

APRENDIZAGEM DE LIBRAS E PORTUGUÊS EM CONTEXTO DE *TANDEM*: UM ESTUDO REALIZADO COM UMA ALUNA SURDA E UMA OUVINTE DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS

Quintino Martins de Oliveira (UFT/UFG)
Francisco José Quaresma de Figueiredo (UFG)

Resumo: A educação inclusiva no Brasil formatou um cenário linguístico nas escolas em que surdos e ouvintes passam a compartilhar o mesmo espaço (QUADROS; KARNOPP, 2004). No entanto, alguns percalços dificultam o fluir natural dessa interação, tanto pelos surdos que não dominam a língua portuguesa, quanto pelos ouvintes que não sabem libras. Diversos estudos no contexto de ensino e aprendizagem de línguas orais salientam a relevância da interação colaborativa entre pares ou em grupos na construção do conhecimento (FIGUEIREDO, 2006). É nesse contexto colaborativo que esta pesquisa surge com o intuito de promover contato autêntico entre surdos e ouvintes, iniciantes nas línguas em estudo, por meio da aprendizagem em *tandem*. Trata-se de uma abordagem utilizada na aprendizagem de línguas orais, cujo propósito é a promoção do intercâmbio linguístico e cultural entre pessoas que possuem línguas diferentes (BRAMMERTS, 1996). Pretendemos verificar os possíveis benefícios dessa abordagem para falantes de línguas de modalidades diferentes: oral auditivo (português) e visuoespacial (libras). Participaram do estudo uma aluna surda e uma ouvinte do curso de Letras/Libras da Universidade Federal do Tocantins, campus Porto Nacional, em que tinham de ensinar, uma para a outra, expressões idiomáticas em suas línguas. As estratégias colaborativas adotadas por elas e as negociações estabelecidas nos momentos desses encontros apontam que a interação entre os alunos surdos e ouvintes contribuem para o processo de aprendizagem das línguas em questão.

Palavras-chave: Libras; Aprendizagem em regime de *tandem*; Interação; Colaboração.

Abstract: Inclusive education in Brazil has created a linguistic reality at schools in which deaf and hearing people share the same space

(QUADROS; KARNOPP, 2004). However, some obstacles make it hard for this interaction to flow naturally, both by deaf people who do not master Portuguese and hearing people who do not know Brazilian Sign Language. Various studies about the process of teaching and learning oral languages emphasize the relevance of collaborative interaction in pairs or in groups in the co-construction of knowledge (FIGUEIREDO, 2006). It is in this collaborative context that the present research takes place with the objective of promoting authentic contact between deaf and hearing people, who are beginners in the languages being studied, by means of *tandem* language learning. It is an approach used in the learning of oral languages with the purpose of promoting linguistic and cultural exchange among people whose native languages are different (BRAMMERTS, 1996). We intend to verify the possible benefits of such approach to the speakers of languages of different modalities: oral-auditory (Portuguese) and visuospatial (Brazilian Sign Language). A deaf and a hearing students who take Brazilian Sign Language as a major at the Federal University of Tocantins, campus Porto Nacional, took part in the study, having to teach each other idiomatic expressions in their own languages. The collaborative strategies used by them and the negotiation established in such encounters show that the interaction among deaf and hearing students contribute to the process of learning the languages studied.

Keywords: Brazilian Sign Language; *Tandem* learning; Interaction; Collaboration.

INTRODUÇÃO

Devido à atual filosofia inclusiva educacional do país, é perceptível um aumento significativo do número de pessoas surdas na esfera educacional. Com isso, um novo cenário linguístico se estabelece na escola onde há alunos surdos, visto que a comunicação passa a contemplar uma outra língua cuja modalidade¹ é totalmente diferente da língua portuguesa, definida como modalidade visuoespacial, como

1 Modalidade é entendida como o modo pelo qual as línguas são percebidas e produzidas, podendo ser escrita, oral ou sinalizada (OLIVEIRA-SILVA, 2017).

é o caso da libras² (OLIVEIRA, 2007; OLIVEIRA-SILVA, 2005; QUADROS;KARNOPP, 2004).

Nas últimas décadas, têm sido realizadas pesquisas metodológicas que contemplam as características visuais dos surdos, no processo de aprendizagem da língua portuguesa como segunda língua, na modalidade escrita, bem como a aprendizagem da libras para pessoas ouvintes. Tais estudos buscam verificar se as metodologias desenvolvidas no ensino de línguas orais podem ser aplicadas de forma bem-sucedida quando uma das línguas envolvidas é de modalidade visuoespacial.

