplina tem para a aprendizagem de Libras, uma vez que os alunos podem registrar os conteúdos que são aprendidos em sala, se comunicar por escrito com seus colegas e professor, aprimorar e refletir sobre a língua e, por último, formar futuros professores de Libras que sejam capazes de ensinar tanto a modalidade sinalizada quanto a modalidade escrita.

Implicações do estudo no processo de ensino de Libras e de ELiS

Os resultados das interações quando os alunos escreveram em pares nas duas tarefas apontam para alguns pontos positivos que podem trazer algumas contribuições para as aulas de Libras e de ELiS. É perceptível, após verificar a análise das interações e das entrevistas realizadas com os alunos, que as tarefas colaborativas trouxeram uma contribuição muito significativa para a aprendizagem de Libras e de ELiS. Este estudo pode trazer algumas implicações importantes sobre o processo de ensino-aprendizagem de ELiS, principalmente em relação à produção textual numa perspectiva colaborativa, visto que pode:

- propiciar aos alunos a troca de conhecimento e de informações linguísticas conceituais;
- promover maior participação dos alunos na execução das tarefas;
- possibilitar oportunidades para os alunos ouvintes usarem mais a Libras durante as tarefas colaborativas realizadas com os alunos Surdos.

Uma outra implicação proveniente deste estudo é a revisão dos textos dos alunos feita pelo professor. Como podemos observar na segunda versão do trecho reescrito por Ricardo e Cunha (ouvintes) (cf. quadro 89), o *feedback* oferecido pelo professor na correção do textos dos alunos possibilita a oportunidade de refletir mais sobre os seus próprios erros (cf. quadro 88). Figueiredo (2001, p. 218) explica que a correção “não serve apenas para influenciar a escrita de um determinado texto, mas também para influenciar a atitude dos alunos em relação à escrita.” Assim, entendemos que o trabalho de produção de textos em Libras/ELiS deve levar em consideração o diálogo, a reflexão e a reescrita, fazendo com que os alunos tenham mais oportunidades de memorizar as letras/visografemas da ELiS, internalizando melhor os conceitos linguísticos que estão aprendendo.

Desse modo, espero, com base nos resultados desta pesquisa, que os alunos tenham mais oportunidades de dialogar e refletir sobre os seus textos com os seus colegas. Portanto, cabe a nós, professores, a responsabilidade de promover mais tarefas nessa perspectiva, tanto nas aulas de Libras quanto nas aulas de ELiS.

Limitações do estudo

Esta pesquisa, como qualquer outra, apresenta algumas limitações e, por esse motivo, os resultados vistos até aqui não podem ser generalizados pelo pequeno número de participantes que aceitaram participar voluntariamente da pesquisa, totalizando 21 alunos.

A primeira limitação deste estudo diz respeito ao número de alunos que participaram efetivamente da pesquisa (escrita dos textos, interações em sala de aula, questionários e entrevistas), num total de 8 alunos. Por esse motivo, considero que outras dificuldades e erros podem aparecer ou deixar de aparecer na produção escrita de outros alunos com níveis linguísticos diferentes daqueles apresentados nesta pesquisa. Além disso, devido à quantidade reduzida de participantes que mencionaram aspectos positivos e negativos sobre suas experiências ao escrever colaborativamente com os

seus colegas, algumas percepções mencionadas pelos alunos não devem ser generalizadas. A segunda limitação diz respeito ao número de tarefas realizadas ao longo do período de coleta de dados, visto que foram apenas duas.

No entanto, embora a pesquisa apresente essas limitações, acredito que os resultados possam encontrar eco em outros contextos de ensino-aprendizagem de Libras/ELiS. Além disso, acredito que os resultados também possam trazer possíveis reflexões em outros contextos, dos quais participam outros estudantes, professores e intérpretes da área de Libras.

Sugestões para futuras pesquisas

A aprendizagem de Libras e de ELiS numa perspectiva colaborativa, em contextos de L1 e L2, é uma área ainda pouco pesquisada. Nesse sentido, defendo que mais pesquisas sejam realizadas, pois considero que essa abordagem de ensino é importante para a formação dos alunos e, principalmente, para os professores que trabalham diariamente com a modalidade sinalizada. Dessa forma, proponho que sejam realizados estudos que possam:

- verificar quais os aspectos de textualidade são produzidos em textos escritos em Libras/ELiS;
- analisar quais os tipos de erros são produzidos por estudantes em níveis mais avançados de Libras e de ELiS;
- verificar como acontece a aprendizagem de ELiS na educação infantil e, em seguida, ver quais os tipos de erros são produzidos por essas crianças;
- analisar quais os tipos de modificações são realizadas nos textos dos alunos após os momentos de correção em pares e, em seguida, verificar se o número de erros na segunda produção escrita diminui comparado com a primeira;
- verificar como acontece o ensino de Libras e de ELiS simultaneamente para alunos iniciantes e, em seguida, compreender, a partir de entrevistas, questionários e notas de campo, de que forma a modalidade escrita favorece na aprendizagem dos alunos;
- analisar quais as crenças de professores de Libras em relação à modalidade escrita em ELiS.
- verificar o processo de colaboração durante a resolução de exercícios de compreensão de textos escritos em Libras/ELiS.

Considerações finais

Esta dissertação se propôs a apresentar e discutir a prática de escrita colaborativa em Libras/ELiS realizada por alunos Surdos e ouvintes e também se propôs a verificar os erros na produção desses alunos. Além de trazer reflexões sobre os princípios da aprendizagem colaborativa na formação dos participantes desta pesquisa, o trabalho permitiu-nos refletir, também, sobre a importância da ELiS no processo de aprendizagem e de formação desses alunos.

No decorrer do texto, posso afirmar que a colaboração pôde beneficiar tantos os alunos Surdos quanto os alunos ouvintes, pois eles puderam tirar dúvidas sobre a ortografia das palavras, discutir sobre as ideias do texto e compartilhar seus conhecimentos e experiências. Além disso, os alunos ouvintes tiveram a oportunidade de poder usar com mais frequência a Libras quando escreveram com os seus pares Surdos. É possível verificar, após o levantamento das percepções dos alunos em relação às experiências de escreverem com os seus colegas, que a grande maioria fez apontamentos positivos de trabalhar nessa perspectiva.

No que se refere aos erros, é possível comprovar que o aparecimento deles ocorreu porque muitos alunos não sabiam identificar a representação de cada visografema (letra) ao escreverem os sinais em Libras/ELiS. Além disso, o aparecimento desses erros decorreu de dois motivos. O primeiro refere-se ao pouco domínio de Libras que os alunos ouvintes possuem, levando-os a escrever palavras que não existem na língua. O segundo refere-se ao pouco contato dos alunos Surdos e ouvintes com a modalidade de escrita de sinais.

Por fim, pude verificar que todos os alunos consideram importante aprender ELiS numa perspectiva colaborativa, pois, desse modo, eles podem ensinar e aprender com o colega novos sinais, seja fazendo leituras ou escrevendo.

Finalizando este estudo, concluo mais uma etapa de minha vida como pesquisador, com a convicção de que, ao longo desses dois anos de pós-graduação, pude expressar a minha voz como professor e pesquisador de escrita de sinais. Percebi, nesse período de coleta de dados, a importância que os alunos dão em aprenderem ELiS e de escreverem juntos os textos, de discutirem metalinguisticamente sobre os sinais. Espero que este trabalho possibilite reflexões importantes no processo de ensino-aprendizagem de Libras e de ELiS. Ao término desta pesquisa, espero trazer algumas reflexões sobre a forma de ensino das modalidades sinalizada e escrita das línguas de sinais.

Após analisar os erros, as interações e as percepções dos participantes em relação à escrita colaborativa e ao valor que os alunos Surdos e ouvintes atribuem à ELiS, trago um convite a todos os professores e pesquisadores: “Vamos transformar a nossa sala de aula em momentos em que os alunos possam aprender uns com os outros? Vamos transformar a nossa sala de aula em momentos em que os alunos possam expressar a suas ideias e a tirar suas dúvidas sinalizando e escrevendo?” Assim, ao transformarmos as nossas salas de aula em um contexto colaborativo, estaremos, com certeza, atribuindo aos aprendizes um papel de relevância em seu processo de aprendizagem.

