

Aprendizagem colaborativa no ensino de Libras como segunda língua para alunos ouvintes

Collaborative learning in the teaching of Libras as a second language to hearing students

Joseane Rosa Santos Rezende

Universidade Federal de Goiás

Instituto Federal de Brasília Campus Recanto das Emas

joseanerez@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-7125-3924>

Resumo: O ensino da Libras ganha, cada vez mais, espaço na comunidade ouvinte, seja em ambientes acadêmicos, religiosos, virtuais, ou outros. Ensinar línguas com vista à efetiva aprendizagem do aluno exige metodologias voltadas à comunicação, de maneira prática e usual, assim, os aprendizes devem usar a língua-alvo de forma dinâmica e produtiva. Portanto, é importante aplicar metodologias para que esta língua visuoespacial seja aprendida eficazmente e os ouvintes interajam com os surdos de maneira satisfatória. Conforme estudos apontados por Figueiredo (2018), a aprendizagem colaborativa tem sido uma importante abordagem na aprendizagem de uma segunda língua. Tal aprendizagem advém da teoria sociocultural de Vygotsky (1998), aplicada no ensino de línguas orais, porém, o objetivo desta pesquisa é analisar como a aprendizagem colaborativa influencia na aprendizagem da língua de sinais. Trata-se de uma pesquisa exploratória, com abordagem qualitativa na análise dos dados. Os resultados mostram que, por meio da aprendizagem colaborativa, os alunos assimilam e aprendem melhor os conteúdos estudados, pois o trabalho colaborativo enriquece o processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Libras; Aprendizagem; Aprendizagem colaborativa.

Abstract: *The teaching of the Brazilian Sign Language is having more and more space in the hearing community, be it in academical, religious or virtual spaces, or others. Teaching language with a view to effective student learning requires methodologies focused on communication in a practical and usual way, so, learners should use the target language in a dynamic and productive way. Therefore, it is important to apply methodologies so that this visual and gestual language is learned effectively and the hearing people interact with the deaf people in a satisfactory way. According the studies pointed out by Figueiredo (2018), the collaborative learning has been an important approach in learning a second language. Such learning comes from the sociocultural theory of Vygotsky (1998), applied in oral languages teaching, however, it aims to study and analyze how collaborative learning influences in the learning of sign language. This is an exploratory research, with qualitative approach to data analysis. The results show that through collaborative learning, students assimilated and learned better the contents studied because the collaborative work enriches the teaching-learning process.*

Keywords: *Libras; Learning; Collaborative Learning.*

Introdução

Uma das funções da Linguística Aplicada é entender como ocorre o processo de ensino-

aprendizagem de línguas (CELANI, 1992), afirmação que se aplica a este estudo relacionado à Língua Brasileira de Sinais, doravante, Libras, que busca compreender como este processo pode ser aperfeiçoado no âmbito da aprendizagem colaborativa.

A Libras é reconhecida como meio legal de comunicação e expressão por meio da Lei 10.436, de 24 de abril de 2002. Os surdos são os usuários natos da língua de sinais (ou assim deveria ser), portanto, esta é considerada sua língua materna ou L1. Aos demais que a adquirem (ouvintes), é considerada como sua segunda língua, ou L2.

Em sua tese de doutorado, Oliveira-Silva (2017, p. 32) esclarece o conceito de língua materna e segunda língua. Conforme a autora, pode ser que alguns surdos não tenham a Libras como primeira língua, já que, primeiramente, aprenderam o português: “ou seja, muitos não são identificados como falantes nativos da libras¹⁰ por terem aprendido esta língua tardiamente, utilizando-a apenas em ambientes restritos”.

Em contrapartida, a mesma autora explica que:

Se considerarmos que Skutnabb-Kangas (2008) usa o termo ‘aprender a língua’ equivalente à criança ‘saber usá-la como falante nativa,’ então a língua de sinais será a sua língua materna, independente de quando a pessoa entra em contato com ela, posto que é por meio dessa língua, e não da língua oral, que ela poderá ser capaz de falar como nativa (OLIVEIRA-SILVA, 2017, p. 33).

Já o termo L2 ou segunda língua, conforme cita Hammarberg (2001), é a língua aprendida após a infância, assim sendo, para os falantes que aprenderem a Libras, independentemente da idade, esta será considerada como segunda língua.

Embora a Lei 10.436 já tenha completado dezoito anos, vemos que ainda há escassez de recursos, materiais e abordagens pedagógicas que contribuam para a melhoria do ensino-aprendizagem da Libras como L2.

Ao ministrar aulas de Libras para alunos ouvintes, e preocupada em dinamizar o ensino-aprendizagem, a autora deste artigo adotou uma proposta metodológica voltada à aprendizagem colaborativa para que os aprendizes avaliassem se aprenderam efetivamente os assuntos estudados, bem como, se assimilaram o conteúdo de maneira interativa, visto que, este é o objetivo desta pesquisa. O presente artigo é fruto desta experiência no ensino de Libras como L2.

¹⁰ A autora usa inicial minúscula justificando que optou pela grafia do termo libras em minúsculo porque “a grafia da língua portuguesa e da língua inglesa está em letras minúsculas [...] por entender que as línguas ocupam o mesmo espaço e possuem o mesmo valor linguístico, portanto, devem ser grafadas seguindo os mesmos critérios” (OLIVEIRA-SILVA, 2017, p. 18).

