

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

Mariana de Lima Isaac Leandro Campos

**O processo de ensino-aprendizagem de Libras
por meio do *Moodle* da UAB-UFSCar**

São Carlos
2015

Mariana de Lima Isaac Leandro Campos

**O processo de ensino-aprendizagem de Libras
por meio do *Moodle* da UAB-UFSCar**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Especial – PPGEs, linha: Produção científica e formação de recursos humanos em Educação Especial, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Cristina Broglia Feitosa de Lacerda.

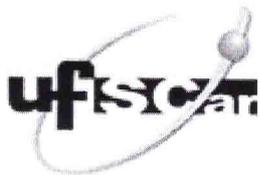
São Carlos
2015

Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da Biblioteca Comunitária UFSCar
Processamento Técnico
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

C198p Campos, Mariana de Lima Isaac Leandro
O processo de ensino-aprendizagem de libras por meio do moodle da UAB-UFSCar / Mariana de Lima Isaac Leandro Campos. -- São Carlos : UFSCar, 2015.
206 p.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2015.

1. Língua brasileira de sinais. 2. Ensino de segunda língua. 3. Educação a distância. 4. Interação e aprendizagem. I. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

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

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Tese de Doutorado da candidata Mariana de Lima Isaac Leandro Campos, realizada em 27/08/2015:

Profa. Dra. Cristina Broglia Feitosa de Lacerda
UFSCar

Profa. Dra. Claudia Raimundo Reyes
UFSCar

Profa. Dra. Isamara Alves Carvalho
UFSCar

Profa. Dra. Ana Claudia Balieiro Lodi
USP

Profa. Dra. Marianne Rossi Stumpf
UFSC

AGRADECIMENTOS

Aos alunos, tutores e docentes dos cursos de Educação Musical e de Pedagogia da UAB-Ufscar, pela contribuição a esta pesquisa, que, sem eles, não teria sido realizada.

À minha orientadora, Cristina Broglia Feitosa de Lacerda, pelo valioso ensinamento e orientação, e também parceria de trabalho.

Às amigas queridas, que me acompanharam ao longo do Doutorado: Lara, Neiva, Vânia e Diléia. Agradeço pela parceria e amizade. E também pelas interpretações no grupo de estudo. Especialmente à Lara, uma grande parceira de trabalho e estudo, que esteve sempre ao meu lado quando eu mais precisava, e interpretava para mim na época que ainda não tinha intérprete contratado pela universidade.

Aos intérpretes de Libras: Anderson, Joyce e Sarah, pela mediação nas salas de aula, na qualificação e na defesa do doutorado.

Ao Grupo de Pesquisa Surdez e Abordagem Bilíngue, pelas reflexões e colaborações para a presente pesquisa.

Às professoras convidadas para a Banca Examinadora de Qualificação: Professoras Ana Claudia B. Lodi, Marianne Stumpf, Isamara Carvalho e Cláudia Reyes, pelas valiosas contribuições e sugestões que tornaram este estudo mais consistente. Especialmente à Lodi, por me apresentar e discutir sobre Bakhtin.

Às professoras Neiva Albres e Maria Angélica Zanotto, pela participação como suplentes.

À Regina Sampaio, pelo desenvolvimento da linguagem e língua portuguesa, que me proporcionaram total autonomia e capacidade no mundo acadêmico.

Aos meus avós (in memoriam) Dorama e Helio, pelo exemplo de vida e determinação, que sempre me incentivaram para chegar onde estou.

À Lara Padilha, pela leitura e revisão atenciosa desta tese.

Aos meus pais, Myriam e Dácio, pela vida e pelo constante incentivo. Principalmente pelos exemplos de amor, alegria, trabalho e dedicação.

Às minhas irmãs, pela compreensão de minhas ausências e apoio total.

Ao Alexandre, meu grande companheiro. Minha gratidão eterna pela parceria, e pela paciência e compreensão nos momentos mais difíceis.

Ao David, meu tesouro e razão da minha vida.

RESUMO

Este trabalho pretende contribuir com a Universidade Federal de São Carlos (Ufscar), e outras instituições de Educação Superior, na melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem da disciplina de Libras na modalidade a distância, temática sobre a qual há poucas pesquisas e investigações. Neste estudo, apresentam-se pesquisa e análise de aspectos do ensino-aprendizagem da Libras como segunda língua a distância, por meio de Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), via *Moodle*, considerando a adequação desse ambiente e o processo de comunicação e interação entre os agentes do AVA: alunos, tutores e docentes. Optou-se por método misto (qualitativo e quantitativo), com aplicação de questionários eletrônicos (online) referentes à disciplina de Libras I dos cursos de licenciatura em Educação Musical e de Pedagogia a distância oferecidos pela UAB-Ufscar, com subsequente análise das avaliações e percepções de cada agente, no que se refere às ferramentas, aos procedimentos pedagógicos e à aprendizagem/ensino/interação. As análises basearam-se nos pressupostos teóricos propostos por Bakhtin em relação às interações dialógicas consideradas fundamentais para o processo de ensino-aprendizagem de língua e, neste estudo, especificamente da Libras. Os sujeitos da presente pesquisa foram os 103 alunos (cujos dados foram agrupados no Estudo 1); nove tutores virtuais (cujos dados foram agrupados no Estudo 2) e três docentes (cujos dados foram agrupados no Estudo 3). Para a análise desses dados, foi organizado um protocolo segundo o qual, no Estudo 1, os dados foram organizados e divididos nas seguintes categorias: a) Ferramentas; b) Procedimentos pedagógicos e c) Aspectos da aprendizagem; no Estudo 2, nas categorias: a) Experiência na tutoria virtual; b) Ferramentas do AVA e c) Interação e aprendizagem; e no Estudo 3, nas categorias: a) Experiência na docência virtual e b) Interação a distância com alunos. As avaliações e percepções em relação aos diferentes itens receberam, em geral, boa avaliação por parte dos agentes do AVA e a disciplina, de forma geral, parece ter alcançado seus objetivos. As proposições apresentadas pelos agentes e analisadas pela pesquisadora vão na direção de aprimoramento cada vez maior da oferta da Libras de forma a torná-la mais acessível a alunos ouvintes.

PALAVRAS-CHAVE: Língua Brasileira de Sinais; Ensino de segunda língua; Educação a Distância; Interação e aprendizagem.

ABSTRACT

The development of Libras teaching-learning conditions for distance education is necessary in the Universidade Federal de São Carlos (Ufscar) and other higher education institutions. It is pivotal discussing the topic since there are few researches about it. This study presents the researches and analyses of Libras teaching-learning aspects as a second language in distance education by Learning Management System (LMS) and via Moodle. To that end, the research considered the environment suitability and the communication and interaction processes between the LMS agents (students, tutors and professors). A mixed method (qualitative and quantitative) was applied to on-line questionnaires regarding the Libras I course from the Education and Musical Education departments in UAB-Ufscar. Further, the agents' opinions and perceptions concerning the tools, the pedagogical procedures and the learning/teaching interaction were analyzed. The analysis was based on Bakhtin's theoretical assumptions regarding the fundamental dialogical interactions in the language teaching-learning process, which was applied to Libras in this study. The subjects surveyed were 103 students (whose data were clustered in Study 1); 9 virtual tutors (whose data were clustered in Study 2) and 3 professors (whose data were clustered in Study 3). A protocol was set up to analyze this data and according to it, for Study 1, the data was organized and split in the following categories: a) Tools; b) Pedagogical procedures; c) Learning aspects. For Study 2: a) Virtual tutoring experiences; b) LMS tools; c) Interaction and learning. For Study 3: a) Virtual teaching experiences; b) Distance interaction with students. The opinions and perceptions regarding different items got good ratings by the LMS agents and the course, in general, seems to have reached its goals. The researchers analyzed the propositions shown by the agents and they indicate an enhancement of Libras courses in order to make them more accessible to hearing students.

KEY-WORDS: Brazilian Sign Language; Teaching of second language; Distance Education; Interaction and language.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Aulas práticas de Libras I – Vídeo-aulas.....	101
Quadro 2. Atividades práticas de Libras I – Produção de vídeos em Libras.....	102
Quadro 3. Atividades teóricas de Libras I.....	102
Quadro 4. Aulas práticas de Libras II – Vídeo-aulas.....	103
Quadro 5. Atividades práticas de Libras II – Produção de vídeos em Libras.....	104
Quadro 6. Atividades teóricas de Libras II.....	104
Quadro 7. Ferramentas/recursos das disciplinas de Libras I e II.....	107
Quadro 8. Tutores virtuais da disciplina de Libras dos cursos de Educação Musical e de Pedagogia	118
Quadro 9. Docentes da disciplina de Libras.....	120
Quadro 10. Comentários dos alunos relativos ao tempo da disciplina de Libras (EaD)	136
Quadro 11. Sugestões pelos alunos para melhorias relativas ao tempo da disciplina de Libras (EaD)	136
Quadro 12. Comentários dos alunos relativos à interação na disciplina de Libras (EaD)	139
Quadro 13. Sugestões pelos alunos de melhorias em relação à interação na disciplina de Libras (EaD)	139
Quadro 14. Comentários dos alunos relativos às ferramentas/ recursos e procedimentos pedagógicos na disciplina de Libras (EaD).....	142
Quadro 15. Sugestões pelos alunos de melhorias no AVA em relação às ferramentas/recursos e procedimentos pedagógicos na disciplina de Libras (EaD)	142
Quadro 16. Sugestões dos tutores sobre a disciplina de Libras (EaD).....	153
Quadro 17. Barreiras e dificuldades dos alunos no AVA, segundo os tutores.....	155
Quadro 18. Relatos dos docentes sobre a disciplina de Libras na EaD.....	158
Quadro 19. Opinião dos docentes sobre o grau de importância das ferramentas na disciplina de Libras (EaD).....	161
Quadro 20. Relatos dos docentes sobre a disciplina de Libras na EaD.....	162

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Vídeo-aula da disciplina de Libras II da UAB-Ufscar.....	66
Figura 2. Apresentação da personagem Luiza da disciplina de Libras II da UAB-Ufscar.....	67
Figura 3. Dicionário de Libras do Acesso Brasil	73
Figura 4. Placa de vidro instalada na tela de LCD para videoconferências de curso Letras Libras.....	76
Figura 5. Plataforma Moodle da disciplina de Libras da Educação Musical	106
Figura 6. Plataforma Moodle da disciplina de Libras da Pedagogia.....	107
Figura 7. Vídeo-aula com tradução em Língua Portuguesa oral da disciplina de Libras I	109
Figura 8. Vídeo-aula com tradução em Língua Portuguesa escrita da disciplina de Libras II.....	109
Figura 9. Vídeo-aula dos diálogos em Libras da disciplina de Libras I.....	110
Figura 10. Entrevista com surdos sobre suas experiências	110

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Gênero dos alunos (N=103)	114
Gráfico 2. Faixa etária dos alunos (N=103)	114
Gráfico 3. Formação acadêmica dos estudantes da Educação Musical e da Pedagogia	115
Gráfico 4. Curso em que os alunos estão matriculados.....	115
Gráfico 5. Polo em que os alunos estão matriculados	116
Gráfico 6. Importância das ferramentas para o aprendizado de Libras (N=103)	123
Gráfico 7. Qualidade dos vídeos de Libras com voz e sem voz (N=103)	126
Gráfico 8. Avaliação dos procedimentos pedagógicos relativos às vídeo-aulas (N=103)	128
Gráfico 9. Grau de compreensão, aprendizado e acompanhamento do conteúdo relativo às vídeo-aulas (N=103).....	128
Gráfico 10. Procedimentos pedagógicos relativos às outras atividades (N=103)	129
Gráfico 11. Grau de compreensão, aprendizado e acompanhamento do conteúdo relativo às outras atividades (N=103).....	130
Gráfico 12. Interação com os agentes (N=103).....	132
Gráfico 13. Opinião dos tutores sobre a disciplina de Libras na EaD (N=9).....	145
Gráfico 14. Atuação dos tutores na EaD	146
Gráfico 15. Opinião dos tutores sobre esclarecimento de dúvidas fornecido aos alunos na disciplina de Libras (EaD).....	147
Gráfico 16. Opinião dos tutores sobre desempenho dos alunos na disciplina de Libras no AVA	148
Gráfico 17. Nível de dificuldade dos tutores na tutoria de Libras (EaD).....	149
Gráfico 18. Frequência dos tutores no AVA.....	150
Gráfico 19. Interação dos tutores de Libras com outros agentes do AVA	151
Gráfico 20. Opinião dos tutores sobre a importância de cada ferramenta na disciplina de Libras (EaD)	152

SUMÁRIO

1	APRESENTAÇÃO.....	9
2	A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO ENSINO SUPERIOR: REFLEXÕES E DESAFIOS	15
2.1	A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA VIA INTERNET	15
2.2	INTERAÇÃO/INTERATIVIDADE NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LIBRAS NA EAD	25
2.3	EAD NA UFSCAR.....	34
2.4	DISCIPLINA DE LIBRAS NA UAB/UFSCAR	40
3	REFLEXÕES SOBRE ENSINO E APRENDIZAGEM DA LIBRAS COMO SEGUNDA LÍNGUA	43
3.1	ABORDAGENS E MÉTODOS PARA O ENSINO DE LÍNGUAS.....	55
4	QUESTÕES METODOLÓGICAS PARA O ENSINO DA LÍNGUA DE SINAIS COMO L2.....	61
4.1	ASPECTOS DA VISUALIDADE E MULTIMODALIDADE COMO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LIBRAS.....	65
4.2	MÉTODOS, ABORDAGENS E RECURSOS PARA O ENSINO DA LÍNGUA DE SINAIS NAS DIFERENTES MODALIDADES DE ENSINO: PRESENCIAL E A DISTÂNCIA.....	71
4.3	UMA PROPOSTA DE METODOLOGIA DIALÓGICA PARA O ENSINO DE LIBRAS DA UFSCAR	92
5	PLATAFORMA MOODLE E AS ESTRATÉGIAS APLICADAS NO AVA PARA A DISCIPLINA DE LIBRAS NOS CURSOS DE EDUCAÇÃO MUSICAL E DE PEDAGOGIA: ASPECTOS METODOLÓGICOS.....	96
5.1	APRESENTAÇÃO DA DISCIPLINA DE LIBRAS DA UAB-UFSCAR.....	96
5.1.1	<i>Libras I dos cursos de Educação Musical e Pedagogia.....</i>	<i>99</i>
5.1.2	<i>Libras II do curso de Educação Musical</i>	<i>102</i>
5.1.3	<i>Plataforma Moodle das disciplinas de Libras dos cursos de Educação Musical e Pedagogia.....</i>	<i>105</i>
5.2	OBJETIVOS DA PESQUISA.....	111
5.3	MÉTODO DE PESQUISA	111
5.3.1	<i>Contexto da pesquisa.....</i>	<i>112</i>
	<i>Questionário.....</i>	<i>112</i>
5.4	CARACTERIZAÇÃO	113
5.4.1	<i>ESTUDO 1 – Percepção dos alunos em relação à disciplina de Libras I dos cursos de Educação Musical e de Pedagogia (com base nas respostas ao Questionário 1).....</i>	<i>113</i>
5.4.2	<i>ESTUDO 2 – Percepção dos tutores virtuais em relação à disciplina de Libras I dos cursos de Educação Musical e de Pedagogia (com base nas respostas ao questionário 2).....</i>	<i>116</i>
5.4.3	<i>Estudo 3- Percepção dos docentes em relação à disciplina de Libras I dos cursos de Educação Musical e de Pedagogia (com base nas respostas ao questionário 3).....</i>	<i>119</i>
5.5	FORMAS DE ANÁLISE.....	120
5.5.1	<i>Estudos 1, 2 e 3.....</i>	<i>120</i>
6	AS DIFERENTES PERCEPÇÕES DOS AGENTES DO AVA-MOODLE DA DISCIPLINA DE LIBRAS: RESULTADOS E DISCUSSÃO DOS DADOS	122
6.1	ANÁLISE DO ESTUDO 1	122
6.1.1	<i>Ferramentas do Ambiente Virtual de Aprendizagem</i>	<i>122</i>
6.1.2	<i>Procedimentos pedagógicos</i>	<i>127</i>
6.1.3	<i>Interação com os agentes/sujeitos do AVA dos cursos de Educação Musical e Pedagogia.....</i>	<i>131</i>
6.1.4	<i>Aspectos necessários para um melhor aprendizado e acompanhamento da disciplina de Libras e sugestões de melhoria</i>	<i>135</i>
a)	<i>Tempo</i>	<i>136</i>
b)	<i>Interação</i>	<i>139</i>
c)	<i>Ferramentas/Recursos e procedimentos pedagógicos</i>	<i>142</i>