REFERÊNCIAS – .\..†[¶]☒☐☐)☐-ℒ:

- AGUIAR, T. C.; CHAIBUE, K. Histórico das Escritas das Línguas e Sinais. *Revista Virtual de Cultura Surda*, n. 15, p. 1-28, 2015.
- ALBRES, N. A. A construção dos sinais e sua mobilidade específica. In: LACERDA, C. B. F. de.; SANTOS, L. F. dos. (Orgs.). *Tenho um aluno surdo, e agora?*. São Carlos: EdUFSCar, 2018. p. 81-98.
- ANTÓN, M.; DICAMILLA, F. J. Socio-cognitive functions of L1 collaborative interaction in the L2 classroom. *The Modern Language Journal*, v. 83, n. 2, p. 233-247, 1999.
- ARAÚJO, M. A. F. FIGUEIREDO, F.J.Q. Interação e colaboração no processo de escrita e reescrita de textos em língua inglesa. *Revista Desempenho*, v.1, n. 24, p. 1-20, 2015.
- BAKHTIN, M. *A estética da criação verbal*. Traduzido por M. E. Galvão e G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- _____. *Os gêneros do discurso*. Org, tradução, posfácio, notas e glossário de Paulo Bezerra; notas da edição russa de Serguei Botcharov. São Paulo, Editora 34, 2016.
- BARBISAN, L. B.; MACHADO, R. F.; MARQUART, L. L.; BEXIGA, R. S. S. A importância do tópico na leitura. In: GIERING, M.E.; TEIXEIRA, M. (Org.). *Texto situado, textualidade e função comunicativa*. Pelotas: Educat, 2002.
- 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.
- _____. *ELiS: sistema brasileiro de escrita das línguas de sinais*. Porto Alegre: Ed. Penso, 2015.
- _____. Princípios básicos da ELiS: Escrita das línguas de sinais. *Revista Sinalizar*, v.1, n.2, p. 204-210, jul./dez. 2016.
- 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.
- BASSI, C. E. O efeito de negociações: uma análise do processo de co-construção de textos em língua francesa. In: FIGUEIREDO, F. J. Q. de. (Org.). *A aprendizagem colaborativa de línguas*. Goiânia: Ed. UFG, 2006. p.143-164.
- BASTOS, H. M. de. L. A escrita no ensino de uma língua estrangeira: reflexão e prática. In: PAIVA, V. L. M. de O. (Org.). *Ensino de língua inglesa: reflexões e experiências*. Campinas: Pontes: Belo Horizonte: Departamento de Letras Anglo Germânicas – UFMG, 1996. p. 199-211.
- BATTISON, R. M. *Lexical borrowing in American Sign Language*. Burstonvill: Linstok Press. 1978.
- BÉBIAN, R. A. A. *Mimographie*, ou Éssai d'écriture mimique, propre a régulariser le langage des sourds-muets. Paris. 1825. Disponível em: <<http://www.cultura-sorda.org/la-mimografia-de-auguste-bebian-texto-completo-en-espanol-edicion-comentada/>> Acesso em: 27. dez. 2018.

BENASSI, C. A. A primeira monografia de pós-graduação *lato senso* do Brasil em ELiS. *Revista de diálogos*, Mato Grosso, v. 2, n. 2, p. 22 – 31, 2014.

_____. Visografia: uma nova proposta de escrita da língua de sinais. *Revista Traços de Linguagem*, Cáceres, v. 2, n. 2, p. 71-82, 2018.

BENTES, A. A.; REZENDE, R. C. Texto: conceitos, questões e fronteiras [con]textuais. In: SIGNORINI, I. (Org.). (Re)Discutir texto, gênero e discurso. São Paulo: Parábola, 2008. p. 19-46.

BIANCHETTI, L. Escrever uma das armas do professor. In: _____. (Org.). *Trama & Texto – Leitura crítica e escrita criativa*. São Paulo: Ed. Plexus, 1996. p. 89-108.

BOLZAN, D. B. O uso de estratégias mediadoras na prática de revisão de produção escrita por pares. *Organon*, v. 32, n. 62, p. 1-16, 2017.

BORTONI-RICARDO, S.. *O Professor pesquisador: Introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola, 2008.

BOTTÉRO, J. MORRISON, K. *Cultura, pensamento e escrita*. São Paulo: Editora Ática, 1995.

BRAGGIO, S. L. B. *Leitura e alfabetização*. Da concepção mecanicista à sociopsicolinguística. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

BRANDÃO, F. *Dicionário ilustrado de libras*. São Paulo: Global, 2011.

BRASIL, Senado Federal. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 25 abr. 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm>. Acesso em: 12 Jun. 2019.

BRASIL, Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. *Diário Oficial*, Brasília, DF, 22 dez. 2005.

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

BULEY-MEISSNER, M. L. Error analysis in basic writing. *Journal of Teaching Writing*, v. 1 n. 1., p. 85-90. 1981

BURT, M. K. Error Analysis in the Adult EFL Classroom. *Tesol Quarterly*, v. 9. n. 1. p. 53-63, 1975.

CAMARGO, V. A.; BARROS, M. E. Contextos ortográficos do sistema ELiS: sinais com mão de apoio. *Revista Sinalizar*, Goiânia, v. 3, n. 1, p. 98-114, jan./jun. 2018.

CÂNDIDO JUNIOR, 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*. Goiânia; Ed. da UFG, 2006. p. 47-80.

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, SP: Edusp, Fapesp, Fundação Vitae, Feneis, Brasil Telecom, 2001

- CARVALHO, G. O. *Revisão colaborativa de textos escritos em língua inglesa por alunos iniciantes do curso de letras*. 2002. 169 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2002.
- _____. *A influência da revisão colaborativa na produção textual em língua inglesa*. Anápolis: Universidade Estadual de Goiás, 2010.
- 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*, Brasília, n. 6, p. 23-34. 2016.
- CASTRO JUNIOR, G. de. *Variação linguística em língua de sinais brasileira – foco no léxico*. 2011. 123 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade de Brasília, UNB, 2011.
- CHOUDHURY, S. R. Silent Film Studies: the curious absence of film sound in film theory. *Academia. Silhouette*, 2013. Disponível em: file:///D:/01%20-%20BKP_PASTAS/Download/Silent_Film_Studies_The_curious_absence.pdf. Acesso em: 10 maio 2019.
- CORDER, S. P. The significance of learners' errors. *IRAL*, v. 5, p.161-170, 1967.
- COSTA, A. C. L. da. *A sinalização de histórias em Libras: aspectos linguísticos e extralinguísticos*. 2015. 154 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015.
- COSTA VAL, M. G. *Redação e textualidade*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- CRANDALL, J. J. Cooperative language learning and affective factors. In: ARNOLD, J. (Ed.). *Affect in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999. p. 226-245.
- DOLZ, J.; GAGNON, R. DECÂNDIO, F. *Produção escrita e dificuldades de aprendizagem*. Campinas, SP.: Mercado de Letras: 2010.
- DONATO, R. Sociocultural contributions to understanding the foreign and second language classroom. In: LANTOLF, J. P. (Ed.). *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press, 2000. p. 27-50.
- DONATO, R.; MCCORMICK, D. A sociocultural perspective on language learning strategies: The role of mediation. *The Modern Language Journal*, v. 78, n. 4, p. 453-464, 1994.
- DUBOIS, J. et al. *Dicionário de lingüística*. 8.ed. São Paulo: Cultrix, 200.
- DULAY, H.; BURT, H.; KRASHEN, S. *Language two*. New York: Oxford University Press, 1982.
- ELLIS, R. *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1994.
- _____. *Instructed second language acquisition: a literature review*. Ministry of Education: New Zealand, 2005.
- ESTEBAN, M. P. S. *Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições*. Porto Alegre: AMGH, 2010.
- ESTELITA, M. ELiS – Escrita das línguas de sinais: sua aprendizagem. *Anais do IX Encontro do CELSUL*. Palhoça, SC, out, 2010. Universidade do Sul de Santa Catarina, 2010. p. 1-19. Disponível em: <https://docero.com.br/doc/1nvv18>. Acesso em: 12 jun. 2019.

FARIA, R. C. dos S. *A concepção de erro na avaliação do desempenho comunicativo de aprendizes de inglês como língua estrangeira*. 1997. 216 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1997.

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

FELIPE, T. A. *Libras em contexto: curso básico, livro do estudante cursista*. In: BRASIL. MEC, SEESP. Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos, 2001.

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

FERNANDES, L. A. CAMARGO, V. A. O Lobo e a Ovelha. *Revista Sinalizar*, Goiânia. v. 2, n. 2, p. 246-248, 2017.

FERNANDES, L. A.; VIANA-SILVA L.; EL KHOURI, J. I. A cigarra e a formiga. *Revista Sinalizar*, Goiânia, v. 2, n. 1, p.112-115, 2017.

FIGUEIREDO, F.J.Q. de. *Aprendendo com os erros: uma perspectiva comunicativa de ensino de línguas*. Goiânia: Ed. da UFG, 1997.

