



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**

**ENSINO DE LIBRAS PARA OUVINTES: DESIGN EDUCACIONAL DE AMBIENTE
DE APRENDIZAGEM DIALÓGICO (AVA)**

REGINA CÉLIA TORRES

São Carlos

2022

REGINA CÉLIA TORRES

**ENSINO DE LIBRAS PARA OUVINTES: DESIGN EDUCACIONAL DE AMBIENTE
DE APRENDIZAGEM DIALÓGICO (AVA)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, para a obtenção do Título de Doutora em Educação Especial.

Orientação: Prof^a Dr^a Cristina Broglia Feitosa de Lacerda.

São Carlos

2022

Torres, Regina Célia

Ensino de Libras para ouvintes: Design Educacional de ambiente de aprendizagem dialógico (AVA) / Regina Célia Torres -- 2022.
228f.

Tese de Doutorado - Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos

Orientador (a): Cristina Broglia Feitosa de Lacerda

Banca Examinadora: Lara Ferreira dos Santos, Vanessa

Regina de Oliveira Martins, Mônica Cristina de Moura,

Tatiana Bolivar Lebedeff

Bibliografia

1. Língua Brasileira de Sinais. 2. Ensino de Segunda. 3. Ambiente de Aprendizagem Dialógico. I. Torres, Regina Célia. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática
(SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Ronildo Santos Prado - CRB/8 7325



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação Especial

Folha de Aprovação

Defesa de Tese de Doutorado da candidata Regina Célia Torres, realizada em 25/08/2022.

Comissão Julgadora:

Profa. Dra. Cristina Broglia Feitosa de Lacerda (UFSCar)

Profa. Dra. Lara Ferreira dos Santos (UFSCar)

Profa. Dra. Vanessa Regina de Oliveira Martins (UFSCar)

Profa. Dra. Tatiana Bolivar Lebedeff (UFPEl)

Profa. Dra. Monica Cristina de Moura (UNESP)

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por me conduzir na jornada da vida e criar condições para que esta pesquisa fosse realizada.

Aos meus pais, Cleonice e José Francisco, por todo o carinho e por me acompanharem sempre em todos os momentos, acreditando em meu potencial e incentivando meus estudos. Às minhas irmãs Ana Paula e Maria Alice, pelo companheirismo e trocas de ideias. Ao meu esposo Rodrigo, por ser meu maior incentivador e acreditar no meu sonho, um agradecimento especial por toda paciência e apoio nos momentos de incertezas. Ao meu cunhado Igor, pelas dicas de programação e ensinamentos trocados e ao meu pequeno sobrinho e afilhado Fritz, pelos momentos de alegria proporcionados com nosso convívio.

À minha orientadora Cristina Lacerda, por ter acolhido minhas ideias desde o início desta jornada e acreditado no meu potencial enquanto pesquisadora. Por me ajudar a concretizar anseios e por permitir trilharmos juntas um caminho permeado pela interdisciplinaridade. Cris, muito obrigada pela oportunidade de trocarmos nossas experiências e pela sua forma de conduzir nossas discussões, sem dúvida foi um período de muito aprendizado que levarei adiante.

Ao Grupo de Pesquisa Surdez e Abordagem Bilíngue, pelas reflexões e trocas ao longo do desenvolvimento deste trabalho.

Ao Departamento de Psicologia e à Coordenação do Curso de Bacharelado em Tradução e Interpretação em Libras (TILSP/UFSCar), por terem permitido me ausentar das minhas atividades enquanto servidora para que pudesse cursar as disciplinas, realizar a coleta dos dados e a escrita desta tese.

Ao SeTILS, em especial ao Anderson Marques, à Tatiane Bonfim, à Anne Iriarte e à Ityara Aguiar, pelo apoio dado na tradução e interpretação da Libras para o Português, e vice-versa, durante a coleta dos dados e nos momentos das bancas.

Ao Rodrigo Vecchio Fornari, meu colega de trabalho e amigo, pela colaboração na edição dos vídeos desenvolvidos.

À Tatiane Cristina Bonfim, minha colega de trabalho e amiga, por todo incentivo e companheirismo durante o desenrolar das disciplinas e também pela tradução de alguns vídeos utilizados ao longo desta pesquisa.

À Profa. Vanessa Martins, que de colega de trabalho se tornou uma grande amiga no momento de pandemia, por acreditar em meu trabalho e me incentivar a ir sempre além.

Aos alunos Davson Soares Mendes e Wesley Nascimento Santos pelo apoio na gravação e interpretação dos diálogos e demais vídeos idealizados neste trabalho.

Ao Anderson Marques da Silva, pela criação das ilustrações presentes no ambiente de aprendizagem desenvolvido.

À todas as professoras que compuseram minha banca de qualificação, pelas preciosas contribuições e que prontamente aceitaram participar da banca de defesa.

Aos participantes da pesquisa, por terem aceitado contribuir conosco e pelas ricas discussões travadas durante a realização dos grupos focais.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (PPGEEs), e em especial à secretária Eliane Rodrigues, pela prontidão em responder meus questionamentos e pela forma de conduzir as atividades da secretaria, e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

EPÍGRAFE

Olhar para trás após uma longa caminhada pode fazer perder a noção da distância que percorremos, mas se nos detivermos em nossa imagem, quando a iniciamos e ao término, certamente nos lembraremos o quanto nos custou chegar até o ponto final, e hoje temos a impressão de que tudo começou ontem. Não somos os mesmos, mas sabemos mais uns dos outros. E é por esse motivo que dizer adeus se torna complicado! Digamos então que nada se perderá. Pelo menos dentro da gente.

João Guimarães Rosa

DEDICATÓRIA

À minha doce Amarílis, meu maior presente que se encontra em meu ventre, e que já é a minha maior razão de viver.

Por sua existência.

TORRES, Regina Célia. **Ensino de Libras para ouvintes: Design Educacional de Ambiente de Aprendizagem Dialógico (AVA)**. 2022. 228p. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, UFSCar, 2022.

RESUMO

Com o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais - Libras através da publicação da Lei nº 10.436 de 2002 e do Decreto Federal nº 5.626 de 2005 que a regulamentou, o ensino da língua passou a ser obrigatório em diversos cursos de formação superior. Além disso, as ações do “Plano Viver sem Limite”, através do Decreto nº 7.612 de 2011, criou condições para a ampliação da formação de profissionais no campo da educação de surdos em diferentes níveis da língua de sinais. No entanto, apesar disso, há uma carência de materiais didáticos voltados ao ensino da língua de sinais como segunda língua (L2), principalmente em níveis mais avançados. A partir da construção de um diálogo interdisciplinar entre Educação, Design e Tecnologia, esta tese objetivou desenvolver material educacional de apoio ao estudo da Libras como segunda língua (L2) para estudantes matriculados em um curso de formação superior em tradução e interpretação em Libras/Língua Portuguesa, concebido sob a perspectiva dialógica da língua em uso efetivo como diferencial. Mediante aplicação de métodos e técnicas de Design, buscou-se identificar de que forma esta área do conhecimento pode auxiliar na configuração de materiais pedagógicos, e potencializar a aprendizagem do conhecimento de uma língua na modalidade viso-espacial. Através da realização de pesquisa qualitativa, no modelo de pesquisa-aplicação em educação, os instrumentos e procedimentos para a coleta de dados foram explorados a partir de técnica de questionário e grupo focal. Neste sentido, travamos como tese a seguinte asserção: Que a partir de uma linguagem visual dirigida pelos princípios levantados por aprendizes e educadores, a tecnologia se coloca como dispositivo pedagógico de apoio à educação, ao ensino de Libras como L2. Este estudo foi construído com base na teoria histórico cultural proposta por Vigotski, e apresenta questões relacionadas ao ensino de línguas, novas tecnologias, cultura visual, recursos imagéticos e práticas pedagógicas visuais. Como produto final, foi desenvolvido um ambiente de aprendizagem dialógico (AVA), estruturado de forma a atender às demandas identificadas junto aos usuários finais, sendo apresentados conceitos em Libras, diálogos em Libras, atividades da Libras para a Libras, atividades da Libras para a Língua Portuguesa e aspectos teóricos da língua. Esta tese visa contribuir para o planejamento de materiais educacionais que considerem a especificidade da Língua Brasileira de Sinais e, conseqüentemente, crie processos de ensino e aprendizagem mais efetivos e interativos; além de inovar conciliando a estética visual e o domínio discursivo presente nas atividades propostas no ambiente de aprendizagem dialógico (AVA) desenvolvido.

Palavras-chave: Língua Brasileira de Sinais. Ensino de Segunda Língua. Materiais Didáticos Bilíngues Digitais. Ambiente de Aprendizagem Dialógico. Educação Especial.

ABSTRACT

With the recognition of the Brazilian Sign Language - Libras through the publication of Law n° 10,436 of 2002 and Federal Decree n° 5,626 of 2005, which regulated it, the teaching of the language became mandatory in several higher education courses. In addition, the actions of the “Living Without Limits Plan”, through Decree n° 7,612 of 2011, created conditions for expanding the training of professionals in the field of deaf education at different levels of sign language. However, despite this, there is a lack of teaching materials aimed at teaching sign language as a second language (L2), especially at more advanced levels. Based on the construction of an interdisciplinary dialogue between Education, Design and Technology, this thesis aimed to develop educational material to support the study of Libras as a second language (L2) for students enrolled in a higher education course in translation and interpretation in Libras/Portuguese Language, conceived under the dialogical perspective of the language in effective use as a differential. Through the application of methods and techniques of Design, we sought to identify how this area of knowledge may help in the configuration of pedagogical materials, and enhance the learning of knowledge of a language in the visual-spatial modality. Through qualitative research, in the research-application model in education, the instruments and procedures for data collection were explored using a questionnaire and focus group technique. In this sense, we have the following assertion as a thesis: That from a visual language guided by the principles raised by learners and educators, technology is placed as a pedagogical device to support education, teaching Libras as L2. This study was built based on the cultural-historical theory proposed by Vygotsky, and presents issues related to language teaching, new technologies, visual culture, imagery resources and visual pedagogical practices. As a final product, a dialogic learning environment (VLE), structured in order to meet the demands identified with the end users, being presented concepts in Libras, dialogues in Libras, activities of Libras for Libras, activities of Libras for the Portuguese Language and theoretical aspects of the language. This thesis aims to contribute to the planning of educational materials that consider the specificity of the Brazilian Sign Language and, consequently, create more effective and interactive teaching and learning processes; in addition to innovating by reconciling the visual aesthetics and the discursive domain present in the activities proposed in the dialogic learning environment (VLE) developed.

Keywords: Brazilian Sign Language. Second Language Teaching. Digital Bilingual Teaching Materials. Dialogical Learning Environment. Special Education.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ENAP – Escola Nacional de Administração Pública

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos

GPSABilíngue - Grupo de Pesquisas Surdez e Abordagem Bilíngue

TILS -Tradutor e Intérprete em Língua de Sinais

TILSP -Tradução e Interpretação em Libras/Língua Portuguesa

UAB - Universidade Aberta do Brasil

UFES - Universidade Federal do Espírito Santo

UFG – Universidade Federal de Goiás

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFRR – Universidade Federal de Roraima

URFGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina

UFSCar – Universidade Federal de São Carlos

MEC - Ministério da Educação

PROLIBRAS - Exame Nacional para Certificação de Proficiência no Ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e para Certificação de Proficiência na Tradução e Interpretação da Libras/Língua Portuguesa.

PPC – Projeto Político-Pedagógico do Curso

PPGEEs - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial

SISU – Sistema de Seleção Unificada

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Relação Instrucional.....	73
Figura 2 – Relação Educacional.....	73
Figura 3 – Fases do Modelo ADDIE.....	75
Figura 4 - Convite para participação na pesquisa em formato de vídeo bilíngue	81
Figura 5 - TCLE digital bilíngue	81
Figura 6 - TCLE digital bilíngue – vídeos em Libras	82
Figura 7 - Mapa Conceitual - Grupo focal professores	102
Figura 8 - Mapa Conceitual - Grupo focal professores (detalhes)	103
Figura 9 - Mapa Conceitual - Grupo focal professores (detalhes)	104
Figura 10 - Mapa Conceitual - Grupo focal professores (detalhes)	105
Figura 11 - Mapa Conceitual - Grupo focal professores (detalhes)	106
Figura 12 - Mapa Conceitual - Grupo focal professores (detalhes)	107
Figura 13 - Mapa Conceitual - Grupo focal professores (detalhes)	108
Figura 14 - Mapa Conceitual - Grupo focal alunos Turma A.....	109
Figura 15 - Mapa Conceitual - Grupo focal alunos Turma A (detalhes).....	110
Figura 16 - Mapa Conceitual - Grupo focal alunos Turma A (detalhes).....	111
Figura 17 - Mapa Conceitual - Grupo focal alunos Turma A (detalhes).....	112
Figura 18 - Mapa Conceitual - Grupo focal alunos Turma A (detalhes).....	113
Figura 19 - Mapa Conceitual - Grupo focal alunos Turma A (detalhes).....	114
Figura 20 - Mapa Conceitual - Grupo focal alunos Turma B.....	115
Figura 21 - Mapa Conceitual - Grupo focal alunos Turma B (detalhes).....	116
Figura 22 - Mapa Conceitual - Grupo focal alunos Turma B (detalhes).....	117
Figura 23 - Mapa Conceitual - Grupo focal alunos Turma B (detalhes).....	118
Figura 24 - Processo genérico de desenvolvimento de websites baseado em avaliações de usuários ..	121
Figura 25 - Mapa Inicial de Navegação Inicial do ambiente de aprendizagem dialógico	150
Figura 26 - Mapa Final de Navegação Final do ambiente de aprendizagem dialógico	151
Figura 27 - Wireframe - Home.....	152
Figura 28 - Wireframe - Conceitos.....	153
Figura 29 - Wireframe – Diálogos e Aspectos da Libras	154
Figura 30 - Wireframe – Da Libras para a Libras	155
Figura 31 - Wireframe – Da Libras para o Português	156
Figura 32 - Logotipo – Click Libras.....	160

Figura 33 - Papel Timbrado – Click Libras.....	161
Figura 34 - Vinheta – Click Libras.....	162
Figura 35 - Tela Sobre a Pesquisa.....	163
Figura 36 - Tela Participantes.....	164
Figura 37 - Tela do Menu Secundário - Documentos	165
Figura 38 - Tela do Menu Secundário - Contato.....	165
Figura 39 - Tela do Menu Secundário - Login.....	166
Figura 40 - Tela do Menu Principal - Home	167
Figura 41 - Tela do Menu Principal – Conceitos [listagem dividida por subáreas].....	168
Figura 42 - Tela do Menu Principal - Conceitos	169
Figura 43 - Backgrounds diferentes de acordo com cada Esfera [Esfera Artística].....	171
Figura 44 - Backgrounds diferentes de acordo com cada Esfera [Esfera Jurídica].....	171
Figura 45 - Backgrounds diferentes de acordo com cada Esfera [Esfera da Saúde].....	172
Figura 46 - Tela do Menu Principal – Diálogos.....	173
Figura 47 - Tela do Menu Principal – Da Libras para a Libras [Atividades].....	175
Figura 48 - Tela do Menu Principal – Da Libras para a Libras [Atividades] - Feedback.....	176
Figura 49 - Tela do Menu Principal – Da Libras para o Português [Atividades - Escrita] ...	178
Figura 50 - Tela do Menu Principal – Da Libras para o Português [Atividades – Escrita - detalhe legenda].....	179
Figura 51 - Tela do Menu Principal – Da Libras para o Português [Atividades – Escrita - download arquivo modelo de legenda].....	179
Figura 52 - Tela do Menu Principal – Da Libras para o Português [Atividades - Voz].....	180
Figura 53 - Tela do Menu Principal – Da Libras para o Português [Atividades – Voz – download arquivo modelo de áudio]	181
Figura 54 - Tela do Menu Principal – Aspectos Teóricos da Libras.....	182
Figura 55 - Tela do Menu Principal – Aspectos Teóricos da Libras – visualização do vídeo	182
Figura 56 - Aspectos Teóricos da Libras – [detalhe tela padrão para recortes de vídeos]....	183
Figura 57 - Histórico de Navegação.....	184
Figura 58 - Eixo dramático, campo e contracampo.....	185
Figura 59 - Recursos de edição utilizados nos vídeos dos diálogos – Eixo dramático	185
Figura 60 - Recursos de edição utilizados nos vídeos dos diálogos – Campo e Contracampo.....	186
Figura 61 - Layout de ambiente de aprendizagem dialógico responsivo	187

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Teses e Dissertações selecionadas nas bases indexadas da CAPES e BDTD	28
Quadro 2 - Artigos sobre o ensino de Libras como segunda língua	33
Quadro 3 - Conteúdos das disciplinas de Libras	84
Quadro 4 - Quadro Síntese dos Vídeos disparadores para discussão nos grupos focais.....	94
Quadro 5 - Perfil dos Professores de Libras Participantes dos Grupos Focais	98
Quadro 6 - Perfil dos Alunos Participantes dos Grupos Focais – Turma A.....	99
Quadro 7 - Perfil dos Alunos Participantes dos Grupos Focais – Turma B.....	99

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Alunos Participantes	88
Gráfico 2 – Turmas dos participantes	89
Gráfico 3 – Disciplinas de Libras cursadas	89
Gráfico 4 – Conhecimentos de Libras antes do ingresso no curso	89

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO: Minhas memórias e a trajetória desta pesquisa	18
CAPÍTULO 1: DISCIPLINAS DE LIBRAS NO ENSINO SUPERIOR	22
CAPÍTULO 2 - PERSPECTIVAS TEÓRICAS	40
2.1 A teoria histórico cultural.....	40
CAPÍTULO 3 – LIBRAS E VISUALIDADE	51
3.1 - O Ensino da Língua Brasileira de Sinais como segunda língua (L2)	51
CAPÍTULO 4 – DESIGN, EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA	66
4.1 – Conceituação do Design	66
4.2 – O Design na Contemporaneidade	67
4.3 – Reflexões sobre a relação entre Educação e Tecnologias.....	71
CAPÍTULO 5 – PERCURSO METODOLÓGICO	77
5.1 – Delimitando o problema de pesquisa.....	77
5.2 – Natureza da pesquisa	78
5.3 – Caracterização da pesquisa: a instituição e os sujeitos.....	79
5.3.1 – Local da pesquisa	79
5.3.2 – Procedimentos éticos da pesquisa	79
5.3.3 – Participantes da pesquisa.....	80
5.4 – Sobre o curso TILSP da UFSCar.....	83
5.5 – Descrição Metodológica e dados do Estudo I.....	86
5.5.1 – Instrumentos e procedimentos de coleta de dados	87
5.5.2 – Dados do questionário inicial aplicado com os alunos.....	88
5.5.2 – Planejamento das atividades para a realização dos grupos focais.....	92
5.5.3 – As transcrições e as representações dos dados dos Grupos Focais	98
5.5.4 – Mapas Conceituais dos Grupos Focais e os processos de análises	101
5.6 – Estudo II – Desenvolvimento de material educacional de apoio ao estudo da Libras.....	119
CAPÍTULO 6 – RESULTADOS E DISCUSSÕES DO ESTUDO I	122
6.1 – Eixos de Análise	122
6.2 – O processo de desenvolvimento do material de apoio para estudo em casa ..	147
CAPÍTULO 7 – ESTUDO II – PROPOSTA DE DESIGN DE MATERIAL EDUCACIONAL ON-LINE E DESENVOLVIMENTO DE AMBIENTE DE APRENDIZAGEM DIALÓGICO	149
7.1 – Navegação e Elementos de Design.....	149
7.2 – Interação.....	159
7.3 – O Projeto Click Libras	160
7.3.1 – Identidade Visual.....	160

7.4 – Design do Ambiente de Aprendizagem Dialógico (AVA)	162
CAPÍTULO 8 – CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	188
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	193
APÊNDICES	201

APRESENTAÇÃO: Minhas memórias e a trajetória desta pesquisa

Início este texto relembrando um pouco da minha trajetória profissional e os motivos que me levaram a desenvolver a presente tese.

Sou graduada em Desenho Industrial com habilitação em Programação Visual (2003) e comecei minha atuação profissional no setor de design para cerâmica de revestimentos, desenvolvendo projetos para a implementação de uma identidade nacional dos produtos do setor, especialmente nas indústrias da região de Santa Gertrudes, considerado polo regional. Depois, como integrante da equipe de Design do Parque Tecnológico de São Carlos, participei por anos de um convênio que interligava as áreas de Design e Engenharia como ferramentas para o aumento da competitividade nas micro e pequenas empresas paulistas, concluindo neste período (2012), o mestrado em Engenharia Mecânica, na área de energias renováveis. Devido a várias questões, em 2013 resolvi ampliar um pouco o horizonte de atuação e iniciei a especialização em Design Instrucional, cujo objetivo é promover a produção de conteúdos de cursos *online* promovendo a qualidade no processo de ensino e aprendizagem.

Posteriormente, no ano de 2014, prestei o concurso na Universidade Federal de São Carlos para ser Programadora Visual, cuja vaga era destinada inicialmente a um outro setor, e em 2016 fui convocada a assumir a função no curso de Bacharelado em Tradução e Interpretação em Libras/Língua Portuguesa (TILSP)¹. O fato, que aparentemente poderia não significar muito, trouxe profundas alterações na minha forma de pensar e de ver o mundo. Isto porque até então eu não havia tido contato em minhas relações sociais com pessoas surdas e, portanto, desconhecia sua especificidade linguística e cultural. O início dessa relação foi bem desafiador, já que naquele ambiente da universidade, eu era uma das poucas pessoas que não se comunicava em língua de sinais. Cada dia era um novo recomeço, e a sensação de não pertencimento daquele lugar me fazia pensar se eu realmente deveria estar ali e quais contribuições poderia trazer para aquele setor.

Aos poucos fui me acostumando com a nova rotina e com as características de cada um dos surdos com os quais convivia, em sua maioria professores da universidade. Alguns, filhos de pais surdos, tiveram a Libras como língua de origem. Outros, filhos de pais ouvintes, só foram adquirir a língua de sinais tardiamente, tendo passado por tratamentos fonoaudiológicos para serem oralizados. E assim, cada um com sua história de vida, se constituiu enquanto sujeito

¹ Doravante apenas denominado TILSP, para se referir ao curso de graduação em Tradução e Interpretação em Libras/Língua Portuguesa.

único e conquistou seu espaço na academia, assumindo o cargo de docente. Fui entender que a língua de sinais não é universal e que mesmo dentro da Língua Brasileira de Sinais (Libras)², há variações linguísticas regionais, como ocorre com as línguas orais.

Esse choque cultural me levou a querer conhecer e aprender a Libras, mesmo que em nível básico. Desse modo, me inscrevi na disciplina de *Libras 1* do curso de graduação TILSP, cujos conteúdos apresentados abordaram um pouco da história da educação de surdos e da luta desses sujeitos por seus direitos linguísticos, além dos conteúdos gramaticais iniciais, como expressão facial e corporal, alfabeto manual, verbos básicos, noções temporais, compreensão de diferentes contextos, entre outros.

Foi um semestre bem intenso, já que iniciei os estudos do zero, sem nenhum conhecimento da língua, mas com muito esforço consegui avançar um pouco e estabelecer uma comunicação, ainda que tímida, com os surdos do meu convívio social. Claro que ainda não era suficiente para diálogos elaborados, para os quais continuava dependendo da ajuda de um Intérprete de Libras para fazer a tradução, mas já representava uma “luz no fim do túnel”. Ah, os intérpretes! Sem eles, com certeza, todo esse processo teria sido muito mais penoso!

Com o passar do tempo, fui me deixando inserir neste novo lugar e comecei a entender melhor meu papel de atuação. Aproximei-me da secretaria, para compreender como se deu a implantação de um curso desta natureza em uma universidade pública e seus desdobramentos. A partir daí, procedi para a criação da Identidade Visual do curso, que até então não existia, desenvolvi o site institucional, tentando abarcar o máximo de informações possíveis para o futuro ingressante, criei perfis nas redes sociais, para melhor aproximação dos membros da comunidade e divulgação dos nossos eventos, entre outras ações pontuais, conforme a necessidade identificada.

Após concluir a disciplina de *Libras 1*, continuei buscando formação complementar na área. Para tanto, realizei cursos de Libras na Escola Nacional de Administração Pública (ENAP), no Portal Poca da UFSCar, ambos na modalidade à distância, fiz cursos de extensão na própria universidade, além de acessar conteúdos disponibilizados pela TV INES. Tais cursos não foram suficientes para desenvolver a fluência na língua, devido à carga horária reduzida, ao tempo dedicado aos estudos, e às dificuldades inerentes ao aprendizado de uma língua em outra modalidade, mas a experiência de estar no lugar do aprendiz foi importante para a definição do objeto de estudo desta tese.

² Doravante denominado apenas Libras, para se referir à Língua Brasileira de Sinais.

Esta aproximação da Libras gerou em mim uma inquietação: O quão complexo é ensinar e aprender uma língua na modalidade viso-gestual. Desse modo, em 2019, resolvi prestar o processo seletivo para o doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação Especial – (PPGEEs) com o intuito de buscar algumas respostas. Faço parte do Grupo de Pesquisas Surdez e Abordagem Bilíngue (GPSABilíngue), o qual contribuiu de forma significativa para a bagagem teórica que trago na área de Educação.

Faço essa breve introdução sobre minha trajetória profissional, ainda que de forma bem resumida, para que o leitor possa compreender que a interface entre áreas do conhecimento é um campo que me atrai e me desperta para novos desafios. Fazendo uma aproximação com Bonsiepe (1997) e considerando o Design como um complexo conjunto de atividades relacionadas entre si, sendo o domínio no qual se estrutura a interação entre o usuário e o produto, para facilitar ações efetivas, e cujo centro de seu interesse está a eficiência sociocultural na vida cotidiana, acredito que aproximá-lo da área da Educação, estabelecendo um diálogo interdisciplinar, possa contribuir para a criação de artefatos educacionais voltados ao atendimento das necessidades da sociedade contemporânea da qual fazemos parte.

Constatarei que havia falta de pesquisas que versassem sobre a criação de materiais instrucionais voltados ao ensino da Libras em níveis mais avançados e que possibilitassem aos alunos estudar a língua de forma autônoma fora do ambiente acadêmico. Assim, por fazer parte da equipe técnica do curso TILSP da UFSCar e visando contribuir um pouco mais com o mesmo, resolvi me dedicar aos estudos no campo da surdez e educação inclusiva, e propor o desenvolvimento desta pesquisa.

Neste sentido, tendo em vista a importância do papel do profissional Intérprete de Libras, para o estabelecimento da comunicação entre pessoas surdas e ouvintes e do quanto a fluência na língua de sinais pode interferir nessa relação, a partir da construção de um diálogo interdisciplinar entre Educação, Design e Tecnologia, esta tese objetiva desenvolver material educacional de apoio ao estudo da Libras como segunda língua (L2) para estudantes matriculados em um curso de formação superior em tradução e interpretação em Libras/Língua Portuguesa.

Os objetivos específicos estão divididos em: 1) Conhecer concepções dos docentes que ministram disciplinas de Libras nos níveis intermediário e/ou avançado de um curso de formação de tradutores e intérpretes de Libras/Língua Portuguesa sobre o uso e necessidade de materiais didáticos de apoio para o ensino da língua; 2) Conhecer concepções dos alunos egressos das disciplinas de Libras de um curso de formação de tradutores e intérpretes de Libras/Língua Portuguesa sobre suas dificuldades na aprendizagem da Libras enquanto segunda

língua (L2); 3) Realizar levantamento dos objetivos pedagógicos das disciplinas de Libras nos níveis intermediário e/ou avançado que compõem a grade curricular do curso investigado; 4) Desenvolver um ambiente de aprendizagem dialógico com princípios gerais e propostas de material educacional de apoio ao estudo da Libras como segunda língua (L2), proposto principalmente como ferramenta de estudo não presencial.

Discorrer sobre o ensino e aprendizagem da Libras no ensino superior implica conhecer os sujeitos surdos e sua cultura, além de compreender o processo histórico de luta dessa comunidade para o reconhecimento de uma língua na modalidade viso-espacial, cujas características são bem distintas das línguas orais.

Este estudo está organizado em oito capítulos. No primeiro capítulo, apresentamos um breve panorama histórico das legislações que versam sobre a educação de surdos, a formação em nível superior do Tradutor e Intérprete de Libras e a criação de cursos em universidades para o atendimento desta demanda de formação. Além disso, trazemos estudos correlatos que se aproximam da proposta aqui considerada para contribuir com nossas reflexões.

No segundo capítulo, discorreremos acerca da fundamentação teórica que embasou a construção do objeto da pesquisa, sendo apresentados, fundamentalmente, conceitos da teoria histórico cultural de Vigotski, procurando explicar em que medida ela contribuiu para nortear nossa investigação. Além da teoria vigotskiana, outros aportes teóricos serão apresentados no sentido de estabelecer uma interface entre as áreas da Educação, Design e Tecnologia, tendo em vista a proposição de diretrizes focadas no desenvolvimento de materiais instrucionais de apoio ao ensino de Libras.

No terceiro capítulo falamos sobre a visualidade e a Libras, sobre o ensino da língua de sinais como segunda língua e sobre os métodos de ensino utilizados para este fim. E no quarto capítulo trouxemos a tríade Design, Educação e Tecnologia, apresentando uma conceituação do que é Design, abarcando reflexões sobre o Design na Contemporaneidade e também sobre a relação entre Educação e Tecnologias, encerrando os aportes teóricos que apoiam este estudo.

No quinto capítulo apresentamos o percurso metodológico aplicado para a realização da pesquisa, discorrendo sobre sua natureza, a caracterização da instituição e dos sujeitos participantes, os instrumentos e procedimentos utilizados para a coleta e análise dos dados.

O sexto capítulo, por sua vez, é dedicado à apresentação dos resultados e discussões concernentes ao Estudo I, cujos instrumentos foram questionário e grupo focal. No sétimo capítulo o leitor encontrará o passo-a-passo referente ao processo de desenvolvimento do ambiente de aprendizagem dialógico, e no oitavo capítulo, apresentamos algumas considerações finais sobre o desenvolvimento desta pesquisa.

CAPÍTULO 1: DISCIPLINAS DE LIBRAS NO ENSINO SUPERIOR

Através da publicação da Lei Federal nº 10.436/2002, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) foi reconhecida como meio legal de comunicação e expressão da comunidade surda brasileira, devendo o sistema público de ensino garantir a inclusão da Libras como parte integrante dos parâmetros curriculares nacionais (BRASIL, 2002). Em 2005, o Decreto nº 5.626 regulamentou a Lei de Libras, visando atender aos direitos educacionais das pessoas surdas, propondo uma educação bilíngue e os meios para a garantia do atendimento educacional especializado a esse público específico. Para tanto, tornou-se obrigatória a inclusão da disciplina de Libras nas grades curriculares de todos os cursos de Licenciatura, Pedagogia e Fonoaudiologia (BRASIL, 2005).

A partir desses instrumentos legais, houve um aumento no número de cursos, e conseqüentemente, na demanda por profissionais e por materiais didáticos, conforme descrito por Albres (2012). Entretanto, estudos apontam para uma carência de materiais e propostas didáticas voltadas ao ensino de Libras como segunda língua (L2) para alunos ouvintes, pautados na modalidade viso-espacial (LEBEDEFF; FACCHINELLO, 2018; LEBEDEFF, 2017; LEBEDEFF e SANTOS, 2014; PEREIRA, 2009; GESSER, 2010; GESSER, 2006).

Segundo Lebedeff (2017), a entrada em massa da nova disciplina e de novos professores (via Letras-Libras ou via Prolibras)³ nas universidades apontou para a necessidade de material didático, tendo em vista que os cursos de Libras, até então, eram oferecidos por associações de surdos e de familiares surdos em igrejas, ou como cursos de extensão em instituições de ensino superior, e o material didático disponível eram cartilhas, com desenhos dos sinais e fitas VHS com narrativas em libras produzidas pelo INES na década de 1980.

Desse modo, ainda de acordo com a autora, as demandas dos docentes e discentes de graduação eram outras, visto que necessitavam de materiais didáticos com características de acessibilidade e mobilidade, além de recursos para estudo em casa. Ademais, com a expansão da Universidade Aberta do Brasil (UAB), as disciplinas de Libras também deveriam ser ofertadas à distância, sendo necessários “vídeos com glossários, narrativas e diálogos em Libras

³ Letras-Libras – Curso de Licenciatura em Letras-Libras da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) criado no ano de 2006, com o objetivo de formação de professores de Libras, prioritariamente surdos, através da educação à distância.

Prolibras - Programa Nacional para a Certificação de Proficiência no Uso e Ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras e para a Certificação de Proficiência em Tradução e Interpretação da Libras/Língua Portuguesa. Seu objetivo é o de realizar, por meio de exames de âmbito nacional, a certificação de proficiência no uso e ensino de Libras e na tradução e interpretação da Libras.

para os alunos aprenderem a língua a partir de um acesso remoto (LEBEDEFF, 2017, p.130). No entanto, houve uma transposição da cartilha de papel para o vídeo, o que culminou com a percepção de diversos profissionais da Linguística para a limitação dessas cartilhas, sendo iniciado um processo de produção de materiais de apoio para as aulas de Libras.

Já em relação aos profissionais necessários para efetivar práticas de educação inclusiva, especialmente em relação à surdez, estão os docentes de Libras, de Língua Portuguesa, na modalidade escrita como segunda língua, e os tradutores e intérpretes de língua de sinais (TILS)⁴ (LACERDA, 2010), os quais nos interessa destacar, devido aos objetivos desta pesquisa.

O TILS é o profissional responsável por conceder acessibilidade linguística aos alunos surdos que estão na Educação Básica (do Ensino Fundamental II e Ensino Médio) e Ensino Superior, realizando a interpretação dos conteúdos abordados no espaço educacional, da Língua Portuguesa para a Língua de Sinais e vice-versa (LACERDA, 2010).

Apesar de os documentos oficiais brasileiros mencionarem pela primeira vez no final da década de 1990, a existência da figura deste profissional como responsável pela acessibilidade de conteúdos tratados em espaços públicos e educacionais para sujeitos surdos, é somente em 2005, com a publicação do Decreto 5.626, que há um detalhamento sobre as atribuições do cargo e exigências de sua formação, principalmente para atuação em espaços educacionais (LACERDA, 2010), sendo instituída a formação profissional em nível superior, através de cursos de bacharelado (MARTINS; NASCIMENTO, 2015).

Anteriormente ao Decreto nº 5.626, a Lei nº 10.098/2000 já previa a presença do TILS no nível superior. No entanto, por não trazer uma descrição de como deveria ser esta formação, as instituições de ensino superior (IES), visando o atendimento das demandas judiciais e/ou da comunidade surda, passaram a contratar pessoas dispostas a atuar como TILS, sem que para isso houvesse uma avaliação mais detalhada da sua formação e competência para o exercício da função. “Neste contexto, a entrada dos TILS na educação deu-se sem um cuidado com sua formação prévia, e tornou-se comum pessoas sem formação no nível superior atuarem como intérpretes neste nível de ensino, ou ainda, não terem formação específica nas áreas de conhecimento em que atuavam” (LACERDA, 2010, p.140).

Em 2006, através de uma parceria com o MEC, a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), atendendo às exigências legais do Decreto nº 5.626/2005, que requerem a inclusão da Libras nos currículos dos cursos de Pedagogia, Licenciaturas e Fonoaudiologia de todo o país, ofertou, na modalidade à distância, o primeiro curso de Licenciatura em Letras/

⁴ Doravante apenas TILS para se referir à profissão do tradutor e intérprete de língua de sinais (Libras/Língua Portuguesa).

Libras do Brasil, criado para formar professores de língua de sinais. Esta primeira turma contou quase que exclusivamente com alunos surdos (em torno de 90% dos alunos). Em 2007, candidatos ouvintes entraram com uma ação judicial, reivindicando a formação também para os profissionais tradutores e intérpretes, tendo em vista que a Licenciatura dava prioridade aos candidatos surdos, observando o previsto no Decreto nº 5.626/2005 que estabelece que a formação de professores de Libras deve ser dada aos surdos. Neste contexto, em 2008 é ofertado o curso de Letras Libras Bacharelado, atendendo a demanda da formação dos tradutores e intérpretes, que contou em sua grande maioria com alunos ouvintes. A titulação da primeira turma da UFSC ocorreu em 2010 e da segunda em 2012, com formandos residentes em 16 estados brasileiros. O curso formou um total de 389 alunos licenciados em 2010, 312 bacharéis e 378 licenciados em 2012 (QUADROS; STUMPF, 2009, 2014).

Em 2010, através da Lei 12.319/2010, houve a regulamentação da profissão de Tradutor e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais / Língua Portuguesa (TILSP) devendo este profissional ter competência para realizar interpretação das duas línguas de maneira simultânea ou consecutiva, e proficiência em tradução e interpretação da Libras e da Língua Portuguesa (BRASIL, 2010).

Dentre as suas atribuições estão:

Art. 6º: I - efetuar comunicação entre surdos e ouvintes, surdos e surdos, surdos e surdos-cegos, surdos-cegos e ouvintes, por meio da Libras para a língua oral e vice-versa; II - interpretar, em Língua Brasileira de Sinais - Língua Portuguesa, as atividades didático-pedagógicas e culturais desenvolvidas nas instituições de ensino nos níveis fundamental, médio e superior, de forma a viabilizar o acesso aos conteúdos curriculares; III - atuar nos processos seletivos para cursos na instituição de ensino e nos concursos públicos; IV - atuar no apoio à acessibilidade aos serviços e às atividades-fim das instituições de ensino e repartições públicas; e V - prestar seus serviços em depoimentos em juízo, em órgãos administrativos ou policiais (BRASIL, 2010).

No entanto, apesar de o Decreto 5.626/2005 em seu Art.17º, determinar a formação em nível superior, a Lei 12.319/2010, em seu Art. 4º, permite que a formação dos profissionais TILS ocorra em nível médio, através da realização de cursos de educação profissional reconhecidos pelo sistema que os credenciou; cursos de extensão universitária; e em cursos de formação continuada oferecidos por instituições de ensino superior e instituições credenciadas por Secretarias de Educação (BRASIL, 2010), o que para as atribuições do cargo, segundo Faria e Galàn-Mañas (2018), seria insuficiente, devido ao nível de exigência desses profissionais.

Posteriormente, em 2011, através da publicação do Decreto 7.612, que instituiu o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite, visando à promoção da inclusão de pessoas com deficiência em todo o Brasil (BRASIL, 2011), foram

criadas condições para a ampliação da formação de profissionais no campo da educação de surdos em diferentes níveis da língua de sinais. Dentre as ações, destaca-se o financiamento de instituições federais de educação superior, visando à abertura de 27 cursos de licenciatura em Letras/Libras voltados à formação de professores, e bacharelado para a formação de tradutores e intérpretes, além de 12 cursos de Pedagogia bilíngue, com o objetivo de garantir às pessoas surdas o acesso à educação e sociedade bilíngues (FARIA; GALÀN-MAÑAS, 2018; MARTINS; NASCIMENTO, 2015).

Considerando as Políticas Públicas atuais, com destaque para a Lei 10.436/2002, o Decreto 5.626/2005, a Lei 12.319/2010, e o Decreto 7.612/2011, que visam a garantia do uso e difusão da Libras pelas comunidades surdas, o direito à educação bilíngue, à comunicação nos mais diversos espaços sociais, entende-se que a formação do tradutor e intérprete de Libras e Língua Portuguesa, deve ser abrangente, de forma que o prepare para atuar em diferentes espaços sociais previstos na legislação.

Segundo Lacerda (2010) e Martins e Nascimento (2015), a trajetória histórica e formativa do TILS no Brasil passou por várias mudanças, se constituindo na informalidade, nas relações sociais, iniciando-se em espaços comunitários, com destaque para a esfera religiosa, com a convivência entre sujeitos surdos e ouvintes, ampliando seus conhecimentos e mediando situações mais ou menos formais. Ou seja, de acordo com as demandas da prática diária, o intérprete vai se constituindo como TILS nas (e pelas) experiências que vai vivenciando, ganhando na atualidade espaço dentro da academia.

O financiamento federal para a abertura de cursos de formação, como os Bacharelados e Licenciaturas em Letras/Libras e os Bacharelados em Tradução e Interpretação em Libras e Língua Portuguesa, pelo Plano Viver Sem Limite (BRASIL, 2011) e a adoção do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) pelas universidades brasileiras, com destaque para as federais, proporcionaram a disponibilização destes cursos no Sistema de Seleção Unificado (SISU), permitindo aos candidatos com pontuação, o ingresso nas universidades. Tais fatos levaram à formulação da hipótese de que um novo perfil de tradutores e intérpretes de língua de sinais está se constituindo após as determinações legais para a formação deste profissional em nível superior, ou seja, aqueles que aprendem a Libras e a traduzir e interpretar na esfera universitária e, não mais, apenas nas relações cotidianas com a comunidade surda (MARTINS; NASCIMENTO, 2015).

Os dados coletados na pesquisa de Martins e Nascimento (2015) revelaram que 54% dos participantes não possuíam conhecimentos prévios em Libras antes do ingresso no curso de formação, e 31% possuíam pouco conhecimento da língua. Sobre a motivação para a escolha

do curso de TILSP, 62% dos entrevistados responderam que optaram pelo curso por ser uma opção compatível com a nota de corte no ENEM, e 54% declararam nunca ter tido contato com surdos antes do início da graduação. Dessa forma, os resultados apontam para a busca por uma área de formação não mais marcada pela relação prévia com surdos ou para a diplomação de uma atividade já praticada, mas pela possibilidade de ingresso na universidade através da pontuação atribuída na lista de escolha profissional do Sisu (MARTINS; NASCIMENTO, 2015). Tal fato implica em desenvolver um currículo considerando essas mudanças:

Desse modo, há que se considerar que com esse novo desenho social para o trabalho do tradutor e do intérprete de língua de sinais no Brasil, bem como a demanda recorrente de formação em nível superior, os formadores e os currículos dos cursos devem cuidar e ter ciência que receberão alunos não falantes de Libras. [...] (MARTINS; NASCIMENTO, 2015, p.104).

Atualmente, são sete cursos de graduação públicos ativos no grau de bacharelado e na modalidade presencial que tem a Libras como um dos pares linguísticos de formação, Bacharelado em Tradução e Interpretação em Libras e Língua Portuguesa e Bacharelado em Letras/Libras, em sua maioria com início de funcionamento em 2014, sendo UFES, UFG, UFRJ, UFRR, UFRGS, UFSC e UFSCar, as universidades públicas que ofertam os cursos anualmente, conforme informações disponibilizadas pelo Ministério da Educação⁵. Já os cursos de Licenciatura presencial em Letras/Libras, voltados à formação de professores da Educação Básica e de matérias específicas, são ofertados em 32 universidades públicas brasileiras (MEC, 2020).

Considerando o contexto apontado e as mudanças no perfil do aluno ingressante em cursos de formação para TILSP, a produção de materiais de apoio para o processo de ensino e aprendizagem de Libras como L2 é uma necessidade identificada e o seu desenvolvimento tende a contribuir para uma formação mais completa desses profissionais que atuarão diretamente com os sujeitos surdos, promovendo a inclusão destes na sociedade brasileira e respeitando as suas especificidades linguística e cultural.

Desse modo, esta tese reflete sobre o papel do material educacional enquanto instrumento mediador entre conteúdo e aluno, pressupondo que a escolha desse produto cultural, de instrumento ao ensino, pode favorecer a aprendizagem, principalmente no que se refere ao estudo da Libras de forma autônoma pelo aluno fora da sala de aula.

⁵ Dados quantitativos retirados do site do E-MEC: <http://emec.mec.gov.br/> em maio de 2020.

Este estudo foi construído com base na teoria histórico cultural de Vigotski⁶ (1991), a qual defende que o ser humano é agente e produto da cultura, transformando o meio onde vive e sendo transformado por esse meio. Além disso, essa teoria enfatiza o papel do meio social e cultural no processo de aprendizagem.

A aplicação de métodos e técnicas de Design, pode auxiliar na configuração de materiais pedagógicos, e potencializar a aprendizagem de uma língua de sinais. A tese que se pretende defender é a de que algumas técnicas do Design podem favorecer o ensino e a aprendizagem da Libras por conta de sua modalidade viso-espacial.

Além disso, faz-se necessária a reflexão sobre a relação entre educação e tecnologia em plena era digital para o estabelecimento de novas práticas pedagógicas. A incorporação de tecnologias no ambiente educacional objetivou proporcionar melhorias na aprendizagem do aluno, melhor atender aos educadores, a estrutura curricular e avaliativa dos cursos, os materiais didáticos e suportes midiáticos, sendo válido tanto para a educação presencial quanto para a educação à distância - EaD (MILL, 2018).

Assim, por meio de fundamentação teórica, serão trabalhadas questões relacionadas ao ensino de línguas, novas tecnologias, cultura visual, recursos imagéticos e práticas pedagógicas visuais, de forma a tentar responder as inquietações aqui postas e contribuir para o avanço das pesquisas nesta área.

1.1 – Estudos correlatos

Tendo em vista a importância e relevância do tema tratado nesta pesquisa, foi realizado um levantamento bibliográfico para identificação de trabalhos que se aproximassem da nossa proposta. Para tanto, foi realizada uma busca nas bases indexadas do Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior (CAPES) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), para a seleção de teses e dissertações; e no Portal de Periódicos da Capes, para a seleção de artigos científicos.

O período temporal escolhido foi de 2011 a 2021, a fim de trazer um recorte dos trabalhos publicados na última década. Em 2011 tivemos um marco legal importante, que foi a instituição do Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite, tendo sido criadas condições para a ampliação da formação de profissionais no campo da educação de surdos, com destaque para a abertura de cursos de licenciatura em Letras/Libras

⁶ Objetivando padronizar as citações apresentadas ao longo da tese, optamos por utilizar a grafia “Vigotski”, adotada em traduções realizadas diretamente do russo para o português.

voltados à formação de professores, e bacharelado para a formação de tradutores e intérpretes (nosso público-alvo), além de cursos de Pedagogia bilíngue. A seleção dos trabalhos se deu através da combinação de vários descritores, como: “ensino de Libras para ouvintes”, “Libras como segunda língua”, “Libras como língua adicional”, “metodologia para o ensino de Libras para ouvintes”, “disciplina de Libras no ensino superior”, “disciplina de Libras à distância”, “material didático”, “material didático bilíngue”, “material instrucional”, “design”, “vídeo”, “audiovisual”, “objetos de aprendizagem”. Na sequência, são apresentados dois quadros síntese dos estudos encontrados, organizados em ordem cronológica, das publicações mais recentes para as mais antigas.

Quadro 1 - Teses e Dissertações selecionadas nas bases indexadas da CAPES e BDTD

N.	Título do Trabalho	Autor	Nível/Programa/ Instituição	Ano	Link de acesso
1	Disciplina de Libras no ensino superior à distância: percepção discente sobre o processo de aprendizagem.	SOUSA, Ariane Carreiro de	Mestrado em Letras e Linguística UFG	2021	http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/11672?mode=full
2	O ensino de Libras como língua adicional: atividades sociais e os multiletramentos em propostas didáticas.	TESSER, Carla Regina Sparano	Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem PUC SP	2021	https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/23883
3	O ensino de libras como língua adicional em uma abordagem metacognitiva com o uso de objetos digitais de aprendizagem	MARTINS, Keylliane De Sousa	Mestrado em Ensino FUVATES	2021	https://m.univates.br/bdu/bitstream/10737/3155/1/2021KeyllianedeSousaMartins.pdf
4	Produção e avaliação de vídeos sobre cultura surda para o ensino de libras na graduação: um estudo de caso do Obalibras.	SILVA, Ivana Gomes da	Mestrado em Ciências e Tecnologias na Educação IFSul	2020	http://ppgcited.cavg.ifsul.edu.br/mestrado/images/downloads/dissertacoes/Dissertacao_Ivana_Final.pdf
5	Ensino de libras como segunda língua (12): mediação didática e estudos com um objeto digital de aprendizagem.	FREITAS, Enos Figueiredo de	Mestrado Profissional em Educação e Diversidade UNEB	2018	http://www.saberaberto.uneb.br/handle/20.500.11896/1838
6	Diretrizes para Projeto de Recursos Educacionais Digitais Voltados à Educação Bilíngue de Surdos	QUIXABA, Oliveira, Maria Nilza	Doutorado em Informática na Educação UFRGS	2017	https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/172201
7	Design editorial na tradução de português para libras	KRUSSER, Renata Da Silva	Doutorado em Estudos da Tradução UFSC	2017	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/177595
8	O processo de ensino-aprendizagem de libras por meio do moodle da UAB-UFSCar	CAMPOS, Mariana de Lima Isaac Leandro	Doutorado em Educação Especial UFSCar	2015	https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/7341

9	Produção e Avaliação de Materiais Didáticos Audiovisuais para Ensino de LIBRAS à Distância	CAMARGO, Leonardo Drummond Vilaca Lima	Mestrado em Estudos de Linguagem CEFET - MG	2013	https://docplayer.com.br/6238396-Producao-e-avaliacao-de-materiais-didaticos-audiovisuais-para-ensino-de-libras-a-distancia.html
---	--	--	---	------	---

Fonte: Elaborado pela autora

Sousa (2021) [1] em sua dissertação, trata do processo de aprendizagem da disciplina de Libras 1 na Educação à Distância (EaD). Para tanto, buscou descrever e analisar, com base na percepção discente, os principais elementos que constituem o processo de aprendizagem da Libras na EaD e apresentar as principais dificuldades e facilidades dos discentes. Como resultados, tem-se que uma das maiores facilidades dos alunos está relacionada às videoaulas práticas, que poderiam ser melhoradas com a proposta de atividades com interação e uso real da língua. As principais dificuldades estão situadas em relação à carga horária insuficiente da disciplina, dificuldades na execução e memorização dos sinais e adaptação ao horário de estudo.

Tesser (2021) [2] em sua tese, expõe a necessidade de se repensar a proposta didática para o ensino da Libras como língua adicional para aprendizes ouvintes, evidenciada pela crescente procura por cursos de formação e materiais didáticos, ocasionada pela publicação das legislações que versam sobre a temática (Lei 10.436/2002 e Decreto 5626/2005). O objetivo da pesquisa consistiu em elaborar uma proposta didática para o ensino de Libras como língua adicional a aprendizes ouvintes com base em Atividades Sociais e multiletramentos e avaliar a sua importância para expansão da mobilidade de ouvintes na interação com os surdos. Os dados foram produzidos em um Workshop, Digit-Libras, por meio de gravações com câmeras de áudio e vídeo, estruturados para a participação de sujeitos ouvintes adultos, interessados em aprender-desenvolver Libras. Os dados foram analisados por meio de análise dialógico-enunciativa, segundo a perspectiva teórico-metodológica dos estudos de Bakhtin e o círculo com o foco no conceito de dialogismo. Como resultados, a pesquisa aponta que a Atividade Social como organizadora do currículo para o ensino de Libras como língua adicional, sob a perspectiva dos multiletramentos, foi fundamental para propor aulas por uma concepção de experiência de práticas cotidianas.

Martins (2021) [3] apresenta em sua dissertação, o ensino da Libras como língua adicional, tendo como objetivo a produção de objetos digitais de aprendizagem a partir dos níveis fonológico e lexical da Libras, numa abordagem metacognitiva. Além disso, o estudo buscou analisar as interações dos alunos ouvintes com essas ferramentas e avaliar em que medida os objetos auxiliam na compreensão e no processo de ensino e de aprendizagem dessa

língua como língua adicional, em especial no que diz respeito aos feedbacks instrutivos, previstos na estruturação das atividades. Foram produzidos dois Objetos Digitais de Aprendizagem (ODA), contendo temas relacionados à Libras. No primeiro, *Interação em Libras I*, focou-se em trabalhar o alfabeto manual, os números e as formas de cumprimento; no *Interação em Libras II*, o foco foram as cores, os materiais escolares e alguns verbos, usando situações reais de comunicação. Os resultados apresentados mostram que o uso dessas ferramentas em contextos de ensino contribui para uma aprendizagem mais dinâmica, colaborativa e interativa, na qual o aprendiz torna-se o protagonista de todo o processo.

Silva (2020) [4], apresenta o desenvolvimento de vídeos de situações cotidianas, seguindo o padrão do Projeto Obalibras, para o ensino de Libras que incluam conteúdos da cultura surda. Após a edição, os vídeos foram encaminhados a dois professores surdos de duas universidades diferentes, que ministram a disciplina de Libras para alunos ouvintes, para que os utilizassem em sala de aula. Na sequência, a pesquisadora realizou uma entrevista com os professores e solicitou a 29 alunos que respondessem a um questionário. Como resultados, o estudo aponta que a maior parte dos alunos conseguiu identificar aspectos da cultura surda nos vídeos apresentados, e que os professores surdos manifestaram a importância de se ampliar a produção de vídeos dessa natureza, uma vez que auxiliaram na compreensão dos alunos.

Freitas (2018) [5] trata em sua dissertação, do processo de ensino e aprendizagem de Libras como Segunda Língua/L2, utilizando um Objeto Digital de Aprendizagem (ODA): Link Libras. Esse recurso didático disponibiliza textos, frases e vocábulos compostos por fotos em Libras e a tradução por escrito em português juntamente com os links para os vídeos. A pesquisa buscou refletir sobre as estratégias didáticas adotadas e nas atividades de conversação em Libras, e verificar a possível contribuição do ODA para a evolução dessas competências. A partir da pesquisa ação, seguiu-se o ciclo de diagnóstico, ação e reflexão. Foram realizadas entrevistas com os egressos das disciplinas de Libras do Instituto Federal Baiano; os cursistas da disciplina responderam atividades impressas com fotos em Libras e gravaram em seus celulares os diálogos em Libras; e durante a fase prática de conversação da disciplina, foi desenvolvido o Link Libras (ODA). Os resultados apontam que os alunos desejam estudar a parte de conversação por mais tempo, aprovam as atividades em dupla e os diálogos e se sentem mais seguros para se expressar em Libras à medida que podem verificar os movimentos dos sinais mediante os vídeos. Desse modo, o estudo conclui que o Link Libras, associado às boas estratégias didáticas, melhora a compreensão da articulação dos movimentos dos sinais e proporciona mais segurança na articulação em Libras.

Quixaba (2017) [6] apresenta em sua tese, um conjunto de 33 diretrizes para projeto de recursos educacionais digitais, voltados para educação bilíngue de surdos, tendo como público alvo, os designers, por serem os profissionais que irão utilizar tais diretrizes para projetar (e desenvolver) recursos educacionais para serem usados pelos estudantes surdos (e seus professores). As diretrizes foram compiladas a partir de coleta de dados em fontes bibliográficas e em entrevistas com professores, sintetizando conhecimentos de diferentes áreas, podendo servir ao designer como um guia na produção de projetos de recursos educacionais digitais voltados à educação bilíngue de surdos.

Este estudo, apesar de estar mais voltado à produção de recursos para estudantes surdos, pode nos ajudar a estabelecer critérios para a produção do nosso material educacional, uma vez que traz diretrizes importantes para a criação de vídeos em língua de sinais e poderá auxiliar os aprendizes ouvintes, nosso público alvo, no processo de ensino e aprendizagem da Libras.

Krusser (2017) [7] em sua tese, busca identificar recursos gráficos e ferramentas computacionais que possam contribuir para uma leitura fluida e agradável de textos traduzidos do Português para a Libras. Para tanto, uniu o projeto de design de forma integrada com o projeto de tradução, buscando subsídios teóricos para compreender o que contribui para o desempenho e satisfação do leitor, tanto na leitura de textos em Português como em Libras, ou seja, como estudantes surdos e ouvintes que utilizam a língua de sinais, leem em Libras. O estudo, a partir da análise dos elementos do design editorial dos textos escritos e das funções que desempenham na leitura, procurou estabelecer relações com os recursos das interfaces de vídeos com textos na língua de sinais, identificando quais são os elementos que desempenham essas funções no texto traduzido. Para a análise da leitura em Libras, foram traduzidos três textos e elaborados protótipos em diferentes versões de design. Nos testes de leitura foram utilizados players de vídeo comuns e um player específico para leitura em língua de sinais (vbook). Além disso, foram elaborados questionários e uma tarefa para observar a compreensão do texto. Como resultados, a pesquisa mostrou a importância de se planejar recursos tecnológicos específicos para facilitar a leitura de textos em vídeos na língua de sinais, como ferramenta para alterar a velocidade de reprodução do vídeo de fácil manuseio, recursos interativos que permitam navegar facilmente pelo conteúdo, possibilidade de visualização da estrutura e hierarquia das informações de forma clara e ampla, instrumentos para fazer marcações no texto e voltar à elas quando desejado e recursos gráficos que permitam relacionar os diferentes conteúdos verbais e visuais conduzindo agradavelmente a leitura.

De acordo com a autora, o estudo contribuiu para identificar alguns requisitos de usabilidade importantes para os trabalhos de tradução dos textos utilizados nas disciplinas dos

cursos do IFSC, campus Palhoça Bilíngue. Entretanto, por ter sido realizado em ambiente presencial, com orientação do professor e com a presença de tradutores durante as aulas, algumas interferências podem ter surgido. Para textos que serão usados na educação à distância, foi recomendado o desenvolvimento de trabalhos futuros que investiguem como se pode contribuir para que os recursos da interface sejam explorados de forma mais eficiente, e analisando como a leitura para a auto aprendizagem pode ser facilitada. Além disso, durante o processo de design, foi possível visualizar a importância de se desenvolver trabalhos de tradução específicos para o estudo em vídeos com textos em Libras, envolvendo professores, tradutores e designers, considerando não apenas as diferenças linguísticas, mas as possibilidades didáticas e as contribuições do design para um estudo de qualidade na modalidade visual.

Neste sentido, nosso estudo se aproxima da pesquisa de Krusser, tendo em vista que busca criar uma interface entre a Educação e o Design, pensando em elementos que contribuam de forma significativa para a aprendizagem de uma língua na modalidade viso-espacial como a Libras.

Em sua tese, Campos (2015) [8] apresenta pesquisa e análise de aspectos do ensino e aprendizagem da Libras como segunda língua, em dois cursos EaD oferecidos pela UAB-UFSCar, por meio do AVA *Moodle*. Foram aplicados questionários avaliativos com alunos, tutores e professores, e as análises se pautaram nos pressupostos teóricos propostos por Bakhtin. Como resultados, a autora cita que alguns pontos poderiam ser melhorados, como: a) providenciar que as videoaulas sejam traduzidas para o Português para uma melhor compreensão do aluno após a visualização do mesmo em modo silencioso; b) incorporação de diálogos e narrativas em Libras; c) incentivar tutores e docentes a apresentarem feedback escrito em Português e também em Libras, no formato de vídeo; d) disponibilização das videoaulas para download. A pesquisa também aponta para a inexistência de diretrizes/recomendações para produções de materiais e ensino da disciplina de Libras como L2 para alunos ouvintes.

Camargo (2013) [9] reflete sobre os materiais didáticos (MD) produzidos para o ensino da Libras à distância. O estudo teve o objetivo de analisar e propor aprimoramentos para os MDs audiovisuais utilizados na disciplina de Libras da PUC Minas. Foram analisados os três tipos de MDs audiovisuais utilizados na primeira turma do curso, a saber: videoaulas, atividades com vídeo e prova com vídeo. A partir dos dados obtidos, adequações foram realizadas nos MDs e outros materiais foram criados para a utilização na segunda oferta da disciplina. Questionários e entrevistas foram aplicados com alunos dessa segunda turma, para verificar sua percepção e, uma lista de categorias e indicadores foi organizada, além da criação, pelo

pesquisador, de novos indicadores e de uma categoria que considera as características da Libras e da EaD. Os resultados apontaram que as ações de reelaboração e criação de novos MDs levaram a uma melhora significativa na percepção dos sujeitos envolvidos no processo educacional, mas que à medida que novos ciclos de avaliação são feitos, novos problemas e questões são levantadas, mostrando a necessidade de atualização constantes.

A partir das dissertações e teses apresentadas, é possível inferir que a inserção das disciplinas de Libras no ensino superior tem sido objeto de estudo de alguns pesquisadores, principalmente a partir de 2017, mas todos os trabalhos focam no ensino da língua nas licenciaturas e, portanto, voltado a aprendizes iniciantes. Nossa proposta, como já pontuado anteriormente, visa contribuir para o ensino da Libras em níveis mais avançados, focando principalmente no ensino a futuros tradutores e intérpretes de Libras/Língua Portuguesa que deverão intermediar a comunicação entre sujeitos surdos e ouvintes.

A seguir, no Quadro 2, são apresentados os artigos que tratam da Libras como segunda língua.

Quadro 2 - Artigos sobre o ensino de Libras como segunda língua

N.	Título do Artigo	Autores	Revista/Ano	Link de acesso
1	O auxílio das ferramentas educacionais no ensino de libras para ouvintes.	PEREIRA, Renata Quinhones; PEREIRA, Michele Quinhones; GHISLENI, Taís Steffenello.	Revista Dialogia 2021	https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/19205
2	A disciplina de libras em cursos de licenciatura na UFG: um estudo sobre dificuldades e estratégias na aprendizagem.	FREITAS, Guilherme Gonçalves de; FARIA, Juliana Guimarães; FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de.	Signótica 2020	https://www.revistas.ufg.br/signotica/article/view/63206/36332
3	Quadro de referência da Libras como L2.	SOUSA, Aline Nunes de; LOHN, Juliana Tasca; QUADROS, Ronice Müller de; DIAS, Larissa; NEVES, Nicolly; GUSMÃO, Gustavo.	Revista Fórum Linguístico 2020	https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/77339
4	Portal de Libras.	KRUSSE, Renata da Silva; SAITO, Daniela; QUADROS, Ronice Müller de.	Fórum Linguístico 2020	https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/77375
5	Tecnologias digitais aliadas ao ensino da Libras: um relato de experiência no IFB.	REZENDE, Joseane Rosa Santos; MENDES, Nubia Flavia Oliveira; CHAVES, Rosenir Martins Nunes; SANTOS, Sylvana Karla da Silva Lemos; OLIVEIRA, Valdilene Chaves Furtado de.	Revista Nova Paideia - Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa 2019	http://ojs.nova-paideia.org/index.php/RIEP/article/view/23
6	Vamos fazer um filme?! Uma experiência de Ensino de Línguas Baseado em Tarefas para aprender Libras.	LEBEDEFF, Tatiana Bolivar; FACCHINELLO, Bruna.	ReVEL 2018	http://www.revel.inf.br/files/d6eec9b29337e847302cea5718873071.pdf

7	Processo de produção de materiais didáticos bilíngues do Instituto Nacional de Educação de Surdos	GALASSO, Bruno José Betti; LOPES, Monica Raquel de Souza; SEVERINO, Rafael da Mata; LIMA, Roberto Gomes de; TEIXEIRA, Dirceu Esdras.	Revista Brasileira de Educação Especial 2018	https://www.scielo.br/j/rbee/a/R8nwGtrSrb3LdF9BvbxNZLt/?lang=pt
8	Vídeos como Objetos de Aprendizagem para o Ensino de Línguas: uma discussão na perspectiva de aprendiz de Língua de Sinais.	LEBEDEFF, Tatiana Bolivar.	Veredas – Revista de Estudos Linguísticos 2017	https://periodicos.ufjf.br/index.php/veredas/article/view/27984
9	A disciplina de Libras e a produção de material didático: um estudo de caso.	ALBERTON, Bruna Fagundes; ROSA, Emiliana Faria.	INES – Revista Espaço 2016	https://www.ines.gov.br/seer/index.php/revista-espaco/article/view/308
10	O trabalho com narrativas audiovisuais no ensino de Libras como L2 para ouvintes.	NOGUEIRA, Aryane Santos; CABELLO, Janaina.	Revista Leitura 2016	https://www.seer.ufal.br/index.php/revistaleitura/article/view/2650
11	Desafios Tecnológicos para o Ensino de Libras na Educação a Distância.	SANTOS, Lara Ferreira dos; CAMPOS, Mariana de Lima Isaac Leandro; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; GOES, Alexandre Morand.	Revista Comunicações 2015	https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/view/2252
12	Objetos de aprendizagem para o ensino de línguas: vídeos de curta metragem e o ensino de Libras.	LEBEDEFF, Tatiana Bolivar; SANTOS, Angela Nediane dos.	Revista Brasileira de Linguística Aplicada 2014	https://www.scielo.br/j/rbla/a/CDQbLPMwPckJ8ck5frZN5nJ/?lang=pt

Fonte: Elaborado pela autora

Pereira, Pereira e Ghisleni (2021) [1] relatam a experiência de um Projeto de Extensão, denominado Playlibras, desenvolvido por alunos do curso de publicidade e propaganda da Universidade Franciscana de Santa Maria (UFN), a partir de uma demanda suscitada pela professora da disciplina de Libras da instituição, em razão da escassez de materiais na área. O artigo se situa na interface da educomunicação, no ensino de Libras para ouvintes e está apoiado na perspectiva da pesquisa exploratória. Para tanto, com o objetivo de oferecer conteúdos rápidos e práticos sobre a Libras, foram produzidos materiais no formato audiovisual para a rede social Instagram, constando-se que as tecnologias de informação e comunicação aparecem como aliadas na construção do conhecimento.

Freitas, Faria e Figueiredo (2020) [2] discutem sobre as dificuldades que os alunos de licenciatura encontram para aprender a Libras e, também, sobre as estratégias utilizadas por eles durante a aprendizagem da língua. Os dados da pesquisa foram coletados por meio de um questionário, respondido por 91 alunos das disciplinas de Libras da Universidade Federal de

Goiás (UFG), e revelaram que as maiores dificuldades são o pouco contato com a língua, a modalidade linguística e a internalização dos sinais. Como estratégias consideradas eficazes para a aprendizagem, os alunos utilizam vídeos (26 indicações), se atentam às explicações do professor (20), adotam o uso da repetição (17), além de recorrerem aos aplicativos de tradução para celular (15). Entre as estratégias consideradas menos eficazes, foram citados os vídeos (25 indicações), aplicativos para celular (13), apostilas e livros (10) e escrita dos sinais em Língua Portuguesa (8).

Este estudo revela que tanto o vídeo quanto os aplicativos para celular são recursos que dividem a opinião dos alunos quanto a sua eficácia. Isto porque, ao mesmo tempo em que o vídeo é um material que pode ser facilmente encontrado na internet, pode também apresentar conteúdos com variações regionais, diferentes dos sinais aprendidos em sala de aula, gerando dúvidas sobre sua confiabilidade. Em relação aos aplicativos, estes podem ser úteis para aprender sinais isolados, no entanto, necessitam de conexão com a internet e espaço de memória no celular, impedindo o acesso a pessoas que não dispõem de aparelhos mais modernos.

Sousa et al. (2020) [3] apresentam o processo de desenvolvimento do Quadro de Referência de Libras como L2, concebido a partir do Quadro Comum Europeu de Referência de Línguas e do Quadro de Referência Europeu para o Ensino de Línguas de Sinais (*ProSign*). O objetivo do projeto é disponibilizar produções em Libras e materiais a ela relacionados para fins de pesquisa e ensino da Libras como segunda língua, de forma pública com acesso irrestrito e gratuito, oferecendo uma organização com base em competências e habilidades a serem atingidas pelos alunos. No artigo é apresentada uma contextualização histórica do ensino de Libras como L2, evidenciando uma lacuna em termos de referencial curricular e material didático em todos os níveis de competência de um utilizador – do elementar ao proficiente. O projeto Libras L2 tem o objetivo de fornecer em um Portal aberto, aulas-modelo de Libras como L2 para cada nível de proficiência ministradas por professores surdos da UFSC, possibilitando aos professores de Libras do Brasil o acesso para postar e comentar videoaulas referentes ao ensino de cada nível de proficiência da Libras, criando dessa forma uma grande rede colaborativa. Trata-se de um projeto que está em fase de desenvolvimento, mas que marca um importante avanço para a área do ensino da Libras.

Este estudo se aproxima bastante da nossa proposta, pois prevê o acesso a materiais didáticos voltados a todos os níveis de competência de um aprendiz, ou seja, do iniciante ao proficiente, todavia, o estudo não apresenta imagens dos materiais utilizados que auxiliariam bastante àqueles que se interessam pelo desenvolvimento de propostas desse tipo. Trata-se de

um projeto ousado, que conta com uma equipe multidisciplinar e que, quando implementado, poderá representar uma mudança de paradigma para a área.

Krusser, Saito e Quadros (2020) [4], apresentam o processo de desenvolvimento do Portal de Libras, uma interface que centraliza uma série de materiais e ferramentas disponíveis que tenham relação com a língua brasileira de sinais (Libras) e que possam ser usadas para fins de pesquisa e para fins educacionais. O portal foi desenvolvido para compreender ferramentas que fomentem a constituição de uma rede de formação e/ou comunidade de prática, viabilizando o compartilhamento de conhecimentos e a interação em Libras e em Língua Portuguesa. Para tanto, foram considerados aspectos relacionados à acessibilidade e à usabilidade web, sobretudo no que tange aos vídeos em Libras, que deverão permitir a fácil utilização do site, tanto em relação ao acesso aos menus e aos *hiperlinks*, quanto à utilização das ferramentas de comunicação. O layout apresenta um design atraente e explora recursos visuais compatíveis com os usuários surdos. Além disso, foram desenvolvidas ferramentas que favoreçam a acessibilidade, indexação de informações e *upload* de vídeos, possibilitando o desenvolvimento de pesquisas e produtos que poderão ser revertidos a toda comunidade surda e ouvinte.

Esta pesquisa também se aproxima da nossa, uma vez que considera e explora recursos visuais e ferramentas de acessibilidade e usabilidade web e busca concentrar em um portal, materiais relacionados à língua brasileira de sinais para fins de pesquisa e fins educacionais. No entanto, difere do nosso estudo porque busca organizar um portal onde possam ser disponibilizados os recursos e no nosso caso, pretendemos criar um recurso seguindo princípios específicos determinados a partir da análise dos dados coletados junto aos participantes.

Rezende et al. (2019) [5] abordam o uso das tecnologias de informação e comunicação (TIC) como estratégia para auxiliar o ensino da disciplina de Libras em turmas de licenciatura e de Formação Inicial e Continuada do Instituto Federal de Brasília (IFB). De acordo com as autoras, os docentes do IFB fazem uso de vídeos, softwares de tradução automática, jogos, noticiário acessível em Libras, dicionários *online* e aplicativos móveis. Como resultado, o estudo aponta que o uso das tecnologias digitais é um aliado do docente, e deve ser feito em consonância com o plano de ensino da disciplina, além de considerar as habilidades de docentes e estudantes para o seu uso. Conclui-se que os recursos tecnológicos são ferramentas importantes para o ensino e a aprendizagem da Libras, tendo em vista que amplia e facilita o contato direto com todos os parâmetros da língua.

