

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE LETRAS
PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGUÍSTICA

QUINTINO MARTINS DE OLIVEIRA

A APRENDIZAGEM DE LIBRAS E DE PORTUGUÊS EM
CONTEXTO DE *TANDEM*: UM ESTUDO COM ALUNOS
DO CURSO DE LETRAS: LIBRAS DA UFG

GOIÂNIA
2017

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

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

1. Identificação do material bibliográfico: **Dissertação** **Tese**

2. Identificação da Tese ou Dissertação:

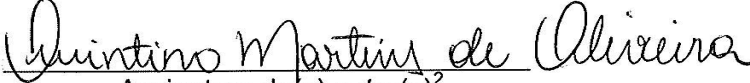
Nome completo do autor: Quintino Martins de Oliveira

Título do trabalho: Aprendizagem de libras e de português em contexto de *tandem*: um estudo com alunos do curso de Letras: Libras da UFG

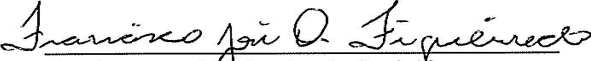
3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento **SIM** **NÃO**¹

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese ou dissertação.


Assinatura do(a) autor(a)²

Ciente e de acordo:


Assinatura do(a) orientador(a)²

Data: 14/11/2017

¹ Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

Casos de embargo:

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

² A assinatura deve ser escaneada.

QUINTINO MARTINS DE OLIVEIRA

A APRENDIZAGEM DE LIBRAS E DE PORTUGUÊS EM
CONTEXTO DE *TANDEM*: UM ESTUDO COM ALUNOS
DO CURSO DE LETRAS: LIBRAS DA UFG

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras e Linguística.

Área de concentração: Estudos Linguísticos.

Linha de pesquisa: Ensino e aprendizagem de línguas.

Orientador: Prof. Dr. Francisco José Quaresma de Figueiredo.

GOIÂNIA
2017

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

OLIVEIRA, Quintino Martins de

A APRENDIZAGEM DE LIBRAS E DE PORTUGUÊS EM CONTEXTO
DE *TANDEM*: UM ESTUDO COM ALUNOS DO CURSO DE LETRAS:
LIBRAS DA UFG

/ Quintino Martins de OLIVEIRA - 2017.
127 f.: il.

Orientador: Dr. Francisco José Quaresma de FIGUEIREDO.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Letras
(FL), Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Goiânia, 2017.
Bibliografia. Anexos. Apêndice.
Inclui siglas, abreviaturas, lista de figuras.

1. *Tandem*. 2. Aprendizagem colaborativa. 3. Libras. 4. Português para surdos.
I. FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de, orient. II. Título.

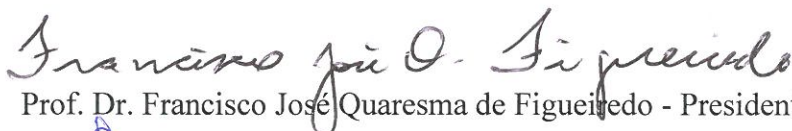
CDU 81

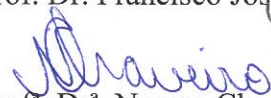


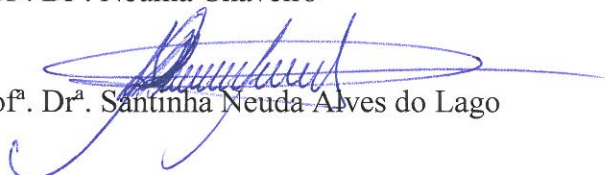
ATA Nº 28/2017

**ATA DA SESSÃO DE JULGAMENTO DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DO
ALUNO QUINTINO MARTINS DE OLIVEIRA**

Aos quinze dias do mês de dezembro do ano de dois mil e dezessete, a partir das quatorze horas no Auditório da Faculdade de Letras, realizou-se a sessão pública da Defesa de Dissertação “A APRENDIZAGEM DE LIBRAS E DE PORTUGUÊS EM CONTEXTO DE TANDEM: UM ESTUDO COM ALUNOS DO CURSO DE LETRAS: LIBRAS DA UFG”. Os trabalhos foram instalados pelo Orientador, Professor Doutor Francisco José Quaresma de Figueiredo (Faculdade de Letras/UFG) com a participação dos demais Membros da Banca Examinadora: Professora Doutora Neuma Chaveiro (PPGCS/UFG) e a Professora Doutora Santinha Neuda Alves do Lago (Faculdade de Letras/UFG). A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da Dissertação, tendo sido o candidato aprovado pelos seus membros. Proclamados os resultados pelo Professor Doutor Francisco José Quaresma de Figueiredo, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que vai assinada pelos Membros da Banca Examinadora e visada pela Vice-Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística. Goiânia, aos quinze dias do mês de dezembro do ano de dois mil e dezessete.


Prof. Dr. Francisco José Quaresma de Figueiredo - Presidente


Prof.ª Dr.ª Neuma Chaveiro


Prof.ª Dr.ª Santinha Neuda Alves do Lago

Visto: 
Prof.ª Dr.ª Elena Ortiz Preuss

AGRADECIMENTOS

A Deus.

Aos meus pais.

Aos meus amigos.

Ao Cristiano.

Ao meu orientador, professor Dr. Francisco José Quaresma de Figueiredo, por aceitar esse desafio e ‘pedalar’ comigo nesse processo colaborativo de aprendizagem. Minha gratidão vai além de palavras ou ‘sinais’.

Às professoras Dra. Neuda Lago e Dra. Neuma Chaveiro pelo respeito, carinho, cuidado que tiveram em contribuir com minha pesquisa, trazendo suas reflexões que muito enriqueceram meu estudo.

À professora Dra. Barbra Sabota, por instigar em mim o desejo de pesquisar.

Aos professores Doutores Francisco José Quaresma de Figueiredo, Heloísa Augusta Brito de Mello, Elena Ortiz Preuss, Neuda Alves do Lago, Carla Janaina Figueredo e Tânia Ferreira Rezende, por terem contribuído com minha formação durante o meu curso de mestrado.

Aos servidores da Faculdade de Letras da UFG, Vera, Rhanna, Luciano, Consuelo e Rodrigo, pela ajuda dada durante a realização desta pesquisa.

Aos discentes surdos e ouvintes que participaram desta pesquisa.

A Edvaldo e Ernestina de Paula, por renovarem minha crença na educação do país.

Aos surdos que me ensinaram a me expressar linguisticamente com o corpo e a enxergar uma língua.

Ao CAS – Goiânia, por ter me mostrado que é necessário ao profissional dos Estudos Surdos aprofundar seu conhecimento continuamente. Obrigado também pela oportunidade desafiadora de ensinar Português para surdos.

Aos surdos que ampliaram minha ‘visão’ de língua, identidade e cultura.

À minha melhor amiga, Juliana Maria de Paula, por acreditar nos meus sonhos e me ajudar a realizá-los.

O olhar para o surdo muito mais do que um sentido é uma possibilidade de SER outra coisa e de ocupar outra posição na rede social. O olhar entendido como um marcador surdo é o que permite o contemplar-se, é o que permite ler um modo de vida de diferentes formas, é o que permite o cuidado de uns sobre os outros, é o que permite o interesse por coisas particulares, é o que permite interpretar e ser de outra forma depois da experiência surda, enfim, o olhar como uma marca, é o que permite a construção de uma alteridade surda.

(LOPES; VEIGA-NETO, 2006, p. 90)

RESUMO

Esta pesquisa tem como foco a aprendizagem colaborativa realizada por quatro alunos, sendo dois surdos e dois ouvintes, do curso de Letras: Libras da Universidade Federal de Goiás, que ensinaram suas línguas ao seu parceiro em um contexto de aprendizagem de *tandem*, durante um semestre letivo de 2017. A aprendizagem em *tandem* é um processo de trocas linguísticas e culturais entre indivíduos que possuem línguas diferentes e que se propõem a ensinar, de forma livre, sua língua a outra pessoa de modo colaborativo. Dessa forma, o participante surdo ensinou libras ao ouvinte, e o ouvinte ensinou ao surdo português escrito. Este estudo busca também investigar se a colaboração pode viabilizar a aprendizagem das línguas mencionadas, visto que são línguas de modalidades linguísticas diferentes. Busca também investigar quais são as estratégias utilizadas pelos pares para esse fim. Trata-se de um estudo de caso qualitativo em que os dados foram coletados por meio de gravação em vídeo das sessões de *tandem* e entrevistas, analisados sob a luz dos pressupostos da teoria sociocultural e da aprendizagem colaborativa. Os resultados mostram que os alunos usaram algumas estratégias que mediaram o processo de aprendizagem, tais como o uso de objetos e o uso de imagens. Os resultados também mostram que as oportunidades de interação dos alunos surdos com os alunos ouvintes, no contexto estudado, viabilizaram trocas culturais, e que o ensino eficaz para os alunos surdos se faz necessário ocorrer na língua de sinais. Com este estudo, pretendemos suscitar reflexões sobre a aprendizagem colaborativa no contexto de *tandem* quando temos línguas de modalidades linguísticas diferentes: português – uma língua oral; e libras – uma língua visuo-espacial, bem como trazer algumas orientações para futuros professores de libras para ouvintes, ou de português para surdos, que venham a ensinar essas línguas em contextos semelhantes.

Palavras-chave: *Tandem*. Aprendizagem colaborativa. Libras. Português para surdos.

ABSTRACT

This study focuses on the collaborative learning between two deaf and two hearing students who take Libras as a major at Universidade Federal de Goiás. They had to teach their language to each other in a tandem collaborative learning processes. The study took place on the first term of 2017. Tandem learning is a process of cultural and linguistic exchanges among individuals who have different languages and are willing to teach each other their language in a collaborative way. Thus, the deaf participant taught Libras to the hearing peer and learned written Portuguese from him/her. This study also aims to investigate if collaboration in tandem context can favor the learning of Libras and Portuguese, since they are languages that have different linguistic modalities. It also investigates which strategies were taken by the participants to teach each other's language and the perceptions they had about the collaborative learning process in tandem context. It is a qualitative case study whose data were collected through the video recording of the interactions and the interviews. Data analysis shows that the students used some strategies that mediated the learning process, such as the use of realia, the use of images, etc. The results also show that the interactions favored not only linguistic knowledge, but also cultural exchanges and that the deaf students ought to be taught by the use of sign language. This study aims to bring some reflections on the learning process in tandem context when the languages involved have different linguistic modalities, as well as bring some guidance to future language teachers who might teach those languages in similar contexts.

Keywords: Tandem. Collaborative learning. Libras. Portuguese to deaf people.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ASL	Língua Americana de Sinais (American Sign Language)
CM	Configuração de mão
ELiS	Escrita de língua de sinais
L1	Língua 1
L2	Língua 2
LA	Língua Aplicada
LE	Língua estrangeira/Línguas estrangeiras
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
LM	Língua materna
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFT	Universidade Federal do Tocantins
ZDP	Zona de desenvolvimento proximal

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Texto em libras escrito em ELiS.....	31
Figura 2 – Parte de um texto em libras escrito em <i>SignWriting</i>	31
Figura 3 – Espaço de realização dos sinais em libras	39
Figura 4 – Imagem da bicicleta usada como metáfora na definição da abordagem	46
Figura 5 – Objetos da sala de estar de brinquedos levados por Cristal	62
Figura 6 – Escrita do vocábulo ‘móveis’ feita por Cristal no quadro	64
Figura 7 – Palavras que cristal escreveu no quadro	65
Figura 8 – Uso de símbolos por Cristal: palavras circuladas e setas.....	67
Figura 9 – Uso de símbolos por Felipe: ponto, retas e escrita	68
Figura 10 – Lista de profissões da aula de Saskya.....	71
Figura 11 – Configuração de mão usada por Saskya no Excerto 4.....	72
Figura 12 – Configuração de mão usada para referir-se à iconicidade de alguém pegando uma flor em libras.....	74
Figura 13 – Desenho feito por Saskya para explicar ‘planta de uma casa’	78
Figura 14 – Imagens usadas por Bruna para ensinar ‘partes da casa’ em libras	79
Figura 15 – Adjetivação do sinal ‘casa’ em libras	79
Figura 16 – Imagem da aula ‘partes da casa’ em português	80
Figura 17 – Resposta de Bruna a Cristal sobre música	81
Figura 18 – Imagens usadas por Felipe para ensinar ‘profissões’ em libras.....	84
Figura 19 – Uso da escrita por Felipe para ensinar ‘profissões’ em libras	85
Figura 20 – Sinal de <i>tandem</i> criado por Felipe e Bruna.....	89

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Símbolos da transcrição das entrevistas e das interações entre os participantes...	59
Quadro 2 – Cronograma das entrevistas e das sessões do Par A (Cristal e Bruna)	59
Quadro 3 – Cronograma das entrevistas e sessões do Par B (Felipe e Saskya)	60

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
Justificativa	15
Objetivos	17
Perguntas de pesquisa	17
Organização deste trabalho	17
CAPÍTULO 1 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	19
1.1 História da educação de surdos.....	19
<i>1.1.1 Oralismo.....</i>	<i>20</i>
<i>1.1.2 Comunicação total</i>	<i>21</i>
<i>1.1.3 Educação inclusiva</i>	<i>24</i>
<i>1.1.4 Educação bilíngue para surdos</i>	<i>28</i>
1.2 Aquisição da língua de sinais para os surdos.....	33
<i>1.2.1 Língua oral e língua de sinais: modalidades diferentes</i>	<i>37</i>
1.3 Teoria sociocultural e aprendizagem colaborativa de línguas	40
<i>1.3.1 Estratégias mediadoras na aprendizagem de línguas</i>	<i>43</i>
<i>1.3.2 Aprendizagem colaborativa de línguas no contexto de tandem.....</i>	<i>45</i>
CAPÍTULO 2 - METODOLOGIA.....	49
2.1 O método de pesquisa: estudo de caso.....	49
2.2 O contexto desta pesquisa.....	50
<i>2.2.1 O local e a duração da pesquisa.....</i>	<i>51</i>
2.3 Os procedimentos e instrumentos utilizados na pesquisa.....	54
<i>2.3.1 Os procedimentos.....</i>	<i>54</i>
<i>2.3.2 Instrumentos de geração de dados.....</i>	<i>55</i>
2.3.2.1 Entrevistas	56
<i>2.3.2.1.1 As entrevistas com os participantes surdos</i>	<i>57</i>
2.3.2.2 Gravação em vídeo das sessões de tandem.....	58
2.4 Procedimentos da análise dos dados.....	60
CAPÍTULO 3 - ANÁLISE DOS DADOS	61

3.1 Estratégias mediadoras usadas pelos participantes nas sessões em <i>tandem</i>	61
3.1.1 <i>A proposta da criação do sinal para tandem</i>	88
3.2 Análise das percepções dos participantes sobre sua experiência de aprendizagem em contexto de <i>tandem</i>	90
3.2.1 <i>Pontos positivos das interações em tandem</i>	90
3.2.2 <i>Pontos negativos das interações em tandem</i>	93
À GUISA DE CONCLUSÃO	96
Retomando as perguntas de pesquisa.....	96
Limitações deste estudo	98
Considerações finais.....	99
REFERÊNCIAS	102
APÊNDICES.....	117
APÊNDICE A – Perguntas norteadoras da entrevista inicial com os participantes ouvintes	118
APÊNDICE B – Perguntas norteadoras da entrevista inicial com os participantes surdos	119
APÊNDICE C – Transcrição de um trecho da entrevista final realizada com Cristal	120
APÊNDICE D – Transcrição de parte da interação na aula sobre ‘Profissões’	122
ANEXO A – Quadro ilustrativo das configurações de mão da libras.....	124
ANEXO B – Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa da UFG	125

INTRODUÇÃO

Somos notavelmente ignorantes a respeito da surdez.
(SACKS, 1998)

O mito de que o surdo é incapaz de se desenvolver na sociedade está relacionado à sua própria história. Essa visão perpetuou-se por vincular a visão distorcida de sua incapacidade de ouvir com o desenvolvimento de sua linguagem. Esse equívoco ocorria devido ao fato de a língua de sinais não ser reconhecida como língua natural e, com isso, o povo surdo¹ era considerado como anormal e portador de uma patologia que necessitava ser corrigida, que tinha como parâmetro de normalidade a sociedade ouvinte (PERLIN, 2012).

Por um longo período em sua história, o surdo foi visto por essa perspectiva clínica que o conceituava como defeituoso e que deveria ser reparado por intermédio de técnicas fonoaudiológicas que pudessem “consertar” esse sujeito e desenvolver nele a fala oral² para que ele pudesse adquirir linguagem (SKLIAR, 2015). Apesar de muitos estudos na área da Neurolinguística constatarem que a língua de sinais é uma língua natural e que ela se estrutura da mesma maneira que as línguas orais o fazem no cérebro (RODRIGUES et al, 2013), ainda é possível encontrar, nos dias atuais, profissionais da área da saúde e da educação que perpetuam essa perspectiva clínica que considera o surdo como alguém que precisa de intervenções médicas e educacionais para ouvintizá-lo³.

Para mudar essa ideia equivocada em relação à educação de surdos, apresentamos, no capítulo teórico deste estudo, as concepções filosóficas e educacionais que levam em conta os aspectos social, cultural, educacional e linguístico desse povo, por meio de um percurso histórico que vai desde o oralismo até os estudos atuais que preconizam a educação bilíngue para surdos (BAKER, 2004; FELIPE, 2006; FERNANDES, 2003; GROSJEAN, 1982; 2010; LACERDA; LODI, 2009; MYERS-SCOTTON, 2006; QUADROS, 2012).

¹ Conforme afirma Strobel (2009), o termo ‘povo surdo’ refere-se às pessoas surdas que possuem sua identificação com a língua de sinais e com a luta do reconhecimento enquanto pertencentes a uma comunidade linguística e cultural minoritária. Em contrapartida, ‘comunidade surda’ refere-se aos surdos e ouvintes que comungam e participam ativamente desse movimento.

² Usamos o termo ‘fala oral’ para designar a produção de língua através do aparelho fonador dos falantes de línguas orais.

³ ‘Ouvintizar’ é uma metáfora empregada para designar a visão de normalidade partida dos parâmetros ouvintes, ou seja, numa tentativa de fazer os surdos ouvir e falar pelos padrões das línguas orais (SKLIAR, 2015).

O reconhecimento da libras⁴ como língua natural de comunicação e expressão da comunidade surda (BRASIL, 2002a), bem como os desdobramentos de cursos de formação de professores de libras (BRASIL, 2005) no país vêm formatando um cenário linguístico nas escolas em que surdos e ouvintes passam a compartilhar o mesmo espaço rico em trocas linguísticas e culturais.

Tal convivência, no entanto, desafia o fluir natural de suas interações, pois, em sua maioria, os surdos não dominam a língua portuguesa, nem os ouvintes dominam a libras. Esse contexto formata um terreno fértil para as pesquisas da Linguística Aplicada (LA) por encontrar, nessa diversidade linguística, diálogos com outras áreas do conhecimento para estruturar seus estudos (CELANI, 2005).

A teoria sociocultural, tendo como maior proponente Vygotsky, compreende o desenvolvimento cognitivo dos indivíduos como uma associação ao contexto social, histórico e cultural em que se encontram, compreendendo que o desenvolvimento humano está vinculado com a aprendizagem (VYGOTSKY, 1998). Por compartilharem de processos e contextos de desenvolvimento diferentes, os surdos e os ouvintes usam diferentes estratégias para aprender a língua um do outro, que podem favorecer suas interações comunicativas se realizadas em um contexto colaborativo.

A aprendizagem colaborativa de línguas tem como base a teoria sociocultural de Vygotsky que busca compreender, na interação entre os indivíduos, as estratégias que utilizam para aprender algo juntos, em contextos presenciais e virtuais (FIGUEIREDO, 2006a, 2006b), levando-os à coconstrução da aprendizagem. Essa abordagem tem sido muito utilizada no contexto de ensino de línguas estrangeiras (FARIA, 2015; FIGUEIREDO, 2015; FIGUEIREDO; FARIA, 2017; FIGUEIREDO; LIMA, 2013; SOUZA, 2003; RIGONATO, 2017; VASSALO; TELLES, 2009), e tem obtido cada vez mais espaço em pesquisas na área da Linguística Aplicada no Brasil.

Segundo Swain (2000), as atividades que promovem a interação e a colaboração entre os alunos potencializam o seu processo de aprendizagem de línguas, por entenderem que o foco não se limita apenas à forma, mas também ao conteúdo das tarefas que realizam (RIGONATO, 2017). Uma das possibilidades de favorecer a interação no processo de aprendizagem de libras, por ouvintes, e de português como segunda língua⁵, na modalidade

⁴ Optamos por grafar a palavra 'libras', com letra minúscula, por entendermos que ela é uma língua natural e as línguas naturais são grafadas com letras minúsculas em português.

⁵ De acordo com Figueiredo (2015), o termo 'segunda língua' refere-se à língua que é aprendida na escola e que se difere da língua materna do indivíduo. No Brasil, o português é considerado segunda língua para os surdos e para os indígenas (FIGUEIREDO; OSÓRIO; MIRANDA, 2016).

escrita, pelos surdos, é a utilização de uma abordagem de aprendizagem colaborativa conhecida por aprendizagem em contexto de *tandem*.

A aprendizagem em *tandem* é um processo de trocas linguísticas e culturais entre indivíduos que possuem línguas diferentes e que se propõem a ensinar, de forma livre, sua língua a outra pessoa de modo colaborativo (BENEDETTI; RODRIGUES, 2010; GARCIA, 2013; VASSALLO; TELLES, 2009).

Estudos como os realizados por Benedetti (2010) e Garcia (2013), entre outros, vêm apresentando os benefícios da aprendizagem colaborativa de línguas em contexto de *tandem*. No entanto, ao pensarmos em contexto de aprendizagem de línguas em que uma das línguas envolvidas é a língua de sinais, cuja modalidade linguística é gestual-visual, não encontramos trabalhos desenvolvidos a esse respeito, o que justifica a realização desta pesquisa.

Justificativa

Os estudos voltados ao ensino de libras e ao ensino de português para surdos, na modalidade escrita, em uma perspectiva de segunda língua, passam a ganhar destaque na academia, nos últimos anos, por terem como objetivo uma melhor compreensão dos diferentes papéis que essas línguas compreendem na vida dos usuários surdos e ouvintes, bem como o valor que possuem frente às diferentes situações e relações sociais dos aprendizes, entre outras questões.

Os estudos linguísticos das línguas de sinais se iniciaram nos anos 1960, com a pesquisa de Stokoe (1960), que investigou as estruturas e a organização dos elementos linguísticos das línguas de sinais e os comparou com os princípios linguísticos subjacentes às línguas orais. Tais estudos fizeram com que as línguas de sinais também fossem consideradas línguas naturais (KLIMA; BELLUGI, 1980; LIDDELL, 1980; HULST, 1989; WILBUR, 1987).

Para entendermos os fenômenos linguísticos manifestados nas interações colaborativas entre os sujeitos desta pesquisa, precisamos nos familiarizar com questões de aquisição de língua para surdos, visto que é um processo que se manifesta de forma diferente, se comparado com o processo de aquisição de línguas pelos ouvintes. Para tanto, trataremos das abordagens educacionais voltadas para os surdos, bem como de questões de modalidade⁶

⁶ A modalidade da língua é entendida como o modo pelo qual a língua pode ser percebida e produzida em uma interação comunicativa (WIDDOWSON, 2005), podendo ser escrita, oral ou sinalizada.

da língua. Resgatamos alguns estudos acerca da organização e da estruturação visual das línguas de sinais, com o intuito de esclarecer as análises das interações colaborativas entre surdos e ouvintes nas sessões em *tandem*.

No Brasil, muito se tem pesquisado sobre a aprendizagem de línguas orais como língua estrangeira (LE) por pessoas ouvintes, mas pouco se sabe sobre como essa aprendizagem se dá em pessoas surdas. Além do mais, são poucos os trabalhos que tratam da aprendizagem colaborativa de alunos surdos. Entre eles, podemos citar Oliveira-Silva (2017), que apresenta um estudo da colaboração em uma sala de aula de inglês instrumental para surdos. No entanto, trabalhos em contextos colaborativos de ensino de libras, ou de português para surdos como L2/LE, não foram encontrados, o que nos encorajou a desenvolver este estudo.

Existem estudos que trazem a distinção entre os conceitos de aprendizagem e aquisição de segunda língua (KRASHEN, 1981; MCLAUGHLIN, 1978). Por não fazer parte dos objetivos propostos deste estudo, adotamos esses termos intercambiavelmente como produto de um único processo, conforme também o fazem Ellis (1985) e Gass (1989).

No contexto de aprendizagem de línguas dos surdos, a libras é considerada a primeira língua (L1) e o português sua segunda língua (L2) (QUADROS, 1997; GÓES, 1999; FERREIRA-BRITO, 1990), mesmo que o surdo tenha nascido em uma família de ouvintes e adquirido a libras tardiamente (GOLDFELD, 1997; QUADROS, 1997; SKLIAR, 2015).

Diante da implantação de uma política inclusiva no âmbito da educação, os alunos surdos passaram a frequentar aulas com os alunos ouvintes, trazendo a libras como outra língua que habita esses espaços educacionais. Como a prática da escrita das línguas de sinais⁷ ainda não é amplamente difundida nas escolas no Brasil, o aluno surdo busca, na escrita da língua portuguesa, sua interação tanto com os ouvintes como com os surdos. Dessa forma, fazem uso da escrita em interações realizadas, por exemplo, por *e-mails*, ou por aplicativos e redes sociais (BARROS, 2007; SUTTON, 1974, 1981). Entenderemos, no Capítulo 1 deste estudo, que o ensino da língua portuguesa na modalidade escrita, embora seja obrigatório conforme determina a Lei 10.436/2002 (BRASIL, 2002) e o Decreto 5626/2005 (BRASIL, 2005), não invalida o ensino de um sistema de escrita próprio das línguas de sinais.

Levando-se em conta que muitos deles chegam à escola sem uma língua constituída (QUADROS, 1997), os ambientes educacionais, então, se apresentam como os locais mais favoráveis para o estabelecimento do processo de aprendizagem de línguas e, se

⁷ Retomaremos este tema no Capítulo 1.

for uma língua sinalizada, talvez sejam o único lugar, visto que 90% dos surdos são oriundos de famílias ouvintes e, geralmente, sua família desconhece questões relativas às línguas de sinais (GOLDFELD, 1997). Por esse motivo, esta pesquisa pretende contribuir com a área da Linguística Aplicada, que tem como um dos seus focos de pesquisa a complexidade do uso da linguagem nos espaços (MOITA LOPES, 1996), por promover reflexões a respeito do processo de aprendizagem colaborativa de libras por ouvintes e de português escrito como segunda língua por surdos em contexto de *tandem*.

Objetivos

Esta pesquisa tem por objetivo geral propor a aprendizagem de libras para ouvintes e de português pelos surdos por meio da interação em sessões de *tandem*. Como objetivos específicos, procura:

- a) analisar as estratégias mediadoras empregadas pelos participantes durante suas interações nas sessões de *tandem*.
- b) descrever as percepções dos alunos surdos e ouvintes acerca da aprendizagem colaborativa de línguas em contexto de *tandem*.

Perguntas de pesquisa

O presente estudo visa a responder às seguintes perguntas:

1. Que estratégias mediadoras os participantes utilizaram nas suas interações durante as sessões de *tandem*?
2. Qual a percepção dos participantes sobre a aprendizagem colaborativa de línguas no contexto de *tandem*?

Organização deste trabalho

Além desta introdução, este trabalho está estruturado em mais quatro partes. No Capítulo 1, tratamos da fundamentação teórica, em que apresento as abordagens educacionais desenvolvidas ao longo dos tempos para a comunidade surda, bem como apresento a teoria

sociocultural e a aprendizagem colaborativa de línguas no ensino de LE em contexto de *tandem*.

O segundo capítulo trata de questões metodológicas. Nele, discorremos sobre a escolha do estudo de caso de natureza qualitativa como método de pesquisa para a geração e para a análise dos dados. Detalhamos, também, o local e a duração da realização da pesquisa, a descrição das atividades produzidas pelos pares, bem como a descrição dos participantes deste estudo.

No terceiro capítulo, apresentamos as análises referentes às interações dos pares nas sessões em *tandem*, tendo como foco as estratégias de ensino e estratégias mediadoras usadas pelos participantes durante suas interações. Por fim, apresentamos as percepções dos participantes sobre o processo colaborativo de ensino-aprendizagem de línguas em contexto de *tandem*.

Na quarta e última parte desta pesquisa, retomamos as perguntas que motivaram este estudo com base nas análises realizadas no terceiro capítulo. Traçamos algumas reflexões acerca do ensino de português para surdos, como segunda língua, na modalidade escrita, bem como do ensino de libras para ouvintes. Também discutimos algumas limitações deste trabalho e apresentamos sugestões para futuras pesquisas. Este estudo é composto ainda por Referências, Apêndices e Anexos.

Passemos ao Capítulo 1, em que apresentamos a fundamentação teórica que nos apoiará na análise dos dados.

CAPÍTULO 1

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Quando eu aceito a língua de outra pessoa, eu aceito a pessoa. Quando eu rejeito a língua, eu rejeito a pessoa porque a língua é parte de nós mesmos. Quando eu aceito a língua de sinais, eu aceito o surdo, e é importante ter sempre em mente que o surdo tem o direito de ser surdo. Nós não devemos mudá-los, devemos ensiná-los, ajudá-los, mas temos que permitir-lhes ser surdo.

(BASILIER, 1974)

Neste capítulo, apresentamos uma discussão sobre as teorias que embasam este estudo. Primeiramente, realizamos uma breve apresentação das abordagens educacionais voltadas aos surdos. Em seguida, tratamos de questões relativas à aquisição de línguas e das questões de modalidades envolvidas neste estudo, bem como dos pressupostos teóricos da aprendizagem colaborativa, tendo como base a teoria sociocultural, que fundamenta esta pesquisa. Apresentamos, também, os conceitos de interação e de *scaffolding*, bem como de estratégias mediadoras de ensino e aprendizagem de línguas no contexto em *tandem*.

1.1 História da educação de surdos

Nesta sessão, tratamos das abordagens desenvolvidas na educação de surdos. Apresentamos o oralismo, que visa à promoção da fala oral, bem como à proibição do uso de sinais dentro das escolas. Falamos, também, da comunicação total, que visa ao uso simultâneo das duas línguas. Outra abordagem que trazemos neste estudo é a educação inclusiva, que se propõe a resolver o atraso no desenvolvimento de linguagem, socializando surdos e ouvintes numa mesma proposta educacional. Por fim, tratamos da educação bilíngue para surdos, que propõe o uso da libras como língua de instrução no contexto escolar e a aprendizagem da língua portuguesa como segunda língua, na modalidade escrita.

Passemos, agora, para o Oralismo que irá pautar sua metodologia numa abordagem que busca o desenvolvimento da fala oral no sujeito surdo.

1.1.1 Oralismo

Na constituição social do surdo, há uma forte presença da visão do ouvinte que resultou em leituras marcadas por muitos estereótipos, pois foram construídos através da imposição da sociedade dominante, traçados por representações sociais que ditam o povo surdo como seres deficientes. Lane (1995) apresenta essa leitura equivocada, enfatizada na fala do ex-presidente da *World Federation of the Deaf*⁸ (WTD), o sociólogo surdo Dr. Yerker Anderson, que afirma ser lamentável “o conhecimento limitado sobre os surdos que os autores ouvintes possuem quando escrevem acerca da questão da surdez” (LANE, 1995, p. 13).

O resgate histórico educacional situa os surdos em um contexto marcado fortemente por considerações distorcidas acerca de sua incapacidade de ouvir, oriunda, a princípio, das relações médicas, enxergando-os como alguém que tem uma patologia que necessita ser corrigida e consertada. Tais considerações têm como parâmetro de normalização a sociedade ouvinte, que busca “ouvintizar” os surdos (SOUZA, 1998, p. 4). É salutar ressaltar que essa visão não era comungada por todos da área da saúde. O médico neurologista Oliver Sacks (1998, p. 15), por exemplo, ao afirmar que “somos notavelmente ignorantes a respeito da surdez” (SACKS, 1998, p. 15), nos esclarece, em seus estudos, que os surdos não apresentam impedimentos cognitivos por não desenvolverem a língua oral. Segundo o autor, os surdos possuem língua e cultura que são manifestadas diferentemente das dos ouvintes, contrariando muitos estudiosos de sua área.

Em relação à educação do sujeito surdo, podemos observar constantes discussões tendo como foco questões linguísticas (LACERDA; LODI, 2009). As propostas educacionais voltadas para esse público vêm sendo, ao longo dos tempos, direcionadas ao desenvolvimento da língua utilizada pelos ouvintes, no nosso caso, a língua portuguesa de forma oral. Conforme afirma Goldfeld (1997, p. 12), o avanço das tecnologias desenvolvidas para esse fim⁹ atraiu alguns educadores que passaram a considerar que a aquisição da língua de sinais dificultaria a aprendizagem da língua oral pelo surdo.

A partir dessa postura, os estudos voltados à educação de surdos focaram-se no desenvolvimento da fala e da audição por uma série de técnicas terapêuticas que ocuparam os espaços educacionais, transformando as salas de aula em verdadeiros consultórios fonoaudiológicos. Assim, eram realizadas com os sujeitos surdos terapias intensivas de fala e

⁸ Federação Mundial do Surdo

⁹ Como exemplo dessas tecnologias, temos os aparelhos de amplificação sonora, desenvolvimento de terapias de fala etc (CICCONE, 1990; RABEO, 1992a; 1992b).

de leitura labial¹⁰, acreditando-se ser esse o caminho ideal para o desenvolvimento de sua linguagem. Essa abordagem de ensino ficou conhecida como oralismo (CAPOVILLA, 2000; GOLDFELD, 1997; LACERDA, 1998).

Segundo Goldfeld (1997, p. 35), além do fato de a língua oral não poder ser adquirida naturalmente pelo surdo, visto que ele “não tem o principal sensor necessário à aquisição desse tipo de língua”, o oralismo mostrou, ao longo dos anos, uma série de limitações no desenvolvimento da aprendizagem da língua oral nos surdos. Tal abordagem desconsiderava as línguas de sinais como línguas naturais de comunicação e expressão do sujeito surdo, bem como sua identificação com essa língua na construção de sua identidade linguística e sociocultural.

As propostas do oralismo persistiram e foram marcantes nas décadas de 1960 e, até os dias atuais, não conseguiram promover a aquisição da língua oral pelo surdo espontaneamente. As dificuldades de aprendizagem da língua oral tornaram as relações sociais dos surdos com a comunidade ouvinte desafiadoras, pois essa proposta não proporcionava interações comunicativas fluidas.

A visão equivocada dos profissionais que atuavam com surdos acerca da língua de sinais, não a considerando como uma língua natural nas interações dentro da escola, resultou em altos números de desistência escolar por parte dos surdos.

Posteriormente, uma nova abordagem passou a integrar a realidade educacional dos surdos. Passou-se a considerar a língua de sinais como auxiliar na aquisição da língua oral para os alunos surdos (CICCONE, 1990; QUADROS, 1997; RABELO, 1992a, 1992b; SACKS, 1998). Essa abordagem ficou conhecida como comunicação total, a qual passamos a descrever na próxima seção.

1.1.2 Comunicação total

A comunicação total foi uma abordagem que aliava diferentes metodologias e estratégias para o ensino da língua oral aos surdos. Nela, a interação social comunicativa do indivíduo surdo pautava-se na prática de técnicas que desenvolviam sua fala oralizada, pois, apenas com o uso de sinais, o surdo não conseguiria interagir plenamente com o meio social (CICCONE, 1990). Dessa maneira, passaram a ser considerados, no desenvolvimento da comunicação total: a língua oral, a de sinais, a datilologia¹¹, a combinação dessas três formas

¹⁰ “Leitura labial” refere-se ao ato de ler os movimentos dos lábios durante a fala oral (QUADROS, 1997).

¹¹ Entende-se por “datilologia” o ato de soletrar manualmente a representação das letras das línguas orais por uma

de comunicação, ou ainda, outros meios, como o uso de técnicas e recursos voltados para a estimulação auditiva, adaptação de aparelho de amplificação sonora individual, leitura labial e oralização.