_____. *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.

_____. A aprendizagem colaborativa de línguas: algumas considerações conceituais e terminológicas. In: FIGUEIREDO, F. J. Q. de. (Org.). *A aprendizagem colaborativa de línguas*. Goiânia; Ed. da UFG, 2006. p. 11-46.

_____. *Formação de Professores de Línguas Estrangeiras: Princípios e Práticas*. 1. ed. Goiânia: Editora da UFG, 2012.

_____. *Aprendendo com os erros: uma perspectiva comunicativa de ensino de línguas*. 3. ed. rev. ampl. Goiânia: Ed. UFG, 2015.

_____. Erro escrito e normas de correção. In: (Org.) *Formação de professores de línguas estrangeiras: princípios e prática*. 2 ed. rev. e ampl. Goiânia: Editora UFG, 2017. p. 175-192.

_____. *Vygotsky: a interação no ensino-aprendizagem de línguas*. São Paulo: Parábola, 2019.

FIGUEIREDO, F. J. Q.; LAGO, N. A. . O que eu sinto e como reajo: a autoestima e a atitude quanto à escrita na revisão colaborativa. In: FIGUEIREDO, F. J. Q. (Org.). *A aprendizagem colaborativa de línguas*. 2 ed. rev. e ampl. Goiânia: Editora UFG, 2018. p. 195-234.

FIGUEREDO, C. J. A construção colaborativa do discurso em sala de aula de L2/LE: foco nas estratégias de comunicação. In: FIGUEIREDO, F. J. Q. de. (Org.). *A aprendizagem colaborativa de línguas*. Goiânia: Ed. da UFG, 2006. p. 112-142

FIORIN, J. L. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2008.

FREITAS, G. G. de. *A produção textual em Escrita das Línguas de Sinais (ELiS): um contraste entre a escrita individual e a escrita colaborativa realizadas por alunos surdos*. 2016. 147f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras: Libras) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016. (manuscrito)

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*, São Gonçalo-RJ, n. 14, p. 52-73, 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. 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.

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

_____. *Metodologia de ensino de Libras como L2*. Material didático desenvolvido para o curso de Letras: Libras na modalidade distância: Florianópolis: UFSC, 2010.

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

GOMES, V. M. A.; RIOS, L. M.; OLIVEIRA, A. A. de. Produção Oral. In: FIGUEIREDO, F. J. Q. de. (Org.). *Formação de professor de línguas estrangeiras: princípios e práticas*. 2. ed. rev. ampl. Goiânia: Editora UFG, 2017. p. 101-124.

GUTSCHINSKY, S. C. Linguistics and literacy. In: SEBEOK, T. (Org.). *Current trends in linguistics*, v.12, n. 3. Hawaii, Mouton, 1974. p. 2039-2055.

HENDRICKSON, J. M. Error correction in foreign language teaching: recent theory, research, and practice. *The Modern Language Journal*, v. 62, p. 387-398, 1978.

HIGOUNET, C. *História concisa da escrita*. São Paulo: Parábola, 2003.

ILARI, R.; POSSENTI, S. Português e ensino de gramática. *Publicação do Projeto Ipê*, p. 1-12, 1985.

JACOBS, G. Cooperative learning or just grouping students: The difference makes a difference. In: RENANDYA, W.; JACOBS, G. (Ed.) *Learning and language learning*. Singapore: SEAMEO, 1998. p. 145-171.

JAMES, C. *Errors in language learning and use: exploring error analysis*. London and New York: Longman, 1998.

JOHNSON, D. M. *Approaches to research in second language learning*. New York: Longman, 1992.

KATO, M. A. *No mundo da escrita: Uma perspectiva psicolinguística*. 7 ed. São Paulo: Editora Ática, 2000.

KESSLER, G.; BIKOWSKI, D.; BOGGS, J. Collaborative writing among second language learners in academic web-based projects. *Language Learning & Technology*, v. 16, n. 1, p. 91-109, 2012.

KLASSEN, J. Using student errors for teaching. *English Language Forum*, v. XXIX, n. 1, p. 10-16, 1991.

KLEIMAN, A. *Texto e Leitor: Aspectos Cognitivos da leitura*. 7 ed. Campinas, São Paulo: Pontes, 2000.

KLIMOVA, B. F. The importance of writing. *PARIPEX - Indian Journal of Research*, v. 2, n. 1, p. 9-11, 2013. Disponível em: <https://www.worldwidejournals.com/paripex/file.php?val=January_2013_1358780375_0de66_04.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2019.

KOCH, I. G. V. *Texto e coerência*. 6 ed. São Paulo, Cortez, 1999.

_____. *O texto e a construção dos sentidos*. 4 ed. São Paulo: Contexto, 2000.

KRAMER, S. Pão e ouro – burocratizamos a nossa escrita? In: BIANCHETTI, L (Org.). *Trama & Texto – Leitura crítica e escrita criativa*. São Paulo: Ed. Plexus, 1996. p. 169-175.

KRASHEN, S. D. The Monitor Model for Second-Language Acquisition. In: GINGRAS, R. C. (org.). *Second-Language Acquisition & Foreign Language Teaching*. Washington: Center for Applied Linguistics, 1978. p. 1-26.

LAIA, D. P. A escrita como prática pedagógica: crenças sobre a produção de textos escritos em LE (INGLÊS). In: CONCEIÇÃO, M. P. (Org.). *Experiências de Aprender e Ensinar Línguas Estrangeiras: Crenças de Diferentes Agentes no Processo de Aprendizagem*. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2011. p. 263-294.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. *Fundamentos de metodologia científica*. 4. ed. rev. e ampl. São Paulo: Atlas, 2001.

LANTOLF, J. P. Second language learning as mediated process. *Language Teaching*, v. 33, p. 79-96, 2000.

LENNON, P. Error: some problems of definition, identification and distinction. *Applied Linguistics*, v. 12, n. 2, p. 180-196, 1991.

LESSA-DE-OLIVEIRA, A. S. C. Libras escrita: o desafio de representar uma língua tridimensional por um sistema de escrita linear. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem*, v. 10, p. 150-184, 2012.

LEWIS, M. *The lexical approach: the state of ELT and a way forward*. London: Commercial Colour Press, 1993.

LIMA, L. M. de.; SILVA, C. A. M. Compreensão oral. FIGUEIREDO, F. J. Q. de. (Org.). *Formação de professores de línguas estrangeiras: princípios e práticas*. 2 ed. rev. e ampl. Goiânia: Editora UFG, 2017. p. 151-174.

LINDEMANN, E. *A rhetoric for writing teachers*. New York: Oxford University Press, 1982.

LODI, A. C. B. Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05. *Revista Educação Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 49-53. 2013.

LUCCI, M. A. A proposta de Vygotsky: a psicologia sócio-histórica. *Professorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, v. 10, n. 2, p. 1-11, 2006.

LÜDKE, H. A.; ANDRÉ, M. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

LUIZ, A. J.; LUNARDI, G. M.; ROCCA, J. S. D.; SOUZA, J. L.; LUZ, L.; PISKE, R. *Reminiscências de escritores em desenvolvimento: o processo de escrito do ponto de vista dos*

- alunos. In: BIANCHETTI, L. (Org.). *Trama & Texto – Leitura crítica e escrita criativa*. São Paulo: Ed. Plexus, 1996. p. 182-189.
- LUZ, R. D. *Cenas surdas: os surdos terão um lugar no coração do mundo?* São Paulo: Parábola, 2013.
- MARCUSHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.
- _____. *Linguística de texto: o que é e como se faz?* São Paulo: Parábola, 2012.
- MCCLEARY, L.; VIOTTI, E.; LEITE, T. A. Descrição das línguas sinalizadas: a questão da transcrição dos dados. *Revista de Linguística Alfa*. São Paulo, v. 54, n. 1, p. 265-289, 2010.
- MICCOLI, L. *Aproximando teoria e prática para professores de línguas estrangeiras*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2013.
- MIGUEL, F. V. C. A entrevista como instrumento para investigação em pesquisas qualitativas no campo da linguística aplicada. *Revista Odisseia*, n.5. p. 1-11. 2010.
- MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. *Metodologia de pesquisa para o professor pesquisador*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.
- NEWPORT, E. L. Maturational constraints on language learning. *Cognitive Science*, n. 14, p. 11-28, 1990. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1207/s15516709cog1401_2>. Acesso em: 16. jul. 2019.
- OLIVEIRA, M. K. *Vygotsky - aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. São Paulo: Ed. Scipione, 2009.
- 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. Educação dos surdos no Brasil: um percurso histórico e novas perspectivas. *Revista Sinalizar*, Goiânia, v. 2, n. 2, p. 173-196, 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. 286 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.
- OXFORD, R. L. *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Boston: Heinle & Heinle Publishers, 1990.
- PAIVA, F. A. S.; DE MARTINO, J. M.; BARBOSA, P. A.; BENETTI, A. B.; SILVA, I. R. Um sistema de transcrição para língua de sinais brasileira: o caso de um avatar. *Revista do Gel*, São Paulo, v. 13, n. 3, p. 12-48, 2016.
- PAIVA, V. L. M. O. *Aquisição de segunda língua*. São Paulo: Parábola, 2014.
- PERLIN, G. T. T. Identidades surdas. In: SKLIAR, C. (Org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. 5. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2010. p. 51-73.

