

## ANÁLISE DE UM LIVRO DE TAREFAS DE LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS (LIBRAS)/PORTUGUÊS A PARTIR DOS PRINCÍPIOS DA APRENDIZAGEM COLABORATIVA

*Analysis of a Brazilian Sign Language (Libras)/Portuguese workbook  
based on the principles of collaborative learning*

Thaysa dos Anjos Silva ROMANHOL  
Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística  
Universidade Federal de Goiás  
thaysa.romanhol@ifg.edu.br  
<https://orcid.org/0000-0001-5284-1758>

Francisco José Quaresma de FIGUEIREDO  
Universidade Federal de Goiás/CNPq  
franciscofigueiredo@ufg.br  
<https://orcid.org/0000-0002-5936-1578>

Claudney Maria de OLIVEIRA-SILVA  
Universidade Federal de Goiás  
claudneyoliveira@ufg.br  
<https://orcid.org/0000-0002-5084-969X>

**RESUMO:** Vários estudos têm nos mostrado a importância da interação e da colaboração no processo de aprendizagem de línguas (ver, por exemplo, FIGUEIREDO, 2006, 2019; FREITAS, 2020; OLIVEIRA-SILVA, 2017; SWAIN; LAPKIN, 1998, entre outros). Tendo isto em mente, o objetivo deste artigo é apresentar a análise de um livro utilizado para o ensino de Língua Brasileira de Sinais (Libras) e Língua Portuguesa e verificar em que medida as tarefas nele propostas contemplam os princípios da aprendizagem colaborativa. Para a realização deste estudo, adotamos uma abordagem de cunho qualitativo do tipo documental (GIL, 2010; GOLDENBERG, 1999), uma vez que analisamos tarefas de um livro utilizado para o ensino de Libras como L2. Os critérios utilizados para a escolha da obra analisada foram as avaliações positivas feitas por usuários do livro, além da grande oferta para compra disponível na *web*. Adotamos a análise de pré-utilização de material, estabelecida por critérios, de acordo com a teoria de Tomlinson e Masuhara (2005). Após a análise da obra e das tarefas, concluímos que o livro não contempla o ensino de Libras como L2 numa Abordagem Colaborativa, e praticamente todas as tarefas se enquadram na Abordagem Tradicional de ensino. Ao final do artigo, sugerimos como podem

ser feitas adaptações para que essas tarefas se tornem colaborativas, com foco no ensino de Libras como L2. As adaptações configuram-se como novas possibilidades de se trabalharem as tarefas em sala de aula, envolvendo estudantes surdos e ouvintes.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino de Libras; Aprendizagem colaborativa; Tarefas didáticas.

**ABSTRACT:** Several studies have shown us the importance of interaction and collaboration in the language learning process (see, for example, FIGUEIREDO, 2006, 2019; FREITAS, 2020; OLIVEIRA-SILVA, 2017; SWAIN; LAPKIN, 1998, among others). Bearing this in mind, the objective of this article is to present the analysis of a book used for teaching Brazilian Sign Language (Libras) and Portuguese and verify to what extent the tasks in the book contemplate the principles of collaborative learning. To carry out this study, we adopted a qualitative approach of the documentary type (GIL, 2010; GOLDENBERG, 1999), since we analyzed tasks from a workbook for teaching Libras as an L2. The criteria for choosing the analyzed work were the positive evaluations made by users of the book, in addition to the great offer for purchase available on the web. We adopted the pre-use analysis of the material, established by criteria, according to the theory elaborated by Tomlinson and Masuhara (2005). After analyzing the book and the tasks, we conclude that the book does not contemplate the teaching of Libras as an L2 in a Collaborative Approach, and practically all tasks are based on the Traditional Teaching Approach. At the end of the article, we suggest how adaptations can be made so that these tasks become collaborative, focusing on teaching Libras as an L2. Adaptations are configured as new possibilities for working on tasks in the classroom, involving deaf and hearing students.

**KEYWORDS:** Teaching Libras; Collaborative learning; Didactic activities.

## INTRODUÇÃO

A **Língua Brasileira de Sinais** (Libras) é uma língua de modalidade espaço-visual, que possibilita a seu usuário se comunicar por meio de sinais, expressões faciais e corporais (GESSER, 2009). No Brasil, é reconhecida como meio legal de comunicação e expressão, em especial da comunidade surda, por meio da Lei nº 10.436 (BRASIL, 2002). A Libras é muito utilizada por pessoas surdas e também por pessoas ouvintes que a estudaram, sendo, portanto, um valioso instrumento de inclusão social (BARBOSA, 2011; FELIPE, 1997).

Conforme nos esclarece Oliveira (2017), o que é denominado de ‘palavra’ ou ‘item lexical’ nas línguas orais-auditivas é denominado de ‘sinal’ nas línguas de sinais. Enquanto as palavras, nas línguas orais-auditivas, são compostas por fonemas, o sinal é constituído basicamente da combinação de cinco parâmetros: configuração das mãos, ponto de articulação, movimento, orientação, expressões não manuais (faciais e/ou corporais) (FELIPE; MONTEIRO, 2008; QUADROS; KARNOPP, 2004). Quadros e Karnopp (2004) explicam esses cinco parâmetros. De acordo com as autoras, a configuração da mão refere-se à forma assumida pela mão no momento da articulação do sinal. O ponto de articulação é a área do corpo ou próxima ao corpo em que se articula o sinal (queixo, rosto, frente ao peito etc.). O movimento, por sua vez, refere-se à direção a qual a mão se movimenta na produção de um sinal (para baixo, para frente e para trás etc.). A orientação é a direção para a qual a palma da mão aponta quando produzimos o sinal (para cima, para baixo, para fora etc.). Já as expressões não manuais referem-se às expressões faciais e corporais, aos movimentos do corpo, da face, da cabeça e dos olhos realizados no momento da articulação do sinal.

O ensino da Libras como segunda língua (L2) já vinha conquistando espaço no meio educacional antes mesmo de esta língua ter seu *status* linguístico legalmente reconhecido. A primeira iniciativa governamental do ensino de Libras como L2 veio em 2001, com a parceria entre o Ministério de Educação e Cultura (MEC) e a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS). O programa “LIBRAS, o idioma que se vê” foi elaborado para ser implantado em âmbito nacional, tendo como uma das ações pretendidas o ensino de Libras para professores da Educação Especial (FELIPE, 2001).

A partir da publicação do Decreto 5.626/2005 (BRASIL, 2005), foi determinada a inserção da Libras como disciplina obrigatória no currículo dos cursos de formação de professores. Devido a isso, pesquisas sobre o ensino desta língua começaram a

surgir de forma gradual (ALBRES, 2016; FELIPE; MONTEIRO; 2006; FREITAS, 2020; GESSER; 2006, 2012; OLIVEIRA-SILVA, 2017; PEREIRA, 2009, entre outros). Embora a Libras seja estudada por alguns pesquisadores que, por vezes, se respaldam em abordagens direcionadas às línguas orais, é possível observar as particularidades que a Libras apresenta, devido à sua modalidade espaço-visual.

Os estudos sobre as línguas de sinais ainda são incipientes e, no Brasil, isso se deve a fatores como o reconhecimento recente da Libras (BRASIL, 2002) e a restrita oferta de cursos para o ensino dessa língua nas escolas, entre outros. Embora seja uma língua nacional, a Libras é considerada como uma L2 para os ouvintes, que têm o português como primeira língua (L1).

Quanto ao ensino de L2/LE<sup>1</sup> no Brasil, este vem sendo aprimorado nas últimas décadas, especialmente quanto às abordagens utilizadas em sala de aula. Por muito tempo, presenciávamos um ensino tradicional de línguas, que priorizava o trabalho com a forma linguística. As estruturas da língua eram ensinadas de forma fragmentada por meio de exercícios de tradução de uma língua para a outra e vice-versa, sem muita preocupação com questões interacionais na sala de aula (LEFFA, 1988). Nessa abordagem, os professores eram os “detentores” do conhecimento, controlando o que seria aprendido e quando seria aprendido. Nos últimos anos, temos verificado que o ensino tradicional de línguas vem, aos poucos, sendo substituído pelo comunicativo, cooperativo e colaborativo, conferindo ao estudante um papel mais ativo e autônomo no processo de aprendizagem (FIGUEIREDO; OLIVEIRA, 2012; KEYS, 2000; THORNBURY, 2000). Conforme afirma Almeida Filho (2003, p. 23), “[u]ma filosofia comunicacional se opõe à centralidade da forma linguística no processo de aprendizagem e propõe a interação com intenção comunicativa real” para o processo de aprendizagem da L2/LE.

Mediante o sistema educacional inclusivo implantado no Brasil, que prevê a possibilidade de estudantes surdos e ouvintes dividirem o mesmo espaço educacional, existe um projeto político que propõe incluir o ensino da Libras nos currículos do ensino fundamental e médio de todo país (BRASIL, 2019). Alguns municípios já aderiram à oferta da Libras no ensino regular, especialmente nas escolas que possuem estudantes surdos (ALMEIDA; QUEIROZ, 2018; LIMA; CÓRDULA, 2017).