6.2	ANÁLISE DO ESTUDO II (TUTORES)	144
6.2.1	<i>Experiência na tutoria</i>	145
6.2.2	<i>Interação e aprendizado</i>	151
6.3	ANÁLISE DO ESTUDO III (DOCENTES)	157
6.3.1	<i>Experiência na Docência Virtual</i>	157
6.3.2	<i>Interação com os alunos e tutores</i>	160
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	166
	REFERÊNCIAS	171
	APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO E QUESTIONÁRIO-ALUNOS	182
	APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO E ENTREVISTA - TUTORES	192
	APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO E QUESTIONÁRIO-PROFESSORES	200

1 APRESENTAÇÃO

Nasci surda devido a rubéola congênita, o que mudou a vida de minha família. Minha mãe, antes de eu nascer, era pediatra e, após meu nascimento, mudou a sua especialidade profissional para otorrinolaringologia, para melhor acompanhar o meu desenvolvimento. A partir daí, minha mãe buscou alternativas para que eu pudesse desenvolver a linguagem, em função de meu canal de comunicação ser diferente dos ouvintes, ser visuo-gestual. Como médica, poderia ter optado pela filosofia do oralismo, que impedia o uso da língua de sinais, mas ela tomou outro rumo, acreditando na filosofia da comunicação total, que permitia o uso da língua de sinais, da oralidade, da leitura labial, do desenho, do teatro, e de quaisquer outros tipos de comunicação.

Contudo, a língua de sinais ainda não possuía status linguístico e cultural das pessoas surdas, e era vista como uma ferramenta para o aprendizado da língua majoritária de ouvintes. Quanto eu tinha 11 meses de idade, minha mãe, instalada em uma clínica de fonoaudiologia para desenvolvimento da linguagem, orientou a fonoaudióloga a aprender a língua de sinais para me acompanhar em uma abordagem bilíngue, para que eu pudesse desenvolver a Língua Portuguesa .

Naquela época, a disciplina de Língua Brasileira de Sinais (Libras) ainda não era obrigatória nos cursos de Fonoaudiologia, como acontece hoje, devido ao Decreto 5626/2005, que mudou a visão sobre a educação de surdos. É uma pena que o Decreto tenha demorado a ser elaborado e promulgado, pois sua ausência prejudicou a mim e a muitas pessoas surdas.

Minha família e parentes aprenderam a língua de sinais com a fonoaudióloga, apesar de que, quando eu tinha uns seis anos, impedi o uso da mesma por vergonha de ser surda, por ser a única que precisava da língua de sinais para me comunicar. A interação era diferente quando interagiam comigo e isso chamava muito a atenção dos outros (sociedade); por isso decidi “fingir” que era ouvinte para não chamar atenção e ser olhada com “olhos tortos”. O preconceito me incomodava muito, me impediu de ser eu mesma e fiquei bastante confusa em relação à minha identidade. Passei a seguir as minhas irmãs; tudo que elas faziam, eu também queria fazer e me desenvolver como elas, ir na mesma escola que elas, entre outros.

Meu desenvolvimento educacional foi difícil, precisei me adaptar a diferentes professores que possuíam lábios diferentes e jeitos de ensinar diferentes. Tinha que lidar com a leitura labial, que era minha “sobrevivência” na escola, para acompanhamento dos conteúdos e informações. Infelizmente não captava 100% das informações e precisava estudar em dobro em casa para entender as coisas e poder fazer as provas.

As relações com os colegas ouvintes eram ótimas até a fase da adolescência, quando então passaram a ser um incômodo, devido à minha diferença e ao meu modo de falar, que chamava a atenção das pessoas, que passaram a me ver com outros olhos; me viam como incapaz para realização de trabalhos, entre outros. Isolei-me no Ensino Médio e foi muito difícil a minha participação na sala de aula, devido à impossibilidade de acompanhar a discussão proposta pelas professoras junto com os colegas e fazer apresentações orais. Eu não participava, pois não tinha condições de falar como ouvinte e era incompreendida por eles.

Com a conclusão do Ensino Médio, veio o desafio de decidir o que fazer no futuro e fiquei insegura para escolher um curso de graduação; acabei fazendo cursinho para ter um tempo maior para pensar e decidir. Escolhi o curso Bacharelado em Ciências da Computação, achando que seria mais fácil para mim, pois só haveria necessidade de ter relação/interação com o computador e não com as pessoas, mas percebi que havia me enganado ao fazer estágio em uma multinacional em Campinas. Eu fazia parte de uma equipe que testava softwares e o contato era diário, a solução dos problemas era em equipe, tinha reuniões que não conseguia acompanhar pois falavam muitos códigos e palavras em inglês, que eu tinha dificuldade em entender, apesar da minha boa capacidade em fazer leitura labial. Fiquei lá por oito meses e decidi não continuar o estágio.

Voltei para minha cidade, Ribeirão Preto, para conclusão do Trabalho de Conclusão Curso (TCC). Foi difícil concluir o TCC, pois me obrigaram a apresentar oralmente e não em Libras; me senti humilhada e forçada. Não atenderam à minha vontade. Apesar de terem suspenso o controle de tempo de apresentação e impedido acesso ao público geral, estando presente apenas a banca avaliadora do trabalho, foi um trauma da minha vida, mas enfim consegui apresentar.

Após a defesa do TCC, disse para minha mãe que não estudaria mais e que não faria pós-graduação, pois o que passei ali era inexplicável e não queria sofrer de novo. Depois, conheci Alexandre, surdo e morador de Porto Alegre, que me contou de um curso de especialização em educação especial/surdez, que possuía professores bilíngues, intérpretes, colegas surdos. Eu não pensei duas vezes e decidi me mudar, contra a vontade de meu pai, em busca de aprimoramento profissional e descobertas. A minha vida mudou radicalmente na terra gaúcha, passei a ver a vida de outra forma e ser mais feliz, o peso das costas sumiu e pude ter meus direitos garantidos. Enfim pude compreender uma discussão realizada em uma sala de aula; apresentar um trabalho para a turma. Pude pela primeira vez levantar a mão para opinar, perguntar, complementar etc. Foi em um momento que refleti muito sobre a

importância de os professores saberem Libras, terem noção de como é a realidade surda; da valorização da língua e da cultura surda; da valorização do trabalho do intérprete de Libras/Língua Portuguesa e assim por diante.

Dou graças a Deus, e aos grupos que por ele lutaram, pela existência do Decreto 5626/2005, que proporcionou muitas oportunidades para as pessoas surdas, reconhecimento da língua e cultura surda, valorização da identidade surda, formação de professores de Libras e de intérpretes, o que, no meu caso em particular, proporcionou a oportunidade de concluir um curso de especialização com total acessibilidade e sem barreiras.

Posteriormente, decidi fazer mestrado em Educação na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), em Florianópolis, pesquisando sobre a cultura surda na inclusão escolar de surdos. Ao concluir meu mestrado, voltei para minha cidade, preocupada com os surdos que precisavam de um líder para defender a Libras e a educação bilíngue.

Fui contratada para dar aula de Libras em uma universidade particular, em modalidade presencial, e foi meu primeiro desafio como docente universitária. Aprendi muito e lidei com diferentes alunos (ouvintes) para aprender Libras. Utilizei várias didáticas, estratégias de ensino que variavam de acordo com a necessidade e cultura dos alunos. Fui a primeira professora surda contratada nesta universidade.

Entre 2009 e 2011, trabalhei como professora substituta de Libras na Universidade Federal de São Carlos (Ufscar), que apresentou algumas diferenças em relação ao trabalho que tinha exercido na universidade particular, devido à diversidade de projetos políticos pedagógicos dos cursos e regimentos internos.

Durante esse período, estava pensando em um tema para o doutorado e tinha muitas necessidades para pesquisar. Em 2010, nós, professores de Libras da modalidade de ensino presencial da Ufscar, recebemos o convite para implantar o material e as aulas para o ensino de Libras na EaD para alunos ouvintes. A equipe coordenadora pediu para criarmos um material e um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) inovadores e exclusivos. A partir das reuniões e acompanhamento com a equipe de design instrucional e coordenadores dos cursos de licenciatura em Educação Musical e de Pedagogia, surgiram novas inquietações: Como seria aprender uma língua nova e de modalidade visuo-gestual sem contato pessoal com o docente? Como o aluno iria compreender e adquirir a língua sem interação presencial? Será que conseguiriam alcançar os objetivos da disciplina? Como possibilitar uma interação dialógica em Libras em um AVA em que o aluno é autônomo, ou seja, responsável pela busca e construção de seu próprio conhecimento? Como fica realmente a situação social e dialógica

em um ambiente virtual? Como os alunos irão construir seu conhecimento sem o contato físico do interlocutor docente/tutor? Como seriam as interações entre os alunos, docentes e tutores? Essas e muitas outras dúvidas e preocupações estavam presentes, pois éramos novatos na área de ensino de Libras a distância.

Constatei que havia falta de pesquisas na área e que poucas universidades tinham implementado a Libras nesta modalidade para ensino a alunos ouvintes. Vi-me na necessidade de pesquisar como é aprender uma língua nova e de modalidade visuo-gestual sem contato pessoal com o professor; como o aluno compreende e adquire a língua sem interação presencial; se os alunos conseguiriam alcançar o objetivo da disciplina. De acordo com Lebedeff et al. (2011),

Na modalidade de educação a distância, ainda são poucas as pesquisas voltadas para o impacto da oferta da disciplina de Libras nos polos localizados no interior do Brasil, tampouco pesquisas que indiquem parâmetros para a produção deste material específico. Existe, atualmente, uma tímida produção científica sobre o ensino da Língua Brasileira de Sinais para ouvintes na modalidade presencial (GESSER, 2006), mas não especificamente para o ensino dela a distância (LEBEDEFF et al., 2011, p. 3).

A presente pesquisa teve como objetivo analisar os aspectos do ensino-aprendizagem de Libras como segunda língua, por meio do *Moodle*, considerando a adequação desse ambiente e o processo de comunicação e interação entre alunos, tutores e docentes. Também analisou as avaliações e diferentes percepções de cada agente do AVA, da disciplina de Libras I dos cursos de Educação Musical e Pedagogia a distância oferecidos pela UAB-Ufscar, sobre as ferramentas, os procedimentos pedagógicos e a aprendizagem/ensino/interação. A relevância em pesquisar sobre esse tema se deve ao fato de que são poucas as pesquisas e investigações que tenham foco no ensino e aprendizagem de Libras na EaD. Refletir sobre os processos de ensino e aprendizagem de Libras como segunda língua a alunos ouvintes revelou-se objeto de estudo e trabalho, e foi a partir dessa temática que iniciei as pesquisas de doutorado.

A presente pesquisa foi construída com base em pressupostos da teoria histórico-cultural de Vygotsky (1991) e enunciativo-discursiva de Bakhtin (2010), pois acreditamos que a língua é constituída na relação entre indivíduos socialmente organizados, responsáveis pelos processos de construção de sentidos e significados. Sem o sujeito e o outro, não há linguagem, nem diálogo.

O desenvolvimento desta pesquisa está organizado em seis capítulos.

Após esta apresentação, no segundo capítulo, introduzimos a temática da Educação a Distância no Ensino Superior, apresentando reflexões e desafios do uso da internet para o ensino; discutimos a definição de termos para EaD; traçamos um breve histórico sobre os caminhos percorridos pela Educação nos trilhos da tecnologia, desde a rádio até a internet, nos dias de hoje; apresentamos o funcionamento do Sistema UAB e suas possibilidades e dificuldades; exploramos o conceito de interação no contexto da EaD; apresentamos as propostas da EaD na Ufscar e a disciplina de Libras da UAB/Ufscar.

No terceiro capítulo, enfatizamos a contribuição da teoria histórico-cultural de Vygotsky e enunciativo-discursiva de Bakhtin, visando melhor compreender o processo de ensino e aprendizagem de Libras nos espaços universitários e acadêmicos; e questionamos algumas abordagens e métodos para o ensino de línguas.

No quarto capítulo, problematizamos a importância da interação/mediação, visualidade e multimodalidade no processo de ensino e aprendizagem de Libras, seja no ensino presencial, seja no ensino a distância; reconhecemos os diferentes métodos, abordagens e recursos para o ensino da língua de sinais como segunda língua e discutimos sobre o conteúdo e recursos nas diferentes modalidades de ensino.