Segundo Rabelo (1992a, 1992b), na perspectiva da comunicação total o surdo teria seu desenvolvimento cognitivo assegurado por meio de uma prática composta de linguagem sinalizada, acrescida de gestos e de sinais ancorados na estrutura sintática da língua portuguesa. Essa estratégia ficou conhecida como português sinalizado¹². Para Rabelo (1992a, 1992b), somente com o uso dos sinais, o surdo ficaria prejudicado no desenvolvimento das três funções básicas da língua oral, sobre as quais dissertamos a seguir:

- a) Como fator de interação social: Rabelo (1992a, 1992b) chama-nos a refletir sobre o contexto no qual os surdos são filhos de pais ouvintes. Na relação entre pais ouvintes com seus filhos surdos, a autora orienta que não há uma possibilidade dos pais em se posicionarem enquanto surdos, nem de fazer seus bebês se comportarem como ouvintes, sendo, portanto, a Comunicação Total a posição intermediária que poderia viabilizar essa interação.
- b) Como fator de transmissão cultural: A autora apresenta alguns exemplos do cotidiano de uma criança surda a qual está inserida no contexto majoritariamente ouvinte. A preocupação de Rabelo (1992a, 1992b) evidencia-se quando ela afirma que o contexto é nossa maior fonte de transmissão cultural. Como os surdos não têm a possibilidade de ter o domínio da língua oral exposta nos diferentes meios comunicativos, acabam ficando marginalizados e, com isso, se torna difícil a eles assimilar a única cultura reconhecida e validada socialmente, ou seja, a cultura ouvinte, a qual, no Brasil, é compartilhada por meio da língua portuguesa. Nessa perspectiva, a única forma de acesso à cultura seria por meio do português sinalizado.
- c) Como instrumento para a elaboração do raciocínio formal e abstrato: Em seus estudos, Rabelo (1992) afirma que, se o surdo não for exposto o suficiente a um ambiente linguístico, seu cérebro não será capaz de desenvolver as conexões cognitivas necessárias para a construção do pensamento abstrato e simbólico. Para a autora, isso afetaria o estabelecimento de uma linguagem e o desenvolvimento do surdo ficaria restrito a etapas do raciocínio concreto, e esse cenário só poderia ser modificado com

sequência de configurações de mão que as representam nas línguas de sinais (QUADROS; KARNOPP, 2004).
¹² “Português sinalizado” é o uso dos léxicos da língua de sinais brasileira de acordo com a estrutura da língua portuguesa, privilegiando a sintaxe linear da língua oral e desconsiderando a sintaxe visuo-espacial das línguas de sinais (QUADROS, 1997).

a aprendizagem da língua portuguesa, pois somente assim ele conseguiria ampliar sua interação social e alcançar a etapa do pensamento formal e abstrato e apossar-se da cultura a que ele tem direito, atual e acessível a ele através do uso do português sinalizado.

O português sinalizado caracteriza-se pelo uso do alfabeto manual, também chamado de alfabeto dactilológico, que propõe marcas aditivas à linguagem sinalizada nativa, formando uma gramática o mais próxima possível à do português. Conforme aponta Rabelo (1992a, p. 15), o português sinalizado estabelecia-se, entre outras regras, da seguinte maneira:

a ordem das palavras nas frases mantém a mesma estrutura das do Português;
os artigos e preposições inexistentes são feitos em alfabeto dactilológico;
o feminino dos pronomes (meu-minha), dos indefinidos (um-uma-algum-alguma), dos adjetivos (bonito-bonita) é marcado com o acréscimo da letra e ao gesto inicial;
o plural na linguagem nativa é feito com o sinal¹³ de “muitos”. Substituímos esta forma de plural com o acréscimo da letra *s* ao gesto inicial.

Nessa abordagem, houve, no Brasil, inúmeras tentativas no uso de ambas as línguas no processo de ensino-aprendizagem dos surdos. A libras era adequada à estrutura sintática do português, como suporte para o ensino dessa língua oral como a única língua favorável nas escolas (CUMMINS, 2009).

Assim, para os estudiosos da comunicação total, a única forma de assegurar uma interação comunicativa eficaz capaz de promover o desenvolvimento da linguagem nos surdos era por meio de estratégias que levassem ao uso simultâneo da oralização e do português sinalizado, processo esse definido como bimodalismo (CICCONE, 1990; GOLDFELD, 1997; RABELO, 1992a, 1992b). O uso da língua de sinais era aceito como um recurso no processo de ensino da língua oral (CICCONE, 1990; GOLDFELD, 1997; RABELO, 1992a, 1992b). No entanto, a comunicação total continuava a desconsiderar os aspectos linguísticos naturais da língua de sinais e a estruturava com base nas relações gramaticais das línguas orais; ou seja, os profissionais da educação de surdos, à época, utilizavam o léxico da língua de sinais submetido à gramática da língua oral (GOLDFELD, 1997). Conforme nos esclarece Goldfeld (1997), de acordo com os pressupostos dessa abordagem, ocorreram diversas tentativas de aproximação das duas línguas, o que ocasionou a criação de línguas orais sinalizadas.

Nessa abordagem, houve, no Brasil, inúmeras tentativas no uso de ambas as línguas no processo de ensino-aprendizagem dos surdos, criando o que conhecemos hoje como

¹³ O que é denominado de ‘palavra’ ou ‘item lexical’ nas línguas orais-auditivas é denominado de ‘sinal’ nas línguas de sinais. O sinal surge da combinação dos parâmetros: configuração das mãos, ponto de articulação, movimento, orientação, expressão facial e/ou corporal (cf. FELIPE; MONTEIRO, 2008).

português sinalizado. Assim, a libras era adequada à estrutura sintática do português, como suporte para o ensino dessa língua oral como a única língua favorável nas escolas (CUMMINS, 2009). Essa visão prevaleceu até os anos 1980, quando surgiu uma nova perspectiva em relação ao surdo e à língua de sinais. Tal abordagem foi conhecida como Bilinguismo.

Apesar de o uso da língua de sinais ter sido contemplado, mesmo precariamente, na comunicação total implementada nos espaços escolares, a educação dos surdos continuou resultando em fracassos. Começaram, então, a surgir novos estudos que apresentaram evidências para validar as línguas de sinais como línguas naturais (FERREIRA, 2010; FOX, 2007; KLIMA; BELLUGI, 1980; LACERDA, 1998; QUADROS, 1997; SANDLER; LILLO-MARTIN, 2006; VALLI et al., 2011) e a preocupação em integrar os sujeitos surdos na sociedade.

Diversos estudiosos de diferentes áreas começaram a voltar seus olhares à integração dos surdos, já não mais vistos como deficientes, mas como pessoas que têm uma língua diferente da língua majoritária, no nosso caso, da língua portuguesa. Assim, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), foi assegurado aos surdos o ensino especial em escolas regulares no país, garantindo-lhes o direito de conviver com a diferença e, por meio dela, de se desenvolverem na interação com os alunos ouvintes. A escola passou a ser entendida como um espaço de consenso e de tolerância para com os diferentes (MACHADO, 2006), surgindo, desse modo, a Educação Inclusiva, abordagem atual no sistema educacional do Brasil, como veremos a seguir.

1.1.3 Educação inclusiva

As políticas de valorização¹⁴ das diferenças e da aceitabilidade dos deficientes nos espaços públicos educacionais passaram a garantir a integração das pessoas com deficiência na sociedade, rompendo com as antigas políticas que se caracterizavam como segregadoras, por manterem os deficientes isolados da sociedade. A partir dos anos 1990, foi implementada a abordagem educacional inclusiva, tendo como pressuposto a inclusão de alunos com deficiências nas escolas regulares, que passaram a ser chamadas de escolas inclusivas. Nessa proposta, há uma preocupação em integrar os deficientes aos ambientes comuns das escolas regulares, acreditando-se que, ao se colocar um indivíduo com necessidade educacional especial no sistema regular de educação, o processo de interação promoveria resultados

¹⁴ Para mais informações sobre essas políticas públicas, veja Felipe (2008).

positivos no desenvolvimento psicossocial, cognitivo, afetivo e cultural dos então chamados “portadores de necessidades especiais”.

A Federação Nacional de Integração dos Surdos (FENEIS)¹⁵ iniciou seu movimento político nos anos 1990, em busca da conquista da oficialização da libras, do reconhecimento do profissional instrutor surdo e do intérprete educacional de libras¹⁶, na tentativa de promover mudanças na política inclusiva para atender às demandas educativas da comunidade surda nos espaços educacionais (FELIPE, 1997, 2006).

Em Goiás, nesse mesmo período, os surdos foram transferidos para escolas estaduais, que passaram a oferecer a modalidade de ensino especial. No entanto, diversos entraves no processo de aprendizagem dos alunos, nessas escolas, começaram a ser evidenciados e, devido às movimentações da comunidade surda, na busca de melhorias nesse processo, começaram a ser propostos diferentes projetos de Lei para a oficialização da libras como língua natural dos surdos. A mais recente e relevante conquista da comunidade surda foi a aprovação da Lei nº 9.681, de 23 de outubro de 2015, que determina e regulamenta a criação da escola bilíngue para surdos. Apesar de essa lei ter sido aprovada na câmara de vereadores de Goiânia, ela ainda não foi implementada, o que tem prejudicado a qualidade da educação de surdos nessa cidade.

Perlin (1998) e Quadros (1997, 2012) apontam as condições desiguais oferecidas aos alunos surdos no processo de aprendizagem, quando comparadas àquelas ofertadas aos alunos ouvintes, afirmando que não são contempladas as necessidades dos surdos nesse processo educacional. Para as autoras, os conhecimentos são viabilizados unicamente na língua portuguesa e, por isso, não alcançam os surdos. Devido às dificuldades dos alunos surdos com essa língua, acabam sendo prejudicados quanto à quantidade e à qualidade das informações que poderiam receber, caso as recebessem em língua de sinais (MACHADO, 2006).

Para Marchesi e Martín (1995a), nas escolas regulares inclusivas não há o reconhecimento da diferença cultural dos surdos. Não há espaços para manifestações culturais em suas formas particulares de expressão, pois, nesse modelo educacional, os surdos são colocados em programas elaborados por ouvintes e voltados para ouvintes, sem a participação de surdos. Devido ao fato de sua língua e sua cultura não serem privilegiadas nesse contexto,

¹⁵ A FENEIS é uma entidade filantrópica com finalidade sociocultural, assistencial e educacional para a comunidade surda brasileira, localizada na cidade do Rio de Janeiro. Para mais informações sobre essa instituição, veja: < <http://feneis.org.br> >.

¹⁶ O intérprete de libras educacional é um profissional que surge nas políticas públicas de inclusão do surdo nas escolas (LACERDA; LODI, 2009, 2014) para mediar a comunicação entre os alunos surdos e demais pessoas.

os surdos acabam não se identificando como sujeitos participantes das atividades de sua escola, restringindo-se unicamente a copiar as atividades em sala (MACHADO, 2006).

No que concerne às práticas pedagógicas, voltadas à educação de surdos na perspectiva inclusiva, muitas inquietações surgiram diante do cenário de fracassos escolares percebidos nesse contexto educacional, como o fraco domínio da leitura e da escrita na língua portuguesa (LACERDA, 1998, 2009). Além disso, são também evidenciados problemas referentes a questões linguísticas e psicossociais dos surdos, visto que a sua língua é usada unicamente na mediação estabelecida pelo intérprete educacional de libras.

Nesse contexto de escola inclusiva, também podemos observar que aspectos referentes às peculiaridades da aquisição da língua de sinais são ignorados. Nessas escolas, não é ofertado o ensino de libras para os surdos como primeira língua, prejudicando as interações entre sujeitos surdos, fundamentais para as construções de cultura e identidade surdas (FERNANDES, 1990; FERREIRA-BRITO, 1990; GÓES, 1999; QUADROS, 1997; SKLIAR, 2015; SOUZA, 1998).

Os autores que pesquisam as abordagens de ensino aplicadas aos alunos surdos nas escolas inclusivas afirmam que estes ficam prejudicados, quando comparados àquelas ofertadas aos alunos ouvintes. Embora haja intérpretes de libras para mediar a comunicação, esses profissionais não conseguem atender às demandas linguísticas e nem tradutórias necessárias ao desenvolvimento educacional dos alunos surdos, pois não cabe exclusivamente aos intérpretes mediar o processo de aprendizagem desses alunos. Os ouvintes estão naturalmente emergidos em um contexto linguístico que os favorece, por se comunicarem e se expressarem através da língua oral. Segundo Chaveiro (2011) e Oliveira-Silva (2017), esse cenário acaba prejudicando os surdos, por se encontrarem, muitas vezes, ilhados nesse universo oral-auditivo e impedidos de interagir com outros colegas surdos em sua língua natural, pois, geralmente, há um aluno surdo por sala. Além disso, devido à dificuldade que esses alunos têm em relação às línguas orais, acabam sendo prejudicados quanto à quantidade e à qualidade das informações que poderiam acessar, caso isso se desse em língua de sinais (MACHADO, 2006; PERLIN, 2012; QUADROS, 1997).

Nesses espaços educacionais não são contempladas, tampouco supridas, as necessidades dos surdos, uma vez que os conhecimentos são viabilizados unicamente na língua portuguesa e não alcançam os surdos. Além disso, devido à dificuldade que esses alunos têm em relação a essa língua, acabam sendo prejudicados quanto à quantidade e à qualidade das informações que poderiam receber, caso isso se desse em língua de sinais (MACHADO, 2006; PERLIN, 2012; QUADROS, 1997).

São inúmeros os relatos de pessoas surdas e de pesquisadores da área que demonstram os prejuízos causados aos surdos, especialmente quanto aos seus processos cognitivos, devido a abordagens educacionais que não contemplavam as especificidades linguísticas, culturais e sociais dos surdos, como, por exemplo, o oralismo, a comunicação total e a educação inclusiva (ALBRES, 2010; FERNANDES, 1990; GÓES, 1999; GOLDFELD, 1997; LEMOS, 2002). Tais abordagens tornam limitado o processo de aprendizagem dos alunos surdos, pois não levavam em consideração as especificidades tanto do indivíduo surdo, pertencente a um grupo linguístico minoritário¹⁷ (SANTOS, 2016; STROBEL, 2009), quanto da forma como as línguas de sinais são estruturadas e produzidas (ANATER, 2009; ARROTÉIA, 2005; FELIPE; MONTEIRO, 2008; PICONI, 2014; QUADROS; KARNOPP, 2004).

Estudos voltados para sujeitos bilíngues¹⁸, cujas línguas são de modalidades diferentes, vêm contribuindo e norteando reflexões sobre esse tipo de produção linguística. Conforme mostram algumas pesquisas, sujeitos bilíngues, cujas línguas envolvidas sejam orais, não conseguem produzir as duas línguas simultaneamente, por terem apenas um único processo de *output*¹⁹ disponível. Assim, mesmo em um ambiente bilíngue, cujas línguas são de modalidades diferentes, também não é possível a produção simultânea de ambas as línguas (EMMOREY et al., 2008; MEIER, 2002), o que refuta o mito de que tal produção simultânea das duas línguas seja naturalmente possível, como era preconizado por autores da comunicação total (CICCONE, 1990; RABELO, 1992a, 1992b).

Conforme afirma Oliveira-Silva (2017), tanto a língua de sinais quanto a língua oral são relevantes para a comunidade surda, pois ocupam diferentes posições em suas vidas. Segundo a autora, a língua de sinais permeia toda a construção de linguagem e de identidade nos surdos. Por sua vez, a língua oral tem um papel fundamental na interação comunicativa com as pessoas que não sabem a língua de sinais.

Partindo dos estudos linguísticos e culturais dos surdos, uma nova proposta educacional começa a surgir para atender às demandas sociais da comunidade surda, que contempla a língua de sinais como língua de instrução e o ensino da língua portuguesa como segunda

¹⁷ As línguas de sinais são reconhecidas atualmente como línguas de grupos surdos bilíngues minoritários. São línguas usadas por uma comunidade surda, a qual está inserida em um contexto majoritariamente oral auditivo (BUTLER; HAKUTA, 2006).

¹⁸ Há diferentes concepções de sujeito bilíngue. Para este estudo, entendemos que bilíngues são pessoas que conhecem e usam duas ou mais línguas (BUTTER; HAKUTA, 2006).

¹⁹ Os conceitos de *input* e *output* referem-se ao processamento linguístico de compreensão e de produção de uma língua, trazidos pela abordagem inatista, que são ativados quando o sujeito é exposto a línguas (FIGUEIREDO, 2015; QUADROS, 2008).

língua, na modalidade escrita. Essa abordagem é conhecida como Educação Bilíngue para Surdos, a qual passamos a discutir na próxima seção.

1.1.4 Educação bilíngue para surdos

A escola inclusiva, como vimos, é caracterizada por políticas monolíngues que privilegiam unicamente a língua e os processos culturais do ouvinte. Tais políticas, dessa forma, desrespeitam a Lei nº 10.436/2002 (BRASIL, 2002) e o Decreto nº 5.626/2005 (BRASIL, 2005), que asseguram o direito ao surdo de ter uma educação bilíngue em libras e em português.

Para Grosjean (1982), as políticas linguísticas públicas de um país sempre favorecem uma língua em detrimento de outras. Embora a Lei nº 10.436/2002 (BRASIL, 2002) reconheça a libras como língua de expressão e de comunicação da comunidade surda, ao pensar em educação desse sujeito, ainda estamos longe da efetivação desse processo, visto que ainda há a primazia do ensino da língua portuguesa.

Na tentativa de buscar atender às especificidades dos alunos surdos e de superar antigos entraves nessa relação, um novo olhar sobre a formação desse sujeito e sobre o seu direito a uma experiência bilíngue começa a surgir (LACERDA; LODI, 2009). A educação bilíngue para surdos enfatiza a relevância de a criança surda ser exposta, o mais precocemente possível, à língua de sinais, no intuito de desenvolver suas capacidades e competências linguísticas no percurso natural, da mesma maneira como ocorre com as crianças ouvintes.

No Brasil, estudos sobre bilinguismo para surdos começaram a surgir no campo da linguística, trazendo para o foco das pesquisas diversos temas relacionados à libras, à cultura surda e à identidade surda (FERREIRA-BRITO, 1993; MIRANDA, 2001, citado por QUADROS, 2012; PERLIN, 1998; PIRES; LOPES, 2007; QUADROS, 1997a; SKLIAR, 1997c, 2015). Tais estudos ajudaram a construir um novo pensar pedagógico do sujeito surdo, partindo do pressuposto de que ele possui identidade e cultura específicas de sua comunidade, cuja língua é de “modalidade visuo-espacial” (QUADROS; KARNOPP, 2004). Ajudaram também a ver o surdo não mais como um sujeito que necessita ter sua surdez “consertada” para adquirir uma língua natural, mas, sim, como um sujeito que possui língua, identidade e cultura diferentes.

A abordagem educacional bilíngue para surdos parte do pressuposto de que a criança surda deva ser exposta à língua de sinais por meio de interações com professores adultos surdos, que sejam participantes e atuantes da comunidade surda (LACERDA; LODI,

2009; QUADROS, 2012; SKLIAR, 2015). Sendo assim, por meio dessa interação, é possível a construção da cultura e da identidade surda.

No contexto de uma educação bilíngue para surdos, entende-se um movimento político linguístico de “adição” de línguas e não de “subtração” de uma em detrimento de outras (CUMMINS, 2009) e, conforme aponta Baker (2011), os surdos se tornam bilíngues aprendendo, primeiramente, a língua de sinais e, posteriormente, a segunda língua na modalidade escrita. Baker (2011) chama a atenção para especificidades do bilinguismo dos surdos, ressaltando que há características que lhes são peculiares. Quadros (2012), ao falar sobre bilinguismo dos surdos brasileiros, elenca algumas, a saber: a) a modalidade das línguas: visuo-espacial e oral-auditiva; b) surdos filhos de pais ouvintes: os pais não conhecem a língua de sinais brasileira; c) o contexto de aquisição da língua de sinais: um contexto atípico, uma vez que a língua é adquirida tardiamente, mas mesmo assim tem *status* de L1; e d) a idealização institucional do *status* bilíngue para os surdos: as políticas públicas determinam que os surdos “devem” aprender português.

Portanto, uma escola que atenda às diversas especificidades dos surdos precisa ser pensada a partir da relação desses sujeitos com o seu desenvolvimento de linguagem, pois devemos nos ater às contribuições de sua primeira língua na aprendizagem da segunda língua. Conforme explica Mello (2004, 2010), o ensino de L2 pode beneficiar-se do uso da L1 e as funções que cada uma terá dependerão de seu contexto de uso (BAKER, 2004, 2011). Assim, a educação bilíngue para surdos parte da compreensão de uma educação de assimilação, não só linguística, mas também cultural, pois entendemos que o ensino bilíngue não se atém unicamente a questões linguísticas (MELLO, 2010), mas contempla também questões de ordem política, social e cultural. Ao pensar em sujeitos surdos bilíngues, partimos dos estudos de Baker (2004, p. 9) que entende o bilíngue como sujeito que “usa suas duas línguas com pessoas diferentes, em diferentes contextos para propósitos diferentes”²⁰. O nível de proficiência em uma língua dependerá de cada contexto.

Por essas e outras razões, o bilinguismo deve ser considerado como o uso que as pessoas fazem de duas línguas diferentes em diferentes contextos sociais (QUADROS, 2012). Nessa direção, a língua portuguesa, para os surdos, terá uma função social diferente da que tem para os ouvintes, e o modo como ela será ensinada também deverá respeitar as características culturais do sujeito surdo. Portanto, uma proposta educacional bilíngue para surdos deve

²⁰ Nossa tradução de: *use their two languages with different people, in different contexts and for different purposes.*

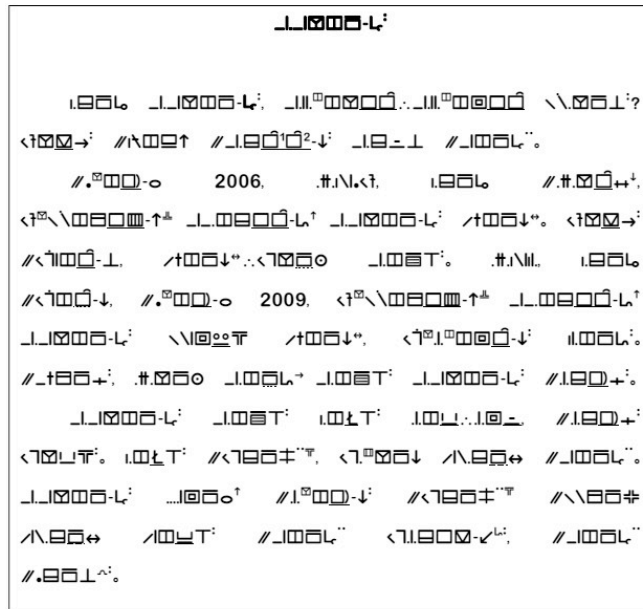
romper com os pressupostos das abordagens anteriores e considerar as especificidades visuais dos surdos contempladas no processo de ensino da língua oral, na modalidade escrita, bem como nas metodologias utilizadas no ensino das disciplinas que compõem o currículo escolar, que devem ser ensinadas na língua de sinais.

A predominância da língua portuguesa nas escolas inclusivas tem afetado a autoestima dos alunos surdos, levando-os a se sentirem inseguros e desconfortáveis para expressar suas ideias e construir suas identidades por meio da libras. Outra maneira de olhar para esse espaço conflituoso e amenizar as tensões seria promover momentos e situações de alternância entre as línguas (MELLO, 2008), nos quais pudessem ser contempladas as trocas socioculturais entre os alunos surdos e ouvintes, propiciando, assim, um ambiente mais favorável à aprendizagem.

É salutar ressaltar que o ensino de uma segunda língua, no caso, o português na modalidade escrita, pode ser beneficiado com o ensino da escrita na primeira língua. Portanto, embora a Lei nº 10.436/2002 e o Decreto nº 5.626/2005 determinem que o ensino de português deve ser promovido na modalidade escrita, o educador poderá favorecer o processo de aprendizagem do aluno surdo com o ensino da escrita de sua primeira língua, promovendo, assim, o empoderamento da comunidade surda, ao viabilizar uma forma de expressão na escrita de sua própria língua natural (BARROS, 2015).

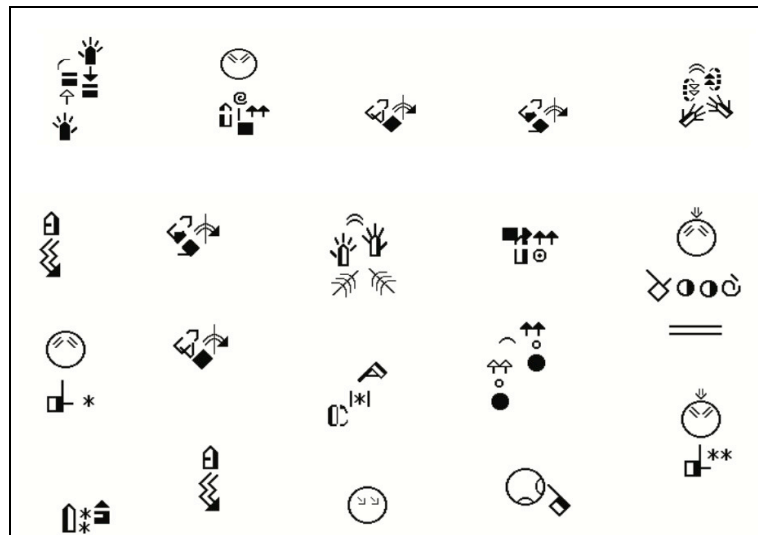
Para Stumpf (2015, p. 11), “não há escrita oficial para a língua de sinais” e as políticas públicas atuais não delegam obrigatoriedade de seu ensino como o faz com a escrita da língua portuguesa. Sendo assim, temos diferentes sistemas de escrita dessa língua. No Brasil, temos, atualmente, dois sistemas de escrita de língua de sinais mais conhecidos: a Escrita das Línguas de Sinais – ELiS; e o *SignWriting*. A ELiS é um sistema brasileiro criado pela professora e pesquisadora da Universidade Federal de Goiás, Mariângela Estelita Barros, ao passo que o *SignWriting* é um sistema criado nos Estados Unidos por Valérie Sutton. Os dois sistemas vêm sendo testados na pesquisa e na produção de materiais didáticos voltados para o ensino de libras e português para os surdos e ouvintes. Vejamos, a seguir, exemplos desses dois sistemas de escrita de língua de sinais.

Figura 1 – Texto em libras escrito em ELiS



Fonte: Barros (2015, p. 116)

Figura 2 – Parte de um texto em libras escrito em SignWriting



Fonte: Stumpf e Quadros (2010, p. 167)

Os dois sistemas se estruturam a partir dos parâmetros fonológicos das línguas sinalizadas. Como são sistemas que ainda estão sendo difundidos na comunidade surda brasileira, há sujeitos que irão preferir um sistema a outro (BARROS, 2015; STUMPF; QUADROS, 2010; WANDERLEY, 2015).

Devemos levar em consideração que, quando um indivíduo aprende uma segunda língua, na modalidade escrita, esse processo pode ser favorecido pelas experiências que ele teve ao escrever em sua primeira língua (FIGUEIREDO, 2015). Esse favorecimento nem sempre é vivenciado pelos surdos, visto que a escrita da língua de sinais ainda não é difundida

em contextos escolares, ocorrendo o seu uso, principalmente, nos cursos de graduação em Letras: Libras e em pesquisas científicas (BARROS, 2015; PEREIRA, 2014). Assim, a difusão da escrita de língua de sinais em contextos escolares poderá favorecer a aprendizagem da língua portuguesa, na modalidade escrita, pelos surdos (LACERDA; LODI, 2009; PEREIRA, 2009). Ao dominar a escrita, o surdo poderá se comunicar de forma eficaz e fluida com as pessoas com as quais interage.

Para promover mais situações de interação entre surdos e ouvintes, a escola poderia desenvolver sessões bilíngues que propiciassem um contexto colaborativo de aprendizagem de libras como língua adicional²¹ para os ouvintes e de português como segunda língua para surdos. Acreditamos que propostas pedagógicas que contemplem a alternância na aprendizagem de ambas as línguas podem favorecer uma reflexão não só quanto ao ensino das línguas envolvidas, mas também sobre a visão que um tem do outro, com suas percepções culturais e comportamentais. Ao promover um contexto colaborativo, a escola poderá se tornar um ambiente mais coeso quanto a questões sociais e linguísticas dos surdos.

No contexto de aprendizagem de línguas dos surdos, saber a relevância que a língua de sinais e a língua oral têm para eles contribui para a compreensão de seu processo de aprendizagem. Como elucida Oliveira-Silva (2017, p. 22), reconhecer a relevância que ambas as línguas têm para o desenvolvimento dos surdos “é o passo inicial para a proposição de abordagens adequadas de ensino”. A interação entre pessoas surdas e ouvintes com diferentes níveis de habilidades – bem como sua percepção do outro (surdo ou ouvinte) no processo de aprendizagem de línguas orais e sinalizadas – pode apontar estratégias diferentes, que venham oportunizar a aprendizagem em contextos colaborativos. Conforme aponta Vygotsky (1998), a interação entre duas ou mais pessoas com competências linguísticas diferentes pode otimizar trocas significativas que favoreçam o processo de ensino-aprendizagem das línguas envolvidas.

Para compreendermos os papéis de cada língua envolvida nesse estudo (português e libras) para os participantes surdos e ouvintes, precisamos compreender os processos de aquisição de línguas no contexto surdo, pois este se diferencia dos processos de aquisição dos ouvintes e pode apresentar uma forte influência no desenvolvimento da linguagem dos surdos, como é mostrado na próxima seção.

²¹ ‘Língua adicional’ é o termo aplicado para designar todas as línguas estudadas por uma pessoa, exceto a primeira (OLIVEIRA-SILVA, 2017).

1.2 Aquisição da língua de sinais para os surdos

Para compreender questões metodológicas envolvidas neste estudo, bem como questões concernentes às diferentes modalidades entre o português e a libras, apresentamos algumas discussões acerca da aquisição da língua de sinais pelos surdos, traçando o contexto diferenciado desse processo com o propósito de ressaltar que, embora os alunos surdos estejam emergidos em um contexto social linguístico diferente, sua interação nesse contexto se estabelece por diferentes estratégias comunicativas.

Durante grande parte do processo educacional histórico dos surdos, a condição física deles de não ouvir foi sempre enfrentada como desafio a ser ultrapassado. Devido a isso, como vimos anteriormente, foram aplicadas abordagens estritamente terapêuticas para desenvolver a fala oral com o uso de recursos tecnológicos, como o uso do aparelho de amplificação sonora e técnicas fonoaudiológicas de oralização (GOLDFELD, 1997; QUADROS; FINGER, 2008). No entanto, houve uma mudança nesse paradigma que passou a enxergar a condição física do surdo como uma característica biológica diferenciada e, assim, ampliou a visão dos aspectos linguísticos das línguas de sinais como ideais no processo de aquisição de língua pelos surdos.

Diferentes abordagens estão diretamente ligadas aos estudos da aquisição. Dentre elas, destacamos: abordagem comportamentalista; abordagem linguística; e a abordagem interacionista.

A abordagem comportamentalista (SKINNER, 1957) traz como princípio básico o interesse pelas características mensuráveis e observáveis do comportamento humano. Para essa premissa, o sujeito se desenvolve em condições ambientais observáveis que são estruturadas através de estímulos, os quais condicionam e alteram o comportamento verbal do sujeito através de respostas. O enfoque dos comportamentalistas está voltado à performance e não à competência, e a aquisição de uma língua é vinculada a um condicionamento comportamental como todos os outros comportamentos. Ou seja, a aquisição se dá através de estímulos, reforço, condicionamento, treino e imitação (FIGUEIREDO, 2015; FIGUEIREDO; OLIVEIRA, 2017; FINGER, 2008; QUADROS, 1997).

Já a abordagem linguística (CHOMSKY, 1957) apresenta a língua como um sistema que se estrutura por meio de uma gramática, cujas regras são adquiridas pelo falante por meio da exposição a input linguístico. Chomsky (1957) definiu esse atributo de Gramática Universal (GU), a qual possui princípios rígidos e princípios abertos. Quadros (1997, p. 68) esclarece que os princípios rígidos “captam aspectos gramaticais comuns em todas as línguas humanas. Os princípios abertos, também chamados de parâmetros, captam as variações das línguas”.

A abordagem interacionista, por sua vez, se propõe a compreender o processo de aquisição através de dois princípios: cognitivo e social. O enfoque cognitivista, baseado nos construtos de Piaget, comunga da abordagem linguística por considerar os fatores sociais e as estruturas biológicas como relevantes no desenvolvimento do comportamento através da linguagem como um sistema simbólico de regras. Os cognitivistas acreditam que o desenvolvimento da linguagem é parte do desenvolvimento cognitivo (CARVALHO; VITTO, 2008).

Quanto ao princípio social, conforme nos esclarece Quadros (1997, p. 68), os sociointeracionistas, embasados nos estudos de Vygotsky, consideram a linguagem como “estrutura e regras gramaticais que a tornam diferente de outros comportamentos”. De acordo com essa abordagem, o ambiente possui um papel fundamental na construção dessa linguagem, visto que as regras gramaticais se estabelecem por meio de associações e memorizações no contexto social. Segundo a perspectiva interacionista, o ambiente promove e favorece a aquisição da linguagem da criança por fornecer experiências linguísticas necessárias nesse processo.

Quadros (1997) esclarece que, durante os últimos anos, diversas pesquisas sobre a aquisição da língua americana de sinais – ASL – evidenciaram semelhanças nos estudos voltados para aquisição de línguas orais em muitos sentidos. No entanto, a autora enfatiza que esses estudos são desenvolvidos com crianças surdas, filhas de pais surdos, pois somente esse grupo de crianças tem acesso a input linguístico adequado e garantido para essas análises. A autora apresenta os dados trazidos nos estudos de Lillo- Martin (2006), os quais apontam que crianças surdas, filhas de pais surdos, representam apenas 5% a 10% das crianças surdas.

Ao pensarmos nesses dados, podemos refletir que o outro grupo de surdos, ou seja, crianças surdas filhas de pais ouvintes, representa majoritariamente as crianças surdas. Nesse contexto, ao pensarmos nas diferentes abordagens de aquisição apresentadas anteriormente, percebemos que há uma peculiaridade, nesse grupo, quanto ao processo de aquisição de língua que precisa ser considerada.

Vimos, nas três abordagens de aquisição de língua, que a língua se estabelece por complexos processos cognitivos, afetivos e sociais. Ao tratarmos da criança surda, filha de pais ouvintes, ela fica impedida de desenvolver naturalmente a capacidade da linguagem, caso não tenha oportunidade de interagir por meio da língua de sinais.

Evidencia-se que crianças surdas brasileiras, filhas de pais ouvintes, podem ter o desenvolvimento linguístico prejudicado devido à falta de oportunidades de interação na sua língua materna, ou seja, na libras. Por sua vez, crianças surdas brasileiras, filhas de pais também surdos, desde cedo terão acesso à língua de sinais, língua essa que irá garantir o

desenvolvimento pleno de sua aprendizagem, sua identidade e cultura surdas. Dessa forma, é importante garantir à criança surda, seja filha de pais ouvintes ou surdos, acesso à sua língua materna, o que poderá proporcionar-lhes uma melhor qualidade de vida (CHAVEIRO; BARBOSA, 2004; CHAVEIRO et al., 2014).

Podemos, então, afirmar que um aspecto que limita o desenvolvimento da linguagem do aluno surdo nas escolas inclusivas possa ser também seu contexto familiar, visto que a maioria dos alunos surdos é proveniente de famílias ouvintes que desconhecem a língua de sinais (SILVA, 2002; SKLIAR, 2015). Conforme aponta Silva (2002, p. 39), é preciso deixar claro que

o indivíduo surdo não ouve em função de um déficit fisiológico que impede ou limita a via auditiva. No entanto, esse não é o principal problema para o sujeito surdo, mas a impossibilidade de adquirir naturalmente a linguagem oral, que é utilizada pelo grupo ouvinte majoritário.