Lebedeff e Facchinello (2018) [6] buscam apresentar a possibilidade de ensino de Libras por uma abordagem comunicativa a partir do Ensino de Línguas Baseado em Tarefas (ELBT). A atividade focou na produção de vídeos de curta metragem em Libras por alunos de *Libras I*

de três turmas de cursos de licenciatura, que deveriam seguir três fases do ELBT: pré-tarefa, ciclo de tarefa e foco na linguagem. Foram produzidos 25 vídeos em diferentes gêneros e como resultado, o estudo aponta que os vídeos possibilitaram interações comunicativas em contextos reais, permitindo autocorreções e discussão sobre a diversidade linguística em Libras, além de serem meios adequados para a pesquisa de vocabulário, tanto em situações de simulacro, quanto em simulações, servindo de motivação para os alunos, já que apresentam uma linguagem acessível e relevante para os grupos.

Galasso et al. (2018) [7] apresentam as diversas etapas de produção de materiais didáticos bilíngues do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), analisadas em seus aspectos teóricos e técnicos (pré-produção, tradução e pós-produção), com a descrição dos princípios da aprendizagem multimídia vinculados à concepção de objetos digitais bilíngues desenvolvidos no Núcleo de Educação Online (NEO). Devido à escassez de material didático bilíngue hoje disponível para a educação de surdos, o estudo visa contribuir com o estabelecimento de parâmetros de qualidade para esse tipo de produção. Como resultado, é apontado que as referências da aprendizagem multimídia aliadas aos princípios norteadores da educação de surdos cria uma linha de desenvolvimento de materiais didáticos possível, com inovação e métodos interdisciplinares, a um aprofundamento de conhecimentos capaz de contribuir com a expansão qualitativa na produção de materiais didáticos bilíngues em Libras/Língua Portuguesa. Esta pesquisa se assemelha com a nossa, uma vez que seguiremos princípios/parâmetros para a produção de um material a partir da colaboração de usuários e expertos no tema, isto é, a partir do levantamento e análise das concepções de professores e alunos de um curso de formação em tradução e interpretação, participantes desta pesquisa

Lebedeff (2017) [8] analisa vídeos produzidos para o ensino da Língua Britânica de Sinais (BSL) na perspectiva de Objetos de Aprendizagem para o Ensino de Línguas (OALs). Para tanto, os dados foram gerados a partir da produção de um diário de aprendizagem e da análise de vídeos, utilizando como base, as características dos OALs, que são, reusabilidade, interoperabilidade, granularidade e recuperabilidade. A autora faz uma contextualização histórica da obrigatoriedade de inserção das disciplinas de Libras nos cursos de licenciatura (Decreto 5626/2005) e da necessidade de produção de material didático que atendesse a essa nova demanda. Na análise dos vídeos, a autora não identificou todas as características de um OALs, tendo em vista que os materiais estavam em formato de DVD. E conclui, apresentando algumas características que podem contribuir na elaboração de vídeos para o ensino de línguas, como: utilização de narrativas, tempo dos vídeos, materiais de apoio, roteiros baseados em habilidades linguísticas, glossários, planos de filmagem e enquadramento.

Alberton e Rosa (2016) [9] escrevem sobre a experiência vivenciada em um projeto de extensão que teve o objetivo de desenvolver material didático para ser utilizado na disciplina de Libras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). As autoras apresentam uma contextualização histórica de como se deu a inserção da disciplina de Libras no ensino superior e discorrem sobre o papel do material didático no aprendizado de uma segunda língua. Para tanto, foi desenvolvido um material didático em vídeo (formato de DVD), com diálogos e sinalário. O DVD é disponibilizado via *Google Drive* para facilitar o acesso e possibilitar a importação dos vídeos para a Plataforma *Moodle*. Além do material em vídeo, atividades visuais (jogos) também fazem parte do material didático, que poderá ser utilizado como complemento às aulas, execução de atividades e consultas posteriores.

Nogueira e Cabello (2016) [10] apresentam uma proposta de elaboração de narrativas audiovisuais por alunos ouvintes aprendizes de Libras, a partir de uma abordagem de ensino de língua comunicativa. Segundo as autoras, a busca pela abordagem comunicativa se pauta na necessidade de distanciamento de modelos de ensino pautados somente nos aspectos gramaticais ou no vocabulário de maneira compartimentalizada, não possibilitando ao aluno o aprendizado da língua de sinais por meio de vivências de uso da língua como um todo. Como resultados, a elaboração de narrativas possibilitou o envolvimento dos alunos na construção textual em Libras, mobilizando seus conhecimentos linguísticos, políticos e sociais durante a participação nas aulas.

Santos et al. (2015) [11] discorrem sobre a oferta da disciplina de Libras nos cursos ofertados na modalidade a distância, fazendo uma breve revisão da sua inserção, considerando aspectos da qualidade e acessibilidade, além de discutirem algumas abordagens de ensino de línguas, as características da oferta da Libras em ambiente virtual, bem como os desafios tecnológicos e suas implicações para a relação ensino e aprendizagem. Como resultados, os autores apontam que é fundamental que o ambiente virtual que acolhe esta disciplina seja adequado para ofertar ensino de qualidade ao aluno. Imagens de qualidade ruim, limitação de vídeos e atividades postadas e, principalmente, carga horária reduzida da disciplina levam o ensino da Libras à superficialidade. A visualidade da Libras exige o uso de muitos recursos, que são plenamente viáveis nos dias atuais, mas requerem adaptações por parte da equipe técnica, dos docentes, tutores e discentes, coordenadores de curso, de forma que todos atuem primando pela qualidade na relação ensino e aprendizagem.

Lebedeff e Santos (2014) [12] debatem sobre o uso de vídeos de curta-metragem como Objetos de Aprendizagem para o ensino de Línguas (OALs) no processo de ensino e aprendizagem de Libras. Discutem a produção de quatro vídeos de curta-metragem,

desenvolvidos com técnicas de cinema, a partir de uma proposta comunicativa para o ensino de Libras, e o seu potencial de imersão em práticas sociais de linguagem. O estudo conclui que os vídeos de curta-metragem possibilitam aos alunos a imersão em práticas sociais de linguagem, considerando-se que apresentam situações reais de comunicação, as quais estão situadas sócio-histórica e culturalmente, e podem ser exploradas de diferentes formas pelo professor e pelos alunos, os quais vivenciarão tais práticas interagindo em Libras.

Nos estudos apresentados, há uma tendência no uso da abordagem comunicativa para o ensino de Libras, e situações que trabalham com a língua em uso são tidas como positivas para o processo de aprendizagem. Os vídeos de curta-metragem e as narrativas audiovisuais possibilitaram aos aprendizes o seu envolvimento na construção textual em Libras, mobilizando dessa forma, seus conhecimentos linguísticos.

O ensino da Libras também é frequente em estudos que tratam da inserção da disciplina em cursos na modalidade EaD e revelam que apesar dos desafios tecnológicos, com a necessidade de muitos recursos, é possível ofertar a disciplina de modo a não tratá-la sob o ponto de vista da superficialidade.

Assim como nas dissertações e teses, a maioria dos trabalhos se volta para as licenciaturas, isto é, são focados em conteúdos e estratégias para o ensino básico da língua, revelando que nossa proposta é relevante e importante para o avanço dos estudos no que tange os níveis mais avançados da Libras. Além disso, abarcar conhecimentos da área de Design tende a trazer um incremento, e quiçá incentivar os aprendizes ouvintes a aprofundar sua fluência, o que por consequência, contribuirá para a área da educação de surdos, uma vez que isto refletirá em uma melhor comunicação entre os sujeitos envolvidos.

Pesquisas como as de Sousa et al. (2020) - Quadro de Referência de Libras como L2; Krusser, Saito e Quadros (2020) - Portal de Libras; e Galasso et al. (2018) - produção de materiais bilíngues para o INES, tratam também de questões relacionadas a projetos multimídia e ao design de interfaces, ou seja, ao uso das tecnologias de informação e comunicação (TICs) como aliadas ao processo educacional e de aprendizagem de uma língua visual como a Libras. São estudos bem recentes que confirmam a nossa hipótese, ou seja, de que há falta de materiais didáticos desenvolvidos para o ensino da Libras como segunda língua.

Neste sentido, a identificação das metodologias e das abordagens utilizadas por outros pesquisadores, aliados às concepções de docentes e discentes da instituição participante, poderão nos dar subsídios para o estabelecimento de parâmetros construtivos do material educacional que será proposto nesta tese.

CAPÍTULO 2 - PERSPECTIVAS TEÓRICAS

Neste capítulo é apresentado um breve panorama sobre a teoria histórico cultural e o ensino e aprendizagem de línguas, tratando mais especificamente do ensino da Língua Brasileira de Sinais como segunda língua (L2) e enfatizando o papel da interação entre as pessoas no desenvolvimento cognitivo dos indivíduos.

Apresentar aspectos da teoria histórico cultural, alguns contornos, como ela compreende a constituição subjetiva, a interação e o aprender dinâmico no contexto real de produção é importante para entender os processos de aprendizagem.

Para uma melhor apropriação dos conceitos tratados por Vigotski, nos apoiaremos nos estudos de Prestes (2010)⁷ que realizou uma análise aprofundada das traduções de Vigotski no Brasil e as repercussões no campo educacional. Prestes procurou demonstrar como certos equívocos e descuidos de tradução constituem adulterações de conceitos fundamentais da teoria de Vigotski e distorcem seriamente suas ideias. Para tratar da interação no ensino/aprendizagem de línguas, nos apoiaremos nos estudos de Figueiredo (2019) e outros autores.

2.1 A teoria histórico cultural

A origem da construção da teoria histórico cultural, proposta inicialmente por Lev Semenovich Vigotski (1896-1934), juntamente com seus colaboradores Luria e Leontiev, nas primeiras décadas do século XX, coincide com a Revolução Socialista de 1917. Em um país imerso em uma terrível guerra civil, a teoria histórico cultural, nos anos 1920, inicia pesquisas teóricas e experimentais sobre a condição social da gênese da consciência do indivíduo, que levaram a um novo entendimento sobre a origem e a estrutura das funções psíquicas superiores, que se diferenciavam radicalmente da psicologia idealista dominante (PRESTES, 2010; TULESKI, 2008).

Como resultados, as pesquisas mostraram que as funções psíquicas especificamente humanas, como o pensamento lógico, a memória consciente e a vontade, não se apresentam prontas ao nascer, mas se formam durante a vida, “como resultado da apreensão da experiência

⁷ Zoia Prestes, filha de Luiz Carlos Prestes, é uma pesquisadora brasileira, que viveu exilada na União Soviética durante o período da ditadura militar no Brasil (1964) e conhecida por fazer traduções das obras de Vigotski. Neste período, Zoia se graduou e se tornou mestre em Pedagogia e Psicologia Pré-Escolar pela Universidade Estatal de Pedagogia de Moscou. Em 2010, a pesquisadora concluiu seu doutorado na UnB (Brasil), intitulado “Quando não é quase a mesma coisa: Análise de traduções de Lev Semenovich Vigotski no Brasil – Repercussões no campo educacional” (tese consultada nesta pesquisa para o embasamento teórico proposto).

social acumulada pelas gerações precedentes, ao dominarem-se os recursos de comunicação e de produção intelectual (antes de mais nada, por meio da fala), que são elaborados e cultivados pela sociedade” (PRESTES, 2010, p.36).

De acordo com Leontiev (1981) *apud* Prestes (2010), esses recursos são utilizados inicialmente pelas pessoas no processo de ação externa coletiva e na relação com o outro, sendo interiorizadas somente depois, em determinadas situações.

[...] Somente depois, em determinadas condições, são interiorizadas, transformados em recursos interiores efetivos (em “patrimônio”, como o próprio Vigotski denomina) da ação psíquica interna do indivíduo, graças aos quais cresce ilimitadamente a força do intelecto e da vontade humana (LEONTIEV, 1981 *apud* PRESTES, 2010, p. 36).

Para Vigotski, o processo psíquico possui elementos que são herdados biologicamente e elementos que surgem na relação e sob a influência do meio, sendo esta influência mais ou menos significativa no desenvolvimento psicológico, dependendo da idade em que ocorram. Para ele, a psiquê humana é a forma própria de refletir o mundo, entrelaçada com o mundo das relações da pessoa com o meio. Neste sentido, Vigotski não negava a importância do biológico no desenvolvimento humano, mas afirmava ser ao longo do processo de assimilação dos sistemas de signos, que as funções psíquicas biológicas, transformam-se em funções psíquicas superiores (PRESTES, 2010).

Esse mecanismo de transformação – do mundo externo para o interno -, mediado culturalmente, é o que Vigotski chamou de internalização.

Segundo Vigotski e Luria (1996, p.95):

O comportamento do homem moderno, cultural, não é só produto da evolução biológica, ou resultado do desenvolvimento infantil, mas também produto do desenvolvimento histórico. No processo do desenvolvimento histórico da humanidade, ocorreram mudança e desenvolvimento não só nas relações externas entre as pessoas e no relacionamento do homem com a natureza; o próprio homem, sua natureza mesma, mudou e desenvolveu-se.

Assim, para melhor compreender a abordagem histórico cultural e os processos de internalização trataremos de alguns conceitos específico, tal como o conceito de mediação.

2.1.1 – Mediação

O pensamento de Vigotski foi influenciado diretamente pelo materialismo histórico-dialético de Marx e Engels, que defendia que as mudanças históricas na sociedade e na vida

material produzem alterações na “natureza humana”, tanto na consciência, quanto no comportamento. Ao relacionar essa teoria com as questões psicológicas concretas, Vigotski elaborou de maneira criativa as concepções de Engels sobre o trabalho humano e o uso de instrumentos como meios pelos quais o homem transforma a natureza, sendo que nesse movimento, acaba transformando-se a si mesmo. Para ele:

A função do instrumento é servir como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade; ele é orientado externamente; deve necessariamente levar a mudanças nos objetos. Constitui um meio pelo qual a atividade humana externa é dirigida para o controle e domínio da natureza (VIGOTSKI, 1991 p.40).

De acordo com Vigotski (1991), os instrumentos são social e culturalmente construídos e têm efeito sobre a mente e sobre o contexto dos que os utilizam. Para o autor, a internalização dos sistemas de signos produzidos culturalmente provoca transformações comportamentais, além de estabelecer um elo de ligação entre as formas iniciais e tardias do desenvolvimento individual. Ou seja, o mecanismo de mudança individual de desenvolvimento tem sua raiz na sociedade e na cultura nas formas superiores do comportamento humano.

Nesta perspectiva, a linguagem enquanto um instrumento psicologicamente construído, merece destaque, por ser o sistema simbólico responsável pela transformação do pensamento prático e do pensamento verbal, além de estimular o desenvolvimento das operações individuais responsáveis pelo controle do próprio comportamento (TULESKI, 2008). Ou seja, é por meio da fala que os seres humanos podem ser mediadores para seus pares, sendo que este tipo de mediação, realizada pela língua ou por outros sistemas simbólicos, é conhecido por mediação semiótica. Figueiredo (2019, p.37) aponta que para Vigotski:

A mediação é a intervenção de um elemento intermediário em uma relação que o homem tem com o objeto, com outros seres humanos e consigo mesmo, e esse elemento mediador pode ser um instrumento (ou ferramenta), um signo ou outros seres humanos.

Vigotski estendeu esse conceito de mediação na interação homem-ambiente pelo uso de instrumentos ao uso de signos. Os sistemas de signos, que podem ser a linguagem, a escrita, o sistema numérico, assim como o sistema de instrumentos, são criados pela sociedade ao longo da história humana, causando mudanças na forma social e no nível de seu desenvolvimento cultural (VIGOTSKI, 1991).

Dessa forma, Vigotski (1991) entende que os indivíduos atuam ativamente no seu processo de desenvolvimento e que a mediação, sendo produzida a partir de uma estrutura e de

processos psíquicos humanos provenientes da combinação entre sujeito, ferramentas culturais e objetos, auxilia na coconstrução das funções psíquicas superiores.

A linguagem exerce ainda um papel surpreendente na percepção, estando as duas interconectadas mesmo nos estágios mais precoces de desenvolvimento, criando uma inevitável interdependência entre o pensamento humano e a linguagem. Em soluções de problemas verbais, mesmo que não haja a emissão de som, a linguagem tem um papel no resultado (VIGOTSKI, 1991).

Por se constituírem e estarem situados historicamente por meio da linguagem, os seres humanos, constituem-se, pois, como sujeitos interativos, que se apropriam de conhecimentos e os produzem, utilizando a fala para se relacionarem com outras pessoas e para organizar seu pensamento (FIGUEIREDO, 2019, p.21).

Para Lacerda, Caporali e Lodi (2004), tendo em vista que a linguagem é concebida como atividade constitutiva dos sujeitos, tal centralidade afeta os modos de se propor o aprendizado de uma segunda língua. Os indivíduos de uma mesma cultura partilham um certo sistema de signos e a língua permite que haja uma interação bastante satisfatória entre eles. As palavras, que são signos constitutivos de uma língua, têm um significado mais ou menos comum para as pessoas que fazem parte dessa comunidade, contudo, podem ter sentidos muito diferentes de um indivíduo para outro. Para as autoras:

[...] Esta característica da linguagem permite que os membros de uma comunidade possam se compreender entre si e, ao mesmo tempo, que múltiplos sentidos, nem sempre esperados ou desejados por esses mesmos membros, fiquem em circulação, configurando a polissemia da linguagem. É também pela linguagem que se torna possível organizar/agrupar ocorrências, criando categorias conceituais. Neste sentido, a linguagem configura conceitos e formas de organização do real que constituem a mediação entre o sujeito e os objetos do conhecimento, envolvendo significados e sentidos. Assim, na atualidade, muitos estudiosos, apoiados nesta concepção de linguagem, têm refletido sobre questões de ensino de segunda língua e/ou ensino de língua estrangeira (LACERDA, CAPORALI, LODI, 2004, p.55).

Compreender como diferentes concepções de linguagem incidem no fazer pedagógico é fundamental para as ações de ensinar. Para aprofundar aspectos desta discussão trataremos no tópico a seguir dos conceitos de instrução e interação.

2.1.2 – Instrução e Interação

Sob a ótica da perspectiva histórico cultural, todo sujeito se constitui como ser social, histórico, *nas e pelas* relações estabelecidas entre eles em um determinado contexto histórico (VIGOTSKI, 1991), sendo a instrução um conceito muito importante para toda a teoria de Vigotski.

Para Prestes (2010), a palavra *obutchenie*, traduzida do original em russo para o português como “instrução” possui características diferentes da palavra “aprendizagem”, comumente utilizada em traduções advindas do inglês. Para a autora, *obutchenie* foi definida por Vigotski e seus seguidores como sendo uma atividade-guia, que gera desenvolvimento e, “por isso deve estar à frente do desenvolvimento e não seguindo o desenvolvimento como uma sombra” e “a aprendizagem é um processo psicológico próprio do sujeito” (PRESTES, 2010, p.184).

Prestes (2010) complementa a ideia dizendo que *obutchenie* também é um processo e que toda atividade é um processo na perspectiva de Vigotski. Entretanto, no caso da aprendizagem, o que importa é o resultado a que se chega. Por sua vez, *obutchenie* é uma atividade e seu sentido encontra-se nela mesma, ou seja, a autora afirma que a atividade contém nela própria os elementos que promovem o desenvolvimento.

Vigotski (2021) propõe uma classificação de tipos de instrução que pode ser de grande importância para profissionais da área, como pedagogos e psicólogos. Em sua abordagem, o autor:

[...] orienta-se não pelas tarefas da instrução, mas pelo modo como a pessoa que se encontra no processo de instrução se relaciona com o material estudado. De acordo com o autor, existe a instrução espontânea quando aquele que está em processo de instrução estuda seguindo seu próprio programa, e há a instrução reativa, quando ele se instrui seguindo um programa “do outro”. [...] (VIGOTSKI, 2021, p. 25).

Temos, portanto, que a instrução ocorre na relação social do indivíduo com o meio, através de artefatos culturais e com outros mediadores. Dessa forma, a consciência é construída a partir do entrelaçamento do indivíduo, das funções psíquicas superiores, do desenvolvimento humano e da dimensão social (DAROQUE, 2021).

Nesse sentido, Vigotski concluiu que o homem não é apenas um produto de seu ambiente, mas também um agente ativo na criação deste meio, sendo que as origens das formas superiores de comportamento consciente deveriam ser encontradas nas relações sociais que o indivíduo mantém com o mundo exterior (VIGOTSKI; LURIA; LEONTIEV, 2010, p. 25).

Para Vigotski, Luria e Leontiev (2010), o processo de desenvolvimento pode ser medido a partir do desenvolvimento presente, dos processos de maturação já produzidos, e também dos processos que ainda estão ocorrendo, e que só agora estão amadurecendo e se desenvolvendo. Desse modo, os autores entendem que o que a criança pode fazer hoje com o auxílio de outras pessoas, adultos ou pares mais desenvolvidos, poderia fazê-lo amanhã por si só, sem a dependência deles. Isto é, “o estado do desenvolvimento mental da criança só pode ser determinado referindo-se pelo menos a dois níveis: o nível de desenvolvimento efetivo e a área de desenvolvimento potencial (VIGOTSKI; LURIA; LEONTIEV, 2010, p. 113).

Para que a instrução escolar ocorra, é preciso entender a inter-relação existente entre a prontidão psicológica e pessoal de crianças, que no contexto da psicologia não clássica, é classificada como um sistema único de relações e estruturas da consciência que se baseia na principal neoformação psicológica que garante alterações em todas as esferas da atividade vital da criança. Para Vigotski, mudanças qualitativas ocorrem na relação de convivência da criança com o adulto e com seus coetâneos no limiar da idade pré-escolar e da primeira idade escolar (idade da criança que cursa os primeiros anos escolares), isto é, no período precedente de desenvolvimento - na brincadeira. Dessa forma, faz-se necessário reconhecer o que o aprendiz precisa para que a atividade de estudo se constitua e possibilite a ampliação e o enriquecimento do seu desenvolvimento, permitindo-lhe refletir sobre sua relação consigo mesmo e com sua autoconsciência (VIGOTSKI, 2021).

A instrução considera, portanto, o nível de desenvolvimento atual do sujeito. E a distância entre o desenvolvimento atual e as funções que se encontram em processo de amadurecimento, é definida como Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI), nomeada diretamente do russo como *zona blijaichego razvitia*, muito importante para a conceituação da nossa proposta de material educacional. Isto porque, durante todas as fases da vida somos expostos a situações que nos permitem saltar de um nível de desenvolvimento a outro, através de espaços formativos.

Segundo Prestes (2010), o conceito de *zona blijaichego razvitia*, desenvolvido por Vigotski, é um dos mais difundidos e ao mesmo tempo um dos mais banalizados. No Brasil, o termo já teve duas traduções com histórias e trajetórias diferentes, sendo importante a análise de como se deu a apropriação desse conceito.

As primeiras traduções desse conceito para o português seguiram as traduções americanas, denominando-o de **zona de desenvolvimento proximal**, a mais difundida no Brasil, e que transportou para o português o modo pelo qual o conceito foi traduzido para o inglês (*zone of proximal development*). E o tradutor Paulo Bezerra a chamou de **zona de**

desenvolvimento imediato. Para Prestes (2010), ambas as traduções não transmitem a essência desse conceito, que está intimamente ligado à relação entre desenvolvimento e instrução e à ação colaborativa de outra pessoa. De acordo com a autora, os termos proximal ou imediato não representam a importância da instrução como uma atividade que pode ou não possibilitar o desenvolvimento: “Vigotski não diz que a instrução é garantia de desenvolvimento, mas que ela, ao ser realizada em uma ação colaborativa, seja do adulto ou entre pares, cria possibilidades para o desenvolvimento” (PRESTES, 2010, p. 168).

Ainda citando Prestes (2010, p.170), Paulo Bezerra, que traduziu diretamente do russo algumas obras de Vigotski, também se equivocou ao adotar o termo imediato. Para o tradutor, *zona blijaichego razvitia*, seria o “momento em que o aluno (!) resolve problemas sem a mediação (!) do professor (!)”. E recorrendo à Vigotski (2004, p. 536-537), Prestes (2010) entende que o termo russo está relacionado com aquilo que a criança consegue fazer com a ajuda do adulto, tendo em vista que o que ela faz sem a ajuda e, portanto, sem a mediação do adulto, já se caracteriza como o nível de desenvolvimento atual. O segundo equívoco diz respeito a Bezerra citar o termo somente na relação aluno x professor, reduzindo-o à atividade escolar. Para Prestes (2010), Vigotski refere-se a importância do termo *zona blijaichego razvitia* em outras atividades, como na imitação, manipulação com objetos e brincadeiras.

Nesse sentido,

A *zona blijaichego razvitia* é a distância entre o nível do desenvolvimento atual da criança, que é definido com ajuda de questões que a criança resolve sozinha, e o nível de desenvolvimento possível da criança, que é definido com a ajuda de problemas que a criança resolve sob a orientação dos adultos e em colaboração com companheiros mais inteligentes. [...] A *zona blijaichego razvitia* define as funções ainda não amadurecidas, mas que encontram-se em processo de amadurecimento, as funções que amadurecerão amanhã, que estão hoje em estado embrionário (PRESTES, 2010, p.173).

Complementando a ideia:

A criança tornar-se-á capaz de realizar de forma independente, amanhã, aquilo que, hoje, ela sabe fazer com a colaboração e a orientação. Isso significa que, quando verificamos as possibilidades da criança ao longo de um trabalho em colaboração, determinamos com isso também o campo das funções intelectuais em amadurecimento; as funções que estão em estágio iminente de desenvolvimento devem dar frutos e, conseqüentemente, transferirem-se para o nível de desenvolvimento mental real da criança (VIGOTSKI, 2004, p.32)

Dessa forma, Prestes (2010) defende que a tradução que mais se aproxima ao que Vigotski conceituou é **zona de desenvolvimento iminente**,

pois sua característica essencial é a das possibilidades de desenvolvimento, mais do que do imediatismo e da obrigatoriedade de ocorrência, pois se a criança não tiver a possibilidade de contar com a colaboração de outra pessoa em determinados períodos de sua vida, poderá não amadurecer certas funções intelectuais e, mesmo tendo essa pessoa, isso não garante, por si só, o seu amadurecimento (PRESTES, 2010, p.173).

De acordo com Vigotski (2021), é possível observar muitas zonas de desenvolvimento iminente em crianças e adultos, já que o indivíduo pode ter bastante familiaridade com um conteúdo, tendo, portanto, uma ZDI grande em relação a ele, e mostrar-se pouco competente ou até mesmo incapaz em outros contextos, necessitando de uma significativa ajuda externa. É neste desenvolvimento que está por vir, através das interações sociais, onde reside o maior interesse de Vigotski, pois são essas ações que são capazes de mostrar a potência do desenvolvimento que permitirá aos aprendizes realizar tarefas autonomamente no futuro.

Ao considerarmos o contexto de aprendizagem de uma segunda língua, com aprendizes adultos, o conceito de zona de desenvolvimento iminente (ZDI) também pode ser aplicado, já que não requer um par mais competente que o outro para proporcionar auxílio. Nas traduções que se apoiaram no Espanhol, veio a ideia de zona de desenvolvimento potencial (ZDP), que de acordo com uma definição adaptada, é “a distância entre o nível de desenvolvimento real, determinado pela produção linguística feita de forma individual, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado pela produção linguística feita em colaboração com um professor ou com um par” (FIGUEIREDO, 2019, p.62).

No entanto, Ohta (2005) *apud* Figueiredo (2019), faz uma ressalva de que a definição acima apresenta pontos fracos, por enfatizar o contexto de sala de aula, podendo os aprendizes adquirir uma outra língua, interagindo com amigos ou com outros aprendizes, além de interagirem com outras fontes, como os livros e materiais didáticos.

Segundo Figueiredo (2019), a teoria histórico cultural tem influenciado os processos de ensino e aprendizagem de uma segunda língua, tanto em contexto presenciais quanto virtuais, por enfatizar a interação e a importância dos aspectos sociais e colaborativos na aprendizagem.

Baseado na teoria histórico cultural, nosso estudo buscará refletir sobre a qualidade de instrução dos tradutores e intérpretes de libras, mediada por instrumentos criados social e culturalmente. Entendendo o material educacional como um instrumento de ensino, com potência para estimular a ZDI, acreditamos estar colaborando para a área de educação de modo geral, e para a área da educação de surdos, especificamente, já que o profissional TILS atuará na interface entre sujeitos surdos e ouvintes, realizando a comunicação entre línguas de modalidades distintas.

2.1.3 – A teoria histórico cultural e o ensino e aprendizagem de segunda língua

Apesar de Vigotski não ter pesquisado sobre aprendizagem de segunda língua, nem ter trabalhado diretamente com adultos, os pressupostos de sua teoria sobre o desenvolvimento humano têm influenciado os estudos sobre aprendizagem (PAIVA, 2014), sendo, portanto, um autor bastante presente na área de ensino e aprendizagem de LE.⁸

Neste sentido, torna-se importante fazer uma distinção entre aprendizagem e aquisição, já que muitas vezes os termos se confundem. De acordo com Leffa (1988),

Entende-se por aprendizagem o desenvolvimento formal e consciente da língua, normalmente obtido através da explicitação de regras. Aquisição é o desenvolvimento informal e espontâneo da segunda língua, obtido normalmente através de situações reais, sem esforço consciente. Na aprendizagem, o enunciado tem origem na língua materna, podendo conscientemente passar para a segunda língua. Na aquisição, o enunciado já se origina diretamente na segunda língua (LEFFA, 1988, p.2-3).

Segundo a teoria histórico cultural, o aprendiz é visto como um participante ativo na construção do conhecimento, e a aprendizagem de L2/LE é vista como uma prática social em que a interação tem o potencial de fazer com que os aprendizes aprendam a língua e a usem de forma a aprender mais (FERREIRA, 2010, p. 57 *apud* FIGUEIREDO, 2019, p. 61).

Ou seja, é por meio da interação e da coparticipação que os aprendizes desenvolvem as suas competências:

A teoria sociocultural enfatiza o papel da interação entre as pessoas no desenvolvimento cognitivo dos indivíduos e, desse modo, a escola se apresenta como um local privilegiado por proporcionar-lhes participação em atividades socialmente mediadas, seja com o professor, seja com os pares (FIGUEIREDO, 2019, p.61).

Figueiredo (2019, p.61- 63) diz que a interação em sala de aula de L2/LE proporciona dois tipos de oportunidades aos alunos, recepção de *input* e produção de *output*, ou seja, mecanismos de entrada e de saída de informações. Nesse sentido, ao produzirem os discursos, eles podem testar hipóteses, refletir sobre a língua, percebendo ainda o que já sabem e o que podem aprender⁹. É por meio das interações que os aprendizes se engajam e o processo de

⁸ Doravante denominada Língua estrangeira

⁹ Embora a pesquisa traga abordagem teórica inatista, diferente da que usamos e compreende o processo de apropriação da L2, as análises desenvolvidas pelo autor dialogam com a distinção que fazemos entre aprendizagem e aquisição.

internalização dos aspectos linguísticos da língua-alvo é estimulado, além de ocorrer o aprimoramento nas relações interpessoais.

Ainda segundo o autor, embasado nos estudos de Swain, Kinnear e Steinman (2011), os artefatos não são meios de mediação em si mesmos, pois apesar de terem um potencial para serem mediadores, até que sejam utilizados como tal, oferecem apenas meios e restrições a um indivíduo.

Dentre as estratégias utilizadas para o ensino de uma segunda língua, está a abordagem baseada em tarefas, cujo objetivo é fornecer aos aprendizes um contexto natural para a produção linguística em L2/LE. De acordo com os defensores desta proposta, à medida em que realizam as tarefas, os aprendizes interagem e se esforçam para entender uns aos outros e expressar suas ideias, esforço este que faz com que desenvolvam a competência comunicativa por meio do uso de diversas funções discursivas (FIGUEIREDO, 2019).

Citando Ellis (2000) *apud* Figueiredo (2019), considerando que de acordo com a teoria histórico cultural a aprendizagem aflora “não *através* da interação, mas *na* interação”, na abordagem baseada em tarefas, quando os aprendizes realizam certas atividades com o auxílio do professor ou de outros aprendizes, estão internalizando o modo de realizá-las sozinhas em outra ocasião, sendo as interações apoiadas na consecução de tarefas, as que mais ajudam os aprendizes no processo de aprendizagem.

Outro tipo de abordagem utilizada é a aprendizagem colaborativa de línguas, cujo principal objetivo é enfatizar o papel da interação e da colaboração em trabalhos realizados em pares ou em grupos de alunos, buscando envolvê-los na coconstrução do conhecimento, processo este que ajuda não só os alunos menos experientes, mas que leva os mais experientes a descobrir novas formas de aprendizado, sendo por meio do diálogo colaborativo que o uso e a aprendizagem da língua podem ocorrer (FIGUEIREDO, 2019).

Ainda de acordo com Figueiredo (2019), a teoria histórico cultural e a aprendizagem colaborativa têm sido utilizadas como suporte teórico de muitas pesquisas que observam a interação em sala de aula tanto em contextos presenciais, quanto virtuais, havendo temas relacionados à interpretação colaborativa de textos escritos em LE, a correção com os pares, a avaliação dinâmica, a escrita colaborativa, o uso da fala privada, além da produção colaborativa em blogs, o uso de jogos e a telecolaboração. Tais dados revelam a importância do tema e as múltiplas formas de se propor o ensino de uma segunda língua.

No entanto, apesar dos benefícios que uma abordagem colaborativa pode trazer para o contexto da aprendizagem, Figueiredo (2019, p.78) complementa dizendo que:

[...] Em muitas sociedades e em muitas salas de aula, os alunos não estão acostumados a trabalhar colaborativamente com seus colegas, recebendo o conhecimento do professor. Dessa forma, os alunos precisam aprender a se ajudar, a se questionar, a se orientar, a fornecer *scaffoldings* e, para tanto, o professor deverá orientá-los a como proceder em atividades em que tenham que dialogar, se apoiar e coconstruir conhecimento.

Além disso, há que se ter em mente que o trabalho em grupo pode levar à “regressão”, em situações em que um aprendiz induz o outro ao erro. Para Lantolf e Aljaafreh (1995) *apud* Figueiredo (2019, p.79), o desenvolvimento e a regressão formam parte integral de uma visão dinâmica e dialética da atividade mental, sendo que a regressão não é algo incomum, mas algo esperado e que pode ocorrer até com pessoas experientes, com bastante conhecimento de um assunto, dentre os quais estão incluídos falantes e escritores nativos de uma língua.

Ademais, os autores citados consideram que a individualidade de cada um dos aprendizes deve ser respeitada, permitindo que escolham as melhores estratégias e estilos de aprendizagem de acordo com sua personalidade. Nessa perspectiva e considerando os diferentes aspectos tratados, reafirmamos a potência da perspectiva da aprendizagem colaborativa fundamentada nos pressupostos da teoria histórico cultural para apoiar a pesquisa que ora desenvolvemos.

CAPÍTULO 3 – LIBRAS E VISUALIDADE

3.1 - O Ensino da Língua Brasileira de Sinais como segunda língua (L2)

Conforme já mencionado, alguns marcos legais foram primordiais para que a Língua Brasileira de Sinais ganhasse visibilidade e destaque. Tais desdobramentos se devem ao movimento surdo que travou suas lutas primeiramente nas ações educacionais, sendo nesse espaço que as primeiras leis de garantia do uso da Libras acontecem (BRASIL, 1999, 2000, 2001, 2002, 2005).

É neste cenário que a partir de 2005, com a obrigatoriedade de implementação da disciplina de Libras nas grades curriculares de todos os cursos de licenciatura, Pedagogia e Fonoaudiologia, que o ensino e aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais como segunda língua (L2)¹⁰, passou a ser foco de pesquisas no âmbito das universidades brasileiras e do desenvolvimento de práticas metodológicas (CAMPOS, 2015).

A ampliação da oferta e da demanda pelo ensino de Línguas de Sinais é um fenômeno que tem atingido diversos países, tais como Estados Unidos (Quinto-Pozos, 2011) e Inglaterra (Mertzani, 2010). Entretanto, em nenhum outro país este fenômeno teve as proporções como as que tem sido vistas no Brasil. A obrigatoriedade da oferta da Disciplina de Língua Brasileira de Sinais (Libras) em todos os cursos de Licenciatura, pelo Decreto 5626 (Brasil, 2005), provocou uma mudança radical na oferta e no ensino desta língua. Com relação a oferta, os cursos de Libras saíram das organizações não governamentais (Igrejas, Associações de Surdos, Associações de Pais e Amigos de Surdos, entre outros), para tomar lugar nos currículos de todas as Universidades Brasileiras que ofertam cursos de Licenciatura. Com relação ao ensino, duas mudanças são evidentes: a formação dos professores e a concepção de ensino de Libras como segunda língua (LEBEDEFF; FACCHINELLO, 2018, p.275).

Pensando na educação de surdos, a Libras “vem se tornando a língua que proporciona a ampliação do processo de aquisição da linguagem e do desenvolvimento humano nos aspectos: linguístico, cultural, cognitivo, educativo, emocional e social”, e é neste contexto que surge a necessidade comunicativa de ter domínio da língua para que ocorra a interação com sujeitos surdos brasileiros, gerando desse modo um aumento na procura por ensinar e aprender Libras (CAMPOS, 2015, p.43).

Ainda citando Campos (2015, p.44):

¹⁰ O ensino e aprendizagem de línguas têm sido tratados de várias formas: segunda língua, língua estrangeira, língua adicional, língua de fronteira, entre outras. Neste estudo adotaremos o termo segunda língua (L2) por ser mais comumente utilizado na área de educação de surdos, que usa com mais frequência os termos L1 e L2 para abordar estudos sobre a Libras. No caso de estudos na área da Linguística Aplicada, é mais comum o uso dos termos língua estrangeira ou língua adicional.

Ensinar e aprender Libras nas universidades brasileiras tornou-se um marco histórico, político, social, cultural, linguístico e metodológico, que vem se desdobrando desde o reconhecimento legal da Libras, impulsionado pelo Decreto n° 5626/2005, que deu providências e regulamentou esse ensino.

Para Lebedeff e Facchinello (2018, p. 277), essa mudança de status de uma língua inicialmente aprendida em cursos livres em Organizações não Governamentais para tornar-se uma disciplina em um curso de graduação, gera um tensionamento de sua identidade no ponto de vista didático, programático e curricular. Tal fato tem fomentado pesquisas na área da Linguística Aplicada (GESSER, 2010; FIGUEIRA, 2012; SILVA, 2012; GARGALAKA, 2012; LEBEDEFF; SANTOS, 2014), “evidenciando a necessidade de superação do modelo da Gramática e da Tradução e, principalmente, problematizando a ausência de teorização sobre o ensino de Línguas de Sinais”.

De acordo com Lacerda, Caporali e Lodi (2004, p.55), por muito tempo o ensino de línguas atentou-se a um trabalho que focalizava apenas parte dos aspectos linguísticos envolvidos na produção discursiva dos sujeitos, tendo sido desenvolvidas técnicas/metodologias que evidenciavam um trabalho gramatical fragmentado, baseado em exercícios de repetição e memorização sempre em uma perspectiva metalinguística pouco interessada nas questões de funcionamento da linguagem como um todo.

Historicamente, o ensino da língua de sinais foi realizado por pessoas ouvintes “fluentes”¹¹ em sinais, que visando passar seu conhecimento criaram pequenos “dicionários” de sinais, divulgados como material básico para a aprendizagem da língua. Em sua maioria, estes “dicionários” trazem termos lexicais organizados por categorias semânticas, com desenhos das configurações de mãos e posição no espaço, além de ilustração do objeto concreto e da palavra escrita, se resumindo a aprendizagem daquele léxico mínimo. Entretanto, percebeu-se em outros países, e também no Brasil, que essa forma de ensinar a língua de sinais não favorecia o desenvolvimento real dos interlocutores, o que provocou discussões sobre a necessidade de contextualização da aprendizagem da língua de sinais e da necessidade de propiciar situações educacionais da Libras em contextos de uso (LACERDA, CAPORALI, LODI, 2004, p.60).

Este fenômeno também é descrito por Quinto-Pozos nos Estados Unidos (2011: 146). O autor salienta que esses “dicionários” apresentavam mínimas informações sobre gramática ou cultura. Sobre a ausência de teorização sobre o ensino da Língua de Sinais, Quinto-Pozos (2011: 138) comenta que, muitas vezes, parece que o ensino da

¹¹ Como os termos “fluentes” e “dicionários” foram utilizados entre aspas no texto original, optamos por deixá-los da forma como aparecem, para não comprometer o sentido proposto pelas autoras.

Língua Americana de Sinais foi fomentado e desenvolvido, em grande parte, pelas intuições linguísticas e crenças culturais de seus instrutores e desenvolvedores de currículo (LEBEDEFF; FACCHINELLO, 2018, p.276).

Com o reconhecimento do sujeito surdo usuário de língua de sinais como potencialmente melhor professor de sinais, devido à sua fluência e ao seu modo de percepção da língua, o favorecendo na execução desse papel, mesmo que em condições não suficientes, um passo importante nas mudanças do ensino de língua de sinais é dado (LACERDA; CAPORALLI; LODI, 2004), e os adultos surdos passam a receber capacitação para serem “instrutores”¹² de Libras (LEBEDEFF; FACCHINELLO, 2018).

Posteriormente, com a publicação do Decreto 5626/2005, começa-se a exigir a formação em nível superior, o que culmina com a criação do curso de Licenciatura em Letras-Libras na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) no ano de 2006, cujo objetivo é a formação de professores de Libras, prioritariamente surdos, através da educação à distância (LEBEDEFF; FACCHINELLO, 2018). Para tanto, o surdo é tido como protagonista das ações educativas e a sua língua é a mediadora de todas as aprendizagens, havendo uma inversão das práticas comunicativas, onde a Libras é a língua de instrução em um curso em que ela própria é estudada (QUADROS; STUMPF, 2009).

Apesar disso, de acordo com Lebedeff e Facchinello (2018), muitos dos atuais professores de Libras são graduados em outros cursos, como Pedagogia, Geografia, Educação, Física, entre outros, e para exercerem a docência no Ensino Superior realizaram um teste de proficiência, o ProLibras, ofertado pelo MEC até 2015, como uma alternativa de certificação (ou nem isso, se submeteram a um concurso e foram selecionados). Para as autoras, tal fato revela que os professores não graduados em Letras-Libras não receberam formação para o ensino de uma segunda língua, levando a uma outra discussão, sobre a concepção de ensino.

Sobre as abordagens do ensino de Língua de Sinais, como segunda língua para ouvintes, Mertzani (2010:58) salienta que desde a década de 1970 os programas de ensino de Línguas de Sinais têm utilizado métodos de ensino de segunda língua. Ainda, apresenta que historicamente, o ensino de língua de sinais pode ser categorizado com base nos seguintes métodos: gramática e tradução, audiolingual, método direto e abordagem comunicativa. A autora destaca que o método da gramática e da tradução no ensino de Língua de Sinais americana foi utilizado expressivamente entre os anos de 1950 e 1970. Neste processo, listas de palavras na língua do estudante eram utilizadas e os professores mostravam os sinais equivalentes. Eram utilizados, também, livros-textos com o foco na correspondência palavra-sinal. Regras gramaticais e sintáticas eram memorizadas e os estudantes as praticavam em sentenças curtas escritas para língua de sinais. As dificuldades oriundas deste método

¹² Tendo em vista que a palavra “instrutores” foi utilizada entre aspas no texto original, optamos por deixá-la da forma como aparece, para não comprometer o sentido proposto pelas autoras.

estão evidenciadas no aprendizado apenas de vocabulário. Em realidade, as pessoas não aprendiam a comunicar-se com pessoas surdas, pois conheciam apenas sinais isolados, a partir da técnica de ensinar um sinal para uma palavra (LEBEDEFF; FACCHINELLO, 2018, p.276).

Para Lacerda, Caporali e Lodi (2004, p.58), há uma complexidade que envolve o ensino de uma segunda língua, intensificada, ainda mais, no ensino de uma língua gestual, tão diversa, a começar de sua materialidade, das línguas orais. Para as autoras, muitas vezes os instrutores surdos ao aprenderem uma segunda língua (no caso o português), o fazem de uma forma sistemática/estrutural e, quando assumem a função de mestres, tendem a reproduzir essa forma de ensino, relatando dificuldades de desprendimento dessa metodologia mais formal de ensino de línguas. Como consequência, o ensino da Língua de Sinais se torna descontextualizado, com a proposição de atividades que visam a repetição de sinais a partir de listas de palavras, acarretando uma mera imitação pelos aprendizes, o que dificulta a compreensão e assimilação de tais sinais pelos alunos.

Para Leffa (2012, p. 392), “a língua é um objeto naturalmente complexo que reveste e é revestida por toda e qualquer prática social”, sendo o ensino de línguas caracterizado pela dualidade de sistemas linguísticos, envolvendo a língua a ser estudada e a língua materna (L1) do aluno, que pode desempenhar um papel maior ou menor na aprendizagem da segunda língua¹³ (L2). Outra questão pontuada pelo autor, é que de acordo com o método adotado, a L1 já foi vista como ponto de apoio a ser usado para a aprendizagem da L2, e em outros momentos, como um empecilho a ser evitado pelo aluno.

Na literatura, os termos língua estrangeira e/ou segunda língua muitas vezes são usados como sinônimos. Outras vezes a segunda língua é definida como aquela que o sujeito aprende e de que faz uso intenso, já que está frequentemente em ambientes culturais que exigem o domínio dessa língua; e a língua estrangeira como aquela que é aprendida pelo sujeito, mas de que ele não faz um uso intenso e não estará exposto quotidianamente a ambientes culturais que a envolvam. Tal distinção dá destaque ao interesse, às necessidades e à motivação para o aprendizado de uma língua, que pode ser diferente segundo a situação enfrentada e as expectativas de uso de língua de cada um dos aprendizes (LACERDA; CAPORALLI; LODI, 2004, p.55).

A proposta de um método depende da percepção que o proponente tem de língua, que pode ser vista em uma perspectiva cartesiana, como um sistema independente composto por partes separadas uma das outras, no qual os elementos lexicais e as regras sintáticas são

¹³ O autor explica que não vê os termos “segunda língua”, “língua estrangeira”, e “língua adicional” como sinônimos, mas, para evitar inúmeras repetições no texto, usa muitas vezes a sigla L2 como um termo abrangente para cobrir todas essas situações. Para a língua materna ele usa a sigla L1.

inseridas em um passe de mágica na mente dos alunos. Ou vista como prática social, onde a língua está atrelada à comunidade que a usa, não existindo, portanto, fora do evento comunicativo que a constitui. Isto é, não é possível perceber a língua se ela não estiver sendo usada por alguém em algum tipo de interação com o outro (LEFFA, 2012).

Segundo Albres (2012) e Gesser (2010), existem diversas abordagens que conduzem os métodos de ensino de línguas orais como segunda língua: a) abordagens estruturalistas, onde tem-se o Método de Tradução e Gramática, Método Direto e Método Audiolingual; b) abordagens cognitivas, com o Método Silencioso e a Suggestopedia; e c) abordagem comunicativa, com o Método de Ensino de Língua Comunicativo.

No Método de Tradução e Gramática, que perdurou até o século XX, os professores eram considerados autoridades máximas e o ensino era centralizado nas habilidades de escrita e leitura, desconsiderando totalmente a comunicação oral. Já o Método Direto, que ganhou popularidade no século XX, enfatizava as habilidades áudio orais e o uso da língua alvo pelo aluno, deixando a leitura e a escrita em segundo plano, pois acreditava-se que os aprendizes poderiam confundir os sons com a grafia, ou seja, com interação natural e aprendizagem indutiva da gramática pelos alunos. Entretanto, este método foi criticado já que os alunos não estariam praticando a linguagem usada na vida real (GESSER, 2010).

Ainda segundo Gesser (2010) o Método Audiolingual, que se tornou dominante entre as décadas de 1940 e início de 1960, embora orientado por alguns preceitos do Método Direto, sofreu influências significativas de teorias da época que tratavam da linguística estrutural e da psicologia comportamental. Neste método, houve uma supervalorização da língua falada, sendo as atividades desenvolvidas a partir de imitações, repetições e memorizações de palavras e frases. Todavia, este método sofreu severas críticas, que apontavam que a língua não poderia ser adquirida somente pela repetição de frases que eram incompreensíveis para os alunos, sem qualquer interação comunicativa.

Outros métodos também emergiram como é o caso do Método Silencioso, idealizado na década de 1970, que propunha que o aprendiz descobrisse o seu aprendizado sem ser ensinado, e os processos indutivos de ensino eram postulados pelo professor. A partir de atividades de resolução de problemas, o estudante era motivado a criar novas produções, ao invés de apenas repeti-las. Neste processo, o professor fica em silêncio, e o *feedback* promovido através de sinais ou por intermediações com o uso de objetos, fazendo com que todos os desafios sejam resolvidos pelo aluno. Entretanto, este método também foi criticado, devido ao fato de o professor não interferir nas dinâmicas em sala de aula, tornando o ambiente menos interativo e comunicativo (GESSER, 2010).

O Método Sugestopedia, datado de 1979, propunha que a aprendizagem só ocorreria em ambiente no qual os alunos estivessem relaxados. Para isso, utilizava de ideias da psicologia sobre a percepção sensorial e dos princípios da yoga, com o objetivo de promover a concentração dos aprendizes. Entretanto, foi criticado por exigir do aluno uma quantidade excessiva de memorização ao invés do entendimento da língua alvo (GESSER, 2010).

No Método de Ensino de Língua Comunicativo, idealizado na Inglaterra nas décadas de 1960 e 1970, começava-se a dar um tom mais humanista no ensino de línguas, focado em um processo mais interativo. Nesta abordagem, duas competências devem ser adquiridas pelos estudantes, a saber: a competência gramatical, relacionada à estrutura da língua; e a competência comunicativa, voltada ao uso da língua em situações reais de comunicação, sendo dado a esta última o papel central no processo de ensino e aprendizagem de línguas (GESSER, 2010; ALBRES, 2012).

De acordo com Leffa (2012, p. 397), após o Método da Tradução e o Método Direto, o maior impacto no ensino de línguas veio do que se convencionou chamar de Abordagem Comunicativa, no final da década de 1970. Tal abordagem levou a compreensão de que as pessoas aprendiam línguas para alcançar objetivos práticos e não para pronunciarem frases sintaticamente corretas e sem sotaque. Ou seja, o léxico e a sintaxe de uma língua não existiam apenas para expressar noções de tempo e espaço, representando a realidade das pessoas, mas também como elementos de transformação dessa realidade. Há, portanto, uma transição “de uma ênfase no código para uma ênfase no significado até chegar a uma ênfase na ação: falar é fazer” (LEBEDEFF; FACCHINELLO, 2018, p.277).

No caso dos métodos voltados para o ensino de língua de sinais como L2, Gesser (2010) aponta que há um pouco mais de tradição em pesquisas sobre a instrução da língua de sinais americana (ASL). Após a utilização de três livros didáticos, chegou-se a um entendimento de que a competência gramatical/estrutural de uma língua é apenas uma parte do processo de aprendizagem e que questões relacionadas à interação intercultural precisam ser enfatizadas para efetivamente fluir no desempenho linguístico. A partir de financiamentos do governo americano, um novo projeto curricular é desenvolvido, sendo inseridos os postulados da abordagem comunicativa, no qual são propostas práticas de uso da linguagem em situações reais, com foco em aspectos como pronúncia, marcações não manuais, habilidades expressivas e receptivas (Wilcox e Wilcox, 1997:84 *apud* GESSER, 2010).

Para Gesser (2010) e Albres (2012), há uma certa tendência dos cursos de línguas como L2 e/ou estrangeiras e dos profissionais que neles atuam em qualificar como positiva a abordagem comunicativa, muito estudada no campo da Linguística Aplicada. Além dos

elementos gramaticais e discursivos na comunicação, esta abordagem permite provar a natureza das características sociais, culturais e pragmáticas da língua, explorando em sala de aula meios comunicativos para uma comunicação real.

Ainda segundo Gesser (2010 *apud* Brown, 1994: 80-84), o ensino pautado na abordagem comunicativa pode ser apresentado em várias direções: 1) Ensino centrado no aprendiz; 2) Aprendizagem cooperativa; 3) Aprendizagem interativa; 4) Educação da língua como um todo, 5) Educação centrada no conteúdo e 6) Aprendizagem baseada em tarefas.

Todavia, considerando que essas abordagens foram pensadas para línguas de modalidade oral-auditiva, quando aplicadas a línguas de modalidade viso-gestual, há o problema da falta de uma escrita difundida e formalizada que sirva de apoio ao processo de aprendizagem da segunda língua. O registro gráfico, por meio de anotações, é um recurso recorrente no ensino de segunda língua, entretanto, “como a Libras é uma língua que não possui uma representação na modalidade escrita¹⁴ que tenha emergido da própria comunidade surda, a possibilidade de registro escrito constitui-se em problema que requer investigação” (ALBRES, 2012, p.126). O aprendiz adulto iniciante tende a assumir que a língua alvo (L2) funciona da mesma forma que a sua primeira língua (L1). Desse modo, a língua materna tem um papel no processo de aquisição e aprendizagem da L2, mas seu bom uso deve estar pautado em explicações breves sobre algum aspecto gramatical, cultural, conduzindo a “práticas mais eficientes e intensivas na língua estrangeira” (GESSER, 2010, p.59).

Tais considerações nos remetem para a ideia da importância da língua em uso, da língua enquanto produção social em usuários ‘vivos’, conforme pontuado por Johnson (2004, p. 172) *apud* Albres (2012, p. 136):

[...] a origem da competência em segunda língua não está em algum dispositivo de aquisição da linguagem ou qualquer outro mecanismo, em um sistema de resolução de problemas gerais, mas na realidade social em uso da língua. Este uso da linguagem não acontece em um vácuo ou em um contexto social imaginário, mas em um contexto real e perceptível socialmente. [...] estes contextos não são universais. Eles são muito localizados, e, portanto, a capacidade de linguagem é também localmente vinculada: reflete todas as características de um contexto bem definido sociocultural e institucional. A capacidade de linguagem não se situa na mente do aluno, mas em uma infinidade de contextos socioculturais e institucionais e em uma variedade de práticas discursivas que o aluno foi exposto ao longo da vida.

¹⁴ A Libras tem modalidade escrita produzida “artificialmente” com finalidade de transcrição e pesquisa e que só recentemente vem sendo usada para fins pedagógicos, mas de forma muito tímida. O *SignWriting* (escrita de sinais) não é usual na comunidade surda (ALBRES, 2012, p.126).

Nesta perspectiva, faz-se necessário expor o aluno a diferentes situações reais, focadas em práticas discursivas nunca antes praticadas, para que ele adentre ao processo de competência em segunda língua. Ou seja, este processo fará com que o aluno seja inserido em práticas sociais de linguagem, considerando situações reais de comunicação que estão situadas sócio-histórica e culturalmente, podendo ser exploradas de diferentes maneiras pelo professor e pelos próprios alunos, tendo em vista que tais práticas serão vivenciadas através da interação em Libras.

Apesar de a abordagem comunicativa ser vigente e comumente utilizada, neste estudo estamos nos pautando por uma abordagem discursiva, onde tentaremos trazer o aluno para vivenciar situações da língua em uso, propiciadas pelas interações e que façam sentido para ele.

No Brasil, o primeiro e mais antigo material didático amplamente difundido e utilizado para o ensino da língua de sinais é o livro “Libras em Contexto: Curso Básico”, lançado em 1997 em duas versões, uma para o professor e outra para o estudante, para viabilizar o ensino da Libras, em nível básico, com duplo objetivo: “formar instrutores de Libras e capacitar professores para o uso desta língua em sala de aula a partir do reconhecimento dos direitos linguísticos dos alunos surdos” (FELIPE, 2007).

Segundo Pereira (2009), apesar de a proposta de trabalho focar o contexto de uso da língua, o método focaliza unicamente o ensino da gramática, preterindo, ou mesmo ignorando, o seu uso em situações reais de comunicação. Apesar de trabalhar com diálogos, os mesmos são propostos como uma prática mecânica de memorização e repetição. Ademais, o material contempla apenas o ensino em nível básico da Libras, assim como outros materiais que surgiram posteriormente.

Gesser (2010), aponta que embora o material não faça uma reflexão teórica sobre metodologias padrões de ensino de línguas e possíveis transposições para o contexto da Libras, algumas orientações são formuladas, como a questão do despertar a atenção e memórias visuais nos alunos. A questão da experiência visual é tratada por Rudolf Arnheim (2005) como algo dinâmico, já que o que uma pessoa percebe não é apenas um arranjo de objetos, cores, formas, movimentos e tamanhos, mas uma interação de tensões dirigidas. Para o autor:

Na experiência perceptiva, este padrão estimulador cria um esqueleto estrutural, um esqueleto que ajuda a determinar a função de cada elemento pictórico dentro do sistema de equilíbrio da totalidade; serve como moldura de referência, da mesma maneira que uma escala define o valor de altura de cada tom numa composição musical (ARNHEIM, 2005, p.8).

Diferentemente das línguas orais, a Libras por ser uma língua viso-espacial apresenta como um dos componentes fonológicos o movimento. Segundo Quadros e Karnopp (2004,

p.54), “o movimento é definido como um parâmetro complexo que pode envolver uma vasta rede de formas e direções, desde os movimentos internos da mão, os movimentos do pulso e os movimentos direcionais no espaço”. Tal complexidade pode interferir no processo de aprendizagem da Libras, além de questões relacionadas à desvalorização da cultura surda, como descrito por Lacerda, Caporali e Lodi (2004):

Os ouvintes em geral se dizem inaptos, argumentam que as configurações de mãos ou certas configurações no espaço são muito difíceis de serem realizadas, referindo não serem capazes. Por outro lado, inversamente ao que ocorre com o inglês, a cultura surda é freqüentemente desvalorizada, e a língua de sinais é vista como uma língua menor e desprestigiada. Este conceito negativo em relação à língua de sinais pode interferir fortemente nos processos de aprendizagem, pois as dificuldades podem ser atribuídas à “precariedade” da língua, o que afasta o aprendiz de seu objetivo (LACERDA, CAPORALI, LODI, 2004, p.56, aspas das autoras).

Esse desprestígio linguístico da Libras tem origem em um processo sócio-histórico-cultural, uma vez que o processo educacional dos surdos foi permeado por polêmicas e diversos desdobramentos, tendo sido marcado por vários anos pela tradição oralista¹⁵ e pela anulação da experiência visual (CAMPELLO, 2008; LACERDA, 1998). Dessa forma, tratar do ensino de Libras como segunda língua é relevante, uma vez que possibilita criar oportunidades para que os ouvintes se aproximem da comunidade surda, compreendendo um pouco da sua realidade e auxiliando na comunicação com pessoas surdas.

Essa trajetória histórica, bem como a perspectiva socioantropológica da surdez, na qual o surdo é tomado por sua diferença linguística, e não como sujeito que deve ser reabilitado, por meio de práticas voltadas ao ensino da oralidade, deriva das resistências surdas e da luta da comunidade surda em prol da disseminação da língua de sinais. Desse modo, a temática da surdez é vista numa vertente que toma a diferença linguística e cultural, salientando a língua de sinais como constitutiva da pessoa surda (LACERDA; SANTOS; MARTINS, 2019).

Para Lacerda, Caporali e Lodi (2004, p.55), os processos que envolvem a aprendizagem de uma segunda língua são complexos e interferem significativamente na aprendizagem, “já que a linguagem, sendo constitutiva dos sujeitos, é aspecto fundamental do modo de agir do ser humano”. Desse modo, Gesser (2010) discorre que o professor de Libras deve se voltar para o aprendiz e entender quem ele é, quais são suas características, pois acredita que diferentes

¹⁵ Para os oralistas, a linguagem falada é prioritária como forma de comunicação dos surdos e a aprendizagem da linguagem oral é preconizada como indispensável para o desenvolvimento integral das crianças. De forma geral, sinais e alfabeto digitais são proibidos, embora alguns aceitem o uso de gestos naturais, e recomenda-se que a recepção da linguagem seja feita pela via auditiva (devidamente treinada) e pela leitura orofacial (LACERDA, 1998).

aprendizes têm diferentes ritmos para aprender uma língua, e cada qual tem uma forma de aprender, uma estratégia, uma motivação, como apontado por um aluno ouvinte iniciante:

Ainda estou achando que tudo está um pouco vago porque no momento que o professor fala eu entendo, porém no momento seguinte me esqueço, então para gravar faço desenhos no caderno tentando reproduzir os sinais apresentados pelo professor (GESSER, 2010, p.62).

A mesma autora afirma ainda que é possível aliar a identificação das estratégias conscientemente articulada pelos aprendizes às argumentações feitas em estudos de que os professores que incentivam o uso de estratégias estariam contribuindo para a aprendizagem de seus alunos e na realização de tarefas específicas (GESSER, 2010). Dentre as estratégias efetivas, são destacadas:

Estratégias de memória, que ajudam os alunos a armazenar e recuperar informação. **Estratégias cognitivas**, que capacitam os aprendizes a entender e produzir nova língua(gem). **Estratégias de compensação**, que permitem aos aprendizes comunicar apesar de suas deficiências no conhecimento da língua(gem). **Estratégias metacognitivas**, que permitem aos aprendizes controlar seu próprio aprendizado através da organização, planejamento e avaliação. **Estratégias afetivas**, que ajudam os aprendizes a ganhar controle sobre suas emoções, atitudes, motivações e valores. **Estratégias sociais**, que ajudam os aprendizes interagir com outras pessoas (GESSER, 2010, p.63, grifos da autora).

Além disso, devido a Libras ter características específicas, de uso do espaço visual, a aprendizagem dos alunos poderá estar pautada em um maior ou menor grau de dificuldade, e a sinalização é uma importante habilidade que deve ser desenvolvida no aluno ouvinte para que ele faça uso efetivo dos sinais (GESSER, 2010).

A representação de sinais em Libras em superfícies planas (2D), como ocorre nas cartilhas impressas é outro relevante aspecto a ser considerado na aprendizagem da língua. Sofiato (2011) em sua tese de doutorado, buscou recuperar a origem da iconografia da Libras, por meio de uma investigação da obra de Flausino da Gama, surdo que no século XIX, e produziu um material que ganharia notoriedade histórica e grande relevância na área da surdez até os dias atuais.

Em seu estudo sobre a representação pictórica da Libras, Sofiato (2011) buscou identificar quais eram as dificuldades dos ilustradores que se dedicam a produzir materiais dessa natureza, bem como as soluções encontradas para representar aspectos relevantes dos sinais. Por se tratar de uma língua de modalidade espaço visual composta por vários níveis linguísticos, como a posição das mãos (configuração), a direção e qualidade do movimento, e o local onde

o sinal é produzido (ponto de articulação), a produção dos sinais exige precisão da pessoa que os executa, devendo ter ainda capacidade de extrair e discriminar os aspectos pertinentes por parte de quem os interpreta.

Segundo a autora, os problemas de representação visual dos sinais “referem-se a dificuldades no uso da proporção, na representação naturalista do plano tridimensional, na definição do esboço, enfim, à falta de domínio da técnica do desenho propriamente dita”, o que por consequência, prejudica a leitura das posições das mãos para a realização dos sinais. Além disso, a escolha das posições das mãos para desenhar também pode interferir na leitura e produção dos sinais (SOFIATO, 2011, p.75). Ainda, complementando, a autora afirma que por se tratar de um material educacional, com finalidade didática, para que o leitor consiga identificar o que ele deve fazer, o desenhista deve ter noção dos aspectos fonológicos¹⁶ que constituem as línguas de sinais. Dentre esses aspectos, destaca-se o movimento, que de acordo com Sofiato (2011), citando Dondis (2007), a representação gráfica deste parâmetro se encontra mais implícita do que explícita, tendo em vista que nesse tipo de representação, que é estática, é mais difícil de conseguir o efeito desejado sem que haja uma distorção da realidade. Para tanto, é possível criar o efeito de movimento fazendo uso de recursos visuais como a direção oblíqua, a superfície sombreada e as setas.

A obra de Flausino da Gama, explora bastante algumas marcações gráficas, como as setas, pontilhados, zigue-zagues, linhas retas e linhas curvas, para demonstrar o movimento presente durante a realização dos sinais, cuja intenção é demonstrar vários aspectos relativos ao movimento nos sinais, tais como: “1) O movimento inicial e final pertencente ao sinal; 2) A trajetória das mãos quando o sinal tem um movimento contínuo; 3) A direção das mãos ao realizarem os sinais; 4) A descrição de algumas características presentes em alguns sinais, tal como a forma; 5) O tipo de movimento” (SOFIATO, 2011, p.93/94). Os problemas enfrentados por Flausino da Gama ainda no século XIX persistem em alguma medida nos dias atuais, já que uma representação clara e confiável em duas dimensões, de movimentos complexos como os presentes em vários sinais, não se mostra tarefa de simples solução.

¹⁶ O aspecto fonológico das línguas de sinais compreende os seguintes aspectos, com base em Fernandes (2003): configuração de mãos, que é a forma que a mão assume ao produzir o sinal e que deve ser sempre realizada de forma correta para a compreensão do mesmo; a localização do sinal, ou seja, o local onde o sinal é produzido, levando-se em consideração o corpo como referência; o movimento, expresso durante a realização dos sinais; a orientação da (s) palma (s) da(s) mão (s), que nos indica a direção para qual a palma da mão aponta na produção do sinal; as expressões faciais e corporais, que são fundamentais para a emissão, recepção e compreensão da mensagem. A pessoa que sinaliza deve ser expressiva tanto quanto exige o sinal, para que a comunicação se estabeleça de forma efetiva (SOFIATO, 2011, p.80).

Nesse sentido, a análise realizada por Sofiato (2011) problematiza questões que permanecem atuais, podemos inferir a partir delas que ao pensarmos no parâmetro movimento, sua visualização em cartilhas impressas fica prejudicada, mesmo fazendo uso dos recursos gráficos já citados. Nesse sentido, a partir de uma proposta na abordagem comunicativa, Lebedeff e Santos (2014) discutiram sobre o uso de vídeos de curta metragem em situações de ensino e aprendizagem da Libras para alunos ouvintes, focando na imersão em práticas sociais de linguagem no ensino da língua, ou seja, distanciando-se de um ensino focado apenas nos elementos lexicais.

Estudos como o de Lebedeff e Santos (2014) são importantes para a promoção de situações de uso da língua, corroborando com o que Gesser (2010, p.74) já havia descrito, ou seja, oferecendo momentos em que os “alunos possam praticar e aplicar o seu aprendizado de forma que não fique apenas restrito às definições das regras gramaticais”. Tal autora menciona ainda a importância de realização de tarefas extra classe, que devem ser coerentes com o conteúdo abordado, devendo ser planejadas para ter um alcance pedagógico e didático.

Para Campos (2015), quando se pensa em ensinar Libras de modo significativo para os sujeitos, é necessário considerar aspectos interativos e dialógicos envolvidos nas relações sociais. Neste sentido, a autora defende a ideia de que os pressupostos da abordagem enunciativo-discursiva são importantes e toma em consideração a contribuição de Bakhtin para pensar o ensino e aprendizagem de línguas, de uma forma geral, e o ensino de segunda língua, de forma mais específica.

3.2 A visualidade da Língua Brasileira de Sinais

Para uma melhor compreensão do processo de ensino e aprendizagem da Libras, faz-se necessário discorrer sobre o conceito de visualidade, uma vez que a constituição do sujeito surdo é impactada pela experiência visual-linguística. Em seu estudo, Campello (2008), buscou traçar um elo histórico e reflexivo de como essa linguagem visual foi abordada em diferentes épocas, nos mostrando, entre outros aspectos, que a língua brasileira de sinais, com características viso-espaciais, se inscreve no âmbito da visualidade e encontra na imagem uma grande aliada junto às propostas educacionais relacionadas à educação de surdos.

A experiência da visualidade produz subjetividades marcadas pela presença da imagem e pelos discursos viso-espaciais provocando novas formas de ação do nosso aparato sensorial, uma vez que a imagem não é mais somente uma forma de ilustrar um discurso oral. O que captamos sensorialmente pelos olhos é apenas uma pista que é enviada aos sistemas neuronais e, posteriormente, esses dados, através de operações mais complexas informam nosso cérebro, produzindo sentido do que estamos vendo.

Por isso, as formas de pensamento são complexas e necessitam a interpretação da imagem-discurso. Essa realidade implica re-significar a relação sujeito-conhecimento principalmente na situação de ensinar e aprender (CAMPELLO, 2008, p.22).

Para Brait (2009, p.143), a dimensão verbo-visual da linguagem participa ativamente da vida em sociedade, e por consequência, da constituição dos sujeitos e das identidades. Além disso:

Em determinados textos ou conjuntos de textos, artísticos ou não, a articulação entre os elementos verbais e visuais forma um todo indissolúvel, cuja unidade exige do analista o reconhecimento dessa particularidade. São textos em que a verbo-visualidade se apresenta como constitutiva, impossibilitando o tratamento excludente do verbal ou do visual e, em especial, das formas de junção assumidas por essas dimensões para produzir sentido (BRAIT, 2009, p.143).

Para Peluso e Lodi (2015), a visualidade é uma maneira de estar no mundo, fundamentalmente determinada pela língua e pelo discurso. Para os autores, a relação dos surdos com o visual ganha um significado particular quando pensamos que a língua do grupo flui pelo canal visual e que isso confere particularidades à sua experiência linguística e discursiva. Ou seja, os autores propõem fortemente a concepção de que os surdos organizam o mundo linguístico e enunciativo no plano visual e, a partir dessa perspectiva, “pode-se considerar que a visualidade não é externa a eles, mas constitutiva de sua subjetividade e da forma como organizam a realidade” (PELUSO; LODI, 2015, p.66, tradução nossa).

Ainda segundo os autores, se for considerado que as línguas de sinais organizam uma materialidade viso-espacial no nível do significante, que por sua vez determina os modos de dizer, fica claro que seguindo estas hipóteses da relação entre pensamento e linguagem, a ideia da visualidade dos surdos ganha uma nova dimensão. E complementam dizendo que:

[...] com base nessas indicações, os surdos são visuais, não porque tenham amplificado este sentido, ou porque ao não ter audição desenvolveram uma cultura centrada no visual, mas porque, principalmente, ao falarem uma língua visual, enunciam seus textos no plano espacial e seu pensamento é afetado por categorias de uma língua cujo significante organiza uma materialidade viso-espacial (PELUSO; LODI, 2015, p.69, tradução nossa).

Assim, ao tratarmos da questão do ensino e aprendizagem de uma língua de sinais, como a Libras, a verbo-visualidade é constitutiva desse processo e excluir elementos verbais ou visuais pode refletir na produção de sentidos, descontextualizando o que se pretende ensinar.

Para Gesser (2010), despertar a atenção e memórias visuais nos alunos é importante porque como falantes de línguas orais-auditivas, geralmente a memória auditiva é mais desenvolvida, sendo necessário um esforço para o desenvolvimento da percepção visual do

mundo, tão necessária para a realização de expressões faciais, sutis mudanças na configuração de mãos, entre outras características inerentes à Libras e que podem alterar o sentido da mensagem. Nessa perspectiva, “novas vozes da língua-alvo, configurações socioculturais precisam ser experimentadas, absorvidas e apropriadas para ajudar os alunos de Libras como segunda língua a tornarem-se participantes ativos na cultura da língua-alvo” (ALBRES, 2012, p.144).