Alguns autores têm discutido sobre o ensino da Libras, em especial pela necessidade de criação de materiais específicos e metodologias que atendam às necessidades dos aprendizes (LACERDA; CAPORALI; LODI, 2004; LEITE; MCCLEARY, 2009). A pesquisa de Leite e McCleary (2009), por exemplo, aponta que aspectos linguísticos,

---

1 LE = Língua Estrangeira.

sociolinguísticos, socioculturais, além de pedagógicos e psicológicos, influenciam a aprendizagem de Libras como L2. Situações de uso da língua são muito importantes para que o aprendiz se desenvolva, além de utilizar um material didático de ensino que proponha tarefas a serem realizadas em sala.

Em um estudo realizado por Silva (2012, p.126), a autora se propôs a analisar três materiais didáticos desenvolvidos para o ensino de Libras para ouvintes. Ao analisá-los quanto aos elementos estruturais e de conteúdo, ela afirma que “os materiais ainda enfatizam e dão muita relevância para o ensino dedutivo da gramática, portanto, a elaboração de materiais que considerem uma perspectiva comunicativa seria um próximo passo a ser considerado”. Silva (2012) explica que o termo “dedutivo” diz respeito à apresentação explícita das regras gramaticais, que são praticadas após sua explicação.

Tendo em vista o fato de que é difícil encontrar diversidade em materiais específicos para o ensino de Libras como L2, especialmente que sigam os princípios da aprendizagem colaborativa, este artigo tem como propósito analisar um livro com tarefas em Libras, buscando alcançar os seguintes objetivos: (1) identificar os tipos de tarefas contidas na obra, bem como suas potencialidades ou fragilidades ligadas às abordagens a que pertencem; (2) analisar a obra de acordo com os critérios elaborados por Tomlinson e Masuhara (2005), a saber: objetivos, temas abordados, princípios e aprendizado, ilustrações e organização e *design*; e (3) apresentar, ao leitor, exemplos de como é possível transformar tarefas da Abordagem Tradicional para a Colaborativa.

Tomlinson e Masuhara (2005, p. 5) indicam três tipos de avaliação a que um material pode ser submetido: pré-utilização, durante a utilização e pós-utilização. No caso deste estudo, faremos a avaliação de pré-utilização baseada em critérios, com categorias que visam a “previsões sobre o valor potencial dos materiais para seus usuários”. Este artigo pode trazer à luz alternativas didáticas para o aprimoramento/transformação de tarefas tradicionais em colaborativas.

Além desta introdução, este artigo apresenta três seções teóricas, em que são explicitados os construtos da teoria sociocultural, da aprendizagem colaborativa e da aprendizagem baseada em tarefas. Em seguida, são apresentadas a metodologia utilizada neste estudo e a análise das tarefas do livro pesquisado. Após a análise, apresentamos algumas possibilidades de se trabalhar o livro pesquisado em uma perspectiva colaborativa, bem como algumas considerações finais sobre a importância da aprendizagem colaborativa para o ensino de Libras.

## A TEORIA SOCIOCULTURAL

A teoria sociocultural, desenvolvida por Vygotsky e colaboradores, se encarrega de explicar o desenvolvimento linguístico, cognitivo e emocional<sup>2</sup> do indivíduo a partir da interação social (MACHADO; FACCI; BARROCO, 2011; VYGOTSKY, 1993, 1998a, 1998b). Os contextos histórico e cultural são importantes pontes que propiciam aos seres humanos bases para que se desenvolvam. A língua é um pilar nesse cenário, pois, à medida que a criança se comunica e **é instruída** oralmente/visualmente por um adulto, ela internalizará a comunicação social, transformando-a em instrumento para desenvolvimento cognitivo (FIGUEIREDO, 2019).

A fala tem um papel muito importante para o desenvolvimento das crianças e está ligada ao raciocínio. Vygotsky (1998a) explica que o ato de falar é tão importante quanto o ato de fazer algo (ação) para resolver um determinado problema, pois ambas as ações fazem parte de uma mesma função psicológica; ou seja, a criança faz uma ação e fala ao mesmo tempo que a faz. Além de a linguagem capacitar o indivíduo a ter contato com as pessoas, ela “habilita as crianças a providenciarem instrumentos auxiliares na solução de tarefas difíceis, a planejar uma solução para um problema antes de sua execução e a controlar seu próprio comportamento” (VYGOTSKY, 1998a, p. 38). Ao estabelecer comunicação com/para outras pessoas em seu ambiente, a criança produz a *fala exterior*, mas, antes da idade escolar, a criança apresenta a *fala egocêntrica*, que exprime seu pensamento enquanto realiza uma ação (sem a necessidade de um interlocutor). Ela faz um comentário sobre o que está fazendo com o objetivo de melhorar a autorregulação<sup>3</sup>.

Posteriormente, a fala egocêntrica se transforma em *fala interior* (fala para si mesmo, sem som) e possibilita a criança organizar seu pensamento. Percebemos, então, que a fala parte do social para o individual, de um processo interpsicológico para um intrapsicológico. Tanto a fala quanto outras atividades externas que a criança faz passam por um processo de internalização, ou seja, são reconstruídas e começam a ocorrer internamente, formando o que Vygotsky (1998a) chama de *funções psicológicas*

---

2 Conforme nos esclarece Figueiredo (2019), Vygotsky (1993, 1998b) via uma relação estreita entre ‘intelecto’ e ‘afeto/emoções’ e considerava que separá-los, enquanto objetos de estudo, era uma das principais deficiências da psicologia tradicional.

3 De acordo com a teoria vygotskyana, a criança passa por três estágios de desenvolvimento cognitivo (VYGOTSKY, 1981): a) regulação pelo objeto: o ambiente exerce influência sobre a criança; b) regulação pelo outro: a criança é capaz de realizar certas tarefas com o auxílio de outras pessoas; e c) autorregulação: a criança, de forma independente, desenvolve estratégias para realizar as tarefas.

*superiores*<sup>4</sup>. A memória, o pensamento e a formação de conceitos são exemplos dessas funções, que “formam, assim, um sistema psicológico, em que as funções se relacionam entre si” (SOUZA; ANDRADA, 2013, p.357).

Outro ponto importante da teoria sociocultural é a relação entre aprendizado e desenvolvimento. Vygotsky (1998a) diz que o aprendizado da criança precede o desenvolvimento. Há uma relação entre o que a criança já sabe, o que consegue fazer sozinha (nível de desenvolvimento real) e o que ela poderia fazer mediante a orientação de um adulto ou de uma criança mais “capaz” (nível de desenvolvimento potencial). A distância entre esses dois polos é **chamada por** Vygotsky (1998a) de Zona de Desenvolvimento Proximal – ZDP. De acordo com o autor, este conceito se refere àquelas “funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário” (VYGOTSKY, 1998a, p.113). Ele compara a ZDP com os brotos de uma planta, não com os frutos. O que é ZDP hoje irá amadurecer e se transformará posteriormente em desenvolvimento real, em um processo dinâmico. Quando a criança interage com outras crianças/pessoas de seu ambiente, as situações de interação e de aprendizagem despertam nela processos internos que resultarão em seu desenvolvimento (VYGOTSKY, 1998a).

Dessa forma, o aprendizado da criança deve estar em consonância com o nível de desenvolvimento, mas ela sempre será “desafiada” a resolver problemas mais complexos dos que os habituais que consegue solucionar. Wood, Bruner e Ross (1976) afirmam que, nas discussões sobre a aquisição de novas habilidades ou resolução de problemas, a premissa é a de que o aluno esteja sozinho e desassistido no processo. Eles querem dizer que há argumentos que “validam” **a ação da criança com a condição de que ela tenha adquirido tal feito** sozinha, sem nenhum tipo de ajuda ou intervenção. Vygotsky (1998a, p.111) critica os testes de idade mental que aferem a capacidade do que a criança consegue fazer sozinha, pois o que ela faz “com a ajuda dos outros pode ser, de alguma maneira, muito mais indicativo de seu desenvolvimento mental do que aquilo que consegue fazer sozinha”.

Wood, Bruner e Ross (1976) afirmam que a intervenção de um tutor significa muito mais do que a criança “imitá-lo”, pois envolve uma espécie de processo de “andaime”, do inglês *scaffolding*. A figura de um adulto ou a colaboração de outras crianças pode

---

4 Machado, Facci e Barroco (2011, p. 651) afirmam ainda que, para Vygotsky, “as emoções são funções psicológicas superiores, portanto, culturalizadas e passíveis de desenvolvimento, transformação ou novas aparições”. Além disso, de acordo com as autoras, a concepção vygotskyana de emoção “coloca esse processo psicológico em estreita relação com outros do psiquismo humano” (MACHADO; FACCI; BARROCO, 2011, p. 651).

servir para demonstrar ou dar direção de como um problema pode ser resolvido, controlar a frustração de quem está fazendo, explicar o que deve ser feito, acentuar características da tarefa que são relevantes e, ainda, simplificar a tarefa para que a criança atinja os objetivos mediante suas capacidades (WOOD; BRUNER; ROSS, 1976).