Para Figueiredo e Silva (2016), a criança ouvinte recebe naturalmente os estímulos auditivos necessários na construção dos significados. Por outro lado, conforme afirmam os autores, a criança surda, além de ser privada de ouvir o que está ao seu redor, também não consegue ouvir a si própria, o que a leva a ter uma visão parcial e fragmentada do mundo, ocasionada por uma linguagem limitada. Sendo assim, para os autores, é fundamental à criança surda ter acesso à sua língua natural, ou seja, a língua de sinais. Portanto, de acordo com Skliar (2015), é fundamental oferecer, para os pais de crianças surdas, orientações quanto à língua de sinais e torná-los conscientes da necessidade de buscarem estabelecer contato com membros da comunidade surda e dos serviços especiais que possuem a presença de pessoas surdas. Segundo esse autor, somente o acesso à língua de sinais, por meio de interações sociais com surdos e ouvintes que consigam se comunicar e se expressar usando a língua de sinais, garantirá práticas comunicativas apropriadas ao desenvolvimento pleno, cognitivo e linguístico de seus filhos.

A criança surda, filha de pais ouvintes, quando não exposta desde cedo à sua comunidade e à sua língua, chegará à escola inclusiva com déficit de linguagem comparada às crianças ouvintes e, por essa razão, iniciará tardiamente seu contato com a língua de sinais com outros surdos, ou com o intérprete de libras educacional. Isso não ocorre quando a criança surda é filha de pais surdos, visto que, nesse caso, seu processo de aquisição de língua ocorre de forma natural no contexto familiar (FINGER, 2008; MARCHESI; MARTÍN, 1995a; QUADROS, 1997; QUADROS; SILVA, 2002; SKLIAR, 2015).

Ao pensarmos no cenário educacional inclusivo, percebemos que os alunos surdos estão fisicamente na sala de aula, mas não contemplados no processo sociointeracional e linguístico na língua de sinais. Como sabemos, uma aprendizagem eficiente decorre de processos interacionais entre aprendizes e professores que possuem uma língua em comum. Dessa forma, por geralmente não saberem a libras, os professores não podem atuar como mediadores do processo de aprendizagem dos alunos surdos (FIGUEIREDO; SILVA, 2016). Conforme aponta Vygotsky (1998), a participação em interações sociais e em atividades culturais influencia o desenvolvimento cognitivo dos indivíduos, o que é negado aos alunos surdos quando o professor desconhece a língua de sinais e quando não há políticas de educação bilíngue voltadas para os surdos (ALBRES, 2015; BAKER, 2004; BUTLER; HAKUTA, 2006).

Para Oliveira (2012), a inclusão do aluno surdo nas escolas regulares não reflete as políticas de valorização da língua de sinais nem as políticas de afirmação da igualdade e da diferença em suas práticas, uma vez que prenomina manifestações culturais dos ouvintes. Essa afirmação fica bastante evidenciada no corpus da pesquisa de Machado (2006), quando um dos participantes surdos de sua pesquisa (P3) manifesta, em sua fala, evidências da abordagem oralista presente nas escolas inclusivas:

Com o oralismo fica difícil. O professor fala muito rápido. O ouvinte tem informação, mas o surdo não tem, então para o surdo torna-se muito difícil e ele não aprende. O ouvinte aprende mais rápido, o surdo não, aprende mais devagar porque muda a língua dele, a língua é diferente, Português/Libras, é diferente. Se inverter o ouvinte também não aprende, se fosse Libras o surdo aprenderia rápido e o ouvinte não. Sim, porque a capacitação própria dele é a Língua Brasileira de Sinais". (P3). (MACHADO, 2006, p. 48).

Apesar de ser uma citação de 2006, isso ainda ocorre nas escolas inclusivas nos dias de hoje. O que se observa nesse contexto é uma política de inserção de alunos surdos nas escolas regulares, mas sem nenhum cuidado especial em atender às demandas desse público. Tais fatos resultam em acúmulos de experiências negativas no processo de desenvolvimento cognitivo dos alunos surdos, bem como em uma coletânea de fracassos escolares no que dizem respeito à aprendizagem da leitura e da escrita, à baixa autoestima e ao abandono dos estudos (FELIPE, 2006).

É imprescindível entendermos que a língua de sinais é a língua natural dos surdos e que a língua portuguesa, a segunda língua deles, é ofertada na modalidade escrita (BRASIL, 2002). Porém, o ensino da segunda língua não tem sido contemplado de forma eficiente nas escolas inclusivas. Assim, seria necessário repensar essa política e adaptá-la a um contexto que

contemple uma abordagem bilíngue, em que tanto a libras quanto o português caminhem juntos para proporcionar uma educação de qualidade aos surdos.

Para o reconhecimento dos processos de aquisição de língua de sinais para surdos e da língua portuguesa como segunda língua, alguns estudos apresentam as discussões sobre as modalidades em que ambas as línguas se manifestam. Para compreendermos melhor esse processo, passamos a discorrer, no próximo item, sobre essa temática.

1.2.1 Língua oral e língua de sinais: modalidades diferentes

As línguas de sinais são utilizadas pelas comunidades surdas, apresentam as propriedades específicas das línguas naturais e são, portanto, reconhecidas pela Neurolinguística como línguas (RODRIGUES, 1993). Estudos como o de Rodrigues (1993) apresentam evidências biológicas de que as línguas de sinais se organizam no cérebro dos sujeitos surdos da mesma maneira que as línguas orais o fazem no cérebro de ouvintes e que, portanto, a forma de comunicação natural de um indivíduo se dá da maneira mais apropriada a ele. Entretanto, perpetuou-se por muito tempo o equívoco da cultura ouvinte em insistir na linguagem oral como a linguagem mais precisa no desenvolvimento cognitivo do indivíduo surdo, como vimos anteriormente.

A modalidade das línguas de sinais é visual-espacial, pois utiliza a visão para compreender os sinais e o espaço para produzi-los, ou seja, utilizam-se os olhos e principalmente as mãos para produção e recepção de informação. Faz-se também o uso de recursos não manuais, como as expressões faciais e corporais e a direção do olhar.

A libras foi reconhecida legalmente como meio de comunicação e expressão das comunidades surdas brasileiras há 15 anos, através da Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002 (BRASIL, 2002), sendo regulamentada pelo Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005), que apresenta ações a serem aplicadas às políticas linguísticas educacionais para as pessoas surdas.

No Brasil, os estudos referentes a surdez, língua de sinais e intérpretes de línguas de sinais vêm adquirindo um espaço bastante significativo, especialmente no contexto escolar, a partir dos anos 1980. Segundo Dechandt (2006), vários pesquisadores brasileiros, como, por exemplo, Gesueli (1998), Fernandes (1990, 2003), Quadros (1997a, 1997b, 2004, 2012), Souza (1998), Santos (1994), Góes (1994, 1996), Fernandes (1990; 2003), Ferreira-Brito (1990; 1993), Felipe (1997, 2006), Costa (2010), entre outros, têm reafirmado o papel dessa língua no

processo de desenvolvimento linguístico, cognitivo e social do surdo, bem como da aprendizagem da escrita da língua oral, como segunda língua.

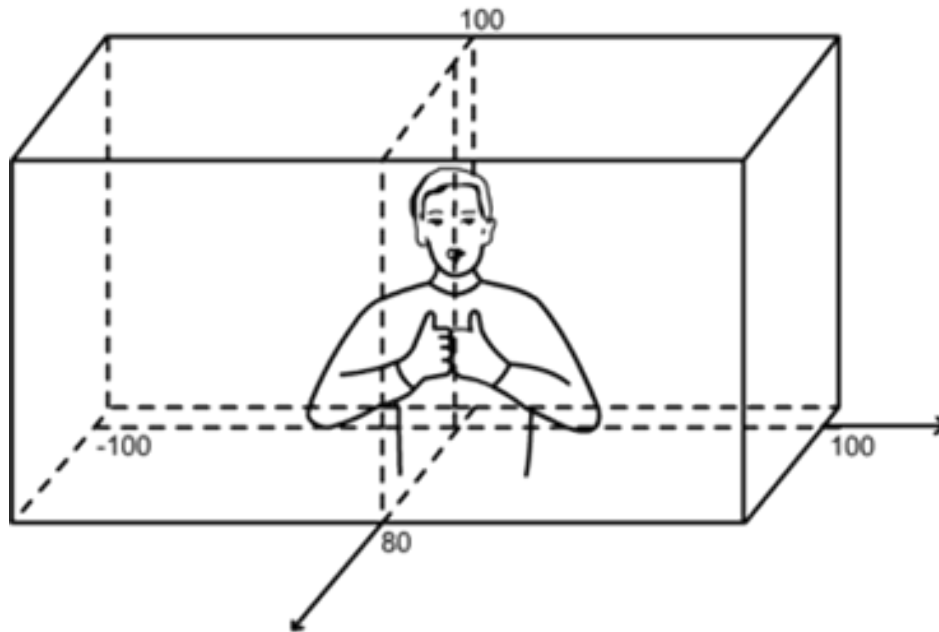
Quadros e Karnopp (2004) esclarecem que os sinais das línguas de sinais são articulados pelas mãos, em frente ao corpo, determinando pontos referenciais no espaço. Conforme expõem as autoras, “a diferença fundamental entre as línguas de sinais e as línguas orais [...] diz respeito à estrutura simultânea de organização dos elementos das línguas de sinais” (QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 50). Elas apontam que, além das mãos, os movimentos do corpo e da face também fazem parte da comunicação por sinais.

De acordo com Pereira (2009, p. 30), a libras, bem como outras línguas de sinais, se diferenciam do português e de outras línguas orais “principalmente pelo uso do espaço na relação entre seus componentes linguísticos”. A sinalização ocorre em um espaço determinado, localizado à frente de quem sinaliza, até onde alcançam as mãos, logo acima da cabeça e até os quadris.

Sacks (1998, p. 99) afirma que, na língua de sinais, os níveis lexical, gramatical e sintático são encontrados. Ele dá destaque ao uso linguístico do espaço, em que a comunicação ocorre de maneira dinâmica, onde os sinais podem ser produzidos simultaneamente. Em seus estudos, Sacks (1998) afirma que, no que tange às línguas de sinais, a comunicação ocorre de maneira tridimensional.

Essa tridimensionalidade linguística (FERREIRA-BRITO, 1990; PEREIRA, 2009; QUADROS; KARNOPP, 2004) pode ser mais bem compreendida por meio da esquematização trazida por Ferreira-Brito (1990), ilustrada na Figura 3.

Figura 3 – Espaço de realização dos sinais em libras



Fonte: Ferreira-Brito (1990, p. 73)

Diversos autores discorrem sobre as propriedades linguísticas das línguas de sinais, apresentando vários estudos comparando-as às línguas orais (BELLUGI; KLIMA, 1990; FERREIRA-BRITO, 1990, 2010; KLIMA; BELLUGI, 1980; LIDDELL, 1980; QUADROS; KARNOPP, 2004; STOKOE, 1960). Ao estudarem a linguística da língua de sinais, os autores observaram algumas características dessas línguas, tais como estruturas icônicas²² e partes constituintes fonológicas, trazidas nos estudos de Stokoe (1960) em três partes (a localização, a configuração de mãos e o movimento).

Em seus estudos iniciais, Stokoe (1960) constata que a combinação dos constituintes fonológicos, presentes na formação de um sinal, trazia um número limitado de configurações. Seu estudo foi realizado com a língua americana de sinais – ASL – e trazia dezenove configurações de mão diferentes, doze localizações distintas e vinte e quatro tipos de movimentos como os componentes básicos dos sinais (QUADROS; KARNOPP, 2004).

A partir das contribuições de Stokoe (1960), outros estudos linguísticos nas línguas de sinais em diferentes países apresentam novas possibilidades de combinações e organizações fonológica (KARNOPP, 1994; QUADROS, 1997). Conforme afirmam Quadros e Karnopp

²² 'Iconicidade' refere-se à semelhança entre forma e significado (FRYDRYCH, 2012). Apesar de haver uma gama de sinais icônicos nas línguas de sinais, a ideia de que a língua de sinais é exclusivamente icônica não se sustenta, pois as mesmas referências imagéticas construídas em uma língua podem ser construídas de formas diferentes em outra língua. Sendo assim, uma construção icônica em uma língua de sinais não pode ser entendida como um gesto feito por uma pessoa de outra língua de sinais, ou oral, inerente aos gestos (FAULSTICH, 2007; VALLI et al., 2011).

(2004), a libras possui, como outras línguas de sinais estudadas, as mãos como articuladores primários. Esses articuladores movimentam-se no espaço em frente ao corpo do sinalizador e articulam sinais que são compostos pelos parâmetros de configuração de mão (CM), locação ou ponto de articulação (Loc ou PA), movimento (Mov), orientação da palma (OP) e aspectos não manuais (NM) (MCCLEARY; VIOTTI; LEITE, 2010). A libras apresenta, atualmente, sessenta e quatro configurações de mão – CM. Com base em Felipe (2008), constam no Anexo A algumas dessas configurações.

Vygotsky (2008) reconhece a língua de sinais como uma língua que pode promover interação comunicativa significativa para o processo de aprendizagem dos surdos. Conhecer essa língua implica compreender o seu sistema de recepção e produção, que se estabelece diferentemente das línguas orais. Segundo Figueiredo e Oliveira-Silva (2016) e Oliveira-Silva (2017), para que o processo de ensino-aprendizagem se estabeleça é fundamental que o professor do aluno surdo seja proficiente em língua de sinais. Caso contrário, não conseguirá mediar o processo de construção de conhecimentos.

Para Souza e Almeida (2014), a interação entre os indivíduos viabiliza novas experiências e vivências que promovem novos conhecimentos. Eles afirmam que a comunicação promovida por meio da interação entre esses sujeitos é um pressuposto fundamental para aprender a língua do outro. Segundo esses autores, aprender a língua de sinais vai além da busca equivalente de significados entre sinais e palavras. Aprender uma nova língua é compartilhar novos saberes sobre as coisas do mundo. Por meio da interação entre surdos e ouvintes, novos conhecimentos linguísticos e culturais podem ser adquiridos (DOMAGALA-ZYSK, 2013; SOUZA; ALMEIDA, 2014).

As pesquisas sobre a interação promovida em salas de aula de L2 têm demonstrado a dinamicidade do processo de ensino-aprendizagem, distanciando-se da crença de um ensino estático e fragmentado (FIGUEIREDO, 2006a). Para compreendermos melhor esses estudos, os quais embasam essa pesquisa, passamos a discorrer sobre a teoria sociocultural de Vygotsky e a aprendizagem colaborativa.

1.3 Teoria sociocultural e aprendizagem colaborativa de línguas

A aprendizagem colaborativa de línguas refere-se a situações de aprendizagem em contextos educativos, em que duas ou mais pessoas trabalham, por meio de diferentes estratégias interacionais mediadas por objetos ou por outras pessoas, para executar alguma ação ou tarefa, levando-os a colaborar uns com os outros na coconstrução de algum

conhecimento (DONATO, 1994; FIGUEIREDO, 2006b; FIGUEIREDO; SILVA, 2014; FIGUEREDO, 2006; SABOTA, 2006; SILVA-OLIVEIRA, 2017; SILVA-OLIVEIRA; FIGUEIREDO, 2015; RIGONATO, 2017; VIGOTSKY, 1998).

A abordagem colaborativa de línguas traz em seus pressupostos teóricos a teoria sociocultural de Vygotsky (1998). Para esse autor, o desenvolvimento cognitivo do indivíduo está vinculado ao contexto social, histórico e cultural, compreendendo, assim, esse desenvolvimento, levando-se em conta duas dimensões: o social e o individual. Segundo o autor, a aprendizagem está associada às experiências promovidas no meio social, mediadas na interação e dirigidas para o individual. De acordo com a teoria sociocultural, todos os processos desenvolvidos socialmente são depois reconstruídos internamente, ou seja, tornam-se internalizados (VYGOTSKY, 1998). Assim, o professor de línguas deve considerar todas as interações que possuam significado no processo de aprendizagem de línguas. Deve também levar em conta que as experiências vividas em sala de aula vão além do momento da aula.

Segundo Figueiredo (2006b, p. 12), “o homem é um ser social e aprende por meio da interação com outras pessoas”, e essa interação é fundamental para o desenvolvimento cognitivo dos indivíduos. A interação social do indivíduo é promovida através de um processo definido por Vygotsky (1998) como mediação que pode se estabelecer através de quatro conceitos ou pilares da teoria sociocultural de Vygotsky (1998).

O primeiro conceito é definido como Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) e se caracteriza pela diferença entre aquilo que o sujeito é capaz de fazer sozinho (nível real) e com aquilo que ele é capaz de fazer com a colaboração de outra pessoa mais experiente (nível potencial) (FIGUEIREDO, 2006b; VYGOTSKY, 1998). Segundo Vygotsky (1998), o nível real corresponde ao próprio desenvolvimento mental já estabelecido, estruturado no sujeito, ao passo que o nível potencial refere-se ao processo que pode ser desenvolvido e assimilado pelo sujeito por meio de auxílio de outras pessoas (WERTSCH; HICKMAN, 1987). Em outras palavras, é fundamental que o professor saiba estabelecer estratégias de ensino que promovam a interação e, assim, favoreçam o desenvolvimento dos alunos naquele conteúdo proposto por meio de tarefas e ações que envolvam a coconstrução entre eles na aprendizagem da língua estudada (NYIKOS; HASHIMOTO, 1997).

Wells (1999a, 1999b), apresenta diferentes autores que ampliam o conceito de companheiro mais competente trazido nos estudos da teoria sociocultural. Segundo o autor, em situações de aprendizagem não é necessária a existência de um aluno no grupo que venha a ser mais competente que seus colegas em todos os aspectos (FIGUEIREDO, 2006b). Segundo Wells (1999a, 1999b), em uma interação em que ocorra aprendizagem, há uma

variedade de tarefas que os alunos deverão realizar e acabam auxiliando um ao outro em sua execução, oferecendo seus conhecimentos e ideias. Sendo assim, entendemos que quando duas pessoas, ou mais, são colocadas em conjunto para desenvolver uma atividade de aprendizagem, poderão apresentar diferentes conhecimentos e habilidades acerca do que está sendo pedido e, assim, poderão construir esse conhecimento juntas.

O segundo conceito vygotskiano refere-se à regulação, que é a capacidade que o sujeito possui de desenvolver alguma atividade controlada – ou regulada – por objetos ou por outras pessoas. Esse fenômeno se divide em três momentos:

- 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;
- c) auto-regulação: a criança, de forma independente, desenvolve estratégias para realizar as tarefas. (FIGUEIREDO, 2001, p. 63-64).

Ao tratar das possibilidades de regulação, Wood, Bruner e Ross (1976) definiram a assistência que se dá no auxílio da execução de uma tarefa como *scaffolding*. De acordo com os autores, *scaffolding*, traduzido por andaime em português, é um processo que possibilita ao aprendiz solucionar um problema, executar uma tarefa, ou alcançar um objetivo traçado, o qual não seria possível sem a ajuda de outra pessoa (FIGUEIREDO, 2006b).

Segundo Aljaafreh e Lantolf (2000), essas estruturas de apoio devem ser flexíveis, podendo ser oferecidas implicitamente e, se necessário, passarem a ser mais explícitas, deixando de ser oferecidas quando não houver mais a necessidade. Conforme Figueiredo (2006b, p. 15), essas estruturas “devem, também, ser dialógicas, tendo em vista que é por intermédio do diálogo que se evidenciam a ZDP e o tipo de ajuda a ser oferecida”. Os *scaffoldings* são apresentados em dois tipos diferentes: a) assistência, quando o apoio é proposto do mais experiente para o menos experiente; e b) influência, quando a ajuda é recíproca e compartilhada através da colaboração dialógica entre os aprendizes (BORGES; LAGO; DALACORTE, 2014; FIGUEIREDO, 2006b).

Apesar de as línguas de sinais e as línguas orais não compartilharem a mesma modalidade linguística, uma sendo visual-espacial e a outra oral-auditiva, surdos e ouvintes numa interação colaborativa de línguas podem utilizar diferentes estratégias de apoio na mediação da aprendizagem da língua um do outro (FIGUEIREDO; SILVA, 2014). Os *scaffoldings* compartilhados através da interação linguística entre eles possibilitam-lhes não só obter conhecimento linguístico, mas também conhecimento cultural na língua do outro.

Assim, uma abordagem colaborativa de aprendizagem de línguas oferece aos aprendizes oportunidades tanto de *input* quanto de *output*.

Outro conceito importante na teoria sociocultural é a internalização, que é definida por Vygotsky (1998, p. 74) como “a reconstrução interna de uma operação externa”. Ou seja, “é a transformação de atividades compartilhadas socialmente em processos internalizados” (FIGUEIREDO, 2001, p. 64). Dessa forma, por meio da interação, adquirimos conhecimento.

O quarto conceito diz respeito à mediação. Vygotsky (1998) afirma que os seres humanos se adaptam ao mundo externo, assimilando as leis da natureza e também buscam controlar e dominar a natureza, e essa necessidade de agir do ser humano o levou a criar instrumentos para, com eles, e com a colaboração de outros seres humanos, desenvolver o seu mundo (ARAÚJO, 2016; FIGUEIREDO, 2001, 2006b; OLIVEIRA-SILVA, 2017).

Segundo Oliveira (1998, p. 24), “a relação do homem com o mundo não é uma relação direta, mas uma relação mediada, sendo os sistemas simbólicos os elementos intermediários entre o sujeito e o mundo”. Em outras palavras, o desenvolvimento sociocognitivo do indivíduo se estabelece por meio de interações produzidas com o uso de instrumentos, como o uso de materiais, ou por meio de um sistema de símbolos, como a linguagem.

No processo de ensino e aprendizagem de línguas, os recursos mediacionais podem ser constituídos por ferramentas técnicas como livros, música, figuras, objetos, imagens, e por ferramentas psicológicas como a linguagem, a memória simbólica, a atenção voluntária, a tomada de decisão, os símbolos, esquemas e pensamento, que são, principalmente, realizados na pessoa do outro (FIGUEIREDO; ASSIS, 2006; FIGUEIREDO, 2006b; LANTOLF, 2000, 2014; OLIVEIRA-SILVA, 2017; LANTOLF; THORNE, 2014; SILVA, 2012; VYGOTSKY, 1998).

Por meio da interação, os indivíduos, ao aprender uma nova língua, podem fazer uso de diferentes estratégias mediadoras que lhes possibilitarão realizar certas tarefas, como veremos no próximo item.

1.3.1 Estratégias mediadoras na aprendizagem de línguas

No contexto de aprendizagem de línguas, os alunos utilizam estratégias de mediação que, conforme afirma Araújo (2016, p. 34), podem ser estabelecidas por diferentes estratégias e

vão ser vinculadas a contextos sociais. Na sala de aula de LE, por exemplo, a mediação pode ser originada pelo professor, pelo material didático utilizado nas

aulas, pelo discurso dos outros, e pelas oportunidades de interação entre os alunos.

As estratégias mediadoras se estabelecem em situações colaborativas de aprendizagem, as quais os aprendizes de uma L2 as promovem criando situações que viabilizem a coconstrução do conhecimento (FIGUEIREDO, 2006b). Nesse sentido, em uma interação colaborativa de aprendizagem de línguas, os alunos utilizam estratégias de mediação que, segundo Villamil e Guerrero (1996), Figueiredo (2003) e Araújo (2016), são recursos que os alunos realizam para viabilizar a realização de uma tarefa. Esses recursos incluem:

- usar objetos: para realizar uma tarefa, o aluno pode usar o dicionário, gramáticas, smartphones etc. (FIGUEIREDO, 2006a, 2006b; OLIVEIRA-SILVA, 2017);
- usar símbolos: escrever, desenhar, usar setas, circular palavras, riscar etc.;
- fazer perguntas: no desenvolvimento de alguma atividade, os alunos podem utilizar as estruturas de apoio, como, por exemplo, fazer perguntas uns para os outros, pedir ajuda, dar sugestões (ARAÚJO, 2016; DONATO, 1994; FIGUEIREDO, 2006a, 2006b; VILLAMIL; GUERRERO, 1996);
- usar o discurso privado: os alunos podem fazer uso do discurso privado para auxiliar na construção do pensamento. Esse discurso é direcionado a si mesmo e não ao interlocutor. Esse tipo de discurso pode se manifestar em uma interação entre surdos e ouvintes. Os ouvintes podem murmurar, falar para si mesmos, sussurrar. Já os surdos podem sinalizar para si mesmos, fazer uso da soletração manual, usar expressões faciais;
- conversar sobre a língua-alvo: as discussões geradas em uma interação entre os alunos acerca do que ocorre na língua-alvo podem contribuir na aprendizagem dos alunos, manifestando-se como forma de regulação de uma tarefa (ARAÚJO, 2016);
- discutir sobre como desenvolver a atividade: para Brooks e Donato (1994), essa estratégia usada pelos alunos irá nortear a maneira como eles irão alcançar os objetivos propostos durante a execução de uma atividade.
- usar a língua materna nas interações de aprendizagem de línguas: os alunos usam sua língua materna para auxiliar na compreensão daquilo que está sendo estudado na língua-alvo. Por muito tempo, essa estratégia foi considerada ineficaz no processo de aprendizagem de uma segunda língua, sendo o seu uso, muitas vezes, proibido (MELLO, 2002; STERN, 1970). Segundo Brooks e Donato (1994), essa estratégia possibilita a realização de tarefas nas aulas de L2, que talvez não fossem realizadas se se exigisse dos alunos que a produção

ocorresse apenas na língua que estão aprendendo (BROOKS; DONATO, 1994; FIGUEIREDO, 2001; MELLO, 2002, 2004).

Como podemos perceber, as ações conjuntas entre pares de aprendizes de uma segunda língua que buscam desenvolver uma atividade linguística juntos podem ser diversas, e as negociações²³ podem ser estabelecidas por diferentes tipos de andaimes numa interação colaborativa, seja voltada à forma ou ao conteúdo da língua estudada. Essas ações podem ser favoráveis ao processo de ensino e aprendizagem de uma segunda língua (BASSI, 2006; FIGUEIREDO, 2006a, 2006b).

As estratégias mediadoras que permitem os alunos a compartilhar e a socializar o seu conhecimento por meio da mediação do outro para coconstruir conhecimento na L2, bem como o levantamento de hipóteses e trocas entre os aprendizes, viabilizam tanto *input* quanto *output* compreensíveis na língua que buscam aprender juntos, ratificando a visão dos teóricos sociointeracionistas, os quais afirmam que o compartilhamento de conhecimento na interação colaborativa entre os aprendizes os levam a negociações importantes na mediação do processo colaborativo de ensino aprendizagem da L2, reiterando sua relevância para a aprendizagem de línguas (SWAIN, 1985, 1995a, 1995b, 2000).

A aprendizagem colaborativa pode ocorrer pelo compartilhar de línguas diferentes como ocorre em sessões de *tandem*, conforme é abordado a seguir.

1.3.2 Aprendizagem colaborativa de línguas no contexto de tandem

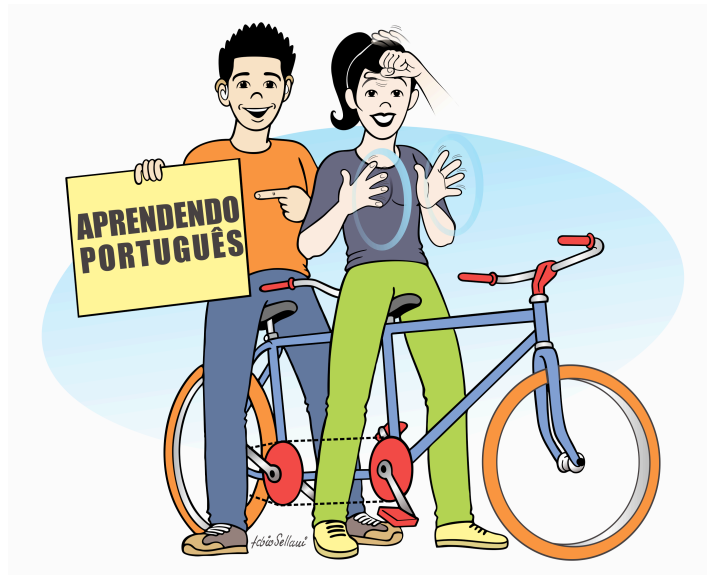
Conforme afirmam Vassallo e Telles (2009), a aprendizagem em *tandem* se configura como oportunidades de interações entre duas pessoas, as quais, sem seguir algum programa curricular fixo, ensinam suas línguas umas às outras, de forma livre. Esse tipo de mediação tem como objetivo proposto desenvolver a capacidade comunicativa na língua-alvo (BRAMMERTS, 2002). Para Figueiredo e Silva (2016), o *tandem* pode ser realizado face a face ou a distância, por meio de recursos tecnológicos e, segundo Benedetti (2010, p. 21), essa modalidade de aprendizagem se propagou “como proposta complementar à aprendizagem formal de língua estrangeira”.

A palavra *tandem*, em inglês, significa bicicleta que possui dois ou mais assentos. O termo é usado metaforicamente para indicar o esforço mútuo de duas ou mais pessoas para

²³ O termo ‘negociação’ tem sido utilizado, geralmente, para se referir às mudanças efetuadas pelos falantes no seu discurso, de modo a simplificá-lo e a se fazerem compreendidos, principalmente na interação entre falantes nativos e não nativos (veja, por exemplo, PICA, 1996).

realizar uma atividade juntas, conforme se estabelece quando duas pessoas pedalam a mesma bicicleta, remetendo-se à analogia da colaboração (SOUZA, 2003, 2006). Vejamos a ilustração dessa abordagem, elaborada pelo *designer* surdo Fábio Sellani²⁴.

Figura 4 – Imagem da bicicleta usada como metáfora na definição da abordagem de ensino de línguas em contexto de *tandem*



Fonte: © Fábio Sellani

A aprendizagem colaborativa em contexto de *tandem* preconiza a interação colaborativa entre duas pessoas com o objetivo comum de ensinar sua língua ao outro. No ensino de línguas em contexto de *tandem*, os sujeitos devem ser nativos das línguas envolvidas. Com o uso de computadores e acessórios tecnológicos, como, por exemplo, *webcam* e *headphones*, o *tandem* se transformou no que hoje é conhecido por *teletandem*²⁵. Nessa perspectiva, ampliou-se o perfil dos participantes, considerando-se também os falantes proficientes na língua-alvo (BENEDETTI, 2010; FIGUEIREDO; SILVA, 2016). Essa proposta de ensino e aprendizagem de línguas caracteriza-se, segundo Benedetti (2010, p. 22),

[c]om 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 momento seguinte o ajudava a aprender a língua materna.

²⁴ E-mail: fabioselani@gmail.com

²⁵ *Teletandem* é o *tandem* realizado em um contexto virtual de aprendizagem, assistido pelo computador, via comunicação síncrona, por meio da utilização dos recursos de escrita, leitura e videoconferência por meio de aplicativos de mensagens instantâneas (*Skype*, *Windows Live Messenger*, *Openmeetings* e *Talk and Write*, por exemplo) (FIGUEIREDO; SILVA, 2014; VASSALLO; TELLES, 2009).

Em sessões de *tandem*, as interações dos aprendizes devem obedecer a alguns princípios, como: sociabilidade simétrica – ou seja, há uma mudança alternada 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, oferecendo e recebendo ajuda; autonomia – por não ter um currículo fixo de conteúdo a ser apresentado, os parceiros podem escolher o que desejam aprender na língua do outro e se tornam responsáveis pela própria aprendizagem. Segundo Vassalo e Telles (2006), essa autonomia pode ter diferentes interpretações; ou seja, as sessões podem ser realizadas em contexto institucional, como escolas e universidades denominado como *tandem institucional*, ou um acordo mútuo entre indivíduos que desejam aprender a língua um do outro, denominado como *tandem independente*. No primeiro caso, podem ser estabelecidos alguns controles pedagógicos no seu desenvolvimento, como algumas instruções diretivas e tutoria (BRAMMERTS; CALVERT, 2003). Tais orientações pedagógicas dependerão do nível de integração das sessões em *tandem* com o currículo institucional (VASSALO; TELLES, 2006). No segundo caso, a escolha fica estabelecida através do acordo mútuo entre os participantes. Há ainda os princípios de interculturalidade – por se tratar de línguas diferentes envolvidas, há o acesso a diferentes culturas; e de bilinguismo – as interações nas sessões devem contemplar um equilíbrio no uso das línguas pelos aprendizes (BRAMMERTS, 2002; SOUZA, 2003; VASSALO; TELLES, 2009).

Conforme esclarecem Telles e Vassallo (2009, p. 29), nessa circunstância de ensino e aprendizagem de línguas, o *tandem* traz suas próprias características pedagógicas, pois ele tende a reunir, simultaneamente, o ensino das diferentes variações da língua e o desenvolvimento social e individual do aluno. A motivação em aprender a língua do outro se dá em propiciar interações comunicativas naturais com o falante nativo de cada língua e, nessa proposta colaborativa de ensino de línguas, os papéis de professor e aluno tendem a ser imbricados em virtude da aprendizagem.

Sendo assim, Telles e Vassallo (2009, p. 27) afirmam que o contexto de aprendizagem de línguas em *tandem* oportuniza “aos professores de língua estrangeiras a possibilidade de colocar seus alunos em contato natural com falantes proficientes (ou nativos) por meio de interações pessoais, objetivas e diretas”. Para Garcia (2013, p. 29), os pares buscam, em conjunto, fazer diferentes acertos quanto à escolha de temas que irão estudar, dos objetivos da aprendizagem, dos procedimentos que adotarão na interação, dos *feedbacks* e da avaliação. Esses processos são fundamentais para uma aprendizagem com sucesso em *tandem*, que podem ser mediados pelo professor.

Segundo Eschenauer (2013), o *tandem* viabiliza não somente a aprendizagem de uma segunda língua, como também promove desenvolvimentos sociocognitivos entre os pares, pois na relação entre os sujeitos é possível uma troca didática que perpassa por experiências corporais e emocionais entre os participantes. Em seu estudo, o autor traça diferentes reinterpretções das experiências trazidas por alunos de uma escola, campo de sua pesquisa, chamada *École des Ponts*, na qual o *tandem* é institucionalizado e faz parte das práticas curriculares. Em sua pesquisa, Eschenauer (2013) sugere novas interpretações dos processos de ensino aprendizagem vivenciados nas interações em contexto de *tandem*, nas relações interculturais entre os envolvidos nesse processo, pois, em contato com o outro que possui uma cultura e uma visão de mundo diferente da minha, é ele (o outro) que me faz refletir sobre a minha própria cultura. Sendo assim, o *tandem*, portanto, possibilita o progresso não só em domínio de uma língua, mas também no conhecimento de si mesmo e do outro, pois, ao contrastar suas culturas, os participantes passam a refletir sobre suas culturas através das línguas envolvidas nas sessões.

Diversos estudos consideram as interações colaborativas em regime de *tandem* como eficazes, pois maximizam a aprendizagem da língua e da cultura da língua-alvo (BRAMMERTS, 1996; BENEDETTI et al., 2010). No entanto, esses estudos se referem à aprendizagem de línguas orais. Em nossa busca por referencial teórico, não encontramos estudos do uso do *tandem* em contextos em que as línguas sejam de modalidades diferentes, como no caso desse estudo: português – oral auditivo; e libras – visuo-espacial. Não encontramos também estudos sobre *tandem* que envolvessem somente línguas sinalizadas²⁶, o que justifica a realização desta pesquisa.

A seguir, apresentamos a metodologia utilizada para a consecução deste estudo.

²⁶ Ao fazermos uma pesquisa sobre o assunto na internet e no portal da CAPES, não encontramos estudos em que o *tandem* tivesse sido realizado com línguas que tenham modalidades linguísticas diferentes, ou seja, línguas orais e línguas sinalizadas. Também não encontramos *tandem* realizado entre línguas de sinais. Nossa busca compreendeu as seguintes línguas, nas modalidades orais e sinalizadas: português, inglês, francês e espanhol. Entretanto, encontramos um aplicativo desenvolvido para *smartphones*, chamado de ‘*tandem*’, disponível tanto para *IOS* quanto para *Android*. Também encontramos alguns *sites* na internet que buscam realizar parcerias de *tandem* em línguas de sinais. Para conhecer mais sobre essas parcerias, acesse: <<https://www.tandem.net/pt-br/atualizacao-de-janeiro/>>.