A exposição do conteúdo encontra-se organizada nas seguintes seções: a primeira discorre sobre a Língua Brasileira de Sinais, seu uso como primeira e segunda língua e algumas implicações no seu processo de ensino. A segunda trata da conceituação acerca da aprendizagem colaborativa. A terceira é dedicada à descrição dos procedimentos metodológicos. A quarta refere-se à análise dos dados sob a ótica da aprendizagem colaborativa. Na última seção, são apresentadas as considerações finais.

Língua Brasileira de Sinais (Libras)

Primeiramente, é importante salientar que a Língua Brasileira de Sinais (Libras) não é uma língua universal, ela é utilizada no Brasil e possui regionalismos, assim como nossa língua portuguesa. Ou seja, de acordo com Gesser (2009, p. 12),

a língua dos surdos não pode ser considerada universal, dado que não funciona como um “decalque” ou “rótulo” que possa ser colado e utilizado por todos os surdos de todas as sociedades de maneira uniforme e sem influências de uso. [...] O paralelo é inevitável: e no caso da nossa língua oral, essa perspectiva se mantém? [...] seria possível a existência, nos cinco continentes, de uma língua que, além de única, permanecesse sempre a mesma?

Desta forma, cada país tem sua língua de sinais: nos Estados Unidos, Língua Americana de Sinais; na Espanha, Língua Espanhola de Sinais; e assim, sucessivamente. A Figura 1 mostra, a título de exemplo, o sinal *mãe* em três diferentes línguas de sinais:

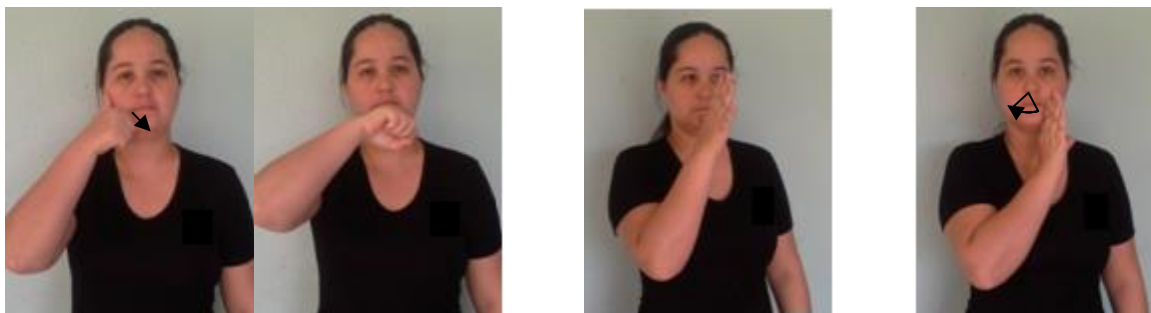


Figura 1: Sinal *mãe* na língua de sinais brasileira, americana e espanhola, respectivamente.
Fonte: Moore e Levitan (1993, p.38), com adaptação da autora.

Embora se trate de uma língua que se utiliza de recursos visuais e gestuais e não da oralidade, Libras é uma língua dinâmica e viva, e não se justifica se atemorizar ou colocar dificuldades para aprendê-la. Assim como a língua portuguesa sofre modificações (a última ocorreu na grafia das palavras e entrou em vigor em 2016 e, mesmo assim, as pessoas continuam a falar e a aprender coisas

novas, a Libras não deixa de ser diferente. Portanto, é estudar sempre e aprender com e sobre as mudanças.

Ainda, de acordo com a Lei nº 10.436, em seu parágrafo único,

Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. (BRASIL, 2002).

Assim sendo, ao aprender a Libras, aceita-se que ela é oriunda da comunidade surda e que tem suas peculiaridades, como gramática, estrutura e uso próprios. Admitindo-se que há diferenças entre língua de sinais e línguas orais e que uma não é superior ou inferior a outra, o entrave comunicativo é diminuído. De fato, como afirma Gesser (2009, p. 21),

A língua de sinais tem todas as características linguísticas de qualquer língua humana natural. É necessário que nós, indivíduos de uma cultura de língua oral, entendamos que o canal comunicativo diferente (visual-gestual) que o surdo usa para se comunicar não anula a existência de uma língua tão natural, complexa e genuína como é a língua de sinais. [...] Entretanto, o que deve ficar registrado é a forma pela qual constantemente se atribui à língua de sinais um *status* menor, inferior e teatral, quando definido e comparado à mímica.

O caminho percorrido pela comunidade surda para chegar a esse ponto, não foi fácil nem significa que a luta acabou. Ainda há muito a ser conquistado pelos surdos e muito mais que leis, decretos e demais teorias em papel, é necessário que seja colocado em prática tudo o que lhes é de direito e garantia.

As pessoas, na condição de ouvintes, devem aprender a respeitar a língua de sinais e a não usar termos pejorativos, comparando-a com mímica, ou, até mesmo, se referindo às pessoas surdas como mudo, mudinho, surdinho. Cada um deve fazer a sua parte e respeitar a cultura e a forma própria de se comunicar das comunidades surdas.