A teoria sociocultural é aplicada no ensino-aprendizagem de línguas e embasa a aprendizagem colaborativa. Ademais, traz vantagens não apenas para os aprendizes de L2, por exemplo, de um curso de idiomas, mas também contribui na formação de professores. Johnson (2009) considera que, a partir da teoria sociocultural, os professores aprendem no ensino e reconhecem a interconexão entre o cognitivo e o social. Essa teoria traz diferentes conceitos que transformam suas compreensões de si mesmos como docentes e, além disso, cria oportunidades para a aprendizagem dos alunos, que são estimulados a trabalhar de forma colaborativa.

## O QUE É APRENDIZAGEM COLABORATIVA?

A aprendizagem colaborativa advém da teoria sociocultural e tem como pressuposto a interação social como um elemento importante para o desenvolvimento cognitivo do indivíduo. Quando pensamos em aprendizagem colaborativa, logo o aluno é visto como o protagonista do processo, que, mediado pelo professor, trabalha ativamente no compartilhamento de conhecimento entre pequenos grupos, favorecendo “o desenvolvimento das habilidades intelectuais e sociais” (FIGUEIREDO, 2006, p. 20). Esta abordagem encontra na colaboração entre dois ou mais aprendizes a possibilidade de coconstrução do conhecimento. “Por meio dela, os alunos podem dar e receber ideias, prover assistência mútua para a realização de uma atividade etc.” (FIGUEIREDO, 2006, p. 12). Nas situações educacionais, a colaboração é mediadora no processo de aprendizagem, pois o conhecimento é construído socialmente, sendo, posteriormente, internalizado pelo aprendiz (VYGOTSKY, 1998a).

Na aprendizagem colaborativa, os estudantes, por meio do diálogo, constroem conhecimento. Isso não significa que o professor, ao utilizar metodologias tradicionais pautadas em métodos e abordagens estruturalistas, vai impedir que o estudante aprenda a língua-alvo, mas a colaboração “maximiza a aquisição de L2/LE, por promover oportunidades tanto para o *input* quanto para *output*” (FIGUEIREDO; OLIVEIRA, 2012, p. 32). Isso significa que, pelo diálogo (colaboração), o estudante consegue receber estímulos de compreensão e ainda produzir na língua, pois ela medeia o processo de aprendizagem e atua como uma ferramenta cognitiva para processar e gerenciar a construção de significados (CÂNDIDO JÚNIOR, 2006; SWAIN; BROOKS; TOCALLI-BELLER, 2002).

Vygotsky (1998a) argumentou sobre a necessidade de se ter uma pessoa mais experiente para que a aprendizagem seja exitosa, pois esta ajudaria a criança a fazer determinada tarefa que posteriormente faria sozinha. No entanto, no âmbito da aprendizagem colaborativa, pesquisas mostram que a interação entre pares do mesmo nível também promove aprendizagem (SWAIN; LAPKIN, 1998; SWAIN; BROOKS; TOCALLI-BELLER, 2002).

Nos últimos anos, os estudos sobre aprendizagem colaborativa têm tomado amplitude no âmbito da Libras e da comunidade surda (FREITAS, 2020; FREITAS; FIGUEIREDO; COSTA, 2019; OLIVEIRA; FIGUEIREDO, 2020; OLIVEIRA-SILVA, 2017, entre outros). Apesar das particularidades do ensino dessa língua – a compreensão visual, produção sinalizada do aluno, presença do professor surdo (ou não) e os objetivos da aprendizagem –, a interação tem papel fundamental para que o estudante consiga se desenvolver linguisticamente. Assim, o professor deve promover situações de uso da Libras e trabalhar a comunicação em sala de aula (GESSER, 2012). Esse tipo de aprendizagem se encontra no quadro das metodologias comunicativas, assim como a Abordagem Baseada em Tarefas, que visa ao desenvolvimento linguístico comunicacional dos aprendizes (FIGUEIREDO; OLIVEIRA, 2012).

## **A ABORDAGEM BASEADA EM TAREFAS**

O ensino de línguas baseado em tarefas comunga dos princípios da aprendizagem colaborativa, pois, à medida que os aprendizes de L2/LE se unem para realizar uma tarefa, “interagem e se esforçam para entender uns aos outros e expressar suas ideias” (FIGUEIREDO, 2019, p. 63). As tarefas são compreendidas como uma atividade que leva o aprendiz a produzir na língua-alvo de forma significativa, com o objetivo de produzir um resultado, como, por exemplo, solicitar aos alunos que planejem atividades diárias para um colega estrangeiro que permanecerá na escola por uma semana (FIGUEIREDO; OLIVEIRA, 2012; PINTO, 2020; WILLIS; WILLIS, 2007). Segundo essa abordagem, as tarefas se caracterizam como principal componente da aula, ocasionando situações de uso da língua-alvo, desenvolvendo a competência comunicativa dos estudantes por meio da produção e interação.

A tarefa é, portanto, um recurso a mais utilizado pelo professor para que a comunicação e a interação aconteçam, possibilitando ao estudante internalizar posteriormente o que foi aprendido coletivamente (CÂNDIDO JÚNIOR, 2006; FIGUEIREDO; OLIVEIRA, 2012; VYGOTSKY, 1998a).

No contexto de ensino e aprendizagem de Libras, Figueiredo e Oliveira-Silva (2016) destacam a importância de suportes visuais nas tarefas destinadas a estudantes surdos, como, por exemplo, o uso de figuras, o uso de textos e cartazes, bem como o uso de *slides* em *PowerPoint* explorando as cores para se ressaltar algum item linguístico sendo trabalhado, visto que os estudantes surdos se apoiam no sentido da visão para aprender. Assim, ao se valer de recursos visuais na realização de tarefas, o professor estará demonstrando respeito à diferença e à singularidade de seus alunos surdos, além de estar usando um recurso facilitador para o processo de aprendizagem deles (CORREIA; NEVES, 2019).

## METODOLOGIA DA PESQUISA

Para a realização deste estudo, adotamos uma abordagem de cunho qualitativo do tipo documental (GOLDENBERG, 1999; GIL, 2010), uma vez que utilizamos, como instrumento de coleta e análise de dados, tarefas de um livro de atividades para o ensino de Libras como L2. A pesquisa documental é uma técnica de pesquisa qualitativa, caracterizada pela coleta e seleção de informações através da leitura de documentos, livros, revistas, gravações, filmes, jornais, bibliografias etc. (GOLDENBERG, 1999).

Partindo do objetivo de analisar tarefas para o ensino de Libras como L2 (potencialmente colaborativas), a primeira etapa deste trabalho consistiu na busca por obras que apresentassem modelos de tarefas aplicáveis à finalidade proposta. Assim, foi feita uma pesquisa na *web* a fim de encontrar um livro que contemplasse o maior número de tarefas e que fosse bem avaliada pelo público. No site de busca *Google*, escrevemos os termos descritores “livro atividades de Libras”, e foram encontrados 30 resultados nas três primeiras páginas indicadas. Desse total, 11 se referiam ao livro intitulado *Atividades Ilustradas em Sinais da Libras*, 1ª edição (ALMEIDA; DUARTE, 2004), e 2ª edição (ALMEIDA; DUARTE, 2013).

Ao procurar a descrição da obra no site da editora, encontramos a explanação de que se tratava da segunda edição, uma vez que a primeira tinha se esgotado devido à grande adesão que recebeu por diversas instituições de ensino de todo o país. Havia diversos comentários positivos sobre o livro, emitidos por pessoas que o usaram para aprender ou ensinar Libras, e não foi encontrada avaliação negativa alguma. Destarte, a partir do resultado dessa busca e das motivações apresentadas para a realização deste estudo, selecionamos a obra supracitada para ser analisada.

Com o livro em mãos, fizemos a análise dos dados por uma perspectiva macro, guiada por categorias de análise. Em um segundo momento, examinamos detalhadamente

todas as tarefas propostas no livro com o objetivo de investigar em que medida elas apresentavam os princípios da aprendizagem colaborativa. Por fim, após a análise de todas as tarefas, escolhemos duas e fizemos uma adaptação para que fossem aplicadas em sala de aula, adotando-se as características da aprendizagem colaborativa.

## ANÁLISE DA OBRA E DAS TAREFAS

A obra analisada é a segunda edição do livro intitulado *Atividades Ilustradas em Sinais da Libras* (ALMEIDA; DUARTE, 2013). Ele é dividido em quatro unidades, cada uma tem entre 6 e 9 categorias temáticas, somando um total de 32. Cada categoria é constituída de duas partes: na primeira, **há a exposição dos sinais em Libras** e a tradução em português de um determinado vocabulário; e, na segunda, há a proposição de tarefas relacionadas ao conteúdo proposto. As autoras expressam, na apresentação do livro, a importância da contextualização para que os temas sejam trabalhados e condenam a “palavração”<sup>5</sup> para a aprendizagem da escrita.

