

Artigo

O uso combinado de tandem e de teletandem na aprendizagem de inglês e de Língua Brasileira de Sinais (Libras)

The combined use of tandem and teletandem in learning English and Brazilian Sign Language (Libras)

El uso combinado del tándem y el teletándem en el aprendizaje del inglés y de la lengua brasileña de señas (Libras)



Giovana Bleyer Ferreira dos Santos

Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Manaus, Amazonas, Brasil
giovanableyer@gmail.com



Francisco José Quaresma de Figueiredo

Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, Goiás, Brasil
franciscofigueiredo@ufg.br
Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq

Resumo: O presente artigo é resultado de uma pesquisa qualitativa que fez uso combinado de *tandem* e de *teletandem* para a aprendizagem de uma língua oral, a inglesa, e uma língua de sinais, a Libras. A língua inglesa foi ensinada para fins de leitura instrumental e a Libras para a aprendizagem de vocabulário específico das áreas de Tradução e de Interpretação. Os resultados indicam que a combinação de sessões de *tandem* e de *teletandem* possibilitaram a aquisição de conhecimentos desejados pelos participantes, tais como a aprendizagem de estruturas básicas para leitura em inglês, bem como a aprendizagem de novo vocabulário na área de Libras.

Palavras-chave: Libras; inglês; *tandem* e *teletandem*.

Abstract: This article results from a qualitative research study that utilized combined tandem and teletandem methods for learning an oral language, English, and a sign language, Brazilian Sign Language (Libras). English was taught for reading purposes, while Libras was taught for acquiring specific vocabulary related to Translation and Interpretation. The results indicate that the combination of tandem and teletandem sessions facilitated the acquisition of the knowledge desired by the participants, such as learning basic structures for reading in English and acquiring new vocabulary in Libras.

Keywords: Brazilian sign language; English; tandem and teletandem.

Resumen: Este artículo es el resultado de una investigación cualitativa que utilizó el tándem y el teletándem para el aprendizaje de una lengua oral, el inglés, y una lengua de señas, el Libras. El inglés se enseñó con fines de lectura instrumental, mientras que Libras se utilizó para aprender vocabulario específico en las áreas de traducción e interpretación. Los resultados indican que la combinación de sesiones de tándem y teletándem permitió a los participantes adquirir los conocimientos deseados, aprender estructuras básicas para la lectura en inglés y ampliar su vocabulario en el área de Libras.

Palabras clave: Libras; inglés; tándem y teletándem.

Submetido em: 01 de maio de 2024

Aceito em: 17 de setembro de 2024

Publicado em: 13 de janeiro de 2025

1 Introdução

Esta pesquisa teve como objetivo trazer reflexões sobre a combinação de sessões de *tandem* e de *teletandem* envolvendo a língua inglesa e a língua brasileira de sinais (Libras) na perspectiva de uma abordagem qualitativa (Nunan, 1992). O estudo está dividido em quatro partes. Na primeira, discorremos sobre o que é *tandem*, o que é *teletandem* e seu uso envolvendo línguas de modalidades visuoespaciais. Na segunda, tratamos do ensino de línguas para fins específicos. Na terceira parte, apresentamos o perfil das participantes desta pesquisa e alguns dados extraídos das sessões de *tandem* e de *teletandem* que foram realizadas. Na última parte, apresentamos algumas considerações finais. Por termos prioritariamente utilizado uma bibliografia em língua inglesa, traduzimos as citações diretas para tornar a leitura deste artigo acessível a um maior número de leitores.

2 Considerações sobre o surgimento do *tandem*

O *tandem* é “um contexto autônomo e recíproco de aprendizagem de línguas estrangeiras” (Vassallo; Telles, 2009, p. 21). Surgiu na Alemanha no final dos anos 1960 e se difundiu por outros países da Europa, tendo adquirido seu formato atual na Espanha nos anos 1970. *Tandem* é a palavra inglesa para se referir a uma bicicleta de dois assentos, estando um em frente ao outro. Assim, essa palavra evoca a metáfora da colaboração, por retratar uma bicicleta, cujo movimento é obtido pelo esforço conjunto e colaborativo de dois ciclistas (Brammerts, 2002; Figueiredo, 2022; 2024; Vassallo; Telles, 2009).

Trata-se de uma proposta de ensino colaborativo que estabelece uma parceria entre pares de participantes com proficiência em línguas diferentes em que um deseja aprender a língua do outro (Brammerts, 2002). Ou seja, o *tandem* envolve alternância no processo de ensino-aprendizagem, pois os participantes exercem tanto o papel de quem aprende quanto o de quem ajuda o outro

a aprender (Oliveira; Figueiredo, 2017; Vassallo; Telles, 2009). Essa abordagem implica a definição clara dos objetivos a serem alcançados pelos participantes e pressupõe que eles se guiem por três princípios básicos: alternância entre as línguas envolvidas; reciprocidade; e autonomia.

A *alternância* estabelece que ambas as línguas devem ser igualmente contempladas na interação entre os participantes. Assim, durante o estudo da língua A, ela será foco das interações, e o mesmo ocorrerá no momento do estudo da língua B (Vassallo; Telles, 2009).

A *reciprocidade* proporciona aos parceiros um grau semelhante de dedicação no processo de ensino-aprendizagem das línguas. Esse cuidado recíproco impulsionará o desenvolvimento da autonomia do par, tendo em vista que, como demonstram Vassallo e Telles (2009), os participantes de *tandem* nunca estão sozinhos em seus processos. “Cada um deles pode ser apoiado e incentivado, por meio de esforços colaborativos, por seu parceiro mais proficiente” (Vassallo; Telles, 2009, p. 25). Assim, a *autonomia*, neste contexto, além de permitir aos parceiros decidir sobre o quê, quando, onde e como estudar e, também, por quanto tempo estudar, também confere a eles uma responsabilidade igualitária em seus processos de aprendizagem (Brammerts, 2002; Vassallo; Telles, 2009).

Dessa maneira, por se tratar de um contexto colaborativo de estudo, com objetivos pré-definidos e que tem a autonomia como um de seus princípios básicos, a forma como a aprendizagem ocorrerá, e o que será discutido nas sessões estão abertos a negociações, visto que o princípio da autonomia é um balizador que auxilia os participantes na concretização de seus objetivos (Souza, 2018), visando à obtenção de resultados satisfatórios para ambos. Conforme nos esclarecem Vassallo e Telles (2009), essa abertura a negociações durante as sessões faz com que o currículo do *tandem* surja da relação, das necessidades e do envolvimento entre os parceiros. Ou seja, é possível que surjam novas demandas a partir da interação entre os participantes nas sessões, o que redefinirá o plano de estudos. Essa prática demonstra a validade do ensino colaborativo, visto que “polos tradicionalmente opostos – o

individual e o social – estão associados de modo peculiar, inovador e harmônico” (Vassallo; Telles, 2009, p. 28), já que este processo envolve tanto a individualização, ao tratar de objetivos específicos de ambos os participantes, quanto à socialização, decorrente do próprio contexto interacional de aprendizagem.

2.1 Do *tandem* ao *teletandem*

De acordo com Figueiredo e Silva (2016), no contexto em que surgiu, na Alemanha nos anos 1960, o *tandem* ocorria face a face como parte final de cursos bilíngues. Contudo, posteriormente, o *tandem* passou a ser usufruído também por participantes que estavam distantes geograficamente e que se comunicavam por cartas e por telefone, caracterizando o *tandem* a distância.