Como o ensino da Libras vem crescendo nos últimos anos, é importante pensar que, ao ensinar ouvintes que queiram aprender Libras, deve-se ter em mente que é o aprendizado de uma segunda língua (L2) e que são necessárias estratégias voltadas para tais condições. Conforme afirma Perlin (2016, p.16), “a língua deve ser ensinada por etapas. Estes blocos envolvem diferentes etapas comunicativas”.

O docente precisa ter o cuidado de aproximar o aluno cada vez mais da língua de sinais, iniciando o ensino com frases curtas e pequenos diálogos, até chegar a textos; ensinando vocabulário, cotidianamente; e enriquecendo suas aulas com o uso de músicas (prática adotada pela autora com

bons resultados), pois a música não só facilita a fixação de sinais como ajuda a entender o processo de tradução e/ou interpretação. Agindo com tais princípios e descobrindo novos, o professor só tende a ganhar e expandir a língua de sinais para que a comunidade ouvinte se interaja com a surda e, dessa forma, rompa o silêncio de quem fala com as mãos e ouve com os olhos.

Outra abordagem que tem se mostrado eficaz em relação à aprendizagem de línguas é a aprendizagem colaborativa. Ela advém da teoria sociocultural de Vygotsky (1998) e está sendo estudada, dentre outros, por autores como Dillenbourg (199) e Figueiredo (2018).

Vale ressaltar que, embora autores, como Ellis (1985) e Gass e Selinker (2008), não façam distinção entre os termos “aprendizagem” e “aquisição” de L2, neste artigo é usado o termo “aprendizagem¹¹”, com base nas conceituações de McLaughlin (1978), Krashen (1981) e Figueiredo (1995, 2015).

Aprendizagem colaborativa

A palavra “colaborar” é de origem latina – *collaborare* – que, conforme o dicionário Aurélio, significa: “1. Prestar colaboração; trabalhar na mesma obra; cooperar. [...] 5. Auxiliar ou ajudar a fazer alguma coisa. 6. Prestar colaboração a (alguém) em (algo)” (FERREIRA, 1999, p. 498).

Considerando-se estas acepções da palavra “colaborar”, percebe-se que tal é o efeito da aprendizagem colaborativa, pois compreende-se que a aprendizagem colaborativa ocorre por meio da interação entre duas ou mais pessoas, que aprendem ou trocam conhecimentos juntas. Em situações de colaboração, pressupõe-se, como enfatiza Figueiredo (2018, p. 14), “que os alunos trabalhem juntos para atingir objetivos comuns de aprendizagem, [...] podem dar e receber ideias e prover assistência mútua para a realização de uma atividade”.

A aprendizagem colaborativa é baseada na teoria sociocultural de Vygotsky (1998), pois, para ele, o homem é um ser social, sendo assim, a aprendizagem do indivíduo ocorre quando este interage com outras pessoas. A interação é vista, pois, como promotora da aprendizagem.

Assim, a teoria sociocultural pressupõe que as atividades humanas acontecem em contextos culturais, são mediadas pela linguagem ou outros sistemas simbólicos e podem ser mais bem compreendidas quando investigadas no seu desenvolvimento histórico (FIGUEIREDO, 2015).

Vygotsky (1998) defende que o desenvolvimento psicológico da criança se dá quando ela

¹¹ “A aprendizagem de L2 é um processo consciente, controlado [...] e ocorre em um ambiente formal (a sala de aula). (FIGUEIREDO, 1995, p. 45).

interage com adultos ou até mesmo com outras crianças, desde que sejam mais experientes; sendo assim, ele divide o desenvolvimento infantil em dois níveis: *nível real* e *nível potencial*.

O *nível real* é a habilidade que a criança tem em realizar sozinha certas tarefas, ou seja, ela não precisa de outra pessoa para ajudá-la, diferentemente do *nível potencial* em que ela necessita da ajuda de outra(s) pessoa (s) para desempenhar tarefas. Com base na diferença entre estes dois níveis, chega-se ao conceito da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que é

a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 1998, p.112).

Portanto, na teoria vygotskiana, a colaboração é um elemento primordial, visto que “o conhecimento é co-construído e a aprendizagem sempre envolve mais do que uma pessoa” (NYIKOS; HASHIMOTO, 1997 citado por FIGUEIREDO, 2018, p. 21).

Guedes (2003) afirma que trabalhando colaborativamente, de forma autêntica, as pessoas incorporam seus próprios esquemas às atividades. Neste intento, analisam os problemas por diversos pontos de vista e negociam soluções de uma forma compartilhada. Corroborando o exposto, Dillenbourg (1999 *apud* GUEDES, 2003, p. 56) cita que a aprendizagem colaborativa traz resultados positivos, porque envolve ações em que um aluno precisa explicar o que pensa a seu parceiro.

Desta forma, o professor não é mais o centro do saber e, sim, um mediador. Os alunos são vistos como indivíduos capazes de refletir sobre o que estão estudando e aprendendo, não necessitando do professor para fornecer todas as ferramentas e agir como o único ser pensante e dotado de capacidade, e, sim, criando contextos favoráveis para os discentes desenvolverem suas habilidades cognitivas.