Apresentamos, a seguir, as categorias propostas para a análise do livro. Os critérios foram desenvolvidos seguindo a teoria de Tomlinson e Masuhara (2005), específicos de acordo com o conteúdo, meio, estrutura etc. Na primeira coluna, é possível ver o critério que está sendo avaliado, na segunda, a explanação do critério em forma de pergunta e, na terceira, o resultado do que é encontrado na obra com as respostas possíveis: “contempla”, “não contempla” ou “contempla em partes”. Abaixo do quadro, temos a discussão dos dados.

Quadro 1- Critérios avaliados na obra analisada

Critério	Pergunta	Resultado
1- Objetivos	O livro indica expressamente um público alvo?	Contempla em partes
	O livro explicita os objetivos das tarefas?	Contempla

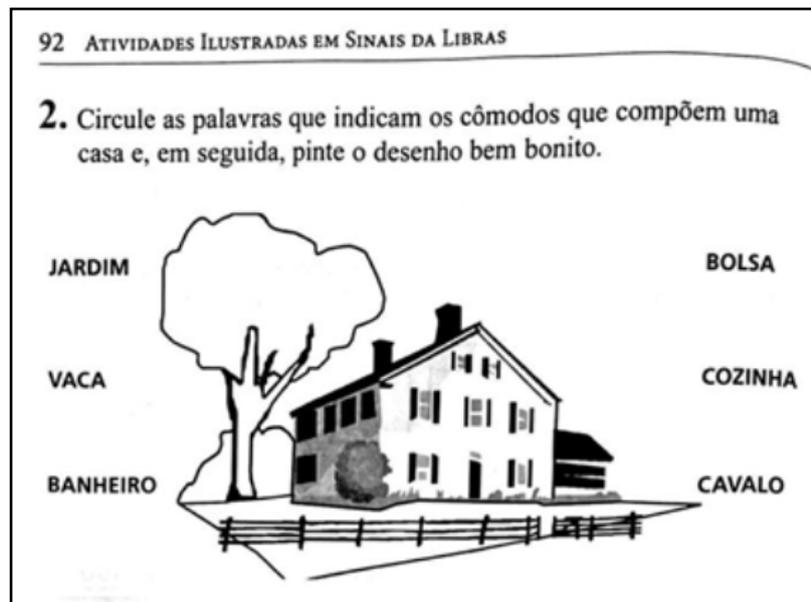
5 Este método parte da palavra. Existe aqui a preocupação de que os vocábulos apresentados tenham uma sequência tal que englobam todos os sons da língua e as dificuldades sejam sistematizadas gradativamente. Depois da aquisição de determinado número de palavras, formam-se as frases (RINALDI *et al.*, 1997). Importa dizer que qualquer orientação referente aos sons da língua é irrelevante para o processo de aprendizagem de escrita pelo aluno surdo.

2- Temas abordados	Os temas indicados estão associados ao cotidiano da vida real?	Contempla
	As tarefas atingem um envolvimento afetivo?	Contempla em partes
	Os alunos possivelmente irão se interessar em responder às tarefas?	Contempla em partes
3- Princípio de aprendizado	As tarefas causam interação ou colaboração entre os colegas?	Não contempla
	As tarefas preveem produção na língua alvo?	Contempla em partes
4- Ilustrações	Está claro a quais sessões as ilustrações se referem?	Contempla
	As imagens dos sinais comtemplam as expressões faciais da Libras?	Contempla em partes
	As imagens dos sinais são compreensíveis e atrativas?	Contempla em partes
5- Organização e <i>design</i>	Os enunciados das tarefas são claros e objetivos?	Contempla
	O <i>design</i> é atrativo?	Contempla em partes
	A obra possui divisões claras?	Contempla
	A obra contempla vários tipos de tarefas?	Contempla

Fonte: Os autores.

Com relação à categoria 1, apesar de o prefácio e a apresentação indicarem, nas entrelinhas, o uso do livro para crianças surdas em processo de aprendizagem do português, ele aponta como objetivo da obra ajudar pessoas em geral a aprender os sinais e a expandir o vocabulário em Libras. No entanto, ao analisar as tarefas propostas por seus enunciados, podemos depreender que parecem ser indicadas realmente para o público infantil. Uma prova disso é encontrada na unidade II, tema “Casa”: “Circule as palavras que indicam os cômodos que compõem uma casa e, em seguida, *pinte o desenho bem bonito*” (ALMEIDA; DUARTE, 2013, p. 92, grifo nosso). Podemos perceber pelas palavras por nós grifadas que a instrução dada é direcionada a crianças.

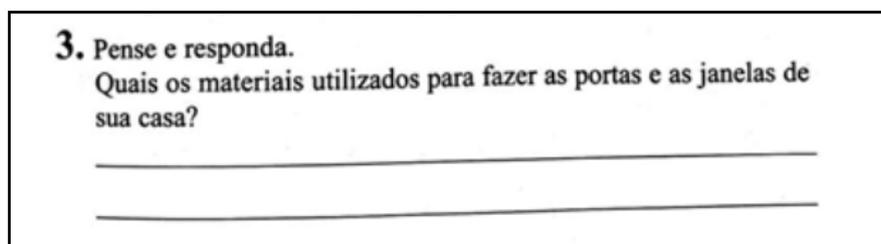
Figura 1- Ilustração da tarefa exemplificada



Fonte: Almeida e Duarte (2013, p. 92).

Seguindo a perspectiva de que o conteúdo do livro foi elaborado para crianças (de acordo a apresentação), compreende-se que, em alguma medida, é esperado que elas já tenham sido alfabetizadas na língua portuguesa para que consigam fazer o que é pedido nos exercícios, pois, para realizá-los, é necessário que tenham conhecimento de leitura e escrita. Um exemplo disso é visto na unidade III, tema “Matéria”: “Pense e responda. Quais os materiais utilizados para fazer as portas e janelas de sua casa?” (ALMEIDA; DUARTE, 2013, p. 189).

Figura 2- Ilustração da tarefa exemplificada

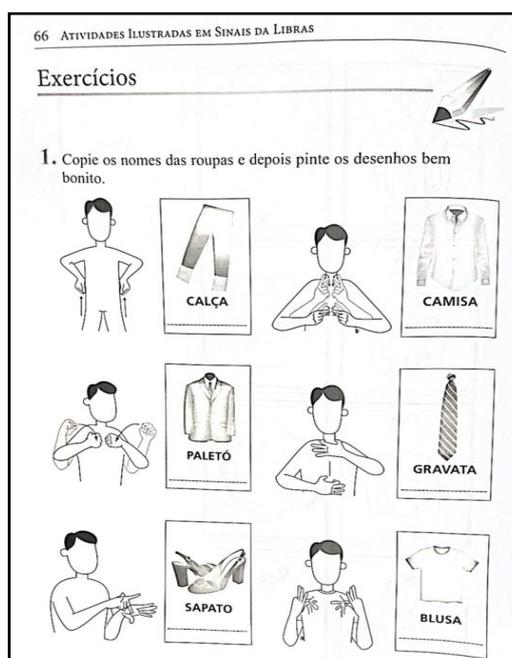


Fonte: Almeida e Duarte (2013, p. 189).

A obra aborda 32 temas diversos e estão ligados ao vocabulário básico, como alfabeto, cores, alimentos etc. Um aspecto contraditório que nos chamou bastante atenção por estar presente no livro é o tema “Armas” (p. 238), uma vez que a obra parece ser indicada para o público infantil. Esse tema é polêmico e quase não é visto em materiais didáticos com uma unidade específica para esse fim.

É possível que a criança tenha interesse em realizar as tarefas do livro, que é bem ilustrado. Em geral, todos os exercícios são factíveis e ajudam a praticar a língua-alvo. Contudo, percebemos que, apesar de haver vários tipos de tarefas, elas se repetem muito ao longo das unidades, mudando apenas o conteúdo. São exercícios de compreensão e produção individual, sendo, em sua maioria, cruzadinhas, caça-palavras e tarefas que propõem a relação entre sinal – nome, sinal – figura ou figura – nome. Alguns chegam a ser bastante behavioristas, no sentido de enfocarem a repetição (FIGUEIREDO; OLIVEIRA, 2012): “Copie os nomes das roupas e depois pinte os desenhos bem bonitos” (ALMEIDA; DUARTE, 2013, p. 66). Neste, especificamente, é possível encontrar o sinal do objeto em Libras, a figura do objeto, seu nome escrito em português e uma linha abaixo para que a criança insira a cópia da palavra. É um tipo de tarefa controlada, que não proporciona espaço para a criatividade, não estimula a autonomia da criança no uso do conhecimento linguístico adquirido e não promove a colaboração.