CAPÍTULO 2

METODOLOGIA

A pesquisa qualitativa é uma abordagem útil se o investigador está interessado em descobrir ou descrever a aquisição de segunda língua.

(SELIGER; SHOHAMY, 1989)

Neste capítulo, apresentamos as razões para termos escolhido o estudo de caso como método de pesquisa para a coleta e a análise dos dados, bem como a forma como o conduzimos, explicando a metodologia adotada para o estudo. Além disso, explicitamos, também, o contexto pesquisado, fornecendo o perfil dos participantes, e concluímos com a descrição dos instrumentos e dos procedimentos de pesquisa utilizados.

2.1 O método de pesquisa: estudo de caso

Para realizar uma pesquisa, alguns fatores devem ser levados em consideração, tais como seus objetivos e as perguntas às quais pretendemos responder (FIGUEIREDO, 2001). Como apresentado na introdução deste trabalho, o nosso objetivo foi observar e compreender o processo de aprendizagem de libras por ouvintes e de português pelos surdos, por meio de interações em contexto de *tandem*.

Assim, a pesquisa realizada configura-se como um estudo de caso qualitativo. Segundo Esteban (2010), a pesquisa qualitativa em contextos educativos orientam fenômenos educativos e sociais, os quais compreendem a transformação de práticas e contextos socioeducativos, bem como a solução de problemas por meio de tomada de decisões.

A decisão do estudo de caso como metodologia de pesquisa selecionada deve-se ao fato de o foco deste estudo ter sido definido previamente, ou seja, a aprendizagem colaborativa de línguas em contexto de *tandem*, assim como o número reduzido de participantes (BOGDAN; BIKLEN, 1994; FARIA, 2015; LÜDKE; ANDRÉ, 1986; NUNAN, 1998; VIEIRA, 2015).

O estudo de caso é uma metodologia que possibilita a utilização de uma gama de instrumentos para a coleta de dados, tendo como objetivo ampliar a visão sobre os dados,

obtendo um panorama mais completo do fenômeno sob investigação (SELIGER; SHOHAMY, 1989).

Essa metodologia, desse modo, nos possibilita analisar uma unidade específica de forma aprofundada (TRIVIÑOS, 1987). A unidade de análise pode ser entendida como “qualquer rede social que forma uma entidade em que as relações sociais são regulamentadas pelo costume” (ERICKSON, 1984, p. 52). Há diferentes contextos passíveis de análise, como, por exemplo, uma pessoa, uma família, um aluno, uma sala de aula, um grupo de pessoas em uma sala, ou o instituto educacional inteiro, entre outros. Sendo assim, não há definições exatas para delimitar esse tipo de investigação (VENTURA, 2007).

Segundo Seliger e Shohamy (1989), a metodologia de estudo de caso é útil para o investigador que busca descobrir ou descrever a aquisição de segunda língua, pois averigua suposições do processo de execução de atividades que se destinam à aprendizagem da língua estudada, justificando, assim, as investigações em contexto de *tandem*.

Na busca de aferir os instrumentos usados neste estudo, bem como verificar se haveria dados de interações colaborativas entre surdos e ouvintes na aprendizagem das línguas envolvidas nesta pesquisa, um projeto piloto foi realizado com uma aluna surda e outra ouvinte, em que tinham que ensinar expressões idiomáticas uma para a outra. A definição da temática foi escolhida pelas participantes. As alunas participantes desse estudo piloto são da Universidade Federal de Tocantins – UFT, alunas do curso presencial de licenciatura em Letras: Libras, local em que atuo como professor. Os resultados desse estudo piloto demonstraram que as alunas usaram estratégias mediadoras eficazes que viabilizaram o processo de ensino aprendizagem das línguas envolvidas. As análises desse projeto resultaram na publicação de um artigo em periódico da área da Linguística Aplicada (OLIVEIRA; FIGUEIREDO, 2017).

2.2 O contexto desta pesquisa

Com a intenção de propiciar uma melhor compreensão do contexto em que nossa pesquisa foi realizada, apresentamos, a seguir, algumas considerações sobre o local, a duração que teve nosso estudo e o perfil dos participantes.

2.2.1 O local e a duração da pesquisa

Este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFG²⁷ e foi realizado em uma sala da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás (UFG) no período vespertino. A escolha desse contexto deve-se ao fato de ser o local onde é sediado o curso de Letras: Libras²⁸, que é ofertado no período noturno. Decidimos realizar as sessões de *tandem* no período vespertino para que os alunos que desejassem participar deste estudo pudessem fazê-lo sem prejudicar o atendimento ao curso.

Este estudo foi realizado durante os meses de maio e junho do ano letivo de 2017. Foram oito encontros de duas horas cada um, sendo um encontro por semana. Todos os encontros foram realizados em uma sala no prédio da Faculdade de Letras no período vespertino, previamente agendada para a realização das sessões pelo departamento de reservas de salas da instituição.

2.2.2 Os participantes

A pesquisa foi realizada com alunos do 3º período do curso de Letras: Libras, visto que os alunos ouvintes já teriam algum conhecimento de libras, e os alunos surdos, de português. O curso de Letras: Libras da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás não exige que os alunos ouvintes tenham proficiência ao se inscreverem no curso, e os alunos surdos, devido ao contexto educacional inclusivo apresentado no primeiro capítulo deste trabalho, chegam à universidade sem um conhecimento aprofundado da língua portuguesa. Sendo assim, a aquisição da libras pelos ouvintes, bem como da língua portuguesa pelos surdos, se dá no decorrer do curso.

A decisão de escolher alunos do 3º período justifica-se por eles estarem em fase inicial da aprendizagem das línguas envolvidas neste estudo (libras para os ouvintes, e português para surdos). Outro fator que nos influenciou na escolha de alunos do curso de Letras: Libras foi perceber que esta pesquisa seria mais produtiva com a participação de alunos que estão buscando formação para atuar como professores de libras. Dessa forma, os

²⁷ O parecer do Comitê de Ética em Pesquisa da UFG, cuja deliberação foi favorável à realização deste estudo, encontra-se no Anexo B.

²⁸ O curso de Letras: Libras objetiva formar professores de Libras para atender à determinação do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, em conformidade com a política inclusiva apresentada pelo Ministério da Educação e Cultura – MEC através do Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem Limite. A Universidade Federal de Goiás foi a primeira Universidade a oferecer esse curso na modalidade presencial no Brasil.

participantes puderam não só refletir sobre as estratégias colaborativas na aprendizagem de línguas no contexto de *tandem*, mas, também, compartilhar suas percepções acerca tanto do processo de aprender quanto do de ensinar uma segunda língua.

Ao todo, participaram deste estudo quatro alunos, sendo dois surdos e dois ouvintes, resultando em duas duplas. Os participantes foram colocados em duplas compostas por um surdo e um ouvinte, e as sessões de cada dupla foram gravadas em dias diferentes. A decisão em dividi-los em duplas se deu em consonância aos princípios da aprendizagem colaborativa em contexto de *tandem*, que visa à promoção recíproca de apoio e instrução entre dois aprendizes, sendo cada um deles falante nativo (ou proficiente) da língua-alvo do outro (BENEDETTI, 2010).

A seguir, apresentamos informações a respeito dos alunos que participaram deste estudo. Conforme nos orientam alguns estudiosos (BOGDAN; BIKLEN, 1994; ERICKSON, 1986), a identificação dos participantes foi preservada por meio de pseudônimos que foram escolhidos pelos próprios alunos. Os pares, dessa forma, foram assim definidos: Cristal (ouvinte) e Bruna (surda); Saskya (ouvinte) e Felipe (surdo). Vejamos algumas informações obtidas sobre os participantes, por meio das entrevistas realizadas²⁹.

Cristal

Cristal é ouvinte, tem 49 anos e é empresária. Ingressou no curso de Letras: Libras por paixão pela língua de sinais. Considera o seu desempenho em português excelente, mas se sente insegura em relação à libras por ter iniciado há pouco tempo seus estudos nessa língua. Além da disciplina de libras que faz em seu curso, Cristal também faz curso de libras em outra instituição pública especializada em ofertar cursos de libras para a comunidade ouvinte e atendimento especializado com os surdos, na cidade de Goiânia.

Bruna

Bruna é surda, tem 23 anos de idade e é estudante. Ingressou no curso de Letras: Libras porque deseja seguir carreira de professora de libras e pesquisadora na área da linguística da libras. Ela aprendeu libras na escola com um instrutor surdo que trabalhava ensinando essa língua para as crianças surdas, filhas de pais ouvintes. Esclareceu que, em sua

²⁹ Discutiremos sobre este instrumento no item 2.3 deste capítulo.

casa, a língua de interação é a língua portuguesa entre seus familiares e que usa gestos para se comunicar com o pai, mas com a mãe a comunicação se estabelece por meio da libras. Bruna estuda português há anos, mas ainda não o domina e percebe que sua dificuldade advém de professores que passaram em seu contexto educacional que não conheciam libras e não sabiam como ensinar aos surdos.

Saskya

Saskya é ouvinte, tem 50 anos e é estudante. Ela foi professora de inglês alguns anos e depois mudou-se para os Estados Unidos em busca de aperfeiçoamento na língua e na cultura inglesa. Ela entrou no curso de Letras: Libras por ter fascínio pela língua de sinais e deseja atuar como professora de libras e realizar pesquisas na área dos estudos surdos. Segundo ela, seu conhecimento linguístico de português e inglês são excelentes, mas ainda se sente insegura em se comunicar em libras por ter tido pouco estudo e pouco contato com a comunidade surda. Relatou que se sente inibida ao interagir com os surdos.

Felipe

Felipe é surdo, tem 27 anos de idade e trabalha como motorista de *Uber*. Em seu núcleo familiar, ele é o único surdo, e apenas a mãe e a irmã sabem um pouco de libras. Decidiu entrar para o curso de Letras: Libras por ser o curso mais acessível para ele, visto que a maioria dos professores ministram suas aulas em libras e possui acessibilidade com os outros que não sabem por meio do auxílio do intérprete de libras. Felipe considera que foi uma das melhores decisões que tomou na vida, pois descobriu a paixão pela docência e deseja também realizar pesquisas linguísticas na área dos estudos surdos. Quando ele necessita se comunicar com os ouvintes, o faz através da escrita e do uso de gestos, e isso gera muitos transtornos na comunicação. Afirmo não dominar a língua portuguesa, pois não teve professores com formação específica que pudessem subsidiar sua realidade, mas deseja aprender bem para interagir na sociedade. Ele aprendeu libras em um antigo centro de atendimento às pessoas com necessidades especiais em Goiânia quando tinha por volta de 8 anos de idade.

2.3 Os procedimentos e instrumentos utilizados na pesquisa

Dividimos esta sessão em dois momentos. No primeiro, descrevemos os procedimentos adotados para a realização deste estudo e, no segundo, mostramos quais instrumentos foram utilizados na coleta de dados, apresentando seus objetivos e seus respectivos processos de tradução e de transcrição.

2.3.1 Os procedimentos

Para a realização desta pesquisa qualitativa, os instrumentos utilizados para a obtenção dos dados foram gravação em vídeo, bem como entrevistas realizadas antes de iniciarem as sessões e após cada sessão. Essa diversidade de instrumentos viabiliza a triangulação dos dados e a validação dos resultados (ERICKSON, 1986; WATSON- GEGEO, 1995).

No início do mês de abril de 2017, solicitamos à Coordenação do curso de Letras: Libras da Faculdade de Letras da UFG a autorização para realizar esta pesquisa na turma do 3º período.

Os propósitos da pesquisa foram apresentados aos alunos em uma aula da disciplina de Psicologia da Educação de Surdos, visto que a professora da turma gentilmente nos cedeu um momento de sua aula para que explicássemos os objetivos e os procedimentos da pesquisa e pudéssemos fazer o convite à turma.

Após esse encontro, conversamos com a coordenadora do curso de Letras: Libras, que foi fundamental para a escolha das temáticas a serem trabalhadas em cada sessão. Ela também nos esclareceu o que os alunos ouvintes ainda não haviam estudado nas disciplinas de Libras do curso, bem como o que os alunos surdos ainda não haviam estudado na disciplina de Língua Portuguesa. Após essa conversa, definimos que as temáticas seriam: “partes da casa”, “profissões” e “estados brasileiros”. Embora a maioria dos estudos de *tandem* preconize que a escolha das temáticas é uma decisão a ser tomada pelo par de interagentes, nos baseamos em estudos de *tandem* institucionais que apontam a possibilidade de determinação *a priori* das temáticas a ser trabalhadas em tais interações (VASSALO; TELLES, 2006). Essas temáticas contemplavam o conteúdo curricular da disciplina de Libras, mas os alunos ainda não o haviam estudado, visto que tais temáticas só seriam trabalhadas no curso no semestre posterior ao que se encontravam esses alunos.

Após termos esclarecido os objetivos do estudo, marcamos com os possíveis voluntários para conversarmos no intervalo e combinarmos um melhor horário para definirmos os dias e os horários em que as sessões iriam acontecer. Inicialmente, nossa proposta era de trabalhar com três pares (três ouvintes e três surdos), mas, nesse dia, se inscreveram três ouvintes e um surdo. Decidimos manter esse número e convidar mais alunos surdos para assegurar um bom quantitativo de participantes e, assim, coletarmos os dados. Dessa forma, informamos aos alunos que, com base nas respostas de suas entrevistas (definidos como critério de exclusão a indisponibilidade de horários e o desafeto de algum dos participantes com algum colega selecionado), escolheríamos aqueles que participariam do estudo.

O segundo contato aconteceu no dia 18 de abril de 2017, no período vespertino, em uma sala de aula reservada no prédio da Faculdade de Letras da UFG. Nesse dia, foram realizadas as entrevistas iniciais, antes da primeira sessão de *tandem*, com os dois participantes da pesquisa. Os outros candidatos foram nesse dia apenas para informar que não iriam mais participar do projeto.

Diante dessa situação, retornamos à sala de aula do 3º período do curso de Letras: Libras para convidar outros alunos para que pudéssemos ter o quantitativo planejado. Fizemos o convite no horário da mesma professora que nos permitiu a visita anterior, pois ela já estava ciente da realização de nossa pesquisa. Após esclarecer novamente o estudo aos alunos que haviam faltado à primeira visita, dois alunos – um surdo e um ouvinte – aceitaram participar do estudo. Infelizmente, não conseguimos os três pares e, portanto, iniciamos a coleta de dados com apenas duas duplas.

Esse período inicial da coleta de dados nos deixou um pouco angustiados e preocupados com o desenvolvimento deste estudo, devido à desistência de alguns dos participantes. No entanto, conforme nos esclarece Swain (1985), imprevistos são comuns em qualquer pesquisa, mas conseguimos retomar o controle deste estudo, com a participação de outros dois alunos, e conseguimos gerar os dados no prazo estipulado no projeto encaminhado ao Comitê de Ética.

Passemos, agora, à descrição dos instrumentos utilizados para a geração e a coleta dos dados.

2.3.2 Instrumentos de geração de dados

Neste subitem, apresentamos os dois instrumentos utilizados na geração dos dados: as entrevistas realizadas antes e após as sessões de *tandem* e a realizada ao final do

processo de aprendizagem em *tandem*, e as gravações em vídeo dessas sessões. A gravação em vídeo foi o instrumento selecionado, uma vez que tínhamos a libras envolvida durante as interações.

Os pares foram divididos em ‘A’ e ‘B’. Todas as entrevistas e as sessões de *tandem* foram gravadas usando-se uma câmera filmadora modelo DCR-SX22 da marca Sony, a nós disponibilizada pela Faculdade de Letras da UFG, e um aplicativo de gravação de vídeo e de voz do *ipad*, de nossa propriedade.

2.3.2.1 Entrevistas

A entrevista como instrumento de coleta de dados é uma ferramenta importante por dar voz aos participantes para expressar sentimentos, crenças, valores etc. Ela viabiliza a obtenção dos dados sobre o passado recente ou mais distante, de maneira explícita, porém tranquila, pois o entrevistador ali presente deverá, inicialmente, transmitir comportamentos que se transformem em identificação com os entrevistados, deixando-os à vontade por intermédio da troca mútua de confiança (ROSA; ARNOLDI, 2006).

Por desejarmos obter as percepções dos alunos sobre sua participação em um contexto de aprendizagem em *tandem*, a entrevista nos pareceu o instrumento mais adequado neste estudo. Para Seliger e Shohamy (1989) as perguntas e o roteiro da entrevista podem ser classificadas como ‘aberta’, ‘semiaberta’ e ‘estruturada’ e, conforme Rosa e Arnoldi (2006), como ‘aberta’ ou ‘livre’, pois o entrevistador tem a liberdade de expressão sem a rígida obrigação de seguir à risca um roteiro construído previamente. Ainda nessa lógica, as entrevistas semiestruturadas ou semiabertas, com questões estabelecidas antes da própria entrevista, podem ser abordadas de forma menos rígidas, viabilizando a elaboração de mais perguntas por parte do entrevistador. Já as entrevistas estruturadas possuem o caráter de perguntas elaboradas e feitas ao entrevistado seguindo uma ordem específica.

Optamos por entrevistas semiestruturadas devido à própria natureza pessoal das questões que seriam abordadas, pois, conforme afirma Triviños (1987), as entrevistas semiestruturadas, mesmo seguindo um roteiro pré-estabelecido, viabilizam ao pesquisador trazer novas problemáticas a partir das respostas dos entrevistados. A entrevista inicial estava relacionada ao passado dos participantes, como eles haviam vivenciado a aprendizagem de línguas envolvidas neste estudo e suas opiniões sobre os processos vivenciados nesta aquisição.

Segundo Nunan (1998), o entrevistador possui uma ideia geral daquilo que deseja saber melhor, mas não tem o controle de como a entrevista irá se desenvolver. De fato,

ficamos surpreendidos inúmeras vezes com os relatos trazidos pelos participantes e com suas histórias, permitindo que novas perguntas pudessem complementar o que buscávamos saber, ou perguntas que pudessem esclarecer melhor alguma dúvida.

Foram realizadas vinte entrevistas do tipo semiestruturadas com os participantes deste estudo e elas foram realizadas em três momentos diferentes: entrevista inicial, entrevista após cada sessão de *tandem* e entrevista final.

A entrevista inicial aconteceu uma semana antes da primeira sessão de *tandem* e teve por objetivo conhecer melhor os participantes e obter suas impressões sobre o contexto linguístico e cultural do qual fazem parte. Nessa entrevista, também buscamos perceber seu contexto de vida, sua relação com as línguas envolvidas neste estudo em suas rotinas, bem como suas expectativas de como iriam desenvolver suas atividades nas sessões de *tandem*. Os roteiros que nortearam estas entrevistas encontram-se nos Apêndices A e B.

Realizamos também entrevistas após cada sessão de *tandem* para obter as percepções dos participantes sobre as estratégias mediadoras, usadas por eles, bem como para identificar as possíveis dificuldades vivenciadas. Realizamos uma entrevista final para obter as impressões dos participantes sobre o ensino de línguas em contexto de *tandem* aplicado no contexto das línguas envolvidas neste estudo, bem como suas percepções positivas e negativas do processo. Essa entrevista foi realizada no dia posterior à última sessão de *tandem*, e uma amostra dela encontra-se no Apêndice C.

Conforme mencionamos no Capítulo 1 deste trabalho, o contexto de aquisição de línguas para os surdos é diferente do contexto de aquisição dos ouvintes. Como a maioria dos surdos é proveniente de contextos ouvintes, sua aquisição de língua, muitas vezes, é promovida tardiamente em outros contextos fora do núcleo familiar (CHAVEIRO, 2011; FERREIRA-BRITO, 1993; GÓES, 1999 SKLIAR; MASSONE; VEINBERG, 1997; SOUZA, 1998). Levando em consideração essa característica, bem como a questão da modalidade da língua de sinais, que é visuo-espacial, decidimos separar e esclarecer como realizamos as entrevistas com os surdos, conforme veremos no próximo subitem.

2.3.2.1.1 As entrevistas com os participantes surdos

O objetivo desta entrevista foi conhecer como os alunos surdos adquiriram a língua de sinais, uma vez que eram de contexto familiar de ouvintes e de contexto de aquisição de língua natural diferente dos ouvintes. Buscamos também captar suas percepções

sobre a aprendizagem colaborativa em contexto de *tandem*. As entrevistas foram realizadas em libras e, por isso, gravadas em vídeo.

Quanto às línguas de sinais, uma das formas bastante usadas em transcrições de dados sinalizados é o sistema de glosas³⁰. No entanto, pesquisadores na área dos estudos surdos nos advertem que, como uma ferramenta de análise linguística científica, esse sistema é bastante simplificado e bastante limitado. Sendo assim, decidimos traduzir as interações em libras para a norma padrão da língua portuguesa brasileira. O sistema de glosas pode refletir um discurso peculiar da língua de sinais, que resulta, pela natureza da libras, em omissões de elementos gramaticais presentes na língua portuguesa e que são manifestadas diferentemente na libras (GESSER, 2006). Sendo assim, nos orientamos nas contribuições de Bagno (1999 apud GESSER, 2006) que afirma que a transcrição de uma variedade não padrão da língua pode promover percepções estigmatizadas dos participantes surdos.

2.3.2.2 Gravação em vídeo das sessões de *tandem*

As sessões em *tandem* aconteceram durante dois períodos. Isto se deu por questões de calendário acadêmico no qual previa um seminário de Educação de surdos e feriados. Sendo assim, o par A realizou suas sessões nos dias 09/05, 16/05, 16/05 e 06/06/2017, e o par B nos dias 19/06, 20/06, 21/06 e 22/06/2017.

Para atender aos princípios da aprendizagem colaborativa em contexto de *tandem*, decidimos que cada sessão seria composta por duas horas de duração, dividida em uma hora para cada língua-alvo e que, para cada encontro, haveria uma alternância na primeira língua a ser ensinada. Assim, o primeiro encontro começou com o ensino de libras; no encontro posterior, a sessão começou com o ensino da língua portuguesa.

No primeiro encontro, foi trabalhada a temática ‘Partes da casa’. No segundo, a temática abordada foi ‘Profissões’. Já no terceiro encontro, o tema trabalhado foi ‘Estados do Brasil’. Uma amostra da transcrição da aula sobre ‘Profissões’ se encontra no Apêndice D.

Para registrar em escrito esses dados, usamos a transcrição, que é um procedimento comum em estudos que coletam os dados através de vídeo (BINET, 2012; LANKSHEAR; KNOBEL, 2008). Os trechos selecionados para a análise dos dados serão

³⁰ No sistema de glosas, os sinais realizados com as mãos são representados por palavras que possuem um sentido equivalente na língua oral e são grafadas em maiúsculo. Dessa forma, sinais como ‘casa’, ‘homem’, ‘sinal’, são transcritos como /CASA/, /HOMEM/, /SINAL/ (FELIPE; MONTEIRO, 2008; McCLEARY; VIOTTI; LEITE, 2010).

apresentados em forma de exemplos enumerados, sendo indicados o instrumento de coleta e o pseudônimo dos participantes.

Toda a transcrição foi realizada por nós com o objetivo de nos aproximarmos ainda mais dos dados. Para este estudo, fizemos uso das convenções trazidas por Marcuschi (1986). No quadro a seguir, trazemos os símbolos utilizados para a transcrição das entrevistas e das interações entre os participantes.

Quadro 1 – Símbolos da transcrição das entrevistas e das interações entre os participantes.

...	Pausa
(risos)	Expressão facial alegre, ou alguma risada
(?)	Ruído na gravação ou algo ininteligível
(())	Comentários do pesquisador
@	Soletração manual incompreensível ou incompleta
└─	Discurso em libras sem a intenção de interação com o colega

Fonte: Adaptado de Marcuschi (1986)

No Quadro 2, apresentamos o cronograma das entrevistas, no qual constam a data, o tipo de entrevista, definido como evento, e os pseudônimos das participantes. Vale ressaltar que os pares realizaram os encontros em datas diferentes. Isso aconteceu porque houve desistências de participantes e integração de novos, conforme relatado anteriormente. Portanto, decidimos fazer os quadros dos pares A e B separados, para melhor visualização.

Quadro 2 – Cronograma das entrevistas e das sessões do Par A (Cristal e Bruna)

Data	Evento	Participante
02/05/17	Entrevista inicial	Cristal
02/05/17	Entrevista inicial	Bruna
09/05/17	Entrevista após a sessão 1, cuja temática foi ‘Partes da casa’	Cristal
09/05/17	Entrevista após a sessão 1, cuja temática foi ‘Partes da casa’	Bruna
16/05/17	Entrevista após a sessão 2, cuja temática foi ‘Profissões’	Cristal
16/05/17	Entrevista após a sessão 2, cuja temática foi ‘Profissões’	Bruna
06/06/17	Entrevista após a sessão 3, cuja temática foi ‘Estados do Brasil’	Cristal
06/06/17	Entrevista após a sessão 3, cuja temática foi ‘Estados do Brasil’	Bruna
07/06/17	Entrevista final	Cristal
07/06/17	Entrevista final	Bruna
Total de entrevistas: 10		

Fonte: Elaborado pelo autor desta dissertação.

No Quadro 3, a seguir, apresentamos o cronograma das entrevistas e das sessões do par B, formado pelos participantes Saskya e Felipe.

Quadro 3 – Cronograma das entrevistas e sessões do Par B (Felipe e Saskya)

Data	Evento	Participante
16/06/17	Entrevista inicial	Felipe
16/06/17	Entrevista inicial	Saskya
19/06/17	Entrevista após a sessão 1, cuja temática foi ‘Partes da casa’	Felipe
19/06/17	Entrevista após a sessão 1, cuja temática foi ‘Partes da casa’	Saskya
20/06/17	Entrevista após a sessão 2, cuja temática foi ‘Profissões’	Felipe
20/06/17	Entrevista após a sessão 2, cuja temática foi ‘Profissões’	Saskya
21/06/17	Entrevista após a sessão 3, cuja temática foi ‘Estados do Brasil’	Felipe
21/06/17	Entrevista após a sessão 3, cuja temática foi ‘Estados do Brasil’	Saskya
22/06/17	Entrevista final	Felipe
22/06/17	Entrevista final	Saskya
Total de entrevistas: 10		

Fonte: Elaborado pelo autor desta dissertação.

Como vimos, o desenvolvimento para a coleta de dados se estabeleceu em diferentes momentos e com diferentes instrumentos na busca de gerar dados para este estudo. Passemos, agora, para o próximo subitem, no qual descrevemos como se estabeleceram os procedimentos das análises dos dados.

2.4 Procedimentos da análise dos dados

Após o período de coleta de dados, iniciamos o processo de análise dos dados que se dividiu em dois temas. O primeiro refere-se às análises das estratégias mediadoras, com base em Villamil e Guerrero (1996) e em Figueiredo (2003), utilizadas pelos pares durante as sessões de *tandem*.

O segundo tema refere-se às percepções dos participantes sobre a experiência vivenciada na aprendizagem de línguas em contexto de *tandem*, levando-se em consideração as perguntas de pesquisa apresentadas na Introdução deste estudo.

Tendo apresentado os princípios metodológicos utilizados na realização de nosso estudo, passemos ao próximo capítulo, que trata da análise dos dados.

CAPÍTULO 3

ANÁLISE DOS DADOS

Este capítulo está dividido em duas partes. Na primeira, apresentamos a análise referente às estratégias mediadoras envolvidas nas interações colaborativas dos participantes durante as sessões de *tandem* e, na segunda subdivisão, analisamos as percepções dos participantes sobre sua experiência de aprendizagem em contexto de *tandem*.

3.1 Estratégias mediadoras usadas pelos participantes nas sessões em *tandem*

Conforme definido por Villamil e Guerrero (1996) e por Figueiredo (2006b), as estratégias mediadoras são as ações ou recursos que favorecem a realização de uma tarefa. Como exemplos usados neste estudo, temos o uso de objetos, como o quadro branco, pincéis com cores diferentes, figuras, o telefone celular, o computador e brinquedos de casa de boneca.

Durantes as sessões, os participantes também fizeram uso de imagens, como figuras recortadas e coladas no quadro e desenhos no quadro branco com pincéis de diferentes cores. Utilizaram também símbolos ou fontes externas, como, por exemplo, desenhar setas e riscos, circular palavras e recorrer ao dicionário *online*.

Os participantes também utilizaram diferentes tipos de *scaffolding*, como, por exemplo, fazer e responder a perguntas, pedir auxílio ao colega na execução de alguma tarefa, solicitar algum tipo de auxílio na soletração manual em libras ou na produção de algum sinal, usar gestos e mímicas, sugerir formas de como poderiam desenvolver as habilidades linguísticas na língua estudada, bem como buscar conhecimentos metalinguísticos para se apoiarem na aprendizagem das línguas envolvidas nas interações entre eles.

Veremos, também, que os participantes, em diversos momentos, utilizaram o discurso privado, fazendo algum comentário para si mesmo, sussurrando, repetindo o sinal ou utilizando a soletração manual na libras³¹ diversas vezes, bem como o uso de expressões faciais como apoio para a autoaprendizagem, ou seja, sem o intuito de provocar alguma interação conversacional com o colega.

³¹ Soletração manual, ou alfabeto manual, é um conjunto de configurações de mão que representa o alfabeto em português por meio da soletração das letras (QUADROS; KARNOPP, 2004).

Conforme observaremos, o uso de diferentes estratégias mediadoras foram utilizadas nas sessões de aprendizagem colaborativa em contexto de *tandem* pelos participantes surdos e ouvintes deste estudo. A seguir, apresentamos o exemplo 1, em que Cristal está ensinando português para Bruna. Nesse dia, a temática trabalhada foi ‘Partes da casa’, e Cristal levou uma sala de estar de brinquedo com os nomes dos móveis e objetos escritos em português anexados, conforme podemos observar no exemplo 1.

[1]

Figura 5 – Objetos da sala de estar de brinquedos levados por Cristal



Fonte: Aula sobre ‘partes da casa’ em português

Após a sessão, fizemos uma entrevista com Cristal para saber o porquê de ela ter escolhido os móveis de uma casa de brinquedo, como recurso didático. Ela respondeu que os objetos poderiam facilitar a interação com Bruna. Dessa forma, os objetos a ajudaram a ensinar, à colega surda, as partes da casa em português. Por sua vez, Cristal também se beneficiou da interação, visto que pôde aprender com Bruna os sinais correspondentes aos objetos apresentados.

Cristal também apresenta, em sua fala, o conhecimento sobre o uso de estratégias imagéticas no processo de ensino de línguas para surdos. Ela evidencia que essas estratégias, usando objetos e imagens, favorecem a leitura visual dos surdos, o que corrobora com os estudos de Albres (2010) e Lacerda e Lodi (2009). Cristal afirma que compreendeu esse processo pedagógico visual dos surdos em seu curso de graduação em Letras: Libras da UFG que está cursando, conforme podemos observar no seguinte relato.

[2]

Cristal: Eu vi esses brinquedos da minha filha lá em casa e na hora pensei que seriam ótimos para usar com a Bruna. Como eu não sabia os sinais em libras dos objetos, ficaria mais fácil mostrá-los a Bruna e pedir o sinal. Assim, eles me ajudariam a ensinar português para ela. No curso de Letras: Libras, eu aprendi que os surdos necessitam de imagens, ou objetos nas aulas, porque isso facilita a sua aprendizagem. A língua de sinais é visual, e os surdos precisam que as aulas sejam dinâmicas, com uso de recursos imagéticos para aprender português. Foi por isso que resolvi trazer esses brinquedos para usar hoje com a Bruna.

(Fonte: Entrevista realizada após a sessão sobre ‘partes da casa’ em português).

Conforme vimos na Figura 5, os objetos possuem os nomes afixados em português. Cristal inicia a sessão montando, na mesa de Bruna, a sala de estar de brinquedos. Ela vai ao quadro branco e escreve as palavras ‘Móveis’ e ‘Sala’, aponta para os objetos e inicia a interação, ilustrada a seguir.

[3]

Cristal: Qual o sinal? ((aponta para os móveis)).

Bruna: ‘Objeto’, ‘diversos’.

Cristal: Sinal ‘objeto’ ((começa a repetir o sinal de ‘objeto’, quando Bruna a interrompe)).

Bruna: Precisa fazer o sinal de ‘objeto’, mas precisa também fazer o sinal de ‘sofá’, ‘televisão’, ‘mesa’ e ‘diversos’. Se fizer assim, os surdos irão entender que o ‘objeto’ refere-se a esta palavra ((apontando para a palavra ‘móveis’, escrita no quadro)).

((Cristal balança a cabeça afirmando, repete o sinal de ‘objeto’ e ‘sofá’ e começa a fazer o sinal de ‘quadrado’, quando Bruna a interrompe novamente))

Bruna: Não! Você precisa fazer todos os sinais ‘sofá’, ‘televisão’, ‘mesa’ e ‘diversos’. Não pode fazer só ‘sofá’ porque fica confuso para o surdo que está vendo sua sinalização entender o que você está dizendo.

((Cristal sorri, balança a cabeça afirmando e reproduz os sinais de ‘mesa’ e ‘sofá’, apontando para a palavra sala)).

Cristal: ‘Quadrado’ significa S-A-L-A ((Cristal faz uso da soletração manual)) ‘sofá’ e ‘mesa’ são M-O-V-E-I-S ((Cristal faz uso da soletração manual)).

Bruna: @ ((Olha para o quadro e repete @ três vezes))

Bruna: Entendi. M-O-V-I-L ((Bruna faz uso da soletração manual)). Não, M-O-V-E-I-S ((Bruna faz uso da soletração manual)).

Cristal: Esse ((aponta para o sofá)) e esse ((aponta para a mesa)). Qual é o nome?

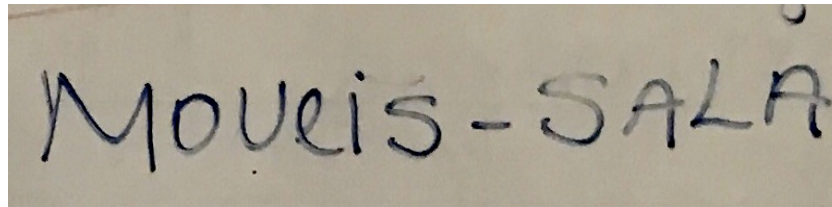
Bruna: M-O-V-E-I-S ((Bruna faz uso da soletração manual)).

(Fonte: Interação na sessão sobre ‘partes da casa’ em português)

Percebemos, nesse exemplo, que Cristal utiliza os objetos da sala de estar de brinquedo para mediar a interação, apontando para eles e para a palavra ‘móveis’ que escreveu no quadro, conforme podemos observar no exemplo 4.

[4]

Figura 6 – Escrita do vocábulo ‘móveis’ feita por Cristal no quadro



Fonte: Aula sobre ‘partes da casa’ em português

Ao apontar para a palavra no quadro e para os objetos expostos na mesa, Cristal oferece *scaffolding* que leva Bruna a assimilar a palavra em português, e, no momento em que Cristal pergunta o sinal de ‘móveis’, há o intercâmbio com a libras, o que proporciona apoio recíproco e instrução entre as duas participantes.

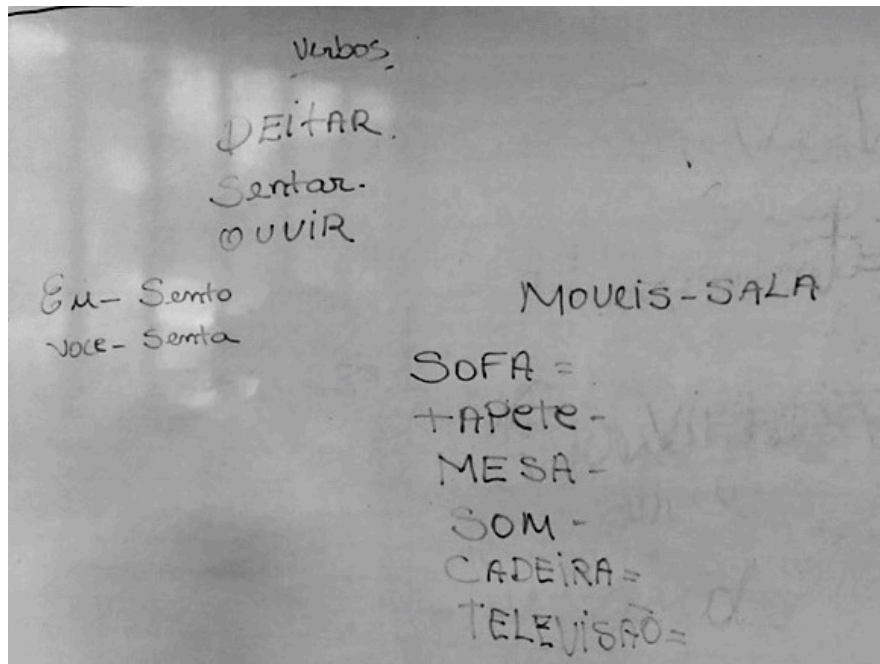
Apesar de os estudos com o uso de *tandem* proporem que as línguas devam ser ensinadas separadamente (BRAMMERTS; 1996; VASSALO; TELLES, 2006, 2007), percebemos, no exemplo 2, que há um desejo de Cristal em aprender libras nessa interação, trazendo a libras também para o momento de aprendizagem na sessão destinada ao ensino de português.