Em se tratando do *teletandem*, a prática foi criada por Telles e Vassallo a partir de reflexões feitas sobre o próprio uso de *tandem* que os autores vivenciaram entre si para a aprendizagem de português e italiano. O envolvimento dos pesquisadores como praticantes desse contexto de estudo iniciou-se quando Vassallo morava em São Paulo e ministrava aulas na Unesp, Campus de Assis, mesma Universidade em que Telles trabalhava, e teve continuidade como *tandem* a distância após o retorno de Vassallo para a Itália. Em suas experiências, eles puderam usufruir de novos meios tecnológicos para a prática colaborativa de aprendizagem de suas línguas maternas como parceiros de *tandem*. Dessa maneira, surge a proposta de *teletandem*, que, segundo os autores, é uma forma de *tandem* a distância realizado por meio de aplicativos de mensageria instantânea gratuitos e do uso de uma *webcam* (Telles; Vassallo, 2009).

Buscando definir os princípios do *teletandem*, Telles e Vassallo (2009) acrescentam, aos três princípios do *tandem* (alternância entre as línguas envolvidas, reciprocidade e autonomia), algumas características dessa modalidade colaborativa de aprendizagem. A primeira característica refere-se à definição do que seja *teletandem*,

que se configura como “uma modalidade de aprendizagem a distância assistida pelo computador que utiliza, simultaneamente, a produção e compreensão (oral e escrita) e imagens em vídeo dos participantes por meio de uma *webcam*” (Telles; Vassallo, 2009, p. 46).

Para participar de interações em *teletandem*, é necessário que os participantes sejam “falantes (razoavelmente) competentes das respectivas línguas” (Telles; Vassallo, 2009, p. 47) e os processos de aprendizagem sejam “realizados por meio do desenvolvimento de sessões regulares, voltadas para fins didáticos, de livre conversação à distância, em áudio e em vídeo” (Telles; Vassallo, 2009, p. 47). Os autores também diferenciam a sessão de *teletandem* de uma simples conversa de *chat*. Segundo eles, “essas conversações livres são seguidas de uma reflexão compartilhada, na qual são revisadas as anotações feitas durante a sessão” e que há a possibilidade de “troca de tarefas de casa por e-mail, baseadas nas novas informações lexicais ou gramaticais que surjam durante a interação com o parceiro” (Telles; Vassallo, 2009, p. 47).

Com base no que foi anteriormente exposto, é possível aferir que o *tandem* e o *teletandem* se assemelham em seus princípios. Ambos têm como base a autonomia, a reciprocidade, a alternância entre as línguas e definem que, após as sessões, haverá uma reflexão do par sobre o processo de aprendizagem. Esse tipo de atitude reforça a abordagem colaborativa como método adequado a parceiros que têm seus objetivos de aprendizagem bem definidos e que são capazes de trabalhar de maneira autônoma, de partilhar seus conhecimentos e de receber novas informações de forma interacional.

A diferença primordial entre o *tandem* e o *teletandem* reside no fato de que esse último só ocorre a distância com o uso de internet e de vídeo, configurando-se com um tipo de aprendizagem telecolaborativa (Aranha; Cavalari, 2015; Belz, 2002; Cavalari; Aranha, 2016; Cavalari; Freschi, 2018; Figueiredo, 2022; 2024; Garcia, 2013; O’Dowd, 2018; Pereira Filho, 2022; Souza, 2018). A presença do vídeo como recurso nesse contexto permite que possa haver comunicação efetiva envolvendo uma língua de sinais.

2.1.1 O uso de tandem entre línguas de modalidades diferentes

No que se refere ao uso de *tandem* entre línguas de modalidades diferentes, uma busca na internet foi realizada com palavras-chave nas línguas inglesa, francesa, espanhola e portuguesa para verificar a produção científica da prática em questão. Até o presente momento, encontramos três artigos, um livro, um TCC e uma dissertação de Mestrado escritos em língua portuguesa que contemplam esta prática de ensino colaborativo (Menezes, 2021; Menezes; Souza; Silva, 2020; Oliveira, 2017; Oliveira; Figueiredo, 2017; 2020; Silva, 2019).

Os estudos que motivaram em nós o desejo desta experiência foram o artigo produzido por Oliveira e Figueiredo (2017) e a dissertação defendida por Oliveira (2017), nos quais estão explicitados os princípios da aprendizagem colaborativa de línguas (Bruffee, 1999; Figueiredo, 2018) e da teoria sociocultural aplicada ao ensino e à aprendizagem de línguas (Brooks; Donato, 1994; Figueiredo, 2019; Lantolf, 2000; Vygotsky, 1998). Esses estudos trazem alunos surdos ensinando Libras para ouvintes e ouvintes ensinando português como segunda língua, na modalidade escrita, a surdos em contexto de *tandem*. Sendo assim, nosso estudo pretende contribuir para uma maior visibilidade do uso dessa prática colaborativa, envolvendo uma língua de sinais e uma língua oral, além de refletir sobre como a Libras pode ser aprendida por meio do *teletandem*.

Como a participante fluente em Libras desejava aprender a ler em língua inglesa, e desejávamos aprender sinais em Libras das áreas de Tradução e Interpretação, adotamos, nas interações, os princípios do ensino de línguas com fins específicos, conforme é abordado na seção a seguir.

3 O ensino de línguas para fins específicos

Segundo Hutchinson e Waters (1987), em 1960 surge o que se denomina *English for Specific Purposes* (Inglês para fins específicos), que adveio da importância adquirida pelos Estados Unidos com o fim da Segunda Guerra Mundial, que ressaltou seu poder econô-

mico com base em duas frentes, a tecnológica e a comercial. Esse fato gerou a demanda por um idioma internacional, lugar que foi ocupado pela língua inglesa e, conseqüentemente, a necessidade de se desenvolverem formas de ensino da língua que atendessem aos fins específicos dos grupos de aprendizes com diferentes propósitos de aprendizagem. O efeito gerado, como mostram Hutchinson e Waters (1987, p. 7), “foi uma pressão na profissão de ensino de línguas para entregar o produto solicitado”¹. Nessa perspectiva, a frase “Diga-me para que você precisa de inglês e eu lhe direi o inglês que você precisa”² se torna o princípio do Ensino de Inglês para fins Específicos (IFE), que é “uma abordagem para o ensino de línguas baseado na necessidade do aprendiz”³.

Ainda no que se refere ao IFE, Hutchinson e Waters (1987) discorrem sobre a utilidade de se criar um programa (*syllabus*), para nortear a elaboração do curso e melhor atingir as necessidades do aluno. Entre as questões postas para o que eles classificam como *design* do curso, interessa-nos aqui saber: “Por que o estudante precisa aprender? [...] O que o estudante precisa aprender? Quais aspectos da língua serão necessários e como eles serão apresentados?” (Hutchinson; Waters, 1987, p. 21-22)⁴. Além disso, também é necessário que sejam definidos quais aspectos da teoria de aprendizagem darão suporte ao desenvolvimento do programa.

Em nosso programa, elegemos a prática colaborativa, que é constituinte do trabalho realizado em *tandem* e em *teletandem*. Essas modalidades colaborativas de aprendizagem contribuem para que os aprendizes exerçam um papel mais ativo em seu processo de aprendizagem (Brammerts, 2002; Bruffee, 1999; Figueiredo, 2018; 2019; Telles; Vassallo, 2009; Vassalo; Telles, 2009).

1 Nossa tradução de: “[...] pressure on the language teaching profession to deliver the required goods” (Hutchinson; Waters, 1987, p. 7).