O quinto capítulo apresenta os aspectos metodológicos da pesquisa em que destacamos a plataforma do *Moodle* e as estratégias aplicadas no AVA para a disciplina de Libras nos cursos de Educação Musical e de Pedagogia; apresentamos o material das disciplinas de Libras I e II da UAB-Ufscar; os objetivos da pesquisa; o método de pesquisa; os perfis dos sujeitos participantes e a organização dos dados. Para análise e discussão dos dados, o estudo foi dividido em três partes: Estudo 1, referente aos dados dos alunos; Estudo 2, referente aos dados dos tutores virtuais, e Estudo 3, referente aos dados dos docentes. Para a análise desses estudos, foi organizado um protocolo para assinalar as alternativas que foram selecionadas pelos participantes e, posteriormente, foi realizado um cálculo percentual relativo a cada pergunta do questionário para fazer a soma dos resultados e posterior discussão. Para apresentação do Estudo 1, os dados foram organizados e divididos nas seguintes categorias: a) Ferramentas; b) Procedimentos pedagógicos e c) Aspectos da Aprendizagem. Para apresentação do Estudo 2, os dados foram organizados e divididos nas seguintes categorias: a) Experiência na tutoria virtual; b) Ferramentas do AVA e c) Interação e aprendizagem. Para apresentação do Estudo 3, os dados foram organizados e divididos nas seguintes categorias: a) Experiência na docência virtual e b) Interação a distância com alunos.

O último capítulo apresenta as considerações finais, nas quais resgatamos as principais discussões levantadas sobre as ferramentas do AVA; avaliações e percepções dos agentes do AVA em relação às ferramentas e suas experiências na aprendizagem, ensino e interação, acrescentando algumas sugestões para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem de Libras como segunda língua a distância.

Ao concluir a presente pesquisa, que tem como tema O processo de ensino-aprendizagem da Libras por meio do *Moodle* da UAB-Ufscar, pude compreender melhor as percepções e as experiências de cada aluno, docente e tutor, que possuía suas conquistas, limitações e dificuldades, algumas em comum, outras, não. Este estudo me permitiu refletir e perceber que a demanda em nosso país por mais pesquisas e investigações pedagógicas é muito grande e emergencial para que ocorra um possível processo de ensino e aprendizagem de Libras na EaD, um grande desafio para todos nós, docentes, de todas as universidades particulares públicas estaduais e federais do Brasil.

2 A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO ENSINO SUPERIOR: REFLEXÕES E DESAFIOS

2.1 A Educação a Distância via internet

Antes de iniciarmos a apresentação do histórico da Educação a Distância (EaD), é importante discutirmos a definição que assumimos para EaD. Segundo Maia e Mattar (2007, p.5), a EaD recebeu diferentes denominações em diferentes países, tais como:

estudo ou educação por correspondências (Reino Unido); estudo em casa e estudo independente (Estados Unidos); estudos externos (Austrália); telensino ou ensino a distância (França); estudo ou ensino a distância (Alemanha); educação a distância (Espanha); telecurso (Portugal) etc. (MAIA; MATTAR, 2007, p. 5).

O Decreto nº 2.494/1998, em seu primeiro artigo, define a EaD como “forma de ensino que possibilita a autoaprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação” (BRASIL, 1998, s/p.). As instituições públicas ou privadas devem ter credenciamento para a oferta de cursos de Educação a Distância, estando de acordo com as exigências do Ministério da Educação e do Desporto para poder formar alunos por meio de certificado ou diploma de conclusão do curso (BRASIL, 1998).

Segundo o Decreto nº 5.622/2005, em seu primeiro artigo, caracteriza-se a EaD como “modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos” (BRASIL, 2005b, s/p.). Conforme o segundo artigo do mesmo decreto, a EaD poderá ser ofertada nos seguintes níveis e diferentes modalidades educacionais:

I - educação básica, nos termos do art. 30 deste Decreto; II - educação de jovens e adultos, nos termos do art. 37 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; III - educação especial, respeitadas as especificidades legais pertinentes; IV - educação profissional, abrangendo os seguintes cursos e programas: a) técnicos, de nível médio; e b) tecnológicos, de nível superior; V - educação superior, abrangendo os seguintes cursos e programas: a) seqüenciais; b) de graduação; c) de especialização; d) de mestrado; e e) de doutorado (BRASIL, 2005b, s/p.).

Vale ressaltar que a EaD não acontece apenas via internet/virtual, mas também pode acontecer de forma semipresencial, conforme as propostas dos cursos das instituições de ensino. Por exemplo, existem instituições que oferecem atividades e aulas presenciais

periódicas, uma vez ao mês, quinzenalmente, ou todos os fins de semana; enquanto outras instituições oferecem momento presencial apenas para realização das avaliações dos estudantes. Segundo definição da EaD proposta pelo Decreto 5622/2005 (BRASIL, 2005), ressalta-se que esta deve ter obrigatoriamente momentos presenciais:

§ 1º A Educação a Distância organiza-se segundo metodologia, gestão e avaliação peculiares, para as quais deverá estar prevista a obrigatoriedade de momentos presenciais para:

I- avaliações de estudantes;

II- estágios obrigatórios, quando previstos na legislação pertinente;

III- defesa de trabalhos de conclusão de curso, quando previstos na legislação pertinente e

IV- atividades relacionadas a laboratórios de ensino, quando for o caso (BRASIL, 2005, s.p.).

Segundo Moran (2013, p. 1), a educação pode ser organizada de diferentes formas: “educação presencial, semipresencial (parte presencial/parte virtual ou a distância) e educação a distância (ou virtual)”. A primeira é o ensino tradicional, em que professores e alunos se encontram pessoalmente em uma sala de aula; a segunda contempla um modo tradicional e outro a distância, isto é, em sala de aula e outra parte no ambiente virtual, usando tecnologias; e a última é a educação a distância, em que professores e alunos estão separados fisicamente no espaço e ou no tempo, mas podendo estar juntos através de tecnologias de comunicação.

Para Moran (2013), a EaD é

o processo de ensino-aprendizagem, mediado por tecnologias, onde professores e alunos estão separados espacial e/ou temporalmente. É ensino/aprendizagem onde professores e alunos não estão normalmente juntos, fisicamente, mas podem estar conectados, interligados por tecnologias, principalmente as telemáticas, como a Internet. Mas também podem ser utilizados o correio, o rádio, a televisão, o vídeo, o CD-ROM, o telefone, o fax e tecnologias semelhantes (MORAN, 2013, p.1).

A Ufscar, por meio de sua Secretaria Geral de Educação a Distância (Sead), afirma que “a educação é um processo bem mais abrangente do que ensino”, reconhecendo “pode haver ensino sem necessariamente haver aprendizagem”. No sítio da internet, afirma-se que

ensinar tem a docência como centro do processo, e aprender tem o aluno como foco da atenção. Se a educação ocupa-se do processo de ensino-aprendizagem, queremos acreditar que ela deva dar atenção a quem ensina e a quem aprende. O grande objetivo é a otimização na construção do conhecimento e, para isso, educador e aluno precisam receber a devida atenção. Por essa questão, na UFSCar, consideramos a terminologia Educação a Distância (EaD) a mais adequada para denominar o que entendemos como ensino-aprendizagem (SEAD-UFSCAR, 2013, p. 14).

Assim, utilizaremos neste estudo a terminologia EaD abarcando processos de ensino-aprendizagem e não somente os processos de ensino.

Segundo Santana (2014), sobre os resultados do Censo do Ensino Superior de 2013:

mais de 15% das matrículas em ensino superior são em cursos de ensino a distância (EaD). Atualmente, o País oferece mais de 1,2 mil opções nesta modalidade. Há equilíbrio na oferta dos cursos a distância entre os diferentes graus acadêmicos, havendo predomínio da participação das universidades privadas: 86,6% de participação. A licenciatura é o grau acadêmico que mais registra concluintes nesta modalidade de ensino (SANTANA, 2014, s/p.).

Segundo Sanchez (2010), a flexibilidade e preços mais baixos impulsionaram a EaD no Brasil. O programa da Universidade Aberta do Brasil (UAB) é um sistema integrado por universidades públicas que oferecem cursos e programas de Educação Superior para diversas pessoas, que, tendo dificuldade de acesso à formação universitária presencial, podem se valer da metodologia da EaD (UAB-CAPES, 2015). Além disso, os cursos ofertados pela UAB não têm qualquer custo, uma vez que as bolsas são vinculadas à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e não mais ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Maia e Mattar afirmam que:

O crescimento do mercado de educação a distância (EaD) é explosivo no Brasil e no Mundo. Dados estão disponíveis por toda parte: cresce exponencialmente o número de instituições que oferecem algum tipo de curso a distância, o número de cursos e disciplinas ofertados, de alunos matriculados, de professores que desenvolvem conteúdos e passam a ministrar aulas a distância, de empresas fornecedoras de serviços e insumos para o mercado, de artigos e publicações sobre EaD; crescem as tecnologias disponíveis, e assim por diante (2007, p.xv).

De acordo com Santos, “as inovações tecnológicas na sociedade atual exigem dos cidadãos outros modos de agir e interagir. É o novo conceito de inter-relação com os saberes “homem/máquina”, visando a múltiplas ações para um mundo em mudanças” (SANTOS, 2003, p. 35).

Rezek Neto (2008) afirma que a nova modalidade é o uso da tecnologia para promover o ensino e a aprendizagem e que ocorre quando os agentes têm uma relação mediada por meio de outros recursos tecnológicos. Para o autor, “cresce a importância discente no processo da auto-aprendizagem, do auto-desenvolvimento e da aquisição da autonomia” (p. 24-25).

[A EaD] não é uma modalidade de ensino que pretenda superar as práticas presenciais, mas contemplá-las, dando-lhes novos sentidos. O uso da tecnologia como uma das principais características desta modalidade deve buscar suprir a deficiência da escola presencial: por meio de *chats*, grupos de discussão, fóruns, e-mail e vídeo conferências (REZEK NETO, 2008, p. 25).

Para Moran, a educação a distância,

antes vista como uma modalidade secundária ou especial para situações específicas, destaca-se hoje como um caminho estratégico para realizar mudanças profundas na educação como um todo. É uma opção cada vez mais importante para aprender ao longo da vida, para a formação continuada, para a aceleração profissional, para conciliar estudo e trabalho (MORAN, 2013, p. 2).

Com o avanço tecnológico na Educação Superior, as universidades adotaram as Novas Tecnologias de Informação e de Comunicação (NTICs) com o objetivo de facilitar o acesso à educação, aumentando o número de alunos interessados e matriculados, e de propiciar oportunidades de formação em diferentes áreas. Devido a esse avanço, cada vez mais diferentes pessoas estão estudando, trabalhando, participando em diversas funções, no ambiente virtual, tais como: alunos, professores, pesquisadores, pedagogos, coordenadores, tutores, monitores, web designers, produtores de audiovisual, editores, designers instrucionais, entre outros (MAIA; MATTAR, 2007).

Por ser uma nova modalidade de ensino, ainda são muitos os desafios pedagógicos, didáticos e metodológicos para os professores e tutores no processo de ensino e aprendizagem; e também para os alunos, que não estão acostumados a ser participantes ativos e autônomos na aquisição e construção de seu conhecimento em um processo de aprendizagem a distância.

Mendes et al. (2007) assim se manifestam sobre a nova modalidade de ensino:

Em virtude dessa nova realidade, as mudanças são inevitáveis nos modelos de ensino aprendizagem e no papel do professor e do aluno. Isto implica em uma mudança no modo de estudar, aprender e interagir. No espaço para a aprendizagem interativa, o aluno deixa de ser um mero receptor dos conteúdos e, ao invés de ficar isolado, participa, colabora e interage com as atividades escolares através das mais diversas estratégias de comunicação que os ambientes virtuais de ensino-aprendizagem oferecem (MENDES et al., 2007, p. 2).

Para Moraes, a EaD “não apenas segue determinada direção, mas leva a educação, em sentido geral, para novos rumos, influenciando decisivamente os modos de organização das escolas, os materiais e os procedimentos didáticos, além da definição dos papéis dos estudantes e professores” (MORAES, 2010, p. 9).

Assim, essa nova modalidade de ensino-aprendizagem via internet veio nos desafiar na redefinição da figura do professor, do tutor e do aluno; do formato dos materiais/instrumentos e dos procedimentos pedagógicos, didáticos e metodológicos. Vale ressaltar que o desenvolvimento da EaD depende da capacidade e autonomia do aluno para construção de seu conhecimento; da qualidade dos materiais/instrumentos e procedimentos

pedagógicos; das formas de interação entre os agentes/sujeitos do ambiente virtual; do planejamento do curso e das disciplinas. Portanto, é de suma importância repensarmos as práticas pedagógicas, didáticas e metodológicas de forma que seja possível ao aluno construir o seu conhecimento por meio dos recursos tecnológicos e interações dialógicas e também refletirmos sobre como acontece o processo de ensino e aprendizagem sem a mediação do encontro face a face com o professor/tutor/colegas, como acontece na modalidade de ensino presencial. Cabe, ainda, incentivar e criar estratégias para que os professores e tutores possam ofertar atividades presenciais para interação com os alunos.

A EaD não é uma ideia nova e atravessou diferentes gerações, que fizeram parte da evolução tecnológica dessa modalidade. Na primeira geração de tecnologia, os cursos eram realizados por meio de correspondências, isso é, materiais impressos enviados pelo correio graças ao desenvolvimento dos meios de transporte (trem) e de comunicação (correio). Na segunda geração de tecnologia, a educação era mediada pela implementação de novos instrumentos de ensino e aprendizagem por meio de rádio, das fitas de áudio e vídeo e do telefone, enquanto que na terceira geração de tecnologia, os cursos são realizados por meio da internet, isto é, online.

Hoje são inúmeras as instituições que oferecem cursos de EaD, que vão desde disciplinas isoladas até a oferta de cursos de graduação e de pós-graduação. Esses cursos de EaD são oferecidos tanto em instituições de modalidade de educação presencial quanto em instituições de ensino voltadas exclusivamente para a EaD, como as universidades virtuais, que não possuem campus físicos, e se constituem por um banco de dados de colaboradores e uma oferta de cursos a distância. São conhecidas como *click universities*, em oposição às tradicionais *brick universities* (universidades de tijolo) (MAIA; MATTAR, 2007).

No Brasil, temos documentos que indicam o primeiro curso a distância (datilografia) em 1891. Vários outros foram ofertados usando rádio, televisão, correspondência, entre outros, até que, a partir de 1995, com a fundação da Associação Brasileira de EaD; a criação de legislação que normatiza a modalidade de EaD nos cursos de graduação e pós-graduação e a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB), o número de instituições credenciadas vem aumentando, fazendo com que seja possível a formação e capacitação de novos profissionais de diversas localizações brasileiras, que não possuem instituições de ensino superior, sem deslocá-los de seus municípios.

O Sistema UAB foi criado, em 2005, pelo Ministério da Educação em parceria com a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes) e

empresas estatais, com o objetivo de articular e integrar um sistema nacional de Educação Superior a Distância, “visando sistematizar as ações, programas, projetos, atividades pertencentes às políticas públicas voltadas para a ampliação e interiorização da oferta do ensino superior gratuito e de qualidade no Brasil” (SEAD-UFSCAR, 2013, p. 15). Atualmente, o Sistema UAB é coordenado pela Diretoria de Educação a Distância (DED) da Capes.