Nascimento e Bezerra (2012) destacam a importância da percepção da visualidade no processo de ensino e aprendizagem de Libras. Para os autores, o refinamento da visão e a percepção da visualidade discursiva durante as aulas, além do uso das mãos como principais articuladores dessa língua, são aspectos que os docentes devem trabalhar, tendo em vista ser esse o canal de recepção das informações, e completam dizendo:

O aprimoramento da percepção visual e a articulação manual são lapidados durante o processo de ensino-aprendizagem e, segundo as orientações ao professor descritas no material de ensino didático Libras em Contexto proposto por Felipe (2001), o professor deve proporcionar exercícios que estimulem a visão, que orientem os alunos a não utilizarem a escrita como apoio para a aprendizagem para não desviar a atenção visual e não falar português junto com a Libras devido à diferença de modalidade, sendo que uma necessita de atenção visual e a outra de atenção auditiva (NASCIMENTO; BEZERRA, 2012, p. 78).

A questão da estratégia de ensino e aprendizagem da Libras como segunda língua para ouvintes também é tratada por Campos (2015, p. 71). Para a autora, é recomendado que em todas as aulas iniciais, os professores orientem os alunos sobre a importância do despertar da atenção e percepção visual para o acompanhamento e aprendizagem da Libras “que utiliza outro tipo de canal, o viso-gestual, exigindo-se a captação do espacial, do movimento, da expressão facial, das mãos e do corpo, pois cada um desses elementos pode alterar o sentido do enunciado”. Neste sentido, os aprendizes devem evitar escrever ao mesmo tempo em que o professor está sinalizando, para que o enunciado não seja descontextualizado.

Para Colacique (2018, p. 23 citando Santaella 2013, p.14), a imagem e as visualidades têm um papel importante na contemporaneidade não apenas para os surdos, mas também para os ouvintes, tendo em vista que o discurso verbal está permeado de imagens, de iconicidade. Para ela, as mudanças culturais têm sido potencializadas pela cibercultura e pelos dispositivos móveis ligados em rede, provocando o surgimento de uma gama de gêneros discursivos, que mistura ‘o visual, o textual e o sonoro’, e complementa dizendo que as visualidades – desenhos, fotos, imagens, gráficos, infográficos, entre outros, “constituem as narrativas do mundo contemporâneo e nos permitem compreender o próprio sentido da narrativa”, da mesma forma

que a linguagem escrita possibilita nossa conscientização do mundo e de nossa cultura, de forma conceitual e sistemática (COLACIQUE, 2018, p. 118).

Considerando o signo visual como importante na constituição do sujeito, e em especial, na constituição do sujeito surdo, Campello (2008, p. 99-100) nos apresenta três definições, sob a ótica de três autores, a saber:

- ECO: “um signo é sempre constituído por um (ou mais) elementos de um plano da expressão convencionalmente correlatos a um (ou mais) elementos de um plano de conteúdo” (1976) qual seja, uma palavra ou um gesto veicula um conteúdo que é estabelecido culturalmente e visualmente no caso do sujeito Surdo.
- PEIRCE: “a forma através da qual o significado de algo é dado (...) Este significado só pode ser dado na relação com o homem, pois advém da experiência em relação ao mundo da ação humana.” E esta experiência que produz significações, no caso dos sujeitos Surdos advém da “experiência visual”.
- VIGOTSKI: (1993, 1994, 1995), fala do signo compreendendo-o em sua perspectiva mediadora da conduta do sujeito. Signo como instrumento psicológico de caráter social que está dirigido ao domínio de processos próprios ou alheios (1993). O signo transforma aquilo que é considerado natural em algo social e culturalmente caracterizado por ser ele uma ferramenta simbólica (CAMPELLO, 2008, p.99-100).

Desse modo, os signos visuais, ou o som da palavra para os oralizados, criam uma língua quando repassam uma ou mais informações para o cérebro, que por conseguinte passa para uma ação verbal ou sinalizada. Tais informações só são significadas quando houver um sinalizante ou um observador que compartilhe os mesmos conceitos contextuais (CAMPELLO, 2008).

A partir dos pressupostos teóricos apresentados, podemos perceber que a visualidade desempenha um papel constitutivo da língua de sinais e dos sujeitos surdos, sendo importante também para os ouvintes, uma vez que o discurso verbal está permeado de imagens, de iconicidade. Neste sentido, considerar aspectos interativos e dialógicos e utilizar estratégias que despertem a atenção e percepção visual dos alunos é de suma importância, uma vez que a Libras por fazer uso do canal viso-gestual exige do aprendiz a captação do espaço, do movimento, das expressões não manuais, e qualquer elemento descontextualizado pode gerar consequências na produção de sentidos.

Como nosso estudo propõe a intersecção entre áreas do conhecimento, no próximo capítulo serão apresentados a conceituação do termo Design, cuja essência está voltada a processos criativos e inovadores, se relacionando diretamente com a cultura e provendo soluções para problemas de importância fundamental para várias esferas. Além disso, falaremos um pouco sobre o Design na Contemporaneidade e sobre a relação entre Educação e Tecnologias.

CAPÍTULO 4 – DESIGN, EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA

4.1 – Conceituação do Design

Para iniciarmos nossas reflexões acerca do Design no âmbito educacional, faz-se necessário conceituá-lo, já que emergiram diversos conflitos gerados pela falta de acordo quanto ao seu significado. De acordo com Löbach (2001):

o design é uma ideia, um projeto ou um plano para a solução de um problema determinado. O design consistiria então na corporificação desta ideia para, com a ajuda dos meios correspondentes, permitir a sua transmissão aos outros. Já que nossa linguagem não é suficiente para tal, a confecção de croqui, projetos, amostras, modelos constitui o meio de tornar visivelmente perceptível a solução de um problema (LÖBACH, 2001, p.16).

Para Bonsiepe (1997, p.31), design significa “o domínio no qual se estrutura a interação entre o usuário e o produto, para facilitar ações efetivas”. No centro de seu interesse se encontra a eficiência sociocultural na vida cotidiana, sendo um tipo especial de ação inovadora, que cuida das preocupações de uma comunidade de usuários.

Para Fontoura (2002, p.7):

Ao se fazer uso das ferramentas do *design*; dos seus fundamentos; das suas metodologias de trabalho; das suas maneiras de interagir na formação da cultura material; das suas maneiras de proceder na concepção dos objetos; das suas maneiras de utilizar as tecnologias e os materiais; do seu característico sentido estético enquanto atividade projetual; das suas maneiras de realizar a leitura e a configuração do entorno; o *design* torna-se, no seu sentido e significado mais amplo, um instrumento com um grande potencial para participar e colaborar ativamente na educação formal e informal das crianças e jovens cidadãos nestes tempos de mudança.

Assim, entende-se o design como um amplo campo que envolve e para o qual convergem diferentes disciplinas, que pode ser visto como uma atividade, um processo, um conceito, um fenômeno cultural, tido como meio para agregar valor as coisas produzidas pelo homem, possibilitando ainda mudanças sociais e políticas. Nesse sentido, o design é entendido como um processo ativo, isto é, um conjunto de ações humanas conscientes que interferem na maneira de ser do mundo material (FONTOURA, 2002).

Faz parte da atividade projetual ter uma clara definição do problema a ser resolvido, que normalmente surge das necessidades humanas, para que a partir de sua análise, haja a busca pela solução mais adequada.

Como atividade, o *design* opera a junção do **abstrato** com o **concreto**, ou seja, dá forma material a conceitos intelectuais. Em outras palavras, o *design* em sua essência, envolve a **conceituação** e, através do emprego da tecnologia, a **materialização** de

ideias. Implica a concepção, o desenvolvimento e a construção de objetos, sistemas ou serviços. Trata-se de uma atividade projetual e como tal, exercita a previsão – pré+visão –; o atirar longe, o lançar para diante, lançar à frente; o projetar – *projectare* [grifos do autor] (FONTOURA, 2002, p.72)

Para Bonsiepe (2012, p.19), “embora o design se encontre na intersecção entre a cultura da vida cotidiana, da tecnologia e da economia, constituindo o que na Alemanha é chamado de <Lebenswelt> - um termo denso e difícil de traduzir – podemos transcrevê-lo como <o mundo da vida cotidiana> - não atraiu, a atenção do pensamento filosófico”. Para o autor, no momento, o estado cognitivo do design está coberto por um véu de dúvidas, que se desenrola no domínio visual, estando intrinsecamente relacionado com a experiência estética e menos com o domínio discursivo. E ao contrário de outras disciplinas universitárias, o design enfoca o caráter operacional dos artefatos manuais e semióticos, interpretando a sua função e a sua funcionalidade não em termos de eficiência física, mas em termos de comportamento incorporado em uma dinâmica cultural e social.

Desse modo, Bonsiepe (2012) nos coloca que com a intensa inovação científica, tecnológica e industrial que vivenciamos nesta fase da história, fica evidenciada a necessidade de geração de conhecimentos a partir da perspectiva do projetar, principalmente quando se têm problemas complexos que excedem o *know-how* de uma disciplina particular.

A partir da década de 1990 o conceito de design foi deturpado pela mídia, fazendo com que o leigo associasse o termo “apenas aos aspectos estéticos-formais, ao efêmero, caro, ao pouco prático e até mesmo supérfluo”. Desse modo, os designers tiveram que refutar este mal-entendido durante décadas, já que o design estava equiparado a um instrumento da economia do desperdício, estimulando o consumismo e o lucro fácil (BONSIEPE, 2012, p.20)

Através desta breve contextualização, é possível compreender a importância do design para as relações humanas, tendo em vista que a atividade busca transformar o intangível em tangível, com o objetivo de facilitar a vida cotidiana das pessoas.

4.2 – O Design na Contemporaneidade

Segundo Niemeyer (2014), na contemporaneidade, os projetos de design devem, além de cumprir os requisitos de sustentabilidade, possibilitar a universalidade de seu uso, pensar na inclusão social e na inovação, atendendo aos requisitos ergonômicos e de usabilidade, garantir satisfação de desejos e permitir uma boa experiência de uso e construção de significação. Nessa perspectiva, o projeto de design passa a ser desenvolvido a partir do requisito, impactando, como resultado, o indivíduo, a sociedade e o meio ambiente.

Ainda segundo a autora, o design, quando vinculado às atitudes, aos valores e à experiência “pode ser entendido tanto como resposta à complexidade do ambiente pós-industrial, como em reação às novas relações sociais e diferentes construções identitárias, como materialização de significados e de interesses (NIEMEYER, 2014, p.42). Isto é, há que se pensar em outro cenário, outras metas e outros métodos para a proposição de soluções que atendam aos anseios dos sujeitos pertencentes à sociedade atual.

Dessa forma, seja como profissionais de projeto, pesquisadores ou estudantes, cabe ao designer ter em mente, que sua intervenção no mundo tem sempre consequências relevantes, uma vez que produz cultura, difunde valores e muda a materialidade a sua volta. Ademais, é importante o profissional se sensibilizar com as prioridades sociais e culturais, conhecer as tendências correntes e a multiplicidade de parâmetros que as rege, para que as necessidades humanas sejam supridas por meio de sua competência, da sua criatividade e do seu método (NIEMEYER, 2014).

Para Moura (2003) o design é cultura, não apenas por fazer parte da cultura, mas por criar e desenvolver um universo artificial e simbólico para a sociedade na qual está inserido. O design é produção de cultura, por estabelecer produtos resultantes de análises e interpretações culturais, sendo ainda espelho da cultura, já que pode se estabelecer como denúncia ou anúncio dos aspectos da sociedade. A autora, complementa dizendo ainda que o design está organizado e estruturado em uma série de características advindas dos elementos projetuais (linhas, formas, cores, tipografia, estrutura, diagramação, relação texto e imagem) e da relação estabelecida entre eles, além de considerar aspectos subjetivos, funcionais, metodológicos e da relação com o usuário. Tais características, organizadas em um conjunto, constituem a linguagem do design. Nesse contexto, “o design é uma linguagem que tem seus fundamentos na linguagem e que se relaciona e interage com outras linguagens” (MOURA, 2003, p.110).

A mesma autora afirma ainda que um dos pilares do design é a tecnologia, uma vez que não há como desenvolver um projeto sem a tecnologia. Entretanto, há que se lembrar que um projeto não está relacionado apenas ao tecnicismo. A tecnologia dará sustentação aos aspectos culturais, estéticos, funcionais e de linguagem do projeto, que serão refletidos no produto desenvolvido.

Considerando todos os aspectos já pontuados anteriormente, podemos considerar o design como uma atividade multi e interdisciplinar, que tem “em sua essência, um processo criativo e inovador, provedor de soluções para problemas de importância fundamental para as esferas produtivas, tecnológicas, econômicas, sociais, ambientais e culturais” (MOURA, 2003, p. 137).

Fazendo uma aproximação com o campo educacional, Portugal (2013) em seu livro “Design, Educação e Tecnologia”, discute sobre a presença do Design no âmbito da Educação, revelando que no Brasil há algumas experiências que utilizam o Design como fio condutor nos âmbitos do Ensino Fundamental e Médio, mas poucas estão documentadas para consulta. São elas: o “Programa de Iniciação Universitária em Design - PIUDesign”, coordenado pela professora Rita Couto na PUC-Rio; a “Educação através do Design – EdaDe”, projeto coordenado pelo professor Antonio Martiniano Fontoura, da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC; e a pesquisa intitulada, “Projeto Ensina Design: a introdução de conteúdos de Design Gráfico no ensino fundamental brasileiro”, coordenada pela professora Solange Coutinho, da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE.

O movimento de ampliação de barreiras, de limites, tem posicionado o Design como uma área interdisciplinar e para Portugal (2013, p.15), o conceito de interdisciplinaridade usado no livro “está relacionado a um estudo que une Design e Educação de uma maneira mais abrangente, incluindo a intenção de pesquisar a realidade sob variados matizes”, subsidiando o planejamento de ambientes de hipermídia educacionais, a partir de um olhar múltiplo e inclusivo

Nessa perspectiva, cabe apresentarmos uma definição para hipermídia, já que se trata de uma área abrangente e complexa. Para o designer Gui Bonsiepe, é necessário fazer uma distinção entre multimídia e hipermídia. A multimídia refere-se a artefatos compostos por linguagem, imagem, som e música. Já a hipermídia, combina todos esses canais perceptivos, permitindo interação em forma de navegação entre nós semânticos, diferindo, portanto, dos meios audiovisuais, uma vez que as informações estão organizadas em rede, permitindo ao usuário navegar no espaço informacional (BONSIEPE, 1997).

A hipermídia é, dessa forma, um campo no qual se estabelece a inter-relação entre elementos resultantes de linguagens distintas (hipertexto, imagens estáticas e dinâmicas, sons, animações, filmes), que “passam a ser associados em uma fronteira fluída de sua linguagem referencial e assumem características que determinam uma nova e outra linguagem (MOURA, 2003, p.149).

Portanto, a hipermídia, como uma linguagem, caracteriza -se pelo hibridismo, pela não - linearidade, pela manipulação, pela interatividade, pelas constantes atualizações, bem como pelo estabelecimento de textos e imagens em vários níveis de complexidade, organizando as informações por suas possibilidades combinatórias, contextuais e relacionais (MOURA, 2003, p.149/150).

Para Santaella (2001, p.25), toda a mistura de linguagens da multi e hipermídia está fundada em três grandes fontes primárias, que são a verbal, a visual e a sonora. Nesse contexto, os programas multimídia, que são os *softwares*, programam a mistura de linguagem a partir dessas três fontes primordiais: “os signos audíveis (sons, músicas, ruídos), os signos imagéticos (todas as espécies de imagens fixas e animadas) e os signos verbais (orais e escritos)”.

A hipermídia se estabelece, portanto, a partir da conexão entre nós, ou ainda *links* e outras linguagens associativas, permitindo que o texto ou a imagem ou o som se liguem, se conectem, levando a outros textos, outras imagens e outros sons, em um processo de semiose. Dessa forma, os princípios clássicos do design, que foram pensados para o universo bidimensional e tridimensional já não são suficientes para atender às características da mídia digital e interativa. É preciso estabelecer relações entre cultura, linguagem, tecnologia, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, aplicar métodos de design de interface para projetar perante as novas mídias (MOURA, 2003). Assim:

[...] o design de hipermídia é a área, o campo ou a especialidade do universo do design destinada a conceber, planejar, desenvolver, produzir e/ou acompanhar a produção, execução e implementação de projetos destinados à Internet ou às mídias digitais e interativas, nos seus mais diversos produtos (hot -sites, sites, portais, cd -roms, games, quiosques interativos, apresentações públicas, teleconferências), segmentos ou categorias (institucionais e/ou corporativos, educacionais, comerciais, culturais, experimentais, artísticos, redes locais/intranet) (MOURA, 2003, p.171).

Para o desenvolvimento de projetos na área de design de hipermídia, é necessário conhecer a função da interface, que nada mais é do que o local onde os elementos visuais, de hipertexto, sonoros, de navegação, informação e interação são dispostos, servindo de meio para que a interação do usuário com o *software* ou sistema operacional ocorra, através do emprego de recursos gráficos, como ícones e janelas. (MOURA, 2003).

Há vários tipos de hipermídia, que podem ser: os instrucionais, voltados para a solução de problemas, os ficcionais, que incorporam a interatividade na escritura ficcional, os artísticos, construídos para a produção e transmissão de atividades criativas, e os conceituais, feitos para a construção e transmissão de conhecimentos teórico cognitivos. Devido à natureza distinta de cada um dos tipos citados, há que se desenvolver modelos mentais diferenciados já que o modelo estrutural tem que ser capaz de desenhar a imagem do conteúdo que se pretende transmitir (BAIRON, 2000).

Portugal (2014, p.121) aponta que com o processo de democratização da internet, onde é possível disponibilizar conteúdos que estão na rede sobre os mais variados assuntos, o vídeo passa a ser uma ferramenta mais fácil de ser utilizada e produzida para fins educativos. Para

tanto, há alguns aspectos ligados ao vídeo em ambientes de hipermídias que precisam ser discutidos, como: duração reduzida, narrativas autocontidas e separação do conteúdo geral em pequenas “pílulas” para aumentar a acessibilidade do usuário na rede.

A mesma autora, pontua ainda que no que se refere aos aspectos educacionais, o vídeo é uma mídia que pode potencializar o ensino, por possuir características de atrair, prender a atenção e transmitir impressões, sendo adequado para o ensino de qualquer tipo de procedimento, por conseguir mostrar a sequência das ações envolvidas, podendo explorar *clases*, movimentos lentos ou acelerados e múltiplas perspectivas (PORTUGAL, 2014).

Diante do contexto apontado, nos parece adequado explorar um ambiente hipermídia para proporcionar o estudo da Libras enquanto segunda língua, devido às suas características de visualidade e movimento.

4.3 – Reflexões sobre a relação entre Educação e Tecnologias

Historicamente, a incorporação de tecnologias no ambiente educacional objetivou proporcionar melhorias na aprendizagem do aluno, melhor atender aos educadores, a estrutura curricular e avaliativa dos cursos, os materiais didáticos e suportes midiáticos, sendo válido tanto para a educação presencial quanto para a educação à distância - EaD (MILL, 2018).

Nesta perspectiva, as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), que abrangem todas as atividades desenvolvidas na sociedade pelos recursos da informática, podem ser importantes aliadas no desenvolvimento de práticas pedagógicas que vão além do texto didático. Elas correspondem a um conjunto de recursos tecnológicos integrados entre si, que se constituem em ferramentas estratégicas na interação entre indivíduos e nas formas de organização do conhecimento na sociedade contemporânea.

Com o advento da internet e da era digital, as terminologias para conceituação das TICs foram sendo alteradas. Fala-se agora em Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), por trazerem elementos digitais, novas tecnologias, tecnologias digitais, tecnologias educativas ou educacionais, informática educativa e ambientes virtuais. Embora TICs e TDICS tenham uma pequena distinção conceitual, ambas têm sido utilizadas como sinônimos na literatura que trata do assunto¹⁷ (GEWEHR, 2016).

¹⁷ Considerando o fato de as diferentes terminologias serem utilizadas enquanto sinônimo na literatura que trata do assunto, adotaremos neste trabalho a terminologia Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) por ser a nomenclatura mais comumente usada nos trabalhos acadêmicos. No entanto, a palavra tecnologia também será utilizada em designação às TICs. Ressalta-se, porém, que no caso de citações, serão mantidas as terminologias originais.

Dessa forma, as novas possibilidades de flexibilidade e a popularização das tecnologias digitais e do acesso à informação incitam-nos a refletir sobre o contexto no qual a educação está inserida, e de que forma as características peculiares ao atual desenvolvimento tecnológico, podem ser consideradas na prática educacional (MILL, 2013).

No entanto, vale ressaltar que as TICs, por si só, não garantem a escolarização do aluno. “Trata-se de um conjunto de ferramentas colocadas à disposição do ensino que podem contribuir efetivamente na mediação significativa entre o aluno e o conhecimento” (GIROTO; POKER; OMOTE, 2012, p.19), mas seu uso não pode ser feito de forma isolada, sendo necessário que novas propostas metodológicas sejam consideradas para a promoção do processo de ensino e aprendizagem dos estudantes.

Quando se situa na mediação entre educação, tecnologias, comunicação, produção criativa e gestão, entra em cena o Design Educacional ou Design Instrucional¹⁸, que sofreu um grande *boom* nas últimas décadas devido ao crescimento de cursos mediados pelas tecnologias digitais.

De acordo com Costa (2019), não há um consenso sobre as terminologias, havendo autores que defendem a utilização do termo Design Instrucional, e outra vertente que defenda o termo Design Educacional. No entanto, segundo a autora, tanto um quanto o outro se referem ao tipo de design que deverá ser direcionado para a melhor compreensão dos conteúdos didáticos disponibilizados virtualmente.

Para Filatro (2008, p.3):

[...] a discussão em torno da nomenclatura design instrucional é recorrente quando se aborda o tema, seja pela resistência ao emprego dos termos “design” e “instrução” para referir-se às atividades ligadas à educação, seja pela dificuldade em distinguir Design Instrucional de outras áreas, como design gráfico ou webdesign.

Já Palácio (2005, p. 142) defende a terminologia Design Educacional, por entender que:

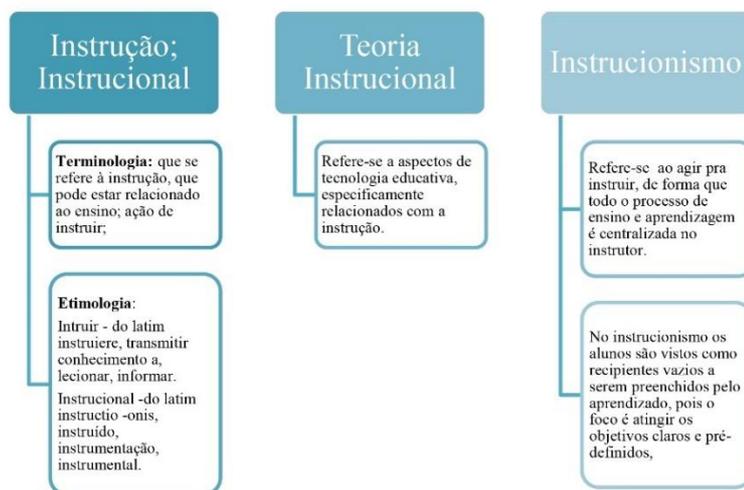
O Design Educacional de um curso a distância pode ser entendido como uma rede de associações entre conteúdo, concepção metodológica, ambiente digital, interação e avaliação, sendo esses elementos direcionados pela abordagem pedagógica definida como ponto de partida na elaboração da estrutura inicial do projeto.

Segundo Costa (2019), o resultado do estudo linguístico dos termos instrução e instrucional, tem relação direta com a teoria Instrucional e o Instrucionismo, o que pode ser

¹⁸ No Brasil, as duas terminologias são utilizadas muitas vezes como sinônimo. Mas nesta tese adotaremos o uso do termo Design Educacional, por melhor se adequar aos nossos objetivos. Ressaltamos, porém, que no caso de citações, serão mantidas as terminologias originais.

melhor visualizado na Figura 1. Ou seja, está relacionado à instrução, e os estudantes são vistos como “recipientes vazios a serem preenchidos pelo aprendizado” (COSTA, 2019, p.57).

Figura 1 – Relação Instrucional



Fonte: Retirado de Costa (2019, p.57)

No caso do Design Educacional, as teorias que embasam suas práticas são a Construtivista e a Interacionista, sendo que o foco está no estudante, nas relações sociais, na aprendizagem ativa, colaborativa, na interação com o outro e na mediação (COSTA, 2019). Nesta perspectiva, a tecnologia educacional é um modo sistemático de preparar, implementar e avaliar o processo total de aprendizagem. Considerando que nosso estudo se pauta na abordagem histórico cultural, esta perspectiva se mostra mais pertinente aos objetivos aqui propostos.

Figura 2– Relação Educacional



Fonte: Retirado de Costa (2019, p.58)

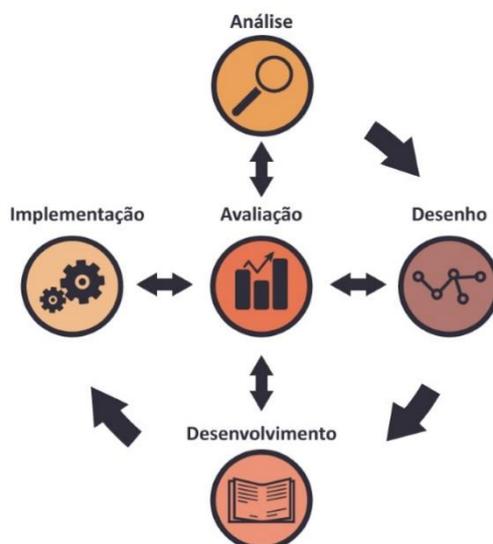
Complementando sobre a questão das terminologias, o Design Instrucional seria uma abordagem com origens mais antigas, voltado ao planejamento de materiais didáticos e preocupado com estratégias de linguagem, métricas e aplicação de objetivos. Em contrapartida, o Design Educacional estaria mais voltado à interação do material com o estudante, havendo uma visão mais ampla do processo de ensino e aprendizagem e com foco em equipes multidisciplinares.

Para Filatro (2008, p.2), o Design Instrucional/Educacional é:

[...] é uma ação intencional e sistemática de ensino que envolve o planejamento, o desenvolvimento e a aplicação de métodos, técnicas, atividades, materiais, eventos e produtos educacionais em situações didáticas específicas, a fim de promover, a partir dos princípios de aprendizagem e instrução conhecidos, a aprendizagem humana. Em outras palavras, definimos design instrucional como o processo (conjunto de atividades) de identificar um problema (uma necessidade) de aprendizagem e desenhar, implementar e avaliar uma solução para esse problema.

A partir de tal definição, tem-se que esta é uma atividade de caráter tecnológico e interdisciplinar com as demais áreas do conhecimento, que utiliza das tecnologias da informação e comunicação (TICs) para alcançar os objetivos pedagógicos propostos. Desse modo, no escopo desta pesquisa, entende-se o Design Educacional como uma atividade responsável pelo planejamento e construção de materiais didáticos, se apresentando como alternativa na busca de resultados mais efetivos no ensino de Libras como segunda língua (L2) para estudantes ouvintes.

A área do Design Educacional é bastante ampla, não se limitando ao tratamento, publicação e entrega de conteúdos, mas incorpora todas as fases para a elaboração de um curso seguindo o modelo ADDIE (vide Figura 3), sigla em inglês que significa: *analysis* (análise), *design* (desenho ou projeto), *development* (desenvolvimento), *implementation* (implementação) e *evaluation* (avaliação) (FILATRO, 2008).

Figura 3 – Fases do Modelo ADDIE

Fonte: Retirado de Oliveira et al. (2015, p.5)

Cada uma das fases que compõem o Modelo ADDIE inclui diversas atividades e resultados que irão subsidiar as etapas seguintes de maneira integrada. Dessa maneira, a eliminação de uma fase pode comprometer as demais no que se refere à visão sistêmica, trazendo implicações nos resultados do processo educacional (OLIVEIRA et al., 2015).

A etapa de Análise compreende a avaliação de necessidades que poderão demandar uma intervenção de capacitação, onde há o levantamento das características dos aprendizes, cronograma e custos do projeto e especificação das estratégias institucionais. A etapa 2, de Design ou Desenho, consiste no momento do planejamento e definição geral do desenho do projeto educacional, onde há a definição dos objetivos de aprendizagem, do conteúdo e de sua sequência e estrutura lógica. A etapa 3, Desenvolvimento, é o momento da definição das estratégias de ensino, dos recursos didáticos, das ferramentas e tecnologias a serem adotados, além da verificação da coerência do que foi concebido nas fases anteriores. A etapa 4, Implementação, é o momento de operacionalização da capacitação, devendo-se prover os elementos de infraestrutura necessários. E a etapa 5, Avaliação, é uma constante em todo o processo educacional, pois permite rever cada fase e analisar a eficácia da capacitação, podendo envolver, inclusive, avaliações formativas e somativas, que permitam averiguar a adequação dos conteúdos e dos recursos didáticos apresentados. A etapa de avaliação permite ainda a correção de desvios ou o estabelecimento de novos roteiros que sejam mais adequados para se alcançar os objetivos de aprendizagem, proporcionando um aperfeiçoamento contínuo do processo de ensino ou capacitação (OLIVEIRA et al., 2015).

Considerando o contexto apresentado neste capítulo, entendemos que fazer uma aproximação entre as áreas de Educação e Design é pertinente tendo em vista as características de visualidade da Língua Brasileira de Sinais. Dessa forma, inserir o Design em situações de ensino e aprendizagem da Libras significa vislumbrar o planejamento de um ambiente hipermídia que busque a multiplicidade de olhar e a inclusão, conforme já apontado por Portugal (2013). E para que haja a implementação deste espaço educacional, é preciso fazer uso da tecnologia, tida como um dos pilares do design, por dar sustentação aos aspectos culturais, estéticos, funcionais e de linguagem do projeto. Assim, encerramos aqui a parte teórica que embasa nossa pesquisa e apresentamos na sequência a delimitação do problema de pesquisa e o percurso metodológico adotado para o desenvolvimento deste estudo.

CAPÍTULO 5 – PERCURSO METODOLÓGICO

5.1 – Delimitando o problema de pesquisa

O movimento surdo travou por vários anos lutas para que a Língua Brasileira de Sinais fosse reconhecida, sendo os espaços educacionais os locais onde as primeiras leis de garantia do uso da Libras acontecem (BRASIL, 1999, 2000, 2001, 2002, 2005).

Emerge dessa maneira a presença da Libras nas práticas educativas e a escola é vista como o local em que a proposta bilíngue (Libras e Língua Portuguesa) é debatida. Além disso, surge também a discussão sobre como deveria ser a formação do profissional tradutor e intérprete de Libras para atuar nestes espaços, realizando a tradução da Libras para a Língua Portuguesa e vice-versa.

Nesta perspectiva, levando em conta que a maioria dos cursos de formação em nível superior não exige que o aluno tenha algum conhecimento na língua no momento do seu ingresso na universidade, os desafios tornam-se duplos, isto é, ensinar uma língua na modalidade viso-espacial e formar um tradutor e intérprete apto a estabelecer a comunicação entre surdos e ouvintes em um período de quatro anos em média.

Considerando a importância desta temática, indagamos: De que forma a construção de materiais educacionais de apoio para estudo da Libras fora do ambiente acadêmico e concebidos sob a perspectiva dialógica, da língua em uso efetivo como diferencial, e sob a ótica do Design podem favorecer o aprendizado da língua pelos futuros profissionais TILS?

Responder a essa questão implica refletir sobre a complexidade do processo de ensino de uma segunda língua, que no caso de uma língua gestual, é intensificada por sua materialidade, além dos desafios tecnológicos para a concretização de uma ideia pensando em seu uso.

A partir desses questionamentos, esta tese objetivou desenvolver material educacional de apoio ao estudo da Libras como segunda língua (L2) para estudantes matriculados em um curso de formação superior em tradução e interpretação em Libras/Língua Portuguesa, trazendo como objetivos específicos: 1) Conhecer concepções dos docentes que ministram disciplinas de Libras nos níveis intermediário e/ou avançado de um curso de formação de tradutores e intérpretes de Libras/Língua Portuguesa sobre o uso e necessidade de materiais didáticos de apoio para o ensino da língua; 2) Conhecer concepções dos alunos egressos das disciplinas de Libras de um curso de formação de tradutores e intérpretes de Libras/Língua Portuguesa sobre suas dificuldades na aprendizagem da Libras enquanto segunda língua (L2); 3) Realizar

levantamento dos objetivos pedagógicos das disciplinas de Libras nos níveis intermediário e/ou avançado que compõem a grade curricular do curso investigado; 4) Desenvolver um ambiente de aprendizagem dialógico com princípios gerais e propostas de material educacional de apoio ao estudo da Libras como segunda língua (L2), sugerido principalmente como ferramenta de estudo não presencial.

5.2 – Natureza da pesquisa

O percurso metodológico deste estudo envolveu uma pesquisa qualitativa a partir do modelo da Pesquisa-Aplicação.

A pesquisa qualitativa preocupa-se com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais, no universo de significados, motivos, valores, atitudes, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2001).

A pesquisa-aplicação é relevante para a prática educacional, tendo em vista que “objetiva desenvolver soluções baseadas em projetos para problemas complexos na prática educacional ou desenvolver e validar teorias sobre os processos de ensino e aprendizagem” (PLOMP, 2018, p.32).

Segundo Nonato e Matta (2018, p.14), “a pesquisa-aplicação surge como necessidade de preenchimento de uma lacuna no campo das abordagens metodológicas na pesquisa em educação, na medida em que busca desenhar, desenvolver e aplicar intervenções no chão de espaços educacionais”.

Esta abordagem metodológica se propõe a

interconectar o pensar e fazer ciência com as ações de intervenção na prática educacional, articulando os vários sujeitos do processo pedagógico com pesquisadores em um todo complexo que dissolve a separação entre os que pesquisam e produzem conhecimento e os que operam a educação e aplicam os conhecimentos produzidos, construindo em seu lugar a noção de grupo de pesquisa e desenho instrucional, isto é, um todo responsável simultaneamente por: produzir conhecimento que fundamente uma intervenção a partir da interação com o contexto em que se origina a demanda; planejar, desenvolver e aplicar com construto pedagógico, avaliando-o sistematicamente ao longo do processo; refinar o construto em ciclos iterativos de estudo, planejamento, desenvolvimento, aplicação e avaliação; construir uma solução concreta para o problema abordado através de uma intervenção aplicada como produto final refinado nos vários ciclos de aplicação; e produzir conhecimento generalizável sobre o modo de abordar problemas de determinada matriz (NONATO; MATTA, 2018, p.15).

Assim, é considerado um processo de elaboração de projetos sistemáticos instrucionais ou educacionais essencialmente cíclico, onde há atividades de análise, projeto, avaliação e revisão, que são repetidas até que o equilíbrio seja alcançado (PLOMP, 2018).

A partir de levantamento inicial de ementas das disciplinas de Libras voltadas aos níveis mais avançados de um curso de formação de tradutores e intérpretes de Libras/Língua Portuguesa, para ancorar os objetivos propostos, esta pesquisa foi realizada em duas partes, a saber: Estudo I) aplicação de questionário *on-line* inicial para determinação do perfil dos estudantes participantes; e realização de dois grupos focais: um com docentes que ministram as disciplinas de Libras, e outro com estudantes egressos dessas mesmas disciplinas do curso investigado; Estudo II) desenvolvimento de um ambiente de aprendizagem dialógico com princípios gerais e propostas de material educacional de apoio ao estudo da Libras como segunda língua (L2), sugerido principalmente como ferramenta de estudo não presencial.

5.3 – Caracterização da pesquisa: a instituição e os sujeitos

Para o desenvolvimento desta pesquisa, algumas etapas foram seguidas progressivamente: (a) a escolha da instituição de ensino e dos possíveis participantes; (b) os atendimentos às normas do Comitê de Ética em Pesquisa, conforme Resolução CNS 510/2016; (c) a delimitação dos participantes mediante contatos iniciais com eles. Na sequência, são apresentados o planejamento e execução de cada uma dessas etapas.

5.3.1 – Local da pesquisa

Foi selecionado o curso de Bacharelado em Tradução e Interpretação em Libras/Língua Portuguesa da Universidade Federal de São Carlos, devido à vinculação da pesquisadora enquanto servidora da instituição, à conveniência de estar inserida neste ambiente e a vontade de contribuir ainda mais com o curso do qual integra a equipe.

5.3.2 – Procedimentos éticos da pesquisa

A segunda etapa consistiu na submissão do projeto de pesquisa e entrega de toda a documentação complementar ao Comitê de Ética, estando a pesquisa registrada sob nº CAAE 32281320.7.0000.5504 e aprovada através do parecer nº 4.204.455.

O convite para participação da amostra foi feito através do envio de um e-mail aos participantes pré-selecionados, com um link de acesso a um formulário do *Google Forms*

(acesso gratuito), no qual o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foi descrito na íntegra em português e em Libras (no formato de vídeo), para ciência de todas as etapas do estudo. Uma cópia das respostas inseridas no formulário supracitado foi enviada ao e-mail de cada participante, garantindo o acesso rápido às informações do Comitê de Ética e da pesquisa.

O formato de TCLE virtual¹⁹ visa garantir a inclusão e participação dos respondentes, não gerando ônus financeiros decorrentes de gastos com impressão, digitalização e demais encargos que incidem sobre a entrega de uma via impressa do documento assinado. Ou seja, é uma forma de não exigir do participante que ele tenha tais equipamentos, e que na falta deles, seja inviabilizada sua participação neste momento de pandemia e de consequente isolamento social, o que prejudicaria a pesquisa.

5.3.3 – Participantes da pesquisa

Para a realização da etapa seguinte, a pesquisadora entrou em contato com a secretaria do curso selecionado (Instituição Coparticipante), solicitando os endereços de e-mails dos possíveis participantes (docentes e alunos) que atendiam aos critérios de inclusão estabelecidos, para que pudesse fazer o convite de participação na pesquisa. A abordagem dos participantes ocorreu no segundo semestre letivo de 2020.

Como critérios de inclusão de professores, foram utilizados os seguintes parâmetros: professores que ministram e/ou ministraram disciplinas de Libras nos níveis intermediário e/ou avançado e que atuam junto a um curso de formação de tradutores e intérpretes de Libras/Língua Portuguesa da universidade alvo da investigação, por possuírem conhecimento linguístico da Libras e dos objetivos pedagógicos das disciplinas.

Com o objetivo de compor um grupo heterogêneo de alunos, a pesquisadora encaminhou o convite para pessoas de diferentes turmas e também para alunos egressos do curso, sempre se atentando ao fato de já terem cursado no mínimo três semestres das disciplinas de Libras, ou seja, de estarem em contato com a língua pelo menos em nível intermediário. Dessa forma, os critérios de inclusão foram: alunos egressos de disciplinas de Libras do curso investigado, preferencialmente de turmas distintas e que ao ingressarem na graduação não possuíam conhecimentos prévios na língua de sinais.

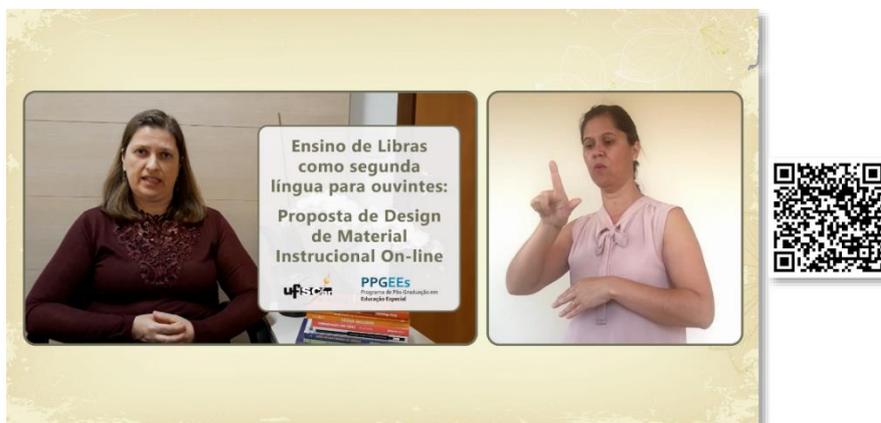
A segunda e terceira etapas da pesquisa descritas acima ocorreram em um momento muito delicado para a população mundial, ou seja, em plena pandemia provocada pelo Novo

¹⁹ É importante ressaltar que a pesquisa foi realizada durante a pandemia de Covid-19, estando inviabilizada a participação dos sujeitos de maneira presencial.

Coronavírus (Covid-19). Desse modo, novas estratégias precisaram ser lançadas para o recrutamento dos participantes e também para a realização dos encontros previstos no escopo da pesquisa.

Considerando o contexto de distanciamento social e a impossibilidade de ocorrência de atividades coletivas no espaço físico da Universidade, a pesquisadora procurou ser bem detalhista na escrita do texto do convite, apresentando-o também na forma de vídeo, com áudio e interpretação simultânea em Libras, como forma de acessibilizar o conteúdo aos docentes surdos convidados para participação na pesquisa.

Figura 4 - Convite para participação na pesquisa em formato de vídeo bilíngue



Fonte: Elaborado pela autora

Figura 5 - TCLE digital bilíngue

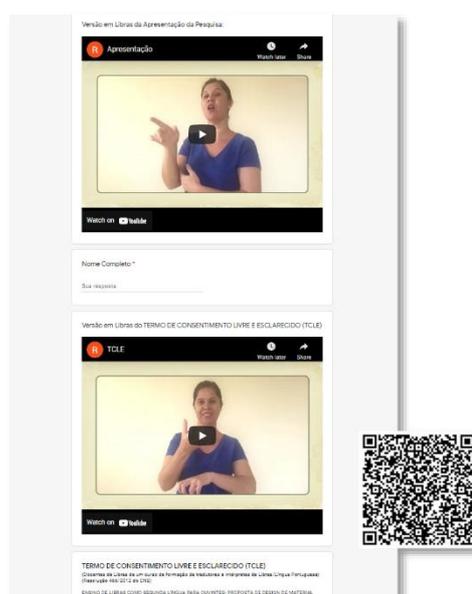


Fonte: Elaborado pela autora

Houve um planejamento prévio para a configuração desse material, tendo sido criada uma identidade visual para o mesmo, de forma que os convidados pudessem perceber uma padronização e intersecção entre as informações apresentadas. Este cuidado na confecção dos convites de participação e TCLE fazem parte do percurso metodológico adotado pela pesquisadora e refletem sua preocupação em estabelecer uma comunicação clara e efetiva com o público-alvo da pesquisa.

O TCLE foi dividido em seções e para cada uma delas foi gravado um vídeo em Libras, apresentando na íntegra todo o conteúdo disponibilizado em Língua Portuguesa. Os vídeos foram todos editados e salvos no canal do Youtube da pesquisadora, com visibilidade não listado, para que apenas os convidados a participantes pudessem ter acesso ao conteúdo.

Figura 6 - TCLE digital bilíngue – vídeos em Libras



Fonte: Elaborado pela autora

Foram enviados vinte e quatro (24) convites de participação aos alunos, dos quais dezesseis (16) responderam indicando o aceite ao TCLE, e cinco (05) convites aos docentes surdos do curso investigado, por serem os responsáveis por ministrar as disciplinas de Libras. Destes, três (03) retornaram positivamente, indicando sua participação na pesquisa.

5.4 – Sobre o curso TILSP da UFSCar

O curso de Bacharelado em Tradução e Interpretação em Língua Brasileira de Sinais (Libras/Língua Portuguesa) da UFSCar foi criado devido à demanda por profissionais TILS e à escassez de oportunidades de formação nesta área. Enquadrado no Plano Viver sem Limite (BRASIL, 2011), o curso iniciou suas atividades no primeiro semestre de 2015, com o oferecimento de 30 vagas na modalidade presencial. Objetiva formar profissionais com postura ética, crítica e reflexiva quanto ao seu papel de atuação junto à comunidade surda, capacitando-os para lidar com as diferentes linguagens em circulação social em Libras e em Língua Portuguesa, e para atuar nos diversos espaços sociais, como instituições de ensino – desde a educação básica até a superior -; instituições de atendimento à população; eventos científicos; reuniões e/ou assembleias municipais, estaduais ou federais (PPC/TILSP/UFSCar, 2016).

Para tanto, apresenta em sua estrutura curricular, disciplinas obrigatórias de caráter teórico e prático, estando organizado em quatro eixos estruturantes: A – Libras; B – Língua, linguagem e cultura; C – Tradução e interpretação, D – Processos de Desenvolvimento Humano e de Aprendizagem. O *eixo A* abarca as disciplinas referentes à aprendizagem e aos usos da Libras, sendo dessa forma um eixo estruturante e indispensável à formação do futuro Tradutor e Intérprete. As disciplinas apresentam caráter prático, dada a visualidade da língua em questão, e visam à prática discursiva em Libras, de forma que o aluno adquira conhecimentos aprofundados da língua, além de fluência, capacitando-o para o exercício da tradução e da interpretação. As disciplinas inseridas neste eixo são: Libras I; Libras II; Libras III; Libras IV; Libras V; Libras VI; Libras VII; Libras e os Parâmetros Formacionais; Morfosintaxe: Libras; Gêneros textuais e Libras, Outras Línguas de Sinais e Literatura em Libras (PPC/TILSP/UFSCar, 2016).

No *eixo B* estão concentradas as disciplinas que embasam os conhecimentos sobre Linguística e Língua Portuguesa nas modalidades oral e escrita, além de questões concernentes à área da surdez, como desenvolvimento de linguagem, inclusão social e aspectos culturais. O *eixo C* é composto por disciplinas práticas voltadas à tradução e à interpretação da Língua Portuguesa para a Libras e vice-versa, consolidando os conhecimentos sobre as línguas envolvidas, pressupondo, ainda, a apresentação de diferentes espaços de atuação do futuro profissional e a promoção de conhecimentos específicos sobre cada um deles. E o *eixo D*, oferece ao aluno conhecimentos básicos e gerais sobre os processos de desenvolvimento humano e de aprendizagem (PPC/TILSP/UFSCar, 2016).

Desse modo, considerando que o aluno do curso almeja tornar-se tradutor e intérprete de uma língua que não domina, a tarefa de formação é dupla, uma vez que o curso deve apresentar a língua e promover o desenvolvimento do estudante visando sua fluência e ademais, torná-lo tradutor e intérprete entre línguas de modalidades distintas, a Língua Portuguesa e a Libras, para que faça a comunicação entre pessoas surdas e ouvintes.

Atendendo ao objetivo geral desta pesquisa, nos concentraremos na análise do *eixo A*, mais especificamente nas disciplinas de Libras III a VII (destacadas no quadro), cujos conteúdos estão organizados conforme o Quadro 3.

Quadro 3 - Conteúdos das disciplinas de Libras

Nome da Disciplina	Descrição	Créditos	Carga horária
Libras I	Introdução aos conhecimentos da Libras. Expressão facial e corporal. Alfabeto manual e ritmo. Números. Família. Noções temporais, climáticas e geográficas. Profissão e escola. Verbos básicos. Diferentes contextos. Compreensão e expressão de enunciados complexos. Desenvolvimento da percepção visual dos alunos quanto a prática da Libras. Atividades práticas da Libras.	04	60h
Libras II	Uso do espaço constitutivo das enunciações em Libras. Expressão facial e corporal como processos de significação particulares da Libras. Relações pronominais e referenciais em Libras. Verbos direcionais e de negação. Pronomes interrogativos e exclamativos. Atividades práticas de uso da língua.	04	60h
Libras III	Classificadores: definição e tipologia. O contar histórias em Libras. Atividades práticas em Libras para a tradução e interpretação na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I. Escritas das línguas de sinais	04	60h
Libras IV	Variedades regionais e variantes sociais em Libras. Uso da língua em contextos sociais diversos. Atividades práticas em Libras para a tradução e interpretação no Ensino Fundamental II e Ensino Médio. <i>Sign Writing</i> .	04	60h
Libras V	Estudo comparativo de enunciações em Libras e em português. Atividades práticas e vocabulário específico em Libras para a tradução e interpretação no ensino superior, em diferentes áreas de saber.	04	60h
Libras VI	Uso da língua em contextos da esfera jornalística. Atividades práticas e vocabulário específico em Libras para a tradução e interpretação em eventos científicos de diferentes áreas de saber.	04	60h
Libras VII	Atividades práticas e vocabulário específico em Libras para a tradução e interpretação na esfera da saúde. Atividades práticas e vocabulário específico em Libras para a tradução e interpretação nas esferas jurídicas e aquelas ligadas a órgãos governamentais.	04	60h

Fonte: Elaborado pela autora a partir do (PPC/TILSP/UFSCar, 2016).

O Quadro 3 apresenta as descrições de cada uma das disciplinas e os objetivos a serem alcançados. As disciplinas de Libras I a II, por possuírem caráter de iniciação na língua, requerem o uso de materiais que são facilmente encontrados na internet. Lógico que é necessário se atentar a quem está ensinando esses conteúdos, mas é possível sim encontrar vídeos em sites como do INES, CES Rio Branco, UFSC, entre outras instituições conhecidas na área.

Em Libras III, inicia-se o estudo dos classificadores, que na morfologia das línguas de sinais, fazem parte do núcleo lexical dessas línguas, sendo responsáveis pela formação da maioria dos sinais já existentes, bem como pela criação de novos sinais (QUADROS; KARNOPP, 2004). O classificador, é, portanto, um tipo de morfema, utilizado através das configurações de mãos para mencionar a classe a que pertence o referente desse sinal, para descrevê-lo quanto à forma e tamanho ou para descrever a maneira como esse referente se comporta na ação verbal (semântico) (PIZZIO, et al., 2009).

Para a realização das descrições visuais de objetos, pessoas e animais, os classificadores podem ser descritivos, quando a atenção está voltada para a forma, tamanho, textura, sentimentos; descritivo locativos, que envolve uma ação que determina o objeto em relação ao outro objeto; especificadores, quando a função é descrever visualmente a forma, o tamanho, a textura, o paladar, o cheiro, os sentimentos, o “olhar”, os “sons” do material, do corpo da pessoa e dos animais; classificadores de plural, quando a configuração de mão substitui o objeto em si sendo repetido várias vezes; classificadores instrumentais, quando se tem a incorporação do instrumento descrevendo a ação gerada por ele; classificadores de corpo, que descreve como uma ação acontece na realidade por meio da expressão corporal de seres animados (PIZZIO, et al., 2009).

Os classificadores são muito importantes para o desenvolvimento da fluência na língua de sinais, já que propiciam um deslocamento das línguas orais. Seu papel, está relacionado à semântica, à sintaxe e à morfologia, e incorporar essas questões ao discurso em Libras requer muito estudo e prática, sendo essencial o apoio de materiais didáticos visuais, principalmente porque nós, ouvintes, em nossos discursos orais não precisamos nos preocupar em descrever visualmente tudo o que está ao nosso redor e quando iniciamos o estudo de uma língua visoespacial como a Libras, sentimos muitas dificuldades em incorporar diferentes configurações de mão, expressões faciais e corporais ao mesmo tempo, aprender a descrever cenários, espaços, objetos e situações.

Podemos notar que a partir de Libras IV, as variações regionais da Libras começam a ser estudadas e o vocabulário a ser trabalhado é específico (esfera jurídica, saúde, linguagem

científica). Neste aspecto, encontrar materiais em formato de vídeo, que versem sobre essas especificidades, é algo muito difícil e que requer horas de pesquisa por parte de professores e alunos, podendo estes não obterem êxito nestas buscas.

Desse modo, além das dificuldades inerentes ao aprendizado de uma língua gesto-visual, soma-se o fato de se ter muito pouco material visual disponível para motivar essa formação, e estimular o aluno a estudar autonomamente, principalmente nos níveis mais avançados, conforme pontuado no início desta pesquisa, a partir da revisão bibliográfica e também de acordo com a análise dos estudos correlatos apresentados.

A tarefa de formação do profissional TILS é complexa, uma vez que o processo de tradução/interpretação envolve a construção de enunciados e sentidos. Segundo Santos (2014, p.72):

Com base na teoria enunciativa discursiva proposta por Bakhtin (2009 [1929]) assume-se o processo de tradução/interpretação como uma prática de construção de sentidos. O trabalho em sala de aula envolve linguagem, escolhas por parte do TILS, reflexão, relações sociais com diferentes sujeitos, e participação no processo de ensino e aprendizagem. Para além da tarefa de transposição de uma língua à outra, a atuação do TILS abarca a construção de enunciados e sentidos presentes na mensagem enunciada pelo outro, respeitando-se os conteúdos e gêneros discursivos em questão, além de abranger diversas áreas de conhecimento. Consideramos, portanto, que o intérprete é o profissional que atua na fronteira de sentidos da língua de origem e da língua alvo, apropriando-se dos sentidos do discurso do outro, sem prender-se à sua forma linguística, realizando as traduções de forma a garantir a completude da mensagem nesta nova produção (LODI; ALMEIDA, 2010).

Assim, para que o profissional TILS consiga atuar na fronteira de sentidos da língua de origem e da língua alvo, é necessário haver um adensamento nos conteúdos estudados. Neste sentido, travamos como tese a seguinte asserção: Que a partir de uma linguagem visual dirigida pelos princípios levantados por aprendizes e educadores, a tecnologia se coloca como dispositivo pedagógico de apoio à educação, ao ensino de Libras como L2. Ou seja, defendemos que o material educacional enquanto instrumento mediador entre conteúdo, aluno e professor, possa favorecer a aprendizagem, especialmente no estudo da Libras de forma autônoma pelos estudantes como ferramenta de estudo não presencial, e que sua elaboração deve se dar a partir da ‘escuta’ atenta dos usuários, como fizemos nessa tese.

5.5 – Descrição Metodológica e dados do Estudo I

Visando uma ordenação didática das informações, iremos tratar nos próximos tópicos especificamente do Estudo I, cujo objetivo foi compreender como têm sido ministradas as disciplinas de Libras e o quanto elas atendem às expectativas de professores e alunos em relação

aos materiais didáticos disponibilizados para estudo. Para tanto, apresentaremos uma descrição dos instrumentos e dos procedimentos utilizados para o levantamento dos dados.

5.5.1 – Instrumentos e procedimentos de coleta de dados

Os instrumentos e procedimentos de coleta de dados para o Estudo I foram referenciados a partir de: i) técnica de questionário (GIL, 2008) e ii) grupo focal (GATTI, 2005).

Com o aceite dos participantes em mãos, a etapa seguinte consistiu no envio de um questionário *on-line* aos alunos, solicitando algumas informações iniciais, como telefone, turma, se surdo ou ouvinte, grau de conhecimento da Libras, dificuldades na aprendizagem da língua, indicação de materiais pelos professores para estudo da Libras em casa, estratégias de memorização, equipamentos de informática, contato com a língua nas relações sociais, experiência no ensino não presencial emergencial, apresentando ao final, sugestão de cinco dias e horários para a realização do grupo focal. Este questionário inicial não foi enviado aos professores, por serem em menor número e também devido ao fato de a pesquisadora ter tido acesso aos seus currículos previamente.

Este levantamento inicial dos dados dos alunos e professores foi fundamental para a identificação e caracterização dos mesmos, dando subsídios para a elaboração dos roteiros voltados à condução das discussões nos grupos focais, etapa seguinte do estudo.

O questionário inicial enviado aos alunos retornou 15 respostas, enviadas entre os dias 08 e 18 de fevereiro de 2020. De acordo com a disponibilidade de datas dos participantes, a pesquisadora optou pela divisão dos alunos em dois grupos distintos, com o objetivo de abarcar a maior participação possível.

Nesta etapa da pesquisa, a coleta de dados foi realizada a partir da utilização da técnica de grupo focal (GATTI, 2005), no qual privilegia-se a seleção dos participantes segundo alguns critérios, de forma que possuam características em comum que os qualifiquem para a discussão do tema central objeto da pesquisa, a partir de suas experiências pessoais.

É considerado um bom instrumento de levantamento de dados para investigações em ciências sociais e humanas, pois permite “fazer emergir uma multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais, pelo próprio contexto de interação criado, permitindo a captação de significados que, com outros meios, poderiam ser difíceis de se manifestar” (GATTI, 2005, p.9).

Gatti (2005) aponta ainda que a técnica é útil para compreender diferenças e divergências, permitindo captar percepções, valores, preconceitos, linguagens e simbologias

que prevalecem no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, e que são relevantes para o estudo do problema alvo.

Os grupos focais podem ser utilizados em fases preliminares de uma pesquisa, para apoiar a construção de outros instrumentos (questionários, roteiros de entrevistas ou observação); para a fundamentação de hipóteses ou a verificação de tendências; para testar ideias, planos, materiais e propostas. Pode ser usada para a busca de aperfeiçoamento e de aprofundamento da compreensão, a partir de dados provenientes de outras técnicas, ou para orientar, posteriormente o planejamento de um estudo em larga escala com outros instrumentos. É uma técnica de levantamento de dados muito rica para capturar formas de linguagem, expressões e tipos de comentários de determinado segmento, o que pode ser fundamental para a realização de estudos posteriores mais amplos, com o emprego de entrevistas e questionários (GATTI, 2005, p. 12).

Diante do exposto, na sequência apresentaremos os dados quantitativos do questionário inicial aplicado junto aos estudantes participantes da pesquisa.

5.5.2 – Dados do questionário inicial aplicado com os alunos

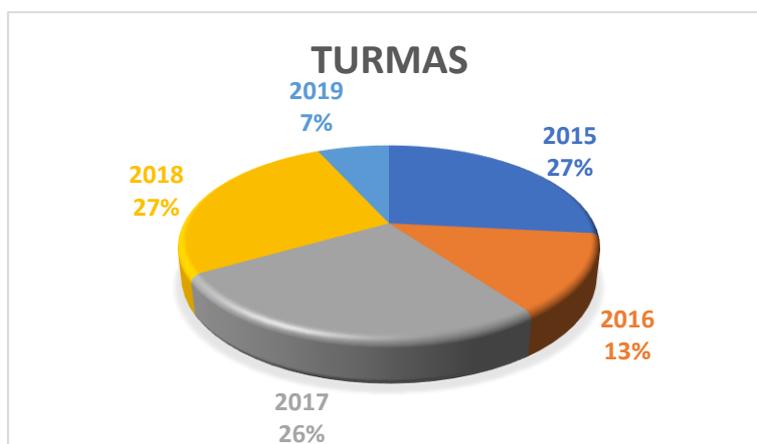
O questionário foi composto por 13 questões, sendo duas de múltipla escolha e as demais abertas (discursivas).

De acordo com as respostas obtidas, 100% dos participantes da pesquisa são ouvintes; 66% são egressos e/ou estão no último ou penúltimo ano de curso; 74% já haviam cursado até a disciplina de Libras 5, tendo desse modo um conhecimento intermediário da Língua; quase metade deles não possuía nenhum conhecimento da língua antes do ingresso ao curso (47%) e outros 33% possuíam conhecimentos básicos em Libras, conforme pode ser melhor visualizado nos gráficos abaixo.

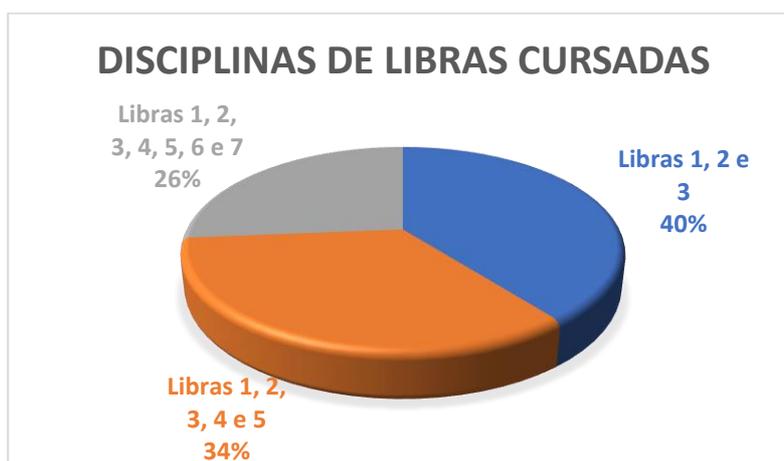
Gráfico 1 – Alunos Participantes



Fonte: Dados obtidos através de questionário inicial

Gráfico 2– Turmas dos participantes

Fonte: Dados obtidos através de questionário inicial

Gráfico 3 – Disciplinas de Libras cursadas

Fonte: Dados obtidos através de questionário inicial

Gráfico 4 – Conhecimentos de Libras antes do ingresso no curso

Fonte: Dados obtidos através de questionário inicial

Este último dado mostrado no Gráfico 4, reflete o que Martins e Nascimento (2015) já haviam identificado, ou seja, que o perfil do ingressante no curso de formação superior para ser tradutor e intérprete, está sendo modificado. Os resultados apontam para a busca por uma área de formação não mais marcada pela relação prévia com surdos ou para a diplomação de uma atividade já praticada em contexto majoritariamente religioso, no qual as pessoas se constituem intérpretes através da experiência prática, com formação em serviço para a interpretação comunitária. Neste novo cenário social, com a adoção do ENEM pelas universidades brasileiras e a disponibilização de vagas via SISU, os candidatos passaram a identificar que as pontuações obtidas nas provas eram suficientes para seu ingresso na universidade pública e apostam nessa carreira profissional. Desse modo, conforme Martins e Nascimento (2015), “os formadores e os currículos dos cursos devem cuidar e ter ciência que receberão alunos não falantes de Libras” e que muitas vezes, não tiveram um contato prévio com a comunidade surda, entendendo sua cultura e suas necessidades de interpretação.

Questionados sobre quais são as maiores dificuldades na aprendizagem da Libras, retornaram as seguintes respostas: exposição; vocabulário; compreensão da estrutura gramatical da Libras e utilização das expressões não manuais; uso do espaço e foco nos sinais; memorização e fluência; variações linguísticas; falta de mais momentos de práticas com a Libras; gramática e datilologia; sinais de áreas específicas; sinalização rápida; uso de classificadores; dissociação do Português; memorização de todos os sinais aprendidos sem opção de retorno imagético para relembrar; tradução da Libras para o Português.

Sobre a indicação de materiais por parte dos professores para estudo da Libras em casa, as respostas foram: indicação de vídeos de canais de surdos e ouvintes no Youtube; vídeos do INES; artigos, livros, mas não necessariamente para a aprendizagem da língua de sinais, e sim para ter mais contato com o assunto; disponibilização de vídeos desenvolvidos pelos próprios professores para algumas disciplinas; indicação de grupos de surdos no Facebook ativos em debates polêmicos para o aprendizado de novos sinais e variações regionais; não houve indicação de nenhum material, sendo somente sugerido procurar ter contato com pessoas surdas sinalizantes.

Indagados sobre quais estratégias utilizam para memorizar os conteúdos trabalhados em sala de aula, os alunos responderam que: praticam a língua todos os dias para não esquecer os sinais; revisam a noite as anotações dos sinais mais complexos, tentando repeti-los nos parâmetros certos; realizam conversação em Libras com os colegas de sala em horários extraclasse; fazem desenhos no caderno ou gravam vídeos com o resumo da aula; prestam atenção na aula; realizam muita leitura sobre o assunto; durante o ENPE (ensino não presencial

emergencial) assistem novamente as aulas para lembrar os sinais que ficaram fora de contexto e durante o ensino presencial, o aluno se gravava para assistir depois e memorizar os sinais; buscam por materiais *online*; realizam treino de sinalização em frente ao espelho; há uma dependência da memória, tendo em vista que as aulas de Libras são difíceis para se prestar atenção e fazer um registro escrito sem perder informações nesse tempo.

De acordo com as respostas, podemos destacar que o ENPE trouxe uma novidade, até então não muito praticada no curso, a gravação das aulas, permitindo o acesso posterior ao conteúdo trabalhado pelos professores em suas disciplinas. Dado relevante, devido à falta de materiais desenvolvidos para estudos posteriores.

Quando perguntados se seguiam algum canal no Youtube ou perfil do Facebook e Instagram de algum surdo, a maioria dos alunos respondeu que sim, pois são fontes para aprender a cultura, a vivência e a língua em situações do cotidiano. Característica que as redes digitais possibilitaram ao ampliar ‘as comunidades surdas’ para o espaço virtual, promovendo a circulação da Libras de outros modos e com maior trânsito. Ou seja, com as ferramentas disponíveis na Era Digital, há a possibilidade de haver uma maior aproximação entre grupos distintos, e a falta de contato com a comunidade surda local, através da participação em atividades presenciais promovidas pelas associações de surdos, passa a ser minimizada com o contato virtual estabelecido.

Questionados sobre quais equipamentos de informática dispõem para estudo em casa, os estudantes em sua maioria responderam que possuem computador e celular e que de certo modo eles contemplam as necessidades em relação à aprendizagem da Libras como segunda língua (L2). No entanto, são ferramentas que auxiliam como um complemento, tendo em vista que não é possível estar a todo momento em contato linguístico com uma pessoa surda de forma presencial.

Sobre o contato com a Libras em suas relações sociais e quem são seus interlocutores, as principais respostas dos alunos foram: que tem contato apenas com os professores surdos dentro da universidade; que tem contato com colegas surdos do curso ou fora dele, na associação de surdos, por exemplo, mas que com a pandemia e o distanciamento social imposto, o contato com a comunidade surda praticamente não existiu, afetando na qualidade da língua de sinais já adquirida. Tais falas nos fazem refletir sobre a percepção tida de que a comunidade surda se constitui em um lugar fixo: a associação de surdos. Mas conforme pontuamos anteriormente, com as ferramentas digitais disponíveis, os surdos e a Libras, por consequência, passaram a ganhar um maior espaço de circulação, principalmente através das redes sociais,

permitindo o estabelecimento desse contato com pessoas ouvintes interessadas em interagir com eles.

Nesta perspectiva, a tecnologia pode ser vista como uma importante aliada para o estreitamento dessas relações sociais, uma vez que esse contato próximo pode contribuir para a aprendizagem da língua em uso pelos futuros profissionais TILS. Ou seja, passam a ter contato com a Libras utilizada no dia-a-dia, com as gírias utilizadas pelos surdos, algo que ultrapassa as barreiras da universidade e da Libras acadêmica, como é comumente chamada a língua presente dentro do espaço da academia.

Indagados sobre estarem ou terem cursado disciplinas no ENPE (Ensino não presencial emergencial), 40% dos alunos responderam que não cursaram (por terem se formado antes desse período ou por escolha pessoal) e 60% disseram que sim.

Quando questionados sobre a experiência vivenciada no ensino remoto, principalmente em relação às disciplinas de Libras, as principais respostas foram: dificuldades no quesito interação pela falta de contato pessoal com as pessoas; problemas com a conexão de internet, que muitas vezes prejudicava o entendimento do contexto proposto em aula, além da dificuldade de o docente corrigir a sinalização dos alunos neste formato; alguns alunos relataram terem gostado do formato, mas faltou um aprofundamento nos conteúdos trabalhados pelo pouco tempo de execução da disciplina.

As respostas obtidas foram importantes para o delineamento das ações desenvolvidas durante os grupos focais, uma vez que a pesquisadora pode traçar o perfil dos alunos participantes.

5.5.2 – Planejamento das atividades para a realização dos grupos focais

Em posse dos dados iniciais obtidos no questionário inicial, a etapa seguinte consistiu no planejamento das atividades para a realização dos grupos focais. Para tanto, foram elaborados previamente os roteiros para a condução das discussões com os dois grupos em separado (docentes e alunos), visando a orientação e estímulo dos participantes.

Os roteiros foram divididos em blocos temáticos, a saber: 1) Didático-pedagógico; 2) Materiais didáticos em sala de aula; 3) Materiais didáticos para estudo em casa; 4) Ensino não presencial emergencial.

Considerando o contexto de distanciamento social decorrente da pandemia do novo coronavírus, e a impossibilidade de ocorrência de atividades coletivas no espaço físico da

Universidade, a realização dos grupos focais ocorreu na modalidade à distância, através da utilização de plataforma digital de interação instantânea (*Google Meet*), tendo sido as conversas gravadas em vídeo, com prévio consentimento dos participantes.

A pesquisadora conduziu os grupos enquanto moderadora, havendo ainda na sala, uma auxiliar de pesquisa, cuja função foi evitar a distração dos participantes e facilitar o transcorrer de todo o processo programado (GATTI, 2005), e de profissionais tradutores e intérpretes de Libras/ Língua Portuguesa (TILSP) para mediar a interação com os docentes surdos.

Além do roteiro com perguntas textuais, foram selecionados vídeos disparadores para o início das discussões, cujas principais informações são apresentadas no Quadro 4. Cabe ressaltar que de acordo com o andamento das discussões em cada um dos grupos, nem todos os vídeos puderam ser exibidos, devido ao tempo pré-estabelecido para cada um dos encontros.

A seleção dos vídeos se deu a partir de busca em sites de instituições de ensino que ofertam disciplinas de Libras ou que são referência na divulgação de conteúdos diversos, como a TV INES. O objetivo inicial era selecionar materiais voltados para os níveis intermediário e/ou avançado, no entanto, conforme a hipótese levantada neste trabalho, há uma escassez na produção de materiais que requerem mais fluência na língua, e por esse motivo, optou-se pela escolha de vídeos com características audiovisuais distintas. Neste sentido, houve a exibição de materiais de gêneros discursivos de acordo com as esferas de circulação, como diálogos, noticiários, entrevistas, histórias infantis, aulas *online*, cujos conteúdos são apresentados totalmente em Libras, em Libras com legendas em Português, ou ainda em Libras, com legendas e áudio em Português, além de trilha sonora de fundo. Dentre os materiais, há produções mais elaboradas, roteirizadas, gravadas com câmeras profissionais em estúdio e editadas por especialistas na área, e produções mais caseiras, sem o devido tratamento dos arquivos de imagens e áudio.

Tais características são consideradas relevantes para a pesquisadora, pois o modo como a comunicação se dá pode interferir diretamente na percepção do espectador e consequentemente no seu interesse ou não por explorar o material. Desse modo, as reações dos participantes podem dar indícios do que consideram bons materiais para o estudo da Libras. Dessa forma, ao selecionar vídeos com falhas na captação das imagens, mais iluminados ou menos, em situações de contraluz, por exemplo, a ideia foi ter uma diversidade de materiais para provocar a discussão entre os participantes, isto é, com um sentido disparador e não analítico daquilo que estava sendo exibido aos grupos.