No contexto das línguas orais, o trabalho em pares e em grupos tem se mostrado eficaz na aprendizagem de diferentes conteúdos, trazendo para o contexto de aprendizagem de línguas novas possibilidades de metodologias de ensino (DONATO, 2000; FIGUEIREDO, 1999, 2005, 2006), e essa perspectiva colaborativa de ensino-aprendizagem vem ganhando espaços em pesquisas na área de linguística aplicada.

A aprendizagem colaborativa refere-se a “situações educacionais em que duas ou mais pessoas aprendem ou tentam aprender algo juntas, seja por meio de interações

2 Neste artigo, com base em Oliveira-Silva (2017), grafamos ‘libras’ com letra minúscula por ser esta a forma em que as línguas naturais são grafadas na língua portuguesa.

em sala de aula ou fora dela” (FIGUEIREDO, 2006, p.12). Essa abordagem parte do princípio de que a interação é um fator fundamental no desenvolvimento cognitivo e linguístico dos aprendizes, que pode ocorrer também por meio de um processo colaborativo conhecido por aprendizagem em *tandem*³. Trata-se de um processo de trocas linguísticas e culturais entre indivíduos que possuem línguas diferentes, com propósitos de aprendizagem da língua-alvo⁴ de modo colaborativo (BENEDETTI, 2010; GARCIA, 2013; TELLES, 2009). Sendo assim, pretendemos verificar se tais benefícios podem também ser percebidos na interação entre surdos e ouvintes, pois pouco se sabe sobre como essas interações se estabelecem quando o par linguístico é constituído por línguas cujas modalidades são diferentes, como ocorre com a libras e o português.

ESTRATÉGIAS MEDIADORAS NA APRENDIZAGEM EM TANDEM

Conforme afirmam Vassallo e Telles (2009), a aprendizagem em *tandem* se configura como oportunidades de interações em que uma pessoa ensina a sua língua a

3 Tandem é a palavra inglesa usada para se referir à bicicleta que possui dois ou mais assentos. O termo é usado metaforicamente para indicar o esforço mútuo de duas ou mais pessoas para realizarem juntas uma atividade, como ocorre quando duas pessoas pedalam a mesma bicicleta (SOUZA, 2003, 2006).

4 Língua-alvo (L-alvo) é a língua estrangeira que o sujeito está aprendendo, diferente da L1 (FIGUEIREDO, 2006).

outra pessoa e vice-versa, de forma livre, sem seguir um programa curricular fixo. O objetivo dessa proposta é que os pares desenvolvam a capacidade comunicativa na língua estrangeira (BRAMMERTS, 2002). O *tandem* pode ser realizado face a face ou a distância, por meio de recursos tecnológicos (FIGUEIREDO; SILVA, 2016). Segundo Benedetti (2010, p.21), a modalidade de aprendizagem em *tandem* se propagou “como proposta complementar à aprendizagem formal de língua estrangeira”.

Essa proposta de ensino e aprendizagem de línguas surge no contexto em que é possível o contato entre dois nativos⁵ de línguas estrangeiras diferentes. A prática de aprendizagem de línguas estrangeiras através da modalidade em *tandem* caracteriza-se, segundo Benedetti (2010, p.22), primeiramente,

com o acordo entre os membros do par do local previamente combinado para aprender cada um a língua do outro por meio de conversação na L-alvo e ajuda mútua. O tempo era dividido em duas partes equilibradas, sendo um período para cada idioma. Em seguida, mudava-se a língua e os papéis se invertiam, de sorte que aquele que no momento anterior aprendia a língua do parceiro, no

5 Na perspectiva do tandem, os sujeitos devem ser nativos das línguas envolvidas. No entanto, estudos posteriores de aprendizagem de tandem a distância, como o teletandem, ampliam o perfil dos participantes, considerando-se também os falantes proficientes na língua-alvo (L-alvo) (BENEDETTI, 2010).

momento seguinte o ajudava a aprender a sua língua materna.

A interação entre os aprendizes, em uma sessão de *tandem*, deve obedecer a alguns princípios, como: sociabilidade simétrica (há alternância de papéis entre quem ensina e quem aprende); interpessoalidade (por se estabelecer entre pares de aprendizes); reciprocidade (cada aprendiz deve auxiliar o seu parceiro na aprendizagem da língua, recebendo tanto ajuda quanto ofereça); autonomia (por ser livre a escolha do que se deseja aprender na língua do outro); interculturalidade (pois envolve diferentes línguas e diferentes culturas); e bilinguismo (as duas línguas da parceria devem ser usadas de forma equilibrada pelos aprendizes (BRAMMERTS, 2002; SOUZA, 2003; VASSALO; TELLES, 2009).