Os eixos fundamentais do Sistema UAB são:

Expansão pública da educação superior, considerando os processos de democratização e acesso; Aperfeiçoamento dos processos de gestão das instituições de ensino superior, possibilitando sua expansão em consonância com as propostas educacionais dos estados e municípios; Avaliação da educação superior a distância tendo por base os processos de flexibilização e regulação implantados pelo MEC; Estímulo à investigação em educação superior a distância no País; Financiamento dos processos de implantação, execução e formação de recursos humanos em educação superior a distância (UAB-CAPES, 2015, s/p.)

A UFSCar é uma das muitas instituições de Ensino Superior públicas parceiras do programa de formação do Sistema UAB que se envolve com os seguintes subsistemas, conforme texto divulgado aos alunos:

- a) Sistema de Parceria - A Universidade Aberta do Brasil (UAB) foi implementada a partir de um Sistema de Parceria entre três instâncias: o Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação a Distância (SEED), a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e os municípios (polos). A infraestrutura física dos polos de apoio presencial em cada município permitirá que você e seus colegas recebam orientações diversas e realizem atividades específicas como aquelas de avaliação ou de laboratórios, por exemplo. A Universidade, assim como na educação presencial, é incumbida de preparar e oferecer os conteúdos disciplinares dos cursos.
- b) Sistema de Gestão - A estrutura de apoio às atividades de educação a distância da SEAD-UFSCar conta com um Sistema de Gestão organizado para o desenvolvimento das atividades por responsabilidades apresentadas na oferta de graduação a distância. A SEAD-UFSCar é organizada em coordenadorias que dão apoio às coordenações de curso e às coordenadorias de polo de apoio presencial no desenvolvimento das atividades pedagógicas. Esse grupo gestor compõe o Sistema de Gestão de EaD da UFSCar e dá apoio aos estudantes na realização de suas atividades acadêmicas. A estrutura desse sistema de gestão conta com o suporte da: Secretaria Geral de Educação a Distância – SEAD-UFSCar; Coordenadoria Geral e Adjunta da UAB-UFSCar; Coordenadoria de Relações Institucionais; Coordenadoria de Administração e Planejamento Estratégico; Coordenadoria de Desenvolvimento e Aperfeiçoamento Profissional; Coordenadoria dos Processos de Ensino e Aprendizagem; Coordenadoria de Inovações em Tecnologias na Educação; Coordenadoria de Curso; e Coordenadoria de polo.
- c) Sistema de Tutoria - contamos com a participação de dois grupos de tutores: o tutor de apoio virtual e o tutor de apoio presencial. Esses

profissionais têm tarefas distintas para que você possa ter todo o apoio e orientação durante o seu processo de aprendizagem no curso.

d) Sistema de Formação Docente - Os docentes/educadores responsáveis pelas disciplinas dos cursos da SEaD-UFSCar participam da formação docente desde a elaboração dos materiais da disciplina até o seu desenvolvimento com os alunos. Durante a criação dos materiais didático-pedagógicos, esses educadores contam com o apoio de um grupo de profissionais da área de educação a distância para a sua formação e acompanhamento dos estudantes (SEAD-UFSCAR, 2013, p. 15-16).

Segundo a UAB-CAPES (2015, s/p), o Sistema UAB funciona como

articulador entre as instituições de ensino superior e os governos estaduais e municipais, com vistas a atender às demandas locais por educação superior. Essa articulação estabelece qual instituição de ensino deve ser responsável por ministrar determinado curso em certo município ou certa microrregião por meio dos polos de apoio presencial. Feita a articulação entre as instituições públicas de ensino e os polos de apoio presencial, o Sistema UAB assegura o fomento de determinadas ações de modo a assegurar o bom funcionamento dos cursos.

O Sistema UAB oferece diferentes cursos, por meio das instituições de Ensino Superior públicas integrantes do sistema, tais como: bacharelados, licenciaturas, formação de tecnólogos e especialistas; especializações no programa Mídias na Educação; graduação em Biblioteconomia; especializações para professores, em parceria com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI/MEC); Programa Nacional de Formação em Administração Pública (PNAP) e Programa de mestrado.

Balzzan (2013) apresenta um resumo em relação à quantidade de polos e de estudantes da UAB:

Em síntese, ao final de 2009, tínhamos 557 polos de Apoio Presencial em funcionamento em todo o Brasil, 193 polos em processo de implantação, 418 cursos, 88 instituições de Ensino Superior abrangendo Universidades Federais, Institutos Federais e Universidades Estaduais, totalizando o atendimento a 180 mil estudantes. Nessa perspectiva, a intenção é constituir e formatar o sistema com mil polos presenciais, atendendo a aproximadamente 800 mil estudantes até o ano de 2013. Para isso, o investimento em 2009 foi de 385 milhões; em 2010 será de 819 milhões e, para 2011, estima-se que será investido um bilhão de reais (BALZZAN, 2013, p. 202).

Participam do Sistema UAB universidades federais, estaduais e municipais, e também os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Essas instituições são responsáveis pela criação dos projetos pedagógicos dos cursos e por manter sua boa qualidade com base nos Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância (SEED/MEC). Ainda, as instituições devem considerar as particularidades da EaD, em especial o uso das ferramentas das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) e os recursos instalados nos polos de

apoio presencial como suporte para o cumprimento das exigências nos momentos presenciais da EaD (UAB-CAPES, 2015).

Os estudantes precisam conhecer as regras, gerais e específicas, dos cursos ofertados no âmbito do Sistema UAB. As regras gerais são: a) todos os cursos de EaD possuem atividades em duas modalidades obrigatórias, não presencial e presencial; b) os cursos da EaD têm a mesma duração dos cursos presenciais; c) os projetos pedagógicos da EaD devem respeitar as diretrizes curriculares nacionais, prever atendimento aos estudantes com necessidades especiais e explicitar a concepção pedagógica do curso, apresentando: i) currículo, ii) número de vagas, iii) sistema de avaliação dos estudantes com previsão de avaliações presenciais e a distância e iv) descrição das atividades presenciais obrigatórias; d) a avaliação do estudante para promoção e obtenção de diploma/certificado dá-se mediante cumprimento das atividades programadas e realização de exames presenciais, inclusive a defesa de monografias ou trabalhos de conclusão de curso, quando exigidos e e) as instituições, os cursos e os programas da EaD são avaliados pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). As regras específicas variam de acordo com a regulamentação da instituição de ensino ofertante e por isso o estudante deve se informar junto à instituição para mais informações (UAB-CAPES, 2015).

A DED da Capes fomenta a atuação das instituições públicas de Ensino Superior (Ipes) para a oferta de cursos no âmbito da UAB; para a produção e distribuição do material didático impresso utilizado nos cursos; para a aquisição de livros e composição de bibliotecas; para a utilização das TICs na interação entre os professores, tutores e estudantes; para a montagem de laboratórios pedagógicos; para a formação da infraestrutura dos núcleos de educação a distância nas Ipes participantes; para a capacitação dos profissionais envolvidos; para o acompanhamento dos polos de apoio presencial e para a organização de encontros presenciais em prol do desenvolvimento da EaD (UAB-CAPES, 2015).

Apesar de a EaD ser uma modalidade de ensino que possibilita a gestão do acesso ao conhecimento por sujeitos que não podem ou não querem realizar estudos presenciais em instituições de Ensino Superior, houve, segundo Xanthopoulos (2012), dois grandes mitos que se consagraram no entorno dessa experiência de ensino, apresentados com frequência como uma vantagem e uma grande desvantagem dessa modalidade: liberdade e solidão.

Quanto à liberdade, que seria o primeiro mito,

O grande problema é que ainda uma boa parte dos estudantes que procuram a EAD pela primeira vez acredita que pode fazer o que quiser, quando e como quiser. E não é bem assim. Liberdade não é algo que se ganha, mas

alguma coisa que se conquista. [...] preferimos chamar essa liberdade conquistada de autonomia. E autonomia implica responsabilidade porque, se autonomia é a liberdade conquistada, responsabilidade é a consciência necessária para se aproveitar aquilo que se conquistou. Em nome dessa responsabilidade, nossos estudantes são cobrados a todo momento em nossos cursos, mas isso de nada adiantaria se a cobrança de cada um deles não fosse maior que a nossa, pois só ela expressa o alcance dessa autonomia que a EAD pode nos oferecer (XANTHOPOYLOS, 2012, p. 99-100).

Quanto à solidão, o segundo mito, a autora afirma:

à primeira vista, também parece fácil entender essa ideia como uma grande desvantagem da EAD. Os novos rostos da educação a distância costumam invocar a ideia de uma prática solitária que se estabelece entre o sujeito e a tela fria de seu computador. Onde, afinal, ficam os bate-papos de corredor entre as aulas? Onde fica a cumplicidade com os colegas de turma sentados na mesma sala? Onde ficam o olhar e a voz confiantes do professor? Vale dizer: essa solidão nos parece tanto mais verdadeira quanto mais associada à ideia de invisibilidade. [...] Nossa saída para atenuar a solidão na EAD não é a visibilidade, é aquilo que podemos chamar de “palavra em ação”, cuja consequência imediata é a interação. Essas devem ser as palavras-chave de nossa proposta de trabalho. Em nossos cursos, a interação prevalece a qualquer momento: com o conteúdo teórico, com o professor-tutor, com o *help desk*, com os colegas de turma. É em nome dessa crença na interação que nossos estudantes nunca estão invisíveis em nossa sala de aula virtual: cada um deles tem um rosto, porque tem uma voz atuante, produtiva e interativa (XANTHOPOYLOS, 2012, p. 100-101).

Segundo a autora, nos últimos anos, a estrutura de controle para a EaD avançou muito em busca de qualidade com resultados significativos. Atualmente, no Brasil, o processo está em estágio evolutivo com boa estabilidade, apesar das dificuldades, tais como: acesso limitado à internet no país e preconceito em relação à nova cultura, a cibercultura.

Quanto à efetividade em regime de EaD, segundo Xanthopoylos (2012), os alunos apresentaram uma performance igual ou melhor que os da prática presencial, segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira” (Inep) relativos ao Enade, apresentados em 2008 e 2010. Isso é, a EaD tem vantagens inquestionáveis, tais como:

ótima relação custo/eficiência; atendimento a sujeitos/grupos não favorecidos por outras modalidades de ensino; intenso envolvimento dos estudantes; possibilidade de combinação de tipos diferentes de informações com redução do esforço de compreensão; abertura a diferentes estilos de aprendizagem; aumento da interação e da motivação: quantidade e intensidade; apoio do grupo com aprendizagem ativa e cooperativa; ambiente democrático. [...] a EaD favorece o desenvolvimento do que podemos chamar de “cidadania digital” (XANTHOPOYLOS, 2012, p. 102).

De acordo com Kenski (2012, p. 110), “as mudanças trazidas pelos meios digitais transformaram a nossa cultura”. Ainda segundo a autora, em menos de 15 anos, a

incorporação da internet e da interface gráfica (web) foi realizada em nossos sistemas de intercomunicação e ação cotidiana. Atualmente utilizamos novas ferramentas digitais de interação e comunicação, tais como: *Skype, Twitter, Facebook, iPad, Xbox*, entre outros. Futuramente, o acesso à internet será realizado por meio de celulares e *tablets* de forma mais intensa do que pelos computadores e da web. De acordo com Kenski (2012, p.110), “os ciclos estão cada vez mais acelerados nos processos de criação, industrialização, consumo e superação das tecnologias digitais contemporâneas”. Os suportes materiais das tecnologias digitais estão cada vez mais menores, mais leves e mais velozes, garantindo a portabilidade dos equipamentos, tais como: *notebooks, netbooks, tablets*, celulares, *iphones*, entre outros; além da flexibilidade de acesso permitida pelo uso do *wi-fi/wireless*. Esses fatores proporcionam ampliação nas interações e comunicação entre as pessoas a qualquer tempo; potencialização de acesso e armazenamento de informações (KENSKI, 2012).

A autora argumenta pela necessidade de esforços urgentes para a ampliação do acesso à internet com baixo custo em todas as regiões brasileiras e melhoria da qualidade de acesso à banda larga oferecida no Brasil para evitar a desigualdade de acesso às redes digitais, o que impede que parte dos estudantes brasileiros desenvolvam fluência para o uso dos meios virtuais. Outros países mais avançados em tecnologia já trabalham com acesso de banda larga com altas velocidades que superam um gigabit por segundo. No Brasil, considera-se a velocidade mínima de 512 Kbps para uma conexão de banda larga, “muito abaixo da necessária para que o acesso às funcionalidades da internet seja feito de qualidade” (KENSKI, 2012, p. 113-114), diferentemente do que acontece nos EUA, onde a velocidade mínima exigida é de 4Mbps (Idem). De acordo com a autora, se considerarmos o padrão dos EUA, ainda estamos longe de ter banda larga no Brasil, mesmo em regiões brasileiras com tecnologias mais desenvolvidas.

Segundo Kenski (2012),

A exigência de maior velocidade é consequência direta das possibilidades de acesso a filmes, vídeos, ambientes virtuais tridimensionais e muito mais. O avanço tecnológico digital oferece novas funcionalidades que exigem melhores – mais velozes e estáveis – condições de acesso para sua utilização. A diferença na qualidade do acesso se reflete na possibilidade de uso amplo desses diferenciados meios e ambientes para fins profissionais e educacionais (p. 114).

Goes (2010), em sua pesquisa de mestrado sobre acessibilidade do curso de Letras/Libras para surdos, concluiu que:

muitas vezes acontece a exclusão do aluno, pois este não tem condições tecnológicas de fazer um acompanhamento adequado do curso. Aspectos

como a velocidade de conexão com a rede, equipamentos defasados e outros interferem na interação deste aluno com os recursos disponíveis nos AVEAs [Ambientes Virtuais de Ensino e Aprendizagem], causando perdas e desestímulo. Não se trata de problema cognitivo, mas uma barreira tecnológica ligada às condições socioeconômicas deste aluno (GOES, 2010, p. 97-98).

Percebe-se que qualquer aluno da EaD depende da eficiência das tecnologias de informação e comunicação para poder acompanhar e desenvolver as suas atividades por meio da internet em casa, no trabalho e outros lugares. Por isso é fundamental nos preocuparmos com a velocidade e capacidade de memória para carregamento e arquivamento dos materiais e vários vídeos.