2 Nossa tradução de: “Tell me what you need English for and I will tell you the English that you need” (Hutchinson; Waters, 1987, p. 8).

3 Nossa tradução de: “[...] is an approach to language learning, which is based on learner need” (Hutchinson; Waters, 1987, p. 19).

4 Nossa tradução de: “Why does the student need to learn? [...] What does the student need to learn? What aspects of language will be needed and how will they be described?” (Hutchinson; Waters, 1987, p. 21-22).

Outro ponto importante abordado pelo ensino de línguas para fins específicos diz respeito ao aspecto motivacional (Dörnyei, 2002). Como expõem Hutchinson e Waters (1987), os aprendizes devem se sentir motivados com a experiência de aprendizagem, que envolve tanto a satisfação com as escolhas dos materiais utilizados quanto ter suas necessidades como usuários potenciais da língua-alvo atendidas.

Para que o professor conheça melhor as necessidades do aprendiz, ele pode fazer uma análise da situação-alvo, considerando questões como: “Para que a língua é necessária? Como a língua será utilizada? Qual é a área envolvida na aprendizagem? [...] Qual conhecimento e habilidades serão necessários para que o aprendiz tenha a competência adequada na situação-alvo?”⁵ (Hutchinson; Waters, 1987, p. 59-60). Nesta pesquisa, a proposta de aquisição da língua inglesa foi para fins de estudo de uma participante. Ela foi utilizada para leitura acadêmica na área de Educação. Já a aquisição de vocabulário em Libras foi necessária para uma melhor expressão da outra participante na área da Tradução e Interpretação em contexto acadêmico.

3.1 O ensino de língua inglesa com foco na compreensão leitora

A partir das discussões feitas por Hutchinson e Waters (1987) sobre as abordagens que norteiam a criação do programa para o ensino de IFE, escolhemos a abordagem sobre o ensino de leitura instrumental, trabalhada por Brown (2000), como base para a criação dos materiais e para a condução das sessões de *tandem* em língua inglesa.

Segundo Brown (2000), no final da década de 1960 cresceu o interesse de especialistas em segunda língua pela pesquisa no campo da leitura após a publicação do artigo “Reading: A psycholinguistic guessing game”, de Kenneth Goodman (1967). Tais pesquisas revelaram a possibilidade de se ensinarem estratégias de leitura.

5 Nossa tradução de: “Why is the language needed? [...] How will the language be used? [...] What will the content areas be? [...] What knowledge and abilities will the learners require in order to be able to perform to the required degree of competence in the target situation?” (Hutchinson; Waters, 1987, p. 59-60).

Brown (2000) menciona a distinção que Goodman (1967) faz sobre o que ele classifica como processos de leitura *bottom-up* e *top-down*. Segundo Brown (2000), no que se refere ao processo *bottom-up*, “ao efetuar a leitura, os leitores devem primeiro reconhecer a multiplicidade de sinais (letras, morfemas, sílabas, palavras, frases, pistas gramaticais, marcadores do discurso) e usar seus mecanismos de processamento linguístico para impor certa ordem a esses signos” (Brown, 2000, p. 299)⁶. Para que essa ação seja efetiva, é preciso que o leitor tenha um bom conhecimento da língua para selecionar as palavras que têm maior significado no texto. Isso nos remete ao que Goodman classifica, segundo Brown, como “jogo de adivinhações” (Brown, 2000, p. 299), visto que esse processo implica que o leitor deverá selecionar o que reter de informações do texto antes de seguir adiante. Por consequência, isso leva ao uso do processo *top-down*, por meio do qual o leitor fará uso de seus próprios conhecimentos, de sua “experiência” para compreender o texto. A combinação desses processos implica uma “leitura interativa”, segundo Brown (2000), pois o leitor deverá se mover entre os dois processos para ter sucesso em sua leitura. Sua habilidade de leitura será, portanto, constituída pelo conhecimento linguístico que ele possui e seu conhecimento de mundo.

A habilidade de leitura para fins específicos demanda o conhecimento e o aprimoramento de estratégias específicas para cada aluno (Janzen, 2002). O professor precisa estar atento ao desenvolvimento dos estudantes, e os alunos precisam reconhecer certos aspectos que os auxiliarão na compreensão geral do texto. Para Brown (2000, p. 307), há pelo menos 14 microestratégias para compreensão de leitura, a saber:

⁶ Nossa tradução de: “[...] processing, readers must first recognize a multiplicity of linguistic signals (letters, morphemes, syllables, words, phrases, grammatical cues, discourse markers) and use their linguistic data-processing mechanisms to impose some sort of order on these signals” (Brown, 2000, p. 299).

Quadro 1 – Microestratégias para compreensão de leitura (tradução nossa)

1. Discriminar padrões do inglês entre grafemas distintivos e ortográficos.
2. Reter grandes pedaços de linguagem na memória de curto prazo.
3. Processar a escrita em uma velocidade eficiente para atender ao objetivo.
4. Reconhecer um núcleo de palavras e interpretar padrões de ordem de palavras e seu significado.
5. Reconhecer classes gramaticais de palavras (substantivos, verbos etc.), sistema (por exemplo, tempo verbal, concordância, pluralização), padrões, regras e formas elípticas.
6. Reconhecer que um significado particular pode ser expresso em diferentes formas gramaticais.
7. Reconhecer dispositivos coesivos no discurso escrito e seu papel na relação entre as orações.
8. Reconhecer formas retóricas do discurso escrito e sua significância para a interpretação.
9. Reconhecer funções comunicativas de textos escritos, de acordo com a forma e o objetivo.
10. Inferir o que está implícito usando conhecimento prévio.
11. Inferir *links* e conexões entre eventos, ideias etc., deduzir causas e efeitos, e detectar a relação existente entre as ideias apresentadas no texto.
12. Distinguir entre significado literal e significado implícito.
13. Detectar referências culturais específicas e interpretá-las em um contexto cultural apropriado.
14. Desenvolver e utilizar uma bateria de estratégias de leitura como *scanning*⁷ e *skimming*⁸, detectando marcadores de discurso, adivinhando o significado das palavras no contexto e ativando o esquema para interpretação de textos.

Fonte: Brown (2000).

Esse tipo de informação auxiliará o leitor a descobrir onde estão as possíveis zonas de maior significado do texto durante a leitura e facilitará a compreensão geral do sentido.

4 O estudo⁹

Conforme afirmado anteriormente, a presente pesquisa qualitativa (Nunan, 1992) fez uso combinado de *tandem*, para a aprendizagem de uma língua oral, a inglesa, e de *teletandem* para a aprendizagem de uma língua de sinais, a Libras. A língua inglesa

⁷ “O objetivo do *scanning* é extrair informações específicas sem ler todo o texto. Para o inglês acadêmico, o *scanning* é absolutamente essencial” (Brown, 2000, p. 308).

⁸ *Skimming* consiste em passar rapidamente os olhos por um texto inteiro (como um ensaio, artigo ou capítulo) em busca de sua essência. *Skimming* dá aos leitores a vantagem de serem capazes de prever o propósito do texto, o tópico principal ou a mensagem e, possivelmente, algumas das ideias em desenvolvimento ou de apoio (Brown, 2000).