É importante ressaltar que, embora Vygotsky (1998) afirme que para a colaboração acontecer é necessário que o outro seja mais competente ou tenha mais conhecimento, Wells (1999) e outros autores afirmam que não precisa ser desta forma, pois o trabalho em grupo “faz, por si só, que, juntos, consigam resolver problemas que não conseguiriam caso o fizessem sozinhos. (WELLS, 1999 *apud* FIGUEIREDO, 2015, p.43).

Isso posto, no contexto escolar, a aprendizagem colaborativa ocorre quando duas ou mais pessoas trabalham juntas para resolver uma tarefa proposta e, desta maneira, solucionar o que foi pedido pelo professor. Ao fazer trocas significativas, todos têm oportunidade de aprender, pois “na colaboração, há a soma das mentes dos envolvidos” (MORRIS, 1997 *apud* TORRES; IRALA, 2014,

p. 65).

Destarte, a abordagem da aprendizagem colaborativa vem ganhando espaço nas escolas, pois, por estar centrada no aluno, percebe-se que ele se beneficia deste tipo de aprendizagem, de acordo com autores como Figueiredo (2001, 2018).

Alguns benefícios da abordagem da aprendizagem colaborativa são destacados por Torres e Irala (2014, p.76), tais como: modificação no papel do professor, que passa a ser um facilitador; desenvolvimento de habilidades de metacognição; e ampliação da aprendizagem por meio da colaboração, em que os alunos se ensinam mutuamente.

Outro benefício do uso da aprendizagem colaborativa a ser destacado é o da sua adequação ao ensino de línguas, em geral, e, em especial, ao desenvolvimento da aprendizagem de uma L2, pois “é por meio do diálogo colaborativo que o uso da língua e a aprendizagem da língua podem ocorrer” (SWAIN, 2000, p. 97).

Metodologia

Este artigo é resultado de uma pesquisa exploratória, com abordagem qualitativa. Esteban (2010, p. 27) define a atividade acadêmica de investigação como

uma atividade sistemática orientada à compreensão em profundidade de fenômenos educativos e sociais, à transformação de práticas e cenários socioeducativos, à tomada de decisões e também ao descobrimento e desenvolvimento de um corpo organizado de conhecimentos.

Latorre *et al.* (1996 *apud* ESTEBAN, 2010, p. 140) citam distinguem seis fases (exploratória, planejamento, entrada no cenário, coleta e análise de informação, retirada do cenário e elaboração de relatório) no processo da pesquisa: exploratória, planejamento, entrada no cenário, coleta e análise de informação, retirada do cenário e elaboração de relatório) .

Na *fase exploratória* desta pesquisa foi realizado um estudo sobre a Libras e o que pensam alguns teóricos sobre a abordagem da aprendizagem colaborativa como proposta metodológica no ensino-aprendizagem de línguas.

Na *fase de planejamento* foram definidos o *locus* da pesquisa, os sujeitos participantes, elaborados os instrumentos de coleta de dados e planejadas as atividades de campo a serem desenvolvidas. O local escolhido para realização da pesquisa de campo foi o Instituto Federal de Brasília – Câmpus Recanto das Emas, local em que a pesquisadora atua como docente de Libras. Nesta instituição foi selecionada uma amostra de alunos da disciplina de Libras Básico I, com carga

horária de 60 horas, do curso de Formação Inicial e Continuada (FIC) de Libras, que conta com cerca de 80 alunos, divididos em quatro turmas. Os critérios de inclusão dos sujeitos da pesquisa foram: ser aluno curso FIC de Libras, aceitar ser participante, e responder ao questionário de coleta de dados, aplicado no último dia de aula. O questionário utilizou perguntas que pedem grau de concordância dos respondentes com afirmações propostas pelo pesquisador, sendo utilizadas as opções “Ruim”, “Razoável”, “Bom” e “Ótimo” e duas perguntas abertas, para que os alunos relatassem sobre a metodologia adotada nas aulas, tanto em atividades individuais ou quanto em grupos ou trios. As principais atividades desenvolvidas nesta fase foram a elaboração do plano de curso, a definição dos conteúdos e o cronograma das aulas a serem ministradas de acordo com a abordagem de aprendizagem colaborativa, entendida como “uma forma de organização social da sala de aula e dos processos de ensino e de aprendizagem, baseada na interdependência positiva de objetivos e recursos entre os participantes” (ORNUBIA; COLOMINA; ENGEL *apud* SPAGNOLO; MANTOVANI, 2013, p. 07)

Na *fase de entrada no cenário*, os participantes preencheram o questionário denominado “Questionário Avaliativo do Curso FIC – Libras Básico I”, atestando, também, que as respostas seriam anônimas e autorizando a utilização delas para fins acadêmicos. Como forma de preservar o anonimato, os participantes passaram a ser identificados por letras seguidas de algarismos.

A *fase de coleta e análise de informação* transcorreu no período em que foram ministradas as aulas, nas quais os alunos trabalharam em duplas, trios ou pequenos grupos realizando atividades interativas, planejadas com vistas a promover a aprendizagem colaborativa. Em alguns momentos, foram propostas atividades individuais para que depois fosse feito o contraponto da metodologia utilizada, ou seja, com atividade individual e/ou em interação com outrem. As perguntas abertas do questionário tiveram a finalidade de possibilitar aos alunos manifestarem seu pensamento em relação à metodologia usada na sala de aula para aprender Libras como L2 e se houve eficácia e melhor assimilação do conteúdo. Os dados coletados foram tabulados e organizados para melhor visualização das informações, facilitando o desenvolvimento das análises pertinentes.