- PETTER, M. *Linguagem, Língua, Linguística*. In: FIORIN, J. L. (Org.). Introdução à Linguística. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2010. p. 11-24.
- PICA, T. Research on negotiation. *Language Learning*, v. 44, n. 3, p. 493-527, 1994.
- PIRES, V. O. D. A aprendizagem coletiva de língua portuguesa para surdos através das interações em língua de sinais. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 14, n. 4, p. 987-1014, 2014.
- PIXAR. For The Birds. Produção de Ralph Eggleston. *Youtube*, 31 de agosto de 2012. 1 vídeo (3 min e 25 segundos). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=nYTrIcn4rjg>>. Acesso em: 14. jun. 2019.
- PONTIN, B. R.; SILVA, E.V. L. Língua escrita: português/sinais (SW). *Anais do IX Encontro do CELSUL* Palhoça, SC, out. 2010. Universidade do Sul de Santa Catarina. 2010.
- PORTELA, G. A leitura e a escrita na escola: desafios e propostas para o professor de língua e redação. In: GERHARDT, A. F. L. M. (Org.). *Ensino-Aprendizagem na perspectiva da Linguística Aplicada*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. p. 117-136.
- PORTO, C. V. *A colaboração no processo avaliativo: seus efeitos na elaboração de provas no ensino e na formação futuros professores de inglês*. 2016. 286 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Letras, Goiás, Goiânia, 2016.
- QUADROS, R. M. *Educação de surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. D. *Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- 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.
- RIGO, N. S. Tradução de textos acadêmicos de português para língua brasileira de sinais: o emprego de elementos do design editorial como soluções tradutórias. *Revista Translatio*, Porto Alegre, v. 1, n. 15, p. 173-196, 2018.
- RODRIGUES, K. A. *Do planejamento à revisão: um 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*. Goiânia: Editora da UFG, 2006. p. 81-109.
- _____. Leitura e compreensão textual. In: FIGUEIREDO, F. J. Q. de. (Org.). *Formação de professores de línguas estrangeiras: princípios e práticas*. 2 ed. rev. e ampl. Goiânia: Editora UFG, 2017. p. 125-150.
- SACKS, O. W. *Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos*; tradução Laura Teixeira Motta – São Paulo: Companhia das Letras, 2010.
- SALOMÃO, A. D. B. Variação e mudança linguística: Panorama e perspectivas da sociolinguística variacionista no Brasil. *Fórum Lingüístico*, Florianópolis, v. 8, n. 2, p. 187-207,

jul./dez. 2011. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5007/1984-8412.2011v8n2p187>. Acesso em 15. maio. 2019.

SANTIAGO, V. A. A. O uso da anotação da língua de sinais na apresentação de publicações acadêmicas: analisando as escolhas que favorecem o entendimento do leitor. In: IV Congresso Brasileiro de Pesquisas em Tradução e Interpretação de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa. 2014, Florianópolis – SC: UFSC. *Anais Congresso Tradução e Interpretação de língua de sinais*, p. 1- 7. 2014

SEBBA, M. A. Y.; FERREIRA, M. C. F. D. Produção escrita In: FIGUEIREDO, F. J. Q. de. (Org.). *Formação de professor de línguas estrangeiras: princípios e práticas*. 2. ed. rev. ampl. Goiânia: Editora UFG, 2017. p. 83-100.

SCHACHTER, J. An error in error analysis. *Language Learning*, v. 24, p. 205-214, 1974.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

SCHUMANN, J. H. Second Language Acquisition: The Pidginization Hypothesis. *Language Learning*, v. 26, n. 2, p. 391-408, 1976.

_____. The Acculturation Model for Second-Language Acquisition. In: GINGRAS, R. C. C. (Org.). *Second-Language Acquisition & Foreign Language Teaching*. Washington: Center for Applied Linguistics, 1978. p. 27-50.

SILVA, F. I. da. *Analisando o processo de leitura de uma possível escrita da língua brasileira de sinais: SignWriting*. 2009. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação). UFSC, Florianópolis, 2009.

SILVA, G. M. da. O processo de ensino-aprendizagem da leitura em uma turma de alunos surdos: uma análise das interações mediadas pela Libras. *RBLA*, v. 14, n. 4, p. 905-934, 2014.

SILVA, S. V. da.; FIGUEIREDO, F. J. Q. de. Erro e correção: as crenças de dois professores de escola pública e de alguns de seus alunos. *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, v. 6, n. 2, p. 113 – 142. 2006.

SILVA, T. S. A. *A aquisição da escrita pela criança surda desde a Educação Infantil*. 2008. 227 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.

SKLIAR, C. *Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005. p. 7-32.

SOFIATO, C. G. REILY, L. Dicionários e manuais de língua de sinais: análise crítica das imagens. In: LACERDA, C. B. F. de.; SANTOS, L. F. dos. (Org.). *Tenho um aluno surdo, e agora?*. São Carlos: EdUFSCar, 2018. p. 149-162.

SOUTHEASTERN GUIDE DOGS. PIP. Produção de Bruno Simões . *Youtube*, 2018 (4 minutos e 5 segundos). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=07d2dXHYb94>>. Acesso em: 14 jun. 2019.

STORCH, N. Collaborative writing: product, process, and students' reflections. *Journal of Second Language Writing*, v. 14, n. 3, p.153-173. 2005.

_____. *Collaborative writing in L2 classrooms*. Multilingual Matters, 2013.

STUMPF, M. R. *Aprendizagem da escrita de língua de sinais pelo sistema de SignWriting: língua de sinais no papel e no computador*. 2005. 330 f. Tese (Doutorado em Informática na Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

SWAIN, M. Communicative Competence: Some Roles of Comprehensible Input and Comprehensible Output in its Development. In: GASS, S. M.; MADDEN, C. C. (org.). *Input in Second Language Acquisition*. Rowley: Newbury House, 1985. p. 235- 252.

_____. *Collaborative Dialogue: Its Contribution to Second Language Learning*. Trabalho apresentado no The Annual AAAL Conference, Long Beach, California, Mar. 1995.

THE PRESENT. Produção de Jacob Frey. *Youtube*, 7 de fevereiro de 2016. 1 vídeo (4 min e 18 segundos). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=WjqIU5FgsYc>> Acesso em: 14 jun. 2019.

VAN DEN BRANDEN, K. Effects of negotiation on language learner's output. *Language Learning*, v. 47, n. 4, p. 589-636, 1997.

VAN HERREWEGHE, M.; VERMEERBERGEN, M. Transcription. In: PFAU, R.; STEINBACH, M.; WOLL, B (Orgs.). *Sign language: an international handbook*. Berlin/Boston, De Gruyter Mouton. 2012. p. 1023-1045.

VENTURA, M. M. O estudo de caso como modalidade de pesquisa. *Revista SOCERJ*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 5, p. 383-386, 2007.

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, p. 51-75, 1996.

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.

_____. *A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

WELLS, G. Using L1 to Master L2: a Response to Antón and Dicamilla's "Socio-Cognitive Functions of L1 Collaborative Interaction in the L2 Classroom". *The Modern Language Journal*, v. 83, n. 2, p. 248-254, 1999.

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.

ANEXOS

Anexo A: Parecer do comitê de ética



Continuação do Parecer: 3.207.425

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A relevância da colaboração na produção de textos: um estudo sobre as produções em escrita das línguas de sinais (ELiS) realizadas por alunos surdos e ouvintes

Pesquisador: GUILHERME GONCALVES DE FREITAS

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 04923218.4.0000.5083

Instituição Proponente: Faculdade de Letras

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.207.425

Apresentação do Projeto:

Trata-se de pesquisa de mestrado que pretende investigar as possíveis contribuições da abordagem colaborativa na construção de textos em Escrita das Línguas de Sinais (Elis).