⁹ Este estudo faz parte de uma pesquisa maior, aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás, protocolo número CAAE 70953817.7.0000.5083. Para participar da pesquisa, a participante proficiente em Libras assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

foi aprendida para fins de leitura instrumental, e a Libras para a aprendizagem de vocabulário específico das áreas de Tradução e de Interpretação. Por meio da análise dos dados, objetivamos responder às seguintes perguntas:

- a) Em que medida o *teletandem* é válido quando envolve línguas de modalidades linguísticas diferentes?
- b) Enquanto praticantes de *tandem* e de *teletandem*, quais foram os benefícios e as dificuldades que tivemos?
- c) Enquanto professores de línguas adicionais, de que forma podemos inserir o *tandem* e o *teletandem* em nossas práticas curriculares cotidianas?

Para responder a essas perguntas, apresentamos, nesta seção, discussões referentes à elaboração e à prática das sessões de *tandem* e de *teletandem*, tais como: o perfil das participantes deste estudo; as questões que envolvem a aprendizagem de inglês para fins específicos; e alguns exemplos das práticas do *tandem* de inglês e do *teletandem* de Libras.

4.1 O perfil das participantes deste estudo

Temos no par de participantes uma professora com Licenciatura em Letras: Libras, ouvinte, com experiência no ensino de língua portuguesa como segunda língua para surdos. A docente é intérprete concursada na Prefeitura de Goiânia, é certificada pelo PROLIBRAS e atua no Núcleo de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (NAS). A outra participante – que é a primeira autora deste artigo – é Licenciada em Língua e Literatura de Língua Francesa, trabalhou como professora de francês para adolescentes e de português para estrangeiros em uma escola de francês de reconhecimento mundial no ensino dessa língua. Além disso, a participante é Mestre em Literatura e Práticas Sociais, Doutora em Estudos da Tradução, com Pós-Doutorado na área de Letras e Linguística, tendo também experiência como aprendiz de língua inglesa, língua

neerlandesa e Libras. À época da pesquisa, não tinha terminado a graduação em Letras: Inglês, mas já havia concluído a disciplina Inglês do nível I ao VIII.

4.2 O *tandem* de língua inglesa

Conforme explicado anteriormente, o *tandem* implica a definição clara dos objetivos a serem alcançados pelos participantes e se baseia em três princípios básicos: alternância entre as línguas envolvidas; reciprocidade; e autonomia. Como objetivos de aprendizagem de língua inglesa, a participante proficiente em Libras se propôs a adquirir conhecimentos básicos da língua com foco em leitura instrumental de textos acadêmicos relacionados à área da Educação. Dessa maneira, o esperado era que a aprendizagem focasse na leitura do texto escrito em inglês, sem preocupações quanto à pronúncia da língua. Para a aprendizagem das línguas, definimos um plano de seis sessões de três horas de duração cada uma, sendo três sessões para cada língua. Optamos por fazer primeiramente as sessões de *tandem* de língua inglesa por vermos que essa demanda era mais urgente, visto que a participante já poderia usar essa nova competência para o desenvolvimento de seus trabalhos acadêmicos em andamento na área de Educação.

Para a escrita deste artigo, que surgiu a partir de um trabalho de conclusão de curso da Especialização em Linguística das Línguas de Sinais, revisitamos os dados das duas primeiras sessões que aconteceram nos dias 13 e 14 de dezembro de 2017, e a terceira sessão, no dia 14 de janeiro de 2018, na casa da participante que se propôs a auxiliar a sua parceira na aprendizagem de língua inglesa.

Os materiais para o ensino de gramática foram retirados da internet, de sites como o *ISL Collective*. Foi também cedido à aprendiz a *Michaelis Inglês: Gramática Prática* (Britto, 2012) que traz aspectos da gramática da língua inglesa com explicação em português e tradução dos exemplos utilizados. O objetivo do uso desses materiais foi proporcionar à aprendiz acesso a um material de apoio para facilitar a prática de sua autonomia em momentos posteriores às

sessões de *tandem*. Para o início da compreensão textual, também foi feita uma lista com alguns títulos de músicas de que ela gostava. A ideia era aliar os conhecimentos recém-adquiridos a uma prática de leitura que lhe trouxesse prazer.

A primeira sessão de *tandem* foi aberta com o pedido de leitura de dois parágrafos que traziam informações sobre a vida das participantes em inglês. Pretendia-se, com esse texto, que a aprendiz de inglês pudesse aferir informações gerais sobre o texto com base no que Brown (2000) mencionou como “jogo de adivinhações”. Ela teria os nomes dos participantes como referência e informações prévias sobre sua vida:

My name is Giovana. I am 34 years old. I'm married to Vinícius. We have a daughter, her name is Cecília. She is 1 year and 10 months. I am studying Libras at UFG. I have a very nice friend there. Her name is Maria. Maria is married to João¹⁰.

Como esperado, a participante compreendeu as sentenças acima e, a partir delas, iniciaram-se explicações sobre questões gramaticais, como o significado, apreendido pela aprendiz, dos pronomes pessoais do caso reto “I, we, she” (eu, nós, ela) e do adjetivo possessivo “her” (dela). No que diz respeito ao ensino dos verbos, o primeiro a ser introduzido foi o verbo *to be*, tendo como base a presença das formas conjugadas no presente “is, am, are”, que aparecem ao longo do texto criado intencionalmente para esta sessão. Dessa maneira, e novamente a partir desse texto criado, foram introduzidas formas verbais no presente simples e contínuo, no passado simples e no particípio passado de verbos regulares e irregulares, bem como os auxiliares “do, does, did” e os modais “would” e “will”. O objetivo era fazer com que a aprendiz tivesse uma visão geral de algumas formas em que os verbos poderiam aparecer nos textos escritos em língua inglesa e como poderiam ser modificados (com a presença dos auxiliares). Também foram apresentados os pronomes demonstrativos, os relativos e os interrogativos, algumas preposições e os artigos (definido e indefinidos).

¹⁰ Material produzido pela participante para a realização do *tandem* de língua inglesa.

Após essa apresentação, feita com base no texto criado, a música *More than words*, do *Extreme*, foi usada como material de leitura. Esperava-se que a aprendiz já identificasse alguns dos pontos gramaticais aprendidos, como os pronomes pessoais do caso reto, os verbos no infinitivo, no presente simples e no presente contínuo, o uso do modal “would” etc. Embora não tenha sido o acordo inicial de nossa proposta de estudo, o áudio da música despertou o interesse da participante em relação a questões fonéticas da língua, como o som de *th* “vozeado” e “desvozeado” (voiced /ð/ and voiceless /θ/). Para ilustrar esses fonemas, foi apresentado o clipe da música *Losing my religion*, do *R.E.M.* Na música em questão, é notável o movimento feito pela língua tocando os dentes na primeira pronúncia de “thought” /θɔ:t / e em “that” /ðæt/ na primeira parte do refrão da música, “I thought that I heard you laughing”.

Outra demanda que surgiu com a leitura dessas letras de músicas foi a da explicação sobre os verbos compostos por tempos perfeitos, “Now that *I’ve tried* to talk to you and make you understand”, presente em *More than words*, e “*I’ve said* too much/*I haven’t said* enough”, presente em *Losing my religion*. A condução da sessão com a inserção desses novos horizontes de explicações comprovou a afirmação de Vassallo e Telles (2009, p. 28), já mencionada, sobre o currículo do *tandem* imergir “da relação, das necessidades e do envolvimento entre os parceiros”. Confirma também a afirmação de Hutchinson e Waters (1987) sobre a necessidade de o professor que trabalha com o ensino de língua para fins específicos estar sempre atento às necessidades do aprendiz, que podem ser modificadas a cada contato. Como consequência, já prevista nas diretrizes do *tandem*, a autonomia se tornou ainda mais valiosa para a aprendiz, pois agora ela havia recebido esclarecimentos a respeito de diversas estruturas da língua inglesa.