Vale ressaltar que a EaD é uma modalidade de grande responsabilidade e trabalho que exige muito estudo, pesquisa e discussão entre equipes especializadas de planejamento, mediação pedagógica e elaboração de materiais didáticos, equipe de design entre outros, para construção e melhorias dos instrumentos de ensino e aprendizagem. Demanda ainda estratégias metodológicas em que o professor e o aluno estão separados tanto fisicamente quanto temporalmente, mas têm relações mediadas pela ajuda das ferramentas/recursos tecnológicos e também pela oferta de atividades presenciais nos polos credenciados.

2.2 Interação/interatividade no processo de ensino e aprendizagem de Libras na EaD

Diante do avanço e do uso atual das novas tecnologias de informação e comunicação (TICs), emerge uma mudança cultural, isto é, uma nova forma de cultura, a cibercultura. Nesta pesquisa, nos interessa entender o conceito de interação no contexto da EaD, motivo pelo qual nos dedicamos a uma melhor compreensão desta nova cultura.

De acordo com Kenski (2013, p. 59), a EaD, além de ser um “espaço virtual indeterminado”, também é uma “nova cultura. Uma nova relação entre os participantes, os conteúdos, as metodologias, as tecnologias, os comportamentos e a avaliação”. A autora destaca a EaD “como cultura escolar diferenciada e que exige novos procedimentos para o acompanhamento e a avaliação da aprendizagem” (p.59).

Para Lévy (1999, p. 17), a cibercultura é esse “conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço”. É importante salientar que a cibercultura é “uma nova forma de cultura” (LÉVY, 1999) – e não se deve confundi-la com uma subcultura particular, a cultura de uma ou algumas “tribos”.

De acordo com Mercado (1999),

as novas tecnologias criam novas chances de reformular as relações entre alunos e professores e de rever a relação da escola com o meio social, ao diversificar os espaços de construção do conhecimento, ao revolucionar processos e metodologias de aprendizagem, permitindo à escola um novo diálogo com os indivíduos e com o mundo (MERCADO, 1999, p. 27).

De acordo com Kenski (2013, p.62), um ponto estratégico e fundamental no processo de ensino e aprendizagem em EaD “é a preparação do primeiro momento de ingresso dos alunos no ambiente virtual”.

Antes de tudo, a cultura das salas *online* precisa ser compreendida e incorporada por todos esses novos habitantes no ciberespaço escolar. Quando as tecnologias e as formas de convivência *online* estiverem sob controle, o aluno terá melhores condições para se dedicar aos estudos e interações didáticas de modo a aprender. O acompanhamento dos alunos, nesse momento, a análise de suas dúvidas e dificuldades, a avaliação da eficácia dos procedimentos didáticos planejados para essa fase devem ser alvo de atenção de toda a equipe. Isso pode garantir a qualidade e o sucesso das ações de ensino-aprendizagem futuras desses alunos (KENSKI, 2013, p.62).

Para um melhor acompanhamento do processo de aprendizagem, Kenski (2013) ressalta a importância da introdução dos participantes em uma nova cultura, a virtual. Deve-se apresentar a eles “as especificidades da cultura escolar virtual e lhes oferecer oportunidades de vivenciar os principais códigos, regras e valores do novo ambiente em que irão viver, conviver e aprender” (p.64).

Devemos lembrar os alunos que os requisitos para um melhor acompanhamento e aprendizagem em EaD são “disciplina, organização, cumprimento de prazos, responsabilidade pessoal, participação ativa e interação” (p. 64). Não é simplesmente o acompanhamento do guia da disciplina que deixará os alunos totalmente orientados, e sim, de acordo com Kenski (2013), a incorporação dessas habilidades e atitudes, as quais,

para que possam ser incorporadas como práticas e comportamentos de estudo e participação em classe, é preciso que sejam solicitadas, requeridas e acompanhadas permanentemente. Que se tornem objetivos de aprendizagem, ao lado dos conhecimentos e habilidades que o curso pretende formar (KENSKI, 2013, p.64).

Para um melhor acompanhamento da aprendizagem de Libras, é fundamental o tutor virtual saber como o aluno estuda e produz os vídeos em Libras, perceber/reconhecer as dificuldades quando solicita orientação e ajuda, como e quando interage com os colegas para estudar ou discutir, se consulta adequadamente as referências de apoio, se realiza as tarefas e exercícios propostos, se é capaz de compreender e relacionar teoria e prática.

Lembramos que a atividade, na EaD, não pode ser punitiva, mas sim flexível, em que o aluno pode refazer as atividades incorretas. A interação do tutor, por meio do *feedback*, deve ser coerente e clara para reorientar/ajudar o aluno na realização de determinada atividade com novas percepções e com maior possibilidade de acerto pelo aluno (KENSKI, 2013).

Quanto à importância desse acompanhamento pelo professor e pelo tutor, Valente (2013) aborda a Teoria da distância transacional:

Moore (1993) definiu a “Teoria da distância transacional”, que estabelece uma relação entre a estrutura dos programas educacionais, a interação entre alunos e professores e a natureza e o grau de autonomia do aluno. Segundo essa teoria, quanto maior o diálogo, quanto mais flexível for a estrutura de um curso e quanto mais autonomia tiver o aluno, menor a distância transacional (VALENTE, 2013, p. 28-29).

Isto é, se o professor e o tutor atenderem às necessidades dos alunos, sanarem as suas dúvidas solicitadas dentro do prazo de determinada unidade da disciplina, orientarem as novas bases, proporcionarem interação, diálogo intenso e dinâmico, por meio das ferramentas como fóruns, mensagem, *e-mail*, chat, webconferências, menor será a distância entre os agentes.

Valente (2013) aborda ainda o conceito de conversação didática:

Holmberg (1995) procura relacionar a efetividade do ensino com alguns aspectos que estão presentes em atividades de EaD, como os sentimentos de pertencimento e cooperação e a troca real de perguntas, respostas, argumentação que acontece na comunicação mediada. A relação que o aluno estabelece com a organização que dá suporte às atividades de EaD é denominada por ele de conversação didática. Nesse sentido, a EaD é vista como uma conversação didática guiada que objetiva a aprendizagem, e a presença de traços típicos de uma conversação bem-sucedida deverá facilitar a aprendizagem (VALENTE, 2013, p. 29).

Para Valente (2013), há diferentes pedagogias que são usadas na EaD e que variam em um contínuo: a) *broadcast*, que usa os meios tecnológicos para enviar a informação ao estudante sem nenhuma interação entre o aluno e o professor; b) estar junto virtual, em que o professor e o aluno interagem via internet, e c) escola virtual, em que o processo de construção de conhecimento acontece com o uso das tecnologias com algumas interações entre aluno-professor.

Na abordagem *broadcast* de Valente (2013), quanto à aprendizagem, o aluno atribui o significado e processa a informação, ou memoriza-a. Isso é, o professor não sabe como a informação está sendo compreendida ou assimilada pelo aluno. Não há interação entre professor e aluno, e nem entre colegas. Há apenas a interação entre o aluno e o computador,

que consiste na leitura/escuta da tela utilizando a internet ou televisão, por exemplo, como ocorre no Telecurso 2000. De acordo com Valente (2013):

Para a elaboração do material instrucional são montadas equipes que tratam dos conteúdos, do design instrucional, da estruturação do material em hipertextos para a web, já que esse material é o único meio de uma pseudointeração professor-aluno. Como mencionado por Landim (1997), isso cria enormes dificuldades, pois é necessário considerar as diversidades psicológicas, sociológicas, culturais e históricas dos diferentes usuários desse material. [...] Portanto, não é possível garantir que o aprendiz compreendeu o que obteve, nem avaliar se houve construção de conhecimento (VALENTE, 2013, p. 31).

Na abordagem do estar junto virtual, há a interação entre o professor-aluno e entre colegas. “O advento da internet cria condições para que as interações sejam intensas, permitindo o acompanhamento do aluno e a criação de condições para o professor ‘estar junto’, ao lado do aluno, vivenciando e auxiliando-o a resolver seus problemas, porém virtualmente” (VALENTE, 2013, p. 32).

As interações via internet permitem o acompanhamento e o assessoramento constante do aprendiz no sentido de entender o seu interesse e o nível de conhecimento sobre determinado assunto e, a partir disso, ser capaz de propor desafios e auxiliá-lo a atribuir significado ao que está realizando. Nessa situação, ele consegue processar as informações, aplicando-as, transformando-as, buscando novas informações e, assim, construindo novos conhecimentos (VALENTE, 2013, p. 32-33).

A implementação da abordagem do estar junto virtual pode ser feita por intermédio de ambientes virtuais de aprendizagem que possuem recursos para propiciar/facilitar a interação, por exemplo, o TeleDuc, *Moodle* e *Blackboard*. Algumas instituições têm o seu próprio ambiente virtual de aprendizagem. Segundo Valente (2013, p. 35), “quanto mais recursos tecnológicos o professor e os alunos tiverem à disposição para facilitar essas interações, mais efetivas e ricas (sic) poderão ser os ambientes de aprendizagem criados por esses pares”.

Segundo Moran (2013, p. 129), no Brasil existem dois grandes modelos de EaD: modelo tele/vídeo-aula e modelo web. No primeiro modelo, o professor assume uma postura tradicional em que os alunos o acompanham ao vivo por meio da teleaula ou em aula gravada por meio da vídeo-aula. Quanto às aulas ao vivo, os alunos vão aos polos e assistem às aulas transmitidas por satélite, ao vivo, uma ou duas vezes por semana. Os alunos enviam perguntas e o professor responde as que considera mais relevantes e principais devido ao prazo estipulado. Quanto às vídeo-aulas, o aluno tem acesso a elas via web ou recebe DVD, assiste em casa ou no trabalho, lê o material impresso, faz as atividades de acordo com o cronograma

das disciplinas e posta no ambiente virtual do *Moodle* para que seja avaliado pelo tutor virtual.

Segundo Moran (2013), têm-se dois modelos diferentes de ensino superior a distância via web: o modelo mais virtual e o modelo semipresencial. No modelo virtual, a orientação dos alunos é feita a distância, pela internet ou pelo telefone. O aluno interage com o professor e tutor por meio do *Moodle* e comparece presencialmente no polo para fazer as avaliações. Não há polos para o apoio semanal (MORAN, 2013). No modelo semipresencial, o tutor virtual faz acompanhamento dos conteúdos via *Moodle* e o tutor presencial esclarece dúvidas no polo, mais próximo do local onde o aluno mora, onde ele também participa de atividades e usa o laboratório de informática (MORAN, 2013).

O Sistema UAB da Ufscar utiliza o modelo web mais virtual, em que o aluno acompanha o conteúdo e o material das aulas disponibilizados pelo ambiente virtual, *Moodle*, e também por CD/DVD. Ele pode imprimir ou salvar o material no computador para estudar. O aluno tem acompanhamento do tutor virtual, pela internet e participa e interage com o professor, o tutor e os colegas por meio das ferramentas como os fóruns, e-mails, mensagens e chats para trocar conhecimentos e ideias. Ainda ocorre a webconferência, para alguns momentos de interação presencial para esclarecimentos de dúvidas, orientações sobre as unidades da disciplina e do curso, entre outros.

De acordo com Andrade (2013), a EaD é uma alternativa para oportunizar o estudo em nível superior às pessoas que estão em localidades de difícil acesso e que enfrentam problemas reais para acessar esse nível de escolaridade. Portanto, é fundamental criar um espaço e a possibilidade de comunicação/interação entre o aluno e os tutores/professores para amenizar as dúvidas, trocar reflexões e questionamentos.

Ainda de acordo com Andrade (2013, p. 196), os resultados de um curso a distância dependerão de vários elementos, tais como material didático disponibilizado aos alunos, da equipe de professores formadores, dos tutores, do sistema de avaliação, do estudo e autonomia do aluno, e das possibilidades de comunicação entre os agentes do curso.

Struchiner e Carvalho (2014) citam as três interações explicitadas por Moore:

interação estudante-conteúdo (interação intelectual com o conteúdo oferecido), interação estudante-instrutor (na qual se promovem a motivação, o feedback e o diálogo) e a interação estudante-estudante (diálogo relevante ao curso, que pode ocorrer de maneira estruturada ou não estruturada (p. 139).

Struchiner e Carvalho (2014) citam mais um tipo de interação ampliado por Hilman, Willis e Gunawardena, a interação estudante-interface, que:

aborda questões relacionadas à interação entre o estudante e os sistemas de comunicação pautados por tecnologia, na mediação do processo de comunicação. Esses autores propõem que se dirija a devida importância ao entendimento do uso da interface em transações educacionais, partindo da premissa de que são necessárias habilidades básicas para usar a interface de um meio de comunicação, uma vez que a falta delas pode acarretar perda de tempo do estudante na medida em que precisa aprender a interagir com a tecnologia, para que possa se concentrar nas atividades de aprendizagem (STRUCHINER; CARVALHO, 2014, p. 139).

Para um melhor acompanhamento da disciplina de Libras, é de suma importância que os alunos tenham conhecimento e habilidades técnicas para uma boa interação com a tecnologia, tais como usar a interface, usar a webcam e editar vídeos, possibilitando a aprendizagem e interação com os agentes.

Nascimento (2015) define a diferença entre interação e interatividade, em contexto da educação a distância, no uso do *feedback*. Interação é quando o *feedback* é fornecido por outros agentes, isto é, o *feedback* do tipo manual, em que as respostas são fornecidas pelo professor, tutor ou pelos colegas, ocorrendo entre eles interação mediada por carta, telefone, e-mail, fórum, videoconferência, chat, entre outros veículos de comunicação. E interatividade é quando o *feedback* é do tipo automático, isto é, respostas prontas já programadas no sistema.

Já o autor Silva (2014) entende a interatividade como

modalidade comunicacional que recebe centralidade na cibercultura. Ela exprime a disponibilização consciente de um ganho comunicacional de maneira expressamente complexa presente na mensagem e prevista pelo emissor, que abre ao receptor possibilidades de responder ao sistema de expressão e dialogar com ele e de representar grande salto qualitativo com relação à forma de comunicação de massa que prevaleceu até o fim do século XX. O modo de comunicação interativa excedeu a lógica unívoca da mídia de massa – oxalá como superação do constrangimento da recepção passiva (SILVA, 2014, p. 177).

Silva alerta, ainda, que, “na cibercultura, ocorre a transcrição da lógica da distribuição (transmissão) para a da comunicação (interatividade)”. (2014, p. 177). Na perspectiva da interatividade, o professor é um “formulador de problemas, provocador de interrogações, coordenador de equipes de trabalho, sistematizador de experiências e memória viva de uma educação, que, em lugar de prender-se à transmissão, valoriza e possibilita o diálogo e a colaboração” (p. 178). Nessa perspectiva, o professor deixa de ser o protagonista, o transmissor das informações, e o aluno deixa de ser passivo do conhecimento.