Estudos como o de Figueiredo e Silva (2016), que apresentam uma análise sobre as interações telecolaborativas na aprendizagem de línguas estrangeiras em contexto de *teletandem*, relatam que as línguas envolvidas não se separam, e esse processo natural se caracteriza como um aspecto positivo nas interações colaborativas na aprendizagem de línguas, visto que favorecem trocas mútuas entre os participantes, bem como o engajamento deles em atividades de coconstrução do conhecimento.

Vejam agora outro momento em que Cristal pede para Bruna escrever, no quadro branco, frases com os móveis ‘sofá’, ‘tapete’, ‘mesa’, ‘som’ e ‘cadeira’ já ensinados. Ela escreve os nomes dos móveis de um lado do quadro e do outro ela escreve os verbos, conforme observamos no exemplo 5.

[5]

Figura 7 – Palavras que cristal escreveu no quadro



Fonte: Aula sobre 'partes da casa' em português

Segundo Goés (1999), no momento da leitura, os surdos procuram por pistas que lhes concedam construir sentidos. Assim, ao escrever, em um lado do quadro, os nomes dos móveis trabalhados e, do outro, verbos que contextualizam a temática trabalhada, Cristal forneceu pistas visuais que ajudaram Bruna a compreender o que estava sendo exposto, conforme ilustrado a seguir.

[6]

Pesquisador: O que você achou de a Cristal escrever palavras aqui ((apontando para os nomes dos móveis)) e aqui ((apontando para os verbos)), separados?

Bruna: Eu entendi que aqui ((apontando para o local onde estavam escritos os nomes dos móveis)) os nomes são diferentes daqueles ((apontando para os verbos escritos no quadro)). Parece ... como é o nome em português?

... ▣ Substantivo ▣ verbo...

Pesquisador: Por que você acha isso?

Bruna: Porque ela separou no quadro. Ela parece que quer me mostrar isso, eu acho.

(Fonte: Entrevista com Bruna sobre 'partes da casa' em português)

Ao oferecer essas pistas para Bruna, Cristal não somente trabalhou as questões de vocabulário, mas também gramaticais da língua portuguesa, como a identificação das classes gramaticais 'substantivos' e 'verbos'.

Vejamos agora um trecho em que Cristal pede a Bruna para produzir uma frase usando os substantivos e verbos trabalhados no quadro. Podemos observar que a lógica que Bruna usa para identificar os gêneros na língua portuguesa não favorece a construção da sentença com o uso do substantivo ‘sofá’, visto que ela pensa que o fato de a palavra ‘sofá’ terminar com a letra ‘a’ a torna uma palavra feminina. Vejamos a interação entre as duas alunas.

[7]

- Cristal: Eu quero que você escreva aqui ((apontando para uma parte limpa do quadro branco)) uma frase para cada palavra ((apontando para os nomes dos móveis)) com o verbo ((apontando para os nomes dos verbos escritos no quadro)).
- Bruna: Uma frase criada por mim mesma?
- Cristal: Sim, você pode ficar à vontade, mas precisa que a frase tenha sentido, ok? ((sorri para Bruna))
- Bruna: Entendi ((pega o pincel e vai para o quadro e escreve as frases)).
- Cristal: ((Após terminar de escrever todas as frases, Cristal aponta para a primeira frase ‘Eu deito na sofá’ e faz uma pergunta à colega)). Por que você escreveu no feminino aqui?
- Bruna: Por que eu acho que ‘sofá’ é palavra feminina. Olha, termina com ‘a’.
- Cristal: Entendi seu pensamento, mas, em português, ‘sofá’ não é uma palavra feminina, mas, sim, masculina, então qual seria o correto aqui? ((apontando para a palavra ‘na’ no quadro)).
- Bruna: ‘No’ ((com expressão facial de dúvida)).
- Cristal: Sim, ‘no’.
- Cristal: Você lembra que eu expliquei que precisa usar o verbo concordando com o móvel?
- Bruna: Sim, você me falou.
- Cristal: Cadê o verbo daqui ((apontando para a frase: ‘eu quero cadeira’))?
- Bruna: ((Bruna faz o sinal em libras de ‘sentar’ e soletra a palavra)). S-E-N-T-A-R.
- Cristal: Sim, está certo, mas como fica a organização no português?
- Bruna: ((Bruna soletra usando o alfabeto manual da libras)): E-U Q-U-E-R-O C-A-D-E-I-R-A S-E-N-T-A-R.
- Cristal: A palavra está soletrada certo, mas o verbo vem aqui ((puxa a seta e escreve ‘sentar na’)).
- Bruna: Ah, entendi. Libras é o contrário, você faz o sinal de ‘sofá’ e o verbo está junto com o sinal.³²

(Fonte: Interação na sessão sobre ‘partes da casa’ em português).

Nesse exemplo, podemos observar que a interação entre as participantes levou Bruna a produzir uma reflexão metalinguística referente à estrutura gramatical das duas línguas. Em um primeiro momento, ela justifica o uso do artigo ‘a’ antes da palavra ‘sofá’, mesmo que sua reflexão não tenha sido acertada. No outro momento em que ela omite o verbo ‘sentar’, ela

³² Conforme esclarecem Quadros e Karnopp (2004), alguns verbos e substantivos podem se diferenciar apenas pelo parâmetro fonológico.

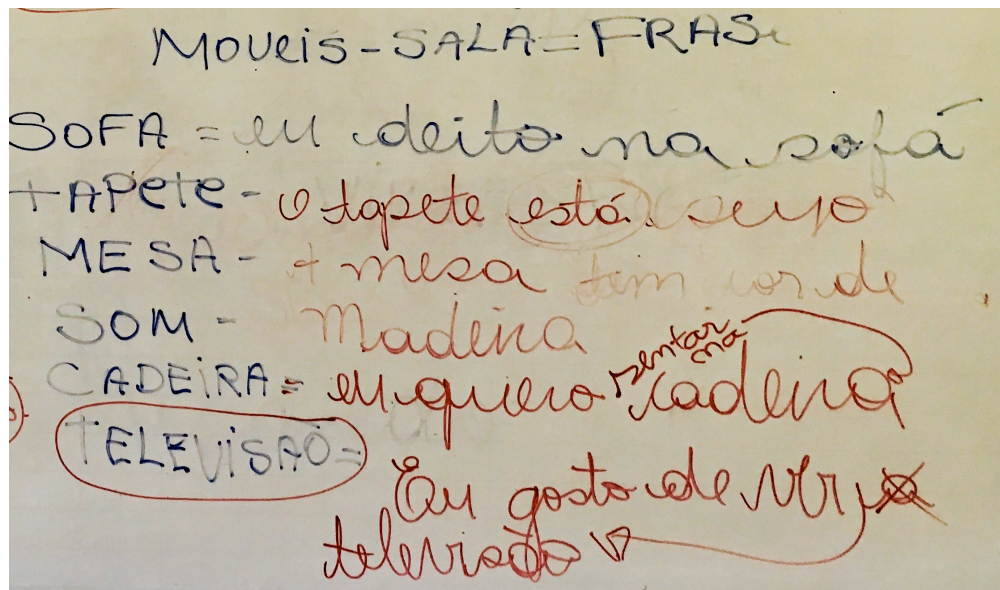
explica à sua colega que, em libras, o verbo está implícito no movimento do sinal. Portanto, ela usa a libras como uma estratégia mediadora para produzir a sentença em português. Podemos também observar que Cristal, ao interagir com a colega em libras, corrigiu o uso do artigo, dizendo que o correto seria ‘no sofá’, e não ‘na sofá’, como a colega surda havia escrito. Porém, observamos que essa correção poderia ter sido mais proveitosa se Cristal tivesse escrito a forma correta no quadro ou tivesse pedido que Bruna repetisse a escrita com a correção.

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

Outra estratégia mediadora usada por Cristal se dá com a utilização de diferentes símbolos no quadro branco, como a localização das palavras nas frases, bem como as omissões ocorridas. Essas estratégias podem ser mais bem visualizadas no exemplo a seguir.

[8]

Figura 8 – Uso de símbolos por Cristal: palavras circuladas e setas



Fonte: Aula sobre ‘partes da casa’ em português

Segundo Cristal, ela utilizou a estratégia de uso de diferentes símbolos por tê-la vivenciado em seu processo de ensino e aprendizagem nas escolas que estudou. Conforme

ela nos esclareceu durante a entrevista, era assim que ela conseguia ver e acompanhar o conteúdo gramatical da língua portuguesa.

Ao ser questionada na entrevista, após a aula sobre ‘partes da casa’ em português, se Bruna teria se desenvolvido bem em português, sendo esta língua sua L2, Cristal justifica dizendo que o uso de símbolos pode ser usado no ensino de português para surdos também. Ela também esclarece que usou essa estratégia para mostrar a diferença sintática do português e da libras. Vejamos o seu relato.

[9]

Cristal: Eu usei os símbolos porque queria que a Bruna visse onde a palavra ficava na frase. Eu circulei a palavra também para chamar sua atenção para a forma escrita diferente dela com a palavra que eu havia colocado ((Cristal refere-se à palavra ‘televisão’ que Bruna não escreveu na frase produzida)). Eu também quis mostrar para a Bruna que, no português, a organização das palavras na frase é diferente da libras. Por exemplo, na libras fica tudo junto no espaço, né? Mas, no português, não. Então, eu sei que português é ensinado diferente para surdos, mas usar desse jeito, circulando a palavra, ou fazendo seta, ou riscar a palavra, também pode ser usado com os surdos. É o jeito que a gente vai ensinar que é diferente, né? Assim, com alunos ouvintes, os professores vão falando e escrevendo junto. Mas com surdo, não. Precisa escrever primeiro e mostrar depois, por exemplo.

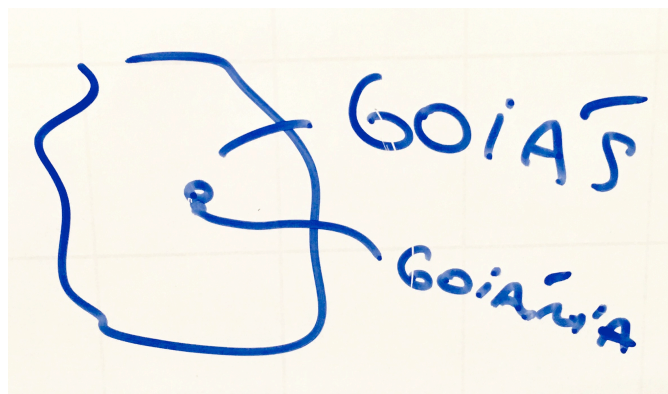
(Fonte: Entrevista após a sessão sobre ‘partes da casa’ em português)

A estratégia do uso de símbolos também foi usada na aprendizagem de libras com o par B (Saskya e Felipe). A sessão que deu origem aos dados diz respeito à aula em que ocorreu o ensino dos sinais em libras dos estados do Brasil.

Felipe usa da marcação do símbolo de ponto para apresentar a Saskya a localização espacial que diferencia os sinais de ‘Goiás’ e ‘Goiânia’. Ele vai ao quadro, desenha o mapa do estado de Goiás e vincula com uma reta a palavra Goiânia. Em seguida, ele traça uma segunda reta e a associa com a palavra ‘Goiás’, conforme pode ser observado no próximo exemplo.

[10]


Figura 9 – Uso de símbolos por Felipe: ponto, retas e escrita



Fonte: Aula sobre ‘estados do Brasil’ em libras

A estratégia de uso de símbolos no ensino de uma segunda língua também foi identificada nos estudos de Figueiredo e Oliveira-Silva (2016) e de Oliveira-Silva (2017). Segundo os autores, o uso de símbolos, assim como escrever as palavras no quadro são estratégias eficazes no processo de ensino de uma língua de modalidade escrita para surdos, pois tais recursos viabilizam o suporte visual necessário para os alunos surdos, facilitando, assim, a compreensão das explicações sobre o conteúdo ministrado, como podemos perceber no exemplo a seguir.

[11]

- Cristal: Aqui ((apontando para a palavra ‘cadeira’ no quadro)), qual verbo podemos usar?
- Bruna:  (repetidas vezes) ‘sentar’ ((faz expressão facial de dúvida e depois responde)): ‘sentar’.
- Cristal: Exatamente. Escreva então uma frase aqui ((apontando para a palavra ‘cadeira’)). ((Olha os verbos no quadro, pega o pincel e ao começar a escrever as palavras, soletra usando o alfabeto manual da libras para si mesma a palavra ‘cadeira’ e o verbo conjugado ‘quero’. Logo em seguida, escreve a frase: ‘Eu quero cadeira’)).
- Cristal: ((Faz uma expressão de estranhamento e em seguida pergunta em libras)): Você quer a cadeira? Para que você quer a cadeira? Você precisa usar o verbo.
- Bruna: Aqui ((aponta para o verbo ‘quero’ que escreveu no quadro)).
- Cristal: Ok, mas está faltando você escrever para que você quer a cadeira. Você quer comprar? Dormir? Fazer o quê?
- Bruna: ((Responde em libras)) ‘sentar’.
- Cristal: Exatamente! Cadê ((repete o sinal de ‘cadeira’)) aqui?
- Bruna: Aqui ((aponta para a palavra ‘cadeira’ que escreveu)).
- Cristal: Veja, ‘cadeira’ não é verbo. Qual é o verbo aqui (aponta para a parte do quadro que tem os verbos escritos), que combina com cadeira (aponta para a palavra cadeira que Bruna escreveu)?
- ((Cristal vai até o quadro puxa uma seta indicando a localização que o verbo ‘sentar’ deve ocupar na frase)).
- Cristal: Qual verbo você acha que deve colocar aqui?
- Bruna: Soletra S-E-N-T-A-R? ((Com a expressão facial indicando dúvida)).
- Cristal: Sim, S-E-N-T-A-R N-A ((Faz uso da soletração manual na libras)) cadeira.
- Bruna: Entendi. ((Repete a palavra soletrada para si e logo após vai até o local indicado pela seta e escreve ‘sentar na’)).


(Fonte: Interação na sessão sobre ‘partes da casa’ em português)

Nos exemplos [3] e [11], vimos que Bruna utiliza o discurso privado por meio de várias repetições de soletrações e sinalizações, como uma estrutura de apoio na aprendizagem da grafia dos vocábulos ‘móveis’ e ‘sentar’. Ela faz uso do alfabeto manual em libras

repetindo algumas vezes a soletração manual da palavra ‘móveis’ (exemplo 3) e da sinalização do verbo ‘sentar’ (exemplo 11). Percebemos que este comportamento não ocorreu para promover uma interação conversacional com a colega, mas, sim, como uma forma de memorizar a informação adquirida.

A manifestação do discurso privado também pôde ser percebida com Felipe no exemplo 12. Trata-se da sessão em que Saskya ensina os estados brasileiros a ele. Saskya diz a Felipe que o Brasil foi muito explorado no passado e que vários estados do país que são considerados empobrecidos já foram grandes potências no período colonial na exploração de minerais. Ao mencionar a palavra ‘minerais’, Saskya usa da soletração manual na libras. Felipe utiliza a estratégia de mediação ao pedir esclarecimentos sobre o que significa a palavra ‘minerais’, já conhecida para ele, mas com significado ainda confuso. Saskya, buscando esclarecer o conceito trabalhado, usa como exemplo os minérios ouro, prata e bronze escrevendo as palavras ‘ouro’, ‘prata’ e ‘bronze’ no quadro e, após compreender a ilustração feita por Saskya no quadro, Felipe usa da soletração manual diversas vezes, como estratégia de memorização da palavra, conforme pode ser observado no exemplo 12.

[12]

- Saskya: Alguns estados com poucos recursos naturais atualmente já foram grandes potências no passado, você sabia?
- Felipe: Sim, lembro quando a professora explicava na escola. Porque no passado eles eram ricos e hoje são pobres?
- Saskya: Porque o povo de Portugal explorou todos os M-I-N-E-R-A-I-S ((Saskya faz uso da soletração manual))
- Felipe: M-I-N-A-R-E-L significa o quê?
 ((Saskya percebe que Felipe soletra a palavra ‘mineral’ de forma errada e soletra novamente para ele e logo em seguida vai ao quadro e escreve as palavras ‘ouro’, ‘prata’ e ‘bronze’. Logo em seguida, ela desenha uma chave e escreve ‘minerais’, ‘muito no Br’ ((abreviatura usada por Saskya para se referir a Brasil)))).
- Saskya: No Brasil ((aponta para a abreviação ‘Br.’)) tinha muito minerais ((aponta para a palavra ‘minerais’ no quadro)). Minerais é igual, por exemplo, O-U- R-O ((aponta para a palavra ‘ouro’ no quadro)), P-R-A-T-A ((aponta para a palavra ‘prata’ escrita no quadro)) e B-R-O-N-Z-E ((aponta para a palavra ‘bronze’ escrita no quadro)). Você conhece essas palavras? ((aponta novamente para todas as palavras escritas no quadro)).
- Felipe: Conheço.
- Saskya: Isso tudo é mineral ((aponta para a palavra ‘mineral’ escrita no quadro)).
- Felipe: Ah, sim. Entendi. M-I-N-E-R-A-L (( por várias vezes)).

(Fonte: Interação na sessão sobre ‘estados brasileiros’ em português)

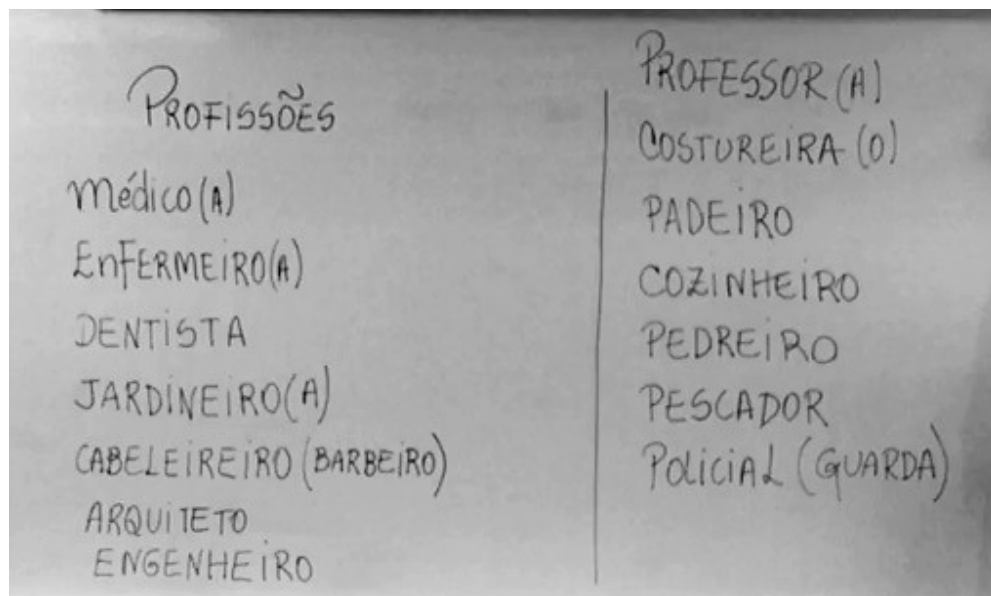
Nos estudos de Oliveira-Silva (2017), podemos ver este mesmo comportamento nos participantes surdos de sua pesquisa. A autora fez um estudo sobre a colaboração entre alunos surdos em uma sala inclusiva de ensino de inglês instrumental. Em suas análises, a pesquisadora percebeu que os alunos faziam o uso da repetição dos sinais na libras para si mesmos como uma forma de memorizar.

Para Leland e Viotti (2011), a diferença entre gestos e fala é evidente, mas isso não ocorre com tanta clareza nas línguas de sinais, já que os elementos linguísticos dessas línguas também são produzidos através das mãos, corpo e expressões faciais. Quando se trata da interação com o uso de gestos e mímicas, a comunicação pode tornar-se desafiadora, provocando confusão, pois, conforme afirmam Knapp e Hall (2002), os gestos são culturalmente construídos e, nas línguas sinalizadas, podem obter outros significados.

No exemplo [13], podemos perceber o uso de gestos e mímicas como estratégias utilizadas por Saskya durante a segunda sessão, no momento de ensino de português. Nesse dia, a temática era ‘Profissões’, e Saskya escreve no quadro o nome de uma série de profissões, como, por exemplo, médico, enfermeiro, dentista, engenheiro etc., e começa sua sessão simulando, por intermédio de gestos e mímicas, as características de cada profissão. Vejamos, no próximo exemplo, a lista das profissões por ela apresentada, para melhor compreendermos essa estratégia.

[13]

Figura 10 – Lista de profissões da aula de Saskya



Fonte: Aula sobre ‘profissões’ em português

Após escrever os nomes no quadro, Saskya pediu a Felipe para que fizesse os sinais na libras para cada profissional apresentado. No entanto, quando ela começou a explicar a função de cada profissional, utilizou gestos para esse fim. Pudemos observar que Felipe ficou confuso quando Saskya tentou explicar a ele que o jardineiro é o profissional que cuida das flores. A confusão surgiu devido ao fato de Saskya desconhecer o sinal em libras de ‘flor’ e de Felipe não conhecer a palavra ‘jardineiro’ em português. Por não conhecer o sinal, Saskya apoia-se na estratégia de fazer gestos para tentar se comunicar com o seu colega. Ela decidiu, então, fazer o gesto de alguém pegando uma flor no chão e a cheirando, mas, ao fazê-lo, ela usou a configuração de mão fechada, que representa a configuração usada para a letra ‘s’ no alfabeto manual, conforme é ilustrado no exemplo [14].

[14]

Figura 11 – Configuração de mão usada por Saskya no Excerto 4



Fonte: Baralho de configuração de mãos produzido pelo CAS - GO³³

Ao usar essa configuração de mão, Saskya deixou Felipe confuso, visto que a configuração de mão em ‘s’ pode representar, por exemplo, microfone, palestrante, sorvete, como pode ser verificado na seguinte interação.

[15]

- Saskya: Qual é o sinal? ((apontando para a palavra ‘jardineiro’ escrita no quadro)).
 Felipe: Não conheço essa palavra ((fazendo expressão facial de dúvida)).
 Saskya: Ele ((apontando para a palavra ‘jardineiro’ no quadro)) trabalha com ((simula uma pessoa pegando uma flor no chão e trazendo ao nariz para cheirar)).
 Felipe: O que é isso? ((repete os gestos produzidos por Saskya)).
 Saskya: Igual no chão tem muito e as pessoas pegam e ‘cheiram’ ((repetindo o gesto anterior)).
 Felipe: Microfone? Igual cantor? Palestrante? Não entendi.

(Fonte: interação na sessão sobre ‘profissões’ em português).

³³ Disponível em: <<http://cascursolibrasgoias.blogspot.com.br>>. Acesso em: 6 ago. 2017.

Os gestos feitos por Saskya não foram compreendidos por Felipe, visto que ela usou uma representação imagética que, na libras, não significa ‘flor’, mas, sim, a letra ‘s’. Por conta disso, Felipe pensou que ela estava se referindo a ‘microfone’, ‘cantor’ ou ‘palestrante’, já que a configuração de mão em ‘s’ é usada para se referir a esses itens. Portanto, ao perguntar a Saskya se ela estava se referindo a cantor, a microfone ou a uma imagem visual de um palestrante, Felipe transferiu seu conhecimento de L1 para tentar compreender o que Saskya tentava ensinar na L2.

Esse comportamento dos ouvintes em usar gestos em vez de usar sinais para se comunicarem com surdos é algo muito comum. Esse fato também foi observado na pesquisa de Oliveira-Silva (2017), em que a professora de inglês, ao tentar se comunicar com os surdos por meio de gestos, causava-lhes confusão, visto que alguns gestos usados por ela tinha um valor linguístico na libras (FERREIRA-BRITO, 1993, 2010; QUADROS; KARNOPP, 2004), significando algo diferente do que ela pretendia dizer.

Essa estratégia de usar gestos, muito comum por parte dos ouvintes, pode causar nestes a falsa impressão de que foram bem-sucedidos no processo comunicativo com os surdos, quando, na verdade, não o foram, podendo inclusive gerar-lhes desconforto, levando-os à incompreensão. Essa incompreensão observada na interação entre Saskya e Felipe pode ser constatada no relato do participante surdo, ilustrado no exemplo a seguir.

[16]

Felipe: Ela usou o formato da mão errada. Na libras, usamos a configuração de mão assim ((reproduzindo a configuração de mão referente à iconicidade de alguém pegando no galho de uma flor no chão e levando ao nariz para cheirar a flor)). A configuração de mão ((reproduz a configuração de mão usada por Saskya)) parece, para nós surdos, outras coisas, como, por exemplo, microfone, ou cantor, ou um palestrante falando, também pode ser sorvete... entende?

(Fonte: Entrevista com Felipe sobre a estratégia usada por Saskya na aula sobre ‘profissões’).

Por razões didáticas, apresentamos, no exemplo a seguir, a configuração de mão adequada para se referir à construção icônica de alguém pegando na haste de uma flor no chão e levando-a ao nariz para sentir-lhe o perfume.

[17]

Figura 12 – Configuração de mão usada para referir-se à iconicidade de alguém pegando uma flor em libras



Fonte: Baralho de configuração de mãos produzido pelo CAS - GO³⁴

O uso de gestos como meio de interação comunicativa em aulas de línguas para alunos surdos pode se tornar uma estratégia ineficaz e dificultar o processo de ensino-aprendizagem. Estudos como os de Oliveira-Silva (2017) e Figueiredo e Oliveira-Silva (2016) apresentam resultados semelhantes. Em seus estudos, eles perceberam que os gestos produzidos pela professora nas interações com os alunos surdos adquiriam significados diferentes, ou eram incompreensíveis. No entanto, há gestos convencionados na cultura brasileira que compartilham do mesmo significado que o sinal em libras, como os gestos que os ouvintes usam para designar ‘escrever’, ‘comer’, ‘beber’. Quando estes gestos são produzidos por um ouvinte, ele é compreendido como um sinal da libras e, portanto, é viabilizada a compreensão aos surdos.

Outra estratégia também bastante presente nas interações, em que as participantes ouvintes estavam ensinando português aos colegas surdos, foi o uso simultâneo da fala com o uso de gestos. Ocorre que, em diversos momentos, a fala se tornava confusa aos participantes surdos, mesmo quando a fala era modificada, como falando devagar e gesticulando bem a boca. Essa estratégia pode ser justificada pelo nível linguístico em libras das participantes ouvintes e evidenciou-se como uma estratégia que dificultou a aprendizagem de português pelos surdos. No recorte abaixo, Saskya está trabalhando os vocábulos ‘cabeleireiro’ e ‘barbeiro’. Podemos perceber que Saskya confunde Felipe quando fala oralmente a palavra ‘barbeiro’, levando Felipe a compreender que ela estava se referindo à ‘bola’, ‘babá’. Vejamos, no exemplo [18], um trecho que evidencia essa confusão.

³⁴ Disponível em: <<http://cascursolibrasgoias.blogspot.com.br>>. Acesso em: 6 ago. 2017.

[18]

- Saskya: Esse ((apontando para a palavra ‘cabeleireiro’ no quadro)) corta cabelo. Pode ser homem ou mulher. Esse ((aponta para a palavra ‘barbeiro’ no quadro)) só corta ((fala oralmente a palavra ‘barba’ e faz gesto)). ((Felipe fica olhando fixamente para a boca de Saskya e tenta reproduzir o movimento dos lábios, mas não consegue identificar a palavra oralizada)).
- Felipe: Bola? Babá? Não entendi.
- Saskya: Não, bola não. Babá também não. Calma, vou explicar. Igual ((vai até Felipe e pega na barba dele)). Esse ((faz em libras e oraliza a palavra cabelo simultaneamente)) ‘cabelo’ no ((faz em libras e oraliza a palavra rosto simultaneamente)) rosto em português, o nome é ‘barba’ ((fala oralmente a palavra ‘barba’ e faz o gesto novamente)). Por isso o profissional se chama ‘barbeiro’. Pode ser homem e mulher. ((Felipe balança a cabeça mostrando que compreendeu)).

(Fonte: interação na sessão sobre ‘profissões’ de português).

Felipe demonstra em sua fala, na entrevista realizada após essa sessão, o desconforto que lhe causa quando depara com algum ouvinte que usa a língua falada juntamente com gesto, ou até mesmo com sinais, como uma estratégia comunicativa. Vejamos, no exemplo [19], um trecho que evidencia esse desconforto.

[19]

- Felipe: Eu achei desconfortável quando Saskya oralizava comigo. Eu não entendi bem. Achei que ela estava dizendo ‘bola’ ou ‘babá’. Eu não vejo diferença no movimento dos lábios direito. É tudo muito parecido. Eu não sei leitura labial. Eu fiz terapia desde os meus oito anos até os quatorze, mas nunca consegui desenvolver bem a fala oral. Eu já sofri muito tentando aprender a falar português e nunca me senti bem tentando oralizar. Na escola em que eu estudei quando criança, as professoras forçavam para que eu falasse português oralmente. Às vezes, elas me proibiam de sinalizar para reforçar a prática oral. Eu detestava isso. Nunca me identifiquei com a fala oral. Me sentia envergonhado. Já sofri *bullying* porque a minha voz não é natural igual a voz dos ouvintes. Quando os ouvintes fazem sinais e oralizam junto com a sinalização, igual português sinalizado, me confunde muito. Não entendo o movimento da boca. Fico perdido, não sei se olho para a boca, ou para os sinais. Eu não falei nada para Saskya porque ela estava se esforçando em me ajudar a aprender português e achei que ela ficaria chateada se eu a cortasse e explicasse isso. Então, eu decidi ficar calado. Depois ela aprende no Letras: Libras que português sinalizado não é bom, confunde os surdos.

(Fonte: Entrevista com Felipe sobre o uso da oralização por Saskya na aula sobre ‘profissões’)

O ato de falar oralmente junto com a sinalização é uma característica fortemente marcada pelo contexto histórico e filosófico na vida educacional dos surdos, conforme vimos ao dissertar sobre as abordagens oralista e comunicação total, no Capítulo 1. Essas

abordagens preconizavam que o desenvolvimento da linguagem nos surdos deveria se dar através da fala oral, estimulada por meio de terapias fonoaudiológicas. Além disso, há outras razões que justificam o comportamento do ouvinte em oralizar quando sinaliza. Para Gesser (2009), a ocorrência das marcas estruturais do português na sinalização pode ocorrer devido ao fato de o usuário iniciante da libras se apoiar na estrutura da língua portuguesa quando se comunica na língua de sinais, o que resulta em uma forma “híbrida” (GESSER, 2009, p. 35). É válido ressaltar que esse evento de produzir duas línguas simultaneamente, no nosso caso português e libras, é definido como português sinalizado (EMMOREY; BORINSTEIN; THOMPSON, 2008; GESSER, 2006, 2009, 2012; GOLDFELD, 1997; MEIER, 2002), característica do bimodalismo³⁵. O português sinalizado reflete, muitas vezes, a negação do uso da libras em detrimento do uso do português, tornando a interação traumatizante para muitos surdos. O ato de misturar os dois códigos evoca, muitas vezes, mal-estar que resulta, quase sempre, na incompreensão do que está sendo dito, conforme evidenciou-se na fala de Felipe.

Acreditamos que, em nosso estudo, o ato de oralizar de Saskya com o uso simultâneo de sinais na interação em *tandem* com Felipe possa ter sido ocasionado devido ao seu nível linguístico iniciante de libras³⁶. Chegamos a essa conclusão com base no seu perfil apresentado na entrevista inicial, que se encontra no Capítulo 2 deste trabalho.

Passemos agora à análise que apresenta o uso de imagens como estratégia mediadora no ensino de português para surdos. Trata-se do encontro em que Saskya ensinou a temática ‘profissões’ em português para Felipe, como observado no seguinte exemplo:

[20]

- Saskya: Este ((apontando para a palavra ‘arquiteto’ no quadro)) é a pessoa responsável em desenhar a P-L-A-N-T-A ((faz uso da soletração manual)).
- Felipe: Planta? ((faz sinal de ‘planta’, ou ‘vegetal’, em libras)). Não entendi.
- Saskya: Não, planta ((reproduz o sinal de ‘planta’ feito por Felipe)), não. A palavra é igual, mas o significado é diferente. P-L-A-N-T-A ((Faz uso da soletração manual)) pode ser tanto para ‘planta’ ((reproduz o sinal de ‘planta’, ‘vegetal’, feito por Felipe)), mas também pode ser o desenho dele ((apontando para a palavra ‘arquiteto’ no quadro)).
- Felipe: Não, entendi. Desenho? ((faz o sinal de ‘desenho’ com expressão facial de dúvida)).

³⁵ ‘Bimodalismo’ refere-se ao uso simultâneo dos sinais com a fala oral na expressão linguística. Critica-se fortemente esse uso, pois se compreende que os sinais são suprimidos em favor da língua oral (EMMOREY; BORINSTEIN; THOMPSON, 2008; GESSER, 2009; GOLDFELD, 1997; MEIER, 2002).

³⁶ É importante esclarecer que o ato de oralizar, bem como o uso da forma híbrida (português sinalizado) pode também ocorrer na produção, em língua de sinais, de usuários proficientes.

- Saskya: Só um pouquinho... ((Saskya desenha no quadro a ‘planta’ de uma casa, puxa uma seta da palavra ‘planta’ e a direciona para o desenho feito)).
- Saskya: Você conhece? Eu não sou boa de desenho, não (risos). Você entendeu?
- Felipe: (Risos)... Entendi sim. Arquiteto ((faz o sinal de arquiteto em libras)) faz esses desenhos usando régua, aquela mesa de desenho grande. Entendi sim.
- Saskya: Isso mesmo... Legal. Esse é o sinal? ((reproduz o sinal de ‘arquiteto’ feito por Felipe)).
- Felipe: Sim. O sinal é esse ((reproduz novamente o sinal de ‘arquiteto’ em libras). ... Entendi agora. A palavra P-L-A-N-T-A ((faz uso da soletração manual)) tem dois significados diferentes. Aprendi.

(Fonte: interação na sessão sobre ‘profissões’ de português)

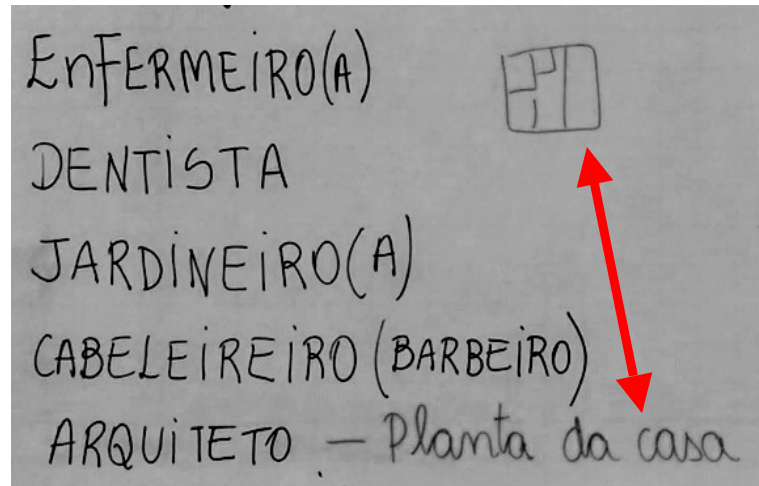
Para esclarecer as possibilidades de significado da palavra ‘planta’ em português, podendo se referir tanto a vegetal quanto ao desenho de uma construção, Saskya desenha no quadro a planta de uma casa, com o objetivo de, com isso, ampliar o significado dessa palavra. Nessa interação, podemos perceber que os *scaffoldings* (WOOD; BRUNER; ROSS, 1976) fornecidos por Saskya a Felipe derivam de uma dúvida que ele teve em relação a uma palavra por ele já conhecida (planta, vegetal), mas que estava sendo trazida por Saskya para um contexto desconhecido pelo seu parceiro (planta de uma construção).