Quadro 4 - Quadro Síntese dos Vídeos disparadores para discussão nos grupos focais²⁰

Título do vídeo	Autoria/Produção	Gênero discursivo	Motivação para escolha	Link do vídeo	QR Code de acesso
Lanche no Bar	OBA Libras – UFPEL Oficial ²¹ Ano: 2019	Diálogo	Os personagens são apresentados dentro do ambiente universitário e dialogam de perfil, olhando uns para os outros.	https://youtu.be/8aiAL9wQzEY	
Glossário Morar	OBA Libras – UFPEL Oficial Ano: 2018	Glossário	Reprodução do sinal do verbo “Morar” em duas situações visuais diferentes: frontal (à esquerda da tela) e de perfil/lateral (à direita da tela).	https://youtu.be/II5Tfc3Shas	
Aula de Libras: Animais e Classificadores	TV INES/ACERP	Diálogo	O narrador surdo aparece no vídeo em posição frontal se dirigindo diretamente ao espectador com uma sinalização lenta. Os demais personagens estabelecem um diálogo com sinalização lateral (perfil), havendo ainda a apresentação de imagens dos animais no intervalo entre as falas.	http://tvines.org.br/?p=708	
Patinho Surdo	SILVA, W. S.; ROSA, F.; KARNOPP, L. Projeto #CasaLibras ²² Ano: 2020	História Infantil	O contador surdo aparece em plano americano, com fundo branco, vestindo uma camisa azul claro. Ao longo da história, ele se posiciona no centro, lateral direita ou esquerda da tela, com a exibição de algumas ilustrações do livro. A sinalização é bem visual.	https://youtu.be/5fG-xm49314	

²⁰ Consideramos importante trazer esse quadro, tendo em vista que foi uma seleção trabalhosa e que já indica materiais que questionam, avançam, problematizam as questões do material de apoio para o professor.

²¹ OBALIBRAS UFPEL é um projeto de pesquisa desenvolvido nos espaços da área de Libras da Universidade Federal de Pelotas, cujo objetivo é desenvolver material de apoio para professores, estudantes e pessoas envolvidas no ensino de Língua Brasileira de Sinais.

²² #CASALIBRAS é um projeto de extensão da UFSCar criado no ano de 2020 em meio à pandemia do Covid-19, cujo objetivo é a produção de mídias com contações de histórias em Libras e criação de materiais didáticos em Libras (traduzidos e produzidos), voltados principalmente ao público infantil.

Casa Feia	SILVA, W. S.; MAYUMI, V.; MIDORI, V. Projeto #CasaLibras Ano: 2020	História Infantil	O contador surdo aparece todo caracterizado, em um ambiente colorido e utilizando de recursos audiovisuais e ilustrações do livro para compor a história que é narrada de forma bem visual.	https://youtu.be/JuMyOqjCuuY	
Concepções sobre infância – Unidade 03	NEO INES Curso online de Pedagogia Bilíngue Ano: 2018	Aula <i>online</i>	O vídeo utiliza de recursos audiovisuais, apresentando imagens em movimento, e as páginas são passadas como se fossem um <i>flip book</i> .	https://youtu.be/wwT0xf2trAw?list=PL9s1uMsb4iR2Om1nIw7rimOligm0Y7BTX	
TV INES - Boletim Primeira Mão	Roquette Pinto Ano: 2020	Noticiário	O apresentador surdo está na redação de um jornal, de onde, centralizado no vídeo, se dirige diretamente ao espectador para dar a notícia sobre 1 ano da tragédia de Brumadinho.	http://tvines.org.br/?p=20420	
Primeira Mão Curiosidades	Roquette Pinto Ano: 2020	Telejornal	Âncora do jornal está localizada no centro do vídeo, com blusa clara e imagem abstrata azul ao fundo.	http://tvines.org.br/?p=20329	
Café com Pimenta - Programa de entrevistas – convidado Valdo Nóbrega Ano: 2015	TV INES	Entrevista	A entrevista ocorre em um cenário que faz alusão a uma sala de estar, com muitos elementos visuais, como poltronas, mesas de centro, aparadores, quadros nas paredes de tijolinho à vista. A iluminação é indireta, trazendo aconchego à cena. O entrevistador e o entrevistado dialogam sentados (de perfil), e ora o plano da cena fica mais aberto, mostrando todo o cenário, ora fica focado apenas em quem está sinalizando. A sinalização é rápida.	https://youtu.be/t45QZdesptI	
Documentário sobre Música	GERA Mundo: Música e Acessibilidade. Direção: Carolina Vilela. Produção ACERP. Rio de Janeiro: INES, 2016. Ano: 2016	Documentário	Vídeo gravado em baixa resolução de tela (720 x 480 pixels). Tela dividida em duas partes: à esquerda, há uma pessoa narrando em Português e à direita, o intérprete de Libras. Abaixo, de forma centralizada, há legendas em Português. O vídeo apresenta ainda trilha sonora de fundo.	http://repositorio.ines.gov.br/ilustraca/handle/123456789/405	

Unidade sobre a Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu	NEO INES – Curso online de Pedagogia Bilíngue Ano: 2018	Aula <i>online</i>	A narradora aparece posicionada em plano americano vestindo uma blusa azul e uma calça preta, em contraste com uma tela de fundo branca, na qual são exibidos elementos textuais e imagéticos em movimento. O vídeo é exibido em Libras, com áudio em Português.	https://youtu.be/zYiPQeJ_JA?list=PL9s1uMsb4iR18u2ksSr zKvd6S-RlPzqxQ	
Glossário Acadêmico de Química	IFSC Palhoça Bilíngue	Site	Site predominantemente nas cores verde e roxo, com background degradê em cinza. Há a exibição de vídeos, com imagens estáticas e elementos textuais.	http://www.palhoca.ifsc.edu.br/glossario_quimica/descricao.php	
Vídeo Libras em Contexto – tema profissões	Projeto de extensão UFSCar Ano: 2017	Vídeo aula	Vídeo apresentado em primeiro plano, com o personagem vestindo camiseta preta e centralizado na tela. A imagem de fundo é azul clara com a representação de mãos abertas na tonalidade de cinza. O vídeo é exibido em Libras com legendas em Português.	https://youtu.be/W-2kCwRdsvo	
Vídeo Libras em Contexto – Diálogo sobre variedade de alimentos	Projeto de extensão UFSCar Ano: 2017	Diálogo	Vídeo gravado em ambiente da universidade (copa), com pouca iluminação. Sentados em uma mesa e tomando café, os personagens dialogam sobre onde irão almoçar. A câmera é posicionada atrás de quem observa o outro sinalizar. O vídeo é exibido em Libras com legendas em Português e trilha sonora ao fundo.	https://youtu.be/sj3I-WD-PAE?list=PL7HYHea89F4oX2Ee-kea7BkJfJ6ffUhVO	
Vídeo Libras em Contexto – Diálogo sobre material escolar	Projeto de extensão UFSCar Ano: 2017	Diálogo	Vídeo gravado em ambiente da universidade (pátio), com pouca iluminação. Em pé, os personagens dialogam. A câmera é posicionada atrás de quem observa o outro sinalizar. O vídeo é exibido em Libras com legendas em Português e trilha sonora ao fundo.	https://youtu.be/7HMJGDxA-0Q?list=PL7HYHea89F4oX2Ee-kea7BkJfJ6ffUhVO	
Aula Uso do Espaço na Libras	Raissa Siqueira Tostes - UFSCar Ano: 2020	Vídeo aula	Gravação realizada no StreamYard. À esquerda da tela, a professora sinaliza e à direita são exibidos slides. O vídeo é exibido em Libras com áudio em Português.	Vídeo disponibilizado no AVA da universidade apenas para os alunos matriculados na disciplina. Não disponível para acesso externo.	

Aula Outras Línguas de Sinais	Guilherme Nichols - UFSCar Ano: 2020	Entrevista	A entrevistada, vestindo uma camiseta preta com estampa de flores, está posicionada no centro da tela, em contraste com um fundo preto e iluminação lateral. Ela se dirige diretamente ao espectador. Vídeo em ASL, sem legendas ou áudio em Português. A sinalização é bem rápida.	Vídeo disponibilizado no AVA da universidade apenas para os alunos matriculados na disciplina. Não disponível para acesso externo.	_____
-------------------------------	---	------------	---	--	-------

Fonte: Elaborado pela autora

É importante destacar que este material que gera o debate já é um material educacional e poderia ser utilizado pelo professor para incentivar o estudo da Libras pelo aluno e problematizar questões que considere pertinentes, de acordo com as ementas das disciplinas. Este olhar para um material que apresenta características diversas, com qualidades e defeitos promove avanços na discussão da temática, uma vez que gera inquietações por parte de quem produz e de quem consome estas mídias.

Esta dificuldade vivenciada pela pesquisadora reflete a escassez na produção de materiais em níveis mais avançados da Libras, sendo muitas vezes o material dirigido direcionado ao estudo lexical da língua, não abarcando outros gêneros discursivos em sua criação. Desse modo, o professor que pretende propor o uso desses materiais como ferramenta de estudo, muitas vezes se vê obrigado a buscar um material bruto não produzido como material didático e fazer adaptações de acordo com os princípios pedagógicos pretendidos. Entretanto, por desconhecimento de ferramentas de edição e publicação de vídeos, falta de tempo, entre outros fatores, o professor pode acabar optando por não apresentar materiais visuais no formato de vídeos, restringindo o ensino da língua ao contato direto com os aprendizes em suas aulas presenciais, ou recomendando a leitura de textos relacionados com a temática.

5.5.3 – As transcrições e as representações dos dados dos Grupos Focais

A composição dos grupos de professores e alunos ficou estruturada conforme os Quadros 5, 6 e 7. Foram atribuídos nomes fictícios aos participantes do estudo como garantia de anonimato. Para cada grupo foram realizados dois encontros, com duração aproximada de duas horas e meia a três horas/encontro²³.

Quadro 5 - Perfil dos Professores de Libras Participantes dos Grupos Focais

Nome	Sexo	Titulação	Vínculo	1º Encontro 04/03/21	2º Encontro 18/03/21
Carolina	Feminino	Doutora em Educação Especial	Professora Efetiva	X	X
Bernardo	Masculino	Mestre em Educação	Professor Efetivo	X	—
Gabriela	Feminino	Mestre em Educação Especial	Professora Substituta	X	X

Fonte: Elaborado pela autora

²³ Durante a realização dos encontros com os docentes surdos, contamos com a presença de profissionais tradutores e intérpretes de Libras para a realização da interpretação simultânea dos discursos originais em Libras. A transcrição das falas se deu a partir da tradução simultânea do intérprete, com a realização de ajustes nos sentidos, quando necessário, em momento posterior aos encontros e efetuados pelos mesmos TILS que atuaram nos grupos focais.

Quadro 6 - Perfil dos Alunos Participantes dos Grupos Focais – Turma A

Nome	Sexo	Ingresso no curso	1º Encontro 23/02/21	2º Encontro 02/03/21
Heloísa	Feminino	2015	X	X
Júlia	Feminino	2015	X	X
Rafaela	Feminino	2016	X	X
Luciana	Feminino	2017	X	X
Sabrina	Feminino	2018	X	X

Fonte: Elaborado pela autora

Quadro 7 - Perfil dos Alunos Participantes dos Grupos Focais – Turma B

Nome	Sexo	Ingresso no curso	1º Encontro 24/02/21	2º Encontro 10/03/21
Melissa	Feminino	2015	X	X
Nara	Feminino	2015	X	X
Mônica	Feminino	2016	X	X
Fernanda	Feminino	2017	X	X
Lorena	Feminino	2017	-	X
Olívia	Feminino	2018	-	X
Natália	Feminino	2018	X	X
Paula	Feminino	2018	X	X
Gabriel	Masculino	2019	X	X

Fonte: Elaborado pela autora

As gravações obtidas durante a realização dos seis encontros dos grupos focais (GF)²⁴ foram transcritas, constituindo o *corpus* de análise para o Estudo I. Entendendo os grupos focais como práticas discursivas, isto é, como interação que se dá em um determinado contexto, e cujos posicionamentos são pontuados, construindo versões da realidade (PINHEIRO, 2013), optamos pela transcrição das falas na íntegra, na ordem em que foram ditas e mantendo a informalidade, de modo a identificar em determinados posicionamentos, as concepções que as pessoas carregam sobre determinado assunto, marcando desse modo, a construção de sentidos.

Em outras palavras, o sentido é produzido interativamente e a interação presente não inclui apenas alguém que fala e um outro que ouve, mas todos “os outros” que ainda falam, que ainda ouvem ou que, imaginariamente, poderão falar ou ouvir. É sob esse ângulo que o diálogo se amplia, incluindo interlocutores presentes e ausentes (PINHEIRO, 2013, p.167).

Para a organização dos dados obtidos durante os grupos focais, foram utilizadas técnicas de visibilidade, de forma a fazer emergir eixos de análise, como os “Mapas de Associação de Ideias”, que tem o objetivo de sistematizar o processo de análise das práticas discursivas, dando subsídios ao processo de interpretação dos dados (SPINK; LIMA, 2013).

²⁴ Doravante denominados GF.

Desse modo, a partir da definição de categorias gerais, de natureza temática, que refletem sobretudo os objetivos da pesquisa, buscamos organizar os conteúdos a partir desses eixos, preservando a sequência das falas, de forma que não haja uma descontextualização dos conteúdos, prosseguindo para uma esquematização visual dos grupos focais como um todo (ou de trechos selecionados) (SPINK; LIMA, 2013).

A partir da manutenção dos diálogos intactos, transcritos em arquivos digitais com o auxílio do software Microsoft Word, e da preservação das respostas escritas obtidas por meio dos questionários *on-line* (*Google Forms*), foram realizadas a releitura de cada arquivo, grifando os trechos de cada conversa por participante, seguindo um esquema de cores pré-estabelecido para cada tema tratado. Os arquivos foram então comparados, para que aspectos comuns em cada diálogo fossem visualizados e o agrupamento por temas realizado, fazendo emergir ideias congruentes e opostas.

Após a realização da transcrição das falas dos participantes e de posse dos agrupamentos por temática, buscamos uma maneira de representar os dados de uma forma mais visual. Para tanto, para cada um dos grupos, a saber: GF alunos turma A, GF alunos turma B, GF professores, foram criados mapas conceituais, conforme apresentado na sequência.

A teoria a respeito dos mapas conceituais foi desenvolvida na década de 1970 pelo pesquisador e professor norte-americano Joseph Novak. Os mapas conceituais são representações gráficas semelhantes a diagramas, que têm por objetivo representar relações significativas entre conceitos mais abrangentes até os mais específicos na forma de proposições e são utilizados para auxiliar na ordenação e sequenciamento hierarquizado dos conteúdos (NOVAK; GOWIN, 1996).

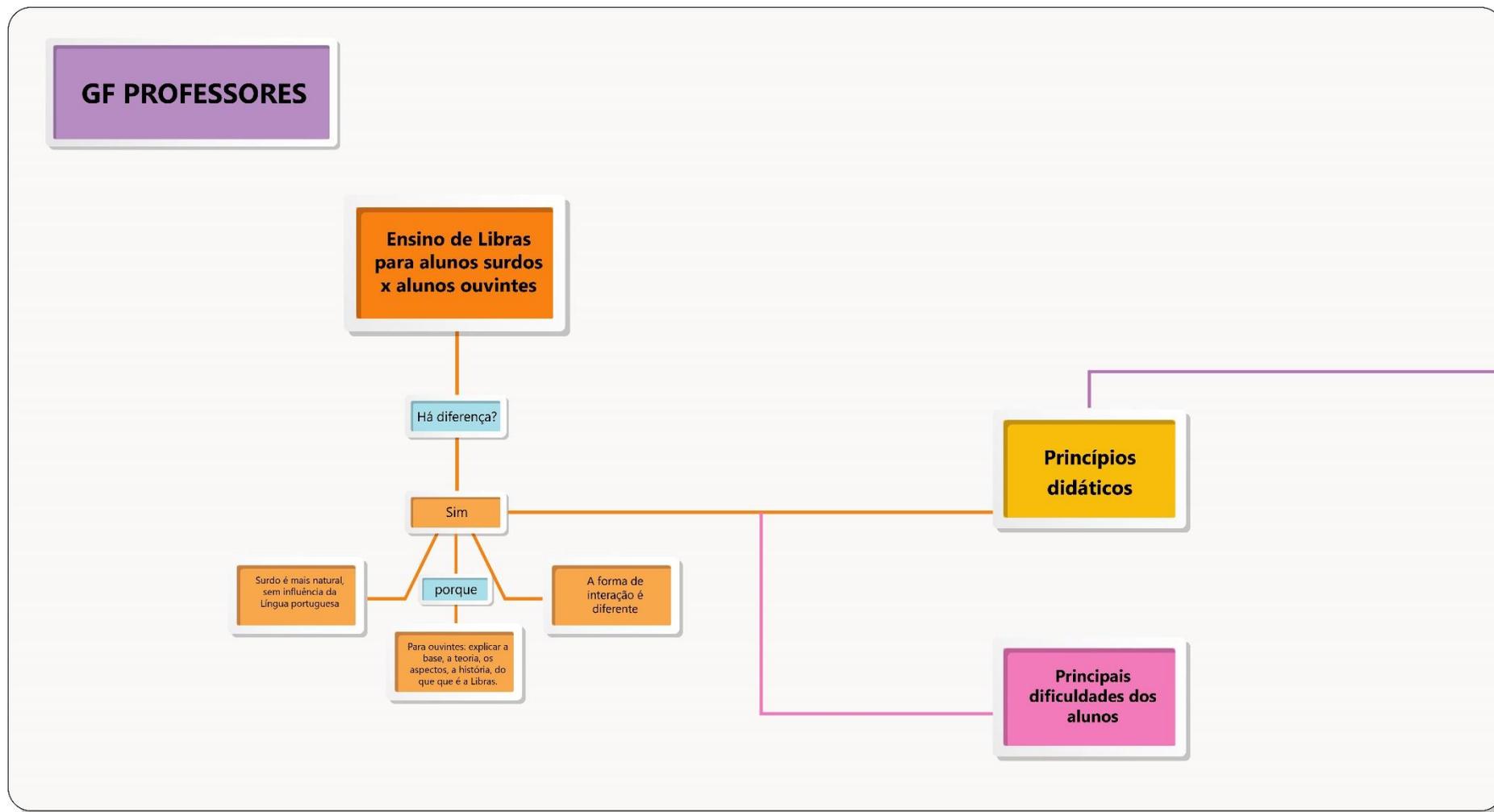
Segundo Portugal (2013), a elaboração de um mapa conceitual pode facilitar a criação da Arquitetura da Informação de um ambiente hipermídia. A natureza da relação entre os conceitos é descrita por proposições, ou seja, dois ou mais conceitos são ligados por palavras que descrevem a sua associação. Para a criação de mapas conceituais eficazes, algumas dicas são importantes: 1) a linguagem utilizada deve ser facilmente compreendida dentro do seu contexto; 2) os mapas devem ser desenhados desde o início da análise da pesquisa para o desenvolvimento do projeto, e redesenhado com frequência; 3) fazer uso de algum princípio de organização para gerenciar a complexidade do mapa conceitual; 4) ser validado com todos os colaboradores envolvidos (FULCHER; GLASS; LEACOCK, 2002 *apud* PORTUGAL, 2013 p. 110).

5.5.4 – Mapas Conceituais dos Grupos Focais e os processos de análises

Conforme descrito anteriormente, após a transcrição das gravações obtidas durante os seis encontros dos grupos focais, os dados foram organizados a partir da utilização de técnicas de visibilidade (SPINK; LIMA, 2013), como os “Mapas de Associação de Ideias”, fazendo emergir eixos de análise. Os conteúdos foram organizados a partir desses eixos, e a sequência das falas foi preservada para não haver uma descontextualização dos conteúdos. Seguindo um esquema de cores, foi realizado um agrupamento por temas, fazendo emergir ideias congruentes e opostas.

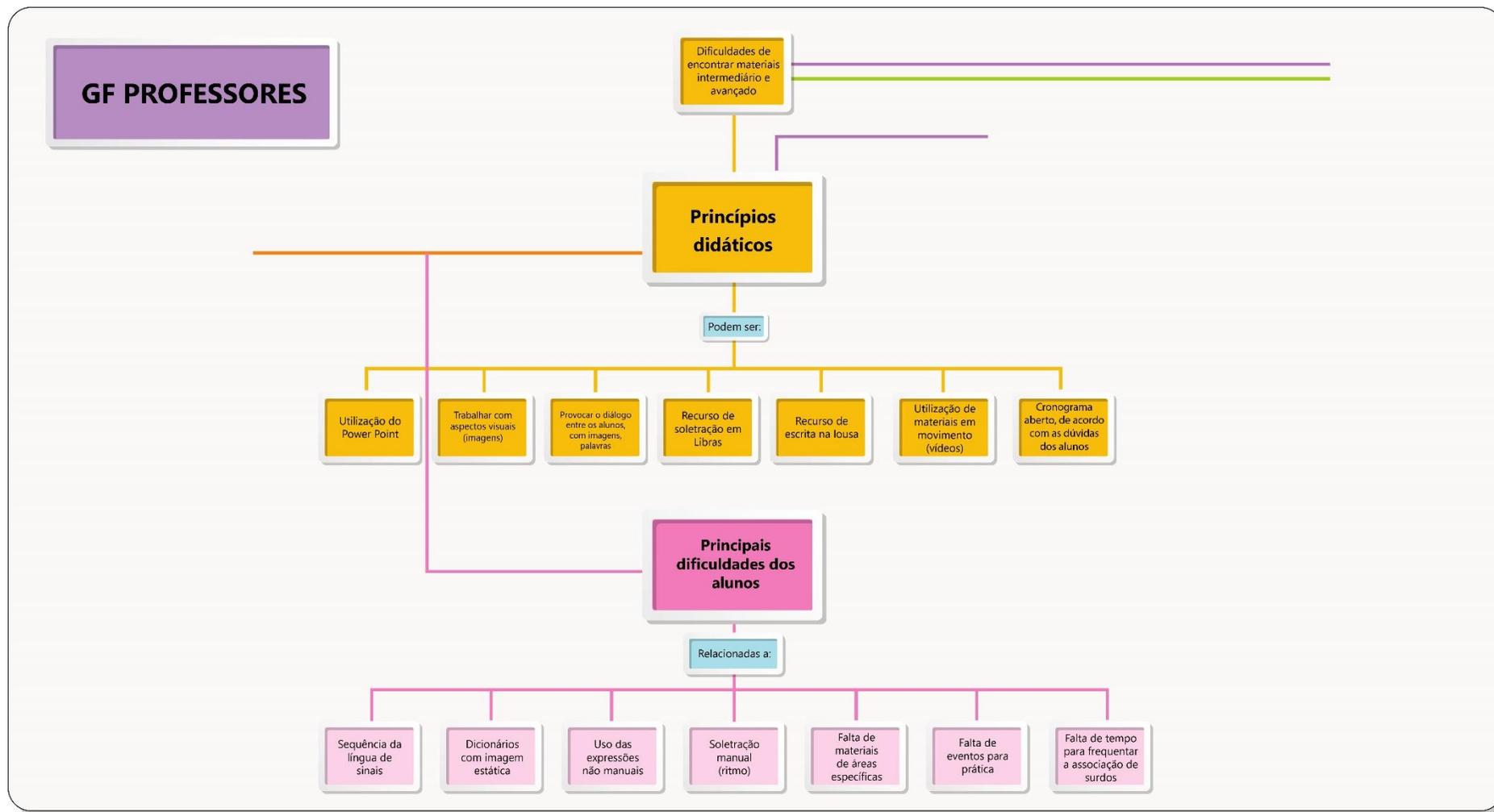
Com o objetivo de representar os dados de maneira mais visual, mapas conceituais foram desenhados para cada um dos grupos (NOVAK; GOWIN, 1996; PORTUGAL, 2013), conforme apresentado abaixo

Figura 8 - Mapa Conceitual - Grupo focal professores (detalhes)



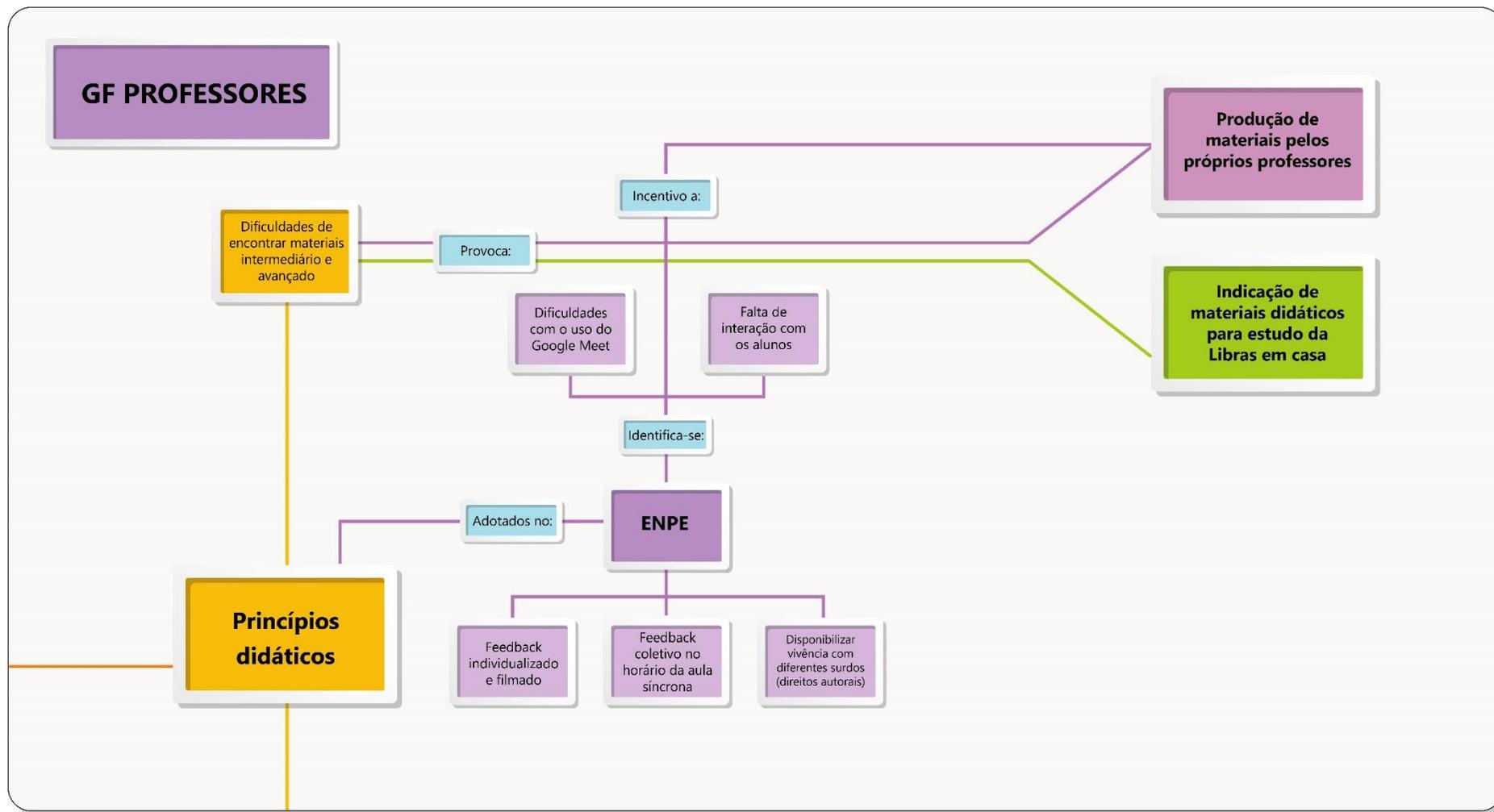
Fonte: Elaborado pela autora

Figura 9 - Mapa Conceitual - Grupo focal professores (detalhes)



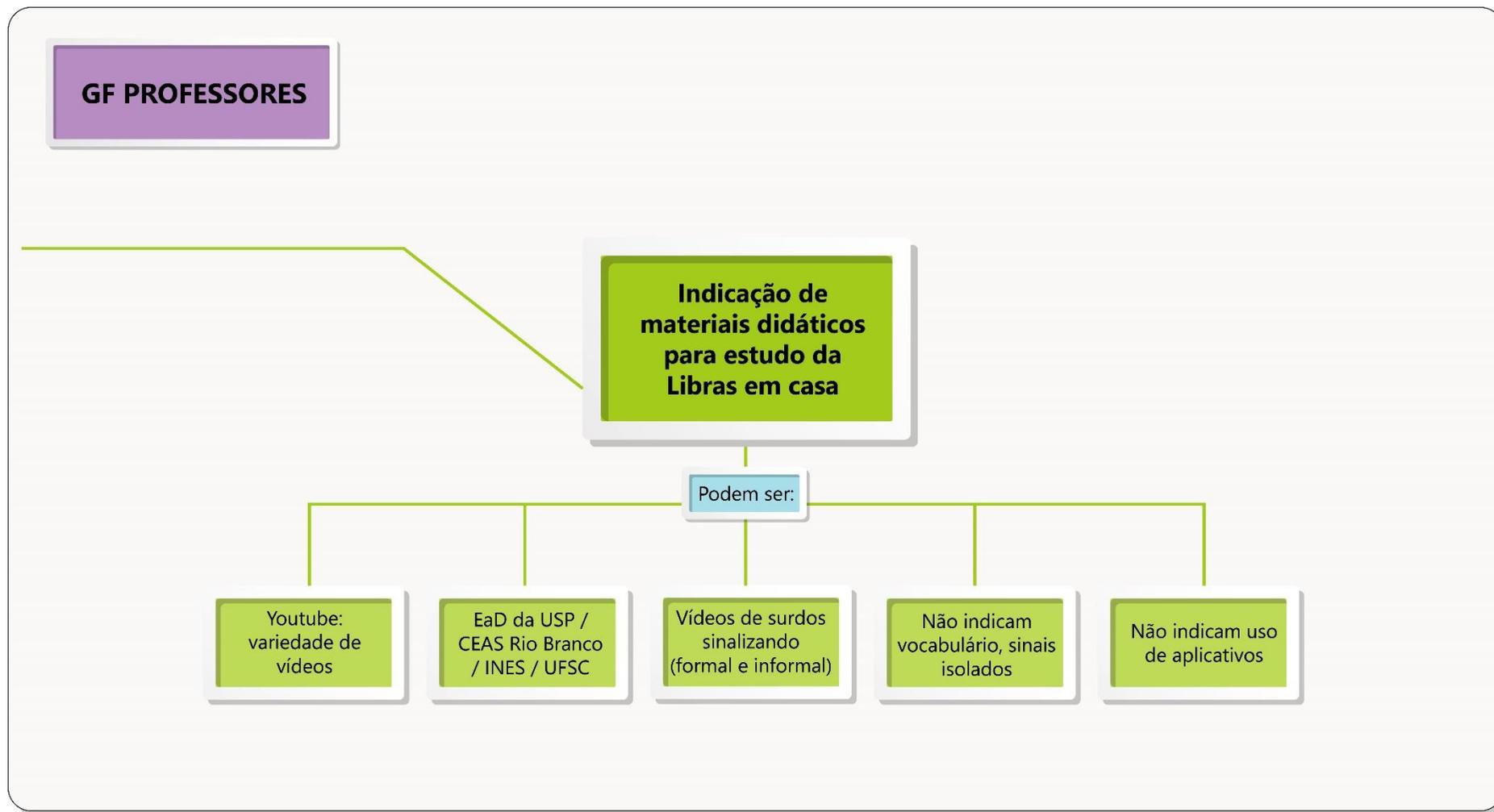
Fonte: Elaborado pela autora

Figura 10- Mapa Conceitual - Grupo focal professores (detalhes)



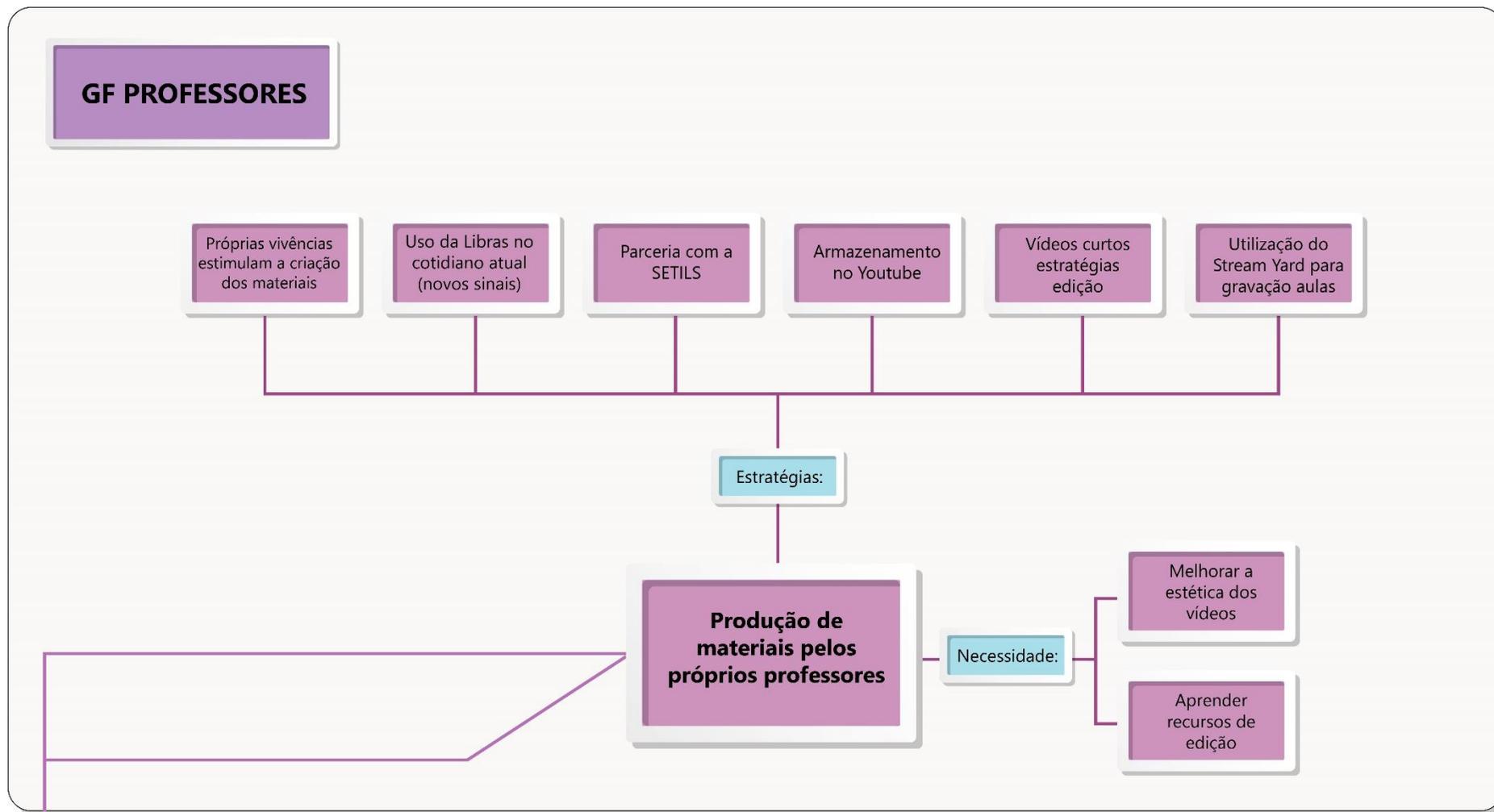
Fonte: Elaborado pela autora

Figura 11- Mapa Conceitual - Grupo focal professores (detalhes)



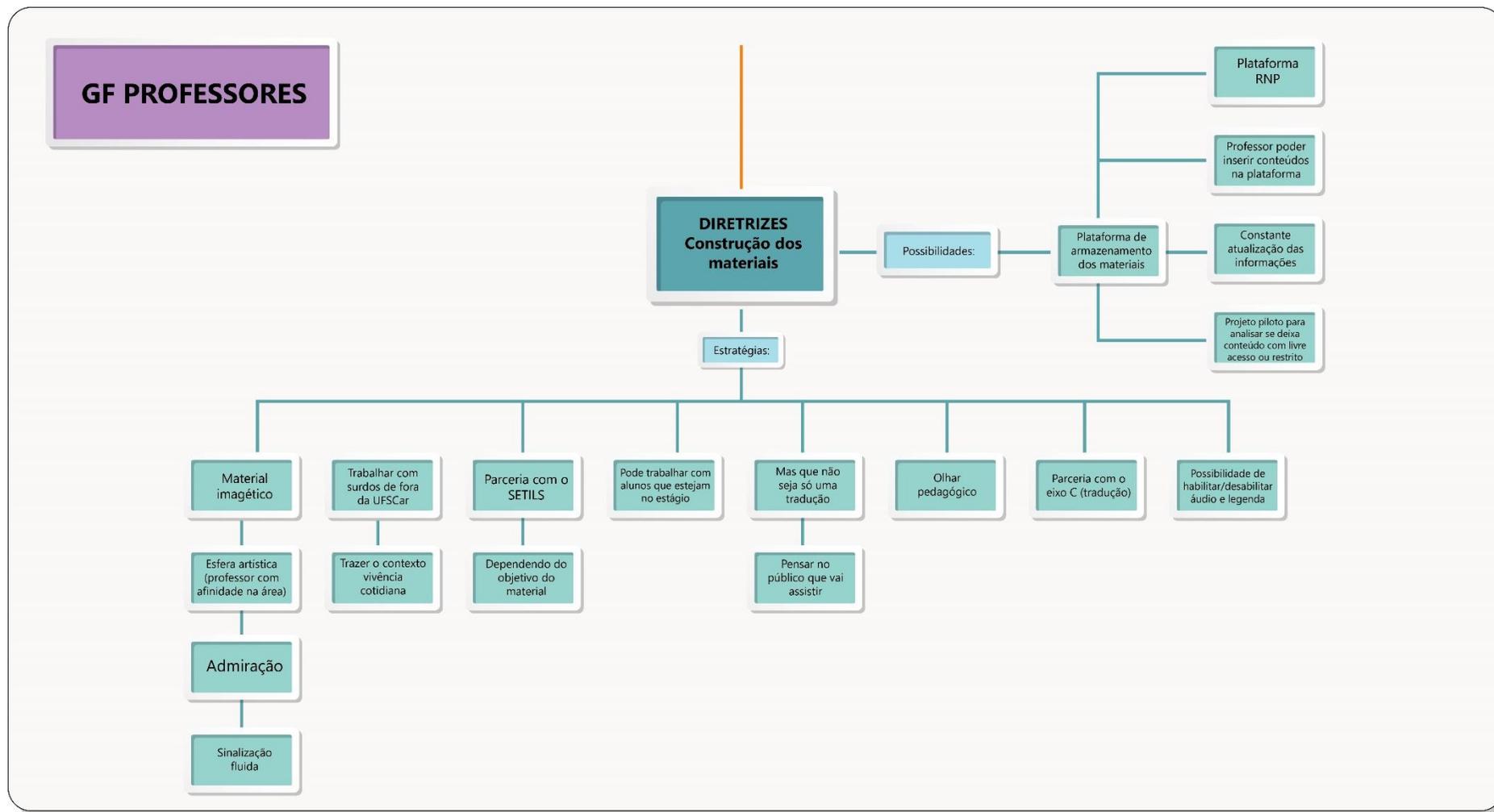
Fonte: Elaborado pela autora

Figura 12- Mapa Conceitual - Grupo focal professores (detalhes)



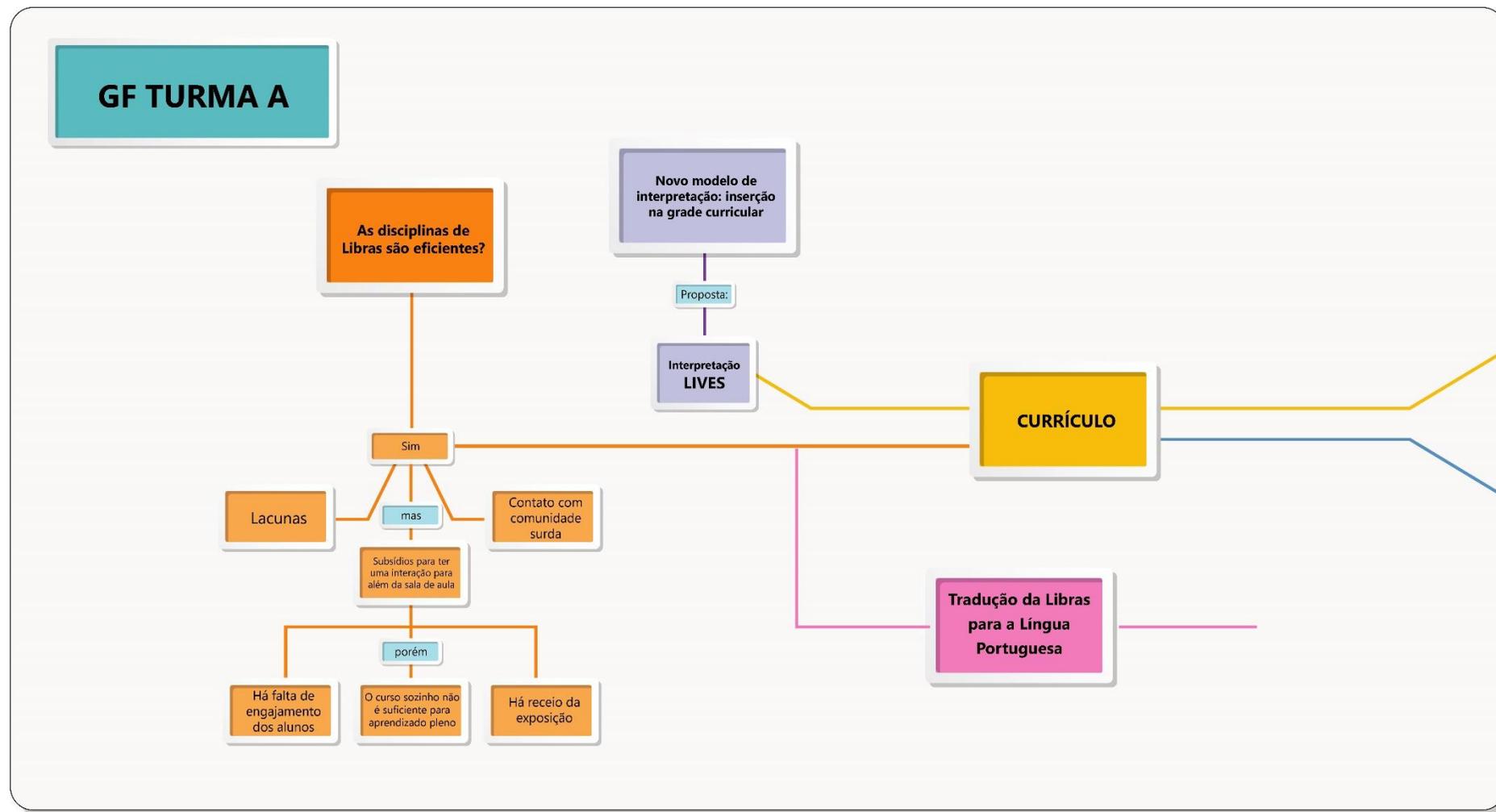
Fonte: Elaborado pela autora

Figura 13- Mapa Conceitual - Grupo focal professores (detalhes)



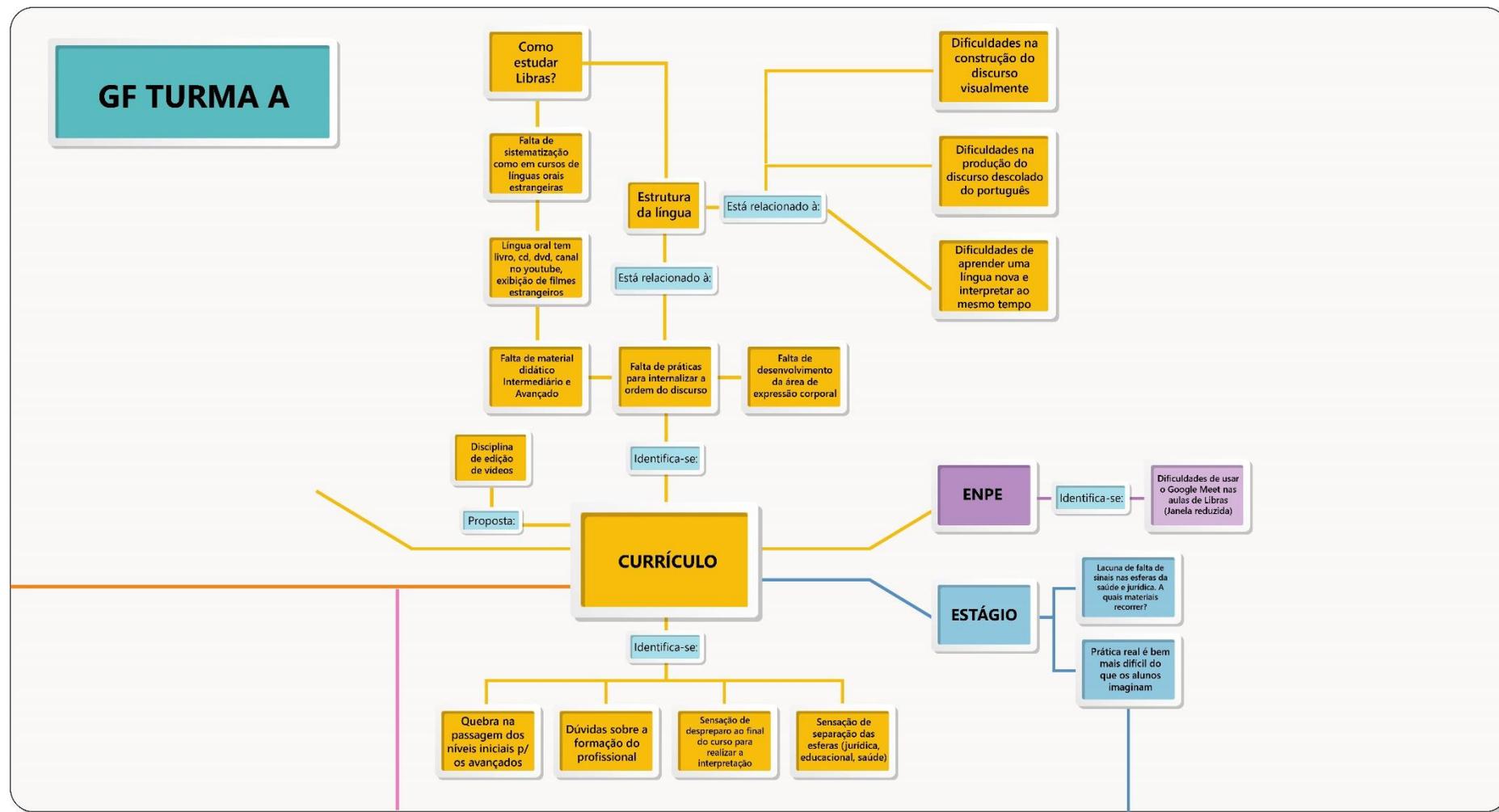
Fonte: Elaborado pela autora

Figura 15 - Mapa Conceitual - Grupo focal alunos | Turma A (detalhes)



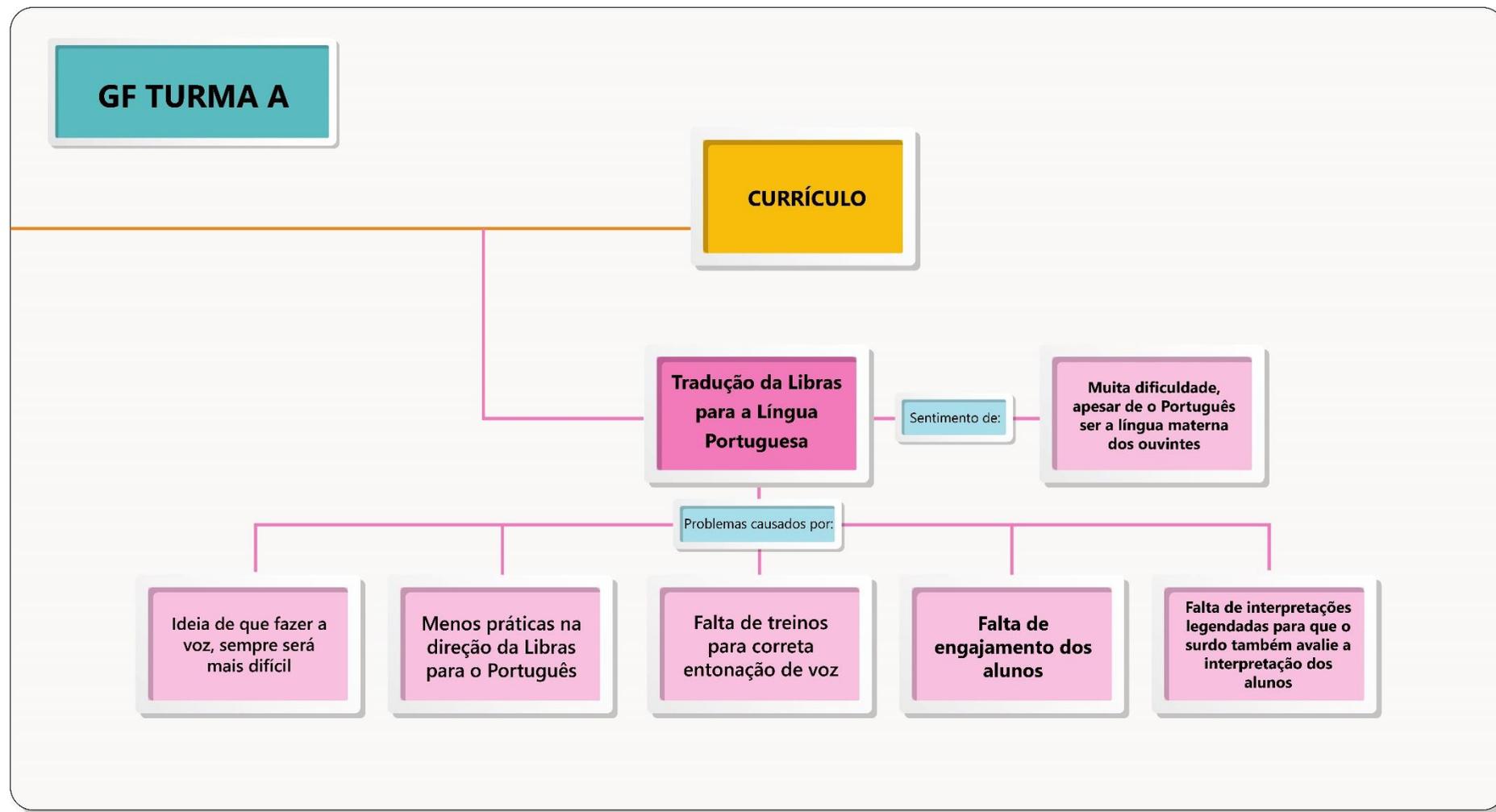
Fonte: Elaborado pela autora

Figura 16 - Mapa Conceitual - Grupo focal alunos | Turma A (detalhes)



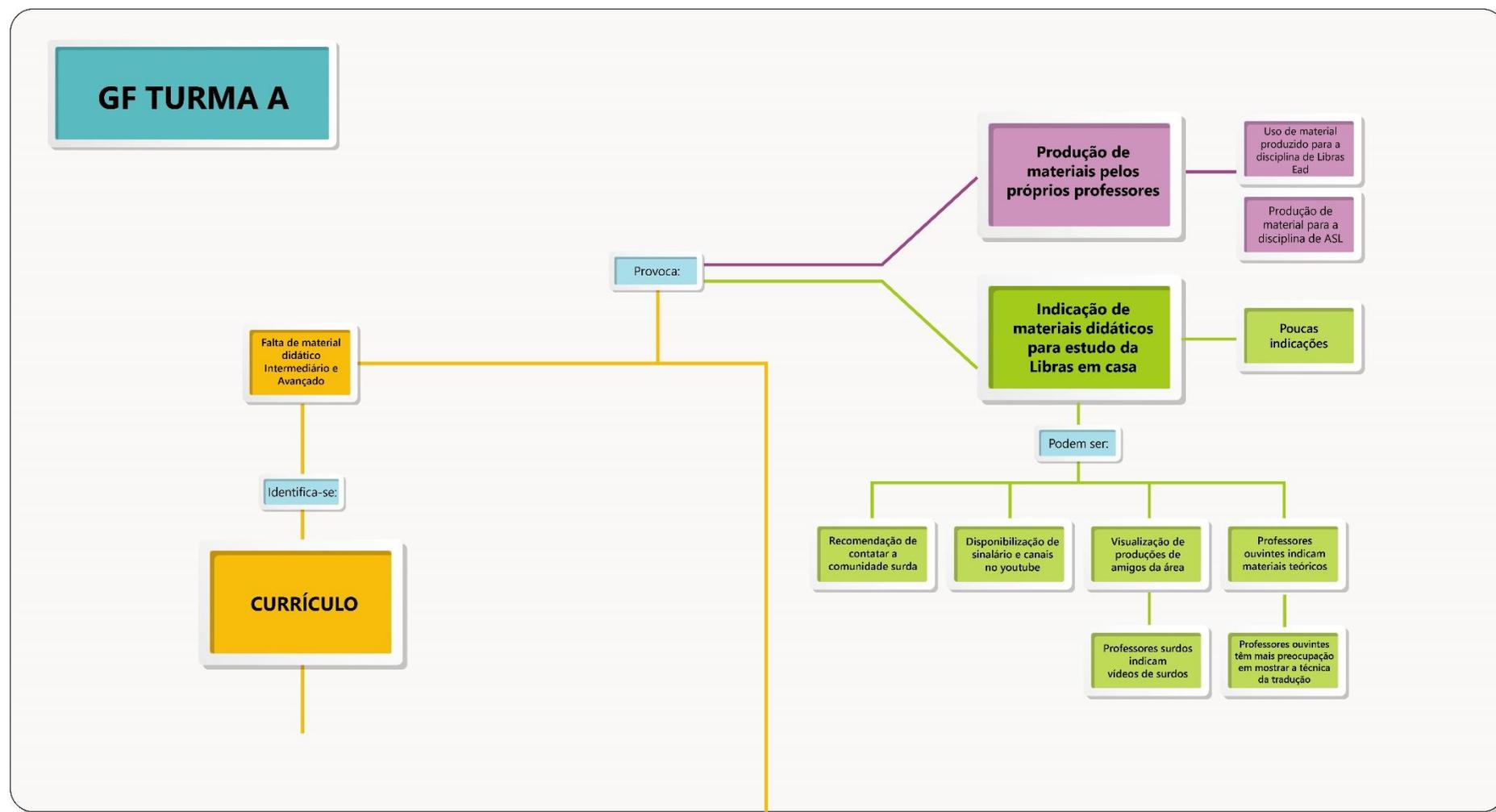
Fonte: Elaborado pela autora

Figura 17 - Mapa Conceitual - Grupo focal alunos | Turma A (detalhes)



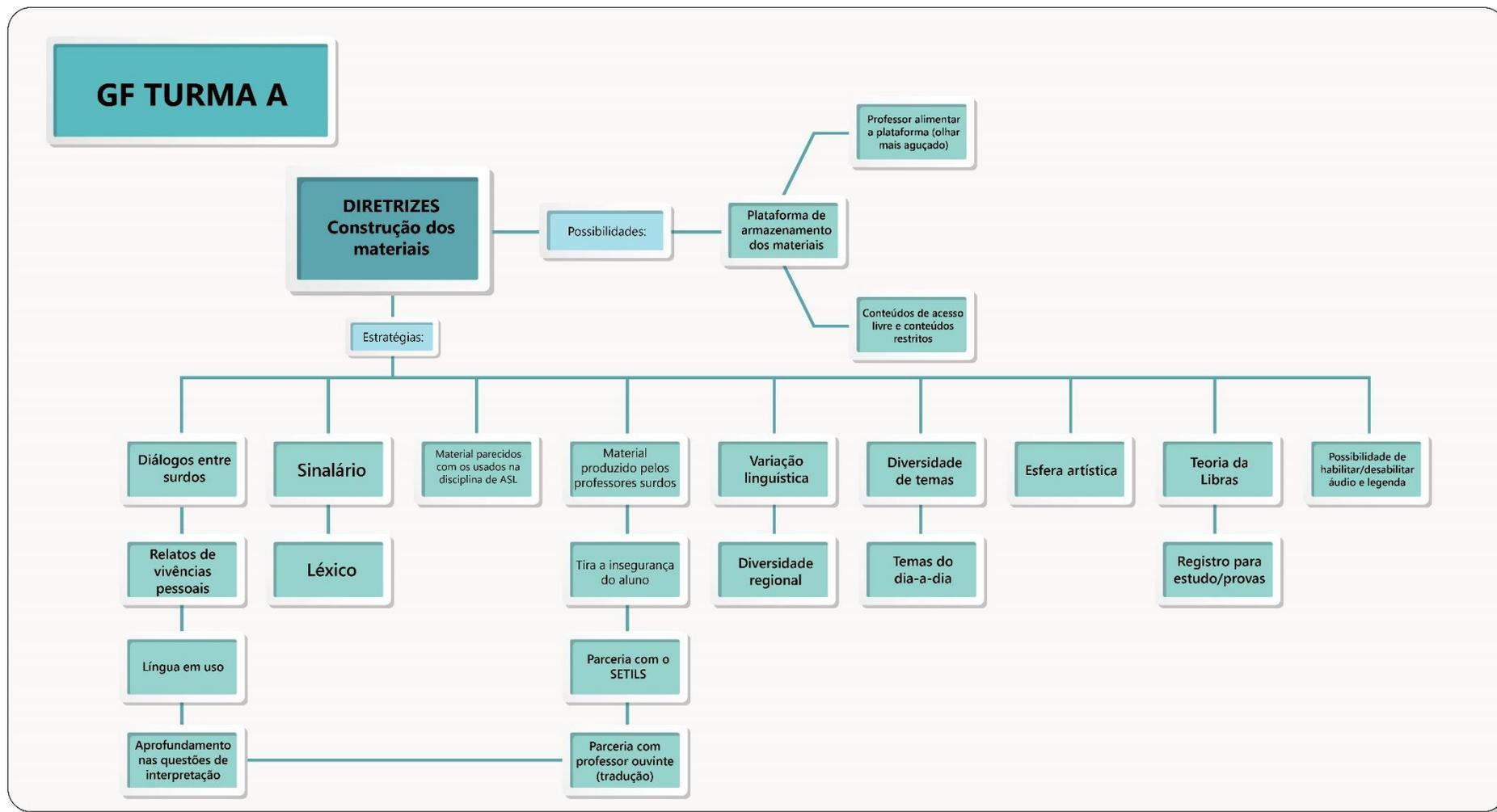
Fonte: Elaborado pela autora

Figura 18 - Mapa Conceitual - Grupo focal alunos | Turma A (detalhes)



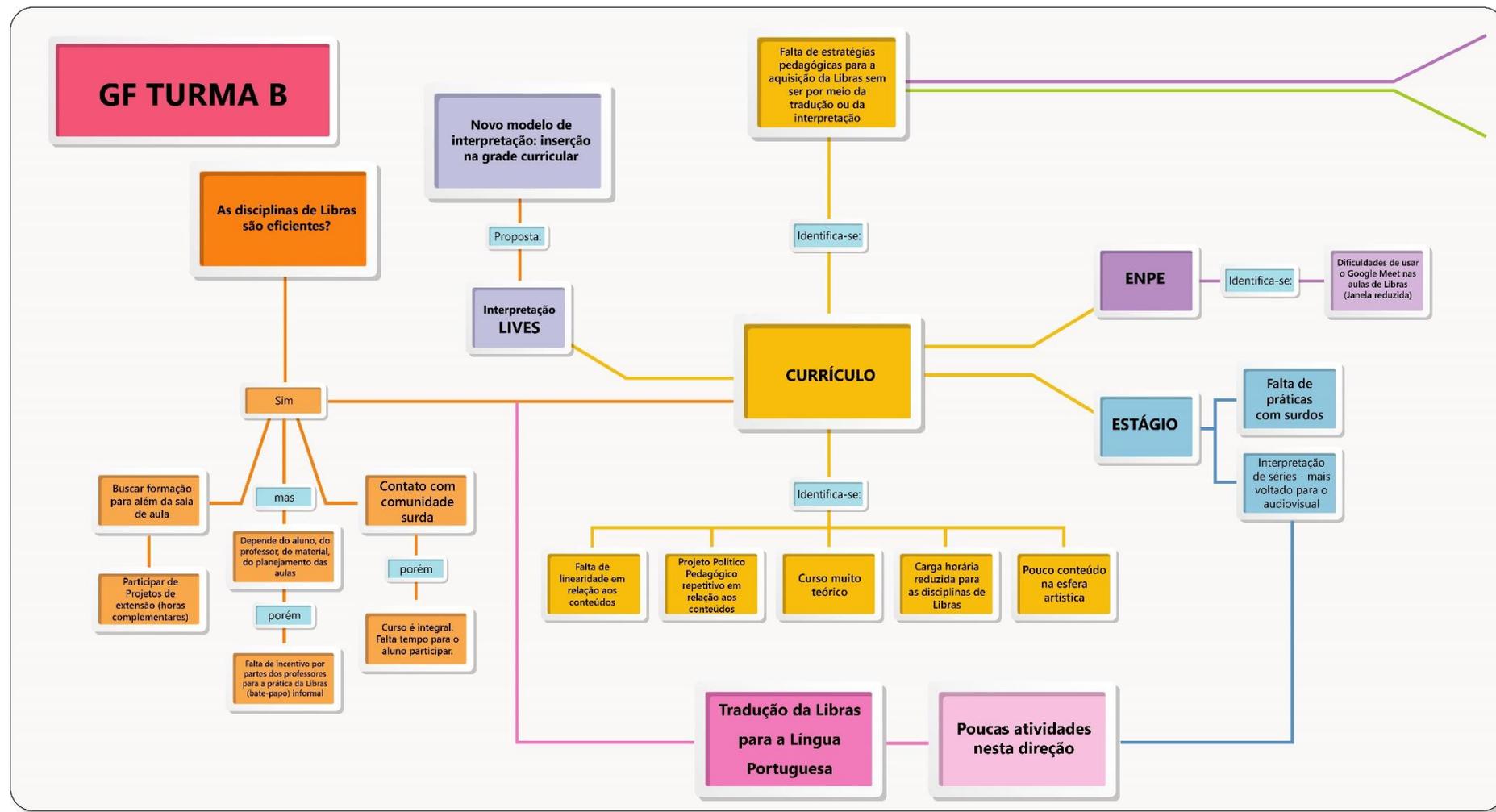
Fonte: Elaborado pela autora

Figura 19 - Mapa Conceitual - Grupo focal alunos | Turma A (detalhes)



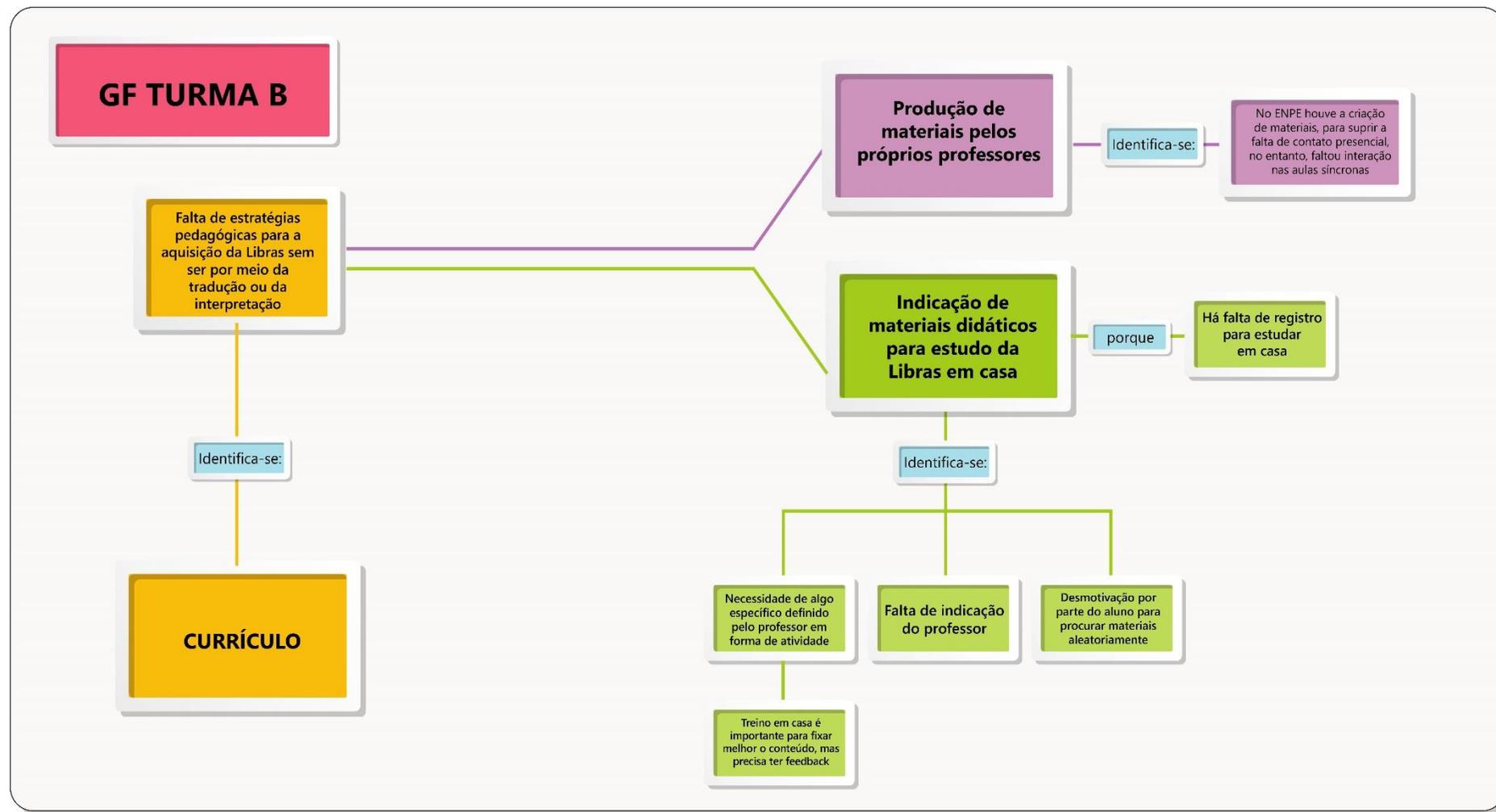
Fonte: Elaborado pela autora

Figura 21 - Mapa Conceitual - Grupo focal alunos | Turma B (detalhes)



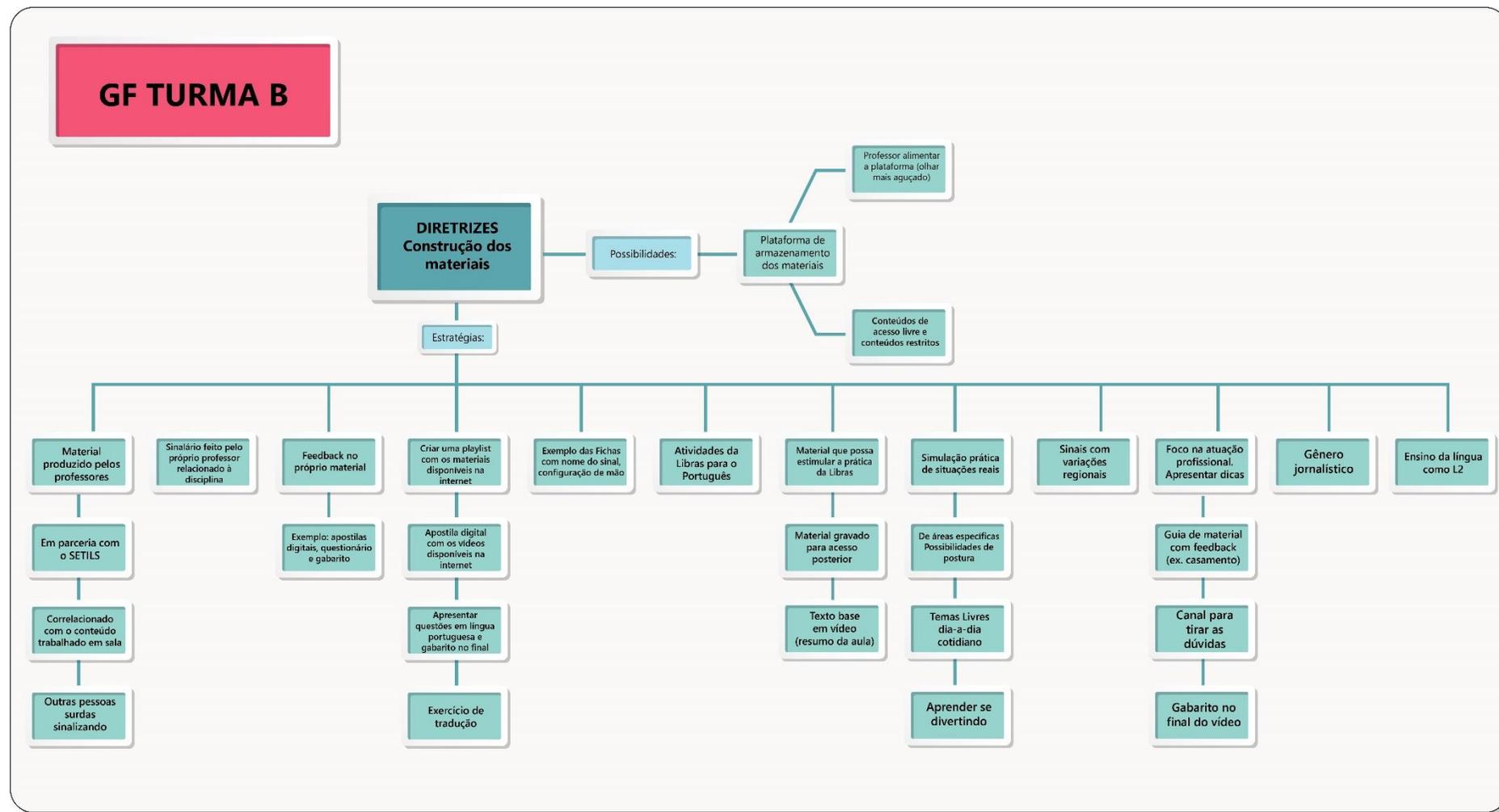
Fonte: Elaborado pela autora

Figura 22 - Mapa Conceitual - Grupo focal alunos | Turma B (detalhes)



Fonte: Elaborado pela autora

Figura 23 - Mapa Conceitual - Grupo focal alunos | Turma B (detalhes)



Fonte: Elaborado pela autora

A confecção dos Mapas Conceituais para cada um dos grupos focais permitiu a identificação de relações entre as temáticas discutidas ao longo dos encontros, sendo possível dividir as ocorrências em cinco eixos de análise, a saber:

Eixo A: Princípios didáticos

Eixo B: Currículo

Eixo C: Materiais didáticos

Eixo D: Dificuldades dos alunos na aprendizagem da língua

Eixo E: Ensino não presencial emergencial (ENPE)

Os dados coletados nos grupos focais (Estudo I) sobre a forma como têm sido ministradas as disciplinas de Libras e o quanto elas atendem às expectativas de professores e alunos em relação aos materiais didáticos disponibilizados para estudo, servirão de base para o desenvolvimento do Estudo II, cuja descrição encontra-se no item 5.6.