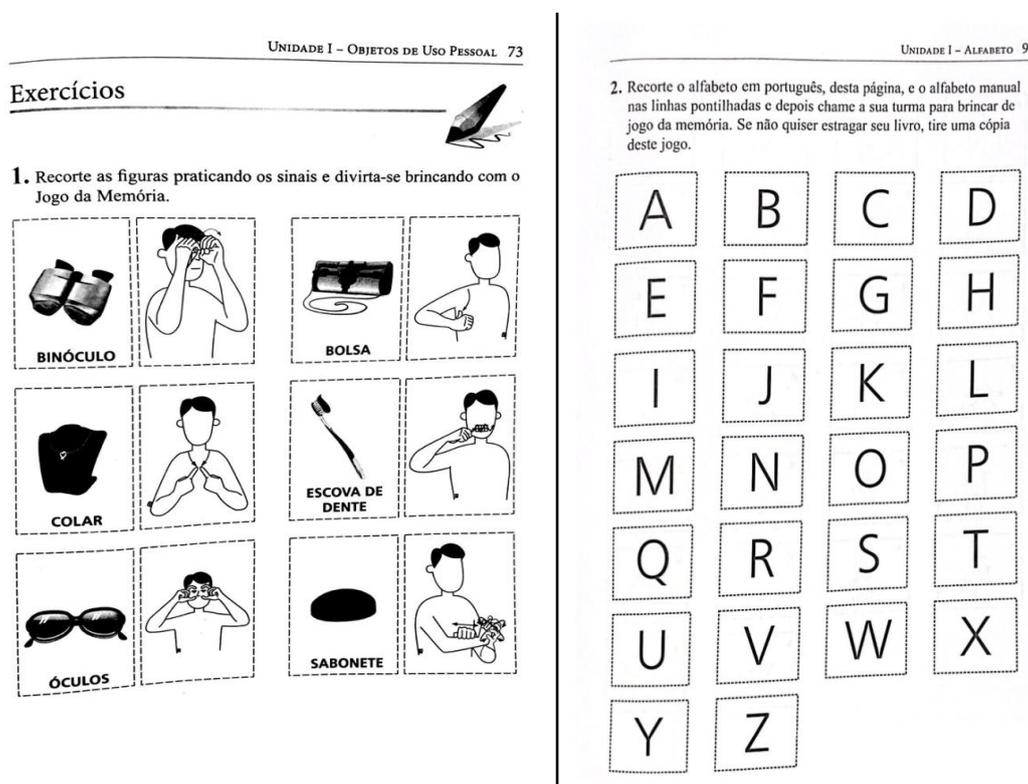
Figura 3- Ilustração da tarefa exemplificada



Fonte: Almeida e Duarte (2013, p. 66).

Mesmo em tarefas que geralmente são realizadas entre duas ou mais crianças, como o Jogo da Memória (ver Figura 4 a seguir), no enunciado não há indicação para que esta seja realizada a partir da interação com o outro: “Recorte as figuras praticando os sinais e divirta-se brincando com o Jogo da Memória” (ALMEIDA; DUARTE, 2013, p. 73). Em mais de 130 exercícios, apenas 1 sugere trabalho em grupo: “Recorte o alfabeto em português, desta página, e o alfabeto manual nas linhas pontilhadas e depois *chame a sua turma para brincar*” (ALMEIDA; DUARTE, 2013, p. 9, grifo nosso).

Figura 4- Ilustração das tarefas exemplificadas



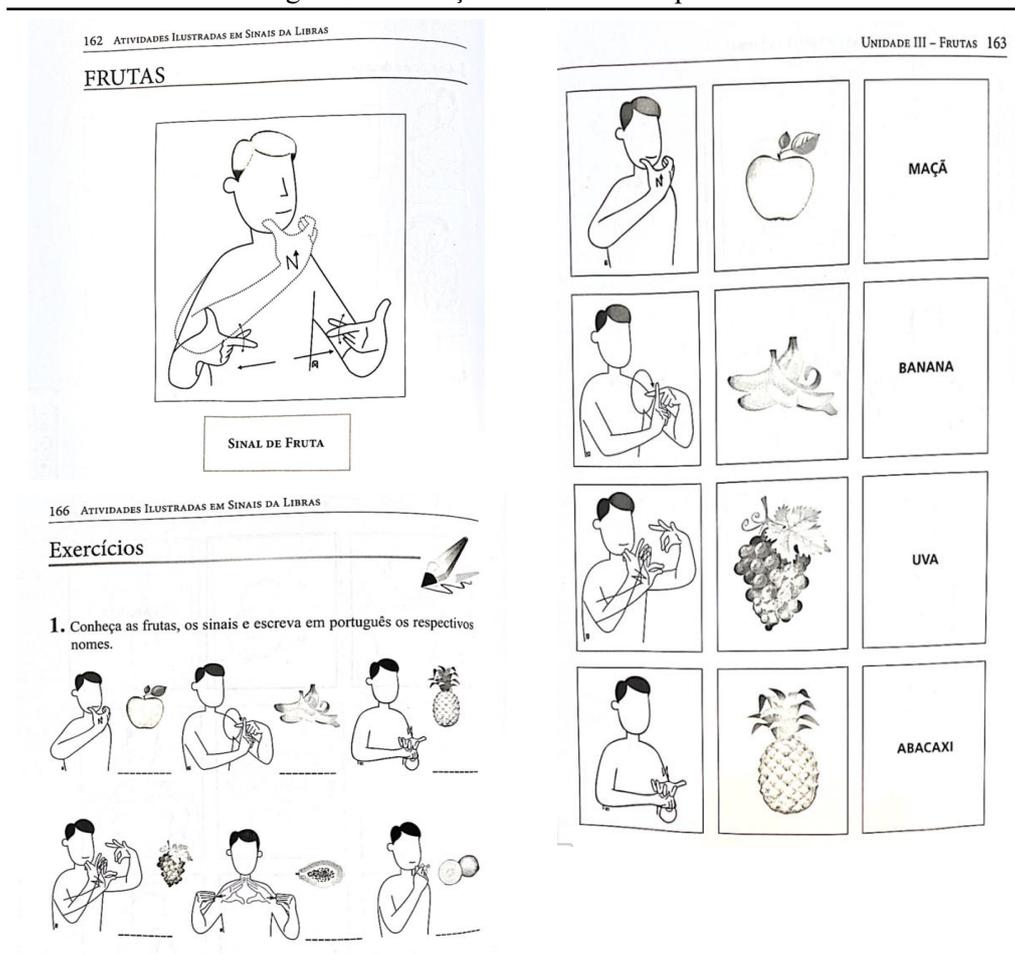
Fonte: Almeida e Duarte (2013, p. 73, 9).

Apesar de ser um livro de tarefas, não seria possível aplicá-lo sob a perspectiva da abordagem baseada em tarefas, pois, nessa abordagem, os estudantes têm a oportunidade de desenvolver a comunicação não apenas fazendo a tarefa em si, mas, durante a sua execução, realizar interações na língua-alvo. No caso de uma produção escrita, por exemplo, o objetivo da abordagem baseada em tarefas está mais no processo de escrever “com um propósito comunicativo, do que como um produto. O foco é a criatividade e a expressão pessoal do aluno, na sua interação com o outro” (PINTO, 2020, p. 171). Como a maioria das tarefas do Revista X, v. 18, n. 02, p. 354- 382, 2023.

livro analisado propõe a relação entre sinal-nome, sinal-figura ou figura-nome, quase não há espaço para que a comunicação aconteça, se por acaso duas crianças decidissem fazer a tarefa juntas.

Outra característica importante da abordagem colaborativa é que “o conhecimento prévio do aluno é acionado e utilizado na apropriação de um novo saber” (FIGUEIREDO; OLIVEIRA, 2012, p. 31). No início de cada unidade temática, há um quadro com os sinais e seus respectivos nomes em língua portuguesa, acompanhados de uma figura correspondente à frente de cada sinal. Em tarefas como as propostas na unidade III, tema “Frutas” (ver Figura 5 a seguir), o estudante só precisa olhar na página anterior e fazer a cópia da palavra para que contemple o que foi pedido no enunciado, pois a figura e o sinal são idênticos aos apresentados no início da unidade, devendo o estudante apenas “copiar” a palavra em português. O conhecimento prévio do estudante, neste caso, não foi acionado e nem mesmo necessário. Os fatores supracitados podem não ser motivadores na hora de realizar as tarefas.

Figura 5- Ilustração da tarefa exemplificada



Fonte: Almeida e Duarte (2013, p. 162, 163 e 166).

Dependendo do modo como o material é empregado no processo de aprendizagem, as quatro habilidades<sup>6</sup> pertinentes à aprendizagem de uma língua podem ser vivenciadas de forma desarticulada ou em tempos diferentes. As habilidades receptivas e produtivas devem ser praticadas para que o estudante consiga aprender a língua-alvo. Em se tratando da aprendizagem de Libras, Gesser (2012, p.131) adota o termo “sinalização”, ao invés de “fala”, e sugere “compreensão visual” ao invés de “compreensão oral”. “A modalidade da língua requer uma nova nomeação, mas a atividade linguística e a cognitiva continuam sendo produtivas (ou expressivas) e receptivas. Tanto na língua de sinais como na língua oral, os dois processos são igualmente complexos”, ressalta Gesser (2012, p.131).