A *fase de retirada do cenário* aconteceu com o término do curso ministrado, com a aplicação do questionário aos alunos presentes no último dia de aula, compondo uma amostra de 66 alunos, que representa 84% do total dos discentes matriculados no curso FIC de Libras Básico I.

Importante ressaltar que a forma de ingresso para o curso FIC de Libras tem como pré-requisito ter concluído o Ensino Fundamental e ter, no mínimo, 15 anos. Neste sentido, houve variação de escolarização entre alunos que estavam cursando o Ensino Médio e/ou Ensino Superior

(variação de cursos, como Enfermagem, Técnicos em Segurança, Direito e outros) e os que já haviam concluído a graduação e já atuavam no mercado de trabalho. Em relação à faixa etária, a variação foi entre 17 e 63 anos.

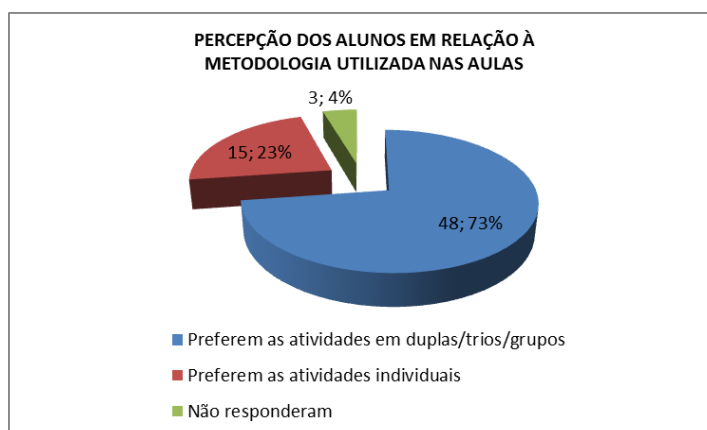
Por último, a fase de elaboração do relatório, consistiu apresentação dos dados na forma de gráficos e na discussão dos resultados, na perspectiva de avaliar em que medida a abordagem da aprendizagem colaborativa favoreceu ou não a aprendizagem de Libras como L2.

Análise dos dados e discussão dos resultados

Para proceder à análise dos dados, os questionários foram analisados de duas maneiras: observando-se apenas as questões abertas e, depois, as questões fechadas.

As respostas às perguntas abertas foram separados em três grupos: o primeiro, com as respostas que consideraram a metodologia da aprendizagem colaborativa eficaz; o segundo, com as respostas daqueles que preferiram as atividades individuais; e o terceiro com as respostas daqueles que não responderam às perguntas abertas, representando 23% dos participantes, conforme mostrado no Gráfico 1.

Gráfico 1 – Respostas dos alunos à primeira questão aberta do questionário



Fonte: Dados da pesquisa.

Em relação às atividades individuais, apenas três pessoas (4%) consideraram esta como a melhor alternativa para aprender Libras, justificando que “as atividades individuais fixam mais” (B3). Este estilo de aprendizagem é definido por Scarcella e Oxford (1992, p. 62) como alunos que usam a estratégia *orientação ao foco*, visto que, tais discentes

têm uma forte necessidade de clareza em todos os aspectos da aprendizagem de línguas e gostam de lições diretas e de regras gramaticais. Eles querem instruções de aula e regras gramaticais a serem explicadas [...] Não são para tais alunos a espontaneidade, conversas

divertidas e jogos em sala de aula, a menos, é claro, que tenham tido tempo suficiente para preparar suas listas de vocabulário e entender os papéis envolvidos em qualquer interação (tradução minha¹²).

Os alunos que apontaram a aprendizagem colaborativa como a melhor maneira de aprender Libras como L2 representam 73% do total, ou seja, 48 participantes aprovaram tal metodologia.

A maioria das respostas explicitava que a atividade em grupo é um ótimo método, pois “*são melhores*”, nas palavras de A21; “*o trabalho em dupla teve interação e aprendizado*”, conforme cita A19; A47 afirma que é um ótimo método para aprendizado e compartilhamento do aprendizado e ainda, A2 reforça: “*em grupos é melhor. A gente se interage com os colegas*”.

Tais afirmações vão de encontro com o que expõe Dillenbourg (1999 *apud* FIGUEIREDO, 2017, p. 31): “Nessa perspectiva, a aprendizagem [colaborativa] pode ocorrer por meio de interações em sala de aula [...]”, ou seja, a interação, o trabalho em dupla ou em grupo favorece a aprendizagem, visto que, os alunos trocaram ideias e experiências a respeito da atividade proposta.

Nas palavras de Spagnolo e Mantovani (2013, p. 07), a aprendizagem colaborativa é considerada também como “a resolução conjunta de um problema com a contribuição de cada membro do grupo. [...] e de significados comuns no que diz respeito à tarefa, além de uma meta comum para o conjunto de participantes”.