Objetivo da Pesquisa:

Verificar as possíveis contribuições da abordagem colaborativa na construção de textos em Escrita das Línguas de Sinais (Elis).

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Todos os riscos solicitados no primeiro parecer foram esclarecidos para o participante da pesquisa. Desta forma:

"Especificação dos riscos, desconforto, que podem ser provocados pela pesquisa:

Você não correrá nenhum risco físico, no entanto, poderá sentir algum desconforto, constrangimento ou cansaço durante as atividades propostas.

Os benefícios decorrentes da participação na pesquisa:

Sua participação nessa pesquisa poderá levar mais conhecimento sobre a língua, bem como promoverá melhor interação com seus colegas em sala de aula. Este momento de interação poderá contribuir, de alguma forma, para sua autonomia de aprendizagem, como também

Endereço: Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação - Agência UFG de Inovação, Alameda Flamboyant, Qd. K, Edifício K2
 Bairro: Campus Samambaia, UFG CEP: 74.690-970
 UF: GO Município: GOIANIA
 Telefone: (62)3521-1215 Fax: (62)3521-1163 E-mail: cep.prpi.ufg@gmail.com



Continuação do Parecer: 3.207.425

proporcionar maior fluência e entendimento da língua estudada".

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Todas as pendências foram respondidas de acordo com a Res.CNS 510/16.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Nesta nova versão foram encaminhados Carta de Apresentação ao Atendimento das Pendências solicitadas, novo cronograma e novo TCLE.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sou de parecer favorável ao atendimento de pendências, s.m.j. deste Comitê.

Considerações Finais a critério do CEP:

Informamos que o Comitê de Ética em Pesquisa/CEP-UFG considera o presente protocolo APROVADO, o mesmo foi considerado em acordo com os princípios éticos vigentes. Reiteramos a importância deste Parecer Consubstanciado, e lembramos que o(a) pesquisador(a) responsável deverá encaminhar ao CEP- UFG o Relatório Final baseado na conclusão do estudo e na incidência de publicações decorrentes deste, de acordo com o disposto na Resolução CNS n. 466/12 e Resolução CNS n. 510/16. O prazo para entrega do Relatório é de até 30 dias após o encerramento da pesquisa, previsto para dezembro de 2019.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1278726.pdf	18/03/2019 08:45:46		Aceito
Outros	_carta_.pdf	18/03/2019 08:44:50	GUILHERME GONCALVES DE FREITAS	Aceito
Cronograma	cronograma.pdf	18/03/2019 08:44:37	GUILHERME GONCALVES DE FREITAS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	GUILHERMEPROJETO.pdf	12/03/2019 11:49:45	GUILHERME GONCALVES DE FREITAS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	guilhermetcle.pdf	12/03/2019 11:46:38	GUILHERME GONCALVES DE FREITAS	Aceito
Outros	TERMOANUENCIAPREN.pdf	19/12/2018	GUILHERME	Aceito

Endereço: Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação - Agência UFG de Inovação, Alameda Flamboyant, Qd. K, Edifício K2
 Bairro: Campus Samambaia, UFG CEP: 74.690-970
 UF: GO Município: GOIANIA
 Telefone: (62)3521-1215 Fax: (62)3521-1163 E-mail: cep.prpi.ufg@gmail.com



Continuação do Parecer: 3.207.425

Outros	TERMOANUENCIAPREN.pdf	21:45:32	GONCALVES DE FREITAS	Aceito
Folha de Rosto	FOLHADEROSTOp.pdf	19/12/2018 21:42:24	GUILHERME GONCALVES DE FREITAS	Aceito
Outros	cnh.pdf	19/12/2018 21:38:40	GUILHERME GONCALVES DE FREITAS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

GOIANIA, 19 de Março de 2019

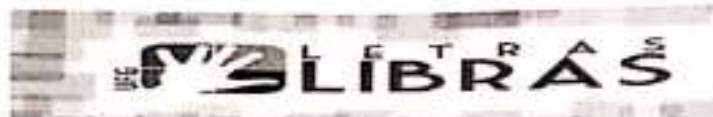
**Assinado por:
Geisa Mozzer
(Coordenador(a))**

Endereço: Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação - Agência UFG de Inovação, Alameda Flamboyant, Qd. K, Edifício K2
Bairro: Campus Samambaia, UFG **CEP:** 74.690-970
UF: GO **Município:** GOIANIA
Telefone: (62)3521-1215 **Fax:** (62)3521-1163 **E-mail:** cep.prpi.ufg@gmail.com

Anexo B

TEXTO ESCRITO POR RICARDO (OUVINTE) E CUNHA (OUVINTE)
(REFERENTE À PRIMEIRA TAREFA SOBRE O CURTA *FOR THE BIRDS*)

Atividade realizada no dia 06/05/2019



Dia: 06/05/19

Nome/Pseudônimo: [redacted] Ricardo

Nome/Pseudônimo: [redacted] Cunha

//X.BQ+^ \.B=π:
 //ΓWΛ +^BQ+T / <ΓW=±:
 //...BQ0" //N.BQ↓^ -BQΛ,
 +^BQBQ-← //X.BQ+^ \.B=π;
 .B=π; <BQT //...BQ0" //BQ+
 //ΓWΛ <ΓW=±:
 //ΓWΛ <ΓW=±: //B.BQT
 \.B=π: //X.BQ+^ +^BQ+
 .BQΛ: //B.BQ+^ //B.BQ+
 //B.BQ-↓: -BQ+^ -BQ=↓^ -BQT.
 \.B=π: .B=π: .BQ+^:
 //ΓWΛ <ΓW=±: //BQ↓^ //...BQ0"
 //BQ+ //BQΛ +^BQBQ-←

// + 日 口 口 - ↓ : + 日 口 口 : 日 . 日 口 口 口 口 口 :
 // 日 口 口 - ↓ : 日 . 日 口 口 : 日 . 日 口 口 → ... 日 口 口 // 日 口 口 - ↓ :
 日 . 日 口 口 : 日 . 日 口 口 : 日 . 日 口 口 : 日 . 日 口 口 : < 日 . 日 .
 日 口 口 : 日 口 口 : // 日 口 口 : 日 口 口 :
 + 日 口 口 : 日 . 日 口 口 : // 日 口 口 : + 日 口 口 : 日 . 日 口 口 :
 日 口 口 : 日 口 口 : 日 . 日 口 口 : 日 . 日 口 口 : // + 日 口 口 : 日 . 日 .
 // + 日 口 口 : 日 . 日 口 口 : 日 口 口 : 日 口 口 : 日 . 日 口 口 :
 + 日 口 口 : 日 口 口 : // 日 口 口 : + 日 口 口 :
 日 口 口 : // 日 . 日 口 口 : 日 口 口 : 日 . 日 口 口 : 日 口 口 :
 + 日 口 口 : 日 . 日 口 口 : // 日 口 口 : 日 口 口 : 日 口 口 :
 < 日 口 口 : 日 . 日 口 口 : 日 口 口 : 日 口 口 : 日 . 日 口 口 :
 日 . 日 口 口 : 日 口 口 : // 日 口 口 : 日 口 口 : 日 口 口 :
 // 日 口 口 : 日 口 口 : 日 口 口 : 日 口 口 : 日 口 口 : 日 口 口 :

Handwritten musical notation on a staff, featuring various notes, rests, and dynamic markings. The notation is written in black ink with red annotations and corrections. The staff is divided into measures by vertical bar lines. The notation includes notes with stems, beams, and various accidentals (sharps, flats, naturals). Red annotations include "não conseguiu passar" (didn't manage to pass), "porque" (because), "ferrando" (cutting), "porquê" (why), "fin" (end), and "côo quia" (how come). The notation is written in a cursive, handwritten style.

- ① Escrever sinal e classificar o cachaço quia. $\text{L.} \bullet \text{B} \text{B} \text{B} \text{L} \text{L} \text{L}$; em seguida escrever palavra CAD GUIA usando CD.
- ② Escrever entre CÔO quia.
- ③ Trocar palavra /chegar/ por uma $\text{L} \text{B} \text{B} \text{B} \text{L} \text{L}$
- ④ Escrever esse tucho. Não entendi. Vocês afirmam que a professora viu que Miguel era pequeno (e não nós entendi).
- ⑤ Escrever sinal como mão de opaco.
- ⑥ O sinal da professora mudou?
- ⑦ Que sinal é esse? Não entendi!
- ⑧ Ué, a professora que formou? O tucho de vocês está confuso. (Ignorarm)
- Vocês estão certos. Foi o Miguel!!! RSR.