5.6 – Estudo II – Desenvolvimento de material educacional de apoio ao estudo da Libras

A partir das informações coletadas e analisadas no Estudo I, pretende-se partir para a etapa seguinte que consiste no desenvolvimento de uma proposta inicial de material educacional de apoio ao estudo da Libras. Para tanto, alguns passos processuais serão seguidos visando o alcance do objetivo pretendido.

Na fase do Estudo II serão utilizadas técnicas de Design Educacional, Design Gráfico e Design de Interfaces, para a conceituação e estruturação da ferramenta de estudo.

Segundo Santos (2020), o material educacional é todo material elaborado com o objetivo de oferecer suporte para a realização de atividades de caráter educativo e/ou de formação, sendo que o seu objetivo e formato irão variar de acordo com os fins nos quais ele será utilizado. Além disso, esse tipo de material costuma ser desenvolvido como suporte a atividades formativas tidas como complementares a educação formal, podendo ser utilizado em treinamentos, cursos de curta duração ou ainda cumprir uma função orientativa de caráter auto instrutivo.

Segundo o modelo ADDIE, descrito por Filatro (2008), as etapas percorridas para o planejamento pedagógico de um material educacional são: a) Análise: envolve a identificação de necessidades de aprendizagem, a definição dos objetivos instrucionais e o levantamento das restrições envolvidas; b) Design e Desenvolvimento: quando ocorre o planejamento da instrução e a elaboração dos materiais e produtos instrucionais; c) Implementação: quando se

dá a realização da situação de ensino e aprendizagem propriamente ditos; d) Avaliação: envolve o acompanhamento, a revisão e a manutenção do sistema proposto.

Para a estruturação do material, conceitos de Design Gráfico também serão considerados, visando “promover a potencialização e o enriquecimento da construção da legibilidade do discurso comunicativo em sistemas hipermidiáticos” (PORTUGAL, 2013, p.65). Dessa forma, conhecimentos sobre cor, tipografia, imagem e áudio, vídeo são importantes aliados na elaboração de projetos de hipermídia.

Por se tratar de um produto digital, o material educacional também estará ancorado em conceitos do Design de Interação, que é o “design de produtos interativos que fornecem suporte às atividades cotidianas das pessoas, seja no lar ou no trabalho (PREECE; ROGERS, SHARP, 2005, p.28). Isto é, significa criar experiências que melhorem e estendam a maneira como as pessoas trabalham, se comunicam e interagem.

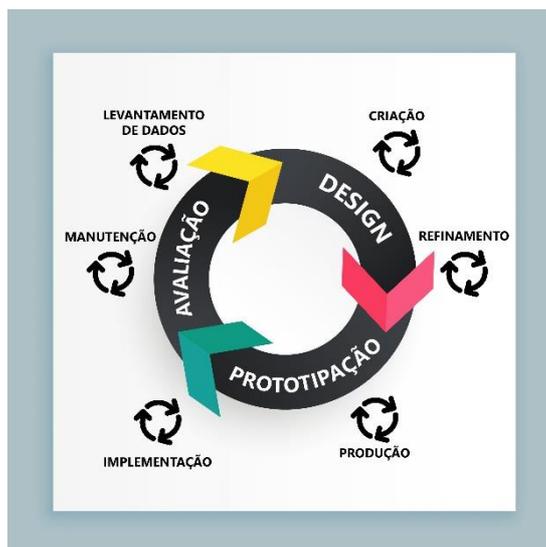
O principal objetivo do Design de Interação é otimizar as interações entre o usuário e o produto, sistema ou ambiente. Desse modo, a concepção, o desenvolvimento, a customização precisam ser estruturados de acordo com as necessidades, particularidades e expectativas do usuário (PREECE; ROGERS, SHARP, 2005). Promovendo uma aproximação desses conceitos com o campo da Educação, temos que o usuário fim é o estudante e o usuário intermediário é o professor.

Assim, entender o usuário é um dos pontos chave para o desenvolvimento de um bom produto e aspectos como a cognição, por exemplo, devem ser considerados. De acordo com Preece, Rogers e Sharp (2005, p.94), a cognição “é o que acontece com nossas mentes quando realizamos nossas atividades diárias; envolve processos cognitivos, tais como pensar, lembrar, aprender, fantasiar, tomar decisões, ver, ler, escrever e falar”.

Outro aspecto a ser considerado é compreender como as interfaces afetam os usuários, isso porque o “objetivo geral do design de interação é desenvolver sistemas interativos que provoquem respostas positivas por parte dos usuários, como sentir-se à vontade, confortável e apreciar a experiência de estar utilizando tais sistemas” (PREECE; ROGERS, SHARP, 2005, p.161).

Neste contexto, o processo genérico de desenvolvimento de um produto digital, como um website, pode ser descrito conforme apresentado na Figura 24.

Figura 24 - Processo genérico de desenvolvimento de websites baseado em avaliações de usuários



Fonte: Adaptado de Memória (2005, p.11)

De acordo com a Figura 24, os termos significam (MEMÓRIA, 2005):

1. Levantamento de dados: conhecimento do público-alvo e das suas necessidades;
2. Criação: geração de ideias que podem ou não ser aproveitadas para desenvolvimento futuro;
3. Refinamento: aperfeiçoamento da navegação, do fluxo de informações e do layout;
4. Produção: desenvolvimento do protótipo funcional;
5. Implementação: desenvolvimento do conteúdo, das imagens, dos vídeos e programação;
6. Lançamento: disponibilização do website ou sistema web para uso real;
7. Manutenção: atualização do website ou sistema web, com análise das métricas de sucesso e preparação para *redesign*.

A partir de toda a conceituação teórica e técnica apresentada até aqui, buscaremos desenvolver um produto educacional que atenda às expectativas de docentes e alunos e, conseqüentemente, contribua para o processo de ensino e aprendizagem da Libras, principalmente como ferramenta de estudo não presencial. No entanto, considerando que a pesquisa está sendo desenvolvida apenas pela pesquisadora, não contando com a presença de uma equipe multidisciplinar de apoio, composta por programadores, técnicos audiovisuais, tradutores e intérpretes de Libras, algumas limitações são reais e precisam ser consideradas na entrega do produto final. Neste sentido, buscaremos cumprir com o máximo de etapas descritas acima, sendo nosso objetivo apresentar ao menos um protótipo funcional.

CAPÍTULO 6 – RESULTADOS E DISCUSSÕES DO ESTUDO I

Neste capítulo serão apresentados os resultados e discussões concernentes ao Estudo I. O *corpus* para análise foi composto pelas gravações obtidas durante os grupos focais realizados com professores e alunos e descritos com detalhe na seção destinada à metodologia.

6.1 – Eixos de Análise

Eixo A: Princípios didáticos

Com o intuito de conhecer melhor o perfil dos professores participantes, iniciamos o seu grupo focal, questionando sobre as disciplinas ministradas normalmente no curso TILSP, se identificam diferenças entre ensinar Libras para alunos surdos e ouvintes e se buscaram formação específica para ensinar a Língua Brasileira de Sinais. Além disso, considerando que para o ingresso no curso TILSP não há exigência de conhecimento prévio na Libras, quais são os princípios didáticos utilizados para que o aluno se aproxime das peculiaridades de uma língua na modalidade viso espacial.

Dentro deste eixo, os professores entrevistados relataram que o ensino da Libras ocorre de modo distinto quando se trata de alunos surdos e ouvintes. Para os docentes, o aluno surdo vê a língua de sinais de modo mais natural, já que não tem influência da Língua Portuguesa, e, portanto, a forma de interação acaba sendo diferente. Quando se trata de ensinar Libras para alunos ouvintes, normalmente os professores precisam explicar a história da educação de surdos, o reconhecimento da língua através das legislações, a base e a teoria que englobam o funcionamento da língua de sinais, para só depois iniciar de fato o ensino do conteúdo programático, conforme apresentado no excerto abaixo:

Bom, eu acho que é diferente sim a forma do surdo e do ouvinte, como que a gente ensina Libras. Não são iguais as formas porque eu já tive experiências assim com os surdos, e parece que ela vem de uma forma mais natural, sem a influência da Língua portuguesa. Parece que você não tem nada da língua portuguesa, nenhuma influência, então tudo que você explica, a forma como você interage é diferente. Quando você tá falando com os ouvintes no começo e eles não conhecem nada da língua de sinais e você precisa explicar a base, a teoria, os aspectos, a história, do que que é a Libras. O primeiro contato com você tem, depende de ter um intérprete junto pra poder estabelecer essa comunicação, pra depois começar em si as aulas, isso lá no básico né. A gente não consegue já ir direto no ensino da língua né pra quem não tem conhecimento. Então, tem que falar da cultura surda, da legislação, enfim, você tem que passar porque as pessoas não tem esses conhecimentos.

(Participante Carolina - 1º. Encontro do grupo focal dos professores, 04/03/2021).

Além disso, de acordo com o relato de experiência de uma das professoras, quando ela ministrou um curso de Libras voltado à área da saúde, para uma empresa particular, com alunos surdos e ouvintes na mesma turma, alguns surdos tinham comportamentos que acabavam atrapalhando o andamento das aulas e por esse motivo, ela teve que mudar sua estratégia para conseguir maior fluidez e atenção de todos.

[...] Tinha os alunos ouvintes, que sabiam já Libras e eu sinalizava de uma forma mais calma, mais devagar para que eles pudessem acompanhar, e com os surdos eu sinalizava de uma outra forma, era diferente o jeito que eu conversava com eles. E aí no curso de saúde em Libras, acho que foram algumas coisinhas que me incomodaram, foram duas coisas na verdade. Uma delas, de uma forma geral, no Brasil todo, acho que nas regiões diferentes, você tem os sinais diferentes, contextos diferentes e aí, o surdo sempre falava assim, ah, não, em tal lugar tem outro sinal. Aí eu falei, tudo bem, eu sei, conheço que tenha as variações linguísticas, mas eles ficavam toda hora interrompendo e mostrando essas variações. E isso atrapalhava um pouco para os alunos ouvintes. Eu sentia assim que ficava atrapalhando o aprendizado dos ouvintes. Então no começo do curso eu dava mais atenção, aí que legal isso ou aquilo, aí depois eu acabei mudando o comportamento. Eu falava, ah tá, tudo bem, tem essa variação, mas espera um pouquinho e continuava com os alunos ouvintes e deixava os surdos, senão eles acabavam tomando toda a atenção da aula ali.

(Participante Gabriela - 1º. Encontro do grupo focal dos professores, 04/03/2021).

Quando questionados sobre os princípios didáticos adotados especificamente para as turmas de ingressantes do curso TILSP, no qual não há exigência de conhecimento prévio em Libras para ingresso ao curso, os professores disseram que adotam como princípios didáticos, principalmente nas turmas iniciais, a utilização de recursos do Power Point, trabalham com aspectos visuais, provocam o diálogo entre os alunos com a utilização de palavras e imagens, fazem uso do recurso de soletração em Libras, recorrem a escrita na lousa, utilizam materiais imagéticos em movimento, no formato de vídeos, e alguns trabalham com o cronograma da disciplina de forma mais aberta, permitindo que alterações sejam realizadas ao longo do percurso, de acordo com o *feedback* dos alunos. Quando a turma está em um nível mais avançado, optam pela interação direta em língua de sinais, praticam diálogos em sala de aula, promovendo momentos de conversação em Libras.

Eu sempre utilizo o power point. Se não tiver power point, se não tiver slides, é impossível. Como que eu vou introduzir essa língua diretamente, ensinando língua de sinais para uma turma básica? Então eu preciso ter as imagens, eu preciso ter esse recurso pra me auxiliar, pra dar um contexto melhor. Eu não posso dar aula diretamente em Libras, muito difícil. Agora, com uma turma mais avançada, é possível, eu posso dispensar o recurso do power point e fazer uma interação direta em língua de sinais, fazer práticas de diálogos na sala de aula, momentos de conversação em Libras. Mas nas turmas iniciais, eu sempre utilizo o power point, porque é uma língua nova que eles vão começar a aprender.

(Participante Carolina - 1º. Encontro do grupo focal dos professores, 04/03/2021).

A fala da Prof^a Carolina nos indicia que os recursos de imagens/ilustrações são tidos como ‘instrumento’ e não como parte constitutiva da língua, conforme apontam Peluso e Lodi (2015), pois deixam progressivamente de pensar em recursos e na visualidade da língua com alunos de turmas mais avançadas, ou seja, mais ‘fluentes’ nela. Os autores propõem fortemente a concepção de que os surdos organizam o mundo linguístico e enunciativo no plano visual e, a partir dessa perspectiva, “pode-se considerar que a visualidade não é externa a eles, mas constitutiva de sua subjetividade e da forma como organizam a realidade” (PELUSO; LODI, 2015, p.66, tradução nossa). Ademais, a fala da professora nos remete à perspectiva do ‘vocabular’ com alunos iniciantes, em contraposição à utilização de uma perspectiva dialógica desde o início do processo de ensino e aprendizagem. Tal fato nos leva a pensar que as dificuldades enfrentadas pelos alunos quando precisam produzir discursos em Libras podem estar diretamente relacionadas a essa forma de ensinar.

Para a teoria histórico cultural, o aprendiz é visto como um participante ativo na construção do conhecimento e a aprendizagem de uma segunda língua é vista como uma prática social em que a interação promove a troca mútua e estimula o aprendiz a querer aprender cada vez mais. Nesta perspectiva, promover práticas dialógicas em sala de aula tende a contribuir para a aprendizagem linguística dos alunos, fazendo com que se apropriem das características inerentes a uma língua na modalidade gesto-visual.

[...] Faço um cronograma, porque a coordenação me pede um cronograma com o que eu vou trabalhar em cada dia, mas aí, alguma demanda acontece e eu tenho que mudar os dias que eu trabalho, pra contextualizar de acordo com a demanda da aula, então fica difícil. Eu não gosto de seguir um cronograma muito fechado, porque a didática funciona de acordo com aquilo que os alunos trazem. Porque eu preciso ficar vendo qual é o interesse dos alunos, eu acho que ficar presa a um cronograma atrapalha um pouco. Eu acho que a gente precisa deixar a aula fluir, você vai complementando com aquilo que o aluno traz e vai interagindo dessa forma.

(Participante Carolina - 1º. Encontro do grupo focal dos professores, 04/03/2021).

No relato da Prof^a Carolina, ela afirma fazer um cronograma em função da exigência da coordenação do curso, sem expressar mais claramente seus conceitos sobre o que seja o planejamento e o que seja processo, aspectos bastante distintos que poderiam ser pontuados. Planejar aulas e atividades significa abarcar todos os assuntos pertinentes à ementa da disciplina oferecida, de modo a buscar o cumprimento dos objetivos propostos ao final do semestre. Já o processo, esse sim é de suma importância para identificar as principais dificuldades dos alunos e buscar outra didática para promover o aprendizado da língua, sem perder de vista a ementa da disciplina.

Para uma das professoras, sua didática consiste em separar ao máximo a Libras da Língua Portuguesa para que ao longo dos quatro anos de curso, os alunos se acostumem a olhar

para a língua de sinais, para as mãos que estão sinalizando no espaço, e entendam que há uma estrutura específica que não é o português sinalizado.

[...] Agora o curso de tradução e interpretação é outra coisa né, aí eu utilizo sim mais palavras, utilizo legendas, momento de tradução de Libras, para que os alunos percebam a estrutura da Libras, que não pode usar o português sinalizado, não pode usar língua de sinais e o português ao mesmo tempo. Então eu utilizo bastante esses recursos. Por exemplo, eu vou ensinar cores, eu mostro as cores. Vou ensinar sobre os lugares, ambientes diferentes, eu mostro uma imagem de uma igreja, por exemplo, uma imagem de um hospital, um banco. Por exemplo, uma aula sobre advérbios, advérbios de tempo, então os alunos precisam olhar pra mim para entender o contexto. “Ontem eu viajei para o Rio pela primeira vez”. Então eu vou sinalizando... sempre eu viajo? As vezes... Então, são exemplos em língua de sinais para que os alunos entendam e deixem de depender do português, tento ao máximo tirar a língua portuguesa, para que eles acostumem. Eles têm 4 anos de curso, então eles têm que aprender a separar a língua portuguesa, da língua de sinais.

(Participante Gabriela - 1º. Encontro do grupo focal dos professores, 04/03/2021).

A fala da Profa. Gabriela nos incita a pensar sobre o processo de aprendizagem de uma segunda língua. De acordo com o discurso dela, há uma ‘negação’ da L1 do aluno ouvinte, e isso nos remete à ideia de segmentação entre as línguas, deixando de ‘tomar’ a análise contrastiva como proposta, por exemplo, no ensino do Português para surdos. Para Lucca e Martins (2022), o processo de aprendizagem de uma segunda língua deve ser feito a partir do conhecimento sobre a primeira língua do aprendiz em espaços de interação, e complementam citando Aspilicueta (2006, p. 15), que “o processo de apropriação de uma L2 permeia-se pela interferência das estruturas da L1 na aprendizagem da L2. Erros são cometidos a partir da formulação de hipóteses que se baseiam nas regras da L1 ou na generalização das regras já aprendidas da L2”.

O uso de dicionários impressos foi comentado por duas professoras, sendo que uma delas relatou que mudou sua forma de ensinar Libras em relação ao uso desses materiais, que segundo ela, provocam muitas dúvidas nos estudantes, já que muitas vezes o sinal representado através de uma imagem estática não consegue transmitir uma mensagem correta.

[...] Uma outra coisa que eles sempre me passam e que eu acabei mudando minha forma, minha didática, é com relação aos dicionários, que os alunos não tem muito dicionários. Tem o dicionário escrito e não tem o movimento, então os alunos olham ali e ficam na dúvida, “o que é essa sinalização?”, na imagem estática né, no caso do dicionário. Então esses dicionários, as vezes você olha ali a imagem e entende uma outra coisa. Então eu sempre preciso dar essas dicas de sites, de outros lugares, de outros dicionários que tem, de glossários em língua de sinais, de materiais com movimento para os alunos. Esses materiais são muito melhores do que materiais impressos, que a imagem é estática. Então, os alunos quando olham essa imagem estática sempre ficam na dúvida, acabam desistindo, param de usar esse tipo de material impresso, com a imagem estática. Agora quando eu faço indicação de sites, de plataformas com movimento, a pessoa sinalizando, eles utilizam mais. [...]

(Participante Gabriela - 1º. Encontro do grupo focal dos professores, 04/03/2021).

[...] Então por exemplo, sobre o dicionário ilustrado, o surdo tem mais facilidade pra entender, mas o ouvinte, quando ele olha aquela imagem, fica um pouco mais difícil de entender, por isso eu indico as vezes vídeos do Youtube, indico que eles busquem outros materiais em vídeo pra poder assistir uma pessoa sinalizando, de diferentes pessoas surdas pra que eles consigam adquirir essa língua.

(Participante Carolina - 1º. Encontro do grupo focal dos professores, 04/03/2021).

Essa questão da dificuldade de uso de dicionários ilustrados impressos já foi pontuada em outras pesquisas por ser um importante ponto a ser considerado no ensino de uma outra língua. Isto porque, apresentar o desenho de um sinal isolado, com seu significado não possibilita a imersão em práticas sociais da linguagem. Conforme Lacerda, Caporalli e Lodi (2004) já haviam escrito, os dicionários trazem termos lexicais organizados por categorias semânticas, com apresentação de desenhos das configurações de mãos e posição no espaço, se resumindo a aprendizagem de um léxico mínimo, não proporcionando, portanto, situações educacionais da Libras em contextos de uso. Neste sentido, a utilização de vídeos passa a ser uma alternativa, por possibilitar a visualização de um dos seus componentes fonológicos mais complexos, que é o movimento, que envolve uma vasta rede de formas e direções, desde os movimentos internos das mãos, os movimentos dos pulsos e os movimentos direcionais no espaço (QUADROS; KARNOPP, 2004).

No caso específico do curso TILSP da UFSCar, uma professora relatou que alguns alunos iniciam o curso com algum conhecimento na língua e outros não. Isso acaba provocando um sentimento de descontentamento no início, porque os que sabem um pouco, querem acelerar o aprendizado e o professor precisa se atentar, pois há outros aprendizes que sequer tiveram contato como conteúdo abordado, necessitando de um detalhamento maior.

E no Tilsp era diferente, na graduação, os alunos do Tilsp sabem que vão trabalhar como intérpretes futuramente, eles sabem que terão que usar a visualidade, que a língua é diferente. Então você tem as vezes alunos que sabem a língua de sinais e outros nem tanto, que tão muito iniciais. Aí alguns já querem ir mais rápido, outro já fecha a cara porque, tem que ter paciência, porque tá aprendendo assim, então essa diferença acaba dificultando um pouco, você não pode pular etapas, você precisa ter paciência e ensinar a Libras no tempo.

(Participante Carolina - 1º. Encontro do grupo focal dos professores, 04/03/2021).

Esta fala da professora Carolina vai ao encontro com o discurso de Albres (2012, p. 144), ou seja, de que não se pode “conceber a língua como existência de uma realidade compartilhada entre os aprendizes de forma igual”. Saber respeitar a individualidade de cada um dos aprendizes é uma das regras apontadas por Figueiredo (2019).

Outro ponto que emergiu das falas, diz respeito à falta de formação específica dos professores para ensinar a Libras. Neste contexto, todas as dificuldades relatadas, vivenciadas em experiências anteriores ou após à vinculação à Universidade, podem ser reflexo da falta de formação voltada para o ensino de uma segunda língua, conforme apontado neste excerto:

[...] Então, eu não tive formação pra ensino de libras. Eu fui monitora do curso de Libras, então ser monitora foi a minha formação na verdade, mas participar de um curso, ter certificação, eu não tive. Então foi pela vivência, pela experiência mesmo.

(Participante Gabriela - 1º. Encontro do grupo focal dos professores, 04/03/2021).

Esta é uma realidade que Lebedeff e Facchinello (2018), já haviam apontado em seu estudo, isto é, de que os professores de Libras que exercem docência no ensino superior não têm formação específica em Letras-Libras, e, portanto, não receberam treinamento para o ensino de uma segunda língua. Desse modo, a discussão sobre a concepção de ensino é evidenciada. Ser surdo seria suficiente para exercer a função de ensinar uma língua visoespacial para ouvintes que buscam se tornar tradutores e intérpretes?

Segundo Lucca e Martins (2022, p.37), a resposta é não. A partir de dados levantados com alunos de um curso de formação em tradução e interpretação, as aulas práticas deveriam ser ministradas por professores surdos e ouvintes em parceria, tendo em vista que essa troca favorece a apropriação da língua de sinais, além de ser importante, para o aluno ouvinte em processo de aprendizagem, estar em contato com pessoas surdas. Isto porque, os professores surdos apresentam com seus corpos a tão discutida diferença linguística, entretanto, a falta de experiência sonora com a língua portuguesa e os caminhos contrastivos entre estas duas línguas podem ser melhor explicados, pelo professor ouvinte.

Ainda de acordo com as autoras, essa relação de parceria entre os dois favorece a construção de um ensino mais significativo para o aluno ouvinte, podendo ainda conduzir a um processo de apropriação da língua de sinais de maneira nova, diante da mudança de modalidades e com possibilidades de criação de estratégias mais interessantes para esse fazer (LUCCA, MARTINS, 2022).

Este é um debate que vem sendo tratado mais recentemente pelos próprios surdos, ou seja, de que ter fluência na língua não significa saber ensinar a língua e ser um bom professor, com a apresentação de boas estratégias de ensino para os alunos. Segundo Carvalho (2016), não basta ser surdo para ser professor. O pesquisador, que é surdo, defende a ideia de que ser surdo não pode ser a única condição para que o sujeito advogue para si o ensino de Libras. Para

ele, a palavra surdo não pode adjetivar o professor, mas sim ser tratada enquanto um substantivo que o qualifique para que a docência seja uma prática dentre outras possíveis.

Além disso, Carvalho (2016) acredita que apesar de ser surdo facilitar a sua inserção no mercado da educação, o sujeito não pode deixar de exigir de si mesmo a qualificação docente para assumir este importante papel na sociedade e questiona como o Estado vem incorporando os surdos no espaço escolar por meio das políticas de inclusão, além de analisar a história sob a perspectiva de como tornou-se possível a formação do surdo como professor de Libras. A dissertação aborda ainda a questão do interesse do Estado em investir e contratar compulsoriamente surdos para o exercício da docência em espaços específicos de inclusão, como o atendimento educacional especializado (AEE) para discentes surdos. O pesquisador conclui sua pesquisa propondo um novo olhar sobre a função de ser professor de Libras e o papel de despertar o interesse do discente surdo pela matéria Libras e não pela identidade do ser surdo.

Desse modo, esse eixo traz considerações importantes acerca dos princípios didáticos utilizados e que servirão de base para a estruturação do Estudo II, pois nos revela que o professor surdo, por vezes, deixa de pensar na visualidade da Libras conforme as disciplinas avançam na grade curricular, além de não fazer uso de uma perspectiva dialógica desde o início do processo de ensino e aprendizagem da língua. E ainda, as falas apresentadas nos revelam que os docentes deixam de considerar a análise contrastiva como proposta e confundem o planejamento das aulas com o processo, tão importante para a identificação das dificuldades dos alunos para a proposição de outra didática mais eficaz para o aprendizado da língua.

Eixo B: Currículo

Ao serem questionados sobre a eficiência das disciplinas de Libras que compõem a grade curricular, e sobre o processo de aprendizado de uma língua que para a maioria dos discentes ingressantes era desconhecida, os alunos responderam que sim, que é possível aprender a língua do zero, no entanto, isto depende do aluno, do professor, dos materiais disponibilizados e do planejamento das aulas. Além disso, é preciso buscar formação para além da sala de aula, com a participação em projetos de extensão que estimulem as práticas discursivas; buscar ter contato com a comunidade surda da cidade (o que é comumente incentivado pelos professores); ter engajamento para participar das atividades propostas pelos docentes em sala de aula; e driblar o receio da exposição em público.

*Eu concordo com as meninas e acho que depende também. Depende de muita coisa. Depende do aluno, do professor, do material, da disponibilidade do aluno em se doar pra aprender dentro e fora da universidade. **Do planejamento das aulas também. Porque, falando assim, da minha experiência individual, tinha aulas que acabavam ficando um pouco repetitivas.** A gente queria as vezes conhecer um pouco mais sobre um assunto e o professor retomava aquilo. As vezes no semestre seguinte o docente era outro e era a mesma coisa. Então acabava ficando um pouco repetitivo e a gente não acabava tendo uma linearidade em relação aos conteúdos, sabe? **De um ir complementando o outro. Foi a minha percepção.***

(Participante Nara - 1º. Encontro do grupo focal dos alunos Turma B, 24/02/2021, grifos nossos).

De acordo com a fala da aluna Nara, podemos perceber que há uma menção explícita à necessidade de revisão curricular, tendo em vista que muitas vezes os conteúdos abordados ao longo das disciplinas de Libras se tornam repetitivos, fazendo com que os alunos não visualizem uma linearidade, uma complementação de um conteúdo para o outro, conforme avançam no curso. Além disso, percebemos que esse fato gera um sentimento de frustração nos estudantes, pois não se sentem contemplados no aprendizado de assuntos de interesse da turma.

[...] E eu concordo com tudo o que a Luciana falou, e realmente assim, quando ela fala: “a gente aluno também se recusa muito a participar”. Não é que não tem, a não tem prática, mas o que tem, os alunos não querem fazer. E por que não querem? Que eu acho né... A minha turma, por exemplo, era muito competitiva, ninguém queria expor que não sabia, ninguém queria mostrar para o colega que não sabia, ou sei lá, um colega que sabe mais. Então a gente não queria mostrar que não sabe, ou que sabe menos do que o outro. Então eu acho que tem esse receio da exposição. E aí por isso das pessoas não participarem muito. Mas não é que não tenha, é que acaba tendo pouco por resistência dos alunos, muitas vezes.

(Participante Rafaela - 1º. Encontro do grupo focal dos alunos Turma A, 23/02/2021).

Os alunos apontaram ainda que identificam uma quebra de passagem dos níveis iniciais para os mais avançados, isto é, não conseguem visualizar o objetivo de cada disciplina, o que deveriam ser capazes de fazer ao final de cada nível, como em cursos de línguas orais estrangeiras, dos quais já participaram. Tal fato pode indiciar uma falta de sistematização do currículo de Libras, fazendo com que os aprendizes tenham a impressão de que não estão evoluindo no aprendizado da língua. Tais discursos indicam que faltam instrumentos de avaliação com apontamentos de ‘níveis’ de proficiência na língua, algo que poderia ser implementado no curso, como forma de minimizar o problema. Ademais, isso pode estar relacionado diretamente à falta de formação específica para o ensino de Libras por parte dos professores formadores, reverberando na forma como o fazem, havendo um maior domínio do processo nas disciplinas inseridas no nível básico.

Eu tive aula com todos os docentes surdos do curso [...]. Então cada um tem uma abordagem, uma didática diferente, e as vezes, acho que pelo próprio plano pedagógico do curso, acabava repetindo um pouco do conteúdo. Porque se a gente pega pra ver ele mesmo, ele aborda muita coisa comum em vários semestres do curso. Mas não que isso seja ruim, porque acaba reforçando muitas coisas que a gente aprende, mas a gente acaba também deixando outras coisas de lado que talvez seriam interessantes de aprender.

(Participante Nara - 1º. Encontro do grupo focal dos alunos Turma B, 24/02/2021).

Outro ponto que emergiu das falas, diz respeito às aulas teóricas e práticas. Segundo os estudantes, o curso acaba sendo muito teórico, por ter que abarcar o ensino da Libras, da Língua Portuguesa e de técnicas de tradução e interpretação, e na perspectiva deles, poderia oferecer mais atividades práticas.

[...] Eu só acrescentaria que, é, as aulas são muito teóricas, a gente perde muito tempo. Não posso dizer que perde muito tempo, porque a formação, ela não é só formação, não é só, aprenda o idioma Libras. Você forma tradutor e intérprete de Libras/Português. Então você aprende um pouco de português, um pouco de Libras, um pouco do que é ser tradutor e um pouco do que é ser intérprete e muitas outras coisas. Então, eu acho que... na minha perspectiva, o curso é mais teórico do que prático e eu penso que ele deveria ser mais prático do que teórico.

(Participante Mônica - 1º. Encontro do grupo focal dos alunos Turma B, 24/02/2021).

Além disso, tanto professores, quanto alunos, comentaram sobre o pouco tempo dedicado às aulas de Libras.

Eu acho que o curso em si, a respeito da aquisição de língua, só com os professores, com duas aulas na semana, que as vezes a gente tem, que são 4 créditos, a cada semestre, eu acho que ainda é muito pouco. Então eu acho que o aluno sempre precisa ir além, que nem a Paula falou e as outras colegas também retomaram, a gente precisa ter o contato direto com a comunidade surda. Eu acho que só ali o período das aulas, eu acho que o curso ainda não dá conta de poder formar esses profissionais. De formar tradutores e intérpretes só com as aulas de Libras 1, 2, 3, porque pra mim, 4 créditos é muito pouco em se tratando da matéria de Libras.

(Participante Gabriel - 1º. Encontro do grupo focal dos alunos Turma B, 24/02/2021).

E também precisa a prática diária. E as práticas ocorrem em sua maioria nas aulas de Libras, e é pouquíssimo tempo. Então as vezes o aluno esquece algum sinal, ou confunde. Precisaria que essa prática ocorresse todos os dias.

(Participante Carolina - 1º. Encontro do grupo focal dos professores, 04/03/2021).

[...] Eu acho que o conteúdo está bem programado, só que eu acho que tem poucas horas. Tem muito mais aulas teóricas. Lógico, como a Mônica disse, que você precisa aprender o português também, você precisa aprender a escrever, a fazer bons textos, mas eu acho que mais disciplinas de Libras iam... não sei, lógico, tem que ter contato, tudo isso que o pessoal falou, mas eu acho que ajudaria mais.

(Participante Melissa - 1º. Encontro do grupo focal dos alunos Turma B, 24/02/2021).

As falas dos estudantes Gabriel e Melissa e da professora Carolina indicam que apesar de o currículo do curso oferecer a disciplina de Libras em sete níveis (Libras I a Libras VII), todas com 4 créditos cada, ainda é insuficiente para a promoção da prática diária tão necessária para o aprendizado de uma língua gesto-visual. Diante disto, tais discursos nos fazem refletir sobre a importância de se ter um material de estudo que sirva de apoio para complementar a formação do aluno. O desafio de formação do profissional TILS é duplo, uma vez que o curso precisa oferecer conteúdos para o ensino da língua de sinais do zero e além disso, trabalhar técnicas sobre a prática da tradução e da interpretação.

Desse modo, lançar mão de mecanismos outros que contribuam para a aprendizagem da língua é mais uma via para proporcionar uma formação completa e de qualidade, e que refletirá na educação de surdos, uma vez que o TILS estará melhor preparado para estabelecer a comunicação com sujeitos ouvintes.

Neste sentido, fundamentados na abordagem histórico cultural, acreditamos que adotar estratégias como a apresentação de um material totalmente em Libras, proporcionando experiências nas quais o aprendiz possa percorrer etapas que produzam sentido para ele e ainda se reconhecer enquanto protagonista da ação que está participando, são práticas que podem possibilitar ultrapassar o nível básico da língua.

Assim, esse eixo sintetiza que é iminente a necessidade de uma revisão na grade curricular do curso para que o aluno consiga visualizar uma linearidade na apresentação dos conteúdos e avançar no aprendizado da língua.

Eixo C: Materiais didáticos

Este eixo é um dos que mais nos interessam analisar, tendo em vista sua relação direta com esta pesquisa. Desse modo, questionamos professores e alunos sobre a utilização de materiais didáticos em sala de aula e sobre a indicação dos mesmos para estudo em casa. Nesta perspectiva, buscamos obter informações relacionadas às características de um bom material, sob o ponto de vista de ambos os participantes e também sobre as estratégias utilizadas pelos alunos para estudar em casa e fixar os conteúdos em Libras vistos em sala de aula.

Para o professor Bernardo, o *Youtube* é uma plataforma onde se é possível encontrar uma variedade de vídeos com diferentes conceitos, que podem ser utilizados em várias disciplinas.

O que eu tenho visto nesse tempo que eu tenho trabalhado, ao longo dos 4 anos, eu gosto de usar bastante o Youtube, por conta da variedade de vídeos que a gente tem, que dá pra usar nas aulas, nas disciplinas, com diferentes conceitos, você consegue trabalhar com frases em Libras, então eu prefiro as vezes o uso desses vídeos, porque o uso do aplicativo, sei lá, o aluno vai aprender errado. Ele vai acabar ficando preso a aquela forma porque o sinal pode ser utilizado em diferentes contextos, você não tem um sinal por palavra. As vezes o mesmo sinal pode ser usado em vários contextos ou o contrário.

(Participante Bernardo - 1º. Encontro do grupo focal dos professores, 04/03/2021).

Além disso, o professor Bernardo produz seus próprios materiais, editando os vídeos para que fiquem mais atrativos para que os alunos atinjam o objetivo proposto por ele.

Eu deixo os meus vídeos editados para que os alunos tenham prazer de assistir. Quando o vídeo é muito simples, os alunos não têm muita vontade de assistir, não prestam muita atenção. Então o objetivo é que os alunos tenham um interesse maior em assistir aos vídeos da sinalização e quando você vê, já assistiu um vídeo de 15 minutos. Não que quando o aluno vê um vídeo de 15 minutos parece muito, mas quando você utiliza essas estratégias de edição e algumas estratégias as vezes de aceleração, chama mais a atenção pro aluno essa edição. Quando você tem tempo pra fazer, pra diminuir também o tempo do vídeo, vídeos mais curtos pros alunos, para que eles assistam e aprendam de uma forma muito mais rápida. Então eu me filmo, gravando esses conteúdos e as vezes o aluno tá lá, assistindo porque tem que assistir, quando o vídeo é muito longo né. Por isso eu deixo os vídeos mais curtos. Sabe, é como a leitura, que você vai lendo, para, perde o foco um pouquinho, volta. Nos vídeos acontece a mesma coisa, então eu explico o conteúdo da aula. Hoje na aula você vai aprender sobre isso, aí eu coloco uma vinheta, uma animação, para os alunos já conhecerem esse gênero de materiais. Os alunos prestam mais atenção nesse tipo de produção, então eu percebo que é importante que o vídeo tenha uma edição, tenha uma produção. Que não é só você sinalizar o conteúdo e colocar lá na plataforma, ainda mais vídeos longos. Precisamos trabalhar com vídeos mais curtos, mais diretos, com conteúdo mais objetivo e aí eu percebo que com esse tipo de material os alunos aprendem mais e depois a gente consegue trabalhar.

(Participante Bernardo - 1º. Encontro do grupo focal dos professores, 04/03/2021).

Essa questão relacionada ao tempo dos vídeos já foi pontuada por Lebedeff (2017) e por Portugal (2014). Para a primeira autora, o tempo do vídeo é um elemento a ser avaliado, já que vídeos muito longos podem fazer com que o espectador perca o foco da proposta e o interesse, e sugere que vídeos para o estudo da língua não ultrapassem 2 minutos, para não correr o risco de tornarem-se cansativos demais. Portugal (2014) considera o vídeo como uma importante ferramenta produzida para fins educativos, por possuir características de prender a atenção e transmitir impressões, sendo adequado para o ensino de qualquer tipo de procedimento,

devendo ter duração reduzida, com a separação do conteúdo geral em pequenas “pílulas”, para que a acessibilidade do usuário na rede seja aumentada.

As estratégias de edição utilizadas por Bernardo, como aceleração do vídeo, utilização de vinheta, animação condizem com que Campello (2008), dentro dos Estudos Surdos, trouxe em sua tese. Ou seja, da importância da visualidade e da participação de pessoas surdas na construção da política visual, apontando que tal perspectiva configura uma alteração central e dorsal das práticas pedagógicas e de ensino.

Ainda como sugestão de proposta para a implementação de um dos aspectos da visualidade na educação de Surdos e, considerando a criatividade e expressividade dos sujeitos Surdos no movimento realizado para garantir seus direitos à modalidade de comunicação visogestual com a Língua de Sinais Brasileira, faz-se importante indicar a ampliação da produção, por esses sujeitos, de materiais didáticos especificamente relacionados ao processo de visualidade, aspecto cultural que não pode deixar de ser considerado no processo de ensinar e aprender (CAMPELLO, 2008, p. 138).

Ademais, além da participação dos surdos na construção das práticas pedagógicas, é preciso que a pessoa responsável por construir tais recursos tenha conhecimentos sobre cognição, memória visual, gestão de imagens e edição, para que o material produzido atinja os objetivos didáticos pretendidos.

Contudo, não são todos os professores que tem equipamentos adequados e dominam a técnica de edição, conseguindo produzir seus próprios materiais sozinhos, conforme fala da professora Carolina:

O Bernardo é ótimo, ele organiza os vídeos dele, muito profissional, ele posta lá no canal dele no Youtube, disponibiliza. Eu não! Eu não sei fazer um trabalho profissional, não tenho curso, igual o Bernardo. Qual o curso você fez Bernardo? Fábrica de filmes. O Bernardo fez um filme, fez um curso de edição lá. E aí eu não sei editar né, tenho que pedir ajuda, tenho que perguntar como que faz, mas eu não publico os meus materiais não, eu os deixo lá reservados, só pro meu uso. São bem simples no Youtube. Os vídeos do Moodle eu disponibilizo pros alunos assistirem e no meu Youtube os vídeos são privados. Eu libero pros alunos assistirem, mas depois eu acabo travando de novo.

(Participante Carolina - 1º. Encontro do grupo focal dos professores, 04/03/2021).

No segundo encontro do grupo focal dos professores, Carolina também pontuou sobre a questão do tempo necessário para a preparação dos materiais, e as dificuldades enfrentadas por ela no período de aulas remotas:

O problema também é a questão do tempo pra preparar. Por exemplo, eu não tenho essa prática de preparar, editar, deixar atrativo todas essas questões e não dá tempo e é necessário, por exemplo, ter um bom computador, que suporte a edição, um programa específico e eu não tinha. Eu tenho só os básicos, acesso básico. Pode ser que pensando futuramente, a gente possa pensar em um projeto de extensão com a equipe pra organizar isso, dividir quem seria responsável pela edição, pelo planejamento, pelo cronograma, pelo vídeo, pelo roteiro, pra filmar as pessoas, os surdos, fazer essa divisão. Talvez assim seria possível, porque fazer isso sozinha realmente é difícil. Nesses tempos que eu tenho gravado essas aulas, nesse período também remoto, foi muito trabalhoso. É como se fosse o triplo de trabalho estando em casa. A gente tem que trabalhar até de madrugada pra dar conta de tudo. Mas pensando se vai usar esses materiais posteriormente, mesmo que volte ao presencial, eu penso que é necessário ter esses materiais para os alunos acessarem. Já organizado, esquematizado, pra que os alunos acompanhem esses estudos em casa, pra que eles possam estudar em casa. Se a gente já filmou, já tem esse material, vai usar pra que depois? Vamos aproveitar para que a gente possa continuar os estudos e os alunos continuem usando, não precisa guardar e deixar esquecido. Eu penso que só arrumar pra que ele fique mais bonito, porque nesse momento de aula remota não tem dado tempo de deixar tudo muito bonito, de maneira didática, para registrar oficialmente, pra poder publicar. Acabo só deixando assim, os alunos querem ver ou não, mas eu penso que isso seja importante, de fazer um curso de como preparar essas aulas e usar esses recursos do computador pra tornar mais visual, melhorar a forma da aula.

(Participante Carolina - 2º. Encontro do grupo focal dos professores, 18/03/2021).

De acordo com Mill e Jorge (2013), essa nova lógica de ensino e aprendizagem requerida pela ‘Era da Informação’, contrasta com a carência de formação de profissionais para desenvolver atividades com o apoio das novas tecnologias. Se por um lado há o surgimento de situações propícias para o desenvolvimento de uma nova pedagogia, o que requer investimento em equipamentos e mudança de mentalidade em relação ao uso das novas tecnologias, por outro, há falta de condições adequadas de trabalho dos professores para desenvolver esta pedagogia.

Para Kenski (2001), o professor precisa saber lidar criticamente com as tecnologias contemporâneas e conseguir utilizá-las pedagogicamente. Para isso, deve conhecer o computador, os suportes midiáticos e suas possibilidades educacionais e interativas para que sejam aproveitados em diversas situações de aprendizagem e contextos educacionais distintos. Contudo, conforme observado nas falas, o professor ainda enfrenta barreiras para conseguir utilizar as tecnologias no contexto educacional, mesmo tendo a consciência de que seu uso poderá trazer benefícios aos seus alunos.

Os professores também falaram da falta de materiais disponíveis em outras áreas e das dificuldades em buscar materiais voltados às disciplinas de Libras em níveis mais avançados:

[...] Uma outra coisa também, é que tem pouquíssimos materiais, então eu sinto que não tem um registro de outras áreas. Parece que os materiais que existem são muito repetidos, sinto falta de outras áreas, de outros materiais de outras áreas em Libras.

(Participante Carolina - 1º. Encontro do grupo focal dos professores, 04/03/2021).

Nesse contexto que a Carolina falou, por exemplo, na disciplina da saúde e jurídica. Eu também já dei uma disciplina, não era na UFSCar, era em uma outra instituição, mas era uma disciplina na área da saúde, e não foi fácil, porque a gente não tinha material, tinha uma escassez muito grande de material. Então eu tive que ficar me filmando, organizando, gravando, porque era o que dava pra fazer pra poder ter um conteúdo. Então eu acho que se eu preparo, me organizo, gravo, monto uma apostila, eu acabo colocando tudo ali com um QR code. Eu gravei alguma situação na área da saúde, rapidinho, de 10 segundos, e coloco aquele QR code. Nossa, eu fico sonhando de ter uma apostila assim já com tudo pronto.

(Participante Gabriela - 2º. Encontro do grupo focal dos professores, 18/03/2021).

Sobre esse tema de preparar aulas, buscar os materiais, na verdade não é muito fácil, principalmente nas disciplinas de Libras mais avançadas. As básicas, básico 1, introdução, a gente tem muitos materiais já, não preciso ficar buscando muito, já tem o que eu preparei, o que já fiz. E é lógico, a gente vai adaptando, de acordo com a experiência que a gente tem, então eu não preciso ficar procurando as vezes muita coisa nova. Nos básicos, então a gente já tem bastante coisa que a gente pegou e trabalhou. Dá pra usar. Às vezes, uma ou outra coisinha que a gente acrescenta e tal, mas fica assim. Agora, quando a gente vai subindo os níveis intermediário e avançado, eu já fico um pouco mais angustiada, porque a gente precisa pensar na didática. Como que a gente vai ensinar? Qual atividade que a gente vai passar, quais os exercícios? Por exemplo, Libras 3, que é sobre classificadores, vou ficar fazendo texto só pra usar? Vai falar do uso da Libras no espaço, vai falar do uso do espaço mental. Então eu encontrei alguns materiais, mas as vezes acabam sendo mais textos explicativos e aí como que vai ficar na didática da aula, de fazer uma dinâmica, de trazer isso de uma outra forma, porque só o texto, até entendo que acabam sendo mais teóricas essas questões[...]

(Participante Gabriela - 2º. Encontro do grupo focal dos professores, 18/03/2021).

Essa percepção de falta de materiais, principalmente para estudar fora da sala de aula também foi vista no discurso dos alunos:

[...] Essa parte dos materiais que eu falei, que faltava, eu estava mais falando para estudar fora da sala de aula, porque na sala, os professores passavam realmente os vídeos de surdos, Fábio de Sá, Valdo Nóbrega [...]. Aí fora, de materiais de estudo, já é mais difícil da gente achar. E as meninas tiveram sorte de ter material EaD com a Carolina, porque a gente, eu e a Júlia, da turma 015, eu entendo né. Tô falando, mas ao mesmo tempo eu super entendo. Era a primeira turma, tava muito assim teste, fazendo a primeira vez. Os professores são novos também. Eles tinham acabado de se formar, estavam começando a dar aulas na nossa turma, então muita coisa que as meninas falaram que tiveram e que foi muito positivo. E eu acho positivo mesmo, que a gente via as turmas tendo e pensava “poxa, na minha época não tinha”.

(Participante Heloísa - 1º. Encontro do grupo focal dos alunos – Turma A, 23/02/2021).

De acordo com os depoimentos de docentes e discentes, há poucos materiais disponibilizados para o estudo da Libras, principalmente quando se está em níveis mais avançados da língua e em áreas específicas, como na esfera jurídica e da saúde. Durante o

ENPE, os professores sentiram ainda mais dificuldade, tendo que preparar seus próprios materiais, gravando e editando vídeos, sem ter softwares específicos para isso e ainda enfrentando o desafio da falta de tempo para o preparo, ou seja, enfrentando barreiras para conseguir fazer uso das tecnologias da melhor forma possível para o momento. Apesar dos produtos audiovisuais serem muitas vezes classificados como “básicos”, com poucos recursos, pelos próprios professores, podemos notar um avanço, ainda que tímido, na reflexão sobre a importância de se ter materiais de apoio para subsidiar o ensino da Libras.

Dessa forma, esse eixo nos revela que apesar da constatação de que há uma carência de materiais para estudo fora da sala de aula, e de que isso poderia trazer benefícios aos alunos, muitos professores, embora tentem, não conseguem produzir materiais audiovisuais com a qualidade que gostariam, pois não possuem conhecimentos específicos sobre o processo de gravação e edição. Ou seja, ainda há muitas barreiras a serem quebradas para que o uso das tecnologias digitais no contexto educacional seja efetivo para a promoção de atividades pedagogicamente orientadas.

Eixo D: Dificuldades dos alunos na aprendizagem da língua

Questionados sobre as principais dificuldades dos alunos no aprendizado da Libras, os professores relataram que geralmente as dificuldades dos futuros tradutores e intérpretes são as mesmas identificadas em outros contextos de ensino, como o uso de dicionários impressos com imagens estáticas e dificuldades no uso de soletração manual (datilologia) e de expressões faciais, tão presentes nas línguas de sinais:

No curso Tilsp, geralmente os alunos me falam as dificuldades, que são as mesmas dificuldades de outros lugares. Por exemplo, eu tô fazendo uma sinalização e eu tô tendo ali em uma sequência da sinalização, e os alunos sempre me fazem uma pergunta sobre “qual a sequência da língua de sinais?”, porque sempre parece que tá muito solta a sinalização, então parece que essa é uma angústia dos alunos. Sempre pensam no português, o português tem uma sequência lógica, e a língua de sinais, como que funciona essa sequência, qual é a regra? É sujeito, objeto, verbo, como que é? Onde que fica o verbo, então qual seria essa sequência? Eu percebo muito essa angústia nos alunos.

(Participante Gabriela - 1º. Encontro do grupo focal dos professores, 04/03/2021).

A minha experiência com os ouvintes, eu percebo que tem mais dificuldade com relação ao uso das expressões não manuais. Então sempre os alunos ouvintes tem uma dificuldade, precisam de muita prática, não tem essa facilidade de usar as expressões faciais, pra dar uma clareza pra língua de sinais. [...] Outra coisa que eu percebo, é sobre a soletração manual (datilologia). Então, por exemplo, sinais soletrados, alho, vai, que não são palavras que são soletradas letra por letra, V-A-I, separadamente não, elas são soletradas com ritmo mais rápido, então os alunos têm um pouco de dificuldade de perceber essa soletração, de perceber essa palavra que tá sendo soletrada dessa forma. As vezes eles acabam engolindo algumas letras no meio da soletração. Então tem esses sinais soletrados, que eu percebo que é um desafio pros ouvintes e não conseguem entender muito bem.

(Participante Carolina - 1º. Encontro do grupo focal dos professores, 04/03/2021).

Do o ponto de vista dos alunos, as dificuldades apontadas no processo de aprendizagem da Libras estão relacionadas à falta de estratégias pedagógicas de ensino da língua desvinculado de exercícios de tradução.

[...] O que eu sentia muita falta era do ensino da língua em si, porque mesmo nas disciplinas de Libras, tinha muita coisa pra gente fazer tradução. Ah, olha esse material aqui em português e façam a tradução desse material em Libras. Não precisa ser uma tradução tão fiel de parágrafo em parágrafo, mas façam como vocês fariam em Libras. [...] a gente acaba adquirindo, vai aprendendo a língua e tudo mais, mas em muitos momentos no curso, eu senti falta de estratégia no ensino de língua, como por exemplo, quando a gente faz um curso de inglês e a gente tem estratégias, os professores, enfim, têm estratégias pedagógicas e materiais, que no caso ainda falta muito na língua de sinais, que eu acho que vai ser muito bom, a sua pesquisa vai ajudar muito a gente, os alunos e futuramente a gente quando já tiver formado, mas eu senti muita falta disso, assim, de estratégias pedagógicas pra que a gente adquirisse a língua e aprendesse a língua que não fosse só por maneira de tradução ou de interpretação.[...]

(Participante Lorena - 2º. Encontro do grupo focal dos alunos – Turma B, 10/03/2021).

Eu não tinha pensando nisso que a Lorena falou, mas agora que ela falou, eu concordei totalmente, porque realmente, tipo... talvez vocês ouçam a minha esposa, tá dando aula aqui atrás, e ela tá falando em inglês, ela é professora de inglês há muitos anos e tem toda uma metodologia que ela usa que eu vejo, estratégias e tal e as nossas aulas não têm essas semelhanças no ensino de segunda língua. É muito baseado nessa coisa de tradução. E teve uma matéria que eu lembrei enquanto a Lorena falava, que a gente teve uma matéria que fala mais da estrutura da Libras e aí falava de tropicalização, ordem das coisas. Me pareceu muito mais ensino da Libras do que as matérias de Libras de fato, que era você aprender estrutura, gramática, como marca tópico, um monte de coisa assim. [...] Tento me expor tudo o que eu posso, eu fico vendo Youtube, sigo um monte de surdo no Instagram. Eu comecei um curso hoje com o Leo Castilho, me meti lá no meio do curso, é o que eu tenho tentado fazer pra continuar estudando em casa, porque eu aprendi com contato. Eu acho que eu tenho facilidade com a língua porque eu tenho facilidade com esse aprendizado visual, mas eu tô tentando me expor naturalmente pra língua, enquanto a gente faz as disciplinas.

(Participante Olívia - 2º. Encontro do grupo focal dos alunos – Turma B, 10/03/2021).

Os alunos também pontuaram sobre a falta de registros para o estudo da língua, uma vez que durante as aulas, se ficarem se preocupando em fazer anotações e desenhos, perderão parte do conteúdo ensinado.

[...] Tem um ponto que acontece muito comigo nessa questão de estudar sozinha, que quando eu chego nas aulas de Libras, eu sou uma pessoa que, eu vejo gente na minha sala que consegue fazer anotações né, registra enquanto tá na aula de Libras, e eu acho isso uma loucura! Eu fico, “véio”, certeza que eles perdem informação, certeza que eles perdem conteúdo, porque não é possível. Enquanto eu, fico do momento que eu entro na sala, até o momento de sair, olhando o professor o tempo todo, porque eu sei que no momento que eu abaixar a cabeça pra anotar, eu perco informação. Então assim, das aulas de Libras, eu já não tenho um registro pra estudar quando eu chego em casa. Então eu dependo literalmente da minha memória, eu tenho que repassar durante o dia, não sei, pra lembrar desses sinais e contar com a minha memória de que eu não vou esquecer os sinais novos que eu aprendi.

(Participante Paula - 1º. Encontro do grupo focal dos alunos – Turma B, 24/02/2021).

Essa questão do registro gráfico, através de anotações, é um recurso recorrente no ensino de segunda língua na modalidade oral-auditiva. Entretanto, como a Libras é uma língua que não possui uma representação na modalidade escrita que tenha emergido da própria comunidade surda, esta possibilidade de registro acaba se constituindo enquanto um problema. Apesar da existência do *SignWriting*, escrita produzida artificialmente com a finalidade de transcrição e pesquisa, ainda é muito tímida a sua utilização para fins pedagógicos, conforme apontado por Albres (2012). Além disso, mais do que a questão da escrita, alia-se o fato de ser uma língua que demanda foco na ação enunciativa, na qual não se pode ‘tirar’ o olho do professor, nem mesmo para realizar uma anotação (GESSER, 2010). Neste contexto, os vídeos podem ser considerados importantes materiais para a consulta de sinais, expressões e diálogos em Libras, uma vez que possibilitam visualizar aspectos visuais da língua.

Outro ponto levantado pelos próprios alunos, diz respeito à falta de engajamento de muitos deles e do receio de exposição perante a própria turma e colegas de curso. Isso refletirá na qualidade de aprendizagem da língua, gerando ainda a falsa ideia de que há poucas práticas em Libras ao longo da graduação.

[...] E eu concordo com tudo o que a Luciana falou, e realmente assim, quando ela fala: “a gente aluno também se recusa muito a participar”. Não é que não tem, a não tem prática, mas o que tem, os alunos não querem fazer. E por que que não querem? Que eu acho né... A minha turma, por exemplo, era muito competitiva, ninguém queria expor que não sabia, ninguém queria mostrar para o colega que não sabia, ou sei lá, um colega que sabe mais. Então a gente não queria mostrar que não sabe, ou que sabe menos do que o outro. Então eu acho que tem esse receio da exposição. E aí por isso das pessoas não participarem muito. Mas não é que não tenha, é que acaba tendo pouco por resistência dos alunos, muitas vezes.

(Participante Rafaela - 1º. Encontro do grupo focal dos alunos Turma A, 23/02/2021).

Neste eixo, de acordo com os docentes, os alunos apresentam muita dificuldade no uso da datilografia e expressões não manuais, além de não conseguir entender a estrutura da língua de sinais. Já para os discentes, as estratégias pedagógicas utilizadas muitas vezes não conseguem se desprender dos exercícios de tradução, não sendo adotada uma metodologia que de fato pense o ensino da Libras enquanto L2. Além disso, os alunos também comentaram sobre como estudam Libras e suas dificuldades de registrar novos conteúdos apresentados em sala de aula e da falta de engajamento entre seus colegas. Tais apontamentos são importantes para o estabelecimento dos parâmetros projetuais que adotaremos na fase do Estudo II desta tese, pois refletem as dificuldades inerentes ao ensino e aprendizagem de uma língua viso-espacial.

Eixo E: Ensino não presencial emergencial (ENPE)

Devido à pandemia de Covid-19, e da necessidade de isolamento físico, todas as atividades da universidade tiveram que ser repensadas e o ensino remoto, nomeado como Ensino Não Presencial Emergencial (ENPE) na UFSCar, teve que ser adotado para que os cursos pudessem funcionar minimamente enquanto a situação de emergência em saúde pública estivesse em vigor. Dessa forma, toda a comunidade universitária precisou se reinventar, e no caso do curso TILSP, as disciplinas de Libras, até então ministradas no formato presencial, precisaram sofrer adaptações para sua oferta no formato à distância, demandando a criação e edição de vídeos em Libras, por exemplo.

No ENPE a gente tem trabalhado muito e eu trabalho muito sozinho. Eu lembro muito do Augusto, porque a gente sempre demanda dele esse auxílio. Nessa parte a gente depende muito do Augusto, e as vezes demora, porque ele tem muito trabalho. Então não dá pra espera-lo, eu preciso aprender, desenvolver meu trabalho, então muitas vezes a gente acaba fazendo esse trabalho sozinho mesmo de arregaçar as mangas e praticar na prática. Então, tenho as vezes 3 disciplinas, tenho que editar vídeo pra 3 disciplinas. Os vídeos demoram as vezes 2 dias pra serem editados, pra serem finalizados, então é um trabalho muito puxado, tem muita coisa que a gente tem que pensar, mas eu percebo que os alunos tem gostado do material, das explicações, eu senti que esse tipo de material foi positivo para as minhas aulas, tem sido muito importante mesmo.

(Participante Bernardo - 1º. Encontro do grupo focal dos professores, 04/03/2021).

Além disso, a utilização do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) Moodle passou a fazer parte da rotina de professores e alunos, por ser o ambiente disponibilizado pela Universidade e por possibilitar o *upload* e armazenamento de vídeos.

Agora no remoto a gente usa o Moodle, por um lado dá pra organizar os materiais para os alunos acompanharem, os vídeos, tem uma segurança na organização, na sequência das semanas. No Moodle tem uma organização que os alunos já estão acostumados. Agora quando voltar no presencial, eu acho que a gente pode até continuar utilizando o Moodle, porque os alunos já aprenderam como acessar, já aprenderam a utilizar. Eu posso continuar até disponibilizando esses materiais no Moodle, agora deixar aberto, público os meus vídeos... eu preciso mudar os meus vídeos, melhorar o visual deles, colocar uma vinheta, melhorar a estética deles, porque os meus vídeos tem uma sinalização bem simples, com o objetivo de ensinar o conteúdo da aula, mas não tem toda uma produção em cima deles.

(Participante Carolina - 1º. Encontro do grupo focal dos professores, 04/03/2021).

Os professores também comentaram sobre o *StreamYard*, plataforma *on-line* e com uma versão gratuita, que surgiu anteriormente ao período da pandemia, mas que com o isolamento social e o aumento de consumo de conteúdos ao vivo, passou a fazer parte da rotina dos usuários da rede e também da comunidade universitária. Tal ocorrência se deu devido ao fato de o sistema permitir criar transmissões profissionais de forma fácil e intuitiva, não necessitando de download de software específico e ainda possibilitando conexão direta e simultânea com contas em plataformas de *streaming* e redes sociais, como *Facebook*, *Youtube*, *Linkedin*, entre outras.

Desse modo, observou-se no período da pandemia um aumento no número de *lives* sobre os mais diversos assuntos, incluindo conteúdos acadêmicos. Além disso, muitos professores viram que a plataforma possibilitava a gravação de suas aulas, com a utilização de recursos de imagem (slides) e passaram a utilizá-la como estratégia na produção de conteúdos didáticos.

Até na aula a gente fez o uso do StreamYard e na verdade acabou sendo uma boa estratégia que eu encontrei pra gente trabalhar, porque aí você não precisa fazer com edição, você mesma já organiza e já faz tudo direto pelo StreamYard. Então eu acabei gostando dele. Ele tem alguns pontos que não são muito bons, por exemplo, na gravação acaba caindo um pouco a qualidade da imagem, diferente do Bernardo que usa uma câmera mesmo, que ele integra aquilo de alguma forma com o software. [...] Mas tem alguns momentos que eu queria tirar o slide pra voltar só eu e tal. E eu sozinha ter que ir, clicar e tirar, voltar. Aí tinha horas que eu esquecia de tirar e continuava sinalizando. Depois que eu via, eu falava nossa, a imagem ficou ali o tempo todo. Pra que né? Eu poderia ter tirado. Então, realmente, se tivesse um profissional de audiovisual mesmo, que tivesse esse olhar, de uma perspectiva diferente da minha, olhando com esses critérios, o que tem, o que falta, vou jogar aqui uma imagem, um outro olhar, uma outra experiência pra estar junto comigo. Agora, eu ficar responsável de fazer tudo isso, não fica tão legal. Então seria realmente um trabalho pra fazer em equipe, com um outro professor pra estar olhando ajudando, então é o que a Carolina falou, a gente precisa organizar algumas estratégias, pensando nessa forma que estamos.

(Participante Gabriela - 2º. Encontro do grupo focal dos professores, 18/03/2021).

Uma das queixas dos docentes sobre o ensino remoto (ENPE) está ligada à falta de contato físico com os alunos, o que refletiu diretamente no processo de interação entre os envolvidos, tão importante para a construção do conhecimento segundo a teoria histórico-cultural, que diz que é por meio das interações que os aprendizes se engajam e o processo de internalização dos processos linguísticos da língua-alvo é estimulado, proporcionando ainda um aprimoramento nas relações interpessoais.

Bom, acho que uma coisa que me incomodou bastante, que se torna uma perda mesmo que eu senti, que foi uma falta, é o espaço físico mesmo. Porque, por exemplo, mesmo que todos os alunos abrissem a câmera, mas como que eu vou chamar esse aluno, porque eu aponto, mas pra quem que eu estou apontando? Na sala de aula, presencialmente, eu sempre peço pra eles sentarem em semicírculo, então eu aponto pra alguém, eu chamo alguém pra participar. Sabe, alguém fez alguma coisa que eu não entendi, aí eu falo, não entendi fulano. Gente, olha como ele fez, vamos ver aqui. Então essa interação que é muito boa e isso realmente fez falta no remoto. Eu não sei se no oral isso faz diferença, porque no oral, as vezes você pode chamar pelo nome. Não sei se faria essa diferença, mas, em Libras, como que eu vou direcionar no Meet? Cada pessoa em um celular, a janela está em uma posição, então não dá pra eu apontar. [...]

(Participante Gabriela - 2º. Encontro do grupo focal dos professores, 18/03/2021).

A fala da Prof^a Gabriela pode nos indicar que mesmo as aulas virtuais sendo síncronas²⁶, através do uso de plataformas específicas como o *Google Meet*, podem limitar o contato corpo a corpo mediado pela tecnologia, ao contrário do contato corpo a corpo produzido em situações de presencialidade. Isto ocorre principalmente quando estamos falando de uma língua na modalidade viso-gestual como a Libras, que requer essa aproximação mais direta para o estabelecimento dos diálogos entre seus usuários. Esse dado nos aponta a necessidade de ampliação de campo visual para maior aproximação da percepção do aprendiz. Elemento importante ao se produzir materiais em Libras de forma a valorizar aspectos que são mais fáceis de serem resolvidos e orientados no aprendizado pelo contato ‘corpo a corpo’.

Esta também foi a percepção dos alunos, que sentiram falta do estabelecimento de diálogos com o professor, principalmente porque em algumas das disciplinas de Libras a maioria das aulas foi gravada, ou seja, foram assíncronas²⁷.

²⁶ Aulas síncronas são aquelas que ocorrem em tempo real, onde o professor e seus alunos estão conectados simultaneamente, no mesmo horário e na mesma sala virtual, podendo interagir uns com os outros durante a transmissão ao vivo.

²⁷ As aulas assíncronas são aquelas que não ocorrem por transmissões ao vivo, e sim por gravações. Nelas, o horário em que o professor leciona para a câmera não é o mesmo em que os alunos assistem à aula. Não há interações em tempo real.

[...] E agora, você perguntou da maior dificuldade como eu tenho estudado Libras em casa?... Então, o que tá sendo mais difícil agora, é o isolamento social. [...]tem muitas aulas assíncronas, pelo menos a última que eu fiz, deixa eu lembrar... ah é, acho que 90% das aulas de Libras 7 foram assíncronas, então apesar da gente poder consultar esse material depois, a gente não tinha a troca com o surdo, de a gente chegar, conversar com o professor surdo, falar, enfim, em ter esse diálogo que a gente tinha pessoalmente nas aulas quando era presencial. Então eu acho que essa está sendo a minha maior dificuldade agora na pandemia, em relação as aulas, por serem todas gravadas, e aí a gente meio que acaba, tipo, assiste, entende o conteúdo que foi passado em língua de sinais, mas a gente não tem uma troca. Então acaba que os momentos pra gente praticar mesmo são os momentos de entregar trabalho.

(Participante Lorena - 2º. Encontro do grupo focal dos alunos – Turma B, 10/03/2021).

De acordo com a fala da aluna Lorena, podemos perceber que durante o ENPE ocorreu um sub-uso da tecnologia, pois ao optar pela utilização de aulas assíncronas, o professor acabou se afastamento dos seus alunos, gerando um sentimento de insegurança neles. Isto porque, por não haver a troca tão necessária para a produção de discursos em tempo real, o estudante acaba se vendo sem momentos para praticar o que aprendeu durante as aulas, restando apenas as ocasiões de entregas de trabalhos para desenvolver um pouco essa habilidade dialógica.

Para uma das alunas egressas, que acompanhou as aulas da professora Gabriela enquanto intérprete, a plataforma do *Google Meet*, adotada pela UFSCar para as aulas síncronas, trouxe muitos desafios para o estabelecimento da comunicação em Libras, por não contemplar as necessidades de uma língua na modalidade viso-espacial. Neste sentido, a equipe de intérpretes precisou desenvolver estratégias para os surdos conseguirem acompanhar a interpretação sem que houvesse muitos prejuízos.

[...]disciplina de libras agora no ENPE, eu não fiz, mas eu acompanhei algumas aulas da profa. Gabriela e eu achei muito difícil essa plataforma do Meet pra ter aula de Libras. Tinha aquela configuração de você escolher quantas pessoas ver na tela, mas mesmo assim, em uma sala de 30 alunos, a janela fica muito pequena. Eu acho que deve estar sendo muito difícil pro pessoal agora, que entrou, da turma 020, aprender aquelas primeiras coisas, o alfabeto, soletração, várias coisas, interações, por essa plataforma. Pelo Meet, que eles devem estar usando mais né, e para interpretação, essa plataforma também não é muito boa, a gente ainda não achou uma plataforma que contemplasse a nossa área de atuação, que desse pra acompanhar bem os slides, pra ver bem os surdos, pros surdos verem o intérprete constantemente. A UFSCar adotou o Meet, mas pra nossa atuação, ela não é adequada. Ela não contempla as nossas necessidades, aí a gente foi encontrando estratégias pra conseguir que os surdos acompanhassem a interpretação por meio dela, especialmente as apresentações mais internas, tipo aula, reunião. Live a gente tem outras possibilidades né, mas quando se trata de reunião, que precisa ver tudo ao mesmo tempo, é muito difícil, porque o Meet prioriza a fala oral, então o intérprete as vezes some, o surdo fica procurando, daí a gente passou a criar um sala paralela, pra que os surdos entrem nessa sala também, aí eles conseguem acompanhar os slides que estão sendo apresentados na sala principal e conseguem acompanhar a interpretação nessa outra sala, até porque a janela do intérprete fica um pouco maior porque tem menos gente e não tem essa movimentação das telas.

(Participante Heloísa - 2º. Encontro do grupo focal dos alunos Turma A, 02/03/2021).

Esta fala da participante Heloísa se relaciona fortemente com os pressupostos da abordagem histórico cultural, pois é através das relações sociais do indivíduo com o meio, dos artefatos culturais e com outros mediadores, que as funções psíquicas superiores vão se alterando e o desenvolvimento humano ocorre. Isto é, as dificuldades identificadas geraram uma insatisfação entre todos os envolvidos e a interação entre eles proporcionou a criação de estratégias para minimizar os efeitos do uso de uma plataforma desenvolvida para outros fins.

Para um dos alunos, um dos pontos positivos do ENPE diz respeito à possibilidade de acessar os vídeos a qualquer tempo, podendo rever sinais e demais detalhes que podem se perder durante o processo de aprendizagem.

Eu achei super interessante esse material no ENPE, porque eu sei que ele tá ali no AVA e eu posso acessar ele quando eu quiser e eu já fiz isso. Então, o legal é isso, é você ter esse registro. Tem as aulas gravadinhas, você tem esses materiais, vídeos, que são complementares né, então isso é muito positivo. Acho que a única parte positiva do ENPE foi isso né. Que a Paula também comentou no nosso encontro passado, que aí agora a gente tem pra poder rever, se esqueceu alguma coisa, aí você pausa, você anota, você volta o vídeo, isso é muito interessante.

(Participante Gabriel - 2º. Encontro do grupo focal dos alunos Turma B, 10/03/2021).

Questionada sobre o vídeo do “Uso do Espaço em Libras”, que utilizamos inclusive como elemento disparador para discussão nos grupos focais, a professora Gabriela disse que:

Na verdade, eu usei esse vídeo como material pra eles estudarem em casa. Então tá simples, não pensei pra passar em sala de aula, é algo que se eu estivesse em sala de aula eu usaria a lousa, faria aquilo na sala de aula. Mas naquele momento, como eu estava sozinha, não tinha público, não tinha o pessoal fazendo expressões faciais se estão entendendo ou não o conteúdo, então eu tive que me colocar nesse outro lugar, tentar sinalizar: óh gente, é assim, vou dar um exemplo, então eu acho que esse seria realmente um material pra ser estudado em casa mesmo né. E eu fico pensando nas disciplinas de Libras, 1, 2, eu acho que eles gostam de seguir, mas as vezes eu vejo que a questão de estudar em casa, eles acabam estudando só na aula, sabe? Porque quando a gente tem uma apostila, as figuras acabam sendo muito estáticas, então a gente tenta criar uma atividade, alguma forma pra que eles possam fazer isso em casa. Eu lembro, por exemplo, quando eu estudava inglês, eu estudava inglês na aula, chegando em casa, tinha as atividades pra fazer, eu tinha que responder as atividades e mostrar depois na próxima aula pra professora corrigir pra ver se estava certo e assim a aula continuava, tinha um prosseguimento né. Agora, aqui a gente tem uma coisa assim, a aula acaba, você tem que esperar uma semana ou a próxima aula pra você dar continuidade. Então como que eu vou conseguir colocar no Libras 1, não dá pra ficar jogando material com surdo sinalizando super rápido, não dá tempo pros alunos acompanharem esse tipo de material, então eu pensei em criar esse material para que os alunos tenham o que acompanhar em casa, o que estudar em casa. Então esse vídeo foi mais um material que eu coloquei, mas ele é um só né, a gente precisaria ter muito mais conteúdo nesse sentido pra uma disciplina de 60 horas.