Visando reforçar o que foi aprendido nesta primeira sessão, foram propostos exercícios gramaticais retirados do site *ISL Collective*, referentes ao conteúdo explicado. Também foi fornecido à participante um material intitulado *Inglês para leitura: 1250 termos para vestibular, mestrado e doutorado* (Gonçalves, 2008), como proposta

de leitura para a ampliação de seu vocabulário específico. Ao término da sessão de *tandem*, conversamos sobre como a conduzimos, a escolha do material e a nova demanda que surgiu com a curiosidade da participante acerca de aspectos orais da língua inglesa.

Na segunda sessão de *tandem*, revisamos o conteúdo apresentado na sessão anterior e explicamos como um adjetivo em inglês pode ser transformado em um advérbio de intensidade por meio da inserção do sufixo “-ly”. Assim, por exemplo, o adjetivo *strong* (forte) é transformado no advérbio de intensidade *strongly* (fortemente). Noções gerais da forma de verbos no passado pelo acréscimo do sufixo “-ed” também foram foco desta sessão.

A escolha de leitura para ser trabalhada durante a interação foi um trecho do conto *The black cat*, de Edgar Allan Poe, para mostrar à parceira que ela já tinha algumas bases da estrutura gramatical da língua inglesa para começar a leitura de um texto específico. Enfatizamos que o conhecimento de palavras que servem como conectivos, como *after*, *because*, *so* (depois, porque, então), também contribuem para a aquisição da leitura instrumental.

A terceira e última sessão de *tandem* aconteceu com a diferença de um mês em relação às duas primeiras sessões e teve a duração de uma hora e meia, em vez de três horas como era o acordo inicial. Escolhemos aleatoriamente um artigo na internet que trazia Vygotsky (1998) como principal referência, *Applications of Vygotskian Concept of Mediation in SLA*, de Carmen Helena Guerrero Nieto (2007), contemplando, portanto, o foco na área de Educação.

No que se refere ao uso dos materiais e dos recursos, a sessão foi feita com cópia impressa do artigo. Acreditamos que, desse modo, o acesso ao texto se daria de forma mais rápida e poderíamos rever anotações sempre que julgássemos necessário. As dúvidas de vocabulário eram sanadas com o auxílio da internet. Estávamos na mesma mesa e havia um *notebook* ao nosso alcance. A tradução das palavras necessárias foi feita utilizando-se o Google Tradutor. Como acreditamos que a escrita colabora para a memorização (Araújo; Figueiredo, 2015), as novas palavras e suas tra-

duções eram escritas em um bloco de papel. Essa prática permitiu que um glossário fosse criado e fosse consultado, caso algum termo se repetisse e a aprendiz tivesse esquecido sua tradução.

Por uma questão de identificação de palavras cognatas, a leitura do artigo iniciou-se pela identificação das palavras-chave “mediation”, “second language acquisition”, “sociocultural theory”, “symbolic tools” (mediação, aquisição de segunda língua, teoria sociocultural, ferramentas simbólicas) e foi direcionada para o terceiro parágrafo da introdução:

According to John-Steiner and Mahn (1996), *sociocultural* approaches highlight the relationship between social and *individual processes* in the *co-construction* of knowledge. They state that Vygotsky and his *collaborators* are the founders of the sociocultural cultural theory and that “They are based on the concept that *human activities* take place in *cultural contexts*, are mediated by *language* and other symbol systems, and can be best understood when investigated in their historical development” (p. 191). This approach has also been called *cultural historical* but for the sake of this paper and taking into account that all the articles surveyed here use the term sociocultural, I will use it along the article (Nieto, 2007, grifos nossos).

A aprendiz fez uma primeira leitura utilizando a técnica de *skimming* e compreendeu as palavras marcadas em negrito no texto (sociocultural, processos individuais, coconstrução, colaboradores, atividades humanas, contextos culturais, linguagem, histórico-cultural). Essa primeira leitura lhe permitiu uma compreensão geral do assunto do parágrafo. Em relação à palavra destacada em vermelho (knowledge), a aprendiz reconheceu, em sua formação, a palavra *know* (saber/conhecer) e foi capaz de aferir seu significado (conhecimento). Todo o tempo dessa sessão foi dedicado à leitura da introdução do artigo. Discutimos sobre quais estratégias de leitura melhor auxiliavam nesta tarefa, como a técnica do *skimming* e a marcação de termos que se repetiam e a criação do glossário.

Sobre as microestratégias listadas por Brown (2000), o *tandem* de língua inglesa nos fez perceber que os itens 4, 5, 10 e 14 foram mais úteis na prática desta aprendiz. Sobre o item 4, “Reconhecer um núcleo de palavras e interpretar padrões de ordem de palavras e seu significado” (Brown, 2000, p. 307), a aprendiz se surpreendeu com o fato de que, diferentemente do que ocorre em língua portuguesa, em língua inglesa o adjetivo vem antes do substantivo que qualifica, como *beautiful girl* (garota bonita). No que se refere ao item 5, “Reconhecer classes gramaticais de palavras [...]” (Brown, 2000, p. 307), ela percebeu que o reconhecimento do sufixo “-ly”, por exemplo, lhe permite saber que a palavra é um advérbio de intensidade; que a presença dos modais modificará o significado do verbo etc. Em se tratando do item 10, “Inferir o que está implícito [...]”, e do item 14, “Desenvolver e utilizar uma bateria de estratégias de leitura como *scanning* e *skimming* [...]”, parece pertinente afirmar que, quanto mais ela puder praticar a leitura instrumental de textos da área específica de seu interesse, mais fácil será a aquisição de vocabulário e a possibilidade de compreender o sentido geral do que está escrito, sem que seja necessário fazer a tradução conhecida como “palavra por palavra”.

4.3 O *teletandem* em Língua Brasileira de Sinais (Libras)

Como tínhamos conhecimento dos benefícios do uso do *tandem* na aprendizagem de português escrito e Libras, por meio dos estudos realizados por Oliveira e Figueiredo (2017) e Oliveira (2017), decidimos investigar as potencialidades do *teletandem* para a aprendizagem de Libras, já que poderíamos utilizar os recursos do uso do vídeo nesse processo.

As sessões referentes à aprendizagem de vocabulário específico na área de Tradução e Interpretação em Língua Brasileira de Sinais (Libras) aconteceram nos dias 20, 21 e 22 de fevereiro de 2018. A plataforma de mensagem instantânea, conhecida como *WhatsApp*, foi utilizada para as três sessões, pois possibilita o envio de vídeos, além de videochamada. Para a gravação dos vídeos com os vocabulários específicos, foram utilizadas as câmeras dos celulares das participantes.