APÊNDICES

Apêndice A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada: **A relevância da colaboração na produção de textos: um estudo sobre as produções em escrita das línguas de sinais (ELiS) realizadas por alunos surdos e ouvintes.** Meu nome é Guilherme Gonçalves de Freitas, sou o pesquisador responsável, e minha área de atuação é Linguística Aplicada – Ensino e Aprendizagem de Segundas Línguas e Línguas Estrangeiras. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra pertence ao pesquisador responsável. Esclareço que em caso de recusa na participação, você não será penalizado(a) de forma alguma. Mas, se aceitar participar, as dúvidas sobre a pesquisa poderão ser esclarecidas pelo pesquisador responsável, via e-mail (guilhermefreitaslibras@gmail.com) e, inclusive, sob forma de ligação a cobrar, através do seguinte contato telefônico: (62) 99682-1989. Ao persistirem as dúvidas *sobre os seus direitos* como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa** da Universidade Federal de Goiás, no telefone (62) 3521-1215.

1. Informações Importantes sobre a Pesquisa:

A pesquisa intitulada **A relevância da colaboração na produção de textos: um estudo sobre as produções em escrita das línguas de sinais (ELiS) realizadas por alunos surdos e ouvintes**, tem o objetivo de verificar as possíveis contribuições da abordagem colaborativa na construção de textos em Escrita das Línguas de Sinais (ELiS), isto é, investigar se essa abordagem é eficaz para a realização de produção de textos em ELiS. E em caso positivo, de que maneira a colaboração favorece na aprendizagem de ELiS, quando alunos surdos e surdos, surdos e ouvintes e ouvintes e ouvintes escrevem colaborativamente.

Entendo que esta pesquisa pode colaborar para a aprendizagem e desenvolvimento na língua estudada, em sala de aula, bem como pode ser um bom aproveitamento tanto para aqueles que dela participam quanto para outros que porventura tenham acesso a ela.

Detalhamento dos procedimentos: Caso você aceite participar da pesquisa, você permitirá que o pesquisador tenha acesso aos seus textos escritos em sala de aula, como também dos registros fotográficos, sonoros e/ou audiovisuais das conversas realizadas em sala de aula, bem como as entrevistas e questionários que serão realizados individualmente no início e no final da pesquisa. Essas entrevistas, com duração de 10 a 30 minutos, acontecerão de forma sinalizada e oral. Para tanto, serão utilizados gravadores, tanto de áudio quanto de vídeo. Essas atividades acontecerão em 4 encontros com duração de 3 horas na disciplina de Escrita de Sinais 2. Nossos encontros serão às segundas-feiras, das 18h50min às 21h50min, na Faculdade de Letras. Rubrique dentro do parêntese a opção que esteja de acordo:

- () Permito a divulgação da minha imagem/voz/opinião nos resultados publicados da pesquisa;
- () Permito a divulgação apenas da minha imagem nos resultados publicados da pesquisa;
- () Permito a divulgação apenas da minha voz nos resultados publicados da pesquisa;
- () Permito a divulgação apenas da minha opinião nos resultados publicados da pesquisa;

() Não permito a publicação da minha imagem/voz/opinião nos resultados publicados da pesquisa.

Especificação dos riscos, desconforto, que podem ser provocados pela pesquisa: Você não correrá nenhum risco físico, no entanto, poderá sentir algum desconforto, constrangimento ou cansaço durante as atividades propostas.

Os benefícios decorrentes da participação na pesquisa: Sua participação nessa pesquisa poderá levar mais conhecimento sobre a língua, bem como promoverá melhor interação com seus colegas em sala de aula. Este momento de interação poderá contribuir, de alguma forma, para sua autonomia de aprendizagem, como também proporcionar maior fluência e entendimento da língua estudada.

Informação sobre o direito de pleitear indenização em caso de danos decorrentes de sua participação na pesquisa: Você terá o direito de ser indenizado caso tenha danos comprovadamente decorrentes do estudo.

Informação sobre o direito de ressarcimento de despesas pela sua participação: Não haverá despesa alguma para você. A sua participação é facultativa/voluntária.

Esclarecer que não haverá nenhum tipo de pagamento ou gratificação financeira pela sua participação: O pesquisador não pagará nada a você, por responder as perguntas.

Garantir o sigilo: Você tem a garantia de que tudo que falar só serão utilizados para essa pesquisa que é conhecer sobre as percepções durante o processo de aprendizagem de Libras/ELiS e sobre os benefícios da interação na produção de textos realizadas em sala de aula. Após o término da redação do texto final desta pesquisa, a documentação (entrevistas gravadas e formulários) ficará armazenada por cinco anos, sob a responsabilidade do pesquisador, e depois destruída. E está assegurado o seu anonimato.

() Permito a minha identificação através de uso de meu nome nos resultados publicados da pesquisa;

() Não permito a minha identificação através de uso de meu nome nos resultados publicados da pesquisa.

Apresentar a garantia expressa de liberdade de não aceitação, bem como de retirar o consentimento, sem qualquer prejuízo da continuidade do acompanhamento / tratamento usual: Você tem a liberdade de retirar o consentimento a qualquer momento, sem prejuízo do estudo.

Os resultados da pesquisa serão tornados públicos, sejam eles favoráveis ou não, com a publicação de artigo científico, Também será ministrado palestras para dar devolutiva dos resultados aos participantes do estudo.

Guilherme Gonçalves de Freitas

Nome e assinatura do pesquisador

**CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO DA
PESQUISA:**

Eu, _____ inscrito(a) sob o RG nº _____, CPF nº _____, abaixo assinado(a), concordo em participar do estudo intitulado “**A relevância da colaboração na produção de textos: um estudo sobre as produções em escrita das línguas de sinais (ELiS) realizadas por alunos surdos e ouvintes**”. Informo ter mais de 18 anos de idade, e destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui, ainda, devidamente informado(a) e esclarecido(a), pelo pesquisador responsável Guilherme Gonçalves de Freitas, sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

Goiânia, _____ de _____ de _____

Assinatura por extenso do(a) participante



Assinatura por extenso do(a) pesquisador(a) responsável

Apêndice B

Questionário inicial

Nome:

Pseudônimo:

Idade: _____ Sexo: _____

Há quanto tempo estuda

Libras/ELiS? _____

Com que frequência você escreve em português?

Com que frequência você escreve em ELiS?

Gosta de estudar ELiS? Por quê (não)?

Você considera importante a ELiS para sua formação? Por quê (não)?

Você tem dificuldades para escrever textos em ELiS sozinho(a)?

Sim ☐ Não ☐

Justifique sua resposta?

Você costuma escrever em ELiS durante as aulas de Libras e fora de sala de aula? Caso afirmativo, por que escreve?

Você considera importante o professor de Libras utilizar a ELiS em sala de aula?

Sim ☐ Não ☐

Justifique sua resposta?

Apêndice C

Folha de papel para produção dos textos



Dia: _____

Nome/Pseudônimo: _____

Nome/Pseudônimo: _____

[illegible][illegible]

Apêndice D

ENTREVISTA INICIAL

Nome:

Pseudônimo:

Idade:

Sexo:

Há quanto tempo estuda Libras/ELiS?

Você costuma escrever em português? Com que frequência você escreve?

Você costuma escrever em ELiS? Com que frequência você escreve?

Gosta de estudar ELiS? Por quê (não)?

Você considera importante a ELiS para sua formação? Por quê (não)?

Você considera importante o professor de Libras utilizar a ELiS em sala de aula?

Você tem dificuldades para escrever textos em ELiS sozinho(a)? Quais dificuldades você encontra?

Apêndice E

ENTREVISTA INICIAL REALIZADA COM CAROL (ouvinte)

Nome: [REDACTED]

Pseudônimo: Carol

Idade: 53

Sexo: Feminino

Há quanto tempo estuda Libras/ELiS?

Eu estudo Libras desde o primeiro semestre de 2017, quando entrei no curso. Já ELiS comecei aprender no segundo semestre, na disciplina de Introdução à Escrita de sinais.

Você costuma escrever em português? Com que frequência você escreve?

Sim. Atualmente, escrevo umas três vezes por semana. Pequenos textos.

Você costuma escrever em ELiS? Com que frequência você escreve?

Sim. Eu procuro escrever sempre. Carrego sempre o livro. Quando estou esperando o médico ou, assim, em algum lugar que eu esteja, ou aqui na minha casa, sempre procuro escrever pequenos textinhos.

Gosta de estudar ELiS? Por quê (não)?