Na obra analisada, as tarefas que propõem sinalização por parte do aprendiz são raras, e a maioria tem foco ou na compreensão visual do sinal ou na escrita/leitura em língua portuguesa. A partir desse fato, constatamos mais uma vez que os exercícios são indicados para crianças surdas que estejam concluindo o processo de alfabetização em língua portuguesa. Caso o livro fosse indicado para outro público, por exemplo, para ouvintes que estivessem aprendendo Libras como L2, provavelmente teria mais tarefas envolvendo sinalização/produção linguística. Exercícios de fixação da escrita das línguas de sinais<sup>7</sup> seriam também importantes, tanto para ouvintes que estivessem aprendendo Libras como L2 quanto para crianças surdas. Se a escrita das línguas de sinais fosse trabalhada no livro, as quatro habilidades estariam completas com relação à Libras.

Apesar de o livro conter um grande número de ilustrações, elas são em preto e branco (exceto na explanação dos sinais com o tema “Cores”). Caso fossem coloridas, o livro poderia se tornar mais atrativo, principalmente pelo fato de se destinar prioritariamente a crianças. Como vimos anteriormente, o apoio visual e o uso de cores são elementos importantes no processo de aprendizagem de pessoas surdas (CORREIA; NEVES, 2019; FIGUEIREDO; OLIVEIRA-SILVA, 2016). Os parâmetros da Libras são contemplados nas imagens, mas ressaltamos alguns problemas em relação às expressões não manuais. Quando um sinal tem como ponto de articulação o rosto, a imagem que ilustra esse ponto mostra a boca, nariz e outras partes, mas se for articulado em outro local, como, por exemplo, na orelha, o rosto do boneco sinalizador aparece em branco. Um exemplo disso

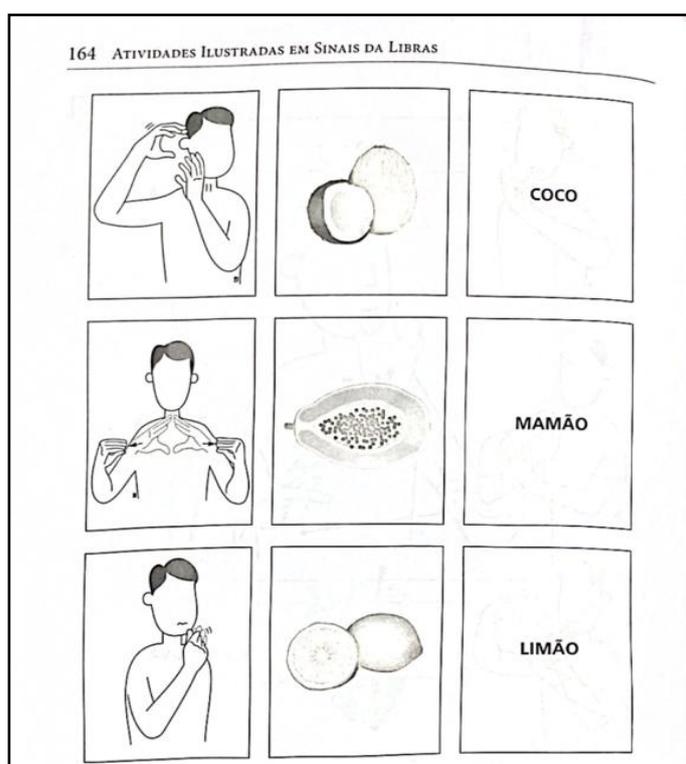
---

6 Na literatura especializada sobre ensino e aprendizagem das línguas, os estudiosos têm destacado quatro habilidades linguísticas, a saber: produção oral, compreensão oral, escrita e leitura. A produção oral e a escrita são consideradas habilidades produtivas (ou expressivas). Por sua vez, a leitura e a compreensão oral são habilidades receptivas (FIGUEIREDO; OLIVEIRA, 2012; GESSER, 2012).

7 Para mais informações sobre a escrita das línguas de sinais, veja Barros (2015).

pode ser visto no sinal de “Coco<sup>8</sup>”, ilustrado na Figura 6. Os sinais seriam mais bem representados nas ilustrações caso aparecesse a expressão facial completa do boneco em todos eles. Um exemplo é o sinal de “Limão”, na qual a expressão do sinalizante deve indicar sobrancelhas franzidas e olhos levemente fechados (indicando como se tivesse experimentado algo muito azedo). Na ilustração do livro, a única expressão que é ilustrada é a boca levemente franzida.

Figura 6- Ilustração do exemplo indicado a respeito da ausência de expressão facial



Fonte: Almeida e Duarte (2013, p. 164).

Pelo fato de a Libras ser uma língua espaço-visual (QUADROS; KARNOPP, 2004), seria importante que os sinais fossem também disponibilizados em vídeo para os aprendizes, mostrando os movimentos e demais parâmetros dinâmicos de cada sinal. Feitas as ressalvas, podemos dizer que o livro tem um *design* atrativo, com divisões claras e é estruturalmente bem-organizado, como mencionado no início desta seção.

8 Sinal presente na página 164 da obra analisada.

## NOVAS POSSIBILIDADES

Assim como na obra analisada neste estudo, é frequente encontrar apostilas e materiais didáticos que propõem tarefas que seguem o modo tradicional de aprendizagem de línguas, inclusive o ensino de Libras (SILVA, 2012), que, como vimos, prioriza o trabalho com a forma linguística e com a estrutura da língua por meio de exercícios de tradução de uma língua para a outra (FIGUEIREDO; OLIVEIRA, 2012; LEFFA, 1988). Encontramos várias tarefas nesse formato ao longo de toda a obra analisada.

Por outro lado, para a teoria sociocultural, a interação é a âncora para o desenvolvimento cognitivo dos indivíduos (CÂNDIDO JÚNIOR, 2006; FIGUEIREDO, 2006, 2019; SWAIN; LAPKIN, 1998; VYGOTSKY, 1998a, 1998b). A interação é a chave para que a colaboração aconteça durante a execução de uma tarefa, e o processo de negociação permeia todo seu desenrolar. De acordo com Cândido Júnior (2006), pela colaboração os estudantes podem negociar o significado, forma e conteúdo, além de conversarem sobre os objetivos da tarefa. Ele afirma que, a partir da negociação, “os aprendizes têm a oportunidade de refletir, testar hipóteses, perceber lacunas existentes no conhecimento que têm dessa nova língua” (CÂNDIDO JUNIOR, 2006, p. 51). A partir da interação, o processo de aprendizagem se torna mais rico pelas trocas culturais e linguísticas que são feitas.

Como proposta final deste estudo, apresentaremos algumas possibilidades de transformar e/ou adaptar um exercício de cunho tradicional em colaborativo. Encontramos poucas pesquisas que se propõem a adaptar e/ou criar tarefas colaborativas embasadas em materiais didáticos já prontos, mas que não comungam desta abordagem. Um exemplo é o trabalho de Buseti (2014) que analisou um livro didático usado para o ensino de inglês e adaptou as tarefas com o objetivo de estimular a colaboração entre os alunos. No caso do nosso estudo, o objetivo é que dois ou mais estudantes produzam conhecimento juntos, um colaborando com o outro. A figura 7 indica como as mudanças podem ser feitas. As imagens da coluna esquerda foram retiradas do livro analisado neste estudo. Por sua vez, as imagens da coluna direita ilustram como ficaria a tarefa, caso seguisse os princípios da colaboração, em que são enfatizados o trabalho em par ou em grupo, a interação, a oferta de andaimes (*scaffoldings*) e a coconstrução de conhecimentos (FIGUEIREDO, 2006, 2019; WOOD; BRUNER; ROSS, 1976).

A partir da proposição das transformações/adaptações das tarefas, professores de Libras podem idealizar e colocar em prática a aprendizagem colaborativa, mesmo que o material disponível para o ensino siga a abordagem tradicional.

Figura 7: Comparação entre uma tarefa encontrada no livro e a possibilidade de adaptação

UNIDADE II – OBJETOS ESCOLARES 85

**Exercícios**

1. Veja como se escrevem estas palavras. Copie e pratique os sinais.

  
LÁPIS

  
BORRACHA

  
CANETA

  
RÉGUA

  
PAPEL

  
LIVRO

  
APONTADOR

  
GIZ

**Exercícios**

**Ficha do colega 1**

Veja os sinais abaixo e use somente a datilologia para informá-los ao colega 2. Ele deverá anotar a palavra em Português. Ao final, confirmam a escrita e praticuem os sinais correspondentes aos objetos.






---

**Ficha do colega 2**

Veja os sinais abaixo e use somente a datilologia para informá-los ao colega 1. Ele deverá anotar a palavra em Português. Ao final, confirmam a escrita e praticuem os sinais correspondentes aos objetos.