Vale mencionar que a experiência prévia da aprendiz de Libras decorre, inicialmente, de cursos livres ofertados por escolas especializadas na cidade de Goiânia. Esses cursos de Libras, via de regra, focam na aprendizagem básica da língua. O método de ensino seguido pelos cursos frequentados se assemelha, em alguns de seus aspectos, ao conhecido como Gramática e Tradução (Figueiredo; Oliveira, 2017; Oliveira, 2014; Richards; Rogers, 1999). O material elaborado traz ilustrações representando os sinais e o nome escrito em português abaixo da figura (Romanhol; Figueiredo; Oliveira-Silva, 2023). Essas listas, de maneira geral, trazem situações cotidianas como: vocabulário de frutas e legumes, que permite que o aprendiz possa ir ao mercado ou a uma feira para comprar esses itens; vocabulário da área da saúde etc. O foco na parte gramatical da língua é feito ao se trabalharem os cinco parâmetros que constituem as línguas de sinais: a configuração de mão, a orientação da palma, o ponto de articulação, o movimento e as expressões não manuais¹¹ (Barros, 2015; Quadros; Karnopp, 2004). No que se refere aos exercícios, em uma das práticas o aprendiz tem que reproduzir os sinais de acordo com a figura ou com a datilologia¹² do sinal, e o professor o corrige visando uma melhor execução dos parâmetros da língua de sinais. Há a produção de pequenos diálogos, mas não há uma construção sólida de situações que levem o aprendiz a se expressar sobre qualquer assunto. A aquisição de vocabulário mais específico é feita pelo contato com membros da comunidade surda e pela inserção do aprendiz em contextos em que há a circulação desse vocabulário específico, como em cursos para a formação de intérprete ou mesmo o curso superior que tenha como foco a Libras, como o curso de Letras com habilitação em Libras.

Sendo assim, a proposta de se trabalhar com o uso de *teletandem* para a aquisição de vocabulário específico na área de Tradução e Interpretação em Libras surgiu como uma alternativa para se obter acesso a esse conhecimento por meio das interações em videochamada e por meio de vídeos enviados por WhatsApp, o que po-

11 As expressões não manuais nas línguas de sinais incluem movimentos do corpo e expressões faciais (Quadros; Karnopp, 2004).

12 "Datilologia ou alfabeto manual é um sistema de representação, quer simbólica, quer icônica, das letras dos alfabetos das línguas orais escritas, por meio das mãos" (Fernandes; Romeiro, 2016, p. 172-173).

deria levar a aprendiz a ter uma maior autonomia em seu processo de aprendizagem, já que poderia, a qualquer momento, visualizar o material que lhe fora enviado e praticar os sinais aprendidos.

Vale enfatizar que, ao contrário do que aconteceu com a elaboração do material de língua inglesa, que foi feito pela participante que conduziria as sessões de *tandem*, a produção do material de Libras foi surgindo conforme a demanda da aprendiz, que necessitava aprender vocabulário sobre dois temas específicos: “Didática da tradução e interpretação” e “Processos e estratégias de tradução e interpretação das línguas de sinais”. Para aprender os sinais referentes a esses tópicos, o primeiro passo da aprendiz foi elaborar *slides* com os conteúdos referentes aos temas a partir de publicações científicas. O objetivo era prever o vocabulário que a participante gostaria de aprender em Libras para poder se expressar sobre aqueles assuntos.

Na primeira sessão de *teletandem*, a aprendiz produziu pequenos vídeos com as informações contidas em alguns dos *slides*. O objetivo era ver se ela era capaz de reproduzir o conteúdo em Libras com o que já possuía de vocabulário. Após o envio de cada vídeo, ela recebia o primeiro *feedback*, no qual era informada sobre a compreensão ou não do conteúdo apresentado. Em seguida, era enviado o *slide* correspondente ao vídeo que a aprendiz havia mandado para a responsável pelo auxílio na aprendizagem de Libras. A opção de receber as informações do material apenas após ter assistido aos vídeos foi uma estratégia proposta pela parceira proficiente em Libras, que agora exercia o papel de quem ajuda no processo de aprendizagem. Assim, com esse envio posterior, ela estaria livre de informações prévias e, portanto, poderia avaliar a eficiência da comunicação da aprendiz em língua de sinais sem interferências. Após as comparações entre os *slides* e os vídeos, a participante proficiente em Libras indicava, por meio de vídeos, sinais que poderiam atender melhor ao que a aprendiz se propunha a transmitir. Um exemplo foi o uso de “lugar do professor” para expressar a ideia de “papel do professor” no trecho a seguir:

A metodologia consiste na organização de uma sequência para a progressão do aprendizado. É preciso definir o *papel do professor*, o papel do estudante, o papel dos materiais empregados, assim como diferentes tipos de atividades (Albir, 2005, p. 34, grifos nossos).

Após assistir ao vídeo e ver que foi utilizado o sinal de “lugar do professor”, a interagente proficiente em Libras explicou, por videochamada, que há um sinal próprio para a expressão “papel do professor” e que o sinal de “papel”, presente na expressão “papel do professor”, não estava adequado, embora a ideia pudesse ser compreendida. A revisão do sinal utilizado, viabilizada pela gravação do vídeo, permitiu que a aprendiz tivesse acesso ao sinal correto vigente na Libras e melhorasse seu processo de aquisição. Essa possibilidade de rever informações valida ainda mais o uso do *teletandem* para a aprendizagem da Libras, visto que possibilita aos envolvidos revisar as sessões para aprimoramento e revisão de sua produção linguística nessa língua e, no caso da produção em vídeo dos conteúdos a serem estudados, permite a revisão deste material produzido com fins específicos.

As demais sessões tiveram um formato semelhante. A principal diferença foi que o último vídeo enviado pela aprendiz continha uma apresentação em Libras de cerca de trinta e três minutos. A partir dele, foi possível perceber os avanços obtidos na expressão em Libras e também a necessidade de serem mais bem trabalhadas as expressões não manuais e o uso do espaço, que fazem parte da sintaxe das línguas de sinais (Barros, 2015; Quadros; Karnopp, 2004). Como o vídeo foi mais longo, foi possível perceber certa quebra na fluidez do discurso e a falta de atenuação e de ênfase que devem advir das expressões não manuais. Como sugestão, a professora enviou o conto *A rainha das abelhas*, dos irmãos Grimm, presente na biblioteca *on-line* Bibliolibras¹³. Como este *site* possui a proposta de atingir públicos com diferentes necessidades, há uma adaptação do referido conto para Libras. Dessa forma, a aprendiz poderia comparar suas expressões não manuais

¹³ Disponível em: <https://www.bibliolibras.com.br/a-rainha-das-abelhas/>. Acesso em: 22 fev. 2018

com as da intérprete desse conto e, assim, ter mais um parâmetro de referência para melhorar sua comunicação em Libras. Porém, tentando evitar a interferência da “memória de curto prazo”¹⁴, a recomendação foi que a aprendiz produzisse seu vídeo a partir da leitura do conto em .pdf. Após a sua produção, sua tarefa seria assistir ao vídeo presente no *site* e comparar suas expressões não manuais às empregadas pela intérprete. Essa prática mostrou à aprendiz uma forma possível de autonomia (Vassallo; Telles, 2009) e um bom caminho para o aprimoramento desse parâmetro tão importante da Libras. O uso adequado do espaço também foi contemplado com essa prática, visto que a interpretação de contos exige a espacialização de diferentes entidades do discurso no espaço de sinalização.

Vale ressaltar que as sessões de *teletandem* para a aprendizagem da Libras, por contarem com o apoio da *webcam* do WhatsApp, fizeram com que a aprendiz pudesse também visualizar, na tela do celular, a sua produção na língua de sinais, podendo aperfeiçoar ou corrigir os sinais por ela produzidos, configurando-se como um meio bastante eficaz para a aprendizagem de uma língua de modalidade visuoespacial. Além disso, com as gravações dos vídeos, a aprendiz pôde rever o conteúdo aprendido e praticar posteriormente, de forma autônoma, os sinais aprendidos nas áreas de Tradução e Interpretação.