Corroborando o exposto, A1, A13, A26, A39 e A48 citaram o uso da música como sendo a melhor para o aprendizado, pois trabalharam em grupo e cada um tinha versos ou refrão específicos (que eles mesmos escolheram) para sinalizar. Desta forma, era necessário apoiarem-se uns nos outros, construírem juntos o que seria sinalizado, quem sinalizaria cada parte e, como a meta comum para todos, ter a música toda interpretada em Libras para fazerem a apresentação. Nas palavras de A22, a respeito desta atividade colaborativa, “*conseguiram apresentar com excelência*”.

Apontaram, também, que a apresentação dos seminários em grupo, “*ajudou a ter mais conhecimento sobre a Libras*” (A11), “*o levantamento de debates acrescentou demais o conhecimento*” (A38) e, por fim, “*associou teoria à prática, sendo um conjunto proveitoso de metodologias*” (A42).

¹² Texto original: “*Students oriented to closure have a strong need for clarity in all aspects of language learning. They want lesson directions and grammar [...] Not for such students are spontaneous, rollicking conversations and games in the language classroom, unless, of course, they have had adequate time to prepare their vocabulary lists and understand the roles involved in any given interaction*”.

Sendo assim, a divisão das tarefas dentro da abordagem da aprendizagem colaborativa se dá em uma perspectiva de reciprocidade, pois os membros do grupo precisam trabalhar de forma conjunta. Portanto, todos os alunos envolvidos em um empreendimento colaborativo são, automaticamente, responsáveis por seu progresso e pelo progresso do seu grupo, em um relacionamento solidário e sem hierarquias (TORRES; IRALA, 2014, p. 65).

No relato de A17, a atividade em grupo foi melhor, visto que os colegas que sabem mais estimulam os que sabem menos. Este pensamento é explicado na teoria sociocultural de Vygotsky (1998), ao enfatizar que o desenvolvimento psicológico ocorre por meio da interação com indivíduos mais experientes. Além disso, conforme afirma Figueiredo (2018, p. 14), quando “os alunos trabalham juntos para atingir objetivos comuns de aprendizagem, [...] podem dar e receber ideias, prover assistência mútua para a realização de uma atividade”.

Todavia, Wells (1999 *apud* Figueiredo, 2015, p. 43) cita vários autores que discordam deste pensamento vygotskyano, visto que um aluno pode ser capaz de desempenhar bem uma tarefa, mas em outro momento, pode precisar de ajuda. Assim

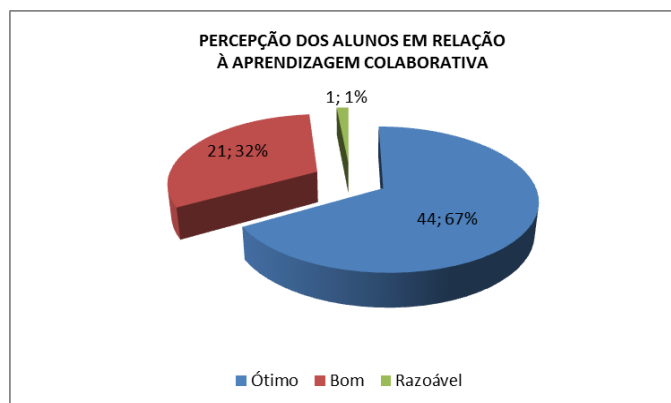
o fato de os alunos trabalharem em grupo, independente de haver um mais capaz entre eles, faz por si só, que juntos consigam resolver problemas que não conseguiriam caso o fizessem sozinhos. Por meio da interação, todos aprendem, e não simplesmente o menos habilidoso ou o que tem menos conhecimento.

Em todos os relatos analisados foi possível perceber que quando o trabalho e as atividades propostas se configuraram dentro da abordagem da aprendizagem colaborativa, os alunos puderam assimilar melhor a língua de sinais. Nas palavras de A16 “*trabalho em grupo faz-nos aprimorar na Libras*”.

Consoante ao exposto anteriormente, a análise dos dados também foi feita com critério nas respostas dadas às questões fechadas do questionário relacionadas com a avaliação do aluno a respeito das atividades em duplas, trios e/ou grupos e das atividades individuais).

No Gráfico 2 é mostrada a avaliação dos alunos a respeito das atividades trabalhadas de forma colaborativa, ou seja, aquelas realizadas com os alunos em interação. Neste Gráfico não foi incluída a opção “Ruim” por não ter sido assinalada por nenhum dos alunos.

Gráfico 2 – Resposta dos alunos sobre a aprendizagem colaborativa

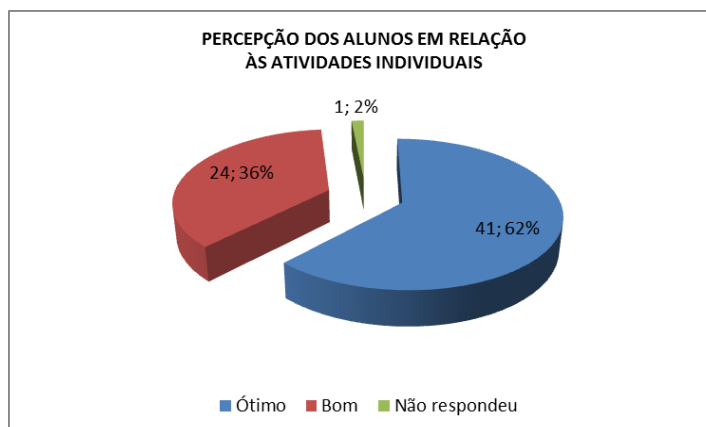


Fonte: Dados da pesquisa.