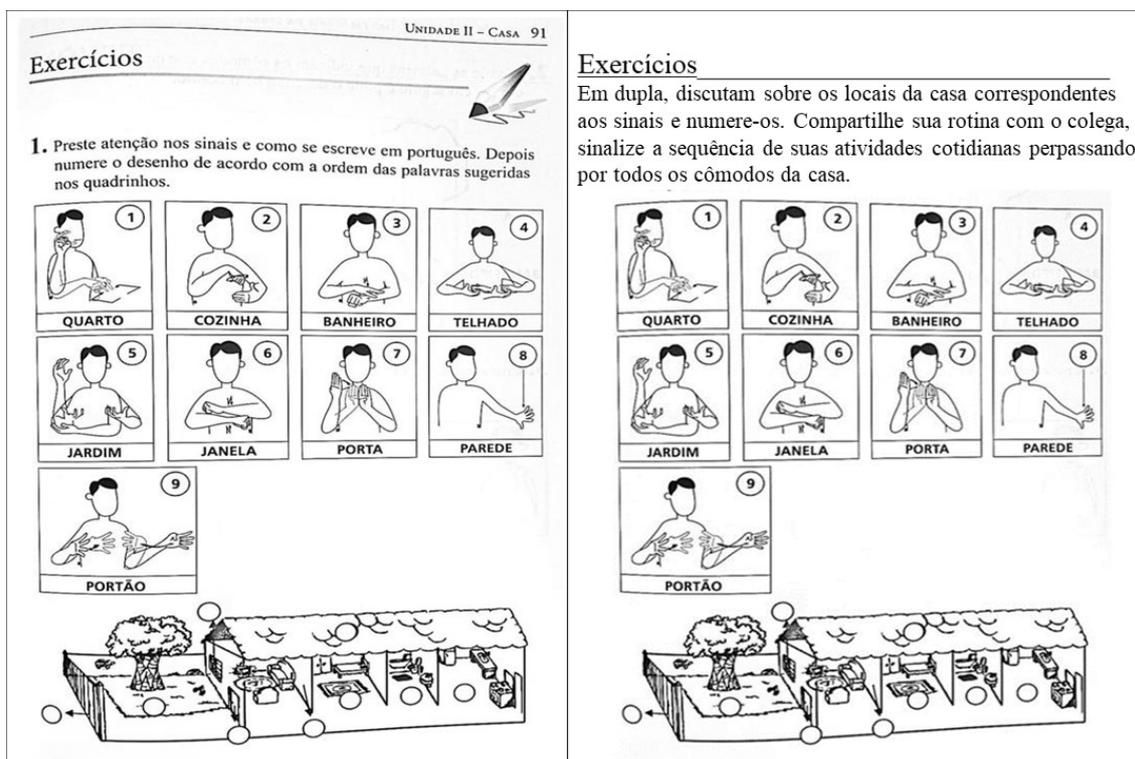

Fonte: Exercício original extraído da obra de Almeida e Duarte (2013) e a adaptação proposta pelos autores.

Na proposta original de Almeida e Duarte (2013), o estudante deve fazer a cópia da palavra em português no espaço indicado e, em seguida, praticar os sinais de forma individual, cumprindo, assim, as habilidades de escrita na língua portuguesa e de sinalização. Na proposta adaptada, o estudante pode explorar melhor o mesmo conteúdo, mas com a colaboração de um colega. Cada um deve ter sua ficha, pois os sinais são diferentes para os dois. Os alunos que vão trabalhar em dupla precisam ficar de frente um para o outro e manter certa distância (a distância física estimula a utilização de sinais). O colega 1 vai ler o sinal indicado na ficha (quatro sinais ao todo) e, em seguida, vai fazer a datilologia<sup>9</sup> da palavra que representa esse sinal para o colega 2, que irá anotá-la em português. Ele lê a palavra seguinte e faz a datilologia, e o colega, por sua vez, segue anotando. Ao terminar a lista, eles invertem os papéis, e o colega 2 faz o mesmo processo com o colega 1. Ao final, os dois conferem a lista das palavras escritas e checam

9 A datilologia, ou alfabeto manual, é um sistema de representação das letras dos alfabetos das línguas orais escritas, por meio das mãos (FERNANDES; ROMEIRO, 2016).

a produção e a compreensão da datilologia. Da mesma forma, pode-se ter uma lista de figuras (objetos) para que o colega 1 faça a datilologia da palavra, e o colega 2 faça o sinal correspondente. Por fim, podem fazer o contrário: dada a figura, um faz o sinal, e o outro precisa fazer a datilologia da palavra.

Figura 8: Comparação entre uma tarefa encontrada no livro e a possibilidade de adaptação



Fonte: Tarefa original extraída da obra de Almeida e Duarte (2013) e a adaptação proposta pelos autores.

Neste segundo exemplo, vimos que, na tarefa original, o estudante deve fazer a leitura das palavras, compreender os sinais e enumerar os cômodos da casa. Na proposta adaptada, a dupla tem a chance de discutir previamente os sinais indicados, caso não tenha compreendido algum deles ou fazer comentários sobre a iconicidade<sup>10</sup> do sinal.

10 Segundo Quadros e Karnopp (2004, p. 32), a iconicidade “reproduz a forma, o movimento e/ou a relação espacial do referente, tornando o sinal transparente e permitindo que a compreensão do significado seja mais facilmente apreendida”. Assim, um sinal é icônico quando se assemelha ao formato do objeto que representa. Como exemplo, temos o sinal de /CASA/, em que o formato das pontas das duas mãos juntas apontando para cima, com as palmas afastadas, semelhante ao

Em seguida, sinalizarão um para o outro suas respectivas rotinas, praticando os sinais sugeridos na tarefa. Nesse momento, ambos poderão desenvolver um diálogo, caso um não compreenda algo que foi dito, e poderão se ajudar a compor seus discursos. A utilização da língua expande o vocabulário dos estudantes, indo além dos sinais referentes ao tema “casa”. Se o professor desejar trabalhar a língua portuguesa, além da Libras, poderá pedir aos estudantes que registrem, por escrito, suas rotinas, orientando-os ao longo do processo.

Utilizando o mesmo conteúdo e o vocabulário constantes nas tarefas originais, os aprendizes podem trabalhar de diversas formas e irão praticar as habilidades de sinalização, escrita e compreensão visual. Ao propor tarefas colaborativas, o professor estará promovendo a interação entre os alunos, o que pode provocar discussões que fomentarão a percepção deles sobre a língua e sua aprendizagem (FIGUEIREDO, 2019; RIVERS, 1996).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao considerarmos salas de aula compostas somente por ouvintes que estão aprendendo a Libras como L2, ou salas inclusivas onde há a presença de surdos, a aprendizagem colaborativa pode auxiliar no desenvolvimento linguístico dos estudantes, permitindo que haja trocas e ajuda mútua entre eles.

Não encontramos opções de materiais didáticos com propostas de tarefas colaborativas direcionadas ao ensino de Libras como L2. Esse fato ressalta a importância de se desenvolverem recursos na área que possam auxiliar professores nesse processo, ajudando-os a tornar o ensino dessa língua mais dinâmico e participativo. Até que materiais com essa proposta sejam desenvolvidos e publicizados, as adaptações de tarefas que seguem a abordagem tradicional são importantes alternativas que podem fortalecer o ensino colaborativo, dando mais sentido ao que é vivido e experienciado linguisticamente pelo estudante e proporcionando-lhe mais situações de interação em seu processo de aprendizagem.

Cabe, então, ao professor proporcionar um ambiente de aprendizagem em que os alunos se engajem em tarefas que os levem a interagir significativamente e que possam colocar em prática o que aprenderam e aprender ainda mais ao interagir e colaborar com os colegas. O professor deve conscientizar-se de que ele não é o responsável pela aprendizagem, mas sim alguém que a favorece e a medeia, de que o aluno não é *recipiente*

---

acento circunflexo, representam o telhado de uma casa.

da aprendizagem, mas *participante* desse processo (KEYS, 2000; THORNBURY, 2000).

Ao utilizar a abordagem colaborativa nas aulas de Libras, o professor estará estabelecendo um ambiente de apoio mútuo entre os estudantes, pois, quando trabalham juntos, eles têm chance de discutir sobre suas próprias dúvidas e de compartilhar com os outros o seu conhecimento. A aprendizagem colaborativa, dessa forma, configura-se como uma abordagem extremamente importante para o processo ensino–aprendizagem por proporcionar interações instrutivas, nas quais os alunos podem aprender uns com os outros e ter um papel mais ativo no tocante ao processo de aprendizagem.

### AGRADECIMENTOS

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

## REFERÊNCIAS

ALBRES, N. A. **Ensino de libras**: aspectos históricos e sociais para a formação didática de professores. Curitiba: Appris, 2016.

ALMEIDA, E. C.; DUARTE, P. M. **Atividades ilustradas em sinais de libras**. São Paulo: Reinter, 2004.

ALMEIDA, E. C.; DUARTE, P. M. **Atividades ilustradas em sinais de libras**. 2. ed. São Paulo: Reinter, 2013.

ALMEIDA, M. U.; QUEIROZ, G. A. Libras como componente curricular para instrução de crianças com surdez no Ensino Fundamental I. **Revista Científica Eletrônica de Ciências Aplicadas da FAIT**, Ano VII, v. 13, n. 2, p. 1-12, dezembro, 2018.

ALMEIFA FILHO, J. C. P. de. Ontem e hoje no ensino de línguas no Brasil. *In*: STEVENS, C. M. T.; CUNHA, M. J. C. (orgs.). **Caminhos e colheita**: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil. Brasília: Editora UnB, 2003. p. 19-34.