(Participante Gabriela - 2º. Encontro do grupo focal dos professores, 18/03/2021).

Para os alunos, a utilização do vídeo “Uso do Espaço em Libras” se mostrou adequado para estudar Libras em casa, pois introduz um tema específico, sendo muito útil para consulta.

Eu gostei também, eu acho que tem mais cara de sala de aula, que aí você apresenta um conteúdo definido. Hoje a aula o tema é tal. E o anterior, que tinha um diálogo, que tinha apresentação pessoal, eu acho que pra uma atividade, ou pra estudar em casa, parece que combina mais. E esse último que você mostrou, parece que é mesmo sala de aula.

(Participante Rafaela - 2º. Encontro do grupo focal dos alunos Turma A, 02/03/2021).

Eu achei super interessante esse material no ENPE, porque eu sei que ele tá ali no Ava e eu posso acessar ele quando eu quiser e eu já fiz isso. Então, o legal é isso, é você ter esse registro, você tem com você ali. Tem as aulas gravadinhas, você tem esses materiais, vídeos, que são complementares né, então isso é muito positivo. Acho que a única parte positiva do ENPE foi isso né. Que a Paula também comentou no nosso encontro passado, que aí agora a gente tem pra poder rever, se esqueceu alguma coisa, aí você pausa, você anota, você volta o vídeo, isso é muito interessante.

(Participante Gabriel - 2º. Encontro do grupo focal dos alunos Turma B, 10/03/2021).

Outra dificuldade relatada pelos professores diz respeito à falta de tempo para preparação do material didático e a falta de conhecimento e equipamentos adequados para trabalhar com ferramentas de edição de vídeo.

[...] Porque essa questão da aula do meet não é legal, pensar em uma outra forma em como poder fazer, tentar registrar isso pra que os alunos possam estudar depois. Por exemplo, no StreamYard, lá sim tem essa estratégia de poder gravar a aula, colocar a PowerPoint, enquanto você sinaliza, usar os dois recursos, isso tudo é mais atraente, mas é um recurso pago. Não é todo mundo que tem esse recurso pra poder tornar sua aula mais atrativa. A UFSCar não tem dado esse auxílio financeiro pra que a gente possa organizar a aula dessa forma. Mas eu penso que nesse período remoto, realmente a gente pode aproveitar esses materiais do remoto para o ensino presencial depois sim. Por exemplo, a aula do Bernardo, que tem o PowerPoint, mostra tudo, bem profissional a aula dele, ele com vídeo. Legal, porque o Bernardo já fez esse curso, eu quase fiz o curso também, mas eu não consegui ver o tempo da aula, então acabei não concluindo. O Bernardo está de parabéns pelas aulas dele! É muito trabalhoso, é muito tempo pra poder organizar, a gente sabe disso. Por isso que eu falo, o problema maior é o tempo. Ficar no computador horas seguidas pra fazer isso, não é possível neste momento.

(Participante Carolina - 2º. Encontro do grupo focal dos professores, 18/03/2021).

As falas dos participantes nos mostram que o medo do ensino da Libras na modalidade EaD é algo que precisa ser revisto, uma vez que são apontadas vantagens e desvantagens no uso da tecnologia como mediadora no ensino desta língua.

A partir da análise dos cinco eixos, foi possível visualizar um panorama geral, um diagnóstico da situação atual do curso TILSP, que poderá gerar discussões futuras por parte da

Coordenação sobre os pontos a serem melhorados para que a formação dos futuros profissionais tradutores e intérpretes seja mais completa e eficaz. Entretanto, como nosso propósito é focar no desenvolvimento de um material educacional de apoio ao ensino da Libras, nos debruçaremos sobre alguns pontos que puderam ser depreendidos das falas dos participantes e que poderão servir de diretrizes projetuais.

Nesta perspectiva, apresentaremos a seguir, recortes que tratam de princípios que foram delineados e que explicitam de uma maneira mais aberta, os desejos apontados pelos participantes.

Eu acho que algum material que poderia ajudar nessa parte mais específica de aprender alguns sinais, e não só sinais, formas de dizer visualmente, seriam vídeos de... (eu aprendo muito assim), de conversas entre surdos, porque a gente veria como que o surdo constrói, como que ele faz. Tem uns vídeos bem antigos do INES que eles fazem esse modelo assim bem antigões. Mas uma coisa mais nova, não sei, ou produções feitas por surdos, voltadas para um contexto específico. É muito difícil, porque, pensando no contexto da saúde, falta sinais né, mas a gente poderia fazer várias coisas, dizer várias coisas da saúde só usando classificadores. É, descrição da imagem. E a gente aprende essas coisas vendo os surdos produzindo, ou intérpretes também né... muito os surdos, porque eles têm mais essa facilidade de transpor os conceitos e os objetos, as coisas para a visualidade. Acho que a gente aprenderia muito vendo esse tipo de produção. O que eu penso, porque um sinalário só, ajuda, uma parte, mas sempre fica faltando, porque nem tudo a gente vai usar aquele sinal. Tem coisas que a gente vai ter que fazer, vai ter que construir da nossa cabeça. Então, como que a gente aprende isso né? Praticando essa capacidade de fazer visualmente as coisas para nem sempre depender do sinal, e vendo produções de surdos[...]

(Participante Heloísa - 1º. Encontro do grupo focal dos alunos Turma A, 23/02/2021).

[...] A gente já tem muito contato com as questões acadêmicas, vocabulário acadêmico e tudo mais. Acho que talvez o material ter mais temas livres, de não ser só restringidos às questões acadêmicas, aos conteúdos que a gente aprende em sala de aula, teoria e tudo o mais. E eu pensei assim que esse material talvez seria legal como um auxílio pra gente estudar em casa mesmo e aí já pensei nisso que a Mônica falou, de ter tipo esse gabarito assim, como se fosse um simulado no final, super interessante. Por exemplo, eu gostei muito daquele vídeo do Bernardo e da Carolina, que eles tão falando da questão do que eles vão almoçar e tudo o mais. É uma coisa que é simples, porque faz parte do nosso cotidiano, mas as vezes quando a gente encontrar um surdo, a gente vai ter um bloqueio porque a gente só aprende sobre teorias da linguagem e tudo mais[...]. Qual o sinal de estrogonofe? Me marquei por causa do estrogonofe...(risos). Acho que é bem legal, acho que é um material que ajuda bastante e também não fica tão cansativo e preso ao que a gente aprende em sala de aula, de teoria né, acaba sendo um escape do que a gente aprende em sala de aula, mas ao mesmo tempo a gente vai estar aprendendo e meio que se divertindo.

(Participante Nara - 2º. Encontro do grupo focal dos alunos Turma B, 10/03/2021)

Eu acho que dos materiais que você passou, eu achei muito legal os que a língua tá em uso, tipo, conteúdo que tá em uso, acho que seriam materiais que poderiam ajudar, principalmente quem tá começando assim, ou intermediário também, colocar em contexto, em diálogo mesmo o que a gente aprende como a gente aprende os sinais na aula, esse material seria muito legal. Os materiais, que você passou, que era tipo um dicionário de química de Palhoça, tem o dicionário, tem o sinal, tem a datilologia, tem o contexto, a explicação daquilo, também seria ótimo. Esses materiais também, que a Gabriela desenvolveu, que o Bernardo desenvolveu, a Carolina também, você não trouxe agora, mas que ela também desenvolveu, de colocar o slide e ir explicando junto, ter esse apoio como se fosse uma aula presencial mesmo, também é muito legal. Então eu acho que todos esses materiais ajudariam muito a gente a estudar em casa.

(Participante Lorena - 2º. Encontro do grupo focal dos alunos Turma B, 10/03/2021)

[...] Aqui em casa a gente tinha uma apostila em inglês, quando eu tava aprendendo inglês, que era inglês 1, 2, 3, 4, tinham várias, que eram divididas por cores, uma azul, uma vermelha, uma amarela, e eu via assim, nossa que material bonitinho, todo organizado, vinha com DVD, e eu queria um material assim pra Libras, sabe? Que você tivesse ali, depois tivesse uma proposta de atividade, que colocasse ali um QR code pra ver, então a gente tinha possibilidades sabe. Nossa, eu fico sonhando como que a gente vai fazer isso! Então é a equipe da gente, pensar talvez uma equipe com designer, porque nós somos professores, mas como que a gente prepara um material imagético ou algo assim?

(Participante Gabriela - 1º. Encontro do grupo focal dos professores, 04/03/2021)

Precisamos criar conteúdos e disponibilizar pra um designer organizar em uma plataforma.

(Participante Bernardo - 1º. Encontro do grupo focal dos professores, 04/03/2021)

Eu acredito que pensando em uma plataforma, seria importante que a gente pudesse colocar os vídeos, sinalizar e de tudo que for colocando lá, lembrando que precisa sempre ser atualizado eu acho, com o tempo. Já vi alguns sites, que você acha uma referência legal, aí na hora que você vê, nossa, um material super antigo. Sabe? De 15, 10 anos atrás, bem antigos e aí acaba não dando pra usar atualmente. Então é uma plataforma que eu acredito que precise sempre ser atualizada. Sei lá, a cada 3 anos ou alguma coisa assim, sempre trazendo coisas novas.

(Participante Gabriela - 2º. Encontro do grupo focal dos professores, 18/03/2021)

Podemos perceber nas falas dos docentes que há uma preocupação em ter materiais de apoio para o uso dentro e fora da sala de aula e que muitas vezes a falta de tempo, aliada a falta de equipamentos e a pouca habilidade para lidar com os recursos tecnológicos disponíveis gera barreiras que impedem que a situação seja alterada de forma significativa. No entanto, já foi possível perceber um movimento de abertura durante o ensino remoto (ENPE) e esperamos que

esta pesquisa traga, além das reflexões já vivenciadas durante os encontros dos grupos focais, mudanças efetivas no contexto do ensino da Libras para estudantes ouvintes.

As interlocuções obtidas nos grupos focais suscitaram reflexões, propostas e problematizações que tentamos traduzir em um projeto de Design Educacional (site) fundamentado na abordagem histórico cultural, e que será apresentado no capítulo seguinte.

6.2 – O processo de desenvolvimento do material de apoio para estudo em casa

A partir do levantamento dos anseios de professores e alunos, presentes em suas falas durante a participação nos grupos focais, pudemos apreender alguns pontos prioritários que servirão de base para o desenvolvimento da nossa proposta de intervenção.

Como diretrizes projetuais, elegemos algumas estratégias que serão analisadas sob o ponto de vista técnico, para verificar sua viabilidade, e do ponto de vista teórico, para saber se condizem com nossa fundamentação tomando por base a teoria histórico cultural.

- 1) Material imagético pensado no público que irá acessá-lo e com olhar pedagógico;
- 2) Material que proporcione uma parceria com o eixo C do Curso de Graduação (Tradução);
- 3) Diálogos com sujeitos surdos (para além dos docentes já conhecidos da universidade), relatando suas vivências pessoais, para demonstração da língua em uso por diferentes usuários. Com isso, é possível o professor aprofundar aspectos da interpretação em Libras;
- 4) Presença de um sinalário, para trazer aspectos relativos ao léxico de campos semânticos específicos da língua de sinais;
- 5) Material produzido pelos próprios professores surdos, de modo a proporcionar maior segurança aos alunos ao manusearem tais instrumentos;
- 6) Parceria com os intérpretes da SETILS e com professores ouvintes, para que a diversidade de opiniões gere um material pensado de forma mais ampla e que atenda aos aspectos formativos dos futuros profissionais TILS;
- 7) Material que traga uma variação linguística e diversidade regional e que apresente temas diversos, do dia-a-dia, ou seja, da língua em uso fora do ambiente acadêmico;
- 8) Propostas que explorem a esfera artística, tão pouco trabalhada durante a graduação;
- 9) Propostas de atividades partindo da Libras para a tradução/interpretação em Língua Portuguesa, tida como uma das principais dificuldades dos alunos;
- 10) Simulações práticas de situações reais;

- 11) Material com foco na atuação profissional, apresentando dicas de postura e comportamento em situações reais como casamentos, julgamento, consulta médica;
- 12) Teoria da Libras, para que os alunos tenham material de estudo/consulta para provas e demais avaliações;
- 13) Possibilidade de apresentação de *feedback* no próprio material, para que o aluno saiba se está no caminho certo ou não;
- 14) Possibilidade de habilitar e desabilitar áudio e legendas;
- 15) Possibilidade de armazenamento em uma plataforma *online*, com conteúdos de acesso livre e restrito.

Com esse levantamento encerramos este capítulo e na sequência apresentaremos as etapas percorridas para o desenvolvimento do ambiente de aprendizagem dialógico proposto nesta tese.

CAPÍTULO 7 – ESTUDO II – PROPOSTA DE DESIGN DE MATERIAL EDUCACIONAL ON-LINE E DESENVOLVIMENTO DE AMBIENTE DE APRENDIZAGEM DIALÓGICO

Neste capítulo, apresentaremos as etapas que foram percorridas para o desenvolvimento de um ambiente de aprendizagem dialógico com princípios gerais e propostas de material educacional de apoio ao estudo da Libras como segunda língua (L2), sugerido principalmente como ferramenta de estudo não presencial.

7.1 – Navegação e Elementos de Design

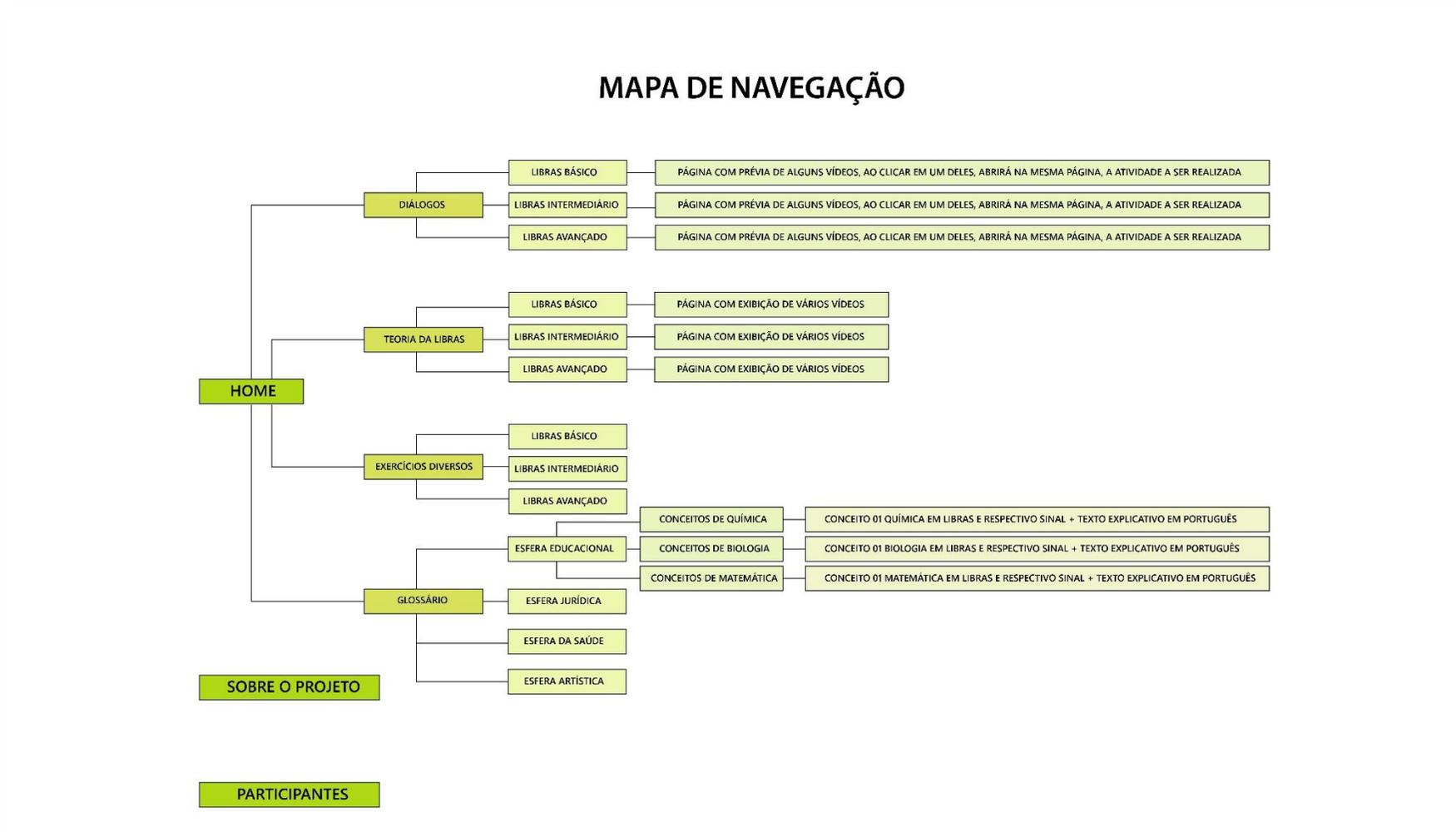
Conforme já pontuado anteriormente, a partir da análise das falas dos professores e alunos que participaram da etapa de levantamento de dados, algumas diretrizes puderam ser deduzidas. Todavia, por se tratar de quinze pontos bem diversos, conforme apontado no item 6.3, que em alguns casos não são convergentes, tivemos que delimitar e eleger as estratégias mais pertinentes de acordo com o objetivo desta tese, e que fossem factíveis no processo de concepção e desenvolvimento do produto final.

Desse modo, seguindo o modelo proposto por Memória (2005), para a fase de geração de ideias, foram considerados:

- 1) Apresentação de diálogos com sujeitos surdos / e ou ouvintes, em contextos diversos;
- 2) Apresentação de um sinalário;
- 3) Material com a apresentação da língua em uso;
- 4) Propostas de atividades da Libras para a Língua Portuguesa;
- 5) Material com a apresentação de aspectos teóricos da Libras;
- 6) Apresentação de *feedback* no próprio material;
- 7) Armazenamento do conteúdo em uma plataforma *on-line*.

Tendo essas considerações iniciais em mente, partimos para a fase de refinamento das ideias, definindo o fluxo de navegação do ambiente de aprendizagem dialógico. Assim, um mapa de navegação inicial foi proposto, conforme mostrado na Figura 25:

Figura 25 - Mapa Inicial de Navegação Inicial do ambiente de aprendizagem dialógico



Fonte: Elaborado pela autora

Com o mapa em mãos, avaliamos a nomenclatura dos menus e submenus e estabelecemos mudanças para que algumas questões fossem evidenciadas. Neste sentido, um novo mapa de navegação foi desenvolvido, conforme apresentado na Figura 26.

Figura 26 - Mapa Final de Navegação Final do ambiente de aprendizagem dialógico

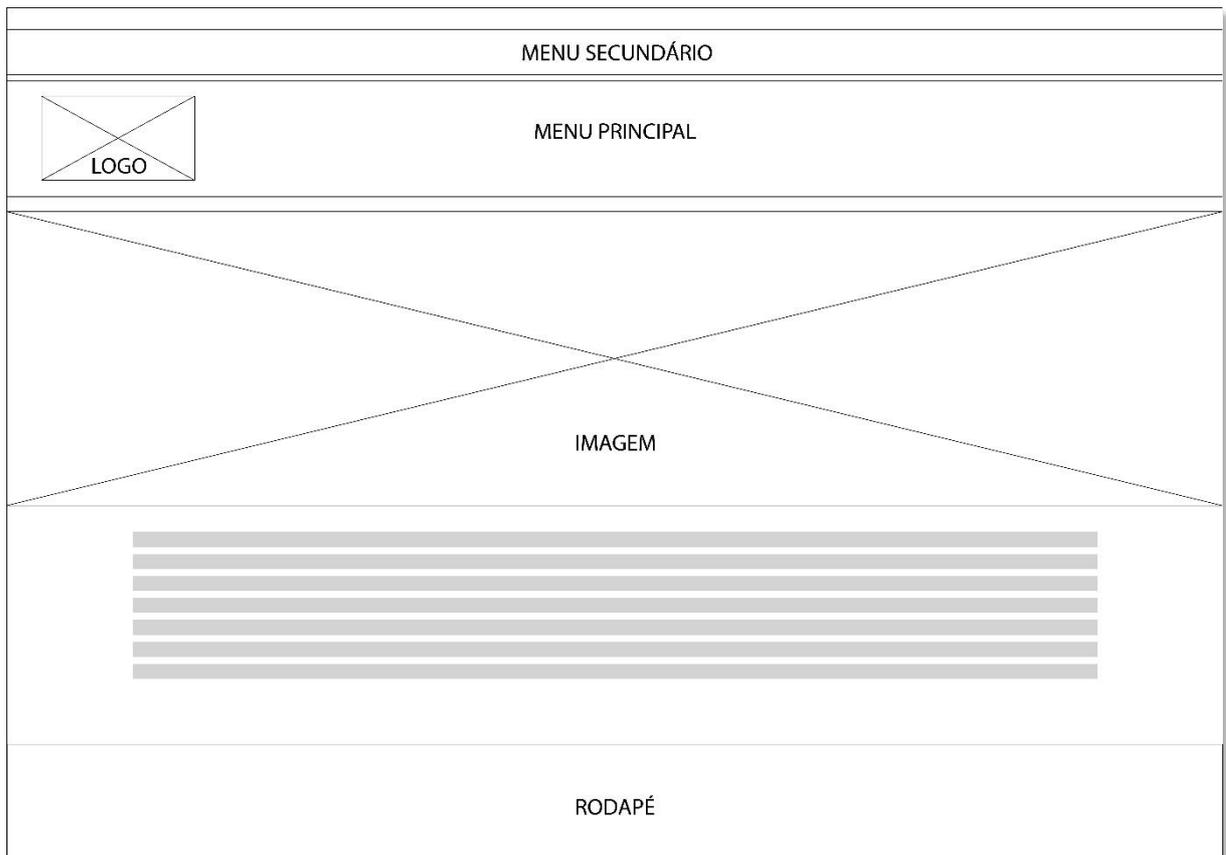


Fonte: Elaborado pela autora

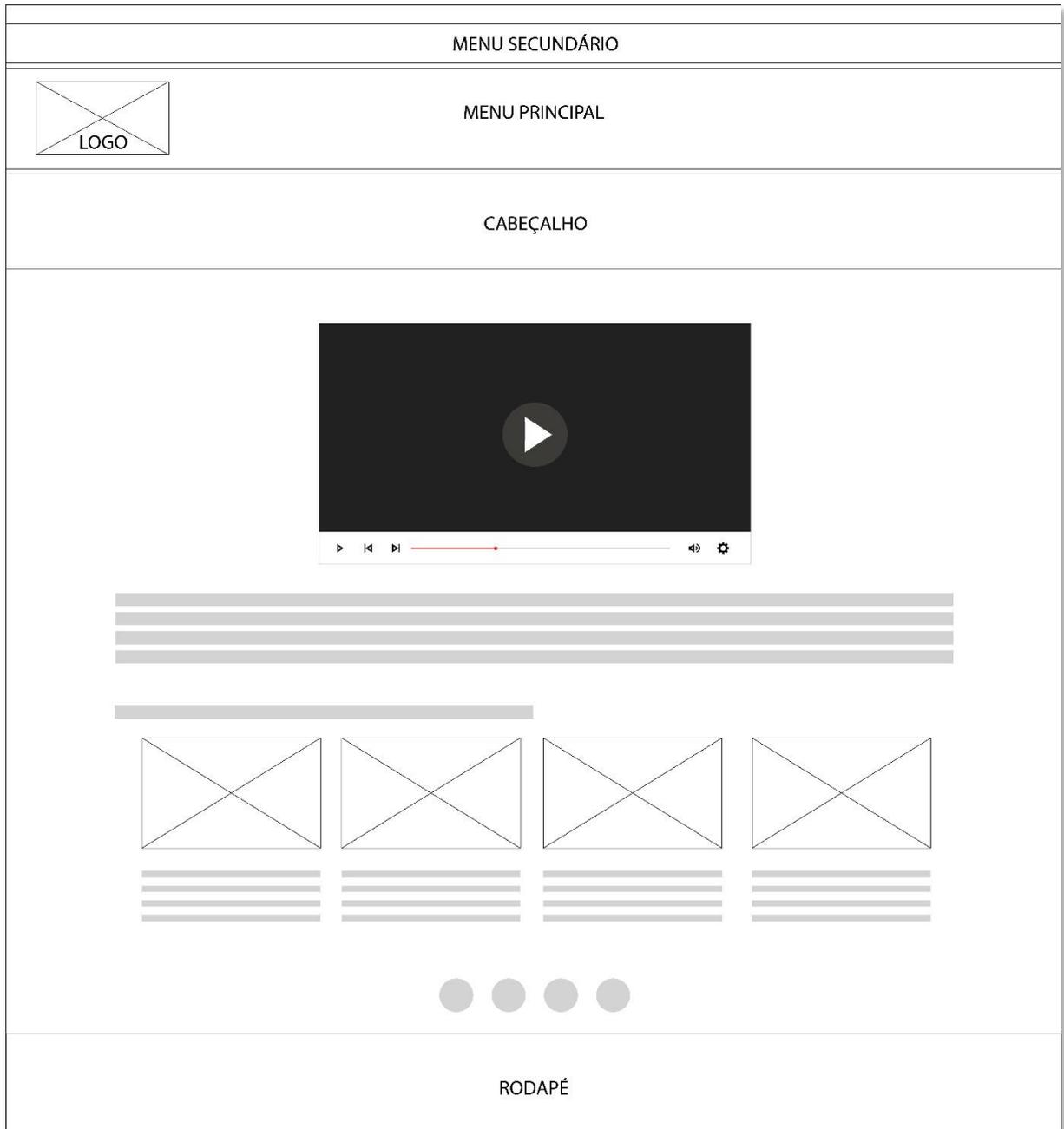
De posse desse fluxo de informações, partimos para o desenvolvimento do *wireframe* do ambiente de aprendizagem dialógico, que nada mais é do que o esqueleto, um protótipo ou uma versão bastante primitiva do visual de um projeto, consistindo na representação da diagramação e das estruturas macro do ambiente, isto é, onde são apresentados através de formas geométricas e linhas, a forma como o designer projetista pensou a divisão das seções da interface.

O *wireframe* não contém cores, identidade visual ou conteúdo definido, podendo ser desenhado manualmente ou utilizando um software de edição gráfica. Seu principal objetivo é auxiliar o designer na diagramação dos conteúdos e na aplicação da identidade visual, sendo ainda uma ferramenta essencial para o alinhamento das informações iniciais e gerenciamento da expectativa do cliente quanto ao visual do projeto. Nas imagens seguintes são exibidos os *wireframes* das telas relacionadas ao menu principal do ambiente de aprendizagem dialógico.

Figura 27 - Wireframe - Home

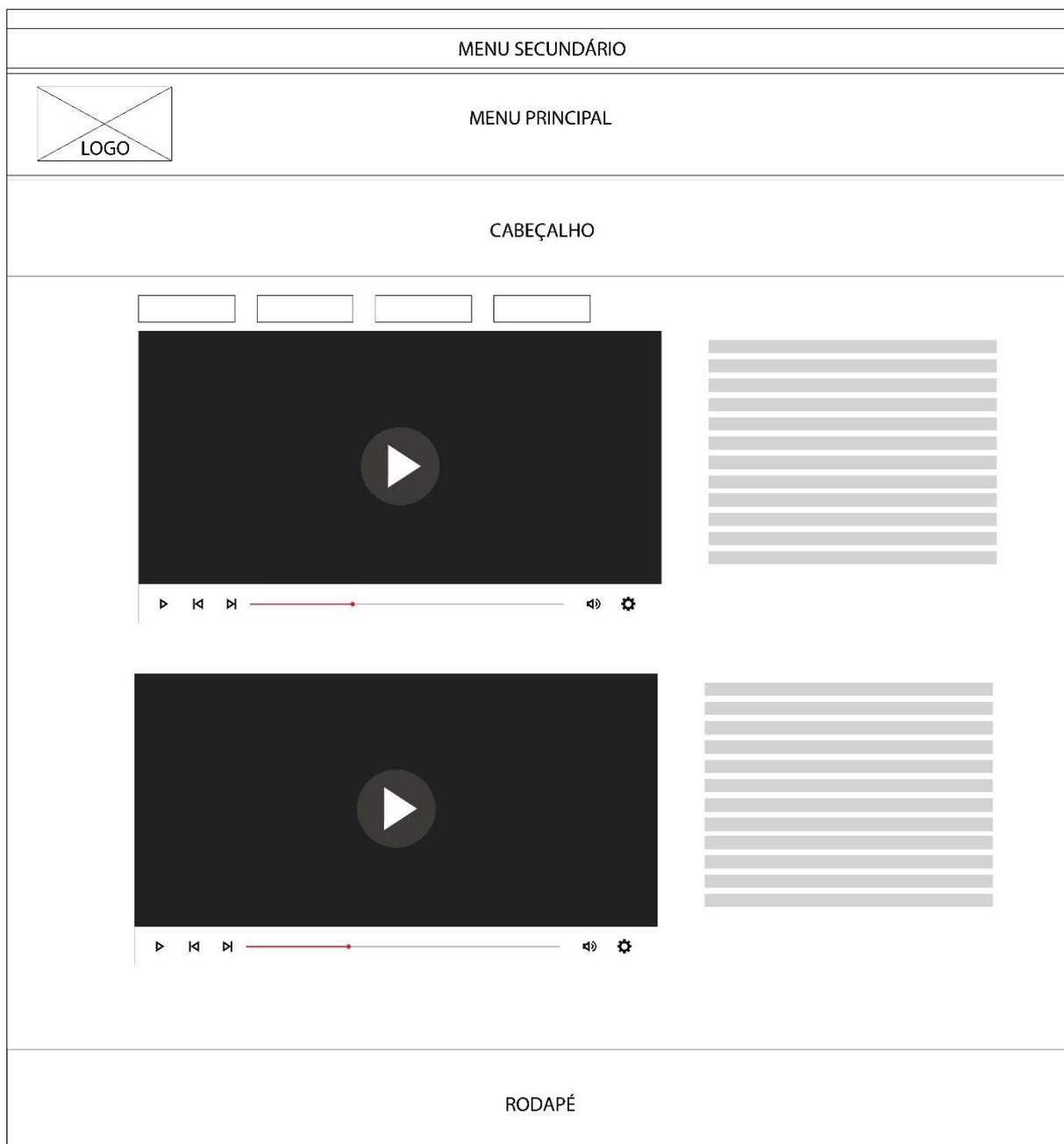


Fonte: Elaborado pela autora

Figura 28 - Wireframe - Conceitos

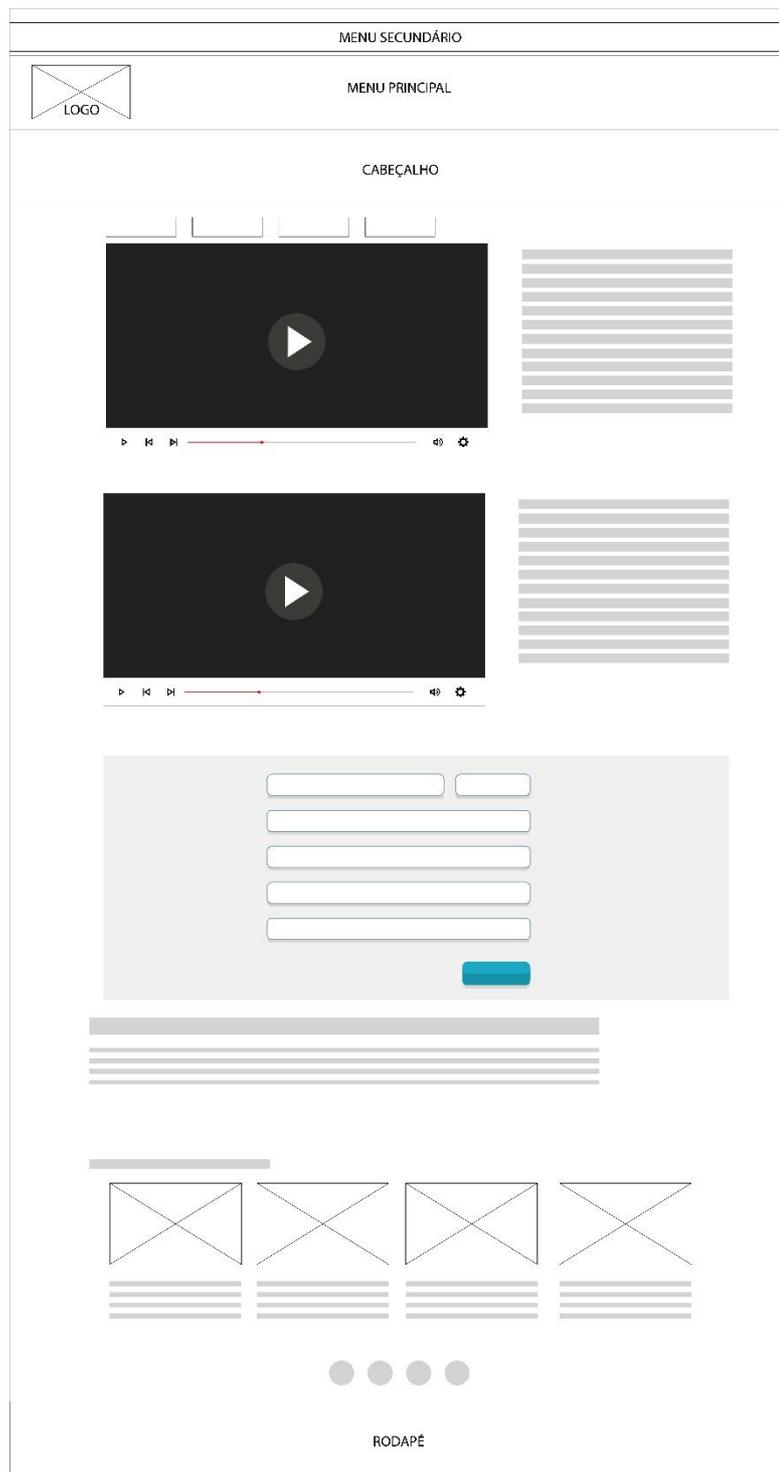
Fonte: Elaborado pela autora

Figura 29 - Wireframe – Diálogos e Aspectos da Libras



Fonte: Elaborado pela autora

Figura 31 - Wireframe – Da Libras para o Português



Fonte: Elaborado pela autora

Com o *wireframe* desenvolvido, a etapa seguinte consistiu na definição do *Layout* do ambiente de aprendizagem dialógico, seguindo o conceito de navegação em ambientes

hipermídia, que é o processo de movimento entre os nós de um espaço informacional (PORTUGAL, 2013).

Dentre os componentes de navegação, destacamos os menus, setas, nós de navegação, hipertextos e imagens, que podem ser considerados um sistema, que por sua vez é a única forma de busca, relação e construção na hipermídia. Os objetivos principais são promover a orientação local e global do usuário dentro do próprio sistema, permitindo ainda que ele se desloque entre os nós de navegação, de acordo com seu interesse e necessidade informacional, além de fornecer ferramentas de acesso à informação alternativa, à navegação nó a nó. Ademais, os componentes de navegação servem para preencher as necessidades humanas de autonomia, competência, estimulação (auto-orientada) e “harmonização dos elementos que afetam os níveis visceral, comportamental e reflexivo, antes, durante e após a interação (PORTUGAL, 2013, p. 112).

No caso dos sistemas de hipermídia, para que os objetivos do projeto e as necessidades do usuário sejam atendidas, enfatizando a mensagem de modo que seu reconhecimento seja imediato, os elementos de design para a orientação da navegação devem ter uma linguagem visual que atenda a essas premissas (PORTUGAL, 2013).

Nesta perspectiva, a utilização de uma hierarquia consistente de informações por meio do uso de cores, de repetições de elementos de design, da utilização de uma família tipográfica e do mesmo estilo de ícones, são estratégias que trazem consistência e credibilidade para o usuário ao navegar em ambientes hipermídia. Desse modo, é indicado não utilizar diferentes linguagens para designar a mesma informação, pois isso poderá confundir o usuário durante o processo de navegação, provocando nele a falta do interesse no ambiente hipermidiático (PORTUGAL, 2013).

Os sistemas de navegação devem ainda disponibilizar apenas o necessário para a realização de tarefas, devendo apresentar rótulos claros, consistência das ferramentas de navegação e clareza visual. Para que isso ocorra, a nomeação dos nós de navegação deve ser clara e significativa para o usuário. Além disso, deve-se manter as mesmas características das ferramentas de navegação em todas as telas, se atentando à aparência, localização, rotulagem e diferenciação das ferramentas com funções diferentes. Fora isso, o uso adequado de elementos de design como cor, tipografia, imagens, devem ser pensados de modo a facilitar a navegação (PORTUGAL, 2013).

Para Nielsen (2000), alguns elementos de design devem ser utilizados para aumentar a usabilidade dos ambientes virtuais. São eles:

1) A *homepage* deve ter um design diferente das páginas restantes, e sua principal função é servir como ponto de entrada ao esquema de navegação do site, deixando claro os objetivos pretendidos para o usuário que visita o site pela primeira vez;

2) O logotipo do site deve ser apresentado no canto superior esquerdo da tela ou em algum outro ponto que seja facilmente visto. Além disso, deve ser repetido em todas as páginas interiores, pois os usuários podem entrar no site vindos através de mecanismos de busca. Ao mesmo tempo, as páginas interiores precisam concentrar-se em mostrar conteúdo mais específico e menos em promover uma mensagem de boas-vindas ou visão geral do site. Essas duas metas devem ser reservadas à *homepage*;

3) O logotipo deve ser colocado em todas as páginas do site, com um *link* que direcione para a página principal (*homepage*);

4) Em todas as páginas interiores, o logotipo deve ser clicável e vinculado à *homepage*;

5) Os cabeçalhos e os títulos das páginas devem conter informações que esclareçam o conteúdo das páginas e que façam sentido quando estão fora do contexto, por exemplo: quando disponibilizada por uma ferramenta de busca;

6) A estrutura do site deve ser de fácil exploração, independente do design de navegação escolhido, sendo que as duas regras mais importantes são ter uma estrutura e fazer com que ela reflita a visão dos usuários do site e suas informações. Agrupar e dar títulos para quebrar uma lista longa em várias pequenas unidades são indicados para que o usuário consiga fazer movimentos alternativos com relação à estrutura do espaço informacional subjacente. Se a estrutura for uma confusão, nenhum design de navegação poderá salvá-la, pois a má arquitetura da informação levará sempre a má usabilidade;

7) Se as informações de um tópico forem extensas, deve-se utilizar da ferramenta de hipertexto para estruturar o conteúdo da página principal, visando prover uma visão geral e apresentar em outras páginas secundárias os conteúdos específicos;

8) Os *links* devem ser legendados para que o usuário saiba para onde está sendo direcionado, antes de acioná-los;

9) Usar fotos para identificar os produtos que estão indicados no site, sempre com a preocupação de não exagerar na quantidade de imagens disponibilizadas e fazendo uso de ferramentas para reduzir e ampliar as fotos;

10) Considerar as normas utilizadas em outros sites, tendo em vista que os usuários formam suas experiências através da navegação em outros ambientes.

Além dos elementos de design, o uso de ferramentas de navegação auxilia o usuário a evitar a desorientação. Segundo Portugal (2013), as mais utilizadas são:

- *Hotwords*, que são palavras utilizadas em um texto com a função de um link que leva à outras informações;
- *Overview*, utilizados para mostrar vários níveis de detalhamento da informação quando o tema é muito extenso para ser mostrado em um simples mapa de navegação;
- *Backtrack*, que permite ao usuário voltar ao nó anterior, ao inicial, ou a outros nós;
- *History list*, onde é mostrado os nós percorridos recentemente, permitindo ainda voltar a qualquer um deles;
- *Links*, que são palavras, expressões ou imagens que servem de ligação direta para uma outra página ou parte da própria página;
- Busca, que permite ao usuário procurar de forma rápida os nós que contenham a palavra desejada.

7.2 – Interação

O desenvolvimento tecnológico dos meios digitais abriu novas possibilidades de atuação do design, sendo que a apresentação interativa das informações possibilita um desafio para o design gráfico tradicional e também para as disciplinas baseadas em pesquisa. Para Bonsiepe (2011), os termos interação e interativo referem-se ao modo de apresentar informação de maneira não linear, ou seja, como hipertexto, ou estrutura de nós semânticos ligados entre si (em rede), oferecendo assim, alternativas para a navegação. Para isso, são utilizados diferentes canais de percepção (visual, auditivo, tátil) e novos procedimentos para apresentar a informação. Abarcar múltiplos recursos em um único local (imagens, música, animação), requer outras competências que ultrapassam as meramente discursivas, o que implica em se ter uma equipe multidisciplinar.

Em ambientes de hipermídia, a interatividade ocorre por meio da interface, que é o local onde estão disponíveis os diversos elementos de design, possibilitando a navegação por parte do usuário. Segundo Kretz (1995, *apud* Portugal, 2013), a interatividade por ocorrer em diversos níveis, como por exemplo: 1) Interatividade zero, que consiste na apresentação da informação de forma linear sem que existam elementos que possibilitem a interferência do usuário; 2) Interatividade linear, que refere-se a um sistema que oferece a possibilidade de interagir de modo sequencial, preestabelecido, possibilitando ao usuário avançar, parar ou voltar às informações acessadas; 3) Interatividade arborescente, que está relacionada à apresentação da informação de forma hierárquica, onde o usuário, por meio de menus ou outras ferramentas, pode fazer a seleção da informação desejada; 4) Interatividade linguística, que consiste na utilização de palavras-chaves e formulários para o acesso às informações; 5)

Interatividade de criação, que permite ao usuário compor uma mensagem por correspondência, vídeos, animações e imagens; 6) Interatividade de comando contínuo, que consiste num sistema que permite ao usuário a modificação, o deslocamento de objetos textuais, sonoros e visuais.

No ambiente de aprendizagem que desenvolvemos, optamos pelo uso da Interatividade arborescente, através da apresentação das informações de maneira hierárquica, por entendermos ser a forma mais adequada para o acesso às informações disponibilizadas, tornando o ambiente hipermidiático bastante didático para o usuário final.

7.3 – O Projeto Click Libras

7.3.1 – Identidade Visual

Pensando em ser um Projeto que será levado adiante, a pesquisadora resolveu criar uma marca própria para a proposta, desvinculando-a do curso que deu origem a esta pesquisa. Neste sentido, após o levantamento de alguns nomes, chegou à nomenclatura “Click Libras”, com o intuito de transmitir a ideia do estudar Libras em um clique.

Uma vez definido o nome, foi desenvolvido o logotipo para o Projeto, conforme apresentado na Figura 32. O símbolo de uma mão com o indicador apontado remete ao movimento que fazemos ao clicar em uma tela de um dispositivo móvel, por exemplo.

Figura 32 - Logotipo – Click Libras



A fonte utilizada para o nome é robusta, transmitindo seriedade e credibilidade à marca como um todo. A utilização das cores (verde e preto) combinadas entre si garantem um contraste interessante, conferindo um aspecto de segurança ao usuário final do ambiente de aprendizagem.

A partir da definição do logotipo, foram desenvolvidos ainda um papel timbrado para ser utilizado nos documentos disponibilizados para download no ambiente, além de uma vinheta exibida em todos os vídeos editados pelo projeto.

Figura 33 - Papel Timbrado – Click Libras



Fonte: Elaborado pela autora

Figura 34 - Vinheta – Click Libras



Fonte: Elaborado pela autora

7.4 – Design do Ambiente de Aprendizagem Dialógico (AVA)

O ambiente segue as mesmas cores do logotipo em seu *layout*, além do cinza e branco. Dessa maneira, o design apresentado possui um visual *clean*, destacando o conteúdo exibido através dos vídeos, transmitindo seriedade e leveza, oferecendo ainda uma navegação confortável ao usuário final.

Foram realizadas diversas discussões nos grupos focais que definiram o visual do AVA para que o estudante tivesse uma boa experiência de uso, além da divisão dos menus, submenus e atividades que subsidiaram os motivos pelos quais foram feitas certas escolhas e outras não.

Seguindo os preceitos de Nielsen (2000), foi definida uma estrutura hierárquica visando a facilidade do usuário ao experienciar o processo de navegação. Desse modo, o ambiente de aprendizagem foi dividido em níveis, sendo o primeiro nível direcionado aos menus principais (Home, Conceitos, Diálogos, Da Libras para a Libras, Da Libras para o Português e Aspectos Teóricos da Libras). Estes menus, por sua vez, foram divididos em menus de segundo grau, como as esferas ou níveis da Libras, por exemplo. Cada esfera ou níveis da Libras, foram divididas em alguns casos, em menus de terceiro grau, criando-se uma subcategoria. E para finalizar, temos o quarto nível, que está relacionado às páginas específicas, que apresentam em sua estrutura as atividades relativas a cada uma das áreas, com todo o detalhamento necessário para a execução das propostas pedagógicas exibidas.

Além dos menus principais, temos ainda os menus secundários (Sobre a Pesquisa, Participantes, Documentos, Contato e Login), que foram posicionados na parte superior do layout do AVA, em um lugar de destaque, porém com menor ênfase se comparado ao menu principal referente às atividades.

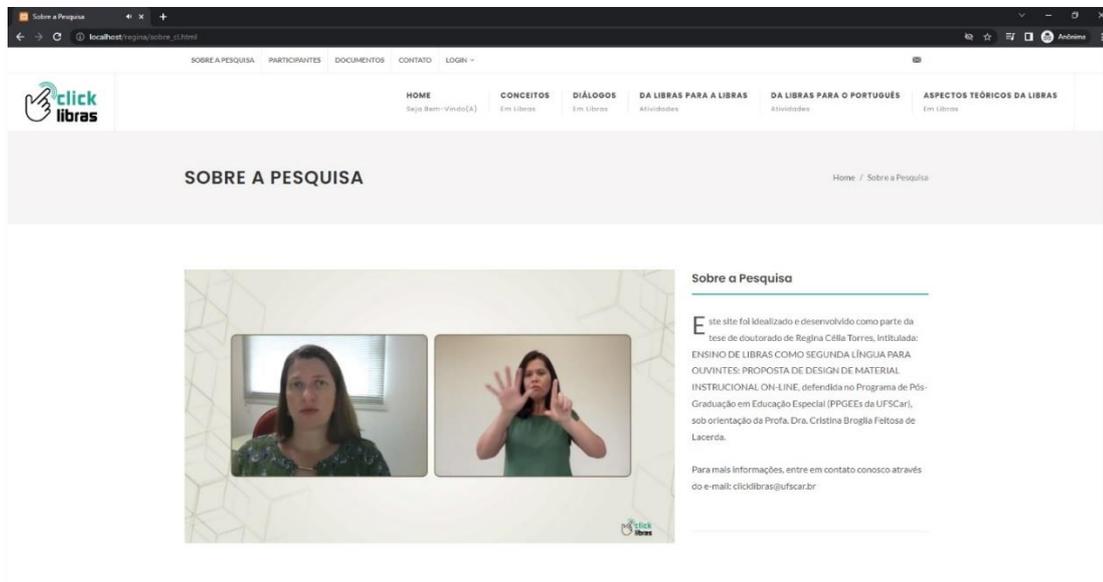
Para facilitar a leitura, dividiremos as próximas seções de acordo com os menus presentes no ambiente de aprendizagem desenvolvido para que aspectos específicos de cada uma das áreas sejam referenciados. Buscando facilitar o entendimento das explicações que seguem sobre as páginas, disponibilizamos o acesso ao ambiente implementado, através do seguinte link:



Sobre a pesquisa

Página onde a pesquisadora explica os objetivos da pesquisa em formato de vídeo bilíngue e texto complementar.

Figura 35 - Tela Sobre a Pesquisa



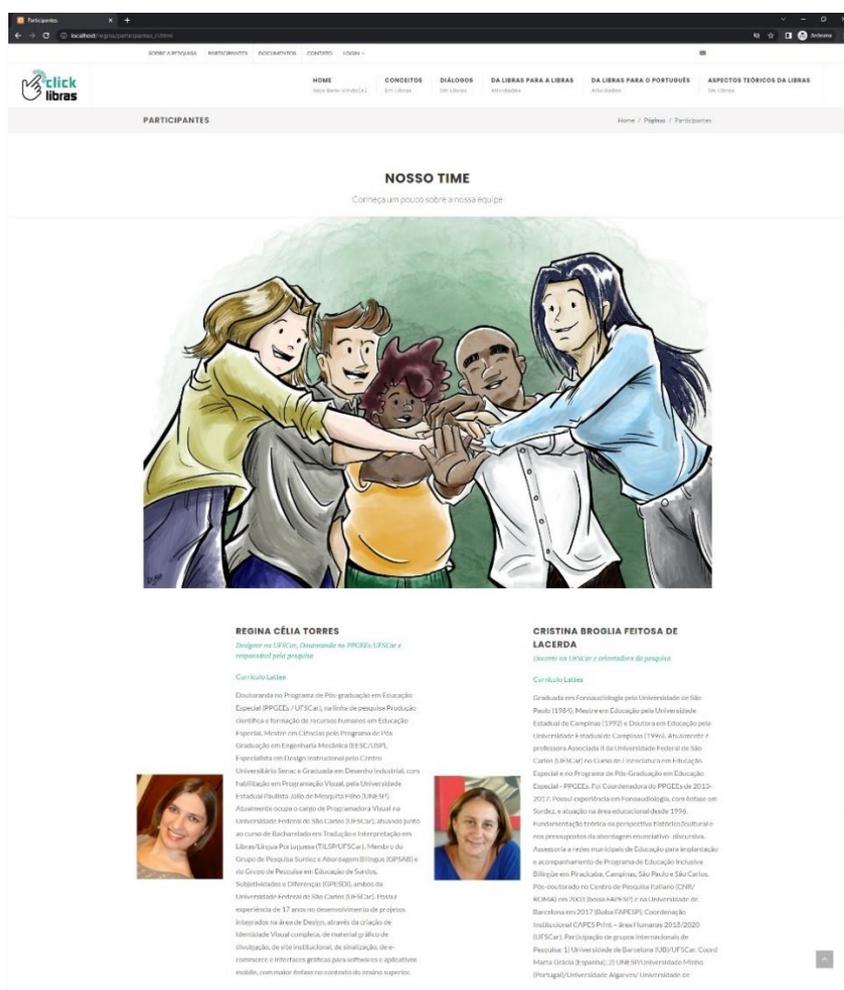
Fonte: Imagem extraída do ambiente de aprendizagem dialógico desenvolvido

Participantes

Página onde são apresentados os currículos e fotos da equipe participante do Projeto. Como destaque, apresentamos uma ilustração, que representa a diversidade dos membros atuantes no projeto até o momento. A ilustração foi criada pelo desenhista e intérprete de Libras

Dersa Marques e possui as mesmas características visuais apresentadas na ilustração da Home, conforme será apresentado mais adiante.

Figura 36 - Tela Participantes

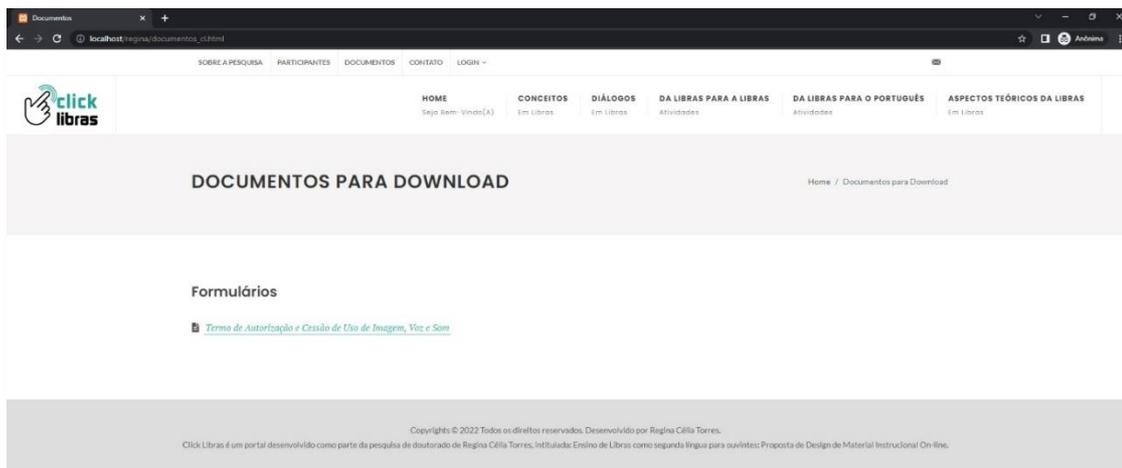


Fonte: Imagem extraída do ambiente de aprendizagem dialógico desenvolvido

Documentos

Nesta página serão disponibilizados os documentos para download, necessários para a triagem estética e ética, antes da publicação de novos materiais na plataforma. O intuito é criar um protocolo de inserção de conteúdo para que não haja problemas futuros relacionados aos direitos autorais e autorização de uso de imagem. Neste momento, disponibilizamos o “Termo de Autorização e Cessão de Uso de Imagem, Voz e Som”, documento no qual estão estabelecidos os termos de cessão, finalidade e prazo de duração da licença de uso, em que uma pessoa (cedente) autoriza que uma outra pessoa ou equipe (cessionário), utilize sua imagem, voz e som e lhe cede os direitos autorais dele decorrentes.

Figura 37 - Tela do Menu Secundário - Documentos

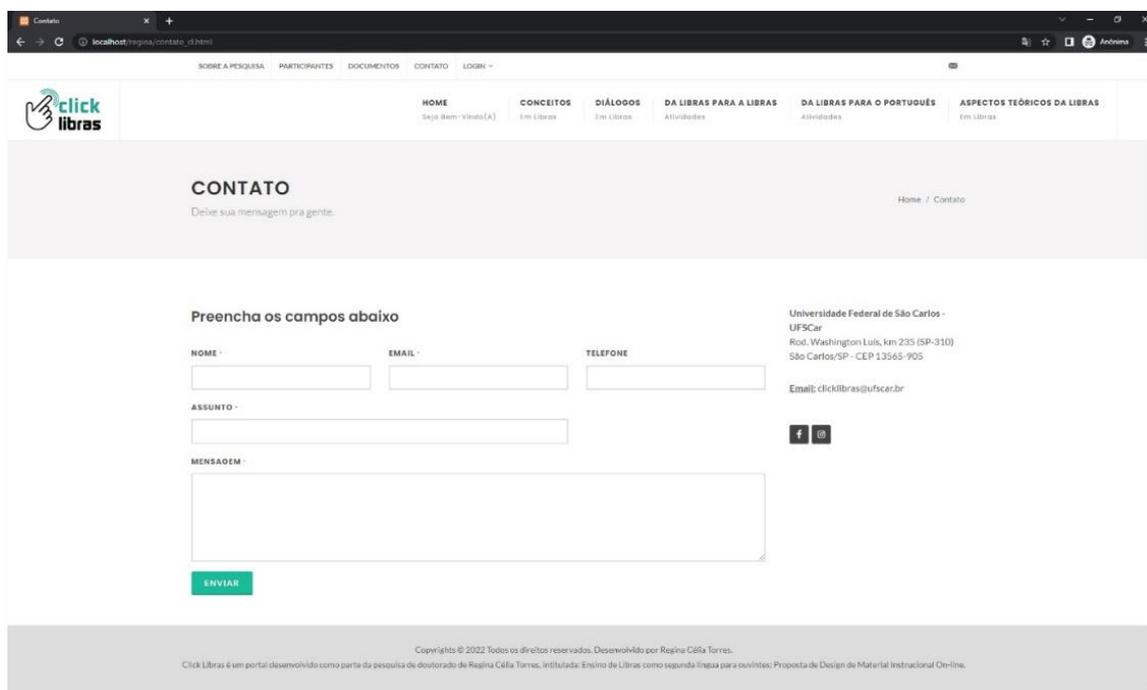


Fonte: Imagem extraída do ambiente de aprendizagem dialógico desenvolvido

Contato

Página com a apresentação de um formulário de contato básico, onde os interessados podem enviar mensagens de dúvidas e sugestões para a equipe do Projeto.

Figura 38 - Tela do Menu Secundário - Contato

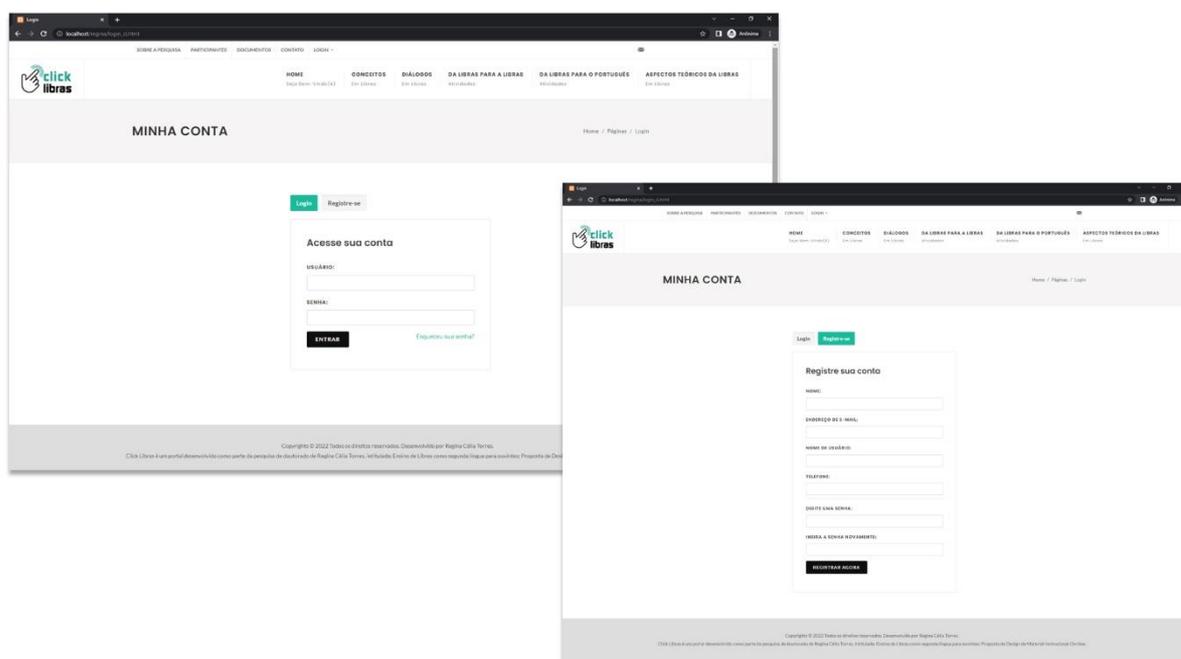


Fonte: Imagem extraída do ambiente de aprendizagem dialógico desenvolvido

Login

Página de acesso a uma futura área restrita, que poderá ser acessada por professores e demais membros da equipe responsáveis pela publicação de novos conteúdos no ambiente.

Figura 39 - Tela do Menu Secundário - Login



Fonte: Imagem extraída do ambiente de aprendizagem dialógico desenvolvido

Já os menus principais são apresentados em uma área de maior destaque do AVA, para que o usuário seja direcionado a acessar as informações disponibilizadas de maneira hierárquica, conforme já pontuado anteriormente.

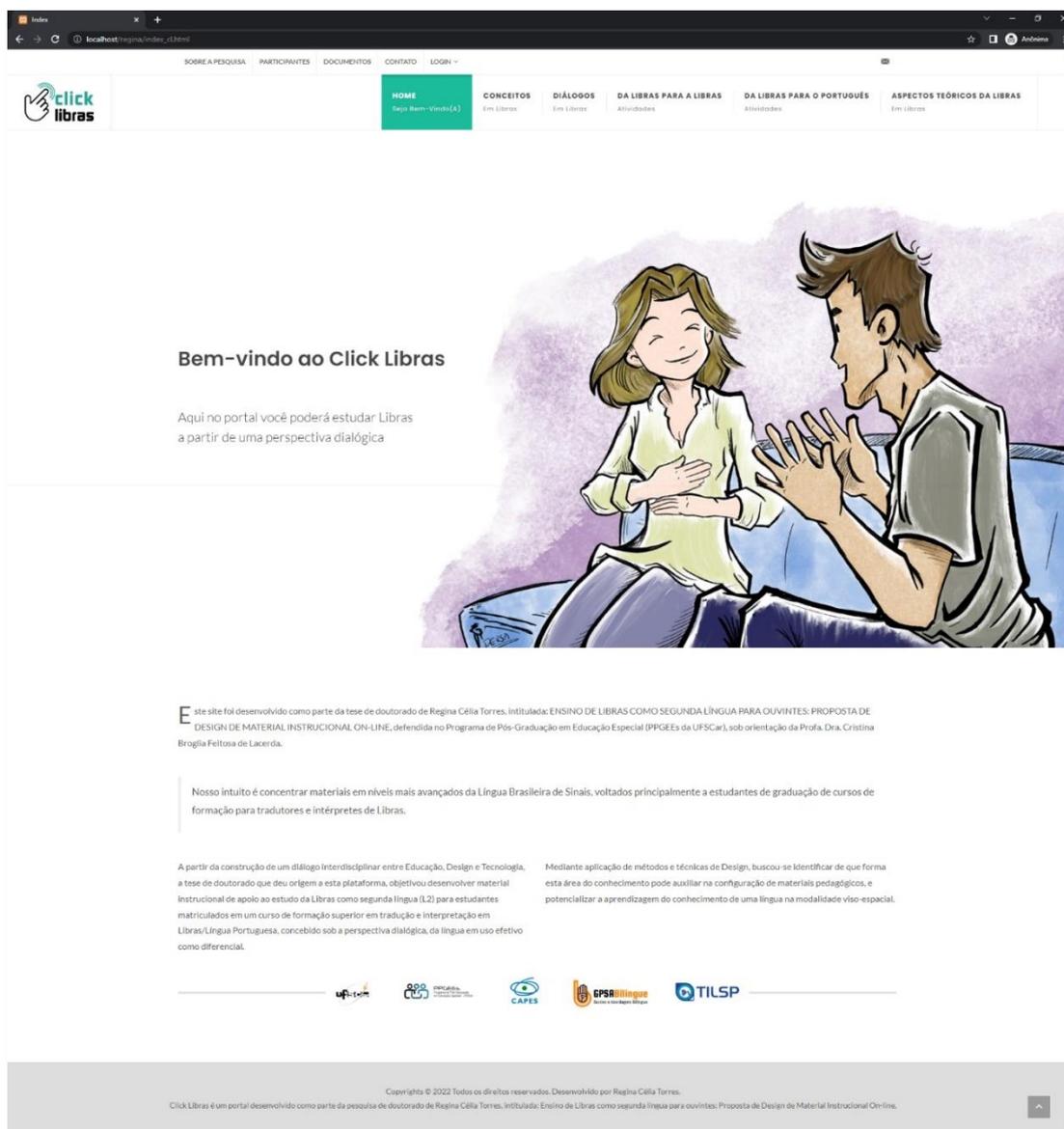
Home

A Home, que é a página de abertura do ambiente, traz uma ilustração de duas pessoas em situação dialógica, além de uma breve descrição relacionada à pesquisa que deu origem à ferramenta e dos logotipos institucionais.

A ilustração foi pensada em parceria com o ilustrador e também intérprete de Libras/Língua Portuguesa, Dersa Marques. Nossa ideia foi representar duas pessoas em um contexto comunicacional, de modo a remeter já na página inicial do AVA, a nossa intenção projetual que se apoia em uma perspectiva discursiva, tendo em vista nossa fundamentação

teórica em Vigotski. Buscando o equilíbrio visual com a configuração e cores do *layout*, optamos por utilizar traços mais fluidos, cores em tons pastéis, imitando efeito de aquarela.

Figura 40 - Tela do Menu Principal - Home



Fonte: Imagem extraída do ambiente de aprendizagem dialógico desenvolvido

Conceitos - Em Libras

Na segunda aba do ambiente de aprendizagem, apresentamos os Conceitos em Libras. A nomenclatura do menu foi escolhida por representar algo mais amplo, muito além de um glossário ou sinalário, comumente usados em materiais que têm a Libras como protagonista.

O menu principal está dividido nos seguintes submenus:

Esfera Artística:

- Teatro

Esfera Jurídica:

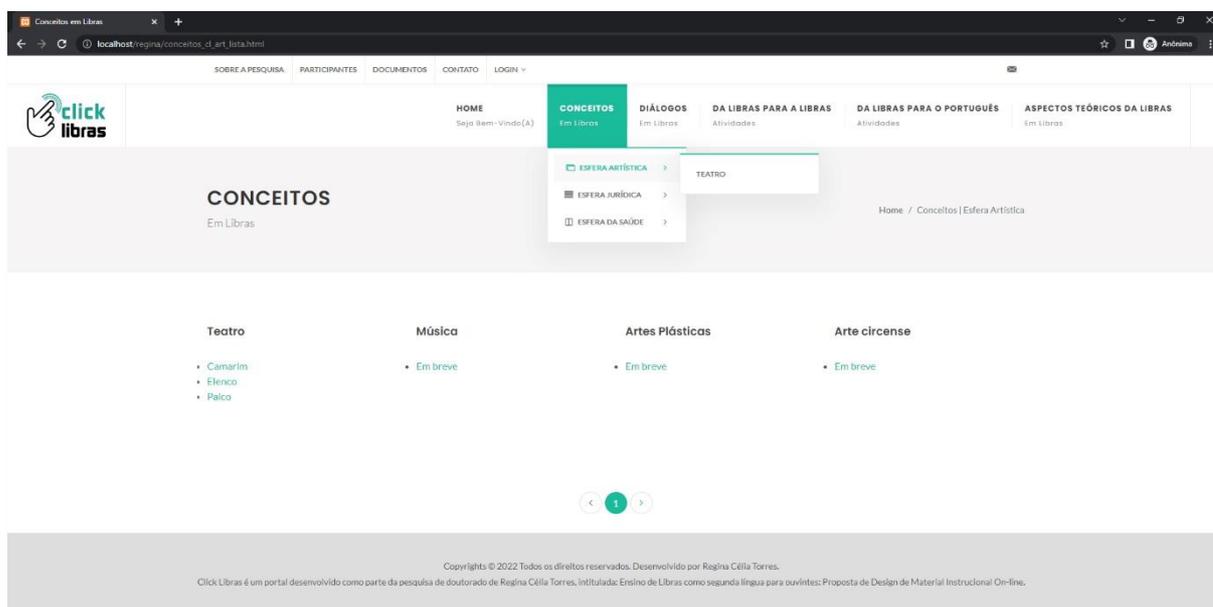
- Termos Jurídicos

Esfera da Saúde:

- Diagnóstico
- Doenças
- Especialidades

Ao clicar no menu de segundo nível, Esfera Artística, por exemplo, o usuário poderá visualizar uma lista com todos os termos disponibilizados para estudo. Tais termos, por sua vez, estão divididos em áreas específicas, como Teatro, por exemplo, o que do ponto de vista didático, facilita bastante a visualização para o estudante, conforme pode ser observado na figura abaixo.

Figura 41 - Tela do Menu Principal – Conceitos [listagem dividida por subáreas]



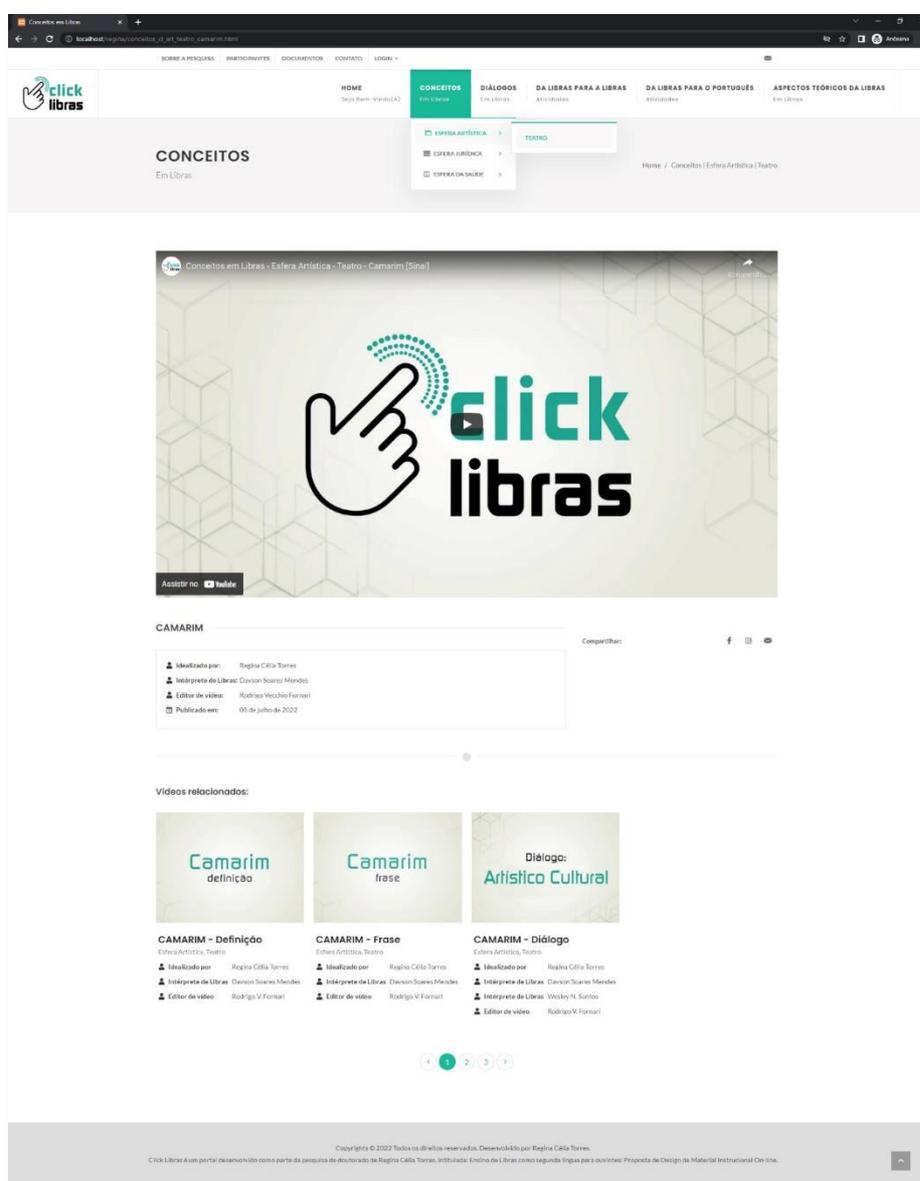
Fonte: Imagem extraída do ambiente de aprendizagem dialógico desenvolvido

Considerando que lá atrás, durante a realização dos grupos focais, foi indicado se ampliar os conceitos das áreas, optamos por trabalhar no menu CONCEITOS a visualização do sinal em Libras em pelo menos dois ângulos diferentes (frontal e lateral), trabalhando com a palavra de forma isolada, inserida em uma frase e em uma situação dialógica. Esta estratégia

visa ampliar a oferta de informação sobre esse item novo que quem está estudando vai se apropriar, ampliando assim, sua percepção sobre este novo sinal.