Em sessões de *tandem*, os aprendizes podem usar diferentes estratégias mediadoras para auxiliá-los na aprendizagem de línguas. Figueiredo (2005, p.124) apresenta algumas estratégias mediadoras, que são definidas por Villamil e Guerrero (1996) como “as atividades que facilitam o cumprimento dos objetivos de uma tarefa”. Elas compreendem, por exemplo, o uso de símbolos, apontamentos, mímicas, imagens, objetos, bem como o uso da língua materna como meio de facilitar a execução da tarefa.

Os aprendizes podem, ainda, fazer uso de fontes externas, como dicionários, gramáticas, internet, e consultar o professor, que age como mediador em uma sessão de aprendizagem em *tandem*. Os aprendizes podem ainda oferecer um ao outro orientações que podem ocorrer em formas de perguntas ou instruções, conhecidas por *scaffolding*⁶, que é descrito como um processo que possibilita à criança ou ao aprendiz solucionar um problema, realizar uma tarefa ou atingir um objetivo que estaria além dos seus esforços, caso não tivesse a ajuda de outra pessoa (WOOD, BRUNER & ROSS, 1976). Ele deve ser oferecido somente quando o aprendiz necessita de auxílio, sendo retirado no momento em que ele conseguir desenvolver a atividade sozinho (LANTOLF; APPEL, 1994). Assim, a aprendizagem colaborativa é um processo no qual há o uso de diferentes estratégias mediadoras que promovem a coconstrução do conhecimento em um contexto linguístico e sociocultural (FIGUEIREDO, 2006).

O ESTUDO

Participaram deste estudo duas alunas do 5º período do curso de Letras/Libras da Universidade Federal do Tocantins (UFT), *campus* de Porto Nacional. Ambas são maiores de

6 Scaffolding é a palavra inglesa para andaime ou andaimento.

idade, e suas identidades foram preservadas por meio de pseudônimos, escolhidos por elas: Cecília, 23 anos, ouvinte, e Luíza, 24 anos, surda.

Foram realizadas duas sessões de *tandem*, e cada uma ocorreu em dias diferentes e teve a duração de uma hora. No primeiro encontro, Luíza ensinou libras para Cecília. No segundo, Cecília ensinou português escrito para Luíza. Elas escolheram as expressões idiomáticas como temática a ser trabalhada.

As expressões idiomáticas são combinatórias de palavras usadas numa determinada sequência e consagradas pelo uso, cujo significado se dá metaforicamente através da totalidade da expressão, que é acordado socialmente, e não pelo significado das palavras isoladas que compõem tal expressão (BIDERMAN, 2001).

As expressões idiomáticas podem ter seu correspondente na outra língua ou não. Assim, nem todas as expressões idiomáticas na língua portuguesa têm correspondentes na Libras e vice-versa. Há também expressões idiomáticas que são específicas de determinadas línguas. Por exemplo, a expressão “olho caro”⁷, existente na libras, não tem correspondente na língua portuguesa (FARIA, 2003).

7 A expressão ‘olho caro’ é usada na libras para se referir a uma pessoa que tem boa acuidade visual (FARIA, 2003, p.136).

As expressões idiomáticas e as metáforas são construídas a partir do contexto linguístico, social e cultural de seus falantes. Portanto, os surdos constroem significados a partir de *input*⁸ estritamente visual. Conforme afirma Oliveira (2010, p.2836-2837),

[é] incontestável que surdos e ouvintes vivenciam experiências físicas e culturais de maneira diferente. Para os surdos, o sentido da visão é mais influente no processo de significação do mundo e aquisição de conhecimento do que o sentido da audição, uma vez que estes compreendem o mundo predominantemente através de experiências visuais (tanto é assim que fazem uso de uma língua visuo-espacial).

Antes das sessões de *tandem*, foi realizado um encontro em que foram esclarecidos os procedimentos deste estudo, bem como coletados os termos de consentimento do uso dos dados gerados na pesquisa. Após cada sessão de *tandem*, foi realizada, individualmente, uma entrevista com as participantes para que pudéssemos obter suas percepções a respeito de sua atuação nesse processo interativo de aprendizagem de línguas. Cada entrevista durou cerca de 20 minutos e foi gravada em áudio e em vídeo.

8 Conforme Figueiredo (2015, p.31, n.14), *input* “significa as mensagens ou informações linguísticas que o aprendiz recebe e que podem ou não ser assimiladas”.

O uso do vídeo como ferramenta de coleta de dados se fez necessário devido ao fato de uma das línguas envolvidas no estudo ser de modalidade visuoespacial. Ficou acordado e esclarecido para as integrantes que todos os dados obtidos seriam transcritos e traduzidos para a língua portuguesa, assegurando, assim, a não divulgação da imagem delas, garantindo-lhes a preservação de suas identidades.