De acordo com Silva (2014), ressignificar a educação na cibercultura é superar o método iluminista, já que o professor modifica a sua atuação em sala de aula, investindo nos três fundamentos principais na educação:

Participação coletiva. Comunicar supõe participar. Participar não é apenas responder sim ou não, ou escolher uma opção dada, significa interferir, modificar a mensagem. Participação coletiva quer dizer interação colaborativa, cocriação. Aprender supõe participação ativa na construção do conhecimento.

Participação dialógica: A comunicação é produção conjunta da emissão e da recepção. É cocriação, os dois polos codificam e decodificam. Assim, A modifica B e B modifica A. Por isso, parafraseamos Paulo Freire (1978): a educação autêntica não se faz de A para B ou A sobre B, mas de A com B.

Participação multidisciplinar. A comunicação supõe múltiplas redes articulatórias de conexão e liberdade de trocas, associações e significações. O professor não transmite, ele propõe o conhecimento por meio de múltiplas informações (em imagens, sons, textos etc.). Ele oferece múltiplos enfoques disciplinares, convocando seus alunos ao trânsito livre, associativo, criativo, capaz de gerar outras sínteses entre as disciplinas (inter) e para além delas (trans) (SILVA, 2014, p.180).

Segundo Pesce (2014), a cibercultura é

de natureza democrática, na medida em que sua boa usabilidade e navegabilidade permitem a qualquer usuário com relativa fluência tecnológica utilizá-la com autonomia. Como já dito, na cibercultura, o usuário insere-se como produtor e desenvolvedor de conteúdo, e não somente como receptor de mensagem e/ou conteúdo de aprendizagem postado por outrem (PESCE, 2014, p. 187).

É de suma importância reconhecermos algumas das contribuições da cibercultura para a docência observadas pelo autor Marco Silva:

O registro das interações no ciberespaço traz uma importante contribuição para a metarreflexão do aluno, do professor e do grupo como um todo sobre o processo de construção, na interface entre as dimensões intra e intersubjetiva.

As características coautorais dos dispositivos e interfaces da cibercultura oportunizam a vivência plena da dialogia digital e da mediação partilhada: dois elementos fundantes da formação de comunidades de aprendizagem para além dos tempos e espaços da sala de aula (SILVA, 2014, p.188).

De acordo com Prates e Barbosa (2006, s/p.) que a “qualidade da interface é fundamental para que sistemas interativos possam ser utilizados com sucesso. As autoras citam a Interação Humano-Computador (IHC) dos autores Preece et al. (1994) que entendem como:

processo de comunicação entre pessoas e sistemas interativos (...). Neste processo, usuário e sistema trocam turnos em que um “fala” e o outro “ouve”, interpreta e realiza uma ação. Esta ação pode ser tão simples quanto

dar uma resposta imediata à fala do outro, ou consistir de operações complexas que alteram o estado do mundo. A área de IHC estuda este processo, principalmente do ponto de vista do usuário: as ações que ele realiza usando a interface de um sistema, e suas interpretações das respostas transmitidas pelo sistema através da interface (PRATES; BARBOSA, 2006, s/p.)

Segundo Prates e Barbosa (2006, s/p.), o conceito geral de qualidade de uso “está estreitamente relacionado com a capacidade e a facilidade de os usuários atingirem suas metas com eficiência e satisfação”. As autoras destacam as qualidades de uso, tais como: usabilidade, comunicabilidade e aplicabilidade. O conceito de usabilidade, segundo autoras, permite avaliar a qualidade de um sistema/programa com relação a fatores que os projetistas definem como sendo prioritário ao sistema. Tais fatores são:

a) facilidade de aprendizagem: se refere ao tempo e esforço necessários para que os usuários aprendam a utilizar uma determinada porção do sistema com determinado nível de competência e desempenho; b) facilidade de uso: está relacionado não apenas com o esforço cognitivo para interagir com o sistema, mas também com o número de erros cometidos durante esta interação; c) eficiência de uso e produtividade: está relacionado com o que permite o usuário fazer e serve para avaliar se o usuário consegue fazer o que precisa de forma rápida e eficaz; d) satisfação do usuário: enfatiza a avaliação subjetiva do sistema feita por seus usuários, incluindo emoções que possam surgir durante a interação, sejam elas positivas, como prazer e diversão, ou negativas, como tédio e frustração; e) flexibilidade: considera quanto um sistema é capaz de acomodar estas idiosincrasias; f) utilidade: se refere ao quanto um sistema oferece o conjunto de funcionalidades necessárias para que os usuários realizem suas tarefas; g) segurança de uso: se refere ao grau de proteção de um sistema contra condições desfavoráveis ou até mesmo perigosas para os usuários (PRATES; BARBOSA, 2006, s/p).

A comunicabilidade para as autoras acima se refere

à capacidade de os usuários entenderem o design tal como concebido pelos projetistas. (...) Se um usuário entende as decisões que o projetista tomou ao construir a interface, aumentam suas chances de fazer um bom uso daquele sistema (PRATES; BARBOSA, 2003, s/p.).

Ainda autoras, a aplicabilidade de um sistema

também determina sua qualidade de uso. Este conceito está relacionado com a utilidade deste sistema em uma variedade de situações e problemas (FISCHER, 1998). Este conceito permite determinar: o quanto o sistema é útil para o contexto em que foi projetado; e em que outros contextos o sistema pode ser útil.

Há diferentes tipos de Usabilidade de Design/Técnica, Pedagógica. Oliveira (2010) cita o conceito de Usabilidade de Design dos autores Martins (2004), Martins et al. (2006) e Vetromiele-Castro (2003), que “aborda as características da superfície do material, possibilitando o desenvolvimento de interfaces mais direcionadas ao seu público-alvo, como

exemplo, a padronização de telas, de ícones, da escolha de fontes, de cores que facilitam os estudos” (p.21). No caso da Libras, por exemplo, o fundo da vídeo-aula, a cor das legendas, a voz do intérprete, o tamanho das imagens, entre outros.

De acordo com Oliveira a padronização do ambiente deve ser considerada, pois segundo autor,

permitirá que o aluno tenha facilidade de acesso e de leitura das informações disponibilizadas pelo professor e tutor, como também, que o aluno possa se sentir satisfeito quanto à acessibilidade do ambiente. O principal objetivo seria garantir a simplicidade e a facilidade de uso para seus usuários, permitindo melhor interação entre o aluno e o Ambiente Virtual para se alcançar o desejado — um ensino-aprendizagem de qualidade mediada pelas Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (OLIVEIRA, 2010, p.22).

Oliveira (2010) concorda com o conceito da Usabilidade Pedagógica apresentado pelos autores abaixo:

A Usabilidade Pedagógica (UP), pioneiramente apresentada por Vetromille-Castro (2003) e, posteriormente, discutida por Martins (2004) e Martins et al (2006), associa-se o desenvolvimento do material didático e como foi conduzida sua preparação pedagógica para favorecer a aprendizagem. A UP focaliza o fornecimento de *feedbacks* e de estratégias de leitura. A esse respeito, Martins enfatiza a importância do *feedback* dado ao aluno, pois “o retorno fornecido no momento certo pode proporcionar a maior interatividade entre professores e alunos” (informação verbal) (OLIVEIRA, 2010, p. 22).

Para Abreu (2010), a usabilidade técnica está relacionada aos critérios que objetivam facilitar o uso e a eficiência das funções, objetos de interação e características das interfaces. O autor cita a diferença entre usabilidade técnica e usabilidade pedagógica de Nokelainen (2006). A primeira proporciona “facilidade na aprendizagem do uso das principais funções de aplicação e que as mesmas sejam eficientes e convenientes em seu uso”, enquanto a segunda “deve prover um projeto do material de aprendizagem cujas funções facilitem a aprendizagem deste material e sua distribuição” (ABREU, 2010, p. 35).

Segundo Abreu (2010), a usabilidade pedagógica está associada aos critérios e recomendações de usabilidade com a finalidade de satisfazer às necessidades dos alunos para realização de tarefas propostas através de componentes da interface do material de aprendizagem. Os critérios de usabilidade pedagógica propostos por Nokelainen (2006 apud ABREU, 2010, p. 45) são: controle do aluno; controle das atividades; aprendizagem colaborativa/cooperativa; orientação das metas; aplicabilidade; valor agregado; motivação; avaliação do conhecimento prévio; flexibilidade e *feedback*.

O presente trabalho foca-se na usabilidade pedagógica preocupando-se com a interação entre os agentes para um melhor processo de ensino e aprendizagem de Libras a distância. Será necessário, futuramente, pesquisar a usabilidade de design (parte técnica) para melhorias de acesso e aprendizagem.

Contudo, de acordo com Cunha (2006),

Por geralmente se tratar de uma interlocução não simultânea, o material preparado e a interação em fóruns e *chats* são de máxima importância no processo de ensinar e aprender por meio da modalidade a distância, pois, além de se prestarem a resolver problemas decorrentes da ausência de uma relação em presença entre professor e aluno, devem facilitar a construção do conhecimento por parte deste (p. 4).

Os professores de Libras na EaD devem se preocupar com a maneira como levam os seus alunos a estabelecer determinadas interações e como eles processarão as informações em Libras, integrando-as a seus conhecimentos.

2.3 EaD na Ufscar

Em 2006, por meio da Resolução do Conselho Universitário (ConsUni) n°520, foi aprovada a participação da Ufscar no Programa da Universidade Aberta do Brasil (UAB) e a criação de novos cursos de graduação na modalidade a distância. Com essa aprovação, foram abertos cinco cursos: Tecnologia em Produção Sucroalcooleira, Bacharelado em Sistemas de Informação, Bacharelado em Engenharia Ambiental, Licenciatura em Educação Musical e em Pedagogia (UFSCAR, 2010).

Os cursos de graduação e de especialização na modalidade a distância da Ufscar estão vinculados ao Conselho de Graduação (COG), Pró-reitora de Graduação (Prograd) e Pró-reitora de Extensão (Proex), e todos são submetidos às mesmas regras acadêmicas dos demais cursos da Ufscar.

Quanto ao desenvolvimento dos cursos na modalidade a distância, a universidade aceitou o desafio de garantir aos seus alunos a mesma qualidade que é ofertada em seus cursos presenciais. E quanto ao atendimento às normas legislativas para a oferta dos cursos de EaD,

a UFSCar tem atendido à legislação específica (Decreto no 5.622, de 19 de dezembro de 2005) no que diz respeito aos cursos de graduação e de especialização, bem como as indicações políticas relacionadas à Universidade Aberta do Brasil (Decreto no 5.800, de 8 de junho de 2006) (UFSCAR, 2010, p.2).

Para o funcionamento dos cursos de EaD, em 2008, o ConsUni aprovou documento, por meio da Resolução ConsUni n°617, sobre o regimento de uma Secretaria Geral de Educação a Distância (Sead), órgão de apoio acadêmico, vinculada diretamente à Reitoria. Essa secretaria tem por finalidade:

executar as políticas, apoiar o desenvolvimento e a implementação de ações, garantir a qualidade educacional e do material didático, mediante propostas educacionais inovadoras e integração de novas tecnologias de informação e comunicação, em matéria de educação a distância (RESOLUÇÃO CONSUNI, 2008, p. 2).

Segundo a mesma Resolução, a Sead deve ainda:

- I - Implementar a Política de EaD da UFSCar aprovada pelo ConsUni;
- II - Promover o desenvolvimento de cursos e atividades de EaD na UFSCar;
- III - Promover o desenvolvimento e a inserção de novas tecnologias nos cursos e atividades de EaD na UFSCar;
- IV - Fomentar o desenvolvimento e a inserção de novas tecnologias nos cursos presenciais da UFSCar;
- V - Promover a integração de mídias (TV, rádio, cinema) para o aprimoramento do material didático dos cursos da UFSCar;
- VI - Fomentar a criação de laboratórios de ensino para preparação e aprimoramento de material didático;
- VII - Designar comitês de assessoria para o planejamento e aprimoramento de material didático para EaD;
- VIII - Promover, juntamente com os grupos de pesquisa em EaD, a exploração de novas técnicas e métodos pedagógicos e sua aplicação nos cursos e material didático da UFSCar;
- IX - Propor referências de qualidade para o material didático-pedagógico gerado para EaD pela UFSCar;
- X - Promover a capacitação e o aperfeiçoamento pedagógico nas novas tecnologias de informação e comunicação de alunos, professores, técnicos-administrativos e outros recursos humanos envolvidos com a EaD e o ensino presencial na UFSCar ;
- XI - Promover a interação e articulação entre departamentos e centros da UFSCar para a execução de projetos de EaD e de apoio ao ensino presencial;
- XII - Promover interação e articulação interinstitucionais para a execução de projetos de EaD;
- XIII - Administrar, juntamente com a Secretaria Geral de Informática - SIn, os recursos de tecnologia da informação e comunicação alocados para os projetos de EaD e de apoio ao ensino presencial na UFSCar;
- XIV - Atuar junto às pró-reitorias e unidades da UFSCar para captação e administração de recursos financeiros para investimentos em equipamentos e bolsas (iniciação científica, de treinamento, estagiários, e outras modalidades) para a EaD e apoio ao ensino presencial;
- XV - Promover parcerias com empresas de software, editoras, fabricantes de computadores para melhor apoio aos cursos, alunos, professores, técnicos e administrativos da UFSCar no ensino presencial e a distância;
- XVI - Promover ações junto à Secretaria Geral de Informática para a implantação de software livre nos cursos presenciais e a distância;
- XVII - Assessorar a administração universitária em assuntos relacionados à educação a distância;
- XVIII - Representar a UFSCar em eventos, discussões e outras atividades relativas à educação a distância (RESOLUÇÃO CONSUNI, 2008, p. 3).

Em 2009, a Sead foi instalada na Ufscar e vem se estruturando por meio da constituição de diferentes coordenadorias para o desenvolvimento de ações de apoio administrativo, técnico e pedagógico voltadas às necessidades dessa nova modalidade de ensino e aprendizagem. A Sead oferece ainda apoio para um conjunto de ações em relação ao planejamento, desenvolvimento e implantação de diversas disciplinas e cursos de EaD.

Em 2011, foi publicada a portaria GR nº 881/2011, que dispõe sobre a estrutura organizacional da Sead, sendo composta por diferentes coordenadorias:

Coordenadoria de Processos de Ensino-Aprendizagem (COPEA): tem por finalidade subsidiar o desenvolvimento e a implementação pedagógica dos processos de ensino-aprendizagem de projetos de EaD, especialmente os relacionados ao planejamento, acompanhamento e avaliação.

Coordenadoria de Inovações em Tecnologias na Educação (CITE): tem por finalidade gerenciar questões relacionadas à infraestrutura tecnológica de apoio aos cursos a distância oferecidos pela UFSCar; apoiar questões relacionadas à elaboração, produção, validação e distribuição de materiais educacionais em diferentes mídias; e pesquisar e desenvolver novas tecnologias para a EaD.