Ao avaliarem a aprendizagem colaborativa, pode-se constatar que a maioria dos alunos assinalou as opções “Ótimo” e “Bom”, corroborando o que dizem os autores que consideram tal aprendizagem como eficaz para se aprender uma língua. Como alguns alunos sentiram-se mais confortáveis com as atividades individuais, justifica-se que 2% tenham classificado como “Razoável” as atividades que envolvem interação.

O Gráfico 3 mostra a avaliação dos alunos a respeito das atividades individuais. Estas atividades foram desenvolvidas em algumas aulas nas quais os discentes contavam apenas com a mediação da professora, ou seja, tinham que criar e interpretar frases em Libras, sem interagir com seus pares. Neste Gráfico, as opções “Ruim” e “Razoável” não foram assinaladas e houve a inclusão da opção “Não Respondeu”.

Gráfico 3 – Respostas dos alunos sobre as atividades individuais



Fonte: Dados da pesquisa.

Contra-pondo-se os resultados mostrados nos Gráficos 2 e 3, verifica-se a preferência de 67% dos alunos pela abordagem da aprendizagem colaborativa, contra 62%, que preferem as atividades individuais.

Considerações finais

Por meio da análise dos dados, pode-se verificar que a aprendizagem colaborativa, estudada por autores na perspectiva das línguas orais, pode ser adotada, com resultados muito satisfatórios, também, no ensino de Libras, às vezes, até superando as estratégias centradas em atividades individuais. Por outro lado, há, ainda que se levar em conta que os alunos possuem diferentes estilos de aprendizagem, o que enseja o uso de variadas abordagens metodológicas por parte dos docentes.

Na experiência relatada neste artigo, os alunos participaram de várias atividades que envolveram a interação, quer seja por meio de diálogos na língua-alvo, seminários, interpretação de músicas, criação de teatro em língua de sinais e, a maioria assinalou esta como a melhor forma para aprender a Libras como L2, mediante os relatos apontados na seção anterior.

Corroboram estes resultados os posicionamentos de Figueiredo (2018) sobre esta temática, ao sustentar que quando se trabalha de forma significativa, colaborativa, numa perspectiva comunicacional, em grupos, a aprendizagem tende a ser melhor, pois há interação entre os aprendizes.

Na abordagem da aprendizagem colaborativa, os alunos podem interagir de maneira significativa uns com os outros, auxiliando e sendo auxiliados em diversos momentos, pois, conforme já citado, todos têm oportunidade de aprender e trocar experiências nesta perspectiva de ensino.

Nas palavras de Swain e Lapkin (1998, p. 321), “o que ocorre nos diálogos colaborativos é aprendizagem. Isto é, a aprendizagem não acontece fora do desempenho; ela ocorre no desempenho”. Desta forma, quando os discentes elaboraram diálogos, tiveram que negociar qual o melhor sinal a ser usado no contexto da interpretação e sanar dúvidas em relação à forma correta do sinal, dentre outros contextos.

Percebe-se que por meio da aprendizagem colaborativa, a interação entre os aprendizes de uma nova língua é fundamental para que a mesma seja internalizada, fato este comprovado nesta pesquisa, pois os alunos ao longo do semestre foram capazes de produzir até teatro em Libras.

Portanto, o objetivo proposto ao usar a abordagem da aprendizagem colaborativa durante várias aulas no curso FIC de Libras Básico I como metodologia para ensino e aprendizagem eficaz

da língua de sinais como L2 para alunos ouvintes, foi alcançado. Os discentes finalizaram a disciplina com êxito e foram avaliados dentro da produção do uso da língua, tendo como critérios o uso do que aprenderam e sua aplicação na criação de diálogos, interpretação de músicas e teatro, o que ocorreu de maneira satisfatória.

Desta forma, sugere-se que mais aulas sejam trabalhadas de maneira colaborativa para que os alunos possam interagir e construir conhecimentos em conjunto, pois, desta forma, estarão mais capacitados a adquirir a língua-alvo, no caso, a Libras.

Todavia, esta pesquisa deixa margem para que outros possam colaborar e verificar a aprendizagem da Libras como L2 tendo em vista fatores afetivos, idade e outras tantas vertentes que a Linguística Aplicada oferece ao estudar como se dá a aprendizagem de línguas.

Enfim, espera-se que este trabalho contribua significativamente com professores que ministram aulas de Libras como L2 para alunos ouvintes, para que a língua seja aprendida de forma eficaz e usada em seus diversos contextos comunicativos, transpondo as barreiras de comunicação entre surdos e ouvintes.