BARBOSA, L. R. S. A língua Brasileira de Sinais como inclusão social dos surdos no sistema educacional. **Polyphonia**, Goiânia, v. 22, n. 1, p. 173-188, 2011. Disponível em: <file:///Users/francisco/Downloads/admin,+Dossie+11+BARBOSA+A+lingua+brasileira+de+sinais.pdf> Acesso em: 12 mar. 2020.

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

BRASIL. **Lei 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Diário Oficial da União, Brasília, DF, seção 1, 25/04/2002. p.23 (Publicação Original). Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=23&data=25/04/2002> Acesso em: 12 maio 2021.

BRASIL. **Decreto-lei 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. Diário Oficial da União, Brasília, DF, seção 1, 23/12/2005. p.28 (Publicação Original). Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=28&data=23/12/2005> Acesso em: 12 maio 2021.

BRASIL. Senado Federal. **Projeto de Lei nº 6284, de 2019**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para estabelecer condições de oferta de ensino da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, em todas as etapas e modalidades da educação básica. Brasília: Senado Federal, 2019. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/140061>

Acesso em: 12 jun. 2022.

BUSETTI, D. **Proposta de tarefas colaborativas e atividades pedagógicas para um livro didático: uma perspectiva sociocultural no ensino aprendizagem de LE.** 2014. 138 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) — Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2014.

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: Editora UFG, 2006. p. 47-80.

CORREIA, P. C. DA H.; NEVES, B. C. A escuta visual: a Educação de Surdos e a utilização de recurso visual imagético na prática pedagógica. **Revista Educação Especial**, v. 32, p. 1-19, 2019. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/3131/313158902010/html/> Acesso em: 5 maio 2023.

FELIPE, T. A. Escola Inclusiva e os direitos linguísticos dos surdos. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro: INES, v. 7, p. 41-46, 1997. Disponível em: <https://seer.ines.gov.br/index.php/revista-espaco/article/view/127> Acesso em: 28 ago. 2018.

FELIPE, T. A. A FENEIS atuando na educação de surdos. **Revista da FENEIS**, v. 10, 20 set., p. 8-9, 2001.

FELIPE, T. A. de S.; MONTEIRO, M. S. **Libras em contexto: curso básico-** Livro do Professor, 6. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

FERNANDES, C. C.; ROMEIRO, C. A. A contribuição da datilologia como estratégia metodológica no processo de alfabetização. **Revista Diálogos**, Cuiabá, v. 4, n. 1, p. 170-185, 2016. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/revdia/article/view/3746/pdf> Acesso em: 12 jun. 2021.

FIGUEIREDO, F. J. Q. de. (org.). **A aprendizagem colaborativa de línguas.** Goiânia: Ed. UFG, 2006.

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

FIGUEIREDO, F. J. Q. de.; OLIVEIRA, E. C. Sobre métodos, técnicas e abordagens. *In*: FIGUEIREDO, F. J. Q. de. (org.). **Formação de professores de línguas estrangeiras: princípios e práticas.** Goiânia: Ed. UFG, 2012. p.10-40.

FIGUEIREDO, F. J. Q. de.; OILVEIRA-SILVA, C. M. Uma análise da eficácia das estratégias de ensino utilizadas por uma professora ministrando aulas de Inglês Instrumental

para alunos surdos em uma sala de aula inclusiva na universidade. *In*: FIGUEIREDO, F. J. Q. de.; SIMÕES, D. (org.). **Linguística aplicada, prática de ensino e aprendizagem de línguas**. Campinas: Pontes, 2016. p. 235-282.

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

FREITAS, G. G.; FIGUEIREDO, F. J. Q.; COSTA, A. M. A colaboração na aprendizagem de Escrita das Línguas de Sinais (ELIS): o que pensam alunos ouvintes sobre o trabalho em pares? **Revista X**, Curitiba, v.14, n. 4, p. 277-299, 2019. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/66103/39469> Acesso em: 1 set. 2022.

GESSER, A. **Um olho no professor surdo e outro na caneta**: ouvintes aprendendo a Língua Brasileira de Sinais. 2006. 215 f. Dissertação (Doutorado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

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

GESSER, A. **O ouvinte e a surdez**: sobre ensinar e aprender a Libras. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

GIL, A. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo, SP: Atlas, 2010.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. Rio de Janeiro: Record, 1999.

JOHNSON, K. E. **Second language teacher education**: A sociocultural perspective. New York: Routledge, 2009.

KEYS, K. J. **Methodology is dead – long live the teacher**. Trabalho apresentado no III Congresso da APLIEMGE. Belo Horizonte: CEFET, 11 a 13 de maio de 2000.

LACERDA, F. B.; CAPORALI, S. A.; LODI, A. C. Questões preliminares sobre o ensino de língua de sinais a ouvintes: reflexões sobre a prática. **Distúrbios de Comunicação**, v. 16, n. 1, p. 53-63, abr. 2004.

LEFFA, V. J. Metodologia do ensino de línguas. *In*: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. (orgs.). **Tópicos em lingüística aplicada**: O ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: Editora UFSC, 1988. p. 211-236

LEITE, T.; MCCLEARY, L. de A. Estudo em diário: Fatores complicadores e facilitadores no processo de aprendizagem da Língua de Sinais Brasileira por um adulto ouvinte. *In*: QUADROS, R. M.; STUMF, M. R. (orgs.). **Estudos Surdos IV**, Rio de Janeiro: Arara Azul, 2009.

LIMA, J. A. C. de.; CÓRDULA, E. B. de L. O ensino de Libras no Ensino Fundamental. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 17, ed. 9, s.p., 2017. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/17/9/o-ensino-da-libras-no-ensino-fundamental>  
Acesso em: 1 mar. 2023.

MACHADO, L. V.; FACCI, M. G. D.; BARROCO, S. M. S. Teoria das emoções em Vigotski. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 16, n. 4, p. 647-657, out./dez. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/cvL9hMXKctvZpzF3nLFdyYw/?format=pdf&lang=pt>  
Acesso em: 5 set. 2020.

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

OLIVEIRA, Q. M.; FIGUEIREDO, F. J. Q. de. O processo de ensino-aprendizagem de português escrito para surdos em sessões de *tandem*. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 23, n. 4, p. 1179-1203, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/rle/article/view/18511> Acesso em: 20 mar. 2022.

OLIVEIRA-SILVA, C. M. **A aprendizagem colaborativa de inglês instrumental por alunos surdos**: um estudo com alunos do curso de Letras: Libras da UFG. 2017. 262 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

PEREIRA, M. C. P. A língua de sinais brasileira: análise de material didático de ensino como segunda língua para ouvintes. **Linguagem – Revista Eletrônica de Popularização Científica em Ciências da Linguagem**, São Carlos, v. 1, n. 1, abril 2009. Disponível em: <https://www.linguagem.ufscar.br/index.php/linguagem/article/view/557/320>. Acesso em: 20 mar. 2022.

PINTO, J. O ensino de línguas baseado em tarefas no ensino/aprendizagem da escrita em português língua segunda: propostas didáticas. **Revista do GEL**, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 170-195, agosto 2020. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/rg/article/view/2425>  
Acesso em: 20 mar. 2022.

QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B. **Língua brasileira de sinais**: estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

RINALDI, G. *et al.* (org.). **A educação dos surdos**. Brasília: MEC/SEESP, 1997. Disponível em: [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/educacao\\_surdos.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/educacao_surdos.pdf) Acesso em: 2 dez. 2022.

RIVERS, W. M. (ed.). **Interactive language teaching**. New York: Cambridge University Press, 1996.

SILVA, R. R. O ensino da Libras para ouvintes: análise comparativa de três materiais didáticos. In: ALBRES, N. A (org.). **Libras em estudo: ensino-aprendizagem**. São Paulo: FENEIS, 2012. p. 105-130.

SOUZA, V. L. T.; ANDRADA, P. C. Contribuições de Vigotski para a compreensão do psiquismo. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 30, n. 3, p. 355-365, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2013000300005> Acesso em: 20 mar. 2022.

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

SWAIN, M.; LAPKIN, S. Interaction and second language learning: Two adolescent French immersion students working together. **The Modern Language Journal**, Indiana, v. 82, n. 3, p. 320-337, 1998.

THORNBURY, S. **Deconstructing grammar**. Trabalho apresentado no The 3<sup>rd</sup> LAURELS Teacher Trainers' Conference. Goiânia: Castro's Park Hotel, 20 a 23 jul. 2000.

TOMLINSON, B.; MASUHARA, H. **A elaboração para materiais de cursos de idiomas**. São Paulo: SBS Ed., 2005.

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

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. Trad. Jeferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Pontes, 1998a.

VYGOTSKY, L. S. **O desenvolvimento psicológico na infância**. Trad. Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1998b.

WILLIS, D; WILLIS, J. **Doing task-based teaching**. Oxford: Oxford University Press, 2007.

WOOD, D.; BRUNER, J. S.; ROSS, G. The role of tutoring in problem solving. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, London, v. 17, p. 89-100, 1976. Disponível em: <https://acamh.onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>  
Acesso em: 20 out. 2010.

Recebido em: 04 de abr. 2023.

Aceito em: 25 de mai. 2023.