Esta pesquisa se configura como um estudo de caso (BOGDAN; BIKLEN, 1994; NUNAN, 1992) de natureza qualitativa. A escolha do estudo de caso como metodologia de pesquisa se dá em razão de o estudo ter sido previamente estruturado, bem como do número reduzido de participantes nas sessões de *tandem*. A metodologia de estudo de caso permite a utilização de diversos instrumentos de coleta de dados para se obter uma visão melhor do evento ou do fenômeno sob investigação (SELIGER; SHOHAMY, 1989).

Todo material utilizado nas sessões de aprendizagem em *tandem* foi produzido pelas participantes. Elas fizeram uso de imagens retiradas da internet que foram mostradas à parceira em seus *laptops*, além de usarem o quadro branco e o pincel. Cecília preparou um arquivo em *PowerPoint* com quatorze imagens ilustrativas com exemplos de expressões idiomáticas na língua portuguesa, com o significado escrito

nessa língua. Ela também produziu duas tarefas escritas. Na primeira, havia figuras que ilustravam literalmente algumas expressões idiomáticas em português, como, por exemplo, a imagem de uma pessoa engolindo um sapo. Dessa forma, a colega surda, ao ver a imagem, deveria escrever a expressão “engolir um sapo” em português. Na outra tarefa, a colega surda tinha de ligar as figuras a seus respectivos significados escritos em português, numerando a segunda coluna de acordo com a primeira.

Por sua vez, Luíza, a participante surda, preparou um *PowerPoint* contendo seis imagens que refletiam situações de uso de expressões idiomáticas específicas da Libras, e a tarefa preparada não foi impressa, mas, sim, sinalizada. Após explicar as expressões em libras para a colega ouvinte, Luíza solicitou-lhe que produzisse exemplos em que fossem utilizadas as expressões aprendidas.

ANÁLISE DAS ESTRATÉGIAS MEDIADORAS NAS SESSÕES EM TANDEM E DAS PERCEPÇÕES DAS PARTICIPANTES SOBRE ESSE PROCESSO COLABORATIVO DE APRENDIZAGEM

Neste estudo, os recursos presentes nas sessões de *tandem*, como, por exemplo, o quadro, o pincel de cores diferentes, o *PowerPoint* com *slides* de imagens, gestos, explicações escritas e desenhos, apresentaram-se como recursos bastante positivos para auxiliar a interação dos

aprendizes durante as interações e por propiciarem oferta constante de *input* adequado nas línguas a serem aprendidas.

No recorte a seguir, Cecília está ensinando à colega surda a expressão idiomática “ao pé da letra” em português. Ela vai ao quadro e escreve em azul: “Ele leva tudo ao pé da letra” e, logo abaixo, desenha um pé humano e a letra ‘L’ com dois pés, como pode ser verificado na figura a seguir.

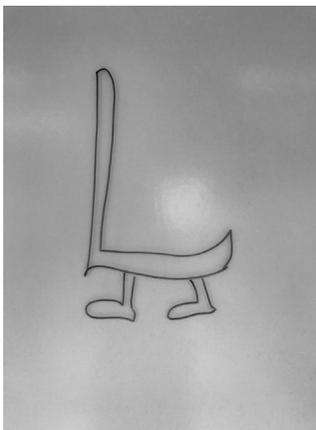


Figura 1: Ao pé da letra.

Fonte: Material usado na aula de Português

Ao mostrar o desenho do pé, Luíza identifica o significado da palavra “pé” e, logo em seguida, reproduz o sinal de “pé humano” em libras. Partindo dessa compreensão, Cecília explica que não faz sentido traduzir as expressões idiomáticas literalmente e traz o conceito de expressões idiomáticas como sentenças fechadas, com sentido metafórico. Cecília, após desenhar o “pé” humano, escreve a palavra “pé” e interage

com Luíza em libras, construindo o significado da expressão, conforme pode ser verificado no seguinte excerto.