Como a instrução de Saskya ocorreu em libras, ela assegura a Felipe a compreensão de ‘planta de construção’, apesar de ambos desconhecerem um sinal específico para esse vocábulo. A compreensão ocorre por meio de outros sinais, quando Felipe, por exemplo, sinaliza ‘régua’, ‘arquiteto’, ‘desenho’ e ‘mesa de desenho’. Essa interação ilustra um pensar pedagógico da educação bilíngue para surdos que compreende a libras como a língua de instrução a ser usada no processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos curriculares e a língua portuguesa como segunda língua na modalidade escrita (BAKER, 2011; LACERDA; LODI, 2009; SKLIAR, 2015).

Esse exemplo também serve para ilustrar a autonomia desejada em interações de *tandem* e de *teletandem* (FIGUEIREDO; SILVA, 2014; SILVA, 2012; VASSALLO; TELLES, 2009), bem como a criatividade de Saskya que, para se fazer compreendida, faz uso de desenho e de uma seta como estratégia de ensino da referida palavra. Vejamos o uso dessa estratégia no exemplo [21].

[21]

Figura 13 – Desenho feito por Saskya para explicar ‘planta de uma casa’



Fonte: Aula sobre ‘profissões’ de português

Sabemos que as línguas de sinais são línguas de modalidade visuo-espacial e que a constituição do sujeito surdo se dá por meio da sua relação com o mundo pela sua percepção visual. Sendo assim, diversos autores afirmam que devemos usar estratégias pedagógicas imagéticas nos processos de ensino e aprendizagem voltados aos surdos (CAMPELO, 2007; LACERDA; SANTOS; CAETANO, 2011; SIMÕES et al., 2011).

Um desses elementos é o uso de imagens, que podem ser exploradas como estratégias mediadoras no ensino de línguas. Vimos, no exemplo [21], a estratégia usada por Saskya que mostra exatamente esse processo acontecendo por intermédio do desenho que ela reproduz para ampliar o conceito semântico de ‘planta’.

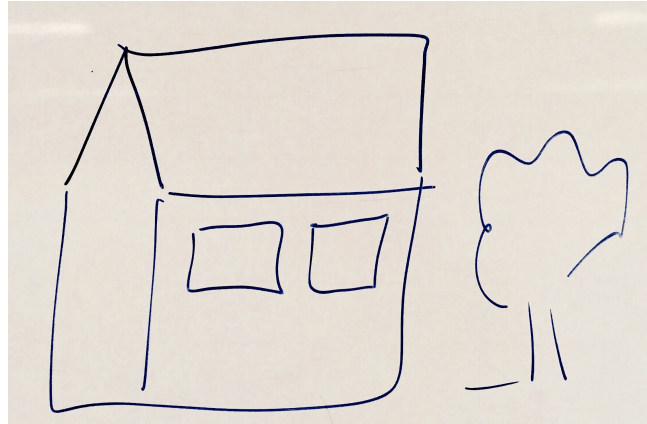
Alguns autores, como, por exemplo, Campelo (2007), Simões et al. (2011) nos esclarecem que o uso de recursos imagéticos que sejam baseados na experiência visual dos surdos devem ser explorados. Corroborando esse pensamento, Campello (2007, p. 130) reforça a importância da

exploração de várias nuances, ricas e inexploradas, da imagem, signo, significado e semiótica visual na prática educacional cotidiana, procurando oferecer subsídios para melhorar e ampliar o leque dos “olhares” aos sujeitos surdos e sua capacidade de captar e compreender o “saber” e a “abstração” do pensamento imagético dos surdos.

Percebemos que essa mesma estratégia foi utilizada por Bruna para ensinar libras a Cristal. Vejamos, no exemplo [22], a ilustração do desenho de uma casa, produzido por Bruna para ensinar sinais sobre ‘as partes da casa’.

[22]

Figura 14 – Imagens usadas por Bruna para ensinar ‘partes da casa’ em libras



Fonte: Aula sobre ‘partes da casa’ em libras

Bruna faz uso da estratégia de desenhar para iniciar a interação com Cristal. Por meio de expressões faciais e corporais, ela ensina como dizer ‘barracão’ e ‘mansão’ em libras. Trata-se de um mesmo sinal, cujo significado varia de acordo com a expressão facial e corporal que denota a descrição da referida casa. Para ‘barracão’, ela produz uma expressão facial e corporal que denota um tamanho pequeno para a casa. Por sua vez, para ‘mansão’, ela usa expressões faciais e corporais que refletem o tamanho grande da casa. Ao usar a estratégia do desenho de uma casa, no quadro, Bruna conseguiu explicar para sua colega que, na libras, as expressões faciais também possuem a função de adjetivação (ARAÚJO, 2013; EMMOREY; BORINSTEIN; THOMPSON, 2008; LIDDEL, 1978; NASCIMENTO, 2009; QUADROS; KARNOPP, 2004).

Para uma melhor visualização, apresentamos, no exemplo [23], a ilustração que retrata a adjetivação dos sinais ‘casa’, ‘barracão’ ou ‘casinha’, e ‘mansão’.

[23]

Figura 15 – Adjetivação do sinal ‘casa’ em libras



CASINHA

CASA

MANSÃO

Fonte: Ilustração baseada nos estudos de Karnopp (1994)

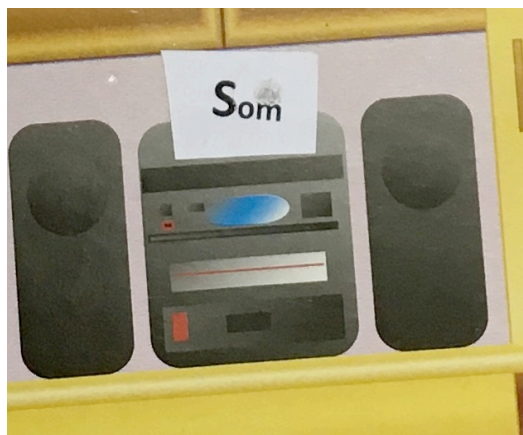
As experiências vividas na aprendizagem de português para surdos, como segunda língua, bem como o ensino de libras para ouvintes, no contexto de *tandem* aqui pesquisado, reafirmam o que os estudos de Figueiredo e Silva (2014), Benedetti (2010), Brammerts (2002), Vassalo e Telles (2009) e Silva (2012) apresentam a respeito dos aspectos positivos da aprendizagem colaborativa de línguas. Segundo esses autores, as interações produzidas na perspectiva da aprendizagem colaborativa no contexto de *tandem/teletandem* promovem, entre os participantes, uma coconstrução do conhecimento linguístico das línguas estudadas, promovendo discussões acerca da forma e do conteúdo linguístico de cada língua. Essa coconstrução pôde ser percebida nos exemplos até então discutidos.

É relevante ressaltar que as contribuições da aprendizagem em *tandem* não se definem apenas pelas trocas linguísticas entre os pares. Por promover contato autêntico com falantes de línguas diferentes e pelo fato de não possuir um currículo fixo, as trocas entre os sujeitos ampliam-se também para as suas visões culturais. Portanto, em cada sessão, outros temas surgem nos diálogos entre os pares. Assim, “em cada diálogo *tandem*, as circunstâncias da vida, as experiências e os conhecimentos do parceiro transformam-se no tema quase natural da conversa” (BRAMMERTS, 2002, p. 17), como veremos no trecho a seguir.

No exemplo [24], Cristal ensina ‘partes da casa’ em português para Bruna. Entre os vocábulos trabalhados, está a palavra ‘som’. Para tanto, Cristal apresenta a imagem de um aparelho de som, como ilustrado a seguir.

[24]

Figura 16 – Imagem da aula ‘partes da casa’ em português

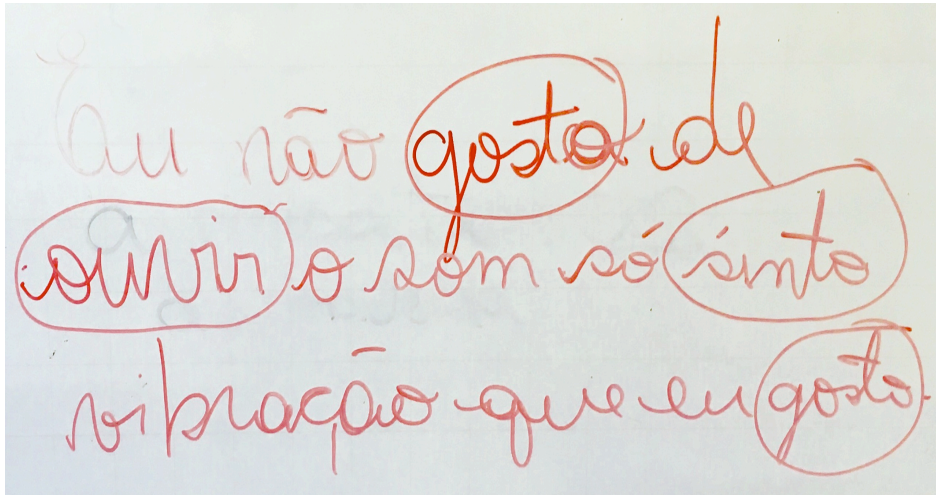


Fonte: Aula português ‘partes da casa’

Por meio dessa figura, Cristal pergunta a Bruna, sua colega surda, se ela gosta de ouvir música. Bruna esclarece que não gosta de ouvir música, mas, sim, sentir as vibrações da música em seu corpo, conforme ilustrado a seguir.

[25]

Figura 17 – Resposta de Bruna a Cristal sobre música



Fonte: Aula sobre 'partes da casa' em português

Há, entre os ouvintes, diversos mitos acerca dos surdos que, através de sua percepção equivocada, os estereotipam como pessoas deficientes e incapazes de se desenvolverem cognitivamente. Essa visão massacrante persiste até os dias atuais por muitos ouvintes que desconhecem as lutas que a comunidade surda tem realizado no reconhecimento de uma comunidade linguística e culturalmente minoritária. Diversos autores ponderam que a comunidade surda tem uma cultura peculiar, desenvolvida através de suas percepções visuais de mundo e de sua língua sinalizada que constituem suas identidades (KARNOPP; KLEIN; LUNARDI-LAZZARIN, 2011; SANTOS, 2016; STROBEL, 2009; SKLIAR, 2015; VEINBERG, 2013). As experiências sonoras da cultura ouvinte são apreciadas, por alguns surdos, através da vibração do som que é sentida por seus corpos, o que lhes possibilita ter contato com a música.

Conforme afirma Haguiara-Cervellini (2003), a música sempre se fez presente na vida do ser humano, adquirindo um papel importante em sua história nas mais diversas situações de sua vida. Como os surdos estão inseridos numa sociedade majoritariamente ouvinte, eles passam a conviver com a música em situações rotineiras, tanto no âmbito familiar como em outros contextos, como, por exemplo, festividades, paradas comemorativas à independência do Brasil, festa de aniversário, bailes etc.

Segundo a autora, todos os surdos são sensíveis à música, independentemente de seu grau de perda auditiva. Eles gostam dela e a compreendem através da sensibilidade corpórea. Os resultados apresentados por Haguiara-Cervellini (2003) são provenientes de uma pesquisa que fez com jovens e adolescentes surdos de uma escola pública durante um ano

letivo. Para Hagiara-Cervellini (2003, p. 12), os surdos “mostraram que são sensíveis à música, envolvem-se nessas vivências, expressam estados afetivos despertados por elas, manifestam-se corporalmente de forma criativa e criam improvisos musicais”.

Bruna, quando escreveu no quadro que não gostava de ouvir música, mas, sim, de senti-la, trouxe para Cristal uma visão cultural surda que não é compreendida por grande parte da comunidade ouvinte devido à visão limitada e fragmentada nutrida pelos mitos apresentados anteriormente. Essa troca tocou Cristal de uma forma que a deixou emocionada, como podemos perceber em sua fala, na entrevista após a sessão em que ocorreu esse episódio. Vejamos a explicação de Cristal.

[26]

Cristal: Eu fiquei tão envergonhada quando li no quadro o que ela havia escrito, mas eu não perguntei por maldade. Foi natural... na hora eu nem pensei direito... Acho que estava nervosa porque eu sei que os surdos não escutam, né? (risos) ... mas quando a Bruna começou a me explicar que o corpo dela sentia a vibração e ela gostava de dançar, que saía com seus outros amigos surdos para boates, eu fiquei admirada, sabe? Como a gente (referindo-se aos ouvintes) precisa aprender ainda com eles, né? Assim, entender que ouvir é uma necessidade nossa de ouvintes e não deles. Eu estudo com eles, estou em constante contato e perguntei isso! Imagina quem nem sabe que existe uma língua própria dos surdos, não é mesmo? Eu fiquei emocionada com o que a Bruna me ensinou. Ela melhorou minha visão sobre os surdos um pouco mais (risos).

(Entrevista com Cristal sobre a experiência da primeira sessão)

Ao entrevistar Bruna sobre esse evento, ela esclareceu que a sociedade ouvinte desconhece a realidade dos surdos e que não se sentiu ofendida pela pergunta da colega. Disse que é responsabilidade da comunidade surda esclarecer para a sociedade ouvinte a visão que os surdos possuem sobre eles mesmos acerca de sua língua, cultura e identidade. Vejamos o trecho em que ela esclarece esse fato.

[27]

Bruna: Eu não fiquei chateada com a pergunta da Cristal. Acho que ela estava nervosa porque era nossa primeira sessão (risos). Sempre que conheço um ouvinte e faço amizade nas festas, me perguntam isso porque me veem com meus amigos surdos dançando e nos divertindo. Os ouvintes pensam que nós surdos não gostamos de música porque não ouvimos. Bem, tem alguns surdos que não gostam de música, mas tem surdos que gostam sim. Eu gosto. Sempre gosto de dançar músicas mais animadas, com batidas mais fortes, porque aí a vibração no meu corpo é melhor. Gosto também de sertanejo, dançar juntinho (risos). Os surdos e também os ouvintes que sabem libras precisam mostrar para as outras pessoas

que nós não ouvimos a música, mas percebemos o ritmo com a visão das pessoas dançando e também sentimos em nosso corpo as batidas. Surdo não é inferior aos ouvintes porque não escutam, somos só diferentes e a sociedade ouvinte precisa saber disto.

(Entrevista com Bruna sobre as trocas vivenciadas na primeira sessão)

Esses relatos corroboram os estudos desenvolvidos sobre a colaboração no ensino de línguas em contexto de *tandem*. Tais estudos têm demonstrado que os indivíduos podem adquirir mais do que conhecimento linguístico. Eles também aprendem sobre a cultura do outro, o que desenvolve a sua competência intercultural, propiciada pelo compartilhamento de informações fornecidas na parceria desenvolvida entre eles (BENEDETTI; RODRIGUES, 2010; FIGUEIREDO, 2006b; JIN; CORTAZZI, 2001; ROBERTS et al. 2001; SILVA, 2012). Para Benedetti e Rodrigues (2010, p. 89), a interação entre os participantes “não se limita em trocas de informações linguísticas, mas antes da expressão da identidade de falante e nos desdobramentos das relações em situações de contato intercultural”.

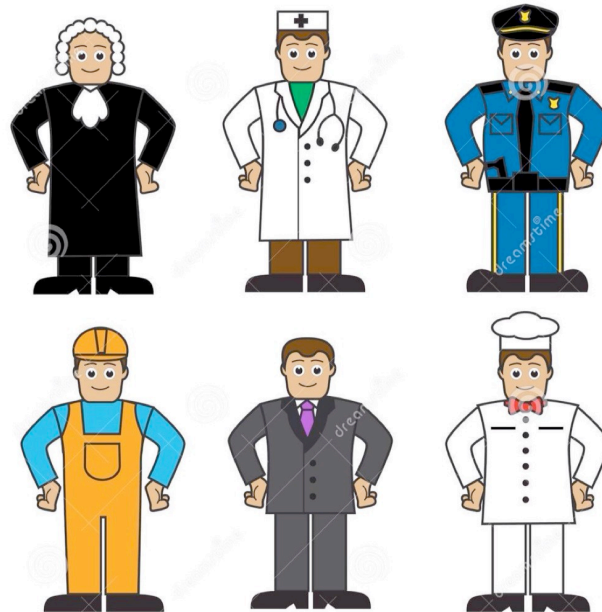
Para Roberts et al. (2001), quando aprendemos uma segunda língua, encontramos um terreno fértil para a comparação entre as línguas e entre as culturas, através das diferentes interpretações de valores, normas, comportamentos e crenças que havíamos adquirido e incorporado em nossas vidas como padrões naturais, e desenvolver o traquejo no manuseio dessas diferenças contribui para o desenvolvimento da competência intercultural.

Sendo assim, entendemos que Cristal pôde aprender com Bruna a visão que alguns surdos compartilham sobre suas experiências com a música, levando-a a entender que a música pode ser apreciada através da experiência corpórea por eles, visto que seu corpo desenvolve uma habilidade mais sensível de perceber a vibração do som.

Nos próximos exemplos, apresentamos o comprometimento de Felipe e Saskya na realização de uma atividade. Trata-se da segunda sessão na qual os alunos deveriam trabalhar a temática “profissões”. O trecho a seguir refere-se ao momento em que Felipe está ensinando libras para Saskya. Para interagir com ela, Felipe faz uso de estratégias pedagógicas visuais, afixando, no quadro, imagens de diversos profissionais, como ilustrado a seguir.

[28]

Figura 18 – Imagens usadas por Felipe para ensinar ‘profissões’ em libras

Fonte: Imagem retirada da internet³⁷

Vejam a interação entre os aprendizes:

[29]

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

³⁷ Disponível em: <<https://www.haikudeck.com/empreendedorismo-uncategorized-presentation-iLdHztGIsI>>. Acesso em: 22 jul. 2017.

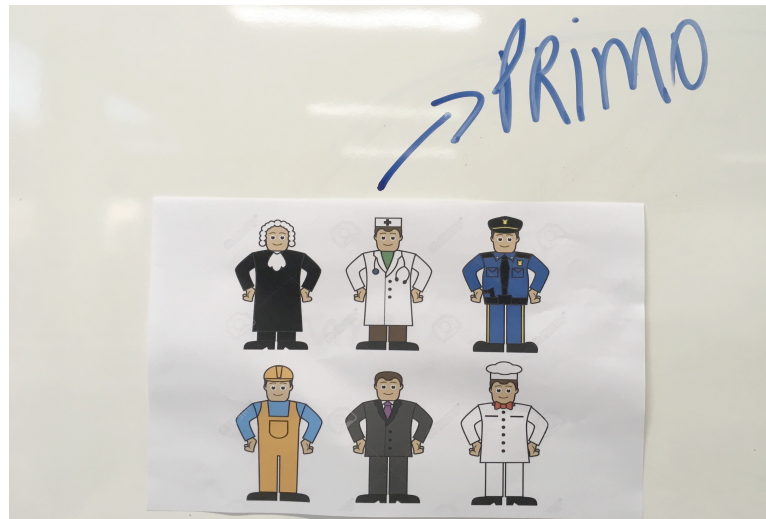
- Felipe: Nossa! Você tem oito gatos! Você poderia ser a mulher gato do filme Batman.
- Saskya: (risos) ... Verdade, a mulher gato é sempre rodeada de gatos. Lá em casa é do mesmo jeito. Eu chego e eles ficam todos ao meu redor (risos).
- Felipe: Uau! (risos). Você podia ser veterinária mesmo. Muito bom para você.

(Fonte: Entrevista com Felipe sobre a aula 'profissões em libras')

Nessa interação, podemos perceber que Felipe aponta para a figura do médico na imagem e faz o sinal correspondente a essa profissão em libras. Saskya afirma que sabe o sinal, o reproduz e, logo em seguida, faz a soletração manual da palavra 'médico'. Felipe pergunta para Saskya se, na família dela, há algum médico, e ela diz que seus pais são médicos. Felipe sinaliza para Saskya que seu primo também é médico. No entanto, ao ver o sinal de 'primo', Saskya não o compreende. Felipe, então, vai ao quadro e escreve a palavra 'primo' e, com o uso de uma seta, ele relaciona a imagem do médico à palavra 'primo', como ilustrado no exemplo a seguir.

[30]

Figura 19 – Uso da escrita por Felipe para ensinar 'profissões' em libras



Fonte: Aula ensino de libras 'profissões'

Durante a interação, Saskya esclarece ao colega que gostaria de ser veterinária porque adora animais e que tem oito gatos em casa. Ela mostra para Felipe o tanto de cicatrizes que os gatos deixaram em seu braço, e Felipe diz que ela deveria ser igual à mulher gato do filme do Batman. Nesse momento, percebemos que Felipe contribuiu para que a interação se desenvolvesse em um ambiente tranquilo e descontraído, trazendo Saskya para a discussão através do conteúdo, deixando-a à vontade para se arriscar em produzir um discurso em libras que fosse além da reprodução do sinal de 'médico'. Nesse sentido, Vassalo e Telles

(2009) elucidam que o contexto de aprendizagem de línguas em *tandem* promove envolvimento integral do aprendiz com seu próprio processo de aprendizagem, bem como cria um ambiente agradável para que ocorra um desenvolvimento de relações prazerosas.

Por meio do exemplo [29], podemos observar que Felipe e Saskya desenvolveram uma comunicação genuína em libras, ou seja, conversaram sobre um tópico que surgiu no decorrer da interação. Esse fato demonstra que a aprendizagem colaborativa pode promover a autonomia dos participantes na escolha de assuntos sobre os quais conversam, o que pode tornar a aprendizagem mais prazerosa e instigante (BROWN, 1994; FIGUEIREDO, 2001, 2006b; FIGUEIREDO; ASSIS, 2006; LANTOLF, 2000; OLIVEIRA-SILVA, 2017; SILVA, 2012; SWAIN, 2001).

O uso da soletração manual foi explorado em diferentes momentos das interações entre os pares. No exemplo a seguir, Felipe está ensinando ‘partes da casa’ para Saskya. Ele inicia sua interação construindo um contexto em que ele chega à sua casa, abre a porta, tira os sapatos e vai até a cozinha buscar algo para comer. Quando ele chega à cozinha, ele abre a geladeira, olha o que tem dentro, retira um refrigerante, pão, presunto e queijo. Saskya observa atentamente a produção do colega, entendendo que deverá construir, logo em seguida, um contexto semelhante. No entanto, Saskya desconhece o sinal de ‘presunto’ e, ao questionar Felipe, ele repete o sinal, simula retirar o presunto de uma travessa, abrir o pão, inserir o presunto e comer. Porém, Saskya ainda demonstra não ter compreendido. Ele desenha no espaço com o dedo indicador algo que lembra um aparelho quadrado, abre o aparelho, pega o pão, coloca dentro do aparelho, simula que ficou quente, retira o pão do aparelho e come. Saskya então oraliza ‘presunto’, mas Felipe não compreende a leitura labial e soletra ‘P-R-E-S-U-N-T-O’, como é observado no próximo exemplo.

[31]

- Felipe: Boa tarde! Tudo bem? Olha, eu vou fazer um exemplo aqui e depois você fará também, ok?
- Saskya: Ok. ((Ajeita-se na cadeira com a expressão corporal toda voltada para Felipe na busca de concentrar-se no discurso sinalizado)).
- Felipe: ((Abre a porta, tira os calçados, entra, fecha a porta, faz expressão facial com o sinal de fome, vai até a cozinha, abre a geladeira, pega pão, presunto))...
- Saskya: O que é isso? ((repete o sinal de ‘presunto’ feito por Felipe)).
- Felipe: Não conhece? Ok, vou te mostrar. Olha só... conhece? ((faz sinal de pão)).
- Saskya: Sim, conheço, eu entendi tudo, só não entendi isso ((repete o sinal de ‘presunto’)).
- Felipe: É o que colocamos dentro do pão e fazemos um sanduíche. Conhece?

- Saskya: Presunto? (Oraliza, movendo a boca lentamente)).
- Felipe: Não entendi. Olha... ((faz um desenho com o dedo no espaço de um objeto quadrado. Pega algo como se fosse um fio e coloca em uma tomada, simula que está quente, faz o sinal de ‘quente’ em libras, abre o objeto, retira o pão de dentro e come)).
- Saskya: Então, presunto ((oraliza novamente, movendo a boca mais lentamente, de modo a enfatizar as sílabas da palavra)).
- Felipe: Falar ((faz o sinal em libras que representa ‘falar com a boca’)) não adianta, eu não sei. Lembra que te expliquei que surdo não sabe bem leitura labial? O nome é P-R-E-S-U-N-T-O ((faz uso da soletração manual)).
- (Fonte: Interação na sessão sobre ‘partes da casa’ em que Felipe ensina libras para Saskya)

O uso da soletração manual de uma palavra é também reconhecida como estratégia mediadora nas interações colaborativas neste estudo (LIMA, 2017; OLIVEIRA-SILVA, 2017; OLIVEIRA; FIGUEIREDO, 2017). Conforme percebemos no exemplo [31], Felipe usa desse recurso quando não consegue expressar, em libras, o conceito de ‘presunto’. No entanto, entendemos que o uso da soletração nesse caso só foi possível porque a palavra era conhecida por Felipe. Porém, devemos levar em conta que essa estratégia não resulta em interações colaborativas positivas quando é usada para expressar uma palavra desconhecida pelo surdo (LIMA, 2017; QUADROS, 1997; QUADROS; KARNOPP, 2004; SKLIAR, 2015).

Outra característica marcante nesse trecho é a troca cultural entre os dois participantes. Felipe pôde aproveitar a estratégia usada por Saskya de oralizar a palavra ‘presunto’ e esclarecer a ela que, diferentemente do que preconizava a abordagem oralista (GESSER, 2009; GOLDFELD, 1997; SACKS, 1998; SOUZA, 1998), a leitura labial não é um elemento culturalmente surdo, mas, sim, um movimento trazido da visão ouvintista de concerto do surdo por meio da oralização.

Em todas as sessões, as interações eram realizadas com o uso de elementos linguísticos das línguas de sinais, como a construção icônica no espaço de sinalização, ou uso de gestos e mímicas. A análise dos dados nos mostra que os participantes surdos e ouvintes, ao ensinar sua língua ao outro, se esforçavam para explicar o conteúdo trabalhado por meio da língua que era mais familiar ao parceiro da aprendizagem em *tandem*. Ou seja, os surdos, mesmo nas aulas em que ensinavam libras, escreviam em português (língua mais familiar aos ouvintes brasileiros) para facilitar a compreensão dos ouvintes. O inverso foi também observado nas aulas em que os ouvintes ensinavam português, visto que a libras era usada como uma língua que mediava a aprendizagem do português. Esse resultado reflete um cuidado, um zelo, um carinho, entre os participantes no momento de aprendizagem das línguas envolvidas.

Percebemos que a experiência que os surdos tiveram participando deste estudo estimulou uma interação colaborativa entre eles próprios, mesmo não tendo trabalhado juntos durante as sessões. Essa interação resultou na possibilidade de criação de um sinal para se referirem ao construto *tandem*, o que evidenciou uma clareza para eles do referido conceito. Ao discutirem a confecção do sinal, tiveram que buscar os conceitos da própria abordagem e contemplá-la no léxico produzido. É sabido que, na libras, há sinais que ainda não foram sistematizados, especialmente sinais que pertencem a uma área de conhecimento específico (CARVALHO, 1989; GARCIA, 2009), levando os sujeitos, muitas vezes, a usar a soletração manual, como vimos em algumas das interações ilustradas neste trabalho. No entanto, conforme Oliveira-Silva (2017) traz em seus estudos, a recorrência do uso da soletração para marcar um conceito que não possua um sinal, que traz a representação da palavra, dificulta a interação comunicativa

3.1.1 A proposta da criação do sinal para *tandem*

A interação proporcionada pelas sessões de *tandem* trouxe, aos surdos participantes deste estudo, o contato com palavras desconhecidas por eles até a participação na pesquisa, como, por exemplo, a própria palavra *tandem*. Com isso, passou a ser necessária a proposta de um sinal, já que agora conheciam esse construto. Por ter-se tornado um conceito presente nas interações entre Bruna e Felipe, para não recorrer à estratégia de soletração manual sempre que desejavam falar sobre essa abordagem, eles iniciaram uma discussão que resultou na criação do respectivo sinal, que foi apresentado ao pesquisador, como ilustrado na seguinte interação.

[32]

- Felipe: Eu estou sentindo falta de um sinal para T-A-N-D-E-M ((faz uso da soletração manual)). Eu entendi o que você explicou. Eu sei que é um termo científico, mas acho que precisava ter um sinal, não é, Bruna?
- Bruna: Sim. Nós dois discutimos como poderia ser o sinal, buscando representar o conceito com as características icônicas próprias da libras e achamos que o sinal poderia ser assim ((faz o novo sinal em libras e, logo após, explica o conceito produzido)).
- Felipe: ((Reproduz o sinal com a Bruna)). Olha! O que você entende? ((direciona a pergunta ao pesquisador))
- Pesquisador: ((Reconhece partes do sinal)) Esse aqui eu entendo como interação, igual a interação da pesquisa, certo?
- Felipe: ((Sorri e olha para a Bruna com a expressão facial de satisfação)) Viu, eu falei que ele iria entender porque ele sabe libras (risos).

- Pesquisador: Mas, por que assim? ((reproduz a configuração de mão produzida no sinal feito por Bruna e Felipe))
- Bruna: Vou explicar. Esse ((reproduz a configuração de mão produzida no sinal)) na libras usamos para andar de bicicleta, moto, certo? Então, aqui tá a bicicleta e aqui ((aponta para os dois dedos da configuração de mão)) seria como duas pessoas e o sinal de ‘interação’ para mostrar a aprendizagem colaborativa. Então esse é o sinal. Legal, né?
- Pesquisador: Maravilhoso! Agora que você explicou dentro das especificidades icônicas da libras, ficou muito claro. Adorei, vou colocar no meu trabalho.

(Fonte: Conversa após a entrevista final)

O sinal de *tandem*, sugerido pelos participantes surdos, Bruna e Felipe, é ilustrado a seguir por uma imagem também elaborada pelo *designer* surdo Fábio Sellani.

[33]

Figura 20 – Sinal de *tandem* criado por Felipe e Bruna



Fonte: ©Fábio Sellani

Não buscamos, neste estudo, discutir sobre a validade ou não do sinal, mas entendemos que ele contempla os princípios morfológicos e semânticos da libras³⁸ (NASCIMENTO; CORREIA, 2001; QUADROS; KARNOPP, 2004; SANDLER; LILLO-MARTIN, 2006). O que buscamos enfatizar é que a participação dos surdos na pesquisa e suas interações nas sessões de *tandem* os levaram a propor um sinal que designasse esse tipo de aprendizagem colaborativa.

Fato semelhante ocorreu na pesquisa de Oliveira-Silva (2017), quando os

³⁸ Para saber mais sobre os princípios norteadores na criação de sinais, sugerimos ler, por exemplo, os estudos de Nascimento e Correia (2001) e Sandler e Lillo-Martin (2006).

participantes surdos, em um curso de Inglês Instrumental, passaram a ter contato com alguns construtos e, devido a isso, de forma colaborativa, propuseram a criação de sinais para representa-los, como, por exemplo, os sinais para ‘cognato’ e ‘falso cognato’.

Ao final de cada sessão de aprendizagem em contexto de *tandem*, foram feitas entrevistas para que pudéssemos obter as percepções dos participantes sobre o seu processo de aprendizagem, como vemos a seguir.

3.2 Análise das percepções dos participantes sobre sua experiência de aprendizagem em contexto de *tandem*

As entrevistas viabilizaram-nos uma melhor compreensão da percepção dos participantes acerca da aprendizagem colaborativa, bem como das estratégias mediadoras usadas por eles durante as sessões de *tandem*. Para contextualizarmos essas contribuições, enfocaremos, nessa parte do trabalho, os pontos positivos e os negativos das interações entre os pares, bem como as reflexões trazidas pelos alunos para superarem as dificuldades que tiveram durante a realização das sessões.

3.2.1 Pontos positivos das interações em tandem

Percebemos que a coconstrução produzida pelos participantes nas interações durante as sessões de *tandem* resultou de excelentes estratégias no desenvolvimento da aprendizagem das línguas envolvidas. Os participantes relataram que, através das trocas realizadas durante as sessões, eles puderam compartilhar conhecimentos, apresentar suas visões acerca da cultura um do outro, reconstruir conceitos já estabelecidos e estreitar laços afetivos, conforme ilustra o seguinte relato de Cristal.

[34]

Pesquisador: O que você achou de aprender libras com sua colega surda através do *tandem*?

Cristal: Nossa, eu achei maravilhoso! Eu tenho muita dificuldade em aprender libras e tenho muita dificuldade em interagir com os surdos da minha sala. Eu aceitei participar da sua pesquisa porque queria mais uma oportunidade para aprender libras, mas aprendi tanta coisa com a minha colega além de sinais! Ela me explicou sobre cultura surda, e nossa relação agora tá tão legal! Eu também fiquei mais à vontade com ela porque éramos somente nós duas na sala, né? Então, fiquei mais tranquila. Outra coisa muito legal é que, como estava só com ela, eu tive que me virar para me comunicar em libras. Então, assim, eu aprendi muito com ela. Às vezes, eu fazia errado algum sinal e ela me

ajudava, outra hora ela tinha dificuldade em português e eu a ajudava... A gente ficou mais tranquila uma com a outra porque a gente percebeu que as duas tinham dificuldades, né? Daí, ficou mais tranquilo (risos).

(Fonte: Entrevista após a primeira sessão)

Ao fazermos a mesma pergunta para a participante Bruna, ela nos evidenciou que o uso das estratégias mediadoras, como o uso de imagens e objetos, contribuíram com o seu processo de aprendizagem de português. Além disso, o contexto de ensino deste estudo viabilizou, para a participante, maiores oportunidades de produção de *scaffolding* que, segundo ela, acabam não acontecendo nas aulas formais de português.

[35]

Pesquisador: O que achou de aprender libras com sua colega surda através do *tandem*?

Bruna: Foi muito bom! Eu gostei muito. A Cristal usou muitas imagens e também trouxe os brinquedos de boneca e isso me fez aprender novas palavras em português porque eu via a imagem ou ela mostrava o brinquedo e eu associava com as palavras que ela ensinava. Também sempre ela tinha calma para me explicar quando eu não entendia alguma palavra, ou alguma coisa. Eu acho que assim, sempre só nós duas, foi muito bom porque eu perguntava e ela sempre respondia com tranquilidade, sem se distrair com outras pessoas, igual acontece nas aulas de português no curso. Assim, por exemplo, como só tínhamos nós duas, então eu ficava mais à vontade para questionar ou também comentar alguma coisa que ela explicava e eu mostrava como era o sinal em libras. É bem melhor aprender assim, eu acho.

(Fonte: Entrevista após a primeira sessão)

Bruna também pondera que as interações colaborativas em sessões de *tandem* puderam esclarecer questões acerca das abordagens educacionais vivenciadas em sua história escolar, contribuindo para a formação didática de Cristal. Vejamos o trecho em que ela esclarece.

[36]

Pesquisador: Qual a sua opinião acerca da produção sinalizada da sua colega nos momentos de interação?

Bruna: Eu percebi que ela tinha muita dificuldade em sinalizar. Às vezes, eu não entendia o que ela queria explicar porque ela oralizava muito junto com os sinais e isso me confundia bastante. Depois que eu expliquei para ela não falar junto com os sinais, foi ficando melhor. Às vezes os ouvintes acham que, ao oralizar, vai se comunicar bem comigo, mas não é verdade. Eu não sei leitura labial e só entendo uma palavra vez ou outra, mas no final eu não tenho contexto e muitas vezes eu acho que o ouvinte falou uma palavra, mas eu entendi outra. Por exemplo, teve um momento em que a Cristal oralizou ‘entendeu’ e eu entendi ‘perdeu’, porque achei que ela estava me perguntando

se eu tinha perdido minha audição com quantos anos (risos)... Desde quando eu estudava, meus colegas e também os professores faziam isso.