As esferas foram escolhidas de acordo com os anseios dos participantes da pesquisa (docentes e discentes) sobre a necessidade de se ter mais materiais nas áreas artística, jurídica e da saúde. Mas a forma como o menu está apresentado permite a inserção posterior de outras áreas, conforme as demandas forem sendo identificadas.

Figura 42 - Tela do Menu Principal - Conceitos



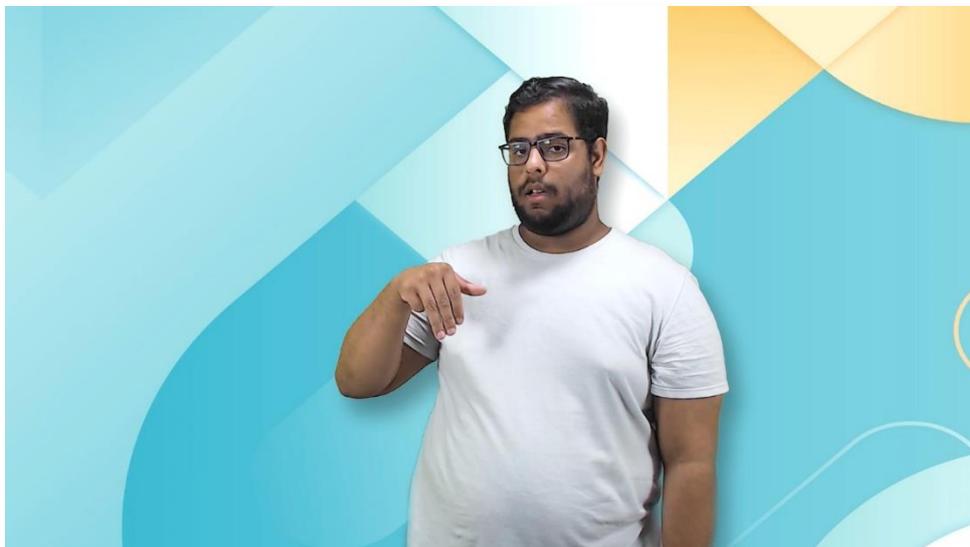
Fonte: Imagem extraída do ambiente de aprendizagem dialógico desenvolvido

A idealização e construção dos vídeos contou com a colaboração de um intérprete bolsista em formação, que foi atendendo às demandas que propusemos, mas que também, de forma dialogada, propôs termos, modos de descrever os conceitos e diálogos. Dessa forma, o “texto” dos vídeos foi elaborado em equipe sob orientação da pesquisadora (pesquisadora + bolsista + orientadora), onde pequenos roteiros foram criados visando o atendimento das demandas identificadas como necessárias para cada tipo de material. Os participantes da produção dos vídeos têm formação ou estão em formação como intérpretes, e todos esses conhecimentos adquiridos estão implicados neste estudo. Neste sentido, o processo de desenvolvimento dos materiais contidos no ambiente foi realizado de forma colaborativa, o que do ponto de vista metodológico, enriquece ainda mais os produtos finais, pois trazem imbuídos em si, as percepções de vários sujeitos, dentre os quais do grupo de futuros usuários da plataforma, neste caso, aqui representado pelo intérprete em formação.

A mesma dinâmica foi utilizada no processo de edição dos vídeos, isto é, através da troca de conhecimento entre a pesquisadora e o profissional do audiovisual que colaborou com nossa pesquisa, parâmetros foram estabelecidos para a criação de uma identidade comum que perpassa todos os materiais desenvolvidos. Desse modo, ao acessar os vídeos e atividades disponibilizadas para estudo, o usuário final do AVA poderá identificar um fio condutor presente em todas as páginas desenvolvidas, criando-se assim, uma unidade.

Para cada uma das esferas, utilizamos a estratégia de apresentar a mesma cor de camiseta para o intérprete, com a preocupação de se ter um contraste entre seu tom de pele e a vestimenta, e desenvolver fundos ilustrativos diferentes, que remetem às áreas as quais pertencem. No caso da esfera artística, criamos um fundo mais artístico; para a esfera jurídica, foi pensado algo mais sóbrio; e para a esfera da saúde, um fundo que remetesse às telas de exames. Desse modo, ao discriminar as áreas através das imagens de *background*, estamos revelando nosso cuidado com as questões da visualidade que ajudam quem vai acessar o ambiente de aprendizagem dialógico para estudar. Ou seja, já estamos fazendo uma proposta para quem for produzir novos vídeos, marcando algo que vai contribuir para que o estudante separe um elemento de outro, contribuindo para que seu entendimento seja facilitado.

Figura 43 - *Backgrounds* diferentes de acordo com cada Esfera [Esfera Artística]



Fonte: Elaborado pela autora

Figura 44 - *Backgrounds* diferentes de acordo com cada Esfera [Esfera Jurídica]



Fonte: Elaborado pela autora

Figura 45 - *Backgrounds* diferentes de acordo com cada Esfera [Esfera da Saúde]



Fonte: Elaborado pela autora

Outro ponto que merece ser mencionado, diz respeito à decisão de produzir vídeos para alcançar os objetivos pretendidos, mas também a opção pelo uso de vídeos já disponibilizados na internet, que em alguma medida foram adaptados (retirando-se áudio/legenda e segmentando-se trechos). Esta foi uma alternativa para a ampliação do acervo disponibilizado em nosso ambiente de aprendizagem, de modo a fazer uso do que já existe, em paralelo à elaboração dos nossos próprios vídeos.

Diálogos - Em Libras

Vários aspectos já foram discutidos anteriormente, mas neste menu em particular, gostaríamos de destacar que o estudante poderá visualizar diálogos em vários níveis de complexidade da língua. Nesta perspectiva, o menu principal está dividido nos seguintes submenus:

- Libras Básico
- Libras Intermediário
- Libras Avançado

E ao acessar cada um desses submenus, poderá visualizar conversas divididas em Esferas, que podem ser:

- Esfera Artística
- Esfera Jurídica

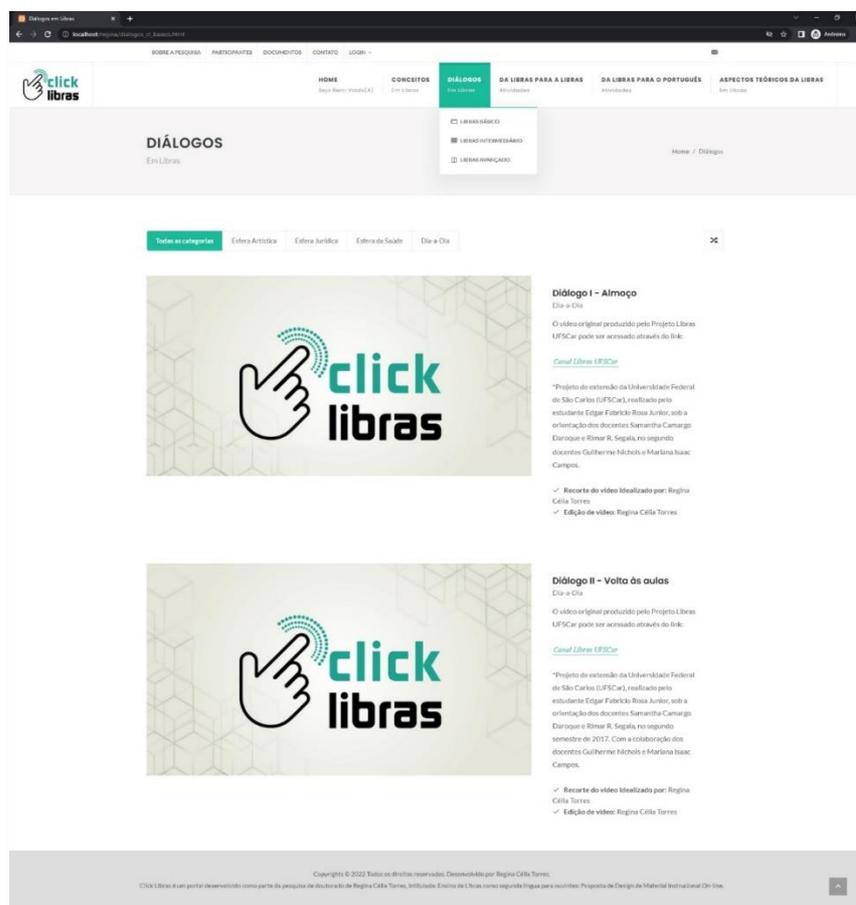
- Esfera da Saúde
- Dia-a-Dia
- Entrevistas

Entre outras que mais à frente poderão ser inseridas, de acordo com a intencionalidade pedagógica dos professores das disciplinas de Libras.

Neste sentido, o AVA está estruturado para receber conteúdos futuros que ainda não foram produzidos, o que revela nosso cuidado em ter uma ferramenta que se adeque às necessidades e demandas que sejam identificadas posteriormente ao lançamento da plataforma para uso efetivo de seus usuários.

Nos exemplos inseridos no ambiente de aprendizagem, estamos retomando aqueles diálogos apresentados no menu CONTEÚDO, mas podem ser incluídos outros também. A ideia é que o aluno veja o diálogo e responda perguntas sobre a situação comunicacional visualizada, ou ainda faça a legendagem e a tradução para o português através da utilização do recurso de áudio.

Figura 46 - Tela do Menu Principal – Diálogos



Fonte: Imagem extraída do ambiente de aprendizagem dialógico desenvolvido

Da Libras para a Libras – Atividades

Este menu foi criado para levar o estudante a circular dentro da complexidade da própria língua. Desse modo, são apresentadas atividades nas quais a informação é dada em Libras e será cobrada a compreensão também em Libras. Os submenus permitem a apresentação de exercícios divididos em graus de dificuldade, o que do ponto de vista pedagógico é muito potente, pois desde Libras I o aluno já poderá testar seus conhecimentos e seu nível de compreensão da língua.

Assim, o menu principal está dividido nos seguintes submenus:

- Libras Básico
- Libras Intermediário
- Libras Avançado

Dessa forma, ao escolher um dos submenus, o estudante será direcionado para uma tela onde é apresentado um vídeo - que varia de 1 a 3 minutos²⁸ - de uma situação discursiva totalmente em Libras, sem apoio de legendas e áudios, que poderá ser um diálogo, uma entrevista, um noticiário, uma poesia, etc. Finalizado o vídeo disparador da atividade, o aluno deverá assistir ao vídeo da orientação da atividade também totalmente em Libras e na sequência escolher uma das alternativas como resposta à pergunta formulada na orientação da atividade (vide Figura 47). Após selecionar a alternativa que julgar correta, e clicar no botão “enviar resposta” uma janela, com efeito de *lightbox* será aberta, com a apresentação da alternativa correta e conseqüentemente, do *feedback* ao estudante (vide Figura 48).

Com esse tipo de atividade, estamos resgatando algumas estratégias, citadas por Gesser (2010), como efetivas no processo de aprendizagem de uma língua. Dentre as quais, podemos destacar a estratégia de memória, uma vez que o aluno deverá assistir a um vídeo disparador, outro de uma pergunta diretamente relacionada ao primeiro vídeo, para na sequência escolher uma resposta. Desse modo, para concluir este percurso, o aprendiz terá que armazenar e recuperar a informação apresentada, o que nos parece ser um exercício bastante potente para o processo de aprendizagem.

Com a apresentação do *feedback* logo após a realização da atividade, isto é, de forma instantânea, também estamos trabalhando com as estratégias afetivas (GESSER, 2010), tendo em vista que o aluno poderá ganhar controle sobre suas emoções e atitudes, sendo ainda motivado ao acertar a questão da atividade proposta.

²⁸ O tempo de duração dos vídeos está relacionado a uma escolha metodológica nossa, a partir de outros estudos que já havíamos identificado ser este um bom tempo para a visualização de um vídeo em Libras, sem que o espectador desvie sua atenção.

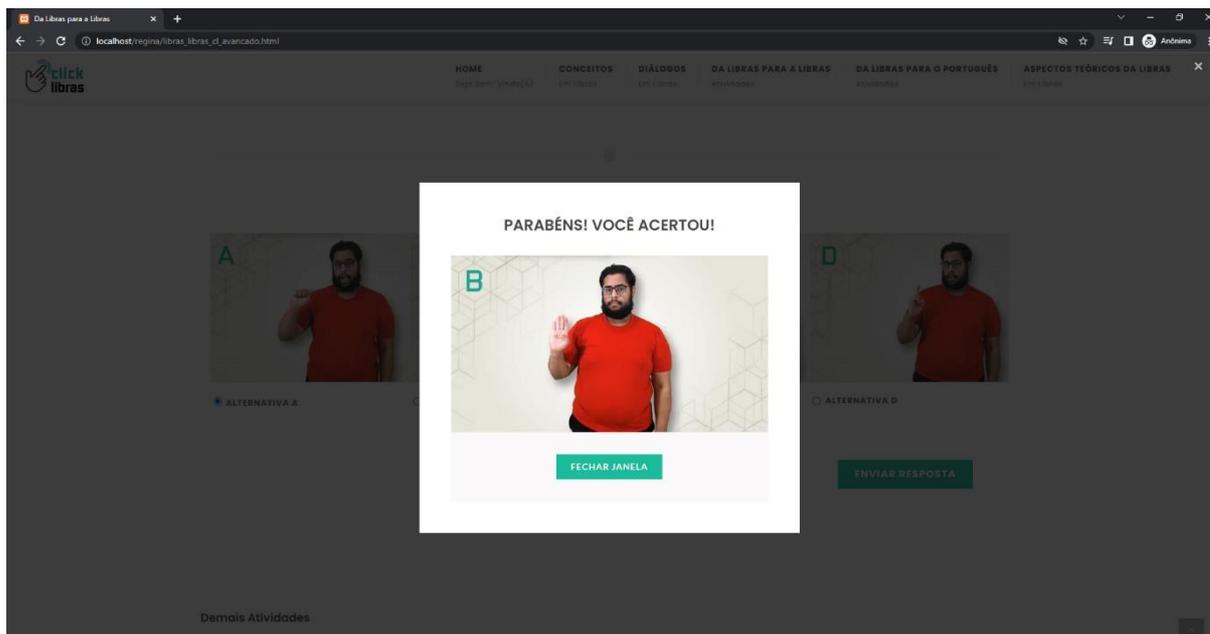
Com o auxílio da barra de rolagem e mouse, outras atividades poderão ser acessadas ao final da página, que conta ainda com a apresentação do recurso da paginação, facilitando o fluxo da navegação dentro do ambiente de aprendizagem dialógico.

Figura 47 - Tela do Menu Principal – Da Libras para a Libras [Atividades]

The screenshot displays the main interface of the 'Da Libras para a Libras' application. At the top, a navigation bar includes the 'click libras' logo and menu items: 'HOME', 'CONCEITOS', 'DIÁLOGOS', 'DA LIBRAS PARA A LIBRAS', 'DA LIBRAS PARA O PORTUGUÊS', and 'ASPECTOS TEÓRICOS DA LIBRAS'. The main heading is 'DA LIBRAS PARA A LIBRAS'. The content is organized into several sections: a video player showing a man in a blue shirt, an 'Informações' sidebar with metadata (e.g., 'Ficha técnica: Boletim Primeira Mão - TV INES', 'Criado por: Regina Célia Torres', 'Data: 05 de Julho de 2022'), an 'Orientações da Atividade' section with instructions, a multiple-choice question 'Escolha a Alternativa Correta' with four options (A, B, C, D) showing the man in a red shirt, and a 'LÍNGUAS AVIZIADAS' section at the bottom with the 'click libras' logo and 'Atividade 2 Em breve.' text. A 'ENVIAR RESPOSTA' button is positioned below the question options. The footer contains copyright information: 'Copyright © 2022 Todos os direitos reservados. Desenvolvido por Regina Célia Torres. Click Libras é um portal desenvolvido como parte da pesquisa de doutorado de Regina Célia Torres, Instituto de Letras como segunda língua para ouvintes: Proposta de Design de Material Instrucional On-line.'

Fonte: Imagem extraída do ambiente de aprendizagem dialógico desenvolvido

Figura 48 - Tela do Menu Principal – Da Libras para a Libras [Atividades] - *Feedback*



Fonte: Imagem extraída do ambiente de aprendizagem dialógico desenvolvido

Para os vídeos da pergunta e respostas, padronizamos o uso da camiseta vermelha, de modo que quando houver mais atividades nesta aba, o aluno conseguirá associar à cor da vestimenta ao exercício proposto.

Da Libras para o Português – Atividades

O princípio defendido aqui é que o mesmo vídeo, apresentado na aba DIÁLOGOS possa servir como um exercício de tradução e interpretação, podendo ser potencialmente utilizado nas dimensões da legenda, da voz, permitindo ainda que o aluno responda questões para testar sua compreensão da Libras para a Língua Portuguesa. Desse modo, é possível aproveitar desse material de várias maneiras, a depender das intenções pedagógicas propostas pelo professor em sua disciplina de Libras.

Neste sentido, o menu principal está dividido nos seguintes submenus:

- Libras Básico
 - Escrita
 - Voz
- Libras Intermediário
 - Escrita
 - Voz
- Libras Avançado

- Escrita
- Voz

Assim como no menu DA LIBRAS PARA A LIBRAS, ao escolher um dos submenus, o estudante será direcionado para uma tela onde é apresentado um vídeo de poucos minutos de uma situação discursiva totalmente em Libras. Ao finalizar a visualização do vídeo disparador, deverá assistir ao vídeo de orientação da atividade, que consiste na solicitação de um exercício de legenda, ou seja, é requerido ao aluno que pense em como faria a legendagem do vídeo que acabou de assistir. Para isso, utilizando a barra de rolagem lateral do ambiente, haverá um formulário para preenchimento, que será encaminhado para o e-mail do projeto (clicklibras@ufscar.br) e ainda permitirá que o aluno envie uma cópia da sua resposta para seu e-mail pessoal, podendo desse modo ser arquivado por ele para leitura futura, caso julgue necessário (vide Figura 49).

Ao realizar exercícios dessa natureza, estamos trabalhando no estudante a estratégia de compensação, uma vez que ele tentará se comunicar apesar de suas deficiências no conhecimento da linguagem (GESSER, 2010).

Para os vídeos de orientação relacionados à legendagem, padronizamos o uso da camiseta amarela, de modo que quando houver mais atividades nesta aba, o aluno conseguirá associar à cor da vestimenta ao exercício proposto (vide Figura 49).

Figura 49 - Tela do Menu Principal – Da Libras para o Português [Atividades - Escrita]

The screenshot shows the main menu for the 'Da Libras para o Português' website, specifically for the 'Escrita' (Writing) activity. The page is titled 'DA LIBRAS PARA O PORTUGUÊS' and 'Escrita'. It features a navigation bar with links for 'HOME', 'CONCEITOS', 'DIÁLOGOS', 'DA LIBRAS PARA A LIBRAS', 'DA LIBRAS PARA O PORTUGUÊS', and 'ASPECTOS TEÓRICOS DA LIBRAS'. The main content area is divided into several sections:

- Informações:** A section providing details about the activity, including the topic (Diálogo - Hospital), the author (Regina Célia Torres), the interpreter (Cláudio Soares Mendes), the video editor (Rodrigo Vecchio Ferrari), and the creation date (05 de Julho de 2022).
- Orientações da Atividade:** A section with instructions for the activity, such as 'Assista ao vídeo ao lado e siga as instruções para realizar a atividade proposta.' and 'Assista quantas vezes forem necessárias!'. It also lists the author (Regina Célia Torres) and the date (05 de Julho de 2022).
- Formulário de Legenda:** A form for writing the video legend, with fields for 'NOME', 'EMAIL', and 'TEXTO'. It includes a checkbox for 'ENVIAR UMA CÓPIA PARA O MEU E-MAIL' and an 'Enviar' button.
- Modelo de Legenda:** A section showing a sample legend model, with a radio button selected for 'Modelo de Legenda possível'.
- Demais Atividades:** A section displaying four other activities: 'Diálogo: Artístico Cultural', 'Diálogo: Saúde', 'Diálogo: Jurídico', and 'Diálogo: Artístico Cultural'. Each activity is represented by a thumbnail and a brief description.

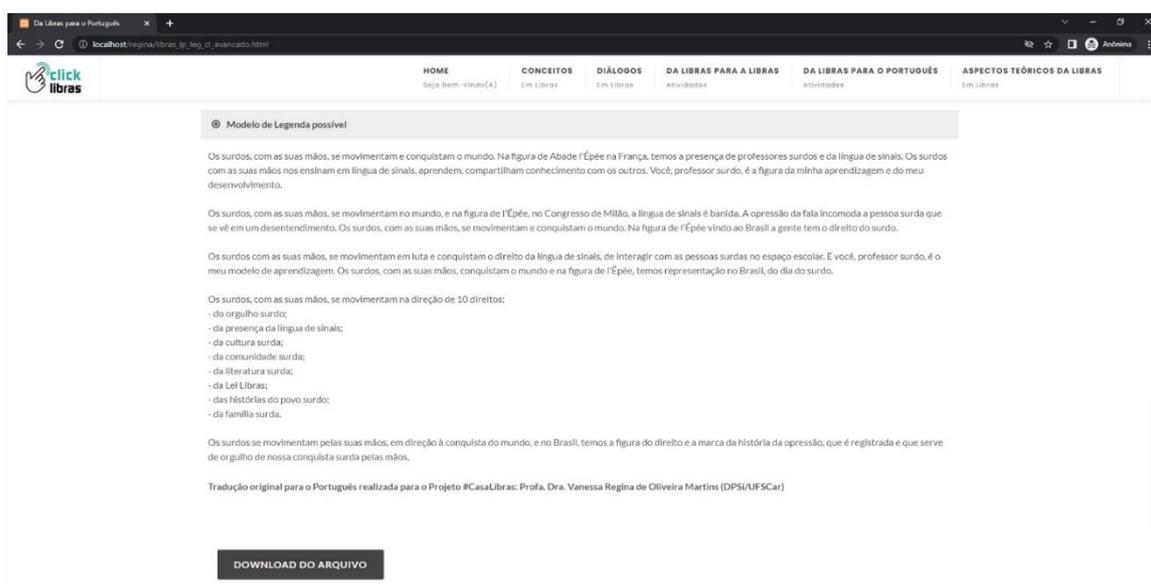
The footer of the page contains copyright information: 'Copyright © 2022 Todos os direitos reservados. Desenvolvido por Regina Célia Torres. Click Libras é um portal desenvolvido como parte da pesquisa de doutorado de Regina Célia Torres, INSBalade Ensino de Libras como segunda língua para ouvintes. Projeto de Design de Material Instrucional On-Doc.'

Fonte: Imagem extraída do ambiente de aprendizagem dialógico desenvolvido

Uma vez enviado o texto da legenda, o estudante poderá visualizar o modelo proposto pela equipe do Projeto Click Libras e também fazer o download do arquivo, conforme apresentados nas Figuras 50 e 51.

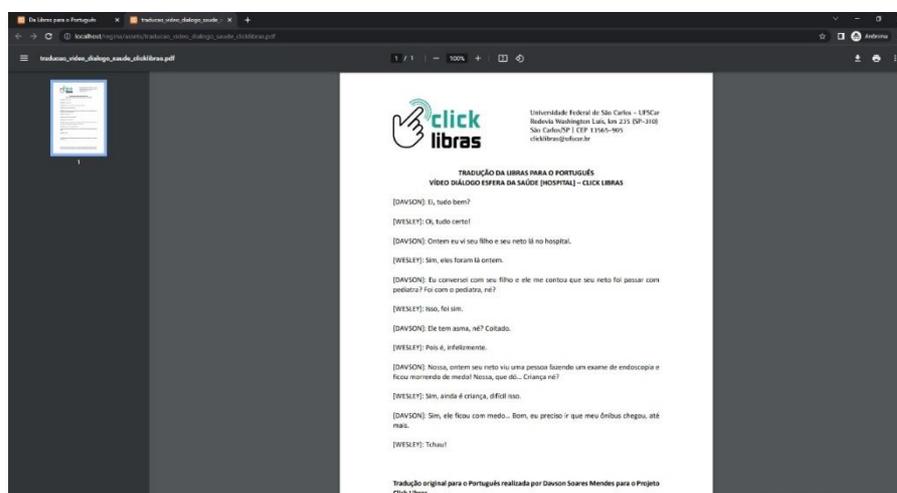
Assim como no restante das telas do AVA, ao final da página o aluno poderá acessar outras atividades relacionadas, clicando nas imagens correspondentes ou, se preferir, utilizar o recurso da paginação para navegar pelos conteúdos disponibilizados (vide Figura 49).

Figura 50 - Tela do Menu Principal – Da Libras para o Português [Atividades – Escrita - detalhe legenda]



Fonte: Imagem extraída do ambiente de aprendizagem dialógico desenvolvido

Figura 51 - Tela do Menu Principal – Da Libras para o Português [Atividades – Escrita - download arquivo modelo de legenda]



Fonte: Imagem extraída do ambiente de aprendizagem dialógico desenvolvido

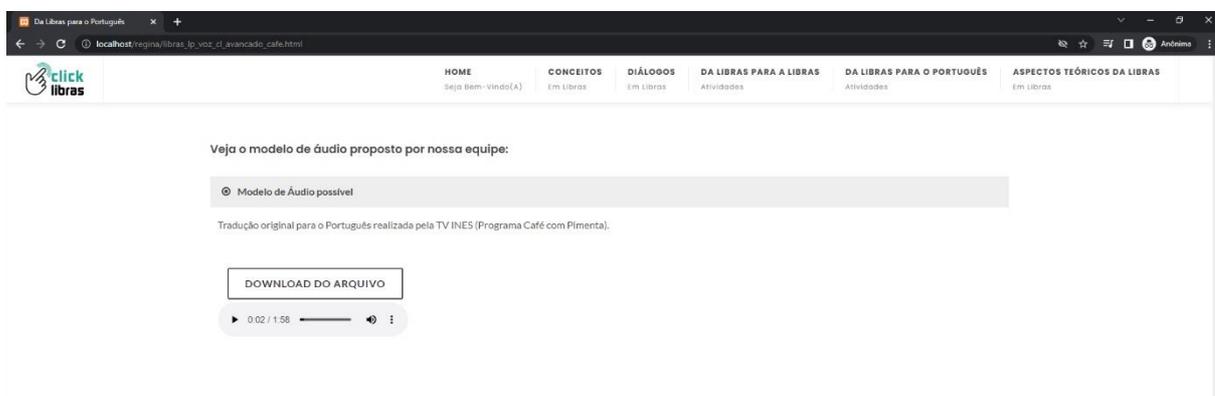
No caso do submenu VOZ, o princípio a ser seguido é o mesmo do submenu ESCRITA, mas desta vez, será solicitado que o aluno grave um áudio traduzindo para Língua Portuguesa o que assistiu em Libras. Essa foi uma das demandas identificadas durante a realização dos grupos focais, de que ao longo do curso há menos atividades na direção da língua de sinais para a Língua Portuguesa falada, causando um verdadeiro pavor nos estudantes quando se deparam com situações dessa natureza. Desse modo, o aluno também deverá preencher um breve formulário, no qual será anexado o arquivo de áudio produzido por ele. Uma vez concluída esta etapa, o discente poderá ouvir e fazer download do arquivo de áudio original do vídeo disparador, e comparar com a sua proposta enviada. Assim, terá um *feedback* instantâneo, facilitando a evolução dos seus estudos (vide Figura 53).

Figura 52 - Tela do Menu Principal – Da Libras para o Português [Atividades - Voz]

The screenshot displays the 'Da Libras para o Português' web application. The interface includes a top navigation bar with links for 'HOME', 'CONTEÚDO', 'DIÁLOGOS', 'DA LIBRAS PARA A LIBRAS', 'DA LIBRAS PARA O PORTUGUÊS', and 'ASPECTOS TÉCNICOS DA LIBRAS'. The main content area is titled 'DA LIBRAS PARA O PORTUGUÊS' and features two video-based activity sections. Each section contains a video player, a sidebar with 'Informações' (Title, Author, Date), and 'Orientações da Atividade' (Activity instructions). Below these sections is a form for submitting audio translations, with fields for 'NOME' and 'EMAIL', and a 'Enviar' button. The bottom of the page shows a section for 'Veja o modelo de áudio proposto por nossa equipe' and a carousel of related content, including 'Café com Pimenta - Valdo Nobrega - Parte 1' and 'Café com Pimenta - Valdo Nobrega - parte 2'.

Fonte: Imagem extraída do ambiente de aprendizagem dialógico desenvolvido

Figura 53 - Tela do Menu Principal – Da Libras para o Português [Atividades – Voz – download arquivo modelo de áudio]



Fonte: Imagem extraída do ambiente de aprendizagem dialógico desenvolvido

Para os vídeos de orientação relacionados ao áudio, padronizamos o uso da camiseta azul, de modo que quando houver mais atividades nesta aba, o aluno conseguirá associar à cor da vestimenta ao exercício proposto (vide Figura 38).

Aspectos Teóricos da Libras – Em Libras

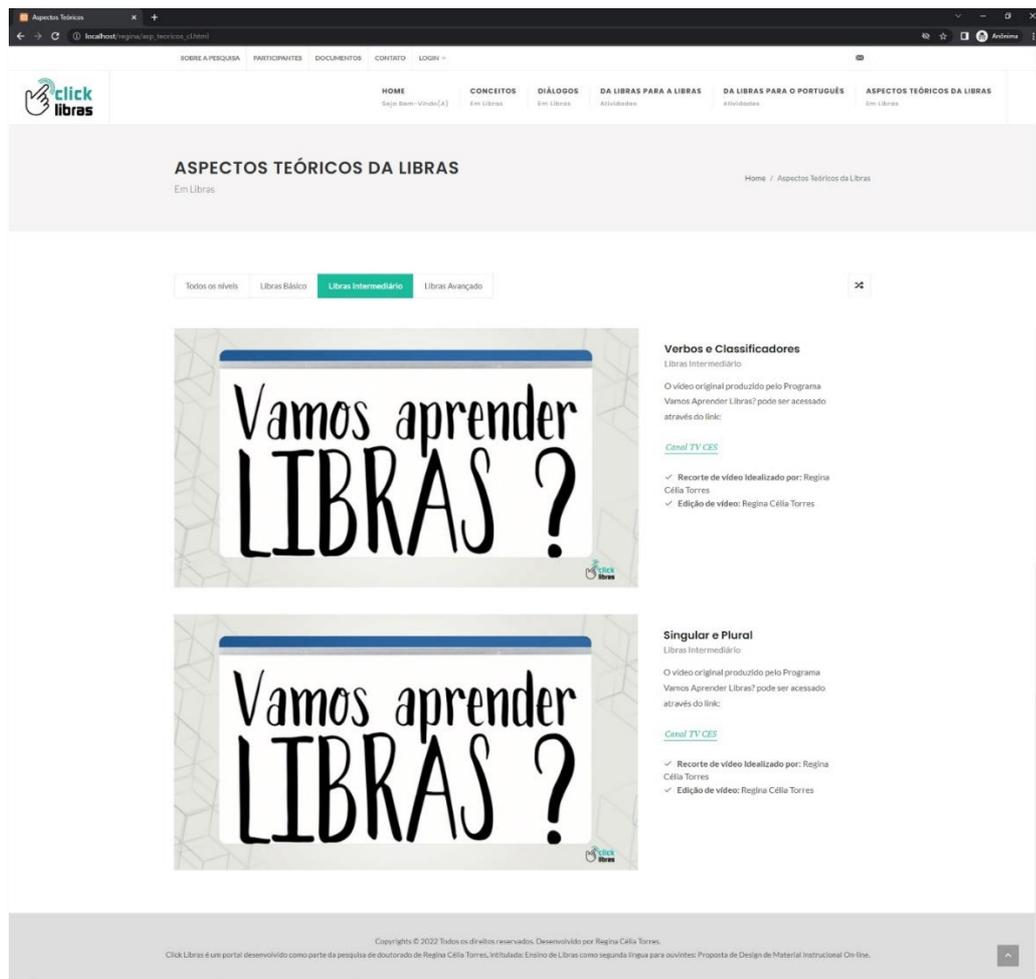
A ideia desta aba é trazer vídeos que expliquem aspectos da Libras na própria língua. Ou seja, o aluno poderá visualizar explicações sobre aspectos lexicais em vários níveis de dificuldade, desde a apresentação do alfabeto manual, que é uma das primeiras lições apresentadas nos cursos de Libras, até a explicação sobre características mais complexas como o uso de classificadores, por exemplo.

O menu principal está dividido nos seguintes submenus:

- Libras Básico
- Libras Intermediário
- Libras Avançado

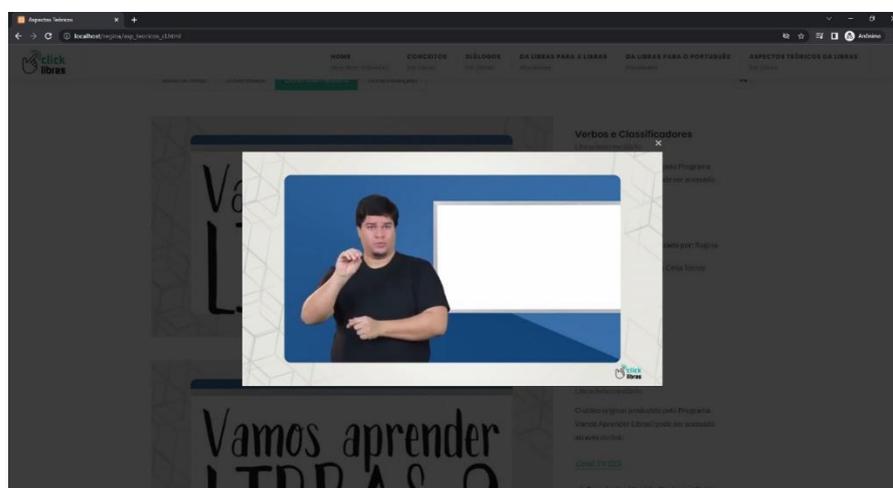
Ao selecionar um dos submenus descritos acima, serão elencados na mesma página todos os vídeos pertencentes a aquele nível de complexidade da língua. Clicando em cada um dos vídeos, a tela escurecerá com a utilização do recurso de *lightbox*, e o vídeo poderá então ser visualizado (vide Figuras 54 e 55).

Figura 54 - Tela do Menu Principal – Aspectos Teóricos da Libras



Fonte: Imagem extraída do ambiente de aprendizagem dialógico desenvolvido

Figura 55 - Tela do Menu Principal – Aspectos Teóricos da Libras – visualização do vídeo



Fonte: Imagem extraída do ambiente de aprendizagem dialógico desenvolvido

Na lateral direita de cada vídeo, é exibida uma breve ficha técnica e no caso da utilização de recortes de vídeos de outros projetos, como TV INES, TV CES, #CasaLibras, por exemplo, o usuário tem acesso a um link que direciona para a apresentação do vídeo original nos respectivos canais do Youtube onde estão armazenados (vide Figura 54).

Com a utilização desse recurso do recorte, é possível criar atividades pedagogicamente orientadas, de acordo com os objetivos que o professor da disciplina de Libras tenha em mente, sem que haja a necessidade de desenvolvimento de novos vídeos por parte do docente. Há uma variedade de materiais interessantes que estão disponibilizados de modo público na internet e esta pode ser uma alternativa viável para contribuir com a inserção de novos conteúdos no ambiente sem despendendo muito tempo, enquanto novas produções internas podem ser pensadas e produzidas pela equipe do Projeto Click Libras.

Pensando em uma padronização para todos os materiais postados em nosso AVA, foi desenvolvida uma tela para a inserção dessas outras produções externas às nossas (vide Figura 56). Por ser uma tela com cores mais neutras, permite a inserção de qualquer tipo de produção audiovisual, sem afetar diretamente a composição de cores utilizada no material original.

Figura 56 - Aspectos Teóricos da Libras – [detalhe tela padrão para recortes de vídeos]



Fonte: Imagem extraída do ambiente de aprendizagem dialógico desenvolvido

Alguns Pontos de Destaque

Todos os vídeos apresentados no ambiente de aprendizagem estão totalmente em Libras, sem áudio e legenda. Utilizamos dessa estratégia porque buscamos desenvolver um material em Libras, para que o foco seja a Libras. No caso dos recortes dos vídeos de outros autores, é disponibilizado um *link* de acesso ao material de origem. Desse modo, estamos oferecendo a oportunidade de o aluno estudar sem nenhuma interferência de sua língua materna, no nosso caso, a Língua Portuguesa, para avaliar o que de fato está fazendo sentido para ele. E, caso ele sinta a necessidade de visualizar o vídeo com legenda ou áudio, poderá fazê-lo acessando o vídeo original no canal correspondente no Youtube.

No cabeçalho de todas as páginas é apresentado o nome do menu no qual o usuário está navegando, além do “*History list*”, onde são mostrados os nós percorridos recentemente, sendo possível voltar a qualquer um deles clicando nos links correspondentes, conforme observado na Figura 57.

Figura 57 - Histórico de Navegação



Fonte: Imagem extraída do ambiente de aprendizagem dialógico desenvolvido

Devido ao pouco tempo disponível para a roteirização e gravação dos vídeos produzidos por nossa equipe, não foi possível, neste momento, fazer uso de algumas estratégias de tomadas de cenas que consideramos importantes, como a utilização de três câmeras, por exemplo, apresentando o campo e o contracampo.

Segundo Fornari (2021), quando visualizamos um filme, onde dois personagens estão dialogando, geralmente a câmera não os enquadra o tempo todo em um só plano. Em geral, são realizados cortes, para que as pessoas presentes na cena sejam apresentadas em um plano mais aberto, com um *close* no personagem 1 perguntando, e na sequência um *close* no personagem 2 respondendo. Essa sucessão de acontecimentos é chamada de campo e contracampo.

E para que essa sequência de campo e contracampo funcione, é necessário seguir a regra de nunca quebrar o eixo dramático, que nada mais é do que uma linha imaginária traçada entre os personagens que estão conversando. Assim, quando um plano aberto mostra as duas pessoas

que estão na cena, o espectador é situado naquele espaço, momento no qual é definido o eixo dramático. E para os campos e contracampos seguintes, é necessário que a câmera esteja posicionada apenas de um lado do eixo, conforme mostrado na Figura 58 (FORNARI, 2021).

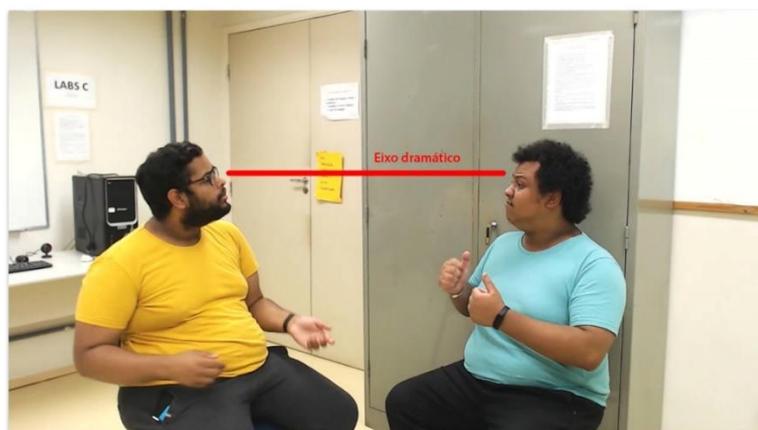
Figura 58 - Eixo dramático, campo e contracampo



Fonte: Retirado de Fornari (2021, p.56)

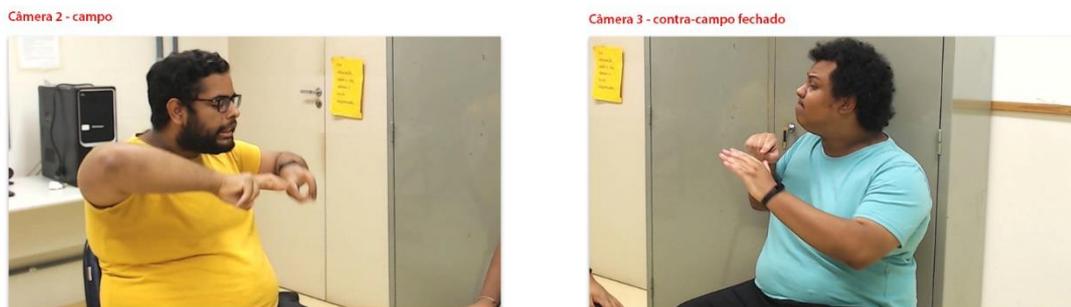
No nosso caso não conseguimos fazer uso desse recurso, conforme pontuado acima. Entretanto, para minimizar a ausência de mais de uma câmera na tomada das cenas, fizemos uso de recursos de edição para a obtenção de um resultado parecido, conferindo dessa maneira mais dinamismo às cenas. Acompanhe nas Figuras 59 e 60.

Figura 59 - Recursos de edição utilizados nos vídeos dos diálogos – Eixo dramático



Fonte: Elaborado pela autora

Figura 60 - Recursos de edição utilizados nos vídeos dos diálogos – Campo e Contracampo



Fonte: Elaborado pela autora

É importante destacarmos essa questão, pois demonstramos que não é necessário se ter um super estúdio de captação para a produção de bons materiais. Claro que facilitaria, mas com conhecimentos de técnicas de edição, é possível se obter vídeos com uma boa qualidade, que atenderão aos objetivos pedagógicos estabelecidos.

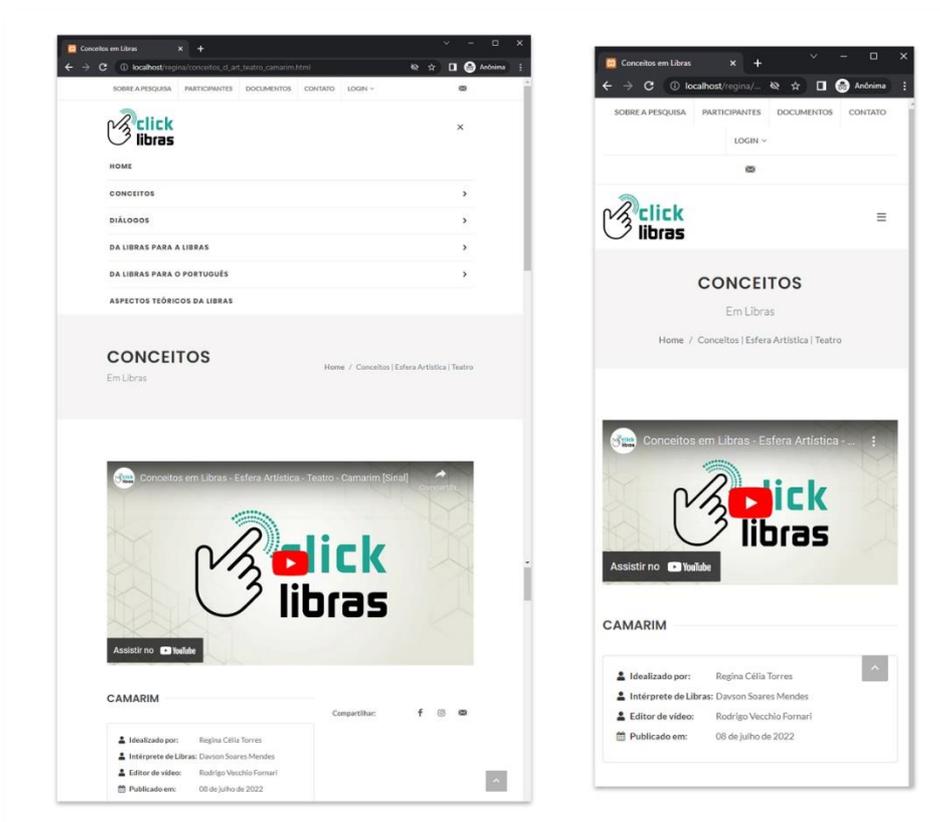
Como alguns vídeos são recorrentes em mais de uma aba, se o aluno passar pelas etapas sugeridas, terá autonomia de tentar decifrar o problema que está posto ou acessar o vídeo original onde as questões estão resolvidas. Esse parâmetro era algo que os alunos haviam solicitado, isto é, queriam autonomia para estudar sozinhos. Além disso, outro aspecto que foi considerado para a nossa proposta foi a apresentação de um *feedback* no próprio material. Então, ao unirmos esses dois pontos, conseguimos atender em alguma medida, a essa necessidade. Não desenvolvemos uma ferramenta que atende tudo, mas de uma forma geral estamos atendendo às demandas que haviam aparecido nos discursos dos participantes da pesquisa.

Podemos dizer ainda que, com os princípios gerais trazidos e as atividades propostas, estamos de certa maneira abarcando todas as estratégias citadas por Gesser (2010) como efetivas no processo de aprendizagem de uma segunda língua, a saber: a) Estratégias de memória, que contribuem para que os alunos armazenem e recuperem a informação; b) Estratégias cognitivas, que capacitam os estudantes a entender e a produzir nova língua(gem); c) Estratégias de compensação, que apesar das deficiências no conhecimento da língua(gem) permitem aos aprendizes se comunicar; d) Estratégias metacognitivas, que possibilitam os alunos a controlar seu próprio aprendizado, através da organização, planejamento e avaliação; e) Estratégias afetivas, que contribuem para que os aprendizes ganhem controle sobre suas emoções, podendo ainda ser motivados; e f) Estratégias sociais, que ajudam os aprendizes a interagir com outras pessoas.

O AVA contém vários exemplos para mostrar sua funcionalidade, não sendo apenas um protótipo funcional, mas estando dessa maneira implementado. Faltam ajustes relacionados à programação do banco de dados, mas sua interface, seu visual, isto é, a forma como o usuário final acessará as informações dispostas já estão definidas e apresentadas.

Além disso, o ambiente de aprendizagem é responsivo, ou seja, tem o tamanho das suas páginas adaptado ao tamanho das telas dos dispositivos onde os conteúdos estão sendo exibidos, como as telas de tablets e celulares, por exemplo. Desse modo, torna-se acessível a um maior número de pessoas, principalmente estudantes que muitas vezes não tem um notebook ou computador do tipo desktop disponível para estudar fora do ambiente da universidade.

Figura 61 - Layout de ambiente de aprendizagem dialógico responsivo



Fonte: Imagem extraída do ambiente de aprendizagem dialógico desenvolvido

CAPÍTULO 8 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para que a Língua Brasileira de Sinais fosse reconhecida como meio legal de comunicação e expressão, o movimento surdo teve que travar anos de lutas, sendo os espaços educacionais os locais onde as primeiras leis de garantia do uso da Libras acontecem (BRASIL, 1999, 2000, 2001, 2002, 2005).

Emerge dessa maneira a presença da Libras nas práticas educativas e a proposta de um ensino bilíngue (Libras e Língua Portuguesa na modalidade escrita) passa a ser debatida nas escolas. Neste contexto, emerge também a discussão sobre como deveria ser a formação do profissional tradutor e intérprete de Libras para atuar nestes espaços.

Nesta perspectiva, a inserção das disciplinas de Libras no contexto do ensino superior passa a ser objeto de estudo de pesquisas acadêmicas, principalmente a partir de 2017, o que nos revela ser um tema atual e que carece de mais discussões. Entretanto, tais estudos versam em sua maioria, sobre o ensino da Libras voltado aos cursos de Licenciatura, onde a carga horária é reduzida, equivalendo ao nível básico da língua. Além disso, foi possível perceber a necessidade de se ter materiais com propostas dialógicas em produções contextuais, já nos primeiros níveis da língua, e como isso em alguma medida foi contemplado em alguns dos estudos correlatos analisados, focamos em outro objetivo.

Considerando a conjuntura descrita, visualizamos uma lacuna a ser investigada – as disciplinas de Libras nos níveis intermediário/avançado. Assim, nos propusemos ao desafio de desenvolver um projeto de pesquisa interdisciplinar, estabelecendo uma interface entre Educação, Design e Tecnologias, focado no ensino de Libras como segunda língua para futuros tradutores e intérpretes de Libras/Língua Portuguesa. Porque travamos como tese a seguinte asserção: Que a partir de uma linguagem visual dirigida pelos princípios levantados por aprendizes e educadores, a tecnologia se coloca como dispositivo pedagógico de apoio à educação, ao ensino de Libras como L2.

A partir do levantamento da opinião de professores e alunos de um curso de formação superior, buscamos refletir como o desenvolvimento de um material educacional de apoio concebido sob a perspectiva dialógica, da língua em uso efetivo como diferencial, e sob a ótica do Design poderia favorecer o aprendizado da língua pelos futuros profissionais TILS. Desse modo, embasamo-nos na teoria histórico cultural para tratar do ensino de línguas como L2 e trouxemos vários conceitos da área do Design para dialogar com ela.

Assim, esta tese objetivou desenvolver material educacional de apoio ao estudo da Libras como segunda língua (L2) para estudantes matriculados em um curso de formação

superior em tradução e interpretação em Libras/Língua Portuguesa, trazendo como objetivos específicos: 1) Conhecer concepções dos docentes que ministram disciplinas de Libras nos níveis intermediário e/ou avançado de um curso de formação de tradutores e intérpretes de Libras/Língua Portuguesa sobre o uso e necessidade de materiais didáticos de apoio para o ensino da língua; 2) Conhecer concepções dos alunos egressos das disciplinas de Libras de um curso de formação de tradutores e intérpretes de Libras/Língua Portuguesa sobre suas dificuldades na aprendizagem da Libras enquanto segunda língua (L2); 3) Realizar levantamento dos objetivos pedagógicos das disciplinas de Libras nos níveis intermediário e/ou avançado que compõem a grade curricular do curso investigado; 4) Desenvolver um ambiente de aprendizagem dialógico com princípios gerais e propostas de material educacional de apoio ao estudo da Libras como segunda língua (L2), sugerido principalmente como ferramenta de estudo não presencial.

A coleta dos dados se deu a partir da realização de grupos focais separados, entre docentes e discentes, tendo sido um momento de trocas muito potente. No decorrer dos seis encontros realizados, pudemos extrair concepções muito consistentes que refletem a realidade vivenciada pelo grupo. E a interação entre os participantes gerou reflexões, que com uma entrevista individual, por exemplo, talvez não fosse possível alcançar. A escolha deste instrumento de coleta foi definida a partir do nosso referencial teórico e podemos dizer que foi assertiva, devido à qualidade de informações obtidas.

A partir das análises das falas, foi possível identificar demandas de estudantes e professores, que apontaram necessidades na proposição de um material de apoio. Através do desenvolvimento do ambiente apresentado nesta tese, acreditamos que na medida do possível, a completude daquilo que foi solicitado foi contemplado na proposta. Ou seja, tentamos criar condições para que o maior número de reivindicações e demandas pedidas estivessem presentes no material desenvolvido.

Desse modo, a forma como o material está organizado facilita a inserção de novos conteúdos e, o curso onde a proposta foi originada, pode, se assim desejar, alimentar o AVA com produtos desenvolvidos em suas disciplinas. Por exemplo, nos trabalhos de TCC, o professor pode dirigir estudos para o desenvolvimento de materiais ou atividades em Libras, que poderão posteriormente serem postadas no ambiente de aprendizagem dialógico. Ou ainda pode-se ter uma iniciação científica focada no desenvolvimento de novos produtos audiovisuais. Até atividades corriqueiras das disciplinas de Libras podem ser inseridas no ambiente, servindo também como uma forma de incentivo para que os alunos desenvolvam de forma criativa as tarefas solicitadas por seus professores. Assim, como já está definida uma

série de modos de inserir o material, há uma facilidade para que professores e estudantes do curso desenvolvam materiais, ampliando a quantidade de atividades disponibilizadas para estudo fora da sala de aula.

Neste sentido, seria interessante o estabelecimento de uma parceria entre mim, pesquisadora, enquanto desenvolvedora da ferramenta, com um ou mais usuários de Libras, para que fossem definidos critérios de entrada de material no portal, qualificando dessa maneira, tudo aquilo que fosse postado. Este cuidado, garantiria ao estudante, enquanto público-alvo e usuário final, a validação da qualidade dos materiais apresentados.

Cabe ressaltar que a dedicação travada para se ter o design educacional apresentado não foi apenas pela organização, pela estética e para se ter um lugar onde o aluno possa estudar, mas também ter um lugar onde o professor possa inserir aquilo que desenvolve para suas práticas pedagógicas diárias. Por exemplo, os estudantes produzem materiais interessantes durante as disciplinas de Libras, e muitas vezes esse acervo se perde, pela falta de um local adequado de armazenamento. Claro que será necessário haver uma triagem (estética e ética) antes de publicar o material na plataforma, seguindo todos os protocolos documentais de cessão de direitos de uso de imagem, por exemplo. Para os envolvidos, será um período de observação e avaliação da plataforma, com o intuito de verificar se a proposta tal qual foi estruturada será eficiente para o ensino no contexto da universidade. Mas acreditamos estar inovando e contribuindo para que a Libras alcance um lugar de destaque, se equiparando às línguas orais.

Outro aspecto relevante diz respeito à potência do doutorado no sentido da Interdisciplinaridade. O que eu sabia de Libras quando iniciei meus estudos na pós-graduação e o que sei agora, no momento da defesa revela um salto em minha formação. Apesar de ainda ter dificuldades com o léxico da língua, consegui entender vários aspectos da Libras, do seu funcionamento, que ficaram muito claras no produto final apresentado. E ao mesmo tempo, consegui aliar meus conhecimentos da área do Design para uma língua que é visual, que precisa da visualidade para sua compreensão, mostrando modos de fazer essa união, o que representa um ganho para o estudante, para o professor e para a formação desses futuros profissionais TILS.

Nesta perspectiva, é importante retomar os pensamentos de Vigotski em relação ao conceito de instrução, tendo em vista que nosso percurso metodológico foi em grande parte pautado na busca da aplicação deste conceito no produto final apresentado. Para o autor, a instrução ocorre na relação social do indivíduo com o meio, através do uso de artefatos culturais e com outros mediadores. Desse modo, para o Vigotski, o homem não é apenas um produto do seu ambiente, mas um agente ativo na criação deste meio, e sua consciência é construída a partir do entrelaçamento do indivíduo, das suas funções psíquicas superiores e da dimensão social.

Ao construir um ambiente de aprendizagem dialógico, estamos dando subsídios para que seus usuários se sintam agentes ativos das ações propostas, transformando o seu meio e promovendo o desenvolvimento das suas funções psíquicas superiores.

Além disso, para Vigotski, a questão da estética é constitutiva do homem, a arte faz parte daquilo que somos e precisamos. Assim, conseguir proporcionar aproximações com a visualidade, com a qualidade do recurso do material apresentado e ter uma característica estética que prenda a atenção do estudante para aquilo que está sendo proposto, representa um grande salto. Ademais, ao fundamentar em Vigotski, estamos criando condições para que o material proporcione experiências onde o aprendiz possa se reconhecer enquanto protagonista da ação que está participando e que as etapas percorridas nas atividades propostas no ambiente de aprendizagem produzam sentidos para ele.

Vale mencionar ainda que, apesar de o material ter sido desenvolvido para apoiar o ensino das disciplinas de Libras que fazem parte do eixo A, de acordo com a grade curricular do curso TILSP da UFSCar, que deu origem a este estudo, ele também geraria consequências para o eixo C, voltado às práticas de tradução, tendo em vista que quanto mais o aluno conseguir desenvolver sua fluência na língua, mais irá se interessar em perpassar pelas duas línguas com as quais irá trabalhar enquanto profissional TILS.

Outro aspecto que merece ser mencionado diz respeito às etapas de desenvolvimento de produtos sugeridas pelo modelo ADDIE. Seguindo as fases propostas, conseguimos concluir os seguintes estágios: a) Análise, que envolve a identificação das necessidades de aprendizagem, a definição dos objetivos educacionais e o levantamento das restrições envolvidas; b) Design e Desenvolvimento, momento no qual nos voltamos para o planejamento e elaboração dos produtos educacionais; c) Implementação, quando ocorre a realização da situação de ensino e aprendizagem propriamente ditos, que neste caso avançou bastante em exemplos de propostas, mas que ainda carece de alguns ajustes para a programação definitiva do banco de dados; d) a etapa de avaliação não foi realizada nesta oportunidade.

A partir de tudo o que foi dito anteriormente, retomamos a nossa pergunta-problema: De que forma a construção de materiais educacionais de apoio para estudo da Libras fora do ambiente acadêmico e concebidos sob a perspectiva dialógica, da língua em uso efetivo como diferencial, e sob a ótica do Design podem favorecer o aprendizado da língua pelos futuros profissionais TILS?

Para responder a pergunta após o percurso realizado resgatamos os pensamentos de Bonsiepe (2012, p.19), no qual o autor pontua que o “estado cognitivo do design está coberto por um véu de dúvidas, que se desenrola no domínio visual, estando intrinsecamente

relacionado à experiência estética e menos ao domínio discursivo”, podemos dizer que uma inovação trazida por nossa tese está na conciliação entre a estética visual e o domínio discursivo presente nas atividades propostas no ambiente de aprendizagem dialógico desenvolvido. Ou seja, todo o caminho desenhado para que o aprendiz estude Libras foi pensado de maneira ampla, utilizando-se de recursos da visualidade da própria língua de sinais e abarcado por técnicas que são do domínio do Design. Nesta perspectiva, podemos considerar que a união entre essas duas áreas do conhecimento, que são a Educação e o Design, permeadas pelo uso das tecnologias, cria uma potência que poderá implicar em materiais mais eficazes do ponto de vista da aprendizagem.

Assim, como sugestões para pesquisas futuras, identificamos que a partir de tudo o que está desenhado nesta tese, o próximo passo de pesquisa poderia ser identificar a satisfação do usuário, avaliando sua percepção sobre o que poderia ser aperfeiçoado. Esta é uma etapa importante de validação da ferramenta que faz parte do ciclo de desenvolvimento de produtos proposto pelo modelo ADDIE, utilizado para o desenvolvimento da plataforma apresentada, mas que não foi contemplada aqui nesta pesquisa devido às nossas limitações de tempo. A letra “E” da sigla ADDIE significa em inglês “*evaluation*”, ou avaliação em português, e está relacionada ao acompanhamento, a revisão e a manutenção do sistema proposto. Ou seja, o material em si, desenvolvido nesta tese, já desenha uma etapa de pesquisa seguinte, o que do ponto de vista científico é muito bom, pois já revela caminhos a serem seguidos para a continuidade do estudo.

Além disso, é possível desenvolver um estudo que proponha normas técnicas para a produção e edição dos materiais audiovisuais que serão inseridos no ambiente de aprendizagem dialógico, avaliando junto aos usuários finais o impacto de vídeos produzidos a partir de um olhar mais criterioso, que considere aspectos de iluminação, enquadramento, jogo de câmeras, planos das cenas, importantes elementos sob o ponto de vista estético do produto final.

A partir dos estudos realizados sobre a formação acadêmica do tradutor e intérprete de Libras/Língua Portuguesa, espera-se que esta pesquisa promova uma ampliação na reflexão sobre as metodologias utilizadas para o ensino de uma língua na modalidade viso-espacial. O desenvolvimento de material de apoio para o estudo da Libras poderá servir de base para repensar as ações voltadas ao processo de ensino dessa língua para estudantes ouvintes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBRES, Neiva de. Aquino. Ensino de Libras como segunda língua e as formas de registrar uma língua visuo-gestual: problematizando a questão. **Revel**, v. 10, n. 19, 2012. Disponível em: www.revel.inf.br. Acesso em 10 set. 2018.

ARNHEIM, Rudolf. **Arte & Percepção Visual**: uma psicologia de visão criadora; nova versão. São Paulo: Pioneira Thomson Learning. 2005.

ASPILICUETA, Patricia. Modelo de análise do erro aplicado à produção escrita de surdos: o estudo das preposições no português como segunda língua. **Signum**: Estudos da Linguagem, Londrina, v. 9, n. 1, p. 11-42, 2006. Disponível em: <https://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/3726/2995>. Acesso em 01 jun. 2022.

BAIRON, Sérgio. **Hipermídia, psicanálise e história da cultura: making of** / Sérgio Bairon, Luís Carlos Petry, Caxias do Sul. EDUCS, São Paulo: Editora Mackenzie, 2000.

BONSIEPE, Gui. **Design do material ao digital**. Florianópolis: FIES/IEL, 1997.

BONSIEPE, Gui. **Design: como prática de projeto**. São Paulo: Blucher, 2012.

BRAIT, Beth. A palavra mandioca do verbal ao verbo-visual. **Bakhtiniana**. São Paulo, v.1, n.1, p. 142-160, 1º sem, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Brasília: MEC, 1999.

BRASIL. Lei nº 10.098 de 19/12/2000. **Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/110098.htm>. Acesso em: 19 de mai. de 2019.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Secretaria de Educação Especial. MEC, SEESP, 2001.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 abr. 2002, Seção 1, n. 79, p. 23, 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm. Acesso em 10 ago. 2018.

BRASIL. **Decreto nº. 5626 de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2.000. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm. Acesso em 10 ago. 2018.

BRASIL. **Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010**. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112319.htm. Acesso em 10 ago. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011.** Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7612.htm. Acesso em 10 mai. 2020.

BRASIL. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012.** Dispõe sobre diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 13 jun. 2013. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>. Acesso em 01 mai. 2020.

CAMPELLO, Ana Regina e Souza. **Aspectos da visualidade na educação de surdos.** 2008. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, UFSC, 2008.

CAMPOS, Mariana de Lima Isaac Leandro. **O processo de ensino-aprendizagem de Libras por meio do Moodle da UAB-UFSCar.** 2015. 206 p. Tese (Doutorado em Educação Especial). São Carlos: UFSCar, 2015.

CARVALHO, Daniel Junqueira. **Não basta ser surdo para ser professor: as práticas que constituem o ser professor surdo no espaço da inclusão.** 149p. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória: UFES, 2016.

COLACIQUE, Rachel. **Visualidades surdas na cibercultura: aprendizagens em rede.** 2018. 242 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

COSTA, Macedo Cíntia. **O Designer Instrucional e o Designer Educacional no Brasil: identidade e prática em uma visão educacional.** 193pg. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, UFSC, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/211483/PEED1463-D.pdf?sequence=-1&isAllowed=y>. Acesso em mai. 2022.

DAROQUE, Samantha Camargo. **Espaço formativo partilhado entre professores e intérpretes educacionais no contexto da Educação Inclusiva Bilíngue de surdos.** 2021. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos. São Carlos: UFSCar, 2021.

FARIA, Juliana Guimarães.; GALÀN-MAÑAS, Anabel. Um estudo sobre a formação de tradutores e intérpretes de línguas de sinais. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, n (57.1): 265-286, jan./abr. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tla/v57n1/0103-1813-tla-57-01-0265.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2020.

FELIPE, Tanya; MONTEIRO, Myrna. **Libras em contexto.** Curso Básico. 6. ed. Livro do Professor. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de, 1962 – **Vygotsky: a interação no ensino/aprendizagem de línguas.** 1ed. – São Paulo: Parábola, 2019.

FILATRO, Andrea. **Design instrucional na prática**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2008.

FONTOURA, Antônio Martiniano. **EdaDe – Educação de crianças e jovens através do design**. Florianópolis, 2002. 337p. Tese (Doutorado em Engenharia da Produção) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia da Produção, Santa Catarina: UFSC, 2002.

FORNARI, Rodrigo Vecchio. **Análise de recursos audiovisuais utilizados por docentes do ensino superior nas disciplinas de Libras**. 2021. 95p. Dissertação (Mestrado em Educação Especial), Universidade Federal de São Carlos. São Carlos: UFSCar, 2021

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas** – Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

GESSER, Audrei. **“Um olho no professor surdo e outro na caneta”:** ouvintes aprendendo a Língua Brasileira de Sinais. 2006. 215 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada na área de Multiculturalismo, Plurilinguismo e Educação Bilíngue) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

GESSER, Audrei. **Metodologia de ensino em Libras como L2**. Universidade Federal de Santa Catarina, Licenciatura e Bacharelado em Letras-Libras na Modalidade a Distância. Florianópolis: UFSC, 2010.

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

GEWEHR, Diógenes. **Tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) na escola e em ambientes não escolares**. 2016. Dissertação (Mestrado em Ensino) - Centro Universitário UNIVATES, Lajeado, 2016.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIROTO, Claudia Regina Mosca; POKER, Rosimar Bortolini.; OMOTE, Sadao (orgs.). Educação Especial, formação de professores e o uso das tecnologias de informação e comunicação: a construção de práticas pedagógicas inclusivas. In: GIROTO, Claudia Regina Mosca; POKER, Rosimar Bortolini.; OMOTE, Sadao. **As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012, p. 11-24.

KENSKI, Vani Moreira. Em direção a uma ação docente mediada pelas tecnologias digitais. In: BARRETO, R. G. (Org.). **Tecnologias educacionais e educação a distância: avaliando políticas e práticas**. Rio de Janeiro: Quartet, 2001. p. 74-84.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 19, n. 46, p. 68-80, set. 1998. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000300007&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 20 mai. 2019.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Tradutores e intérpretes de Língua Brasileira de Sinais: formação e atuação nos espaços educacionais inclusivos. **Cadernos de Educação (UFPel)**, v. 36, p. 133-153, 2010.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; CAPORALI, Sueli Aparecida; LODI, Ana Claudia. Questões preliminares sobre o ensino de língua de sinais a ouvintes: reflexões sobre a prática. São Paulo: **Distúrbios da Comunicação**, p.53-63, 2004. Disponível em: revistas.pucsp.br/index.php/dic/article/download/11620/8352. Acesso em 10 set. 2021.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos; MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira (orgs.). **Libras: aspectos fundamentais**. Curitiba: InterSaberes, 2019.

LEBEDEFF, Tatiana Bolivar. Vídeos como Objetos de Aprendizagem para o Ensino de Línguas: uma discussão na perspectiva de aprendiz de Língua de Sinais Britânica. **Veredas Online – Revista de Estudos Linguísticos - As tecnologias digitais no ensino e aprendizagem de línguas**. Vol. 21, nº 1, 2017, p. 129-143. Disponível em: <<https://periodicos.ufjf.br/index.php/veredas/article/view/27984>> Acesso em 04 ago. 2021.

LEBEDEFF, Tatiana Bolivar; SANTOS, Angela Nediane dos. Objetos de aprendizagem para o ensino de línguas: vídeos de curta-metragem e o ensino de Libras. **RBLA**. Belo Horizonte, v. 14, n. 4, p. 1073-1094, 2014.

LEBEDEFF, Tatiana Bolivar; FACCHINELLO, Bruna. Vamos fazer um filme?! Uma experiência de Ensino de Línguas Baseado em Tarefas para aprender Libras. **ReVEL**, edição especial n. 15, 2018. [www.revel.inf.br]. Disponível em: <http://www.revel.inf.br/files/d6eec9b29337e847302cea5718873071.pdf>. Acesso em 03 set. 2021.

LEFFA, Vilson José. Ensino de línguas: passado, presente e futuro. *Rev. Est. Ling.*, Belo Horizonte, v. 20, n. 2, p. 389-411, jul./dez. 2012.

LEFFA, Vilson José. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em lingüística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236.

LÖBACH, Bernd. **Design industrial: bases para a configuração dos produtos industriais**. s. l.: Edgar Blücher, 2001.

LUCCA, Eloá de.; MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira. Cenário da profissionalização e a formação de tradutores e intérpretes de Libras/Língua portuguesa no Brasil. In: ELIAS, Nassim Chamel; GONÇALVES, Adriana Garcia; BENGTON, Clarissa; PEDRINO, Maria Cristina (Orgs). **Práticas pedagógicas e formação profissional para a inclusão escolar**. São Carlos: EDESP-UFSCar, 2022.

MACEDO, Cíntia Costa, BERGMANN, Juliana Cristina Faggion. O designer instrucional e o designer educacional no campo da EaD: conceito e prática. Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED). Congresso da Associação Brasileira de Educação a Distância 2018. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2018/anais/trabalhos/9726.pdf>. Acesso em jun. 2022.

MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira.; NASCIMENTO, Vinícius. (2015). Da formação comunitária à formação universitária (e vice-versa): novo perfil dos tradutores e intérpretes de língua de sinais no contexto brasileiro. **Cadernos de Tradução**, v.35, n.2, pp. 78-112.

MEC. (2020). Cadastro e-MEC de Instituições e Cursos de Educação Superior. Disponível em: <http://emec.mec.gov.br>. Acesso em 10 mai. 2020.

MEMÓRIA, Felipe. Design para a internet: projetando a experiência perfeita. Rio de Janeiro: Elsevier, 2005. 11ª Reimpressão.

MILL, Daniel Ribeiro Silva. Reflexões sobre a relação entre Educação e Tecnologias: algumas aproximações. In: CAVALCANTI, M. J.; HOLANDA, P.; TORRES, A. L. (orgs.). **Tecnologias da educação: passado, presente e futuro**. Fortaleza: Edições UFC, 2018, p.27-47.

MILL, Daniel Ribeiro Silva. Análise da educação a distância como interseção entre a formação docente, as tecnologias digitais e a pós-graduação. **Educação em Perspectiva**. Viçosa, v. 4, n. 2, p. 343- 369, jul./dez. 2013.

MILL, Daniel Ribeiro Silva; JORGE, Gláucia. Sociedades grafocêntricas digitais e educação: sobre letramento, cognição e processos de inclusão na contemporaneidade. In: MILL, Daniel (org). **Escritos sobre educação: Desafios e possibilidades para ensinar e aprender com as tecnologias emergentes**. São Paulo: Paulus, 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Sousa (Org.). **Pesquisa social: Teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001. 80 p.

MOURA, Mônica Cristina. O design de hipermídia. 2003. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica) – PPG em Comunicação e Semiótica – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

NASCIMENTO, Marcus Vinícius Batista; BEZERRA, Tiago Codogno. Dupla docência no ensino de língua brasileira de sinais: interação surdo/ouvinte em perspectiva dialógico-polifônica. **ReVEL**, v. 10, n. 19, 2012. Disponível em: <<http://www.revel.inf.br/files/9b874cf7f1ba73df9fc7c456ac612e24.pdf>>. Acesso em 10 ago. 2020.

NIELSEN, Jacob. **Projetando Websites. Tradução de Ana Gibson**. Rio de Janeiro, Elsevier: 2000 – 5ª impressão.

NIEMEYER, Lucy. Design contemporâneo no Brasil. In: MOURA, Mônica (Org). **Design Brasileiro Contemporâneo: Reflexões**. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2014.

NONATO, Emanuel; MATTA, Alfredo. Caminhos da Pesquisa-Aplicação na Pesquisa em Educação. In: PLOMP, Tjeerd; NIEVEEN, Nienke; NONATO, Emanuel e MATTA, Alfredo (Orgs.) **Pesquisa-Aplicação em Educação: uma introdução**. São Paulo: Artesanato Educacional, 2018.

NOVAK, Joseph D. e GOWIN, D. Bob. Aprender a aprender. Lisboa, Plátano Edições Técnicas, 1996.