- Cecília: Qual é o sinal (apontando para o desenho de ‘pé’)?
Luíza: Pé (faz o sinal de ‘pé humano’ em libras).
Cecília: Eu coloquei a letra ‘L’ aqui, mas pode ser qualquer letra. Eu quis mostrar aqui (apontando para a letra ‘L’ com pernas) o significado de letra. Se fizermos em libras como está em português, não tem sentido, não é mesmo? (faz o sinal de ‘pé humano’ e o sinal de ‘letra’). Não entendemos nada. Os ouvintes falam assim (apontando para a expressão idiomática ‘ao pé da letra’ escrita em azul no quadro), quando dizem que uma pessoa é muito certinha... não faz nada de errado... segue sempre as regras.
Luíza: Entendi... mas por que ‘ao pé da letra’ (faz o sinal de ‘pé humano’ e o sinal de ‘letra’)? Por que dizem assim?
Cecília: Lembra que expliquei aqui (apontando, no quadro branco, para o desenho da letra ‘L’ com pernas) que as expressões idiomáticas não têm sentido separado e que são metáforas?
Luíza: Sim, me lembro, mas fiquei curiosa.
Cecília: Eu confesso que não sei por que falamos assim. Só sei dizer que, quando você quer dizer que a pessoa é certinha demais, ou que faz tudo obedecendo às regras, você diz que ela leva tudo ao ‘pé da letra’.

Excerto 1

Como vimos nesse excerto, ao escrever no quadro a letra “L” vinculando a ela a imagem de um pé humano desenhado, Cecília proporcionou um *input* visual inadequado para Luíza, visto que o desenho retrata o sentido literal das partes da expressão idiomática, o que causou uma dificuldade de compreensão à colega surda. Essa dificuldade foi acentuada devido ao fato de Cecília estar usando a libras com a estrutura do português, o que é possível de acontecer quando duas línguas de modalidades diferentes estão sendo usadas

simultaneamente (EMMOREY et al., 2008). Tal confusão só pôde ser minimizada quando as alunas interagiram a respeito da expressão, tendo Cecília esclarecido à colega surda, que as expressões idiomáticas possuem um significado metafórico e não literal, como argumenta Faria (2003).

Nesse exemplo, podemos perceber as diferentes estratégias mediadoras que Cecília usou (a escrita em azul – para marcar a grafia correta da expressão idiomática – e o desenho da letra ‘L’ com ‘pés humanos’) para explicar o significado da expressão idiomática à sua colega surda. Apesar de a estratégia ser relevante, pois, no primeiro momento, Cecília conseguiu trazer significado das grafias em português de ‘letra’ e ‘pé’, o fato de ela ter traduzido a expressão idiomática por partes dificultou a sua compreensão, visto ter chamado a atenção da colega surda para o significado literal dessas partes e não para o significado metafórico da expressão, como nos alertam Faria (2003) e Oliveira (2010).

No excerto 2, a participante Cecília, responsável pelo ensino da língua portuguesa nessa sessão de *tandem*, aplica uma tarefa escrita para a participante Luíza escrever ao lado de cada imagem, usada na explanação das expressões idiomáticas, um exemplo aplicando a expressão estudada. A expressão sobre a qual as participantes interagem é ‘falar pelos cotovelos’.

- Cecília: Aqui (apontando para a segunda parte da atividade, onde há apenas linhas), eu quero que você pense num exemplo usando a expressão (aponta para a parte na atividade que Luíza escreveu ‘falar pelos cotovelos’).
- Luíza: Ok, deixa eu pensar... (após alguns segundos, ela começa a escrever no quadro: ‘Cecília falar cotovelos aula libras’) (rindo).
- Cecília: Maldade (começa a sorrir também) ... Ok, a expressão está perfeita, mas aqui (apontando para o verbo ‘falar’ na frase), não é Cecília falar. Você sabe como conjugamos os verbos em português, certo? Como faz aqui?
- Luíza: F-A-L-O (usa a datilologia*).
- Cecília: F-A-L-O (usa a datilologia), só pode usar com o pronome ‘E-U’ (usa a datilologia). Cecília combina com qual pronome?
- Luíza: E-L-A (usa a datilologia)?
- Cecília: Exatamente. Ela. Como é a conjugação do verbo ‘falar’ para o pronome ‘ela’?
- Luíza: F-A-L-A? (usa a datilologia)
- Cecília: Exatamente! Ela F-A-L-Á (usa a datilologia).

* Entende-se por datilologia o ato de soletrar manualmente a representação da ortografia do português por uma sequência de configurações de mão estruturadas na libras (QUADROS; KARNOPP, 2004).

Excerto 2

Esse exemplo ilustra um processo de coconstrução de conhecimentos favorecido pela aprendizagem colaborativa (FIGUEIREDO, 2006). No momento em que Cecília leva Luíza a refletir sobre como se dá a conjugação dos verbos em português, ela fornece *scaffoldings* à colega surda por intermédio das perguntas que lhe são dirigidas (WOOD; BRUNER; ROSS, 1976). Cecília convida Luíza a pensar nas estruturas gramaticais da língua portuguesa, oferecendo dicas e expressões faciais como *scaffoldings* para que Luíza consiga produzir a conjugação verbal do verbo “falar” na

terceira pessoa do singular e, assim, alcance a resposta final correta (Ela fala) em português.