(Fonte: Entrevista após a terceira sessão)

Ao ser entrevistado sobre o que achou de aprender português em contexto de *tandem*, Felipe também trouxe como característica positiva o fato de ter tido acesso a novas palavras na língua portuguesa, como ilustrado no seguinte exemplo.

[37]

Pesquisador: O que achou de aprender português com sua colega ouvinte através do *tandem*?

Felipe: Muito bom porque eu perguntava sempre o nome de alguma coisa que estava na imagem que Saskya me mostrava e ela escrevia no quadro, ou fazia gestos, também usava libras para me explicar. Eu aprendi muito com ela. Aprendi o nome de algumas profissões, também aprendi sobre partes da casa, foi muito legal, mas ela também me explicava sempre alguma coisa a mais. Por exemplo, na aula de profissões, ela trouxe a imagem de um médico, daí ela me explicou o que significava a palavra 'cirurgião'. Eu só conhecia médico, entendeu?

(Fonte: Entrevista após a segunda sessão).

Saskya também enfatiza o intercâmbio de conhecimentos linguísticos e culturais favorecido nas sessões de *tandem*. Segundo ela, nas aulas de português sob sua responsabilidade, ela não apenas ensinava essa língua e sua cultura a seu parceiro; ela também aprendia com ele sinais e alguns aspectos da cultura surda, o que corrobora os princípios de reciprocidade e de interculturalidade na aprendizagem de línguas em contexto de *tandem* (BRAMMERTS, 2002; SOUZA, 2003; VASSALO; TELLES, 2009).

[38]

Saskya: Sabe uma coisa que achei muito legal? Eu sempre chegava aqui bem planejada para ensinar o tema do dia. Daí, o Felipe vinha com outras perguntas sobre as quais eu não havia pensado antes, mas só que, para responder a elas, eu precisava de sinais que eu desconhecia, então ele me ajudava ensinando o sinal que eu precisava para construir o contexto para explicar o que ele havia me perguntado. Louco isso, né? Eu queria que a gente continuasse essas sessões pelo menos até o final do curso. (risos)... Todo encontro eu chegava com um monte de coisas e daí a gente começava a interagir e ele me mostrava como algo era diferente na cultura surda e eu também mostrava como nós ouvintes pensávamos sobre a mesma questão. Foi muito bom mesmo. Gostei muito.

(Fonte: Entrevista final)

Outra característica positiva trazida na fala de Felipe foi que a aprendizagem colaborativa em regime de *tandem* viabilizou para ele reflexões acerca de sua formação como

professor de segunda língua. Ele aponta que, através dessa proposta de ensino de línguas, ele teve a oportunidade de vivenciar o papel de professor de libras e que esse fato irá contribuir na sua formação em andamento, como pode ser observado no relato a seguir.

[39]

Felipe: Eu achei muito bom em participar da sua pesquisa porque, às vezes, eu ficava lá em casa pensando como eu vou ensinar isso para a Saska. Daí, eu pesquisava na internet imagens e ficava pensando como que eu iria fazer para ela aprender o sinal. Aqui no Letras: Libras, eu tenho muita dificuldade, mas eu acho que agora eu entendi um pouco melhor como ensinar libras para ouvintes, sabe? Assim, claro que não tô pronto, mas estou desenvolvendo... Depois do primeiro encontro eu fui para casa e já comecei a pesquisar, nossa! Eu ficava um tempão tentando criar uma maneira de explicar para ela...

(Fonte: Entrevista final)

Vimos como as trocas estabelecidas entre os pares nas sessões em *tandem* promoveram a aprendizagem da língua e da cultura do outro. As interações e as dúvidas de seus parceiros levaram os participantes a ser colaborativos um com o outro, pois precisavam buscar sempre alternativas para serem bem-sucedidos na tarefa de auxiliar o seu par na aprendizagem da língua-alvo. Essas estratégias de ensino também puderam contribuir para o processo de formação docente desses participantes, visto que são alunos de um curso de licenciatura.

Apesar dos vários pontos positivos apontados, os participantes também elencaram alguns aspectos negativos, conforme podemos observar na próxima sessão.

3.2.2 Pontos negativos das interações em *tandem*

Por meio das entrevistas realizadas, os participantes puderam elencar alguns aspectos negativos da aprendizagem em *tandem*, tais como: a dificuldade em entender o colega quando desconhecia algum sinal ou alguma palavra; dúvidas em explicar alguma informação que não havia sido contemplada no momento de planejamento prévio; uso de estratégias que não favoreciam a interação significativa entre os pares, como, por exemplo, o uso do português sinalizado ou de sinais desconhecidos; dificuldade em explicar algo que o colega solicitou; e o cansaço gerado entre os participantes devido ao fato de as sessões terem sido agrupadas em um único dia.

Em algumas sessões, os participantes se sentiram frustrados em não compreender ou serem compreendidos e tiveram que desistir de tentar esclarecer algo, uma vez que não dispunham de domínio na língua do outro, como ilustrado no exemplo a seguir.

[40]

Pesquisador: O que achou de interagir com o colega?

Cristal: Ah, foi bom, mas teve alguns momentos difíceis porque a gente não conseguia entender uma a outra... Eu sei que ela não entendeu ‘enfeite’ muito bem, eu tentei escrever no quadro o conceito, daí ela não conhecia outras palavras que usei e foi complicado. Às vezes, a gente não entendia o que a outra estava dizendo e aí, algumas vezes, a gente deixou pra lá.

(Fonte: Entrevista após a primeira sessão)

É importante ressaltar que desistir de interagir com o outro diante da dificuldade de comunicação entre pessoas de línguas diferentes não é uma característica exclusiva de sessões em *tandem*, mas, sim, uma característica natural entre pessoas que se encontram no processo de aprendizagem de uma L2 (FIGUEIREDO, 2006b).

Saskya, ao ser entrevistada após a terceira sessão, trouxe como uma característica negativa o fato de as sessões acontecerem no mesmo dia. Segundo ela, muitas vezes, na aula de libras, Felipe abordava um assunto que ela havia contemplado no seu planejamento da aula de português que ocorreria logo em seguida na sessão, deixando-a sem a possibilidade de fazer alterações no planejamento de sua aula, como é ilustrado a seguir.

[41]

Pesquisador: Você teve alguma dificuldade em ensinar a seu colega?

Saskya: Tive... Assim, a gente planeja uma aula direitinho, prepara os materiais e tudo, mas teve momentos em que o Felipe dava a aula de libras primeiro e daí ele falava aquilo que eu iria falar para explicar algo em português para ele, entende?... No encontro de hoje, ele falou o conceito de variação linguística e eu tinha preparado exatamente sobre isso na minha aula de português... Eu penso que, talvez, se, por exemplo, o encontro de hoje fosse destinado à aula de libras e o de amanhã, para aula de português, eu poderia voltar para casa e modificar alguma coisa e até mesmo aproveitar melhor o que ele falou na aula dele de libras, entende?

(Fonte: Entrevista após a terceira sessão)

Pelas entrevistas, percebemos que os participantes apontaram mais fatores positivos do que negativos no que concerne às interações colaborativas no contexto de *tandem*. Eles perceberam que os benefícios que a colaboração trouxe para sua aprendizagem

foram mais frequentes e apontaram inclusive a contribuição que essas interações trouxeram para sua formação como futuros professores de libras.

Os aspectos negativos dizem respeito a questões que podem ser repensadas no aprofundamento de futuros estudos sobre o processo de ensino-aprendizagem em contexto de *tandem*, os quais podem levar em consideração as ponderações feitas pelos participantes desta pesquisa. No entanto, vale ressaltar que tais aspectos não são específicos de propostas de ensino de línguas em contexto de *tandem*, visto que podem também ser manifestados em outros contextos de ensino-aprendizagem de segunda língua.

Terminada a análise dos dados, passemos à parte conclusiva deste estudo.

À GUIA DE CONCLUSÃO

Eles sempre dizem que precisamos explicar claro para os surdos, mas eu ficava me perguntando ‘explicar como se eu não sei libras?’ mas aqui ela tá me mostrando como é esse ‘explicar’.

(Trecho da fala de Cristal na entrevista após a sessão de ensino de ‘profissões’ em português).

Esta parte conclusiva do trabalho está dividida em duas partes. Na primeira, retomamos as perguntas de pesquisa que motivaram este estudo, relacionando-as aos resultados obtidos e às implicações para o ensino de libras para ouvintes e de português escrito para surdos. Na segunda parte, apresentamos algumas limitações desta pesquisa. Finalmente, na terceira parte, traçamos algumas considerações finais deste trabalho.

Retomando as perguntas de pesquisa

Nesta seção, buscamos responder às perguntas deste estudo com base nos resultados apresentados no capítulo anterior.

1. Que estratégias mediadoras os participantes utilizaram nas suas interações com seus pares durante o processo de ensino de sua língua para o outro?

Os alunos lançaram mão de diferentes estratégias mediadoras durante as suas interações nas sessões de *tandem*. Eles faziam perguntas aos seus pares para esclarecer dúvidas e instigavam os colegas perguntando alguma coisa que os levasse à construção significativa do assunto que iriam abordar. Quando não se faziam compreendidos, os participantes usavam vários recursos para se expressarem com seus colegas. Alguns desses recursos não foram eficazes, como o uso de gestos e a oralização. Outros, por sua vez, facilitaram o processo comunicativo, como, por exemplo, a datilologia, a escrita e desenhos. Essas estratégias serviram também para ampliar algum conceito lexical, como foi ilustrado nos exemplos [20] e [21], quando Saskya amplia o conceito de ‘planta’, relacionando-o a uma atividade de desenhar do arquiteto. Observamos que, ao utilizarem estratégias mediadoras e

scaffoldings compreensíveis durante as interações, os participantes respeitavam as especificidades de seu par, o que levou à promoção tanto de *input* quanto de *output* compreensíveis durante as sessões de *tandem* (FIGUEIREDO; OLIVEIRA-SILVA, 2016; OLIVEIRA-SILVA, 2017); ou seja, os participantes surdos e ouvintes se esforçaram para ensinar, aprender e interagir um com o outro nas línguas envolvidas neste estudo.

Vimos, pela análise dos dados, que os pares fizeram uso de diferentes estratégias também para ensinar sua língua ao outro durante as sessões de *tandem*. Eles usaram alguns objetos, como, por exemplo, a maquete da sala de estar, e usaram o quadro branco com pincéis de diferentes cores e fizeram nele desenhos para desenvolver as temáticas propostas. No que se refere ao uso de símbolos, os participantes usaram setas ligando um desenho a uma palavra, circularam palavras, marcaram pontos dentro dos desenhos para esclarecer diferenças lexicais, bem como escreveram a palavra em português no quadro branco em diferentes locais para designar diferentes classes gramaticais.

Essas estratégias favoreceram o processo de ensino das línguas envolvidas nas sessões de *tandem*, pois serviram para mediar a compreensão do conteúdo a ser ensinado. Essa afirmação foi evidenciada tanto nas análises das interações como na análise das entrevistas. Percebemos que o uso de imagens, desenhos, traços etc., ou seja, de recursos visuais, atrelado ao processo de ensino de português escrito é uma estratégia eficiente a ser usada com alunos surdos. Como vimos nos capítulos anteriores, o uso de pistas visuais para favorecer a compreensão do que está escrito é também valorizado por alguns pesquisadores, como, por exemplo, Goés (1999), quando enfatiza o uso de palavras acompanhadas de imagens para favorecer, aos surdos, a construção de sentidos na leitura de textos em português. Figueiredo e Oliveira-Silva (2016), Oliveira-Silva (2017) e Oliveira e Figueiredo (2017) também consideram o uso de símbolos, figuras e cores diferentes, no ensino de línguas, como uma estratégia eficaz, visto que viabilizam o suporte visual necessário para a compreensão das explicações sobre o conteúdo ministrado.

2. *Qual a percepção dos participantes sobre a aprendizagem colaborativa de línguas no contexto de tandem?*

Por meio das entrevistas realizadas, os participantes deste estudo puderam elencar tanto aspectos positivos quanto negativos acerca de suas experiências de aprendizagem em contexto de *tandem*.

Os aspectos positivos foram: a possibilidade de interações comunicativas; a possibilidade de uma relação mais próxima entre os pares; a possibilidade de um melhor relacionamento com o colega; a possibilidade de trocas de informações e discussão sobre a língua; a possibilidade de uma maior conscientização sobre a cultura um do outro; a oportunidade de esclarecer dúvidas e desmistificar sobre a visão de mundo de cada; a possibilidade de contribuir na formação profissional etc.

Os aspectos negativos foram: a dificuldade em entender o colega quando desconhecia algum sinal ou alguma palavra; dúvidas em explicar alguma informação que não havia sido contemplada no momento de planejamento prévio; uso de estratégias que não favoreciam a interação significativa entre os pares, como, por exemplo, o uso do português sinalizado ou de sinais desconhecidos; dificuldade em explicar algo que o colega solicitou; e o cansaço gerado entre os participantes devido ao fato de as sessões terem sido agrupadas em um único dia.

Apesar de alguns relatos negativos, todos os participantes consideraram a possibilidade de aprender a língua do outro e de ensinar a sua língua ao outro no contexto de *tandem* como algo extremamente promissor. Eles afirmaram que, como futuros professores, puderam vivenciar interações comunicativas reais promovidas por essa proposta e que desejam utilizar esse tipo de abordagem colaborativa de ensino de línguas em suas futuras aulas, como pudemos observar nas respostas dadas durante a entrevista final.

Pudemos perceber também que todos os participantes, de alguma forma, beneficiaram-se das interações colaborativas vivenciadas. Eles tiveram a oportunidade de se desenvolver em aspectos linguísticos e culturais, bem como puderam resgatar a autoestima e a motivação em aprender a língua do outro por meio da coconstrução estabelecida nas interações entre eles, corroborando com os estudos de Figueiredo e Assis (2006).

Limitações deste estudo

Este estudo, como qualquer outro, também tem algumas limitações. Uma delas foi o número reduzido de participantes. O fato de termos tido apenas dois pares de alunos nos possibilita a traçar reflexões pontuais acerca do ensino de libras para ouvintes e de português escrito para surdos, evidenciadas nas semelhanças das respostas dadas pelos participantes nos momentos das entrevistas. Porém, não podemos deduzir que as estratégias mediadoras

elencadas neste estudo venham a atender a todos os aprendizes de libras e de português escrito em outros contextos.

Outra limitação é o fato de este estudo ter sido realizado com alunos que, em princípio, possuíam conhecimento intermediário das línguas estudadas, evidenciando-se, assim, a impossibilidade de generalizar os resultados para alunos de outros níveis linguísticos diferentes. Dessa forma, sugerimos que sejam realizados outros estudos mais longitudinais, com um maior número de participantes de diferentes níveis e com um número maior de sessões de *tandem*, para verificar se os resultados de tais estudos confirmam ou não os obtidos na presente pesquisa.

Apesar das limitações apontadas, acreditamos que as contribuições trazidas possam promover novas reflexões acerca do processo de ensino-aprendizagem de línguas em contexto de *tandem* presencial ou a distância entre línguas cujas modalidades sejam diferentes.

Considerações finais

Por ter viabilizado aos participantes a oportunidade de expressarem suas percepções a respeito da proposta do uso do contexto de *tandem* em interações entre surdos e ouvintes, este estudo promoveu uma maior compreensão das estratégias usadas pelos participantes durante as interações comunicativas. Vimos que tais estratégias favoreceram a coconstrução do conhecimento e possibilitaram a promoção de *input* e de *output* compreensíveis.

Em se tratando do uso de imagens como estratégia de ensino de português para surdos, nosso estudo evidenciou que o uso de recursos visuais favoreceu o processo de aprendizagem da língua portuguesa dos participantes surdos por tornar o *input* mais compreensível a esses participantes, o que corrobora os estudos de Oliveira e Figueiredo (2017).

Os relatos dos participantes surdos durante as entrevistas nos permitem afirmar que algumas estratégias que não são consideradas mais como eficientes pela literatura, ainda são utilizadas pelos ouvintes durante a interação, como o uso de oralização e o uso de gestos, pois tais estratégias bloquearam a comunicação e a interação, como pôde ser percebido nos exemplos [18] e [19]. Com base nisso, precisamos refletir sobre metodologias de ensino das línguas envolvidas, bem como sobre por que essas estratégias ainda se fazem presentes em interações entre surdos e ouvintes (GESSER, 2006, 2009, 2012; GOLDFELD, 1997; MEIER, 2002).

Vimos que, apesar de as línguas envolvidas serem de modalidades diferentes, o processo de coconstrução e de colaboração se estabeleceu tanto nos momentos de aprendizagem dos ouvintes quanto nos momentos de aprendizagem dos surdos. Esse fato nos permite afirmar que o contexto de *tandem* é apropriado também para línguas de modalidades diferentes, como o português e a libras. Os benefícios observados nesse contexto de línguas de modalidades diferentes, como o descrito neste estudo, corroboram os já encontrados sobre aprendizagem de línguas de uma mesma modalidade, como as línguas orais, tanto em contexto de *tandem* quanto de *teletandem* (BRAMMERTS, 2002; FIGUEIREDO; SILVA, 2016; SOUZA, 2003; VASSALLO; TELLES, 2009).

A aprendizagem colaborativa de línguas em contexto de *tandem*, aqui apresentada, trouxe evidências benéficas na construção da autoestima e da motivação dos participantes em aprender a língua do colega e em ensinar sua língua a ele. Por intermédio da análise dos dados, pudemos observar e compreender o quão engajados eles ficaram para ensinar a sua língua ao outro.

Pudemos também observar que os participantes usaram a língua do outro para ensinar sua própria língua; ou seja, os surdos usaram o português para ensinar libras e os ouvintes usaram a libras para ensinar o português escrito. Essa estratégia corrobora os estudos de Figueiredo e Silva (2014), Figueiredo (2006) e Souza e Almeida (2014) que preconizam o fato de que, no processo de aprendizagem de uma L2, a L1 pode ser usada para facilitar a compreensão dos sentidos das palavras ou dos sinais que foram ensinados.

Nas interações durante as sessões, percebemos que o uso da língua de sinais foi usada como a língua de ancoragem, ou seja, a língua que mediava a aprendizagem entre os pares (SILVA, 2012; SILVA; FIGUEIREDO, 2016). Conforme mencionado anteriormente, os surdos, apesar de, em alguns momentos, usarem a escrita ou a soletração manual para designar alguma palavra, promoveram a construção dos significados por meio da libras. Esses resultados sugerem que a preferência pela libras como meio de comunicação decorre do fato de a comunicação ser agilizada quando se usam sinais em detrimento da escrita, que é um processo mais lento.

A interação nas sessões em *tandem* possibilitou crescimento linguístico, cultural e colaborou também para o crescimento profissional dos participantes, visto que serão futuros professores. Sendo assim, podemos sugerir a aprendizagem colaborativa de línguas em contexto de *tandem* como proposta complementar ao processo de formação de professores das línguas envolvidas. Ou seja, ao atuarem como quem ensina a língua ao outro, os alunos precisaram pensar sobre estratégias e recursos que viabilizassem suas interações, fazendo-os

refletir sobre o que vêm estudando no curso de formação de professores de libras na UFG. Em outras palavras, por meio dessa abordagem colaborativa, eles se tornaram agentes do processo de ensino-aprendizagem das línguas envolvidas, tornando-se, com isso, mais autônomos. Esse fato, indubitavelmente, se diferencia das situações rotineiras de sala de aula, em que o professor geralmente controla o andamento das atividades.

Convidamos, portanto, os professores surdos e ouvintes a colocar seus alunos em bicicletas de dois assentos para que, pedalando juntos, possam se desenvolver em aspectos linguísticos, culturais, profissionais e pessoais e, com isso, possam se tornar cidadãos mais colaborativos e abertos para as diversidades.

REFERÊNCIAS

ALBRES, N. A. *Português: eu quero ler e escrever*. São Paulo: Instituto Santa Terezinha, 2010.

_____. *Intérprete educacional: políticas e práticas em sala de aula inclusive*. São Paulo: Harmonia, 2015. p. 4-6.

ALJAAFREH, A.; LANTOLF, J. P. Negative feedback as regulation and second language learning in the zone of proximal development. *The Modern Language Journal*, v. 78, n. 4, p. 465-483, 1994.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. 6. ed. Campinas-SP: Pontes, 2010.

ANATER, G. I. P. *As marcações linguísticas não-manuais na aquisição da língua de sinais brasileira (LSB): um estudo de caso longitudinal*. 2009. 160 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

ARAÚJO, A. D. S. *As expressões e as marcas não-manuais na língua de sinais brasileira*. 2013. 120 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

ARAÚJO, M. A. F. *Let's play games*. 2016. 155 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

ARROTÉIA, J. *O papel da marcação não-manual nas sentenças negativas em Língua de Sinais Brasileira (LSB)*. 2005. 113 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto dos Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

BAKER, C. Deaf people, bilingualism and bilingual education. In: _____. *Foundations of bilingual education and bilingualism*. 4. ed. Great Britain: Multilingual Matters, 2004. p. 370-380.

_____. *Foundations of bilingual education and bilingualism*. 5. ed. New York: Multilingual Matters, 2011.

BARROS, M. E. *ELiS: escrita das línguas de sinais*. In: QUADROS, R. M.; PERLIN, G. (Org.). *Estudos Surdos II*. Petrópolis: Arara Azul, 2007. p. 212-237.

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

BASILIER, T. *Tegnsprak*. OSLO: NRK1, 1974.

BASSI, C. E. O Efeito de negociações: uma análise do processo de co-construção de textos em língua francesa. In: FIGUEIREDO, F. J. Q. (Org.). *A aprendizagem colaborativa de línguas*. Goiânia: Editora da UFG, 2006. p. 143-162.

BELLUGI, U.; KLIMA, E. Properties of visuospatial language. Paper for International Congress. *Sign Language Research and Application, Conference*. Siegmund Prillwitz (Ed.) Hamburg, march, 1990. p. 23-25.

BENEDETTI, A. M.; CONSOLO, D. A.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.). *Pesquisas em ensino e aprendizagem no teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos*. Campinas-SP: Pontes, 2010. p. 21-45.

BENEDETTI, A. M.; RODRIGUES, D. G. Choques linguístico-culturais e o desenvolvimento da competência intercultural em *teletandem*. In: BENEDETTI, A. M.; CONSOLO, D. A.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.). *Pesquisas em ensino e aprendizagem no teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos*. Campinas-SP: Pontes, 2010. p. 89-104.

BINET, M. *A transcrição como teoria-em-reconstrução: a indução como prática metodológica*. Documento de Trabalho do GIID n. 37. Lisboa: FCSH-UNI, 2012.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.

BORGES, T. D.; LAGO, N. A.; DALACORTE, M. C. F. Com a ajuda do meu colega consegui fazer o exercício de listening?: Uma análise sociocultural da interação de dois alunos em uma atividade de compreensão oral em Inglês. *Polifonia*, v. 21, p. 316-343, 2014.

BRAGA, J. C. F. *Aprendizagem de línguas em regime de tandem via e-mail: colaboração, autonomia e estratégias sociais e de compensação*. 2004, 152 f. Dissertação. (Metrado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, UFMG, Belo Horizonte, 2004. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/ALDR-5VSMQG?show=full>>. Acesso em: 12 ago. 2016.

BRAMMERTS, H. *Tandem language learning via the internet and the international E- Mail Tandem Network*. In: LITTLE, D.; BRAMMERTS, H. (Ed.). *A guide to language learning in tandem via the internet. CLCS Occasional Paper*, n. 46, Dublin: Trinity College, Centre for Language and Communication Studies, p. 9-22. 1996. Disponível em: <<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED399789.pdf>>. Acesso em: 14 Jul. 2017.

BRAMMERTS, H. Aprendizagem autônoma de línguas em *tandem*: desenvolvimento de um conceito. In: DELILLE, K. H.; CHICHORRO, A. (Org.). *Aprendizagem autônoma de línguas em tandem*. Lisboa: Colibri, 2002. p. 15-25.

BRASIL. *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, seção 1, 23/12/1996, p. 27833 (Publicação Original).

_____. *Lei nº 10.436*, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, seção 1, 25/4/2002, p. 23 (Publicação Original).

BRASIL. *Decreto nº 5.626*, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, seção 1, 23/12/2005, p. 28 (Publicação Original).

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. *Relatório do Grupo de Trabalho designado por Portaria Ministerial nº 1.060/2013 e nº 91/2013 para elencar subsídios à Política Linguística de Educação Bilingue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SECADI, 2014.

BROOKS, F.; DONATO R. Vygotskian approaches to understanding foreign language learner discourses during communicative tasks. *Hispania*, v. 77, p. 262-274, 1994.

BROWN, H. D. *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. New Jersey, USA: Prentice Hall Regents, 1994.

BRYAM, M. *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters, 1997.

BUTLER, Y. G.; HAKUTA, K. Bilingualism and second language acquisition. In: BHATIA, T. K.; RITCHIE, W. C. (Ed.). *The handbook of bilingualism*. Oxford: Blackwell Publishing Ltd, 2006. p. 114-144.

BUZAR, E. A. S. *A Singularidade visuo-espacial do sujeito surdo: implicações educacionais*. 2009. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2009. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/4235>>. Acesso em: 18 jul. 2017.

CAMPELLO, A. R. S. Pedagogia visual: sinal na educação dos surdos. In: QUADROS, R. M. de; PERLIN, G. (Org.). *Estudos Surdos II*. Petrópolis: Arara Azul, 2007. p. 100-131.

CAPOVILLA, F. C. Filosofias educacionais em relação ao surdo: do oralismo à comunicação total ao bilingüismo. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 6, n. 1, p. 99-116, 2000.

CARVALHO, G. M.; VITTO, M. F. Lier-De. O interacionismo: uma teorização sobre a aquisição da linguagem. In: QUADROS, R. M. (Org.). *Teorias da aquisição da linguagem*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2008. p. 115-146.

CELANI, M. A. A. Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada. *Linguagem & Ensino*, v. 8, n. 1, p. 101-122, 2005.

CERVELLINI-HAGUIARA, N. *A musicalidade do surdo: representação e estigma*. São Paulo: Plexus Editora, 2003.

CHAVEIRO, N. *Qualidade de vida das pessoas surdas que se comunicam pela língua de sinais: construção da versão em Libras dos instrumentos WHOQOL-BREF e WHOQOL-DIS*. 2011. 252 f. Tese (Doutorado em Ciências da Saúde) – Faculdade de Medicina, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011. Disponível em: <<http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tde/1527>>. Acesso em: 14 jul. 2017.

CHAVEIRO, N. et al. Qualidade de vida dos surdos que se comunicam pela língua de sinais. *Revista eletrônica interface*, v. 18, n. 48, p. 101-114, 2014. Disponível em: <<http://interface.org.br/edicoes/v-18-n-48-jan-mar-2014/>>. Acesso em: 09 nov. 2017.

CHAVEIRO, N.; BARBOSA, M. A. A surdez, o surdo e seu discurso. *Revista Eletrônica de Enfermagem*, v. 6, n. 2, p. 166-171, 2004.

CICCONE, M. M. C. *Comunicação total: introdução, estratégia a pessoa surda*. Rio de Janeiro: Editora Cultura Médica, 1990.

COSTA, J. P. B. *A educação do surdo ontem e hoje: posição sujeito e identidade*. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

CUMMINS, J. Bilingual children's mother tongue: why is it important for education?. *Sprogforum*, Toronto-CA, v. 7, n. 1, p. 15-23, 2009. Disponível em: <<http://www.iteachilearn.com/cummins/mother.htm>>. Acesso em: 15 ago.2016.

DECHANDT, S. B. A apropriação da escrita por crianças surdas. In: QUADROS, R. M. de (Org.). *Estudos surdos I*. Petrópolis-RJ: Arara Azul, 2006. p. 284-322.

DOMAGALA-ZYSK, E. Deaf and hard of hearing primary school pupil's motivation to learn English as a foreign language. In: BYRA, S.; CHODKOWSKA, E. (Ed.). *Socio- pedagogical contexts of social marginalization*. Lublin: UMCS, 2013. p. 159-176.

DONATO, R. Collective scaffolding in second language learning. In: LANTOLF, J. P.; APPEL, G. (Ed.). *Vygotskian approaches to second language learning*. Norwood-NJ: Ablex Publishing Company, 1994. p. 39-62.

ELLIS, R. *Understanding second language acquisition*. Hong Kong: Oxford University Press, 1985.

EMMOREY, K.; BORINSTEIN, H.; THOMPSON, R.; GOLLAN, T. Bimodal bilingualism. *Bilingualism*, Cambridge-England, v. 11, n. 1, p. 43-61, 2008. Disponível em: <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2600850/>>. Acesso em: 09 nov. 2017.

EMMOREY, K.; REILLY, J. Qualitative methods in research on teaching. In: WITTROCK, M. C. (Ed.). *Handbook of research on teaching*. New York: Macmilian, 1986. p. 119-161.

_____. *Language, gesture and space*. New Jersey: LEA, 1995.

ERICKSON, F. What makes school ethnography "ethnographic"? *Anthropology and Education Quarterly*, v. 15, p. 51-66, 1984.

ESCHENAUER, J. Apprendre une langue en *tandem*. Réinterprétation des *tandems* à la lumière d'une approche sociocognitive. *Languages*, n. 192, p. 87-99, 2013/4. Disponível em: <<http://www.cairn.info/revue-langages-2013-4-page-87.htm>>. Acesso em: 09 set. 2017.

ESTEBAN, M. P. S. *Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições*. São Paulo: Amgh, 2010.

FARIA, P. H. A. *O papel das estratégias de comunicação no processo de aquisição de português como língua estrangeira: um estudo com alunos intercambistas da UFG*. 2015. 134 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015.

FAULSTICH, E. Modalidade oral-auditiva *versus* modalidade visuo-espacial sob a perspectiva de dicionários na área da surdez. In: LIMA-SALLES, H. M. M. (Org.). *Bilinguismo dos surdos: questões linguísticas e educacionais*. Goiânia: Cãnone Editorial, 2007. p. 143-157.

FELIPE, T. Escola Inclusiva e os direitos linguísticos dos surdos. *Revista Espaço*. Rio de Janeiro: INES, v. 7, p. 41-46, 1997.

_____. Políticas Públicas para Inserção da Libras na Educação de Surdos. *Revista Informativo Científico Espaço – INES*, Rio de Janeiro, n. 25/26, p. 33-47, jan./dez. 2006.

FELIPE, T. A.; MONTEIRO, M. S. *Libras em contexto: curso básico*. 7. ed. Rio de Janeiro: WallPrint, 2008.

FERNANDES, E. *Problemas linguísticos e cognitivos do surdo*. Rio de Janeiro: Agir, 1990.

_____. *Linguagem e surdez*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

FERREIRA, L. *Por uma gramática de língua de sinais*. 2. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2010.

FERREIRA-BRITO, L. Uma abordagem fonológica dos sinais da LSCB. *Revista Informativo Científico Espaço – INES*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 20-43, 1990.

_____. *Integração social & educação de surdos*. Rio de Janeiro: Babel, 1993.

FIGUEIREDO, F. J. Q. Aquisição e aprendizagem de segunda língua. *Signótica*, v. 7, p. 39-57, jan./dez. 1995.

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

_____. A aprendizagem colaborativa: foco no processo de correção dialogada. In: LEFFA, V. J. (Org.). *A interação na aprendizagem das línguas*. Pelotas-RJ: EDUCAT, 2003. p. 125-157.

_____. (Org.). *A aprendizagem colaborativa de línguas*. Goiânia: Editora da UFG, 2006a.

_____. A aprendizagem colaborativa de línguas: algumas considerações conceituais e terminológicas. In: _____. (Org.). *A aprendizagem colaborativa de línguas*. Goiânia: Editora da UFG, 2006b. p. 11-45.

_____. *Aprendendo com os erros: uma perspectiva comunicativa de ensino de línguas*. 3. ed. rev. ampl. Goiânia: Editora da UFG, 2015.

FIGUEIREDO, F. J. Q.; ASSIS, N. A. L. A auto-estima e a atitude quanto à escrita na revisão colaborativa. In: FIGUEIREDO, F. J. Q. (Org.). *A aprendizagem colaborativa de línguas*. Goiânia: Editora da UFG, 2006. p. 165-199.

FIGUEIREDO; F. J. Q.; FARIA, P. H. A. O papel das estratégias de comunicação no processo de aquisição de português como língua estrangeira. In: OSÓRIO, P.; SIMÕES, D.; ROSA, M. C. (Org.). *Da constituição histórica do português ao seu ensino: estudos de linguística portuguesa*. Rio de Janeiro: Dialogartes, 2017. p. 193-225.

FIGUEIREDO, F. J. Q.; LIMA, M. S. A pesquisa sobre a colaboração entre aprendizes de língua estrangeira em contextos presencial e virtual. In: GERHARDT, A. F. L. M. (Org.). *Ensino-aprendizagem na perspectiva da linguística aplicada*. Campinas-SP: Pontes Editores, 2013. p. 155-181.

FIGUEIREDO, F. J. Q.; OLIVEIRA, E. C. Sobre métodos, técnicas e abordagens. In: FIGUEIREDO, F. J. Q. (Org.). *Formação de professores de línguas estrangeiras: princípios e práticas*. 2. ed. Goiânia: Editora da UFG, 2017. p. 11-41.

FIGUEIREDO, F. J. Q.; OLIVEIRA-SILVA, C. M. Uma análise da eficácia das estratégias de ensino utilizadas por uma professora ministrando aulas de inglês instrumental para alunos surdos em uma sala de aula inclusiva na universidade. In: FIGUEIREDO, F. Q.; SIMÕES, D. M. P. (Org.). *Linguística Aplicada, prática de ensino e aprendizagem de línguas*. Campinas-SP: Pontes Editores, 2016. p. 235-282.

FIGUEIREDO, F. J. Q.; OSÓRIO, P.; MIRANDA, F. Contribuições da Linguística Aplicada para o Ensino e a Aprendizagem de Português como Língua Estrangeira. In: FERREIRA, M. C. F. D.; REICHMANN, C. L.; ROMERO, T. R. S. (Org.). *Construções identitárias de professores de línguas*. Campinas, SP.: Pontes, 2016. p. 103-120.

FIGUEIREDO, F. J. Q.; SILVA, S. V. A colaboração no ensino-aprendizagem de línguas em contextos tecnológicos: uma análise das interações entre aprendizes brasileiros e alemães. In: FIGUEIREDO, F. J. Q.; SIMOES, D. M. P. (Org.). *Metodologias em/de linguística aplicada para ensino e aprendizagem de línguas*. Campinas-SP: Pontes Editores, 2014. p. 73-117.

_____. Do *tandem* ao *teletandem*: estudos sobre o uso da colaboração na aprendizagem de línguas em contexto virtual. In: JORDÃO, C. M. (Org.). *A linguística aplicada no Brasil: rumos e passagens*. Campinas-SP: Pontes Editores, 2016. p. 309-336.

FIGUEREDO, C. J. *O uso de estratégias de comunicação em sala de aula de língua inglesa: a interação em foco*. 2001. 164 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2001.

FINGER, I. A aquisição da linguagem na perspectiva behaviorista. In: QUADROS, R. M. *Teorias da aquisição da linguagem*. Florianópolis-SC: Editora da UFSC, 2008. p. 17-44.

FOX, M. *Talking hands: what sign language reveals about the mind*. New York: Simon & Schuster Paperbacks, 2007.

FRYDRYCH, L. A. K. Rediscutindo as noções de arbitrariedade e iconicidade: implicações para o estatuto linguístico das línguas de sinais. *ReVEL*, v. 10, n. 19, p. 281-294, 2012.

GARCIA, D. N. M. *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: Unesp, 2013. p. 11-29.

GASS, S. M. Language universals and second-language acquisition. *Language Learning*, v. 39, p. 497-534, 1989.

GESSER, A. “*Um olho no professor surdo e outro na caneta*”: ouvintes aprendendo a língua de sinais. 2006. 213 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada na área de Multiculturalismo, Plurilinguismo e Educação Bilíngue) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas–SP, 2006. Disponível em: <<http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000379600>>. Acesso em: 3 jul. 2017.

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

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

GESUELI, Z. M. *A criança não ouvinte e a aquisição da escrita*. 1998. 212 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas – SP, 1998.