OLIVEIRA, José Mendes de; CSIK, Márcia; MARQUES, Paulo; MILAGRES, Guilherme Silva. **Desenho de cursos: Introdução ao modelo ADDIE**. 70p. 2015. Escola Nacional de Administração Pública (ENAP). Disponível em: <https://repositorio.enap.gov.br/handle/1/2288>. Acesso em 11 jun. 2022.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **Aquisição de segunda língua**. 1.ed. – São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

PALÁCIO, Patrícia Passos Gonçalves. Design educacional em projetos de educação a distância: abordagens pedagógicas subjacentes. *Olhar de professor*, n. 8 v. 2. P. 139-146. Ponta Grossa, 2005. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/1445/1090>. Acesso em 10 jun. 2022.

PELUSO, Leonardo; LODI, Ana Cláudia Balieiro. La experiencia visual de los sordos. Consideraciones políticas, lingüísticas y epistemológicas. **Pro-Posições** | v. 26, n. 3 (78) | p. 59-81 | set./dez. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/Bfr5pzwjvSD4SWpf7pFHyQP/?lang=es#>. Acesso em 06 jun. 2022.

PEREIRA, M. C. P. A língua de sinais brasileira: análise de material didático de ensino como segunda língua para ouvintes. **Linguagem** – Revista Eletrônica de Popularização Científica em Ciências da Linguagem. São Paulo: Universidade Federal de São Carlos, 2009.

PINHEIRO, Odette de Godoy. Entrevista: uma prática discursiva. In: SPINK, Mary Jane. **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais 2013. Disponível em: http://www.bvce.org.br/DownloadArquivo.asp?Arquivo=SPINK_Praticas_discursivas_e_producao_FINAL_CAPA_NOVAc.pdf. Acesso em: 01 mai. 2020

PIZZIO, Aline Lemos.; CAMPELLO, Ana Regina e Souza; REZENDE, Patrícia Luiza Ferreira.; QUADROS, Ronice Müller. de. **Língua Brasileira de Sinais III**. Florianópolis, UFSC, 2009

PLOMP, Tjeerd. Pesquisa-Aplicação em Educação: uma introdução. In: PLOMP, Tjeerd; NIEVEEN, Nienke; NONATO, Emanuel e MATTA, Alfredo (Orgs.) **Pesquisa-Aplicação em Educação: uma introdução**. São Paulo: Artesanato Educacional, 2018.

PORTUGAL, Cristina. **Design, educação e tecnologia**. Rio de Janeiro: Rio Books. 1ª edição, 2013.

PORTUGAL, Cristina. Design e as linguagens hipermediáticas no ensino contemporâneo. In MOURA, Mônica (Org). **Design Brasileiro Contemporâneo: Reflexões**. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2014.

PREECE, Jennifer; ROGERS, Yvonne; SHARP, Helen. **Design de interação: além da interação homem-computador**. trad. Viviane Possamai. Porto Alegre: Bookman, 2005.

PRESTES, Zoia Ribeiro. **Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil: repercussões no campo educacional**. 295f. Tese

(Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de Brasília/UnB: Brasília, 2010. Disponível em: < <https://repositorio.unb.br/handle/10482/9123>>. Acesso em 10 out. 2021.

Projeto Pedagógico do curso de bacharelado em Tradução e Interpretação em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS/Língua Portuguesa). Universidade Federal de São Carlos, Centro de Educação e Ciências Humanas (CECH), 2016 (Atualização). p. 1-81. Disponível em: http://www.tilsp.ufscar.br/tilsp_download.html. Acesso em 14 ago. 2020.

QUADROS, Ronice Müller de.; STUMPF, Marianne Rossi. Letras Libras EaD. In: QUADROS, Ronice Müller de. **Letras Libras: ontem, hoje e amanhã**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2014. Disponível em:< <https://www.institutosantateresinha.org.br/wp-content/uploads/2018/01/letras-libras.pdf>>. Acesso em 15 mai. 2022.

QUADROS, Ronice Müller de.; STUMPF, Marianne Rossi. O primeiro curso de graduação em Letras Língua Brasileira de Sinais: Educação a distância. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v.10, n.2, p.169-185, jun. 2009. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/984/999>. Acesso em 10 out. 2021.

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

SANTAELLA, Lucia. **Matrizes da linguagem e pensamento: sonora, visual, verbal: aplicações na hipermídia**. São Paulo: Iluminuras FAPESP, 2001. 432p.

SANTOS, Izabel Lima dos. Elaboração de materiais instrucionais: elo entre informação especializada e educação de usuários. **Convergências em Ciência da Informação**, v. 3, n. 2, p. 52-69, maio/ago. 2020. Disponível em: <<https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/52992>>. Acesso em 08 fev. 2022

SANTOS, Lara Ferreira dos. O fazer do intérprete educacional: práticas, estratégias e criações. 2014. 200f. Tese (Doutorado em Educação Especial). São Carlos: UFSCar, 2014.

SOFIATO, Cassia Geciauskas. **Do desenho à litografia: a origem da língua brasileira de sinais**. 2011. 290f. Tese (Doutorado em Artes Visuais) – Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas. Campinas: Unicamp, 2011. Disponível em: <<https://1library.org/document/yeov80eq-do-desenho-a-litografia-origem-lingua-brasileira-sinais.html>>. Acesso em 02 jun. 2022.

SPINK, Mary Jane.; LIMA, H. Rigor e Visibilidade. In: SPINK, Mary Jane. **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais 2013. Disponível em: http://www.bvce.org.br/DownloadArquivo.asp?Arquivo=SPINK_Praticas_discursivas_e_producao_FINAL_CAPA_NOVAc.pdf. Acesso em: 01 mai. 2020.

TULESKI, Silvana Calvo. **Vigotski: a construção de uma psicologia marxista**. 2. ed. - Maringá: Eduem 2008.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1991. Disponível em: <https://egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/vygotsky-a-formac3a7c3z3o-social-da-mente.pdf>. Acesso em 10 abr. 2020.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Pensamento e linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Psicologia, educação e desenvolvimento: escritos de L. S. Vigotski**. Organização e tradução de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. 1. ed. São Paulo: Expressão popular, 2021.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch.; LURIA, Alexander Romanovich. **Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança**. Trad. L. L. de Oliveira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch.; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. 11. ed. Tradução de Maria da P. Vilalobos. São Paulo: Ícone, 2010.

APÊNDICES

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – DOCENTES DE LIBRAS

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Docentes de Libras de um curso de formação de tradutores e intérpretes de Libras/Língua Portuguesa)

(Resolução 510/2016 do CNS)

**ENSINO DE LIBRAS COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA OUVINTES: PROPOSTA DE
*DESIGN DE MATERIAL INSTRUCIONAL ON-LINE***

Eu, Regina Célia Torres estudante do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar o (a) convido a participar da pesquisa “Ensino de Libras como segunda língua para ouvintes: proposta de design de material instrucional on-line” orientada pela Prof^a Dr^a Cristina Broglia Feitosa de Lacerda.

Com o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais - Libras através da publicação da Lei n° 10.436 de 2002 e do Decreto Federal n° 5.626 de 2005 que a regulamentou, o ensino da língua passou a ser obrigatório em diversos cursos de formação superior. Além disso, as ações do “Plano Viver sem Limite”, através do Decreto 7.612 de 2011, criou condições para a ampliação da formação de profissionais no campo da educação de surdos em diferentes níveis da língua de sinais. No entanto, apesar disso, há uma carência de materiais didáticos voltados ao ensino da língua de sinais como segunda língua (L2), principalmente em níveis mais avançados. A partir da construção de um diálogo interdisciplinar entre Educação e Design, este projeto de pesquisa tem o objetivo de desenvolver, implementar e analisar material instrucional para o ensino de Libras como (L2) para estudantes matriculados no ensino superior de uma universidade pública, a partir dos pressupostos pedagógicos estabelecidos pelos docentes responsáveis pelas disciplinas.

O(A) senhor(a) foi selecionado(a) por ser docente de disciplinas de Libras de um curso de formação de tradutores e intérpretes de Libras/Língua Portuguesa de uma universidade pública. Primeiramente o(a) senhor(a) será convidado(a) a participar de um Grupo Focal com outros docentes para o levantamento de informações sobre como têm sido ministradas as disciplinas de Libras e o quanto elas atendem às expectativas de professores e alunos em relação aos materiais didáticos disponibilizados

para estudo e em um segundo momento será convidado a responder um questionário on-line, expressando sua opinião sobre o material instrucional desenvolvido.

O Grupo Focal será realizado na modalidade à distância, através de plataforma digital de interação instantânea (Google Meet), com agendamento antecipado em dias e horários que sejam convenientes a todos. O encontro contará com auxiliares de pesquisa, isento de vínculo com os participantes do grupo e também com a presença de tradutores e intérpretes de Libras/Língua Portuguesa para a mediação das conversas entre a pesquisadora e docentes surdos (caso sejam sujeitos participantes). Todas as conversas serão gravadas em vídeo, com o seu prévio consentimento.

O questionário, que deverá ser preenchido em plataforma on-line, será disponibilizado na etapa final da pesquisa, e para tanto um link do formulário será enviado ao seu e-mail, solicitando sua participação. Todos os cuidados éticos serão tomados para que não haja a identificação dos respondentes.

As perguntas, tanto do Grupo Focal, quanto do questionário, não serão invasivas à sua intimidade, entretanto, esclareço que sua participação na pesquisa pode gerar riscos relacionados ao estresse e desconforto como resultado da exposição de opiniões pessoais em responder perguntas que envolvem suas próprias práticas e também constrangimento e intimidação ao mencionar aspectos do seu dia a dia. Diante dessas situações, o(a) senhor(a) terá pausas garantidas durante a realização do Grupo Focal, e liberdade de não responder as perguntas (grupo focal e questionário) quando as considerarem constrangedoras, podendo interromper sua participação a qualquer momento, sem nenhum dano quanto a sua decisão.

Sua participação é voluntária, sem custo algum para o(a) senhor(a) e também sem nenhuma compensação financeira. A qualquer momento o(a) senhor(a) poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa ou desistência não lhe trará nenhum prejuízo profissional, seja em sua relação à pesquisadora, à Instituição em que trabalha ou à Universidade Federal de São Carlos. Todas as informações obtidas através da pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo e ética sobre sua participação em todas as etapas do estudo. Caso haja menção a nomes, a eles serão atribuídas letras, com garantia de anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando sua identificação.

Destacamos a importância e os benefícios de sua participação nesta pesquisa, por valiosamente auxiliar-nos na obtenção de elementos imprescindíveis que poderão contribuir com as reflexões sobre o planejamento de materiais educacionais que considerem a especificidade da Língua Brasileira de Sinais, e conseqüentemente crie processos de ensino e aprendizagem mais efetivos e interativos. O material instrucional será disponibilizado em uma plataforma digital *on-line*, de forma a apoiar suas atividades didáticas em sala de aula e contribuir para a difusão de estratégias de ensino pautadas no ensino-aprendizado da Libras como segunda língua para alunos ouvintes.

Os resultados obtidos e materiais utilizados, só serão divulgados em pesquisas e publicações científicas com a devida permissão da instituição e de todos os participantes, além de obedecer às normas éticas exigidas.

Solicito sua autorização para gravação em áudio e vídeo dos encontros do grupo, permitindo ainda a presença de auxiliares de pesquisa e tradutores e intérpretes de Libras/Língua Portuguesa nesses encontros coletivos. As gravações realizadas durante o Grupo Focal serão transcritas pela pesquisadora e as informações serão apresentadas aos participantes para validação das informações.

O (A) senhor (a) receberá uma via digital deste termo, onde consta os contatos da pesquisadora principal e de sua orientadora. O (A) senhor (a) poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação agora ou a qualquer momento.

AUTORIZAÇÃO

Considerando que fui informado(a) dos objetivos e da relevância do estudo proposto, de como será minha participação, dos procedimentos, riscos e benefícios decorrentes deste estudo, declaro o meu consentimento em participar da pesquisa, como também concordo que os dados obtidos na investigação sejam utilizados para fins científicos. A pesquisadora me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-9685. Endereço eletrônico: cephumanos@ufscar.br.

Estou ciente que receberei uma via digital desse documento.

() Sim, ACEITO participar da pesquisa.

() Não aceito participar da pesquisa.

Contato com a Pesquisadora Responsável: Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor entrar em contato com a pesquisadora Regina Célia Torres pelo e-mail xxx@xxx ou pelo telefone (xx) xxxxx xxxx, podendo também contatar a professora orientadora da pesquisa, Cristina Broglia Feitosa de Lacerda, através do e-mail xxxx@xxxx, e ainda entrar em contato como Comitê de Ética da Universidade Federal de São Carlos.

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – ALUNOS DAS DISCIPLINAS DE LIBRAS

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**(Alunos das disciplinas de Libras de um curso de formação de tradutores e intérpretes de
Libras/Língua Portuguesa)**

(Resolução 510/2016 do CNS)

**ENSINO DE LIBRAS COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA OUVINTES: PROPOSTA DE
*DESIGN DE MATERIAL INSTRUCIONAL ON-LINE***

Eu, Regina Célia Torres estudante do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar o (a) convido a participar da pesquisa “Ensino de Libras como segunda língua para ouvintes: proposta de design de material instrucional on-line” orientada pela Prof^a Dr^a Cristina Broglia Feitosa de Lacerda.

Com o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais - Libras através da publicação da Lei n^o 10.436 de 2002 e do Decreto Federal n^o 5.626 de 2005 que a regulamentou, o ensino da língua passou a ser obrigatório em diversos cursos de formação superior. Além disso, as ações do “Plano Viver sem Limite”, através do Decreto 7.612 de 2011, criou condições para a ampliação da formação de profissionais no campo da educação de surdos em diferentes níveis da língua de sinais. No entanto, apesar disso, há uma carência de materiais didáticos voltados ao ensino da língua de sinais como segunda língua (L2), principalmente em níveis mais avançados. A partir da construção de um diálogo interdisciplinar entre Educação e Design, este projeto de pesquisa tem o objetivo de desenvolver, implementar e analisar material instrucional para o ensino de Libras como (L2) para estudantes matriculados no ensino superior de uma universidade pública, a partir dos pressupostos pedagógicos estabelecidos pelos docentes responsáveis pelas disciplinas.

O(A) senhor(a) foi selecionado(a) por ser aluno egresso das disciplinas de Libras de um curso de formação de tradutores e intérpretes de Libras/Língua Portuguesa de uma universidade pública. Primeiramente o(a) senhor(a) será convidado(a) a participar de um Grupo Focal com outros alunos para o levantamento de informações sobre como têm sido ministradas as disciplinas de Libras e o quanto elas atendem às expectativas de professores e alunos em relação aos materiais didáticos disponibilizados para estudo e em um segundo momento será convidado a responder um questionário on-line,

expressando sua opinião sobre o material instrucional desenvolvido. O Grupo Focal será realizado na modalidade à distância, através de plataforma digital de interação instantânea (Google Meet), com agendamento antecipado em dias e horários que sejam convenientes a todos. O encontro contará com auxiliares de pesquisa, isento de vínculo com os participantes do grupo e também com a presença de tradutores e intérpretes de Libras/Língua Portuguesa para a mediação das conversas entre a pesquisadora e alunos surdos (caso sejam sujeitos participantes). Todas as conversas serão gravadas em vídeo, com o seu prévio consentimento.

O questionário, que deverá ser preenchido em plataforma on-line, será disponibilizado na etapa final da pesquisa, e para tanto um link do formulário será enviado ao seu e-mail, solicitando sua participação. Todos os cuidados éticos serão tomados para que não haja a identificação dos respondentes.

As perguntas, tanto do Grupo Focal, quanto do questionário, não serão invasivas à sua intimidade, entretanto, esclareço que sua participação na pesquisa pode gerar riscos relacionados ao estresse e desconforto como resultado da exposição de opiniões pessoais em responder perguntas que envolvem aspectos do seu dia a dia em sala de aula e também constrangimento e intimidação. Diante dessas situações, o(a) senhor(a) terá pausas garantidas durante a realização do Grupo Focal, e liberdade de não responder as perguntas (grupo focal e questionário) quando a considerarem constrangedoras, podendo interromper sua participação a qualquer momento, sem nenhum dano quanto a sua decisão.

Sua participação é voluntária, sem custo algum para o senhor (a) e também sem nenhuma compensação financeira. A qualquer momento o (a) senhor (a) poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa ou desistência não lhe trará nenhum prejuízo profissional, seja em sua relação à pesquisadora, à Instituição em que estuda ou à Universidade Federal de São Carlos. Todas as informações obtidas através da pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo e ética sobre sua participação em todas as etapas do estudo. Caso haja menção a nomes, a eles serão atribuídas letras, com garantia de anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando sua identificação.

Destacamos a importância e os benefícios de sua participação nesta pesquisa, por valiosamente auxiliar-nos na obtenção de elementos imprescindíveis que poderão contribuir com as reflexões sobre o planejamento de materiais educacionais que considerem a especificidade da Língua Brasileira de Sinais, e conseqüentemente crie processos de ensino e aprendizagem mais efetivos e interativos. O material instrucional será disponibilizado em uma plataforma digital *on-line*, de forma a apoiar seus estudos e de seus colegas para além das atividades desenvolvidas pelo professor em sala de aula, e contribuir para o processo de aquisição da Libras como segunda língua.

Os resultados obtidos e materiais utilizados, só serão divulgados em pesquisas e publicações científicas com a devida permissão da instituição e de todos os participantes, além de obedecer às normas éticas exigidas.

Solicito sua autorização para gravação em áudio e vídeo dos encontros do grupo, permitindo ainda a presença de auxiliares de pesquisa e tradutores e intérpretes de Libras/Língua Portuguesa nesses

encontros coletivos. As gravações realizadas durante o Grupo Focal serão transcritas pela pesquisadora e as informações serão apresentadas aos participantes para validação das informações.

O(A) senhor(a) receberá uma via digital deste termo, onde consta os contatos da pesquisadora principal e de sua orientadora. O(A) senhor(a) poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação agora ou a qualquer momento.

AUTORIZAÇÃO

Considerando que fui informado(a) dos objetivos e da relevância do estudo proposto, de como será minha participação, dos procedimentos, riscos e benefícios decorrentes deste estudo, declaro o meu consentimento em participar da pesquisa, como também concordo que os dados obtidos na investigação sejam utilizados para fins científicos. A pesquisadora me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-9685. Endereço eletrônico: cephumanos@ufscar.br.

Estou ciente que receberei uma via digital desse documento.

() Sim, ACEITO participar da pesquisa.

() Não aceito participar da pesquisa.

Contato com a Pesquisadora Responsável: Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor entrar em contato com a pesquisadora Regina Célia Torres pelo e-mail xxx@xxx ou pelo telefone (xx) xxxxx xxxx, podendo também contatar a professora orientadora da pesquisa, Cristina Broglia Feitosa de Lacerda, através do e-mail xxxx@xxxx, e ainda entrar em contato como Comitê de Ética da Universidade Federal de São Carlos.

APÊNDICE C – ROTEIROS PARA DISCUSSÃO NOS GRUPOS FOCAIS

ROTEIRO – GRUPO FOCAL 1 **DOCENTES DAS DISCIPLINAS DE LIBRAS**

BLOCO A: DIDÁTICO PEDAGÓGICO

1. Quais disciplinas de Libras você ministra normalmente no curso TILSP?
2. Você buscou algum tipo de formação para ensinar Libras?
3. Você sempre ensinou Libras para ouvintes? Já ensinou Libras para surdos? Quais as diferenças?
4. Como você ensina Libras para estudantes ouvintes?
5. Considerando que para o ingresso no curso TILSP não há exigência de conhecimento prévio na Libras, quais princípios didáticos você utiliza para que o aluno se aproxime das peculiaridades de uma língua na modalidade viso espacial?
6. Quais são as principais dúvidas pontuadas pelos alunos durante as aulas de Libras?

BLOCO B: MATERIAIS DIDÁTICOS EM SALA DE AULA

7. Você recorre a algum repositório de materiais didáticos para planejar suas aulas?
8. Você faz uso de materiais didáticos em sala de aula? Quais?
9. Como você escolhe os materiais didáticos para as suas aulas?
10. Quais características um material deve ter para contribuir com o ensino e aprendizagem da Libras?
11. Dê um exemplo de um material bom e de um material que você considera ruim.
12. O material precisa estar essencialmente em Libras, ou pode utilizar recursos da Língua Portuguesa para facilitar o entendimento dos alunos?
13. Você já produziu algum tipo de material para a utilização em suas aulas de Libras? Quais?

BLOCO C: MATERIAIS DIDÁTICOS PARA ESTUDO EM CASA

14. Você indica materiais didáticos para que seus alunos possam estudar em casa? Quais?
15. O que seria interessante os alunos terem para estudar Libras em casa?
16. Qual a sua percepção sobre canais e perfis de surdos na internet? São bons lugares para se aprender Libras? Por que?

BLOCO D: ENPE – ENSINO NÃO PRESENCIAL EMERGENCIAL

17. Você ministrou disciplinas no ENPE? Como foi sua experiência?
18. Você acredita que a tecnologia e a falta de contato pessoal com o aluno influenciam no aprendizado da Libras?
19. Você se pautou nos mesmos princípios didáticos que utilizava nas aulas presenciais?
20. Como foi a sua relação com os alunos durante as aulas síncronas? Houve momentos para interações e diálogos em Libras?
21. E em relação aos materiais didáticos? Você sugeriu materiais para estudo em casa?
22. Você tem equipamentos e condições de criar seus próprios materiais didáticos?
23. Você cria seus próprios materiais didáticos? Como é esse processo?

APÊNDICE D – ROTEIROS PARA DISCUSSÃO NOS GRUPOS FOCAIS

ROTEIRO – GRUPO FOCAL 2 **ALUNOS DAS DISCIPLINAS DE LIBRAS**

BLOCO A: DIDÁTICO PEDAGÓGICO

1. **Por que escolheu ser TILS?**
2. Considerando que para o ingresso no curso TILSP não há exigência de conhecimento prévio na Libras, como você aprende essa língua ao longo do curso?
3. Qual tipo de aula de Libras você prefere? Qual tipo de professor você prefere?
4. **As disciplinas de ensino de Libras são eficientes? Você aprende a língua?**
5. Você se sente com fluência suficiente para conversar com qualquer surdo?
6. Você se sente mais confortável em fazer Libras – Português (tradução voz) ou Português – Libras (interpretação)?
7. Quais são suas principais dúvidas durante as aulas de Libras?
8. Você tem sugestões a fazer sobre a forma como os conteúdos são trabalhados pelo professor em sala de aula?

BLOCO B: MATERIAIS DIDÁTICOS EM SALA DE AULA

9. Seus professores fazem uso de materiais didáticos em sala de aula? Quais?
10. Dê um exemplo de um material bom e de um material que você considera ruim.
11. Materiais didáticos com recursos em Língua Portuguesa são eficazes para se aprender Libras?

BLOCO C: MATERIAIS DIDÁTICOS PARA ESTUDO EM CASA

12. Quais estratégias você usa para estudar em casa? Para memorizar? Como você registra a Libras? Você faz algum tipo de anotação por escrito? Desenho? Se apoia na língua portuguesa?
13. **O que você gostaria de ter para estudar Libras em casa? Quais características o material didático deveria ter?**

-
14. Glossários são importantes? Quais áreas do conhecimento são mais carentes de sinais?
Onde costuma pesquisar os sinais?

BLOCO D: ENPE – ENSINO NÃO PRESENCIAL EMERGENCIAL

15. Você cursou disciplinas no ENPE? Como foi sua experiência?
16. Você acredita que a tecnologia e a falta de contato pessoal com o professor influenciam no aprendizado da Libras?
17. Como foi a sua relação com os professores durante as aulas síncronas? Houve momentos para interações e diálogos em Libras?
18. E em relação aos materiais didáticos? O professor sugeriu materiais para estudo em casa? Quais?

APÊNDICE E – VÍDEOS DISPARADORES PARA DISCUSSÃO NOS GRUPOS FOCAIS

Título do vídeo	Lanche no Bar
Autoria/Produção	OBA Libras – UFPEL Oficial ²⁹ Ano: 2019
Sinopse	Uma moça e um rapaz saem do Centro de Letras e comunicação conversando em Libras e param no balcão de informações localizado na Biblioteca para perguntar onde poderiam encontrar uma moça. No caminho eles a encontram sentada em um banco no pátio da universidade. Eles se cumprimentam e falam que estão com fome. Cada um diz o que gostaria de beber/comer e todos decidem ir juntos ao bar. Duração do vídeo: 1m29s Tempo do trecho exibido durante os grupos focais: 1m29s
Características Audiovisuais	Vídeo apresentado somente em Libras, sem áudio e legendas em Português. A sinalização é lenta. Os personagens são apresentados dentro do ambiente da universidade e dialogam de perfil, olhando uns para os outros.
Link de acesso	https://youtu.be/8aiAL9wQzEY
Título do vídeo	Glossário Morar
Autoria/Produção	OBA Libras – UFPEL Oficial Ano: 2018
Sinopse	Uma moça vestida com blusa preta reproduz o sinal do verbo “Morar” em duas situações visuais: frontal (à esquerda da tela) e de perfil/lateral (à direita da tela). Duração do vídeo: 0m13s Tempo do trecho exibido durante os grupos focais: 0m13s
Características Audiovisuais	Vídeo apresentado em fundo preto, somente em Libras, sem áudio e legendas em Português. A sinalização é lenta.
Link de acesso	https://youtu.be/II5Tfc3Shas
Título do vídeo	Aula de Libras: Animais e Classificadores
Autoria/Produção	TV INES/ACERP Ano: 2013 Duração do vídeo: 11m 06s Tempo do trecho exibido durante os grupos focais: 02m
Sinopse	Heveraldo Ferreira mostra os sinais de animais selvagens e domésticos e aproveita para explicar o recurso dos classificadores, muito utilizado pelos surdos para descrever ações e aspectos de pessoas, animais e objetos.
Características Audiovisuais	Vídeo original apresentado em Libras, com áudio e legendas em Português. O narrador (Heveraldo) aparece no vídeo em posição frontal se dirigindo diretamente ao espectador com uma sinalização lenta. Os demais personagens estabelecem um diálogo com sinalização lateral (perfil). O vídeo intercala as explicações de Heveraldo com os diálogos de Áulio e Renato, mostrando ainda nos intervalos, imagens dos animais. Para a exibição nos grupos focais, a pesquisadora optou por deixar um trecho inicial apenas em Libras, depois em Libras com áudio em português e por último apresentou trechos em Libras, com áudio e legenda em português.
Link de acesso	http://tvines.org.br/?p=708

²⁹ OBALIBRAS UFPEL é um projeto de pesquisa desenvolvido nos espaços da área de Libras da Universidade Federal de Pelotas, cujo objetivo é desenvolver material de apoio para professores, estudantes e pessoas envolvidas no ensino de Língua Brasileira de Sinais.

Título do vídeo	Patinho Surdo
Autoria/Produção	SILVA, Wilson Santos; ROSA, Fabiano; KARNOPP, Lodenir. Projeto #CasaLibras Ano: 2020 Duração do vídeo: 11m 54s Tempo do trecho exibido durante os grupos focais: 1m 50s
Sinopse	Narração em Libras realizada pelo surdo Prof. Wilson Santos da História do livro “Patinho Surdo” de autoria de Fabiano Rosa e Lodenir Karnopp.
Características Audiovisuais	O narrador aparece em plano americano no vídeo, com fundo branco, vestindo uma camisa azul claro. Ao longo da história, ele se posiciona no centro, lateral direita ou esquerda da tela, com a exibição de algumas ilustrações do livro. História narrada em Libras, com áudio em Português e trilha sonora ao fundo. A sinalização é bem visual. Para a exibição nos grupos focais, a pesquisadora optou por deixar um trecho inicial apenas em Libras e depois em Libras com áudio em português e trilha sonora de fundo.
Link de acesso	https://youtu.be/5fG-xm49314
Título do vídeo	Casa Feia
Autoria/Produção	SILVA, Wilson Santos; MAYUMI, Vanessa; MIDORI, Viviane. Projeto #CasaLibras Ano: 2020 Duração do vídeo: 10m 48s Tempo do trecho exibido durante os grupos focais: 1m 25s
Sinopse	Narração em Libras realizada pelo surdo Prof. Wilson Santos da História do livro “A Casa Feia”, de autoria de Eliardo França e Mary França.
Características Audiovisuais	O apresentador está posicionado do lado direito da tela, sentado em uma cadeira de <i>gamer</i> , vestindo uma camisa preta, um chapéu preto e óculos azuis. Ao fundo, no canto esquerdo do vídeo há uma estante de livros e uma luz que pisca e muda de cor. Inicialmente ele faz uma apresentação do Canal Varinha Libras e convida a todos para assistirem a mais uma história do projeto #CasaLibras. Na sequência, aparecem Wilson, Vivi e Lili, caracterizados com roupas de cores vibrantes, sentados em um sofá azul, com algumas almofadas de bichinhos e um quadro colorido ao fundo. Eles ligam o controle remoto e começam a assistir parte da história do Pinóquio, narrada pelo projeto #CasaLibras. Em um passe de mágica, Wilson some da sala e aparece dentro da tv, para contar a história “A Casa Feia” de Eliardo França e Mary França. Posicionado no centro da tela, Wilson aparece todo caracterizado, em um ambiente colorido e utilizando de recursos audiovisuais e ilustrações do livro, consegue deixar a história bem visual e atrativa para crianças. História narrada em Libras, com áudio em Português e trilha sonora ao fundo. A sinalização é bem visual. Para a exibição nos grupos focais, a pesquisadora optou por deixar um trecho inicial apenas em Libras e depois em Libras com áudio em português e trilha sonora de fundo.
Link de acesso	https://youtu.be/JuMyOqjCuuY
Título do vídeo	Concepções sobre infância – Unidade 03
Autoria/Produção	NEO INES Curso online de Pedagogia Bilíngue Ano: 2018 Duração do vídeo: 31m 14s Tempo do trecho exibido durante os grupos focais: 2m 09s
Sinopse	Aula de Concepções sobre a infância – Unidade 03 - para o curso online de Pedagogia Bilíngue

Características Audiovisuais	<p>Sobre um fundo amadeirado, há a representação de um livro aberto com páginas brancas, sobre as quais são exibidas imagens e o narrador que sinaliza em Libras. O vídeo utiliza de recursos audiovisuais, apresentando imagens em movimento, e as páginas são passadas como se fossem um <i>flip book</i>.</p> <p>Vídeo original narrado em Libras, com áudio em Português.</p> <p>Para a exibição nos grupos focais, a pesquisadora optou por deixar um trecho inicial apenas em Libras e depois em Libras com áudio em português.</p>
Link de acesso	https://youtu.be/wwT0xf2trAw?list=PL9s1uMsb4iR2Om1nIw7rimOligm0Y7BTX
Título do vídeo	Noticiário sobre o rompimento da barragem de Brumadinho
Autoria/Produção	TV INES - Boletim Primeira Mão / Produção Roquette Pinto Ano: 2020 Duração do vídeo: 03m 55s Tempo do trecho exibido durante os grupos focais: 1m 53s
Sinopse	Após 1 ano da tragédia de Brumadinho a cidade ainda sofre com muitos problemas causados por um dos maiores desastres ambientais do país.
Características Audiovisuais	<p>Heveraldo Ferreira está na redação de um jornal, de onde, vestido com camisa polo preta e centralizado no vídeo, se dirige diretamente ao espectador para dar a notícia sobre 1 ano da tragédia de Brumadinho.</p> <p>Para a exibição nos grupos focais, a pesquisadora optou por deixar um trecho inicial apenas em Libras e depois em Libras legendas em português.</p>
Link de acesso	http://tvines.org.br/?p=20420
Título do vídeo	Telejornal
Autoria	TV INES Primeira Mão Curiosidades / Produção Roquette Pinto Ano: 2020 Duração do vídeo: 01m 58s Tempo do trecho exibido durante os grupos focais: 56s
Sinopse	Para ficar mais perto dos netos, um avô norte-americano compra um ônibus escolar para levar os pequenos à escola todos os dias.
Características Audiovisuais	<p>Âncora do jornal está localizada no centro do vídeo, com blusa clara e imagem abstrata azul ao fundo.</p> <p>Durante a exibição da reportagem, há uma janela de Libras localizada do lado esquerdo do vídeo, ocupando aproximadamente 40% da tela. E do lado direito é exibido o vídeo da reportagem.</p> <p>Para a exibição nos grupos focais, a pesquisadora optou por deixar um trecho inicial apenas em Libras e depois em Libras com legendas em português.</p>
Link de acesso	http://tvines.org.br/?p=20329
Título do vídeo	Café com Pimenta - Programa de entrevistas – convidado Valdo Nóbrega
Autoria/Produção	TV INES Ano: 2015 Duração do vídeo: 26m 04s Tempo do trecho exibido durante os grupos focais: 03m 05s
Sinopse	Neste episódio, Nelson Pimenta conversa com um colega de velhos tempos, o professor e ator Valdo Nóbrega. Ele revela como equilibrou a carreira no magistério e os palcos e relembra diversos prêmios que ganhou pelo filme “O resto é silêncio”, de Paulo Halm, incluindo o Kikito de melhor ator de curtas em Gramado.
Características Audiovisuais	<p>A entrevista ocorre em um cenário que faz alusão a uma sala de estar, com muitos elementos visuais, como poltronas, mesas de centro, aparadores, quadros nas paredes de tijolinho à vista. A iluminação é indireta, trazendo aconchego à cena.</p> <p>O entrevistador e o entrevistado dialogam sentados (de perfil), e ora o plano da cena fica mais aberto, mostrando todo o cenário, ora fica focado apenas em quem está sinalizando.</p> <p>A sinalização é rápida.</p>

	Para a exibição nos grupos focais, a pesquisadora optou por deixar um trecho inicial em Libras com legendas em português e depois com a inserção de áudio em português.
Link de acesso	https://youtu.be/t45QZdesptI
Título do vídeo	Documentário sobre Música
Autoria	GERA Mundo: Música e Acessibilidade. Direção: Carolina Vilela. Produção ACERP. Rio de Janeiro: INES, 2016. Ano: 2016 Duração do vídeo: 19m 15s Tempo do trecho exibido durante os grupos focais: 57s
Sinopse	Vídeo sobre música e acessibilidade. A inclusão de surdos no aprendizado de Música permanece em foco. Neste episódio, os autores revelam que o segredo está em escolher estratégias de ensino que permitam desenvolver com o aluno surdo suas reais possibilidades, levando em consideração o seu desejo de superação. Participações da musicista Sarita Araujo, das produtoras culturais Paula Brandão e Carla Rincon além do aluno surdo de Música Levy Costa Ferreira.
Características Audiovisuais	Vídeo gravado em baixa resolução de tela (720 x 480 pixels). Tela dividida em duas partes: à esquerda, há uma pessoa narrando em Português e à direita, o intérprete de Libras. Abaixo, de forma centralizada, há legendas em Português. O vídeo apresenta ainda trilha sonora de fundo. Para a exibição nos grupos focais, a pesquisadora optou por deixar o vídeo conforme gravação original.
Link de acesso	http://repositorio.ines.gov.br/ilustra/handle/123456789/405
Título do vídeo	Unidade sobre a Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu
Autoria/Produção	NEO INES – Curso online de Pedagogia Bilíngue Ano: 2018 Duração do vídeo: 11m 17s Tempo do trecho exibido durante os grupos focais: 01m 46s
Sinopse	Unidade 06 – Ciências Sociais do curso online de Pedagogia Bilíngue, sobre Pierre Bourdieu.
Características Audiovisuais	A narradora aparece posicionada em plano americano vestindo uma blusa azul e uma calça preta, em contraste com uma tela de fundo branca, na qual são exibidos elementos textuais e imagéticos em movimento. O vídeo é exibido em Libras, com áudio em Português. Para a exibição nos grupos focais, a pesquisadora optou por deixar um trecho inicial apenas em Libras e depois com a inserção de áudio em português.
Link de acesso	https://youtu.be/zYiPQeJ_-JA?list=PL9s1uMsb4iR18u2ksSrzkvd6S-RIPzqxQ
Título do site	Glossário Acadêmico de Química
Autoria/Produção	IFSC Palhoça Bilíngue
Sinopse	O Glossário Acadêmico de Química em Libras foi idealizado pela professora Karina Zaia Machado Raizer, do IFSC Palhoça Bilíngue, durante a realização do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), orientado pela professora Roberta Pasqualli. O Glossário Acadêmico de Química em Libras tem como objetivo ser um material de apoio didático bilíngue (Libras/Português) para o ensino de Química. Ele aborda a definição de conceitos e termos fundamentais da Química Geral e busca ampliar as possibilidades de acesso a informações tanto em sala de aula, quanto fora dela. Para a exibição nos grupos focais, a pesquisadora gravou um vídeo, representando a navegação no site.
Características Audiovisuais	Site predominantemente nas cores verde e roxo, com background degradê em cinza. Há a exibição de vídeos, com imagens estáticas e elementos textuais.

Link de acesso	http://www.palhoca.ifsc.edu.br/glossario_quimica/descricao.php
Título do vídeo	Vídeo Libras em Contexto – tema profissões
Autoria/Produção	Projeto de extensão da UFSCar, realizado pelo estudante Edgar Fabricio Rosa Junior, sob a orientação dos docentes Samantha Camargo Daroque e Rimar R. Segala, com a colaboração dos docentes Mariana Isaac Campos e Guilherme Nichols. Captação e Edição de vídeo: Edgar Fabricio Rosa Junior Intérprete: Guilherme Nichols Ano: 2017 Duração do vídeo: 1m 29s Tempo do trecho exibido durante os grupos focais: 01m 29s
Sinopse	O personagem narra sua trajetória profissional, caracterizando os locais onde trabalhou.
Características Audiovisuais	Vídeo apresentado em primeiro plano, com o personagem vestindo camiseta preta e centralizado na tela. A imagem de fundo é azul clara com a representação de mãos abertas na tonalidade de cinza. O vídeo é exibido em Libras com legendas em Português. Para a exibição nos grupos focais, a pesquisadora optou por deixar o vídeo conforme gravação original.
Link de acesso	https://youtu.be/W-2kCwRdsvo
Título do vídeo	Vídeo Libras em Contexto – Diálogo sobre variedade de alimentos
Autoria/Produção	Projeto de extensão da UFSCar, realizado pelo estudante Edgar Fabricio Rosa Junior, sob a orientação dos docentes Samantha Camargo Daroque e Rimar R. Segala, com a colaboração dos docentes Mariana Isaac Campos e Guilherme Nichols. Captação e Edição de vídeo: Edgar Fabricio Rosa Junior Intérprete: Guilherme Nichols Ano: 2017 Duração do vídeo: 2m 03s Tempo do trecho exibido durante os grupos focais: 02m 03s
Sinopse	Dois personagens dialogam sobre onde irão almoçar na universidade.
Características Audiovisuais	Vídeo gravado em ambiente da universidade (copa), com pouca iluminação. Sentados em uma mesa e tomando café, os personagens dialogam sobre onde irão almoçar. A câmera é posicionada atrás de quem observa o outro sinalizar. O vídeo é exibido em Libras com legendas em Português e trilha sonora ao fundo. Para a exibição nos grupos focais, a pesquisadora optou por deixar o vídeo conforme gravação original.
Link de acesso	https://youtu.be/sj3I-WD-PAE?list=PL7HYHea89F4oX2Ee-kea7BkJfJ6ffUhVO
Título do vídeo	Vídeo Libras em Contexto – Diálogo sobre material escolar
Autoria/Produção	Projeto de extensão da UFSCar, realizado pelo estudante Edgar Fabricio Rosa Junior, sob a orientação dos docentes Samantha Camargo Daroque e Rimar R. Segala, com a colaboração dos docentes Mariana Isaac Campos e Guilherme Nichols. Captação e Edição de vídeo: Edgar Fabricio Rosa Junior Intérprete: Guilherme Nichols Ano: 2017 Duração do vídeo: 2m 31s Tempo do trecho exibido durante os grupos focais: 2m 31s
Sinopse	Dois personagens dialogam sobre a volta às aulas e a compra de materiais escolares.
Características Audiovisuais	Vídeo gravado em ambiente da universidade (pátio), com pouca iluminação. Em pé, os personagens dialogam. A câmera é posicionada atrás de quem observa o outro sinalizar. O vídeo é exibido em Libras com legendas em Português e trilha sonora ao fundo.

	Para a exibição nos grupos focais, a pesquisadora optou por deixar o vídeo conforme gravação original.
Link de acesso	https://youtu.be/7HMJGDxA-0Q?list=PL7HYHea89F4oX2Ee-kea7BkJfJ6ffUhVO
Título do vídeo	Aula desenvolvida para o ENPE – Uso do Espaço na Libras
Autoria/Produção	Raissa Siqueira Tostes - UFSCar Ano: 2020 Duração do vídeo: 22m 05s Tempo do trecho exibido durante os grupos focais: 2m 25s
Sinopse	Vídeo aula
Características Audiovisuais	Gravação realizada no StreamYard. À esquerda da tela, a professora sinaliza e à direita são exibidos slides. O vídeo é exibido em Libras com áudio em Português. Para a exibição nos grupos focais, a pesquisadora optou por deixar o vídeo conforme gravação original.
Link de acesso	Vídeo disponibilizado no ambiente virtual de aprendizagem da universidade apenas para os alunos matriculados na disciplina. Não disponível para acesso externo.
Título do vídeo	Aula desenvolvida para o ENPE – Libras V
Autoria/Produção	Guilherme Nichols - UFSCar Ano: 2020 Duração do vídeo: 6m 47s Tempo do trecho exibido durante os grupos focais: 02m 10s
Sinopse	Vídeo explicativo sobre como realizar gravações, edições e postagem dos vídeos no ambiente virtual de aprendizagem.
Características Audiovisuais	Vídeo gravado em um ambiente claro, que representa um local de estudos. O narrador veste uma camiseta vermelha e está posicionado à esquerda do vídeo, se dirigindo diretamente ao espectador. Ao fundo, há uma estante com livros e uma escrivaninha com notebook, livros e porta canetas. Para a exibição nos grupos focais, a pesquisadora optou por deixar o vídeo conforme gravação original.
Link de acesso	Vídeo disponibilizado no ambiente virtual de aprendizagem da universidade apenas para os alunos matriculados na disciplina. Não disponível para acesso externo.
Título do vídeo	Aula desenvolvida para o ENPE – Outras Línguas de Sinais
Autoria/Produção	Guilherme Nichols - UFSCar Ano: 2020 Duração do vídeo: 10m 15s Tempo do trecho exibido durante os grupos focais: 01m 22s
Sinopse	Entrevista com a intérprete surda Gracy Soares
Características Audiovisuais	A entrevistada, vestindo uma camiseta preta com estampa de flores, está posicionada no centro da tela, em contraste com um fundo preto e iluminação lateral. Ela se dirige diretamente ao espectador. Vídeo em ASL, sem legendas ou áudio em Português. A sinalização é bem rápida. Para a exibição nos grupos focais, a pesquisadora optou por deixar o vídeo conforme gravação original.
Link de acesso	Vídeo disponibilizado no ambiente virtual de aprendizagem da universidade apenas para os alunos matriculados na disciplina. Não disponível para acesso externo.

Fonte: Elaborado pela autora

ANEXOS

ANEXO A - PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA E PESQUISA- CE



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ENSINO DE LIBRAS COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA OUVINTES: PROPOSTA DE DESIGN DE MATERIAL INSTRUCIONAL ON-LINE

Pesquisador: REGINA CELIA TORRES

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 32281320.7.0000.5504

Instituição Proponente: CECH - Centro de Educação e Ciências Humanas

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.204.455

Apresentação do Projeto:

Com o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais - Libras através da publicação da Lei nº 10.436 de 2002 e do Decreto Federal nº 5.626 de 2005 que a regulamentou, o ensino da língua passou a ser obrigatório em diversos cursos de formação superior. Além disso, as ações do "Plano Viver sem Limite", através do Decreto 7.612 de 2011, criou condições para a ampliação da formação de profissionais no campo da educação de

surdos em diferentes níveis da língua de sinais. No entanto, apesar disso, há uma carência de materiais didáticos voltados ao ensino da língua de sinais como segunda língua (L2), principalmente em níveis mais avançados. A partir da construção de um diálogo interdisciplinar entre Educação e Design, este projeto de pesquisa tem o objetivo de desenvolver, implementar e analisar material instrucional para o ensino de Libras como (L2) para estudantes matriculados no ensino superior de uma universidade pública, a partir dos pressupostos pedagógicos estabelecidos pelos docentes responsáveis pelas disciplinas. Através da aplicação de métodos e técnicas de Design, busca-se identificar de que forma esta área do conhecimento relacionadas ao ensino de línguas, novas tecnologias, cultura visual, recursos imagéticos e práticas pedagógicas visuais. O presente estudo visa contribuir para o planejamento de materiais educacionais que considerem a especificidade da Língua Brasileira de Sinais, e conseqüentemente crie processos de ensino-aprendizagem mais efetivos e interativos. O material instrucional será disponibilizado em uma plataforma digital on-line, de forma a apoiar as atividades didáticas desenvolvidas pelos

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

UF: SP

Município: SAO CARLOS

CEP: 13.565-905

Telefone: (16)3351-9685

E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 4.204.455

professores em sala de aula e contribuir para a difusão de estratégias de ensino pautadas no ensino-aprendizado da Libras como segunda língua para alunos ouvintes.

Objetivo da Pesquisa:

O objetivo da presente pesquisa é desenvolver, implementar e analisar material instrucional de apoio ao ensino de Libras como segunda língua (L2) em níveis intermediário e/ou avançado para estudantes ouvintes matriculados no ensino superior, e na modalidade presencial, a partir do diálogo interdisciplinar entre Educação e Design.

Objetivos específicos:

- Conhecer a opinião dos docentes que ministram disciplinas de Libras nos níveis intermediário e/ou avançado de um curso de formação de tradutores e intérpretes de Libras/Língua Portuguesa sobre o uso e necessidade de materiais didáticos de apoio para o ensino da língua;
- Conhecer a opinião de alunos egressos das disciplinas de Libras de um curso de formação de tradutores e intérpretes de Libras/Língua Portuguesa sobre suas dificuldades na apreensão da Libras enquanto segunda língua (L2);
- Realizar levantamento dos objetivos pedagógicos das disciplinas de Libras nos níveis intermediário e/ou avançado que compõem a grade curricular do curso investigado;
- Desenvolver material instrucional piloto que apoie as atividades presenciais desenvolvidas em sala de aula;
- Disponibilizar o material instrucional na internet, através de um repositório on-line.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

As perguntas não serão invasivas à intimidade dos participantes, entretanto a participação na pesquisa pode gerar estresse e desconforto como resultado da exposição de opiniões pessoais em responder perguntas que envolvem as próprias ações e também constrangimento e intimidação. Diante dessas situações, os participantes terão garantidas pausas durante a realização da coleta de dados e liberdade de não responder as perguntas quando a considerarem constrangedoras, podendo interromper sua participação a qualquer momento.

Benefícios:

A participação é voluntária, sem custo algum para os participantes e também sem nenhuma compensação financeira. A qualquer momento o participante poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa ou desistência não lhe trará nenhum prejuízo profissional, seja em

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235	CEP: 13.565-905
Bairro: JARDIM GUANABARA	
UF: SP	Município: SAO CARLOS
Telefone: (16)3351-9685	E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 4.204.455

sua relação à pesquisadora, à Instituição em que trabalha ou estuda ou à Universidade Federal de São Carlos. O presente estudo visa contribuir para o planejamento de materiais educacionais que considerem a especificidade da Língua Brasileira de Sinais, e conseqüentemente crie processos de ensino-aprendizagem mais efetivos e interativos. O material instrucional será disponibilizado em uma plataforma digital on-line, de forma a apoiar as atividades didáticas desenvolvidas presencialmente pelos professores em sala de aula e contribuir para a difusão de estratégias de ensino pautadas no ensino-aprendizado da Libras como segunda língua para alunos ouvintes.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Foram feitos esclarecidos no projeto como será como será feito o recrutamento dos participantes, o envio e retorno do TCLE, bem como o procedimento de coleta de dados na modalidade à distância (Estudo II).

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os TCLEs foram revistos e estão adequados.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sem pendência.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1562394.pdf	10/08/2020 11:14:27		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_docentes_alteracao_pendencias.pdf	10/08/2020 11:13:46	REGINA CELIA TORRES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_alunos_alteracao_pendencias.pdf	10/08/2020 11:13:37	REGINA CELIA TORRES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_doutorado_regina_celia_torres_final_alteracao_pendencias.pdf	10/08/2020 11:13:21	REGINA CELIA TORRES	Aceito
TCLE / Termos de	TCLE_docentes.pdf	22/05/2020	REGINA CELIA	Aceito

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235
 Bairro: JARDIM GUANABARA CEP: 13.565-905
 UF: SP Município: SAO CARLOS
 Telefone: (16)3351-9685 E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 4.204.455

Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_docentes.pdf	14:53:53	TORRES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_alunos.pdf	22/05/2020 14:53:22	REGINA CELIA TORRES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_doutorado_regina_celia_torres_final.pdf	22/05/2020 14:53:07	REGINA CELIA TORRES	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	carta_autorizacao_instituicao.pdf	22/05/2020 14:50:00	REGINA CELIA TORRES	Aceito
Cronograma	cronograma_regina_celia_torres.pdf	22/05/2020 14:49:04	REGINA CELIA TORRES	Aceito
Folha de Rosto	folha_rosto_regina_celia_torres.pdf	22/05/2020 14:47:49	REGINA CELIA TORRES	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SAO CARLOS, 10 de Agosto de 2020

Assinado por:
ADRIANA SANCHES GARCIA DE ARAUJO
(Coordenador(a))

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235
Bairro: JARDIM GUANABARA CEP: 13.565-905
UF: SP Município: SAO CARLOS
Telefone: (16)3351-9685 E-mail: cephumanos@ufscar.br

ANEXO B - CARTA DE AUTORIZAÇÃO INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE



CARTA DE AUTORIZAÇÃO

Ao Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar),

Prezado Comitê de Ética em Pesquisa da UFSCar, na função de representante legal da gestão do curso de Bacharelado em Tradução e Interpretação em Libras/Língua Portuguesa, informo que o projeto de pesquisa intitulado “**ENSINO DE LIBRAS COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA OUVINTES: PROPOSTA DE DESIGN DE MATERIAL INSTRUCIONAL ON-LINE**”, apresentado pela pesquisadora Regina Célia Torres, e que tem como objetivo principal: desenvolver, implementar e analisar material instrucional de apoio ao ensino de Libras como segunda língua (L2) em níveis intermediário e/ou avançado para estudantes ouvintes matriculados no ensino superior, e na modalidade presencial, a partir do diálogo interdisciplinar entre Educação e Design, foi analisado e autorizada sua realização apenas após a apresentação do parecer favorável emitido pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar. Solicito a apresentação do Parecer de Aprovação do CEP-UFSCar antes de iniciar a coleta de dados nesta Instituição e encaminhar para autorização dos sujeitos de pesquisa, vinculados ao curso, tendo a necessidade de aprovação individual e livre dos participantes, sem nenhuma pressão da coordenação sobre a adesão.

“Declaro conhecer a Resolução CNS 466/12. Esta instituição está ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Data: 22 de maio de 2020

Assinatura:

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Vanessa Regina de Oliveira Martins'.

Vanessa Regina de Oliveira Martins CPF: 316734688-45

Coordenadora do curso de Bacharelado em Tradução e Interpretação em Libras/Língua Portuguesa (UFSCar)



ANEXO C – EMENTAS DAS DISCIPLINAS DE LIBRAS DO CURSO TILSP/UFSCar

Código:	Disciplina/Atividade Curricular: Libras I	Créditos: 04 P
<p>Descrição: Introdução ao conhecimentos da Libras. Expressão facial e corporal. Alfabeto manual e ritmo. Números. Família. Noções temporais, climáticas e geográficas. Profissão e escola. Verbos básicos. Diferentes contextos. Compreensão e expressão de enunciados complexos. Desenvolvimento da percepção visual dos alunos quanto a prática da Libras. Atividades práticas da Libras.</p>		
<p>Bibliografia Básica:</p> <p>CAPOVILLA, F. C., RAPHAEL, W. D. <i>Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngüe da Língua de Sinais Brasileira. Volume I.</i> 3ª edição revista e ampliada. São Paulo, SP: Edusp, Fapesp, Fundação Vitae, Feneis, Brasil Telecom, 2015.</p> <p>CAPOVILLA, F. C., RAPHAEL, W. D. <i>Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngüe da Língua de Sinais Brasileira. Volume II.</i> 3ª edição revista e ampliada. São Paulo, SP: Edusp, Fapesp, Fundação Vitae, Feneis, Brasil Telecom, 2015. (alterada para – 2015)</p> <p>GESSER, A. <i>Libras: que língua é essa?</i> São Paulo, Parábola, 2009.</p>		
<p>Bibliografia Complementar:</p> <p>BRITO, L. F. <i>Por uma gramática de Línguas de Sinais.</i> 2. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro - UFRJ, Departamento de Linguística e Filologia, 2010.</p> <p>LACERDA, C.B, F. de; SANTOS, L.F. dos (orgs). <i>Tenho um aluno surdo, e agora? Introdução à Libras e Educação de surdos.</i> São Carlos: EDUFSCar, 2013.</p> <p>QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B. <i>Língua de Sinais Brasileira: estudos lingüísticos.</i> Porto Alegre: Artmed, 2004.</p> <p>ALBRES, Neiva de Aquino; NEVES, Sylvania Lia Grespan. <i>De sinal em sinal: comunicação em Libras para aperfeiçoamento do ensino dos componentes curriculares.</i> São Paulo: Duas Mãos, 2008.</p> <p>PIMENTA, N; QUADROS, R.M de. <i>Curso de Libras 1.</i> 1ª edição. Rio de Janeiro: LSBVideo, 2009.</p> <p>PIMENTA, N; QUADROS, R.M de. <i>Curso de Libras 2.</i> 1ª edição. Rio de Janeiro: LSBVideo, 2009.</p>		

Fonte: PPC/TILSP/UFSCar, 2016, pp.24.

Código	Disciplina/Atividade Curricular: Libras II	Créditos: 04 P
<p>Descrição: Uso do espaço constitutivo das enunciações em Libras. Expressão facial e corporal como processos de significação particulares da Libras. Relações pronominais e referenciais em Libras. Verbos direcionais e de negação. Pronomes interrogativos e exclamativos. Atividades práticas de uso da língua.</p>		
<p>Bibliografia Básica:</p>		
<p>LACERDA, C. B. F. de; SANTOS, L. F. dos (orgs). <i>Tenho um aluno surdo, e agora? Introdução à Libras e Educação de surdos</i>. São Carlos: EDUFSCar, 2013.</p> <p>CAPOVILLA, Fernando César; RAPHAEL, Walkiria Duarte; MAURICIO, Aline Cristina (Ed.). <i>Novo Deit-Libras: dicionário enciclopédico ilustrado trilingue da língua de sinais brasileira baseado em linguística e neurociências cognitivas: volume 1</i>. 3. ed. São Paulo: EdUSP, 2015. 1401 p.</p> <p>CAPOVILLA, Fernando César; RAPHAEL, Walkiria Duarte; MAURICIO, Aline Cristina (Ed.). <i>Novo Deit-Libras: dicionário enciclopédico ilustrado trilingue da língua de sinais brasileira baseado em linguística e neurociências cognitivas: volume 2</i>. 3. ed. São Paulo: EdUSP, 2015.</p>		
<p>Bibliografia Complementar:</p> <p>FERREIRA-BRITO, L. Por uma gramática de língua de sinais. 2. Ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2010.</p> <p>ALBRES, Neiva de Aquino; NEVES, Sylvia Lia Grespan. <i>De sinal em sinal: comunicação em Libras para aperfeiçoamento do ensino dos componentes curriculares</i>. São Paulo: Duas Mãos, 2008.</p> <p>QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B. <i>Língua de Sinais Brasileira: estudos linguísticos</i>. Porto Alegre: Artmed, 2004.</p> <p>PIMENTA, N; QUADROS, R.M de. <i>Curso de Libras 1</i>. 1ª edição. Rio de Janeiro: LSBVideo, 2009.</p> <p>PIMENTA, N; QUADROS, R.M de. <i>Curso de Libras 2</i>. 1ª edição. Rio de Janeiro: LSBVideo, 2009.</p> <p>PIMENTA, N; QUADROS, R.M de. <i>Curso de Libras 3</i>. 1ª edição. Rio de Janeiro: LSBVideo, 2011.</p>		

Fonte: PPC/TILSP/UFSCar, 2016, pp.27-28.

Código	Disciplina/atividade Curricular: Libras III	Créditos:04 P
Descrição: Classificadores: definição e tipologia. O contar histórias em Libras. Atividades práticas em Libras para a tradução e interpretação na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I. Escritas das línguas de sinais.		
Bibliografia Básica: PIMENTA, N; QUADROS, R.M de. Curso de Libras 2. 1ª edição. Rio de Janeiro: LSBVÍdeo, 2009. BARRETO, M; BARRETO, R. Escrita de sinais sem mistérios. Belo Horizonte: Editora do autor, 2012, vol 1. BRITO, L. F. <i>Por uma gramática de Línguas de Sinais</i> . 2. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro - UFRJ, Departamento de Linguística e Filologia, 2010.		
Bibliografia Complementar: CAPOVILLA, F. C., RAPHAEL, W. D. <i>Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilingüe da Língua de Sinais Brasileira. Volume I</i> . 3ª edição revista e ampliada. São Paulo, SP: Edusp, Fapesp, Fundação Vitae, Feneis, Brasil Telecom, 2015. CAPOVILLA, F. C., RAPHAEL, W. D. <i>Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilingüe da Língua de Sinais Brasileira. Volume II</i> . 3ª edição revista e ampliada. São Paulo, SP: Edusp, Fapesp, Fundação Vitae, Feneis, Brasil Telecom, 2015. QUADROS, R. M.; VASCONCELLOS, M. L. B. (Org.). <i>Questões teóricas das pesquisas em línguas de sinais</i> . Petrópolis, RJ: ED. Arara Azul, 2008, p. 199-218. Link disponível: http://editora-arara-azul.com.br/ebooks/catalogo/completo_port.pdf PIMENTA, N; QUADROS, R.M de. Curso de Libras 3. 1ª edição. Rio de Janeiro: LSBVÍdeo, 2011. PIMENTA, Nelson. 6 FÁBULAS de Esopo em LSB. Rio de Janeiro: LSBVÍdeo, 2002. Vol1. (DVD). PIMENTA, Nelson. 6 FÁBULAS de Esopo em LSB. Rio de Janeiro: LSBVÍdeo, 2009. Vol2. 1 (DVD). QUADROS, Ronice Müller de; KARNOPP, Lodenir Becker. <i>Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos</i> . Porto Alegre: Artmed, 2004. REVISTA Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL. Vol. 10, número 19, agosto de 2012. TEMA: Línguas de sinais: cenário de práticas e fundamentos teóricos sobre a linguagem . Disponível online em: http://www.revel.inf.br/pt/edicoes/?id=25		

Fonte: PPC/TILSP/UFSCar, 2016, pp.30.

Código	Disciplina/Atividade Curricular: Libras IV	Créditos: 04 P
<p>Descrição: Variedades regionais e variantes sociais em Libras. Uso da língua em contextos sociais diversos. Atividades práticas em Libras para a tradução e interpretação no Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Sign Writing.</p>		
<p>Bibliografia Básica: ALBRES, Neiva de Aquino; NEVES, Sylvia Lia Grespan. De sinal em sinal: comunicação em Libras para aperfeiçoamento do ensino dos componentes curriculares. São Paulo: Duas Mãos, 2008. BARRETO, M; BARRETO, R. Escrita de sinais sem mistérios. Belo Horizonte: Editora do autor, 2012, vol.1. BRITO, L. F. <i>Por uma gramática de Línguas de Sinais</i>. 2. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro - UFRJ, Departamento de Linguística e Filologia, 2010.</p>		
<p>Bibliografia Complementar: CAPOVILLA, F. C., RAPHAEL, W. D. <i>Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngüe da Língua de Sinais Brasileira. Volume I</i>. 3ª edição revista e ampliada. São Paulo, SP: Edusp, Fapesp, Fundação Vitae, Feneis, Brasil Telecom, 2015. CAPOVILLA, F. C., RAPHAEL, W. D. <i>Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngüe da Língua de Sinais Brasileira. Volume II</i>. 3ª edição revista e ampliada. São Paulo, SP: Edusp, Fapesp, Fundação Vitae, Feneis, Brasil Telecom, 2015. LODI, A.C.B.; ALMEIDA, E.B.de. Gêneros discursivos da esfera acadêmica e práticas de tradução-interpretação Libras-Português: Reflexões. Tradução & Comunicação: Revista Brasileira de Tradutores, no. 20, 2010. NAPIER, J. (2010), An historical overview of signed language interpreting research: featuring highlights of personal research. Cadernos de Tradução, 26 (2), 63-98. ROSA, A da S. Entre a visibilidade da tradução da língua de sinais e a invisibilidade da tarefa do intérprete. 2005. 199p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005. SANTOS, S.A. Intérpretes de língua brasileira de sinais: um estudo sobre as identidades. 2006. p. 198. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006. PIMENTA, N; QUADROS, R.M de. Curso de Libras 1. 1ª edição. Rio de Janeiro: LSBVideo, 2009. PIMENTA, N; QUADROS, R.M de. Curso de Libras 2. 1ª edição. Rio de Janeiro: LSBVideo, 2009. PIMENTA, N; QUADROS, R.M de. Curso de Libras 3. 1ª edição. Rio de Janeiro: LSBVideo, 2011. BELEM, L.J.M. A atuação do intérprete educacional de Língua Brasileira de Sinais no ensino médio . 2010. 138f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2010. Disponível em: https://www.unimep.br/phpg/bibdig/aluno/visualiza.php?cod=733.</p>		

Fonte: PPC/TILSP/UFSCar, 2016, pp.35.

Código	Disciplina/Atividade Curricular: Libras V	Créditos: 04 P
<p>Descrição: Estudo comparativo de enunciações em Libras e em português. Atividades práticas e vocabulário específico em Libras para a tradução e interpretação no ensino superior, em diferentes áreas de saber.</p>		
<p>Bibliografia Básica: BRITO, L. F. <i>Por uma gramática de Línguas de Sinais</i>. 2. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro - UFRJ, Departamento de Linguística e Filologia, 2010. QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B. <i>Língua de Sinais Brasileira: estudos linguísticos</i>. Porto Alegre: Artmed, 2004. PIMENTA, N; QUADROS, R.M de. Curso de Libras 3. 1ª edição. Rio de Janeiro: LSBVideo, 2011.</p>		
<p>Bibliografia Complementar: ALMEIDA, E. B. de. O papel de professores surdos e ouvintes na formação do tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais. 2010. 111f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2010. CAMPELLO, A. R. S. Aspectos da visualidade na educação de surdos. 2008. 245f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008. NANTES, Janete De Melo. A constituição do intérprete de língua de sinais no ensino superior na perspectiva dos surdos : o cuidado de si e do outro / Janete de Melo Nantes. – Dourados, MS : UFGD, 2012. 88 f. MARTINS, V. R. O. Educação de surdos no paradoxo da inclusão com o intérprete de língua de sinais: relações de poder e (re)criações do sujeito. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008. ROSA, A. S. Entre a visibilidade da tradução da língua de sinais e a invisibilidade da tarefa do intérprete. Dissertação (Mestrado em Educação)– Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2005. GURGEL, T. M. A. Práticas e formação de tradutores intérpretes de língua brasileira de sinais no ensino superior . 2010. 168f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2010. LEITE, T. A. A segmentação da língua de sinais brasileira (libras): um estudo linguístico descritivo a partir da conversação espontânea entre surdos . 2008. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Filosofia , Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. SANTIAGO. S. A. S. Formação e atuação de tradutores /intérpretes de língua de sinais : algumas considerações para a prática no ensino superior . In: Anais do III Congresso Nacional de pesquisas em Tradução e Interpretação de Libras e Língua Portuguesa 2012. http://www.congressotils.com.br/anais/anais/tils2012_formacao_santiago.pdf. CAPOVILLA, F.C; RAPHAEL, W.D. Enciclopédia da Língua de Sinais Brasileira: o mundo de surdo em Libras. Palavras de função gramatical. Volume 8. São Paulo, SP: EDUSP, 2006. CAPOVILLA, Fernando César; RAPHAEL, Walkiria Duarte; MAURICIO, Aline Cristina (Ed.). <i>Novo Deit-Libras: dicionário enciclopédico ilustrado trilingue da língua de sinais brasileira baseado em linguística e neurociências cognitivas: volume 1</i>. 3. ed. São Paulo: EdUSP, 2015. 1401 p. CAPOVILLA, Fernando César; RAPHAEL, Walkiria Duarte; MAURICIO, Aline Cristina (Ed.). <i>Novo Deit-Libras: dicionário enciclopédico ilustrado trilingue da língua de sinais brasileira baseado em linguística e neurociências cognitivas: volume 2</i>. 3. ed. São Paulo: EdUSP, 2015.</p>		

Fonte: PPC/TILSP/UFSCar, 2016, pp.40-41.

Figura 6 – Ementa da disciplina de Libras VI

Código	Disciplina/Atividade Curricular: Libras VI	Créditos 04 P
<p>Descrição: Uso da língua em contextos da esfera jornalística. Atividades práticas e vocabulário específico em Libras para a tradução e interpretação em eventos científicos de diferentes áreas de saber.</p>		
<p>Bibliografia Básica:</p> <p>PIMENTA, N; QUADROS, R.M de. Curso de Libras 3. 1ª edição. Rio de Janeiro: LSBVideo, 2011.</p> <p>ALBRES, Neiva de Aquino ; NEVES, Sylvia Lia Grespan . De sinal em sinal : comunicação em Libras para aperfeiçoamento do ensino dos componentes curriculares . São Paulo: Duas Mãos, 2008.</p> <p>CAPOVILLA, Fernando César; RAPHAEL, Walkiria Duarte; MAURICIO, Aline Cristina (Ed.). Novo Deit-Libras: dicionário enciclopédico ilustrado trilingue da língua de sinais brasileira baseado em linguística e neurociências cognitivas : volume 1. 3. ed. São Paulo: EdUSP, 2015. 1401 p.</p> <p>CAPOVILLA, Fernando César; RAPHAEL, Walkiria Duarte; MAURICIO, Aline Cristina (Ed.). Novo Deit-Libras: dicionário enciclopédico ilustrado trilingue da língua de sinais brasileira baseado em linguística e neurociências cognitivas : volume 2. 3. ed. São Paulo: EdUSP, 2015.</p>		
<p>Bibliografia Complementar:</p> <p>ALBRES, N de A; SANTIAGO, V de A A (orgs). Libras em estudo: tradução/interpretação. São Paulo: FENEIS, 2012.219 p. (Série Pesquisas)</p> <p>ARROJO, R. <i>Oficina de tradução: a teoria na prática</i>. 5. Ed. São Paulo: Ática, 2007.</p> <p>PAES, J. <i>Tradução: A Ponte Necessária – Aspectos e Problemas da Arte de Traduzir</i>. São Paulo: Ática, 1990.</p> <p>CAPOVILLA, F.C; RAPHAEL, W.D. Enciclopédia da Língua de Sinais Brasileira: o mundo de surdo em Libras. Artes e Cultura, Esportes. Volume 2. São Paulo, SP: EDUSP, 2004.</p> <p>NASCIMENTO, Marcus Vinícius Batista . Interpretação da língua brasileira de sinais a partir do gênero jornalístico televisivo : elementos verbo -visuais na produção de sentidos . Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. SÃO PAULO: 2011. http://libras.dominiotemporario.com/nascimentovinicius.pdf.</p> <p>RODRIGUES, C.H. Da interpretação comunitária à interpretação de conferência : desafios para formação de intérpretes de língua de sinais . Anais do II Congresso Nacional de pesquisas em Tradução e Interpretação de Libras e Língua Portuguesa . 2010. http://www.congressotils.com.br/anais/anais2010/Carlos%20Henrique%20Rodrigues.pdf</p> <p>PAGURA, Reynaldo. A interpretação de conferências : interfaces com a tradução escrita e implicações para a formação de intérpretes e tradutores . DELTA, São Paulo , v. 19,n. spe, 2003 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502003000300013&lng=en&nrm=iso>.</p>		

Fonte: PPC/TILSP/UFSCar, 2016, pp.44-45.

Código	Disciplina/Atividade Curricular: Libras VII	Créditos: 04 P
<p>Descrição: Atividades práticas e vocabulário específico em Libras para a tradução e interpretação na esfera da saúde. Atividades práticas e vocabulário específico em Libras para a tradução e interpretação nas esferas jurídicas e aquelas ligadas a órgãos governamentais.</p>		
<p>Bibliografia Básica: IGUMA, A; PEREIRA, C.B. Saúde em Libras: vocabulário ilustrado: apoio para atendimento do paciente surdo. São Paulo: Áurea Editora, 2010. CAPOVILLA, Fernando César; RAPHAEL, Walkiria Duarte; MAURICIO, Aline Cristina (Ed.). Novo Deit-Libras: dicionário enciclopédico ilustrado trilingue da língua de sinais brasileira baseado em linguística e neurociências cognitivas : volume 1. 3. ed. São Paulo: EdUSP, 2015.</p>		
<p>CAPOVILLA, Fernando César; RAPHAEL, Walkiria Duarte; MAURICIO, Aline Cristina (Ed.). Novo Deit-Libras: dicionário enciclopédico ilustrado trilingue da língua de sinais brasileira baseado em linguística e neurociências cognitivas : volume 2. 3. ed. São Paulo: EdUSP, 2015.</p>		
<p>Bibliografia Complementar: FERREIRA-BRITO, L. Por uma gramática das línguas de sinais. 2. Ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2010. LEITE, T. de A. A segmentação da língua de sinais brasileira (libras): Um estudo lingüístico descritivo a partir da conversação espontânea entre surdos. Tese de doutorado. USP. São Paulo, 2008. MOREIRA, R. L. Uma descrição da dêixis de pessoa na língua de sinais brasileira: pronomes pessoais e verbos indicadores. Dissertação de mestrado. São Paulo, USP, 2007 XAVIER, A. N. Descrição fonético-fonológica dos sinais da língua de sinais brasileira. Dissertação de mestrado. São Paulo, USP, 2006. Libras e saúde. Blog com dicionário de Libras na área de saúde. Disponível em: http://librasesaude.blogspot.com.br FELIPE DE SOUZA, T. A. A relação sintático-semântica dos verbos e seus argumentos na língua brasileira de sinais (Libras). Tese de doutorado. Rio de Janeiro: UFRJ, 1998. PASSOS, D.M. de S .P. O intérprete como produtor de sentidos : uma análise discursiva da atividade de interpretação forense. TRADTERM, 15, 2009. The National Council on Interpreting in Health Care. 2004. http://hospitals.unm.edu/language/documents/ncihc.pdf QUADROS, R. Gramática da língua de sinais brasileira : os diferentes tipos de verbos e suas repercussões na sintaxe. Revista da ANPOLL, n. 16, p. 289-320, 2004.</p>		

Fonte: PPC/TILSP/UFSCar, 2016, pp.49-50.