No excerto seguinte, ilustramos uma interação em que Luíza ensina a expressão idiomática “cara de pau” na libras. Para tanto, ela utiliza um vídeo em que um homem está caminhando com sua esposa e passa uma outra mulher muito bonita e atraente. O marido, então, olha para a tal mulher. A esposa percebe a situação e dá um tapa na cara do marido.

Após verem o vídeo, Luíza diz em libras para a colega: “Ele é ‘cara de pau’”, apresentando a expressão em libras, como podemos observar no excerto 3.

- Luíza: Entendeu? Ele olhou para a outra mulher de cima em baixo. Ele é ‘cara de pau’ (faz o sinal da expressão idiomática correspondente em libras para ‘cara de pau’).
- Cecília: Que sinal é esse? (repete o sinal da expressão idiomática correspondente em libras para ‘cara de pau’).
- Luíza: Igual em português “C-A-R-A-P-A-U” (usando a datilologia). Pessoa que não tem vergonha na cara.
- Cecília: Não (levanta, pega o pincel e vai ao quadro branco e escreve ‘cara de pau’). Em português, dizemos “C-A-R-A-D-E-P-A-U” (usando a datilologia). Precisa de ‘D-E’ (usando a datilologia). Entendeu?

Excerto 3

Esse exemplo nos mostra que, a despeito do que preconizam os teóricos da aprendizagem em *tandem* (BENEDETTI, 2010; BRAMMERTS, 1996) quando sugerem que haja momentos específicos para o ensino de cada língua,

houve esclarecimentos a respeito tanto da Libras quanto da língua portuguesa, mostrando que a aprendizagem em *tandem* deve responder às necessidades de aprendizagem dos participantes assim que elas ocorrem e não apenas em momentos específicos para isso.

Na entrevista, ao falarem sobre sua atuação nas sessões de *tandem*, tanto nos momentos de ensinar sua língua quanto nos momentos de aprender a língua do outro, percebemos que foram mencionados mais aspectos positivos do que negativos. Nos trechos a seguir, podemos ver, tanto na fala de Cecília quanto na de Luíza, que as alunas valorizaram a oportunidade de poder aprender uma com a outra. Esse fato pôde despertar nelas autonomia e fazer com que se tornassem mais motivadas para aprender a língua da outra, corroborando os estudos realizados por Figueiredo (2005, 2006) e por Swain (1995) quando se referem aos benefícios da aprendizagem colaborativa. Vejamos os seguintes relatos de entrevistas.

Eu achei muito bom porque aprendi com ela muito mais naturalmente do que na sala de libras. O legal é que, com o surdo, eu tenho que me virar e me comunicar e, ao fazer isso, estou aprendendo muito mais sinais. Às vezes, saímos do conteúdo da aula, mas continuamos aprendendo novos sinais, isso também é importante, né? Com a Luíza, eu consigo aprender mais sobre a cultura dos surdos, sobre a gramática da Libras porque não estamos focados só no conteúdo.

Excerto 4
[Entrevista – Cecília]

Eu gostei muito de aprender português com minha colega, mas achei difícil porque teve momentos em que eu não entendi o que ela estava dizendo. Às vezes, ela sinaliza na estrutura do português, e isso é muito difícil para eu entender, mas gostei muito das atividades, e ela é muito legal comigo. Ela tem muita paciência para me ensinar português porque ela sabe que nós, surdos, não aprendemos português como segunda língua na escola e, por isso, ela explicou o significado. Eu também gostei muito de ensinar libras para ela porque eu tive que preparar a aula, pensar sobre o que iria ensinar, buscar o vídeo para mostrar a expressão na Libras. Eu me senti motivada com essa abordagem.

Excerto 5
[Entrevista – Luíza]

Esses dados corroboram as colocações de Figueiredo e Silva (2016) a respeito da relevância da colaboração nas interações em sala de aula de línguas, partindo do pressuposto de que a aprendizagem eficiente se dá por meio da interação com o outro, realizada de forma colaborativa para a coconstrução de conhecimentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observamos que as interações em *tandem* puderam favorecer a aprendizagem das línguas pelas participantes,

na medida em que fizeram uso de diversas estratégias que puderam mediar esse processo. Entre as estratégias observadas, destacamos o uso de vídeos, desenhos, escrita no quadro branco com cores diferentes, datilologia, exemplos e tarefas a serem realizadas e expressões faciais. Os *scaffoldings* foram promovidos por meio de perguntas que levavam as participantes a refletir sobre o conteúdo estudado.