Coordenadoria de Desenvolvimento e Aperfeiçoamento Profissional (CO-DAP): tem por finalidade organizar, propor, executar e acompanhar cursos de formação inicial e continuada para profissionais na modalidade a distância.

Coordenadoria de Relações Institucionais (CORI): tem por finalidade assessorar os diferentes setores da UFSCar e outras instituições públicas e particulares quanto à modalidade EaD; avaliar as condições de oferta dos cursos; realizar visitas técnico-administrativas nos polos; e definir parâmetros de qualidade para o bom andamento de um curso a distância nos municípios candidatos a polos da UFSCar.

Coordenadoria de Administração e Planejamento Estratégico (CAPE): tem por finalidade auxiliar a SEaD em sua organização administrativa e no gerenciamento dos recursos humanos a ela vinculados; auxiliar diferentes equipes no planejamento estratégico dos projetos financiados para a modalidade a distância (SEAD-UFSCAR, 2013, p. 22-23).

Atualmente, há nove coordenações de curso que recebem o apoio da Sead, sendo eles: Coordenação do curso de licenciatura em Educação Musical (EM); Coordenação do curso de bacharelado em Engenharia Ambiental (EA); Coordenação do curso de licenciatura em Pedagogia (Pe); Bacharelado em Sistemas de Informação (SI); Tecnologia em Produção Sucroalcooleira (TPS); Coordenação do curso de extensão em Gestão Pública (GP); Coordenação do curso de extensão de Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER); Coordenação do curso de extensão em Gênero e Diversidade na Escola (GDE); e Coordenação do curso de extensão de Matemática na Prática (MP).

A Sead conta também com uma parceria de diversos polos de apoio presencial para administrar e acompanhar as atividades pedagógicas e desenvolvimento acadêmico dos estudantes em locais distintos e longe da sede da Ufscar. Um polo presencial precisa ter

infraestrutura para a realização e desenvolvimento das atividades didático-pedagógicas dos cursos, tais como acervo bibliográfico; banheiros; laboratórios de ensino; sala de tutoria, de coordenação do polo e de secretaria acadêmica, salas de aula e outros espaços importantes para o processo de ensino e aprendizagem, em consonância com as orientações do MEC.

Um polo presencial conta com diversos agentes para o desenvolvimento acadêmico: um coordenador de polo; secretária; tutores presenciais, sendo um tutor para cada 30 alunos de cada curso; técnico em informática e técnico em laboratório de ensino. O papel do polo presencial é:

Prover um acervo bibliográfico à disposição do aluno; Assegurar uma grade de horários para o acesso dos alunos nos períodos diurno, vespertino e noturno, durante a semana e aos fins de semana, inclusive feriados, para que possam desenvolver atividades laborais e utilizar os recursos dos polos conforme suas possibilidades; Proporcionar aos alunos uma grade de horários que possibilite a utilização dos laboratórios específicos com o acompanhamento de técnicos ou tutores presenciais, durante a semana, fins de semana e feriados; Assegurar a acessibilidade e utilização do polo por pessoas com necessidades especiais; Manter a infraestrutura física (prédios, biblioteca, salas, laboratórios de informática), lógica (sistemas computacionais, rede de comunicação) e de recursos humanos (coordenação, tutoria e outros que pertencerem ao quadro) em pleno funcionamento de acordo com agenda estabelecida no início do curso (SEAD-UFSCAR, 2013, p. 24-25).

A Sead-Ufscar tem uma equipe que apoia as coordenações de cursos de graduação e de especialização, e que está vinculada/contratada nas seguintes situações:

Docente UFSCar: Professores (as) concursados pela Universidade, por intermédio da Secretaria Geral de Recursos Humanos (SRH), que atuam na função de Coordenadores (as).

Técnico Administrativo: técnicos de nível médio e nível superior, concursados pela Universidade, por intermédio da Secretaria Geral de Recursos Humanos (SRH), que atuam nas diversas supervisões;

Estagiário FAI-UFSCar: Contrato de estágio firmado entre o estagiário-SEaD, a instituição de ensino (reconhecida pelo MEC) onde o estagiário estuda e a Fundação de Apoio Institucional ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FAI- UFSCar), sem vínculo empregatício.

Prestador de Serviços: Pessoa Física FAI-UFSCar: prestador de serviço (autônomo), sem vínculo empregatício com a SEaD-UFSCar e a FAI-UFSCar.

Bolsista FNDE/MEC: profissionais que atuam no apoio pedagógico diretamente nos cursos e junto aos discentes (alunos), em uma das seguintes funções: Coordenadores e Vice-Coordenadores de curso, Coordenadores de Tutoria, Professor Pesquisador, Professor Conteudista, Tutores Presencial e a Distância (Virtuais), sem vínculo empregatício (UFSCAR, 2010, p. 5).

A Sead, por sua vez, conta com vários funcionários, com registro pela CLT, vinculados à Fundação de Apoio Institucional ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FAI). São poucos os prestadores de serviço. Vale ressaltar que, de 2007 até julho de 2011,

era o FNDE que financiava as bolsas, mas atualmente é a Capes, em parceria com a UAB, que se responsabiliza pelo pagamento de bolsas aos coordenadores, docentes e tutores.

A Sead-Ufscar também possui diferentes equipes para o desenvolvimento de materiais, sendo eles:

a) **Material Impresso:** A equipe de Material Impresso é composta de linguistas, designers, matemáticos, desenhistas e gráficos. Sua função é cuidar de todas as etapas da produção de materiais impressos da SEaD. Essas etapas podem ser divididas da seguinte maneira: Preparação (reunião, primeira versão, ilustração e originais); Editoração (primeira revisão, conferência 1, diagramação, segunda revisão, conferência 2 e indexação); Impressão; e Distribuição.

b) **Material Audiovisual:** A equipe de Material Audiovisual tem como intuito auxiliar os professores do projeto Universidade Aberta do Brasil na elaboração e produção de material audiovisual para suas aulas. [...] a equipe audiovisual da SEaD-UFSCar conta com o apoio de 12 profissionais que atuam em diversas áreas: direção, edição, produção, animação, fotografia, som, ilustração e arte.

c) **Webconferência:** A equipe de Webconferência da SEaD-UFSCar conta com o apoio de estagiários capacitados, treinados e aptos para a resolução de problemas e fornece capacitação e suporte necessários para realização de webconferências em estúdios próprios da SEaD ou remotamente. O serviço de Webconferência oferecido pela SEaD/UFSCar possibilita a comunicação em tempo real, com transmissão de áudio, vídeo e texto, de muitos para muitos usuários. O sistema também possibilita o compartilhamento de documentos, aplicativos e da área de trabalho entre todos os participantes durante a transmissão, facilitando a demonstração de conteúdos didáticos.

d) **Ambiente Virtual de Aprendizagem:** A equipe é composta de profissionais com formação na área técnica e com amplo conhecimento da plataforma Moodle. A equipe Moodle é responsável por configurar os cursos nesse ambiente virtual, pela criação de atividades no ambiente, inserção de materiais de estudo (textos, videoaulas, animações, entre outros), e pela realização do cadastro de alunos, tutores e professores nas disciplinas (SEAD-UFSCAR, 2010, s/p.).

A seguir são apresentados os papéis dos agentes responsáveis pelo processo de ensino e aprendizagem da UAB-UFSCar:

Estudantes: têm papel central no processo de ensino e aprendizagem e devem ter uma participação de qualidade nas atividades propostas ao longo das disciplinas (pesquisando, colaborando, contribuindo em um processo de construção coletiva de conhecimentos em uma comunidade virtual de aprendizagem composta pelos colegas de sua turma, os professores, tutores virtuais e tutores presenciais).

Professor: é o responsável por planejar e preparar uma disciplina (materiais educacionais e atividades avaliativas); coordenar continuamente a equipe de tutores virtuais e presenciais ao longo de sua oferta; bem como acompanhar e orientar os processos de ensino e aprendizagem, fazendo ajustes sempre que necessário.

Tutor virtual: responsável por acompanhar e orientar os processos de ensino e aprendizagem de um grupo de 25 a 30 alunos ao longo de uma disciplina. Esse modelo de tutoria virtual possibilita um acompanhamento

continuo e bastante próximo do processo de aprendizagem de cada estudante. A equipe de tutores virtuais é composta por profissionais altamente qualificados, a maioria com pós-graduação concluída (ou em andamento) na área específica. Vale destacar que o modelo de tutoria virtual da UFSCar é único no sistema UAB, sendo que na maioria das IES o sistema de tutoria prevê 1 tutor para 25 a 30 alunos no conjunto de disciplinas ofertadas simultaneamente. Por julgar a tutoria ponto central no processo de ensino e aprendizagem a distância e a necessidade de oferecimento de condições mais adequadas para o trabalho do tutor virtual, bem como de especialização do tutor no conteúdo de cada disciplina, a UFSCar tem apostado nesse modelo.

Tutor presencial: responsável pelo acompanhamento dos alunos no polo de apoio presencial, auxiliando em orientações técnicas, na organização para os estudos e na realização de atividades presenciais. Além do acompanhamento presencial, são responsáveis por acompanhar o aluno no ambiente virtual, verificando os acessos, apoiando os alunos na sua organização pessoal para os estudos e se comunicando continuamente com o professor e tutores virtuais, sendo um parceiro integrado à proposta de cada disciplina e do curso. A equipe de tutores presenciais deve trabalhar de forma articulada com os professores e tutores virtuais.

Coordenador e vice-coordenador de curso: são os responsáveis por articular, integrar e acompanhar a equipe de professores durante o processo de planejamento, preparação e oferta das disciplinas (em conjunto com a Secretaria Geral de EaD – SEaD/UFSCar); estabelecer um canal de comunicação com os alunos para acompanhamento de suas dificuldades; acompanhar e orientar a supervisão de tutoria, a administração e secretaria do curso; realizar reuniões com professores, alunos e tutores; visitar os polos, dentre outras atividades importantes para a construção de um curso de boa qualidade.

Supervisor de tutoria: responsável por apoiar professores na seleção, no acompanhamento e a orientação de tutores virtuais. O papel deste ator é fundamental para apoiar a coordenação do curso e professores em um mapeamento da atuação dos tutores e controle de pagamento de bolsas. O supervisor também estabelece um importante canal de comunicação com os alunos por meio do Fórum Fale com o Supervisor de Tutoria, facilitando a identificação de problemas relacionados à tutoria nas disciplinas.

Administrador: responsável por apoiar a coordenação do curso em atividades administrativas como a elaboração de calendário de disciplinas e atividades presenciais; acompanhamento da produção de materiais para as disciplinas; administração de pagamento de bolsas para os professores; entre outras atividades.

Secretário: responsável por auxiliar a coordenação de curso, professores e alunos em demandas como o envio e recebimento de provas; envio de materiais didáticos; agendamento de reuniões; envio de comunicados aos professores e alunos; acompanhamento do ambiente virtual da coordenação do curso; entre outras atividades (UFSCAR, 2010, p.7-8).

Em 2013, segundo Guia do Estudante da Ufscar, percebemos que a terminologia “professor” foi alterada para “docente coordenador de disciplina”, cuja função é equivalente à do professor na educação presencial. Tal agente é um docente da Ufscar responsável pelo desenvolvimento de materiais didático-pedagógicos para cada disciplina (em mídias virtuais, impressas, audiovisuais e webconferência) e pela interação com diferentes agentes no

processo de ensino-aprendizagem (alunos, tutores, colegas e docentes). As principais atribuições do docente coordenador de disciplina são: elaborar e organizar o conteúdo e os materiais virtuais a serem disponibilizados no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), nos guias de estudo (materiais impressos), nas vídeo-aulas (materiais audiovisuais) e nas webconferências; além de coordenar as atividades dos tutores virtuais e auxiliar na orientação dos tutores presenciais, quando houver trabalhos em laboratórios ou atividades avaliativas específicas de determinada disciplina. Quanto aos alunos, esse agente deve apoiá-los em seus processos de aprendizagem (SEAD-UFSCAR, 2013).

2.4 Disciplina de Libras na UAB/Ufscar

Diante da implantação e expansão da disciplina de Libras nas Ipes, é importante esclarecermos o papel do futuro licenciado e de alguns agentes responsáveis pelo processo de ensino e aprendizagem de Libras da UAB-Ufscar e sua questão bilíngue.

A obrigatoriedade da inserção da Libras nos cursos de formação de professores não significa que o professor deverá ministrar as aulas em Libras para alunos surdos, e sim buscar formas e estratégias para explicar um conteúdo de modo mais claro e acessível, possibilitando a um aluno surdo compreender, acompanhar e participar das aulas, além de facilitar o trabalho do tradutor e intérprete de Libras e Língua Portuguesa (TILSLP). Não é simplesmente apropriar-se efetivamente da Libras em poucas horas o que fará com que o futuro professor seja fluente em Libras e que possa trabalhar como intérprete. Não aprendemos qualquer outra língua em poucas horas, pois isso requer muito tempo de estudo e prática.

É importante o espaço que vem sendo criado para debater e esclarecer o papel da disciplina de Libras na educação superior, especificamente na EaD, perante as políticas linguísticas; para aprimorar as recomendações para um melhor processo de ensino e aprendizagem nessa modalidade e para discutir os materiais didáticos e as possíveis estratégias de ensino.

Quanto ao tutor virtual, para a disciplina de Libras, os docentes sugeriram a exigência de que tenha proficiência/domínio em Libras e conhecimentos na área de estudos surdos para um melhor acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem a distância dessa língua, de modalidade visuo-gestual, possibilitando o acompanhamento contínuo e próximo do processo de aprendizagem de cada aprendiz.

Vale ressaltar a importância do papel de mais um agente responsável pelo processo de ensino e aprendizagem, o tradutor e intérprete de Libras e Língua Portuguesa (TILSLP), que é responsável por: a) acompanhar os professores surdos nas reuniões com a equipe pedagógica

e webconferência com os alunos traduzindo/interpretando da língua oral para a Libras e vice-versa; b) traduzir e interpretar os materiais de Libras para a Língua Portuguesa oral para possibilitar aos alunos ouvintes acompanhamento da disciplina; c) realizar tradução-interpretação simultânea para os vídeos gravados em Libras que ficam no ambiente virtual de aprendizagem, nos quais o intérprete também usa a voz para falar o conteúdo na Língua Portuguesa oral, propiciando ao aluno ouvinte a compreensão e acompanhamento do conteúdo. Tal profissional é reconhecido como prestador de serviços e recebe por hora pelos serviços prestados. Não recebe bolsa como a maioria dos agentes.