Referências

- BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Presidência da República, Casa Civil, Brasília, DF, 24 abr. 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 19/07/2018.
- CELANI, Maria Antonieta Alba. Afinal, o que é Linguística Aplicada? In: PASCHOAL, Mara Sofia Zanotto de; CELANI, Maria Antonieta Alba. (org.) Linguística aplicada: da aplicação da linguística à linguística transdisciplinar, São Paulo: EDUC, 1992.
- DILLENBOURG, Pierre. What do you mean by collaborative learning? In: DILLENBOURG, Pierre. (Ed.) Collaborative-learning: Cognitive and computational approaches. Oxford: Elsevier, 1999. Disponível em <http://tecfa.unige.ch/tecfa/publicat/dil-papers-2/Dil.7.1.14.pdf>. Acesso em 26/06/2018.
- ELLIS, Rod. Understanding second language acquisition. Oxford: Oxford University Press, 1985.
- ESTEBAN, Maria Paz Sandin. Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições. Porto Alegre: AMGH, 2010.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Novo Aurélio: o dicionário da Língua Portuguesa. Século XXI, 3. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.
- FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de. Aquisição e aprendizagem de segunda língua. Signótica. Goiânia, v. 7, n. 1, p. 39-58, 1995. Disponível em <https://www.revistas.ufg.br/sig/article/view/7380/5246>. Acesso em 25/07/2018.
- FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de. Correção com os pares: os efeitos do processo de correção dialogada na aprendizagem da escrita em língua inglesa, 2001, 340 f., (Tese de Doutorado em Letras), Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de. Aprendendo com os erros: uma perspectiva comunicativa de ensino de línguas, 3. ed. rev. e ampl. Goiânia: Editora UFG, 2015.
- FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de. (org.) Formação de professores de línguas estrangeiras: princípios e práticas. 2. ed. rev. e ampl. Goiânia: Editora UFG, 2017.
- FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de. A aprendizagem colaborativa de línguas. 2. ed. rev. e ampl. Goiânia: Editora UFG, 2018.
- GASS, Susan; SELINKER, Larry. Second language acquisition: an introductory course, Third Edition. New York: Routledge, 2008.
- GESSER, Audrei. “Um olho no professor surdo e outro na caneta”: ouvintes aprendendo a língua de sinais, 2006, 219 f., (Tese de Doutorado em Linguística Aplicada), Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, São Paulo.
- GESSER, Audrei. Libras? que língua é essa? Crenças e preconceitos em torno da Língua de Sinais e da realidade surda, São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- GUEDES, Jefferson. Aprendizagem colaborativa: um perfil para educadores e educandos, 2003, 143 f., (Dissertação de Mestrado em Engenharia da Produção), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- HAMMARBERG, Björn. Roles of L1 and L2 in L3 production and acquisition. In: CENOZ, Jasone; HUFSEIN, Britta; JESSNER, Ulrike. (Ed.). Cross-linguistic influence in third language acquisition: Psycholinguistic perspectives, Clevedon: Multilingual Matter, 2001.
- KRASHEN, Stephen. Second language acquisition and second language learning. Oxford: Pergamon, 1981.
- McLAUGHLIN, Barry. Second-language acquisition in childhood. New Jersey: Hillsdale, 1978.

MOORE, Matthew S.; LEVITAN, Linda. For hearing people only: answers to some of the most commonly asked questions about deaf community, its culture, and the “Deaf Reality”. New York: Deaf Life Press, 1993.

OLIVEIRA-SILVA, Claudney Maria de. A aprendizagem colaborativa de inglês instrumental por alunos surdos: um estudo com alunos do curso de Letras: Libras da UFG, 2017, 288 f., (Tese de Doutorado em Letras e Linguística) Universidade Federal de Goiás, Goiânia.

PERLIN, Gladis. Metodologia do ensino de Libras para ouvintes – L2. Santo Ângelo: Uníntese, 2016.

SCARCELLA, Robin C.; OXFORD, Rebecca L. The tapestry of language learning. Boston: Heinle & Heinle Publishers, 1992.

SPAGNOLO, Carla; MANTOVANI, Ana Margô. Aprendizagem colaborativa na educação escolar: novas perspectivas para o processo de ensinar e aprender. Colabor@ - Revista Digital da CVA – Ricesu. Porto Alegre, volume 8, n. 30, 2013. Disponível em <http://pead.ucpel.tche.br/revistas/index.php/colabora/article/viewFile/258/181>. Acesso em 27/07/2018.

SWAIN, Merrill. The output hypothesis and beyond: mediating acquisition through collaborative dialogue. In: LANTOLF, James P. (Ed.). Sociocultural theory and second language learning. Hong Kong: Oxford University Press, 2000.

SWAIN, Merrill; LAPKIN. Interaction and second language learning: two adolescent French immersion students working together. The Modern Language Journal, Medford, MA, v. 82, n. 3, p. 320 – 337, 1998.

TORRES, Patrícia Lupion; IRALA, Esrom Adriano F. Aprendizagem colaborativa: teoria e prática. In: TORRES, Patrícia Lupion (org.). Complexidade: redes e conexões na produção do conhecimento, Curitiba: SENAR – PR, 2014. Disponível em <http://www.agrinho.com.br/materialdoprofessor/aprendizagem-colaborativa-teoria-e-pratica>. Acesso em 23/07/2018.

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

Submissão no site: agosto de 2018

Aceite: abril de 2020