Evidenciamos que houve uma alternância entre os papéis de quem aprende e de quem ensina, tornando, portanto, a aprendizagem muito mais significativa para as participantes deste estudo. Na parceria, foram observados os princípios de reciprocidade e de autonomia, tendo sido a Libras a língua mais usada na interação, caracterizando-a como língua de ancoragem nesse processo de aprendizagem.

A análise dos dados nos permite afirmar que as trocas de papéis, promovidas nas interações em *tandem* entre Cecília e Luíza, foram fundamentais no processo de aprendizagem das línguas envolvidas na interação entre elas, visto que puderam ter um papel bastante ativo nesse processo, agindo tanto como quem aprende quanto como quem ensina. Esse fato é de extrema relevância se considerarmos que as participantes são graduandas de um curso de formação de professores de línguas.

Ao utilizar uma abordagem colaborativa nas aulas de línguas, como a aprendizagem em contextos de *tandem* aqui ilustrada, o professor estará proporcionando um ambiente de apoio mútuo entre os aprendizes, promovendo interações reais na língua-alvo, o que, sem dúvida, poderá contribuir com o processo de aprendizagem de aspectos linguísticos e interculturais.

REFERÊNCIAS

BENEDETTI, Ana Mariza (2010). “Dos princípios de tandem ao teletandem”. In: _____; CONSOLO, Douglas Altamiro; VIEIRA ABRAHÃO, Maria Helena (Orgs.). *Pesquisas em ensino e aprendizagem no teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos*. Campinas, SP: Pontes. p.21-45.

BIDERMAN, Maria Tereza de Camargo (2001). *Teoria linguística: teoria lexical e linguística computacional*. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

BRAMMERTS, Helmut (1996). “Tandem language learning via the internet and the International E-Mail Tandem Network”. In.: LITTLE, David; BRAMMERTS, Helmut (Eds.). *A guide to language learning in tandem via the Internet*. CLCS Occasional Paper, n.46, Dublin: Trinity College, Centre for Language and Communication Studies. p.9-22. In <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED399789.pdf> Acesso em 7.Mai.2017.

BRAMMERTS, Helmut (2002). “Aprendizagem autônoma de línguas em tandem: desenvolvimento de um conceito”. In: DELILLE, Karl Heinz; CHICHORRO, Adelaide (Orgs.). *Aprendizagem autônoma de línguas em tandem*. Lisboa: Colibri. p.15-25.

DONATO, Richard; MCCORMICK, Dawn (1994). “A sociocultural perspective on language learning strategies: The role of mediation”. *The Modern Language Journal*, 78 (4), 453-464.

EMMOREY, Karen; BORINSTEIN, Helsa; THOMPSON, Robin; GOLLAN, Tamar (2008). "Bimodal bilingualism". *Bilingualism: Language and Cognition*, 11 (1), 43-61.

FARIA, Sandra Patricia (2003). *A metáfora na LSB e a construção dos sentidos no desenvolvimento da competência comunicativa de alunos surdos*. 316f. Brasília, Universidade de Brasília: Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Letras.

FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma (1999). "Understanding the interaction that occurs during peer correction activities and its effects on the revision of written texts". Goiânia: *Signótica – Revista do Mestrado em Letras e Linguística*, 11, 51-74.

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

_____ (2005). *Semeando a interação: a revisão dialógica de textos escritos em língua estrangeira*. Goiânia: Ed. da UFG.

_____ (2006). "A aprendizagem colaborativa de línguas: algumas considerações conceituais e terminológicas". In: FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de. (Orgs.). *A aprendizagem colaborativa de línguas*. Goiânia: Ed. da UFG. p.11-45.

_____ (2015). *Aprendendo com os erros: uma perspectiva comunicativa de ensino de línguas*. 3.ed. (Rev. ampl.). Goiânia: Editora UFG.

FIGUEIREDO, Francisco Jose Quaresma; SILVA, Suelene. Vaz da. (2016). "Do *tandem* ao *teletandem*: estudos sobre o uso da colaboração na aprendizagem de línguas em contexto virtual". In: JORDÃO, Clarissa Menezes. (Orgs.). *A linguística aplicada no Brasil: rumos e passagens*. Campinas, SP: Pontes. p.309-335.

GARCIA, Daniela Nogueira de Moraes (2013). *O que os pares de Teletandem (não) negociam: práticas para um novo contexto online interativo para o ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI*. São Paulo: Editora Unesp.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa; BERNARDINO Bruna. Mendes. (2009). “O papel do intérprete de língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização”. In: LODI, Ana Claudia Balieiro; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de (Orgs.). *Uma escolar, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização*. Porto Alegre: Mediação. p.65-79.

LANTOLF, James; APPEL, Gabriela (1994). “Theoretical framework: an introduction to vygotskian perspectives on second language research”. In: LANTOLF, James; APPEL, Gabriela (Eds.). *Vygotskian approaches to second language research*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation. p.1-32.