Na verdade, eu não gostava. Peguei, assim, uma aversão quando eu comecei a tirar umas notas bem baixa, coisa que eu nunca tirei. Mas lendo alguns textos da professora de metodologia de ensino de línguas, aí fui entendendo o quanto é necessário a ELiS para quem aprende Libras. É uma maneira de eu gravar o sinal na minha cabeça. Eu percebo que, quando eu escrevo um sinal, eu não esqueço facilmente. Então, agora, estou procurando não fazer anotações do sinal em português.

Você considera importante a ELiS para sua formação? Por quê (não)?

Há um tempo, eu considerava que não era necessário aprender ELiS. Eu considerava que o surdo tinha que aprender Libras e aprender o português escrito, já que o português é a língua majoritária do País. Eu continuo pensando que o surdo precisa aprender o português escrito. Na minha formação, eu acho necessário sim. Eu tenho que introduzir no ensinamento do surdo, é necessário. Toda língua precisa de uma escrita. Futuramente eu espero que o surdo comece a aprender Libras juntamente com ELiS.

Você considera importante o professor de Libras utilizar a ELiS em sala de aula?

Sim. Eu considero importante, pois é uma maneira de estudar diferente, visto que, nas aulas de Libras, geralmente, os professores não utilizam a modalidade escrita. Esse ano tive a oportunidade de escrever nas aulas de Libras utilizando ELiS, foi muito importante para mim, pois é uma forma de eu estar treinando os sinais.

Você tem dificuldades para escrever textos em ELiS sozinho(a)? Quais dificuldades você encontra?

Eu tenho dificuldade de escrever sozinha. Mas às vezes penso, também, que interagindo de duas, eu acho que se perde muito tempo discutindo sobre como o sinal é feito, e a dupla não chega a um consenso. A dificuldade principal é o pouco conhecimento que tenho da Libras.

Apêndice F

ROTEIRO DE ENTREVISTA SOBRE A REALIZAÇÃO DA PRIMEIRA TAREFA

- 1- Você teve alguma dificuldade em escrever o texto com seu colega? Em caso positivo, quais foram as maiores dificuldades que você teve?
- 2- De que maneira vocês tentaram resolver essas dificuldades?
- 3- Se você estivesse escrevendo sem o apoio do seu colega, você conseguiria resolver essas dificuldades?
- 4- Qual sua opinião sobre escrever o texto em ELiS com o seu colega surdo? Por quê?
- 5- Qual sua opinião sobre escrever o texto em ELiS com seu colega ouvinte? Por quê?
- 6- Quais são os pontos positivos em escrever em ELiS colaborativamente? Por quê?
- 7- Quais são os pontos negativos em escrever em ELiS colaborativamente? Por quê?
- 8- Em sua opinião, você considera que a colaboração que teve durante a realização de atividades de produção de textos em ELiS com seu colega foi importante? Por quê (não)?
- 9- Enquanto futuro(a) professor(a), você utilizaria a abordagem colaborativa para ensinar ELiS ou Libras nas suas aulas? Por quê (não)?
- 10- Você gostaria de falar mais alguma coisa sobre sua participação durante as atividades?

Apêndice G

ROTEIRO DE ENTREVISTA SOBRE A REALIZAÇÃO DA SEGUNDA TAREFA

- 1- Você teve alguma dificuldade em escrever o texto com seu colega? Em caso positivo, quais foram as maiores dificuldades que você teve?
 - 2- De que maneira vocês tentaram resolver essas dificuldades?
 - 3- Se você estivesse escrevendo sem o apoio do seu colega, você conseguiria resolver essas dificuldades?
 - 4- Que comparação você pode fazer em produzir um texto em ELiS com o colega surdo e com o colega ouvinte?
 - 5- Você vê pontos positivos em escrever em ELiS colaborativamente? Por quê? (não)
 - 6- Você vê pontos negativos em escrever em ELiS colaborativamente? Por quê? (não)
 - 7- Em sua opinião, você considera que a colaboração que teve durante a realização de atividades de produção de textos em ELiS com seu colega foi importante? Por quê (não)?
 - 8- Enquanto futuro(a) professor(a), você utilizaria a abordagem colaborativa para ensinar ELiS ou Libras nas suas aulas? Por quê (não)?
 - 9- Você gostaria de falar mais alguma coisa sobre sua participação durante as atividades?
- .

Apêndice H

ENTREVISTA REALIZADA COM REGINA (OUVINTE) SOBRE A PRIMEIRA PRODUÇÃO DE TEXTO REALIZADA COM SEU COLEGA OUVINTE.

1- Você teve alguma dificuldade em escrever o texto com seu colega? Em caso positivo, quais foram as maiores dificuldades que você teve?

Não tivemos dificuldades.

2- De que maneira vocês tentaram resolver essas dificuldades?

3- Se você estivesse escrevendo sem o apoio do seu colega, você conseguiria resolver essas dificuldades?

Eu teria um pouco de dificuldade sim. Eu tenho dificuldade para resumir as coisas. Então, eu tenho uma certa angústia quando vou passar para ELiS, porque eu fico assim: Que sinal eu coloco? (x). Então, a contribuição da Carol foi essencial nesse processo, ela consegue simplificar as coisas com mais facilidade.

4- Qual sua opinião sobre escrever o texto em ELiS com seu colega ouvinte? Por quê?

Então, ela começou a introdução, né?! Que foram os passarinhos no campo, na fazenda. Ela colocava uma frase, eu ia colocando outra e, dessa forma, a gente ia trocando ideias. A gente trocava muitas ideias para escrever os sinais. Teve uma coisa que eu achei muito interessante foi quando a gente escreveu um sinal composto. Por exemplo: eu dei a sugestão para escrever o sinal de uma forma, mas ela disse com propriedade que o sinal não era daquele jeito, mas que era assim (referindo-se à escrita do sinal corretamente). Eu achei muito importante isso para ela, sabe?! Porque ela me ajudou bastante a observar a fazer algumas pontuações dos sinais (referindo-se à forma como os sinais são construídos).

5- Quais são os pontos positivos em escrever em ELiS colaborativamente? Por quê?

Eu vejo muitos pontos positivos de escrever colaborativamente. Quando a gente escreve com o colega, a gente tem muita oportunidade de trocar informações sobre ELiS. É uma oportunidade de a gente aprender juntos, tirar dúvidas. É uma oportunidade e tanto de um ajudar o outro.

6- Quais são os pontos negativos em escrever em ELiS colaborativamente? Por quê?

Não vejo pontos negativos de escrever juntos.

7- Em sua opinião, você considera que a colaboração que teve durante a realização de atividades de produção de textos em ELiS com seu colega foi importante? Por quê (não)?

Por que, assim, como você disse, o nosso texto ficou bom. Essa colaboração de ambas as partes contribui para isso. Por exemplo, eu sempre mostrava o sinal para ela. Por exemplo, quando a gente foi escrever o sinal /SOL/, eu falei: o sinal /SOL/ é assim, Carol: (mostrando o sinal, em Libras, para colega: dedo polegar e indicador curvos e unidos, demais dedos fechados, palma para medial, ponto de articulação acima da

cabeça, do lado direito, movimento em diagonal para esquerda, abrindo os dedo polegar e indicador). Dai ela olhava, repetia (x), e depois escrevia.

8- Quando você escreve sozinha, você consegue fazer essa reflexão do sinal, de repetir várias vezes?

Eu reflito pouco. Ao fazer atividade junta eu reflito mais.

9- Enquanto futuro(a) professor(a) você utilizaria a abordagem colaborativa para ensinar ELiS ou Libras nas suas aulas? Por quê (não)?

Depende. Eu ainda não sei. Porque vai depender do perfil dos meus alunos. Se eu quiser dar um incentivo para aprendizagem, com certeza utilizaria sim. Porque a colaboração contribui com o outro, né?! Isso ajuda bastante.

10- Você gostaria de falar mais alguma coisa sobre sua participação durante as atividades?

Eu acho que a atividade poderia ser realizada em um período mais longo.

Apêndice I

ENTREVISTA REALIZADA COM PEDRO (SURDO) SOBRE A SEGUNDA PRODUÇÃO DE TEXTO REALIZADA COM O SEU COLEGA OUVINTE

1) Você teve alguma dificuldade em escrever o texto com o seu colega ouvinte,

Ricardo?

//.l.0=+^T .l.000L^a. //l.000-↓: -t0= >←: .l.0-0000-↓^a, -t000<T: <70L^T (referindo-se a Ricardo) -t0= >←: .l.000L^a. <70-←: // -t000^T.

[Não tivemos dificuldades. Porque eu sei Libras e o Ricardo também tem conhecimento de ELiS. Então nossas interações na atividade aconteceram de forma muito rápida.]

2) De que maneira vocês tentaram resolver essas dificuldades?