5 Considerações finais

Após a finalização das sessões de *tandem* e de *teletandem*, as participantes discutiram as três perguntas de pesquisa propostas neste artigo. A análise dos dados nos evidencia que o *teletandem* também é profícuo quando se trata de uma língua de sinais, sobretudo porque a prática permite o acesso aos sinais gravados em vídeo que nem sempre estão disponíveis, como, por exemplo, sinais de uma área específica, como Tradução e Interpretação, bem como por permitir aos aprendizes visualizar os sinais por eles produzidos durante as interações pela *webcam*.

¹⁴ Segundo Gile (2015), o esforço mais utilizado durante o processo de interpretação é a memória de curto prazo.

Diferentemente de uma pesquisa feita em dicionários, o recebimento de um vídeo com sinais a serem aprendidos permite ao aprendiz obter informação sobre todos os parâmetros que envolvem a realização dos sinais, como os não manuais. Esse acesso, sem dúvida, foi o maior benefício do processo de aprendizagem de vocabulário específico em Libras por meio do *teletandem*.

O uso da tela do celular para que se vejam os vídeos, portanto, serve como um elemento complementar às descobertas dos estudos de Oliveira e Figueiredo (2017; 2020), sobre o uso do *tandem* na aprendizagem de Libras e Português escrito. Além do mais, o uso do celular permite o acesso de qualquer lugar e, por vezes, pode atingir um número maior de pessoas.

Vale ressaltar que, com a pandemia da Covid-19 e o maior uso do ensino remoto, tivemos acesso mais sistematizado a várias outras plataformas digitais que possibilitam a interação, como, por exemplo, o Zoom, o Google Meet, Teams etc., que podem ser acessadas tanto no celular quanto no computador. A tela do computador, por ser maior do que a do celular, poderá trazer ainda mais benefícios para a aprendizagem de Libras, por poder proporcionar uma melhor visualização dos sinais a serem aprendidos, bem como por viabilizar o uso de diferentes recursos, como, por exemplo, a possibilidade de desenhar, escrever, postar imagens etc.

No que tange aos benefícios relacionados à língua inglesa, a compreensão geral da estrutura da língua foi o maior benefício, segundo a aprendiz dessa língua. Ao contrário do que acontece em cursos convencionais, em que se segmentam as informações relacionadas aos tempos verbais e ao uso de auxiliares e modais em mais de um semestre, a aprendiz conheceu a maior parte dessas estruturas já na sua primeira sessão de *tandem*. Esse fato lhe permitiu ter uma boa noção de quais conhecimentos seriam necessários para que ela pudesse ler textos em língua inglesa (Hutchinson; Waters, 1987). Além disso, ter uma visão geral da estrutura da língua também motivou sua autonomia, visto que ela poderá seguir seus estudos já com uma noção sobre como os verbos são modificados no idioma que estava aprendendo.

O ponto negativo destacado pela aprendiz da língua inglesa foi a reduzida quantidade de sessões. Porém, como a proposta era vivenciar essa prática para uma possível inserção desse contexto de aprendizagem tanto entre nossos alunos quanto para aprimorar nosso próprio conhecimento, após o período de geração dos dados para esta pesquisa, as sessões tiveram continuidade. Enquanto professores de línguas adicionais, enfatizamos que a inserção de *tandem* e de *teletandem* pode ocorrer como sugestão complementar de estudo aos nossos alunos.

Nossa experiência mostrou que a destituição do poder, que, em geral, se concentra nas mãos do professor, pode dar ao aprendiz mais tranquilidade e autonomia para fazer as perguntas que o auxiliarão na aprendizagem do que lhe é proposto. O princípio da reciprocidade, que norteia as práticas de *tandem* e de *teletandem* (Telles; Vassallo, 2009), coloca os aprendizes em condições de igualdade, porque eles compreendem que a pessoa que está diante deles “detendo o conhecimento” trocará de papel com eles no segundo momento da aprendizagem, quando houver a alternância da língua. Essa alternância de papéis reforça positivamente o aprendiz porque, assim como ele recebe ajuda do parceiro na língua que deseja aprender ou aprimorar, ele também é capaz de oferecer essa ajuda na língua que lhe compete. Sendo assim, consideramos que os resultados obtidos com nossa experiência de combinar o *tandem* e o *teletandem* foram satisfatórios a ponto de estarmos convictos de que essa prática colaborativa de aprendizagem pode ocupar um importante papel em nossas práticas docentes, complementando as nossas aulas presenciais e podendo tornar os nossos estudantes cada vez mais ativos em seu processo de aprender línguas.

Referências

ALIBIR, Amparo Hurtado. A aquisição da competência tradutória: aspectos teóricos e didáticos. *In*: PAGANO, Adriana; MAGALHÃES, Célia; ALVES, Fábio (org.). *Competência em tradução, cognição e discurso*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005. p. 19-57.

ARANHA, Solange; CAVALARI, Suzi Marques Spatti. Institutional integrated teletandem: What have we been learning about writing and peer feedback? *DELTA* (Revista de Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada), São Paulo, v. 31, n. 3, p. 763-780, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/ZJLKGpcTJGJFRTdFsYzd3Tt/?format=pdf&lang=en>. Acesso em: 20 maio 2019.

ARAÚJO, Marco André; FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de. Interação e colaboração no processo de escrita e reescrita de textos em língua inglesa. *Revista Desempenho*, Brasília, v. 24, p. 1-20, 2015. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/rd/article/view/9415/8320>. Acesso em: 2 jan. 2016.

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

BELZ, Julie A. Social dimensions of telecollaborative foreign language study. *Language Learning & Technology*, Mānoa, v. 6, n. 1, p. 60-81, 2002. Disponível em: <https://scholarspace.manoa.hawaii.edu/server/api/core/bitstreams/70352f80-9e5d-4b02-9275-1a2a315e1673/content>. Acesso em: 13 jul. 2003.

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

BRITTO, Marisa M. Jenkins de. *Michaelis Inglês: Gramática Prática*. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

BROOKS, Frank.; DONATO, Richard. Vygotskian approaches to understanding foreign language learner discourse during communicative tasks. *Hispania*, v. 77, n. 2, p. 262-274, 1994. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/344508>. Acesso em: 12 jan. 2001. Acesso em: 13 nove. 2024.

BROWN, Douglas. *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. White Plains, NY: Longman, 2000.

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

CAVALARI, Suzi Marques Spatti; ARANHA, Solange. Teletandem: Integrating e-learning into the language classroom. *Acta Scientiarum: Language and Culture*, Maringá, v. 38, n. 4, p. 327-336, 2016. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciLangCult/article/view/28139/pdf>. Acesso em: 11 ago. 2018.

CAVALARI, Suzi Marques Spatti.; FRESCHI, Ana Carolina. A correção de erros e as relações entre avaliação por pares e autoavaliação no ambiente Teletandem. *Revista do GEL*, v. 15, n. 3, p. 194-213, 2018. Disponível em: <https://revistadogel.emnuvens.com.br/rg/article/view/2413/1456>. Acesso em: 25 ago. 2020.

DÖRNYEI, Zoltán. *Motivational strategies in the language classroom*. London: Cambridge University Press, 2002.

FERNANDES, Carla Caballero; ROMEIRO, Camila de Araújo. A contribuição da datilologia como estratégia metodológica no processo de alfabetização. *Revista Diálogos*, Cuiabá, v. 4, n. 1, p. 170-185, 2016. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/revdia/article/view/3746/pdf>. Acesso em: 4 set. 2018.

FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de. A aprendizagem colaborativa de línguas: considerações conceituais e aplicações em distintos contextos. *In: FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de (org.). A aprendizagem colaborativa de línguas*. 2. ed. Goiânia: Ed. UFG, 2018. p. 13-57.

FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de. *Vygotsky: a interação no ensino/aprendizagem de línguas*. São Paulo: Parábola, 2019.

FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de. A aprendizagem de línguas adicionais: da colaboração à telecolaboração. *In: CARREIRA, Rosângela Aparecida Ribeiro; OLIVEIRA, Weber Félix de; ELIAKIM, Jonatas. (org.). Discurso em perspectiva*. São Paulo: Blucher, 2022. p. 59-92.

FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de. The use of project pedagogy in teletandem sessions: the points of view of Brazilian and Argentine learners. *Domínios de Linguagem*, Uberlândia, v. 18, p. 1-38, 2024. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/72558/38955>. Acesso em: 30 jul. 2024.

FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de; OLIVEIRA, Eliane Carolina. Sobre métodos, técnicas e abordagens. In: FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de. (org.). *Formação de professores de línguas estrangeiras: princípios e práticas*. Goiânia: Ed. UFG, 2017. p. 11-41.

FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de; SILVA, Suelene Vaz da. Do *tandem* ao *teletandem*: estudos sobre o uso da colaboração na aprendizagem de línguas em contexto virtual. In: JORDÃO, Clarissa Menezes (org.). *A linguística aplicada no Brasil: rumos e passagens*. Campinas, SP: Pontes, 2016. p. 309-336.

GARCIA, Daniela Nogueira de Moraes. *O que os pares de teletandem (não) negociam*. São Paulo: Editora UNESP, 2013.

GILE, Daniel. Testando a hipótese da “corda bamba” do modelo dos esforços na interpretação simultânea - uma contribuição. Tradução de Markus J. Weininger; Giovana B. F. dos Santos; Diego M. Barbosa. *Cadernos de Tradução*, Florianópolis, v. 35, n. especial 2, p. 590-647, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/2175-7968.2015v35nesp2p590/30700>. Acesso em: 22 fev. 2018.

GONÇALVES, Alberto. *Inglês para leitura: 1250 termos essenciais para vestibulares, mestrado e doutorado*. São Paulo: Arte Acadêmica, 2008. Coleção Speedy Study.

GOODMAN, Kenneth S. Reading: A psycholinguistic guessing game. *Journal of the Reading Specialist*, Philadelphia, v. 6, n. 4, p. 126-135, 1967. Disponível em: https://www.uel.br/pessoal/sreis/pages/arquivos/TEXTOS/LEITURA%20EM%20LINGUA%20INGLESA/GOODMAN_Reading_a%20psycholinguistic%20guessing%20game.pdf. Acesso em: 10 dez. 2017.

HUTCHINSON, Tom; WATERS, Alan. *English for Specific Purposes: A learning-centred approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

JANZEN, Joy. Teaching strategic reading. In: RICHARDS, Jack; RENANDYA, Willy (org.). *Methodology in language teaching: An anthology of current practice*. London: Cambridge University Press, 2002. p. 287-294.

LANTOLF, James P. *Sociocultural theory and second language learning*. Hong Kong: Oxford University Press, 2000.

MENEZES, Ronny Diogenes. Tandem: novas formas de aprender e ensinar Libras e português. *Revista Extensão & Sociedade*, Natal, v. 12, n. 2, p. 96-111, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/extensaoesociedade/article/view/26049/15242>. Acesso em: 30 abr. 2023.

MENEZES, Ronny Diogenes.; SILVA, Ana Caroline Pereira; SOUZA, Fábio Marques. *Guia para a implantação do Tandem Libras/Português*. São Paulo: Mentis Abertas, 2020.

NIETO, Carmen Helena Guerrero. Applications of Vygotskian concept of mediation in SLA. *Colombian Applied Linguistics Journal*, Bogotá, n. 9, p. 213-228, 2007. Disponível em: <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/calj/article/view/3152/4535/>. Acesso em: 14 jan. 2018.

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

O'DOWD, Robert. From telecollaboration to virtual exchange: State-of-the-art and the role of UNICollaboration in moving forward. *Journal of Virtual Exchange*, Groningen, v. 1, p. 1-23, 2018. Disponível em: <https://journal.unicollaboration.org/article/view/35567>. Acesso em: 20 ago. 2023.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. *Métodos de ensino de inglês: teorias, práticas, ideologias*. São Paulo: Parábola, 2014.

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*. 2017. 117 f. Dissertação (Mestrado em Letras e

Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/items/a6739b8f-e419-4a8f-9128-a8d52c29193b>. Acesso em: 11 nov. 2024.

OLIVEIRA, Quintino Martins de; FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de. Aprendizagem de Libras e português em contexto de *tandem*: um estudo realizado com uma aluna surda e uma ouvinte da Universidade Federal do Tocantins. *Caderno Seminal Digital*, Rio de Janeiro, v. 28, n. 28, p. 1-24, 2017. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/cadernoseminal/article/view/28833/22089>. Acesso em: 20 dez. 2017.

OLIVEIRA, Quintino Martins de; FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de. O processo de ensino-aprendizagem de português escrito para surdos em sessões de *tandem*. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 23, n. 4, p. 1179-1203, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/rle/article/view/18511/12037>. Acesso em: 20 dez. 2020.

PEREIRA FILHO, Sidnei Antonio. *A correção por pares nas sessões orais de teletandem em língua inglesa: um estudo longitudinal*. 2022. 93 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São José do Rio Preto, 2022.

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

RICHARDS, Jack.; RODGERS, Theodore. *Approaches and methods in language teaching: a description and analysis*. London: Cambridge, 1999.

ROMANHOL, Thaysa dos Anjos Silva; FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de; OLIVEIRA-SILVA, Claudiney Maria de. Análise de um livro de tarefas de língua brasileira de sinais (Libras)/português a partir dos princípios da aprendizagem colaborativa. *Revista X*, Curitiba, v. 18, n. 2, p. 354-382, 2023. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/90632>. Acesso em: 12 jan. 2024.

SILVA, Maria Patrícia da. *Tandem Libras/Português: Uma experiência com graduandos do Curso de Pedagogia do Ceres-Caicó/RN*. 2019. 47 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Centro de Ensino Superior do Seridó, Departamento de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2019. Disponível em: https://oasisbr.ibict.br/vufind/Record/UFRN_53125defc957f72f17b023c8a104478a. Acesso em: 20 maio 2021.

SOUZA, Ricardo Augusto de. Telecolaboração na aprendizagem de línguas estrangeiras: um pouco de história do contexto de *tandem*. In: FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de (org.). *A aprendizagem colaborativa de línguas*. 2. ed. rev. ampl. Goiânia: Ed. UFG, 2018. p. 297-324.

TELLES, João Antonio.; VASSALLO, Maria Luisa. Teletandem: uma proposta alternativa no ensino/aprendizagem assistidos por computadores. In: TELLES, João Antônio (org.). *Teletandem: um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI*. Campinas, SP: Pontes, 2009. p. 43-61.

VASSALLO, Maria Luisa.; TELLES, João Antonio. Ensino e aprendizagem de línguas em tandem: princípios teóricos e perspectivas de pesquisa. In: TELLES, João Antônio (org.). *Teletandem: um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI*. Campinas: Pontes, 2009. p. 17-28.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Agradecimentos

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

Publisher

Universidade Federal de Goiás. Faculdade de Letras. Publicação no Portal de Periódicos UFG. As ideias expressas neste artigo são de responsabilidade de seus autores, não representando, necessariamente, a opinião dos editores ou da universidade.