NUNAN, David (1992). *Research methods in language learning*. New York: Cambridge University Press.

OLIVEIRA, Dulcimary de Freitas Alves (2007). *Professor, tem alguém ficando para trás! As crenças de professores influenciando a cultura de ensino/aprendizagem de LE de alunos surdos*. 180f. Brasília – Universidade de Brasília: Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada).

OLIVEIRA, Paula Helouise (2010). “Metáfora conceptual e língua brasileira de sinais – libras”. In: Congresso Nacional de Linguística e Filologia, *Anais...* Rio de Janeiro: Instituto de letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. p.2836-2851.

OLIVEIRA-SILVA, Claudney Maria (2005). *O surdo na escola inclusiva aprendendo uma língua estrangeira (inglês): um desafio para professores e alunos*. 230f. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada. Brasília – Universidade de Brasília:

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

QUADROS, Ronice Muller; KARNOPP, Lodenir Becker (2004). *Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos*. Porto Alegre: Artmed.

SELIGER, Herbert W.; SHOHAMY, Elana (1989). *Second language research methods*. Oxford: Oxford University Press.

SOUZA, Ricardo Augusto de (2003). “Telecolaboração e divergência em uma experiência de aprendizagem de português e inglês como línguas estrangeiras”. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 3 (2), 73-96.

_____. (2006). “Telecolaboração na aprendizagem de línguas estrangeiras: um estudo sobre o regime de *tandem*”. In: FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma (Orgs.). *A aprendizagem colaborativa de línguas*. Goiânia: Editora da UFG. p.255-276.

SWAIN, Merrill (1995). “Three Functions of Output in Second Language Learning”. In: COOK, Guy; SEIDLHOFER, Barbara (Eds.). *Principle & Practice in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press. p.125-144.

TELLES, João Antônio (2009). *Teletandem: Um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI*. Campinas, SP: Pontes Editores.

VASSALLO, Maria Luisa; TELLES, João Antônio (2009). “Ensino e Aprendizagem de línguas em tandem: princípios teóricos e perspectivas de pesquisa”. In: TELLES, João Antônio (Orgs.). *Telet@andem: um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI*. Campinas: Pontes. p.21-42.

VIGOTSKY, Lev Semyonovich (1998). *A Formação Social da Mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: M. Fontes.

VILLAMIL, Olga S.; GUERRERO, Maria C. M. (1996). “Peer revision in the L2 classroom: social-cognitive activities, mediating strategies, and aspects of social behavior”. *Journal of Second Language Writing*, 5 (1), 51-75.

WOOD, David; BRUNER, Jerome Seymour; ROSS, Gail (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89-100.

Quintino Martins de Oliveira é Professor de Libras na Universidade Federal do Tocantins (UFT). É graduado em Pedagogia e Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da UFG. Tem vasta experiência na área de Libras e de Tradução/Interpretação em Libras/

Português. Contato: qmoliveira.neto@gmail.com

Francisco José Quaresma de Figueiredo é Professor Doutor do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Goiás (UFG). cursou Pós-Doutorado em Linguística Aplicada na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), em 2016, sob a supervisão da Professora Doutora Laura Stella Miccoli. É Professor Titular e leciona Língua Inglesa na graduação e Linguística Aplicada na pós-graduação. Tem experiência na área de Linguística Aplicada, com ênfase em ensino e aprendizagem de línguas, atuando principalmente nos seguintes temas: correção com os pares, aprendizagem colaborativa, inglês, avaliação, erro e correção, crenças sobre ensino-aprendizagem de línguas, telecolaboração. Tem vasta publicação nessas áreas, em forma de artigos em periódicos especializados, em livros e em capítulos de livros. De 2006 a 2010, foi o coordenador da UFG no programa Iniciativa em Artes e Cultura Brasil-Estados Unidos, patrocinado pela CAPES/FIPSE, em parceria com a Universidade Federal de Viçosa e duas instituições americanas: University of Montevallo e Gadsden State Community College, ambas no estado do Alabama. Coordenou, de 2012 a 2014, o Programa de Licenciatura Internacional (PLI) entre a UFG e a Universidade de Coimbra. Foi o Vice-Coordenador do GT Ensino-Aprendizagem na Perspectiva da Linguística Aplicada, da ANPOLL, nos biênios 2012-2014 e 2014-2016 e atualmente é seu Coordenador. Desde 2011, é Diretor da Faculdade de Letras da UFG. Contato: fquaresma@terra.com.br

Recebido em 22 de maio de 2017.

Aprovado em 18 de julho de 2017.