GÓES, M. C. R. *Linguagem, surdez e educação*. 2. ed. Campinas-SP: Editora Autores Associados, 1999.

GOLDFELD, M. *A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista*. São Paulo: Plexus, 1997. p. 24-40.

GROSJEAN, F. *Life with two languages: An introduction to bilingualism*. Cambridge-London: Harvard University Press, 1982.

_____. *Bilingual: Life and Reality*. Cambridge-London: Harvard University Press, 2010. p. 3-50.

HAGUIARA-CERVellini, N. *A musicalidade do surdo: representação e stigma*. 2. ed. São Paulo: Plexus Editora, 2003.

HARBORD, J. The use of the mother tongue in the classroom. *ELT Journal*, v. 46, n. 4, p. 350-355, 1992.

HULST, H. V. D. Atoms of segmental structure: components, gestures and dependency. *Phonology*, v. 6, p. 253-284, 1989.

JIN, L; CORTAZZI, M. ¿La cultura que aporta el alumno: ¿puente u obstáculo? In: BYRAM, M.; FLEMING, M. *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas*. (Trad. José Ramón Parrondo e Maureen Dolan). Madrid: Cambridge University Press, 2001. p. 104-125.

KARNOPP, L. B. *Aquisição do parâmetro configuração de mão na Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS): estudo sobre quatro crianças surdas, filhas de pais surdos*. 1994. 333f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – PUC, Porto Alegre, 1994.

KARNOPP, L. B.; KLEIN, M.; LUNARDI-LAZZARIN, M. L.; Produção, circulação e consumo da cultura surda brasileira. In: _____ (Org.). *Cultura Surda na contemporaneidade: negociações, intercorrências e provocações*. Canoas-RS: Editora da ULBRA, 2011. p. 15-28.

KELMAN, C. A. Significação e aprendizagem do aluno surdo. In: MARTÍNEZ, A. M.; TACCA, M. C. V. R. (Org.). *Possibilidades de aprendizagem: ações pedagógicas para alunos com dificuldade e deficiência*. Campinas-SP: Unix, 2011. p. 122-145.

KLIMA, E. S.; BELLUGI, U. *The signs of language*. 3. ed. Cambridge-London: Harvard University Press, 1980.

KNAPP, M. L.; HALL, J. A. *Nonverbal communication in human interaction*. 5. ed. California: Wadsworth Thompson Learning, 2002.

KRASHEN, S. D. *Second Language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon, 1981.

LACERDA, C. B. F. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos, 1998. Disponível em: <http://150.164.100.248/dialogosdeinclusao/data1/arquivos/LACERDA_Historia_Abordagens_Educacionais.pdf>. Acesso em: 12 set. 2016.

_____. Estratégias metodológicas para o ensino de alunos surdos. In: LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F. (Org.). *Tenho um aluno surdo, e agora?* São Carlos: UFSCar, 2011. p. 103-118.

_____. Estratégias metodológicas para o ensino de alunos surdos. In: LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F. (Org.) *Tenho um aluno surdo, e agora?* São Carlos: EdUFSCar, 2013. p. 185-200.

LACERDA, C. B. F.; LODI, A. C. B. A inclusão escolar bilíngue de alunos surdos: princípios, breve histórico e perspectivas. In: _____. (Org.). *Uma escola duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização*. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 11-32.

_____. O intérprete educacional de língua de sinais no Ensino Fundamental: refletindo sobre limites e possibilidades. In: LODI, A. C. B. et al. (Org.). *Letramento e minorias*. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014. p. 120-137.

LANE, H. *A máscara da benevolência: a comunidade surda amordaçada*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos, 1995.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. *Pesquisa pedagógica: do projeto à implementação*. Porto Alegre: Arted, 2008.

LANTOLF, J. P. (Ed.). *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford-England: Oxford University Press, 2000.

LANTOLF, J. P.; THORNE, S. L. Sociocultural theory and second language learning. In: VAN PATTERN, B.; WILLIAMS, J. (Ed.). *Theories in second language acquisition: an introduction*. N. J.: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.; 2014. p. 207-226.

LELAND, M.; VIOTTI, E. Língua e gesto em línguas sinalizadas. *Veredas online*, Juiz de Fora, PPGL-JF, v. 1, p. 289-304, 2011.

LEMOS, M. T. G. *A língua que me falta: uma análise dos estudos em aquisição de linguagem*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2002.

LIDDELL, S. Non-manual signals and relative clauses in American Sign Language. In: SIPLE, P. *Understanding language through sign language research*. New York: Academic Press, 1978.

_____. *American sign language syntax*. The Hague: Mouton, 1980.

LILLO-MARTIN, D. Estudos de aquisição de línguas de sinais: passado, presente e futuro. In: QUADROS, R. M.; VASCONCELLOS, M. L. B. (Org.). *Questões teóricas das pesquisas em línguas de sinais*. Rio de Janeiro: Arara Azul, 2006. p. 191-210.

LIMA, H. J. Processos produtivos de sinais nocionalmente nomes na libras. *Revista Sinalizar*, v. 2, n. 1, p. 5-23, 2017.

LOPES, M. C; VEIGA-NETO, A. Marcadores culturais surdos: quando eles se constituem no espaço escolar. In: *Revista Perspectiva*, Florianópolis, UFSC, v. 24 (número especial), p. 81-100, jul./dez. 2006.

LÜDKE, H. A.; ANDRÉ, M. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, P. C. Integração/ Inclusão na escolar regular: um olhar do egresso surdo. In: QUADROS, R. M. (Org.). *Estudos Surdos I*. Petrópolis: Arara Azul, 2006. p. 38-75.

MARCHESI, A.; MARTÍN, E. Comunicação, linguagem e pensamento das crianças surdas. In: COLL et al. (Org.). *Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. p. 198-231.

MARCUSCHI, L. A. *Análise da Conversação*. São Paulo: Ática, 1986.

MCCLEARY, L.; VIOTTI, E.; LEITE, T. A. Descrição das línguas sinalizadas: A questão da transcrição dos dados. *Alfa*, São Paulo, v. 54, n. 1, p. 265-289, 2010. Disponível em: <<http://seer.fclar.unesp.br/alfa/article/view/2880/2654>>. Acesso em: 15 jul. 2017.

MCLAUGHLIN, B. *Second-language acquisition in childhood*. New Jersey: Hillsdale, 1978.

MEIER, R. P. Why different, why the same? Explaining effects and non-effects of modality upon linguistic structure in sign a speech. In: MEIER, R. P.; CORMIER K.; QUINTO-POZOS, D. (Org.). *Modality and structure in signed and spoken languages*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002. p. 1-25.

MELLO, H. A. B. *O Português é uma alavanca para que eles possam desenvolver o Inglês: eventos de ensino-aprendizagem em uma sala de aula de ESL de uma “Escola Bilíngue”*. 2002. 333 f. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Linguagem, Unicamp, Campinas-SP, 2002.

MELLO, H. A. B. Madrinha ou madrasta? O papel da L1 na aquisição da L2. *Signótica*, v. 16, n. 2, p. 213-242, jul./dez. 2004.

_____. Práticas Discursivas em uma sala de aula de ESL: Uma análise Microetnográfica. In: REES, K. D.; MELLO, B. A. H.; FERREIRA, D.F.C.M. (Org.). *Múltiplas Vozes*. Goiânia: Editora da UFG, 2008. p. 106-129.

_____. Educação bilíngue: uma breve discussão. *Horizontes de Linguística Aplicada*, v. 9, n. 1, p. 118-140, 2010.

MOITA LOPES, L. P. da. *Oficina de linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 1996.

MYERS-SCOTTON, C. Who is a bilingual? What factors promote bilingualism? In: _____. *Multiple Voices: An introduction to Bilingualism*. Malden-MA: Blackwell, 2006. p. 35-66.

NASCIMENTO, S. P. F. *Representações lexicais da Língua Brasileira de Sinais*. 2009. 325 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Instituto de Letras, Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas – LIP, UnB. Brasília, 2009.

NASCIMENTO, S. P. F.; CORREIA, M. *Um olhar sobre a morfologia dos gestos*. Lisboa: Universidade Católica Editora, 2011.

NUNAN, D. *The learner-centred curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

NYIKOS, M.; HASHIMOTO, R. Constructivist theory applied to collaborative learning in teacher education: in search of zpd. *The Modern language Journal*, v. 81, n. 4, p. 443-456. 1997.

OLIVEIRA, F. B. Desafios na inclusão dos surdos e o intérprete de libras. *Diálogos & Saberes*, v. 8, n. 1, p. 93-108, 2012.

OLIVEIRA, M. K. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1998.

OLIVEIRA, Q. M.; FIGUEIREDO, F. J. Q. de. Aprendizagem de libras e português em contexto de tandem: um estudo realizado com uma aluna surda e uma ouvinte da Universidade Federal de Tocantins. *Caderno Seminal Digital*, v. 28, n. 28, p. 1-24, 2017.

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

OLIVEIRA-SILVA, C. M.; FIGUEIREDO, F. J. Q. Brazilian deaf students and collaborative learning: sign language users learning Portuguese as a second language. In: *22nd International Congress on the Education of the Deaf - Final Program & Abstract Book*. Patras, Athens: University of Patras Press, 2015. p. 1-6. Disponível em: <<http://deaf.elemedu.upatras.gr/images/Proceedings/BRAZILIAN%20DEAF%20STUDENTS%20AND%20COLLABORATIVE%20LEARNING.pdf>>. Acesso em: 2 ago. 2016.

O'ROURKE, B. Form-focused interaction in online *tandem* learning. *CALICO Journal*, v. 22, n. 3, p. 433-466, 2005. Disponível em: <http://www.personal.psu.edu/stl13/589_s2007/04_O'Rourke.pdf>. Acesso em: 5 ago. 2017.

PEREIRA, M. C. C. (Org.). *Leitura, escrita e surdez*. Secretaria da Educação, CENP/CAPE. 2. ed. São Paulo: FDE, 2009.

_____. Papel da língua de sinais na aquisição da escrita por estudantes surdos. In: LODI, A. C. B. et al. (Org.). *Letramento e minorias*. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014. p. 45-52.

PERLIN, G. Identidades surdas. In: SKLIAR, C. (Org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

PERLIN, G. T. T. Identidades surdas. In: SKLIAR, C. (Org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. 7. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2012. p. 51-73.

PICA, T. The essential role of negotiation in the communicative classroom. *JALT Journal*, v. 18, n. 2, p. 241-268, 1996.

PICONI, L. B. Teaching languages to deaf students in Brazil at the intersection of discourses. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 14, n. 4, p. 881-904, 2014.

PIRES, L. C.; LOPES, R. E. V. A aquisição da flexão em português escrito por sinalizantes surdos: uma reflexão inicial sobre educação bilíngue. In: LIMA-SALLES, H. M. M. (Org.). *Bilinguismo dos surdos: questões linguísticas e educacionais*. Goiânia: Câne Editorial, 2007. p. 17-47.

QUADROS, R. M. *Educação de surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artmed, 1997.

_____. O 'BI' em bilinguismo na educação de surdos. In: FERNANDES, E.; SILVA, A. C., et al. (Org.). *Surdez e bilinguismo*. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 27-37.

QUADROS, R. M.; FINGER, I. *Teorias de aquisição da linguagem*. Florianópolis: UFSC, 2008.

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

RABELO, A. S. *Português Sinalizado: Comunicação Total*. v. 1. Goiânia: Editora UCG, 1992a. p. 11-37.

_____. *Português Sinalizado: Comunicação Total*. v. 2. Goiânia: Editora UCG, 1992b. p. 09-12.

RIGONATO, L. G. N. *A Correção com os pares em um contexto de ensino-aprendizagem de Português como Língua Estrangeira: um estudo com alunos intercambistas na UFG*. 2017. 164 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

ROBERTS, C.; BYRAM, M.; BARRO, A.; JORDAN, S.; STREET, B. *Language learners as ethnographers*. Clevedon: Multilingual Matters, 2001.

RODRIGUES, C. H.; GUIMARÃES, R. C. V.; PAIVA, K. V. E. R.; SILVÉRIO, C. C. P.; ALVEZ, M. J. M. A língua de sinais na promoção da acessibilidade em saúde. In: *Anais do 12º Congresso Brasileiro de Medicina de Família e Comunidade*, Belém: CBMFC, 2013.

RODRIGUES, N. Organização Neural da Linguagem. In: LODI, A. C.; PEREIRA, M.; CECÍLIA, M. *Língua de Sinais e Educação do Surdo*. São Paulo: TecArt, 1993. p. 5-18.

ROSA, M. V. F. P. C.; ARNOLDI, M. A. G. C. *A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismos para validação dos resultados*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SABOTA, B. Trançando os fios da leitura em língua inglesa: por uma resolução colaborativa de exercícios de compreensão textual. In: FIGUEIREDO, F. J. Q. de. (Org.). *A aprendizagem colaborativa de línguas*. Goiânia: Editora da UFG, 2006. p. 81-109.

SACKS, O. W. *Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. p. 16-48.

SANDLER, W.; LILLO-MARTIN, D. *Sign language and linguistic universals*. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.

SANTOS, H. T. S. *A construção de identidades na educação de surdos*. Curitiba: Editora Prismas, 2016.

SCHUMANN, J. La adquisición de lenguas segundas: la hipótesis de la pidginización. In: LICERAS, J. M. *La adquisicioón de las lenguas extranjeras* (Hacia un modelo de análisis de la interlengua). Madrid: Visor Dis, 1991. p. 123-140.

SELIGER, H. W.; SHOHAMY, E. *Second language research methods*. Oxford: Oxford University Press, 1989.

SILVA, D. N. H. *Como brincam as crianças surdas*. São Paulo: Plexus, 2002. p. 31-54.

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

SIMÕES, E. da S.; ZAVA, D. H.; SILVA, G. C. F. da. & KELMAN, C. A. Menos do mesmo: a pedagogia visual na construção da L2. In: *VII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial*. Londrina, 2011. p. 3608-3616. Disponível em: <<http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2011/politicas/332-2011.pdf>>. Acesso em: 2 ago. 2016.

SKINNER, B. F. *Verbal behavior*: Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1957.

_____. A localização política da educação bilíngue para surdos. In: SKLIAR, C. (Org.). *Atualidade da educação bilíngue para surdos: interfaces entre pedagogia e linguística*. v. 2, 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015. p. 7-14.

- SKLIAR, C. *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2015.
- SKLIAR, C.; MASSONE, M. I.; VEIMBERG, S. Uma análise preliminar das variáveis que intervêm no projeto de educação bilíngue para os surdos. *Espaço*, Rio de Janeiro, v. IV, n. 6, p. 49-57, 1997.
- SOUZA, R. A. Telecolaboração e divergência em uma experiência de aprendizagem de português e inglês como línguas estrangeiras. *Revista Brasileira de Língua Aplicada*, v. 3, n. 2, p. 73-96, 2003.
- _____. Telecolaboração na aprendizagem de línguas estrangeiras: um estudo sobre o regime de *tandem*. In: FIGUEIREDO, F. J. Q. (Org.). *A aprendizagem colaborativa de línguas*. Goiânia: Editora da UFG, 2006. p. 255-276.
- SOUZA, R. G. *Que palavra que te falta?* Linguística e educação: considerações epistemológicas a partir da surdez. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- SOUZA, S. A.; ALMEIDA, S. H. S. Leitura-escrita em inglês com surdos: uma abordagem dialógica. *Revista Eventos Pedagógicos*, 10. ed., v. 5, n.1 (número especial), p. 140-148, jan./maio 2014.
- STERN, H. H. *Perspectives on second language teaching*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education, 1970.
- STOKOE, W. C. *Sign language structure*. Silver Spring: Linstok Press, [1960]1978.
- STOKOE, W. C. et al. *A dictionary of American sign language on linguistic principles*. 2. ed. Silver Spring-MD: Linstok, [1965]1976.
- STROBEL, K. *As imagens do outro sobre a cultura surda*. 2. ed. Florianópolis-SC: Editora da UFSC, 2009. p. 31-37.
- STUMPF, M. R. Prefácio. In: WANDERLEY, D. C. *A Leitura e Escrita de Sinais de Forma Processual e Lúdica*. Curitiba: Editora Prismas, 2015. p. 11-12.
- STUMPF, M. R.; QUADROS, R. M. Tradução e interpretação da língua brasileira de sinais: formação e pesquisa. In: QUADROS, R. M. (Org.). *Cadernos de tradução*, v. 2, n. 26, p. 165-205, 2010.
- SUTTON, V. *SignWriting*, [S. L.:s. n.], 1974. Disponível em: <<http://www.signwriting.org>>. Acesso em: 12 jul.2017.
- _____. *SignWriting for everyday use*. La Jolla: Deaf Action Committee for Sign Wirting, 1981.
- SWAIN, M. Communicative competence. In: GASS, S.; MADDEN, C. (Ed.). *Input in SLA*. Rowley: Newbury, 1985. p. 235-253.
- _____. Collaborative dialogue: its contribution to second language learning. In: *The Annual AAAL Conference*. Long Beach: California, 1995a.

SWAIN, M. Three functions of output in second language learning. In: COOK, G.; SEIDLHOFER, B. (Ed.). *Principle & practice in applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 1995b. p. 125-144.

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

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

VALLI, C.; LUCAS, C.; MULROONEY, K. J.; VILLANUEVA, M. *Linguistics of American sign language: An introduction*. 5. ed. Washington-DC: Gallaudet University Press, 2011.

VASSALLO, M. L. *Teletandem* ou *tandem* presencial? In: TELLES, J. A. (Org.). *Teletandem: um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI*. Campinas-SP: Pontes Editores, 2009. p. 93-119.

VASSALLO, M. L.; TELLES, A. J. Ensino e aprendizagem de línguas em *Tandem*: Princípios teóricos e perspectivas de pesquisa. In: TELLES, A. J. (Org.). *Teletandem: um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI*. Campinas-SP: Pontes Editores, 2009. p. 17-28.

VEINBERG, S. *La otra cultura*. In: SKLIAR, C. (Org.). *Atualidade da Educação Bilíngue para Surdos: Processos e projetos pedagógicos*. Porto Alegre-RS: Mediação, 2013. p. 139-148.

VENTURA, M. M. O estudo de caso como modalidade de pesquisa. *Revista da Sociedade de Cardiologia do Estado do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro, v. 20, p. 383-386, set./out. 2007. Disponível em: <http://sociedades.cardiol.br/socerj/revista/2007_05/a2007_v20_n05_art10.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2017.

VIEIRA, P. F. M. D. *A correção dialogada entre professora e alunos como ferramenta para a promoção da autonomia do aprendiz: um estudo sobre a construção de textos escritos em inglês*. 2015. 262 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015.

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

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Pontes, 1998.

_____. *Pensamento e linguagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

WANDERLEY, D. C. *A leitura e escrita de sinais de forma processual e lúdica*. Curitiba: Editora Prismas, 2015.

WATSON-GEGEO, K. A.; GEGEO, D. W. Understanding language and po

wer in the Solomon Islands: methodological lessons for education intervention: In: TOLLEFSON, W. (Org.). *Power and inequality in language education*. Cambridge: Cambridge University Press, 1995. p. 59-72.

WELLS, G. Using L1 to master L2: a response to Antón and Dicamilla's "Socio- cognitive functions of L1 collaborative interaction in the L2 classroom". *The Modern Language Journal*, v. 83, n. 2, p. 248-254, 1999a.

_____. The zone of proximal development and its implications for learning and teaching, In: WELLS, G. (Ed.). *Dialogic inquiry: towards a sociocultural practice and theory of education*. New York: Cambridge University Press, 1999b. Disponível em: <<http://tortoise.oise.utoronto.ca/~gewlls/resources/ZDP.html>>. Acesso em: 12 maio 2017.

WERTSCH, J. V.; HICKMAN, M. Problem solving in social interaction: a microgenetic analysis. In: HICKMAN, M. (Ed.). *Social and functional approaches to language and thoughts*. Orlando: Academic Press, 1987. p. 251-266.

WIDDOWSON, H. G. *O ensino de línguas para a comunicação*. Trad. José Carlos Paes de Almeida Filho. 2. ed. Campinas: Pontes Editores, 2005.

WILBUR, R. *American sign language: linguistic and applied dimensions*. San Diego, California: College Hill Press, 1987.

WOOD, D.; BRUNER, J. S.; ROSS, G. The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, v. 7, p. 89-100, 1976.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Perguntas norteadoras da entrevista inicial com os participantes ouvintes

1. Idade
2. Gênero M () F ()
3. Qual é a língua falada em sua casa?
4. Porque você faz o curso de Letras: Libras?
5. Como foi que você aprendeu libras?
6. Quando aprendeu libras? Como foi?
7. Você usa libras em quais momentos?
8. Você usa português em quais momentos?
9. Você gosta de interagir em libras?
10. Em que situações você gosta de usar libras?
11. Você gosta de estudar libras? Por quê(não)?
12. Você estudou em uma escola inclusiva? Caso positivo, em quais séries e onde?
13. Quando você estudou tinha surdo na sua escola? Caso positivo, quantos? Em que momentos vocês interagiam?
14. Você já teve a experiência de ensinar português para surdos? Quando? Onde? Como foi? Qual era a metodologia?
15. Você já teve algum estranhamento com a cultura surda? Como foi? Por quê?
16. Fale sobre o seu processo de aprendizagem de libras. Qual era a metodologia?
17. Qual a importância de aprender libras para você? Por quê?
18. Você gosta de estudar libras? Por quê?
19. Liste três coisas que você costuma fazer para aprimorar seu desempenho na libras.
20. Você já participou de alguma atividade com os surdos em que tivesse que aprender a língua um do outro? Onde? Como foi?
21. Você gostaria de acrescentar mais alguma coisa sobre o seu processo de aprendizagem de libras?

APÊNDICE B – Perguntas norteadoras da entrevista inicial com os participantes surdos

1. Idade
2. Gênero M () F ()
3. Qual é a língua falada em sua casa?
4. Porque você faz o curso de Letras: Libras?
5. Como foi que você aprendeu libras?
6. Quando aprendeu libras? Como foi?
7. Quando aprendeu português? Como foi?
8. Você usa libras em quais momentos?
9. Você usa português em quais momentos?
10. Você gosta de interagir em português?
11. Em que situações você gosta de usar português?
12. Você gosta de estudar português? Por que(não)?
13. Você estudou em uma escola inclusiva? Caso positivo, em quais séries e onde?
14. Você tinha assistência de professores de apoio e intérprete de libras?
15. Na escola todos sabiam libras? Como você se comunicava com os colegas e professores ouvintes?
16. Na sua escola, havia quantos surdos? Em que momentos vocês interagiam? Se não tinha outros surdos, como você interagia e com quem interagia?
17. Você já teve a experiência de ensinar libras para ouvintes? Quando? Onde? Como foi? Qual era a metodologia?
18. Você já teve a experiência de ensinar português para surdos? Quando? Onde? Como foi? Qual era a metodologia?
19. Você já teve algum estranhamento com a cultura ouvinte? Como foi? Por quê?
20. Fale sobre o seu processo de aprendizagem de português. Qual era a metodologia?
21. Fale sobre o seu processo de aprendizagem de libras. Qual era a metodologia?
22. Qual a importância de aprender português para você? Por quê?
23. Você gosta de estudar português? Por quê?
24. Liste três coisas que você costuma fazer para aprimorar seu desempenho no português.
25. Você já participou de alguma atividade com os ouvintes em que tivesse que aprender a língua um do outro? Onde? Como foi?
26. Você gostaria de acrescentar mais alguma coisa sobre o seu processo de aprendizagem de libras e de português?

APÊNDICE C – Transcrição de um trecho da entrevista final realizada com Cristal

- Entrevistador: O que achou das sessões? Você gostou de ensinar português para a Bruna?
- Cristal: Eu achei poucos encontros. Queria que fosse mais tempo, entende? Você podia fazer essa pesquisa uns dois anos (risos). Gostei muito de participar do *tandem*. Foi bom porque aprendi libras e até interagi com a Bruna. Geralmente eu não tenho muita coragem de interagir com os surdos porque tenho um pouco de vergonha, entende? Mas aqui eu adorei. Era mais gostoso eu e a Bruna. Ela me ensinou muito. Eu adorei participar. Quero continuar (risos).
- Entrevistador: Infelizmente, temos um prazo para entregar o trabalho. O que achou dos momentos em que ficou responsável em ensinar sua língua à sua colega?
- Cristal: Desafiadora. Achei que foi um grande desafio que me tirou totalmente da minha zona de conforto. Na primeira sessão, eu fiquei muito nervosa, não pensei que a Bruna iria me ajudar a explicar para ela, sabe? Mas, depois, ela foi contribuindo e minha aula ficou muito agradável. Depois do primeiro encontro, eu já fui embora animada para preparar as coisas. Eu pensava na aula, planejava um tanto de coisas e Bruna me mostrava com calma o que eu sabia em libras e depois eu mostrava como era aquilo em português. Eu vi que sobrou muita coisa do que eu planejava, mas tá guardado para o futuro. Aprendi que algumas escolhas que eu copiei da minha experiência de aluna na escola não funcionaram com ela, como oralizar, por exemplo.
- Entrevistador: O que achou dos momentos em que a Bruna ficou responsável em ensinar libras?
- Cristal: Ela foi muito paciente comigo. Ela tem o dom de ensinar ouvintes (risos). Até naquele dia que eu perguntei para ela sobre música, lembra? Ela foi tão tranquila em esclarecer. Eu achei fantástico tudo isso. Acho que ela já é uma professora nata. Ela precisa ensinar no dia a dia dela naturalmente com a família, amigos etc., entende? Ela sabia como me mostrar as coisas e como fazer para eu aprender os sinais.
- Entrevistador: Você comentou na segunda entrevista que as experiências vivenciadas nas sessões eram boas porque estavam te ajudando no seu curso de Letras: Libras. Você pode esclarecer melhor isso?
- Cristal: Assim, eu estou ainda começando no curso, mas o que foi muito bom aqui foi porque a gente ficava à vontade com a colega, sabe? Também foi muito bom porque a gente tinha o contato com o surdo e aí a gente tem que se comunicar, se virar mesmo e sai um pouco daquela coisa meio quadradinha com a qual estamos acostumados nas aulas de libras. Não estou falando mal do meu curso não, eu o adoro, mas achei gostoso ter essas trocas com a Bruna. A gente aprendeu muito uma com a outra. Me senti motivada, amava cada sessão. Eu até gostei de estudar mais libras sem sofrer tanto, sabe? (risos).
- Pesquisador: Vocês duas já eram próximas antes?
- Cristal: Não, assim... a gente se conhecia, mas ela ficava lá com os amigos surdos dela e eu de cá com meus amigos. É assim mesmo, eu acho natural, né, porque ainda não sei libras muito bem, então os surdos precisam ter paciência para conversar comigo. Aí, a Bruna fica mais na dela com os amigos surdos dela porque a comunicação lá é fluida. Depois que participamos aqui, a gente ficou mais próxima, já até convidei a Bruna para ir à minha casa para fazermos trabalhos juntas. Antes eu tinha receio por achar que não conseguiria me comunicar, mas vi aqui que a gente consegue sim, basta as duas quererem que a gente consegue (risos). Antes eu tinha medo quando os professores do curso falavam que tínhamos que fazer trabalho em grupo misturando surdos e ouvintes. Eu, geralmente, corria para grupos que tinham ouvintes que sabiam mais libras, agora não. Agora eu sozinha fiz um trabalho de psicologia com a Bruna e foi muito divertido.
- Pesquisador: Qual a impressão das sessões de *tandem* que teve?

- Cristal: Eu achei muito bom porque tive contato com a surda e aprendi libras mais naturalmente. Eu só achei duas coisas ruins. A gente podia ter tido mais encontros e também mais tempo, sabe? Assim, por exemplo, se pudesse ser cada encontro com umas duas horas de cada língua seria melhor porque iríamos aprender mais rápido. Até comentei com a Saskya. Eu gostei muito da responsabilidade que tinha de ensinar a Bruna. Eu ficava empolgada com os dias que tinha que vir para a faculdade para as sessões.
- Pesquisador: Na sua opinião, qual a relevância desse estudo?
- Cristal: Eu acho que você vai ver muita coisa errada nossa (risos)...Eu acho que vai mostrar que é bom o contato que nós tivemos, sabe? Parece, assim, eu aprendi muito e achei legal porque a Bruna me explicou muito sobre a cultura surda. A gente não aprende só a língua uma com a outra, mas a gente aprendeu mais sobre nossas histórias, ficamos muito mais próximas. Acho que você vai ver essas coisas assim e mostrar que o *tandem* é uma ideia muito legal e que nós professores de libras precisamos conhecer.
- Pesquisador: Você gostaria de dizer mais alguma coisa?
- Cristal: Eu quero só agradecer mesmo. Achei muito bom participar da sua pesquisa e se precisar de novo me chama porque aprendi muito e foi muito bom para mim tudo isso.

APÊNDICE D – Transcrição de parte da interação na aula sobre ‘Profissões’

- Cristal: ((Cristal prega um cartaz com imagens de profissionais e abaixo de cada imagem o nome da profissão. O cartaz tem o título “profissões” e inicia sua fala)):
...Agora eu vou falar sobre P-R-O-F-I-S-S-Õ-E-S (faz o sinal de ‘profissionais’ e o sinal ‘diversos’).((oraliza ‘mas’, vai no quadro e escreve a palavra ‘mas’ e pergunta)). Qual é o sinal?
- Bruna: ((Faz o sinal ‘mas’ em libras)).
- Cristal: ((Aponta para a imagem de ‘médico’ no cartaz e faz o sinal ‘médico’)). ((aponta para a imagem de “mecânico” e faz o sinal de ‘conserto’ e ‘dirigir’)). ((aponta novamente para a imagem de ‘médico’ e para a imagem de estetoscópio)) Qual o sinal? ((aponta para a imagem de uma pessoa doente com um termômetro na boca)). T-E-R-M-Ô-M- E-T-R-O ((faz uso da soletração manual)): Qual o sinal?
- Bruna: ((Apresenta o contexto sinalizado de como conceituar ‘termômetro’, fazendo a iconicidade de colocar o termômetro abaixo do braço, o sinal de ‘temperatura’, indicando que a temperatura subiu com o dedo no ar)). Está com febre ((fazendo o sinal de ‘quente’ na testa)). Libras não tem apenas um sinal acordado, precisa explicar para os surdos entenderem claramente ((referindo-se ao fato de não haver sinal para termômetro))
- Cristal: ((Aponta para a imagem de injeção e faz a simulação de alguém tomando uma injeção no braço)) Você sabe que injeção dói. ((aponta para a imagem de ‘estetoscópio’)). Com isso, se escuta o coração. ((aponta para a imagem de ‘mecânico’)).Ele trabalha com conserto de carros. ((aponta para a imagem de ‘carro’ e para a imagem de uma ‘chave de fenda’)) Ele usa para parafusar as coisas, sabe? Parece com A-L-I-C-A-T-E ((faz uso da soletração manual))... ((a colega surda intervém))...
- Bruna: Cortar com o alicate em libras é assim ((faz o sinal de ‘cortar com alicate’ em libras)).
- Cristal: ((Aponta para a ‘chave de boca’ e faz o sinal em libras de “apertar parafuso”)). Você conhece esse objeto? ((faz os sinais equivalentes de ‘apertar’ e ‘boca’ referindo-se à chave de boca)).
- Bruna: ((Levanta vai até o cartaz aponta para a imagem de ‘caixa de ferramentas’)). Qual é o nome?
- Cristal: ((Pega o pincel e escreve no quadro ‘caixa de ferramentas’. Aponta novamente para a imagem da ‘chave de boca’ e reproduz novamente os sinais de ‘apertar parafuso’ e o sinal de ‘boca’)).
- Bruna: Boca? (fazendo expressão facial de quem ficou confuso), mas isso não é para serrar algo?
- Cristal: Não. ((Faz o sinal)) “apertar parafuso” ((oraliza)) ‘chave de boca’. ((Aponta para a imagem de uma chave de fenda e faz o sinal de ‘apertar parafuso’ e oraliza ‘chave de fenda’. Aponta novamente para a imagem de chave de boca e oraliza sinalizando junto ‘chave de boca’)).
- Bruna: Ok, eu acho que estou entendendo. Em português usa a palavra “boca”, mas como seria em libras? Como fazer isso corretamente em libras para os surdos entenderem?
- Cristal: ((Demonstra não ter entendido a pergunta da colega)). Desculpa.
- Bruna: Perai...((levanta, vai até o cartaz, aponta para a imagem de ‘chave de boca’ e diz)): “Você falou que isso aqui é ‘chave de boca’, fazendo os sinais de ‘apertar parafuso’ e ‘boca’, mas os surdos não entendem assim. Com os surdos você precisa explicar para que serve essa chave, por exemplo: Serve para serrar algo? Ou ((simula o uso da chave apertando “algo”))...”

ANEXOS

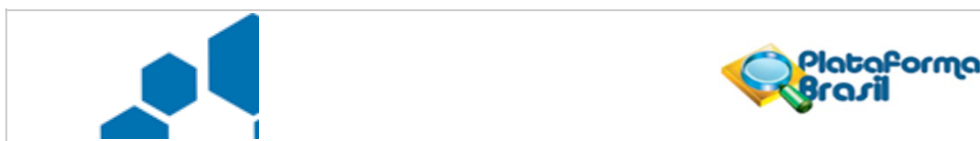
ANEXO A – Quadro ilustrativo das configurações de mão da libras



Fonte: Adaptado de Felipe (2008).

Calendário distribuído aos participantes do I SENELL & LS e I FINCELIBRAS, realizado no período de 7 a 10 de novembro de 2017, pela Universidade Federal do Maranhão, em São Luís do Maranhão.

ANEXO B – Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa da UFG



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: APRENDIZAGEM DE LIBRAS E PORTUGUÊS EM REGIME DE *TANDEM*: UM ESTUDO COM ALUNOS DO CURSO DE LETRAS: LIBRAS DA UFG.

Pesquisador: Quintino Martins de Oliveira

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 64462016.5.0000.5083

Instituição Proponente: Universidade Federal de Goiás - UFG

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.955.477

Apresentação do Projeto:

O projeto está apresentado com clareza e de acordo com as exigências deste CEP.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivos claros e de acordo com tema proposto.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

O pesquisador menciona riscos de desconforto ao participante no TCLE, mas no projeto, ele não menciona riscos para os participantes.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa relevante e inovadora.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Apresentou todos os termos obrigatórios.

Recomendações:

Acrescentar, no projeto, os riscos de desconforto ao participante.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto pode ser aprovado mediante a correção do item "riscos".



Continuação do Parecer: 1.955.477

Considerações Finais a critério do CEP:

Informamos que o Comitê de Ética em Pesquisa/CEP-UFG considera o presente protocolo APROVADO, o mesmo foi considerado em acordo com os princípios éticos vigentes. Reiteramos a importância deste Parecer Consubstanciado, e lembramos que o(a) pesquisador(a) responsável deverá encaminhar ao CEP-UFG o Relatório Final baseado na conclusão do estudo e na incidência de publicações decorrentes deste, de acordo com o disposto na Resolução CNS n. 466/12. O prazo para entrega do Relatório é de até 30 dias após o encerramento da pesquisa, prevista para março de 2018.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_730459.pdf	06/02/2017 18:32:53		Aceito
Outros	Termodecompromisso.jpg	06/02/2017 18:32:29	Quintino Martins de Oliveira	Aceito
Outros	Termodeanuencia.jpeg	06/02/2017 18:31:52	Quintino Martins de Oliveira	Aceito
Outros	Roteiroentrevista.doc	15/12/2016 20:48:24	Quintino Martins de Oliveira	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.doc	15/12/2016 20:46:08	Quintino Martins de Oliveira	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf	15/12/2016 20:45:23	Quintino Martins de Oliveira	Aceito
Folha de Rosto	Folhaderosto.pdf	15/12/2016 20:45:10	Quintino Martins de Oliveira	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não



Continuação do Parecer: 1.955.477

GOIANIA, 09 de Março de 2017

Assinado por:
João Batista de Souza
(Coordenador)

Endereço: Prédio da Reitoria Térreo Cx. Postal 131
Bairro: Campus Samambaia CEP: 74.001-970
UF: GO Município: GOIANIA
Telefone: (62)3521-1215 Fax: (62)3521-1163 E-mail: oap.prgLufg@gmail.com