-t000<T: <70L^T (referindo-se a Ricardo) .l.0-0000-↓: // \000^T .l.00-↓: .l.000000-↓. .l.000<: <700T .l.00-↓: \t000↓: .l.000L^a // .l.00L^a. .l.0000 \00-↓: .l.000<: // .l.000L^a -t0=↓ .l.0-0000-↓^a, // .l.000-↓: .l.000T: .l.00= >0 .l.00= >↓: .l.0-00000L^a. .l.000L^a // -t000^T .l.00= >↓: <70<7000<T: .l.00-↓: .l.000L^a. .l.000T .l.00-↓: // -t000^T <70-↓: // .l.000-↓: -t000<T: <70L^T (referindo-se a Ricardo) .l.0-00000L^a-L^a: .l.000 .l.0-00000L^a-L^a.

O Ricardo queria que a gente escrevesse o texto em português e depois a gente passasse para Libras. Eu falei que não precisava, que era melhor a gente ver o vídeo primeiro, porque a gente poderia refletir sobre a história. Depois a gente poderia interagir sobre a história e escrever direito para ELiS. Escrever com ele foi muito bom, porque a gente trocava informações sobre os sinais. A gente estava sempre trocando informações e se corrigia.

3) Se você estivesse escrevendo sem o apoio do seu colega, você conseguiria resolver essas dificuldades?

\t00<T^T .l.00-↓: .l.00>0 .l.00= <T: .l.000T^a, // .l.000-↓: .l.000 (referindo-se a história do curta) // <70000↓^a↑^a: // .l.000L^a: <70<7000<T: .l.00= >↓: .l.000T: .l.00-↓: .l.00-↓: .l.000<: .l.000T: .l.00= >↓: // .l.000-↓: // -t000^T <700L^a: <700T^a .l.000000-↓ // .l.00+^a: .l.000 .l.00L^a \000<: .l.000L^a .l.000T^a.

[Eu acho que se eu tivesse fazendo sozinho, eu teria sim dificuldade, porque o vídeo (referindo-se a história do curta) é muito longo, e precisa ter um contexto para escrever a história. Então eu acho que fazendo de dupla é melhor e mais fácil, porque a gente pode trocar informações sobre o texto e também verificar se há erros de escrita etc.]

4) Que comparação você pode fazer em produzir um texto em ELiS com a colega Surda (Rafaela) e com o colega ouvinte (Ricardo)?

// -t000T: .l.00= >↓^T .l.00-↓: -t0000000-↓ -t000<T: <70L^T (referindo-se a Ricardo), // .l.000-↓: <70000 -t0= >←: .l.000L^a .l.00L^a, // -t000^T \00-↓^T .l.00-↓: -t0000000-↓. .l.000T: \000<: // \000↓, // -t000L^a -t000<T: .l.00L^a: .l.00- (referindo-se a Rafaela), .l.00L^a, // .l.000-↓: .l.000T^a .l.00-↓: \t000↓: .l.00-↓: .l.00-↓: -t0000000-↓ .l.000L^a.

[Pra mim, foi mais fácil escrever o texto com o Ricardo, porque ele tem mais domínio de ELiS e a gente pôde interagir bem ao escrever o texto. Tivemos poucos erros de escrita. Eu já percebo

[O professor que trabalha com ensino de ELiS precisa saber que os alunos têm muitas falhas para escrever. Por exemplo, no grupo de configuração de dedos, orientação da palma, ponto de articulação e movimento. Então, eu acho que essas correções ajuda muito o aluno a aprender, entender e fixar o conteúdo com mais facilidade.]

12) Como você se sente quando o professor entrega as atividades para você, ou não entrega, corrigidas?

Quando o professor entrega as atividades sem correções, eu não consigo aprender, porque não há correções. Daí, eu continuo fazendo as atividades, mas os erros continuam. Então, eu acho que o professor precisa saber que essas correções ajudam o aluno a desenvolver melhor em determinado conteúdo. É importante que ele leia o texto e faça as correções sim.]

APÊNDICE J

TRANSCRIÇÃO DAS INTERAÇÕES ENTRE OS PARES RICARDO E PEDRO
NA SEGUNDA TAREFA

- 1 Ricardo: <70- T: .#.00→ /800>1^h //1000?
Qual o nome a gente dá para ele?
- 2 Pedro: (<70- 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).
#.00→ <70- T:?
Em seguida, pergunta: Qual o nome do cachorro?
- 3 Ricardo: .000! //1000+ : //1.0000: .#.00→, .<1.000.
Sim. Agora a gente precisa dar o nome, a raça.
- 4 Pedro: .<1.000?
Raça?
- 5 Ricardo: .000! .1.000000-0: .1.000T: .0001.00000 70- T: .1.0001.
<1.000. <1.000.000000.000.
Sim! No filme tem uma mulher e um cachorro que parece /L-A-B-R-A-D-O-R/.
- 6 Pedro: 0: (momento que Pedro balança a cabeça concordando com o colega.)
- 7 Ricardo: .<1.000. .1.000T: 1000?
/R-A-Ç-A/ tem sinal?
- 8 Pedro: .1.00000! //1.0000: <700→^:.
Não tem! Precisa datilologia.
- 9 Ricardo: .#.00→ <70- T: //1000?
Qual o nome dele?
- 10 Pedro: (.#.00→) /<7/0/?
Nome? (x) Que tal /B-O-T/?
- 11 Ricardo: .1.000> 1000 <70- T:?
Agora pensa num sinal para B-O-T?
- 12 Pedro: /<0000:
(Pedro faz o sinal, tendo a configuração de dedos na letra /B/, palma para frente, ponto de articulação na orelha, e movimento de flexionar os dedos na primeira articulação.)
- 13 Ricardo: 0: .100-1^?
(risos). E a cor?
- 14 Pedro: <70000?
Amarelo?
- 15 Ricardo: 0: /<0000?!
Não. Bege?!
- 16 Pedro: /<0001:!!!
Legal!!!
- 17 Pedro: <70- T: '1000: .1.00000. (<70- T:)
O sinal /CACHORRO/ tem o movimento de repetição e precisa colocar o diacrítico,

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.)

- 18 Ricardo: $\delta^{\cdot}$. ($\delta^{\cdot}$, $\angle \square = T^{\cdot}$).

Sim. (Ricardo balança a cabeça, concordando com o seu colega, e repete o sinal /CACHORRO/ feito por Pedro).

- 19 Ricardo: $\downarrow \square \square \square \rightarrow^{\cdot} // _ \uparrow \square \square \uparrow^{\cdot} .\# .\square \square \square . (\# .\square \square \square)$

Agora vamos escrever o sinal /UNIVERSIDADE/. (Ricardo faz o sinal /UNIVERSIDADE/: dedo polegar fechado, indicador e médio estendidos e demais dedos fechados, palma para frente, no espaço neutro e movimento circular frontal, em seguida, começa escrever na folha de atividade).

- 20 Pedro: $.\# . .\# _ \uparrow \square \square \square \square _ \perp . _ \square \square \square , .\# .\square \square .$

O sinal é na letra /U/, palma para frente e no espaço neutro, veja. (Pedro começa a refletir sobre o movimento).

$// _ \square \square \uparrow^{\cdot} : .\# .\square \square \square \rightarrow , .\# .\square \square \square ?$

O movimento é circular para direita ou apenas circular?

- 21 Ricardo: $.\# .\square \square \square // _ \square \square \uparrow^{\cdot} _ \square \square \square , .\# .\# .\# .\# \angle \uparrow . _ \square \square \square _ \perp .\# .\square \square \square \rightarrow)$.

(Ricardo observa seu colega fazer o sinal e diz):

O sinal /UNIVERSIDADE/ é apenas circular frontal, eu nunca vi assim. (Ricardo faz o sinal para o colega ver: dedo polegar fechado, indicador e médio estendido e demais dedos fechados, palma para frente, no espaço neutro e movimento circular frontal para direita).

- 22 Pedro: $\delta^{\cdot} , .\# .\square \square \square .$

É verdade, Universidade (Pedro observa a sinalização do colega e repete a produção do colega).

- 23 Pedro: $// _ \square \square \square \angle^{\cdot} : ' _ \square \square \square _ \perp _ \square \square \square // _ \square \square \uparrow^{\cdot}$.

Mas precisa colocar o diacrítico de repetição no movimento.

- 24 Ricardo: $// _ \square \square \square \angle^{\cdot} : .\# \square \square \square , // _ \square \square \uparrow^{\cdot} _ \uparrow \square \square \downarrow^{\cdot} _ \square \square \square .$

Não precisa, pois o movimento já tem repetição.