Segundo Quadros (2004), a Lei nº 10.436/2002 foi uma conquista dos surdos e da comunidade surda e teve consequências favoráveis para reconhecer o profissional tradutor e intérprete de Libras em nosso país por meio da legislação: Lei nº 10.098/00 (Lei de Acessibilidade); Lei nº 10.172/01 (LDB); Resolução MEC/CNE 02/2001 (Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica); Portaria nº 3284/2003 (substitui a portaria nº 1679/99 - Acessibilidade da Educação Superior); Decreto nº 5626/2005 (formação específica do TILSLP e acessibilidade); Lei nº 12.319/2010 (regulamentação da profissão do tradutor e intérprete de Libras).

O trabalho dos TILSLP é voltado para as pessoas surdas e também para as pessoas ouvintes¹, portanto, é de suma importância a Ufscar – assim como outras instituições que trabalhem com Educação a Distância com atendimento a surdos, apoiar a contratação efetiva de mais intérpretes de Libras/Língua Portuguesa (técnicos administrativos) para atender às necessidades específicas e acessibilidade dos alunos nas duas modalidades de ensino: presencial e a distância. Uma situação em que essa necessidade fica clara ocorreu no curso de formação a distância para os novos professores ingressantes. Os professores surdos que trabalham no Espaço de Desenvolvimento Docente (EDD) foram obrigados a participar desse curso usando o *Moodle*, apesar da falta de acessibilidade ao portal pelos professores que utilizam a Língua Portuguesa como língua de instrução e comunicação entre tutores e professores. Foi preciso a intervenção da professora surda, solicitando acessibilidade emergencial para possibilidade de participação e formação. Para atender aos direitos de

¹ Muito em breve, haverá necessidade de intérprete para os alunos ouvintes, pois a Sead passará a se responsabilizar pelo *Moodle* de apoio presencial aos alunos da Ufscar da modalidade de educação presencial. Além disso, a disciplina de Libras está inserida em 22 cursos de graduação e vai precisar do TILSLP para tradução/interpretação dos materiais complementares de apoio aos alunos da educação presencial. Lembramos que os intérpretes já contratados, efetivos da Ufscar, possuem outras demandas e não têm disponibilidade e exclusividade para a educação a distância.

acessibilidade, a equipe pedagógica da Prograd, específica do curso, precisou fazer um ofício solicitando um intérprete do Departamento de Psicologia para cumprir tais funções.

É de suma importância discutirmos as políticas linguísticas para o ensino de Libras como segunda língua na EaD devido à recente expansão dessa modalidade na Educação Superior pública. Observamos que as políticas linguísticas para o ensino de Libras como L1 e L2 na modalidade de ensino presencial já são muito discutidas nos meios educacionais. Com a disseminação da EaD, essas questões passam a ser ainda mais emergentes e necessitam de pesquisa em relação ao seu planejamento, pedagogias adotadas e as didáticas desenvolvidas. As discussões acerca das políticas públicas linguísticas para aperfeiçoamento dos processos de ensino e aprendizagem da Libras como L1 e L2 na EaD devem ser aprofundadas, pois a formação em Libras nos cursos de formação de professores em todo o território brasileiro, devido à obrigatoriedade, parece estar sendo realizada, pelas instituições de Ensino Superior, de forma independente em relação aos objetivos propostos pelo MEC e pela UAB. Deve-se propiciar, entre as instituições públicas de Ensino Superior que possuem cursos/ disciplina de Libras a distância, uma comunicação, uma troca de informações/experiências e reconhecimento de diferentes materiais didáticos, para que, juntas, possam aprimorar a qualidade de seu ensino e de sua aprendizagem, por meio da criação de um grupo de trabalho, ou de um espaço no ANPOLL (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística)², ou da realização de eventos acadêmicos anuais entre outras formas de estabelecer e manter esse diálogo.

² É uma entidade brasileira, fundada em 1984, que representa politicamente os programas de pós-graduação em Letras e Linguística (ANPOLL, 2015).

3 REFLEXÕES SOBRE ENSINO E APRENDIZAGEM DA LIBRAS COMO SEGUNDA LÍNGUA

O ensino e a aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais como segunda língua (L2) tem sido foco de muitas pesquisas brasileiras e do desenvolvimento de práticas metodológicas devido ao Decreto nº 5626/2005 (BRASIL, 2005), que exige a implementação da disciplina de Libras como obrigatória em todas as grades curriculares dos cursos de licenciatura, Pedagogia e Fonoaudiologia. O processo de ensino-aprendizagem de outra língua, nos espaços universitários e acadêmicos, tem sido abordado como um processo sócio-histórico-cultural.

A presente pesquisa buscará enfatizar a contribuição da teoria histórico-cultural de Vygotsky (1991) e da teoria enunciativo-discursiva de Bakhtin (2010) para melhor compreender esse processo. Segundo esses autores, é por meio da linguagem, nas relações sociais, que o homem constrói o sentido das coisas e da vida. Sem o sujeito e o outro, não há linguagem, nem diálogo e nem interação.

O ensino e a aprendizagem de segunda língua e língua estrangeira são também um tema atual e importante a ser pesquisado e discutido nas áreas de Linguística Aplicada, Educação e Política Linguística, devido às várias línguas presentes no jogo das relações sociais, tais como: a língua dos surdos, dos indígenas, dos estrangeiros, de fronteira entre outras. Algumas dessas questões têm sido alvo de ações legislativas, como é o caso da obrigatoriedade da disciplina de Libras (BRASIL, 2005) e do ensino de Língua Espanhola no Ensino Médio (BRASIL, 2005).

A Libras tem grande influência na educação de surdos, pois 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. Assim, a necessidade comunicativa de ter domínio da língua para interagir com sujeitos surdos brasileiros tem levado ao aumento da procura por ensinar e aprender Libras.

No Brasil, a partir de 1997, a Libras passou a ser mais divulgada por meio da criação do primeiro curso de capacitação para instrutores surdos, promovido pela Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos (Feneis) e financiado pelo Ministério da Justiça – Corde (Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência). Ainda, nesse ano, ocorreu a publicação da primeira edição do Livro Libras em Contexto³, elaborado por

³ FELIPE, T. A. Libras em contexto: curso básico, livro do estudante cursista. Brasília: Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos, MEC; SEESP, 2001.

Tanya Felipe e financiado pelo MEC/SEESP/FNDE, para o ensino da Libras às pessoas ouvintes, como segunda língua, auxiliando na comunicação e expressão com pessoas surdas, de modo a amenizar as barreiras de comunicação na sociedade e no desenvolvimento da linguagem.

Em 2001, o MEC/SEESP/FNDE financiou o Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos para distribuição do material (livros e fitas) da segunda edição do Libras em Contexto às Secretarias de Educação e a promoção de cursos, em parceria com a Feneis, para a formação de instrutores de Libras e cursos de Libras para professores de todo o país, rumo à inclusão escolar e social. Em 2004, o MEC/SEESP/FNDE financiou também o Programa Nacional Interiorizando a Libras para distribuição da quarta edição do livro e DVDs aos participantes dos cursos ministrados nos Centros de Apoio aos Surdos (CAS). Segundo o então Ministro de Estado da Educação, Tarso Genro, tal programa

tem como propósito apoiar e incentivar a formação profissional de professores, surdos e não surdos, de municípios brasileiros, para aprendizagem e utilização da língua brasileira de sinais em sala de aula, como língua de instrução e como componente curricular. O material de Libras em Contexto favorece o estudo e o ensino de língua de sinais falada pelos surdos do Brasil, por meio de material impresso e DVDs elaborados pela própria comunidade surda. O apoio do MEC ao processo de formação de instrutores de Libras e de professores para atuar na educação escolar dos surdos garante o respeito à diferença, à diversidade sócio-cultural. Essa ação é representativa do compromisso do Governo Federal com a educação para todos e com a inclusão social das pessoas com necessidades especiais (apud FELIPE, 2007, p.7).

A Libras, posteriormente, também passou a ser ensinada como primeira língua para surdos, dada a necessidade de comunicação e formação para o ensino para alunos/pessoas surdas, sobretudo na perspectiva de implantação de uma educação que se pretende bilíngue, já que há surdos que não têm domínio da língua de sinais. Em 2002, a Libras foi reconhecida pela Lei 10.436/2002 como meio de comunicação e expressão de pessoas surdas, e a partir daí houve um incremento da divulgação da língua e a promoção de mais cursos de Libras.

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.

Quando se pensa em ensinar Libras – e se pretende ensinar de um modo significativo para os sujeitos – é necessário considerar aspectos interativos e dialógicos envolvidos nas relações sociais. Assim, defendemos que, para ensinar Libras, são importantes os

pressupostos da abordagem enunciativo-discursiva, que se baseia na competência interativa e dialógica. Assim, nos parece oportuno tomar em consideração a contribuição de Bakhtin para pensar o ensino-aprendizagem de línguas, de uma forma geral, e o ensino de segunda língua, de forma mais específica.

No caso da Libras, se faz necessário ampliar os conhecimentos sobre os processos de ensino, desenvolvimento e aprendizagem, levando em consideração o fato de tratar-se do ensino de uma língua visuo-gestual – para pessoas que em geral são usuárias apenas de língua orais. Além disso, assumimos também a contribuição vygotskiana no que se refere à importância da interação para a aprendizagem. Assim, a forma como são apresentadas as atividades em um material didático e como essas atividades favorecem o desenvolvimento da comunicação e das interações nos interessa, visto que é por meio da interação discursiva que a língua se constitui, favorecendo a aprendizagem da Libras em funcionamento.

As atividades de ensino podem favorecer as interações. Tais interações podem favorecer um uso mais significativo da Libras, colaborando para uma aprendizagem mais efetiva por parte dos alunos. Assim, os modos como são organizadas as atividades de ensino podem ajudar as interações a fluírem e o domínio de Libras ser mais amplo ou mais restrito. Quanto mais um sujeito usa uma língua em funcionamento, maior domínio ele pode ter desta língua, pois quanto mais esta língua é tomada como um objeto externo, menos chance ele terá de usar efetivamente a língua e apropriar-se dela.

Questionar sobre algumas abordagens de ensino de línguas e metodologias usadas na atualidade é importante, seja em relação à língua materna, primeira língua, língua estrangeira e segunda língua. Pesquisas da área de estudos sobre surdos (LODI; MOURA, 2006; BRASIL, 2014) usam com maior frequência o termo L1 e L2 para abordar estudos sobre a Libras, enquanto em estudos linguísticos (LOPES, 1996; FERREIRA; SANTOS, 2010), para o ensino da língua falada, são usados termos segunda língua e língua estrangeira (L2/LE) como sinônimos. A primeira língua (L1), ou língua materna, é a língua de constituição do sujeito. Já a segunda língua é a língua aprendida depois, ou seja, o sujeito aprende uma outra língua para se comunicar com outras pessoas e também ter acesso à cultura de determinado local, sendo, assim, uma segunda língua de constituição. Já a língua estrangeira é aquela que o sujeito aprende em sala de aula para conhecimento e não como segunda língua, pois não é comum o uso dela fora da sala de aula, por exemplo.

Quando o ensino é destinado a um sujeito ouvinte, a Libras pode ser considerada como uma língua estrangeira para ele – ou pode vir a ser considerado como sua segunda língua, por

exemplo, se for professor de aluno surdo ou profissional bilíngue, isto é, se tiver uma convivência diária usando efetivamente a Libras. No Brasil, o português para o surdo é considerado como segunda língua, pois o mesmo vive e se comunica efetivamente com pessoas usuárias desta língua e adquire informações por meio dela. Outro exemplo: viajando para um determinado país a passeio, a língua é considerada estrangeira para uso temporário, como meio de comunicação com as pessoas estrangeiras e não como parte do cotidiano do sujeito viajante. Os termos vão depender dos objetivos e propósitos de ensinar e aprender uma língua e existem diferentes contextos para cada grupo de aprendizes (LOPES, 1996; LACERDA, CAPORALI; LODI, 2004).

De acordo com Lacerda, Caporali e Lodi (2004),

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 (p.55).

Segundo Lopes (1996), há pessoas que querem aprender uma língua estrangeira sem ter motivação integrativa e sim motivação instrumental, isto é, o aluno não tem necessidade de ser exposto aos aspectos culturais da língua estrangeira que está aprendendo. A motivação instrumental desconsidera a importância do ensino de cultura e faz com que o aluno aprenda a língua por alguma necessidade linguística, por exemplo, alunos da graduação e pós-graduação que fazem curso de inglês para poderem acompanhar os textos e artigos escritos na língua inglesa, ou funcionários de uma empresa que têm que aprender uma língua estrangeira para ler manuais.

A presente pesquisa não usará o termo língua estrangeira, pois dá o sentido de ser a língua usada em outro país, outra localização, enquanto na verdade a Libras não é estrangeira e nem internacional. Para manter o contexto linguístico em relação aos estudos da Libras, é importante usarmos os termos L1 (língua de constituição dos surdos) para o ensino da Libras para surdos e L2 (língua não constitutiva – não materna) para ouvintes.

De acordo com Spinassé (2006), uma segunda língua é:

adquirida sob necessidade de comunicação e dentro de um processo de socialização. A situação tem que ser favorável: um novo meio, um contato mais intensivo com uma nova língua que seja importante para a comunicação e para a integração social. Para o domínio de uma segunda língua é exigido que a comunicação seja diária e que a língua desempenhe

um papel na integração em sociedade (SPINASSÉ, 2006, p.6).

Embora a maioria dos alunos ouvintes que cursam a disciplina de Libras sejam usuários compulsórios, isto é, sejam obrigados por lei a cursar essa disciplina, que implica em avaliação e aprovação, alguns alunos ouvintes se conscientizam da importância da Libras para a sua formação e promoção de uma inclusão social, linguística e escolar. Eles adquirem e continuam estudando a Libras como segunda língua, não constitutiva, para intensificar um contato e socialização com alunos surdos, usuários da Libras. Assim, vê-se a relação entre o aprender Libras e a motivação integrativa ou instrumental do aluno ouvinte.

Tendo em vista que se trata de uma língua com outra materialidade (gestos e não sons e/ou escrita), Lacerda, Caporali e Lodi (2004) alertam que pode acontecer de alguns alunos se sentirem inaptos e incapazes de aprender a língua de sinais, por apresentarem dificuldades na produção das configurações de mãos ou certas configurações no espaço.

O estranhamento linguístico em relação à língua de sinais e à cultura surda pode influenciar os processos de aprendizagem, fazendo com que o próprio aluno ouvinte, ou seja, o aprendiz, não alcance seus objetivos. De acordo com Lacerda, Caporali e Lodi (2004), no processo de aprendizagem de uma nova língua, estão envolvidos processos pessoais/psicológicos. Portanto é de suma importância aos docentes, de qualquer segunda língua, se preocupar com as “características de cada grupo de aprendizes e as características intrínsecas de cada língua e pensar em abordagens metodológicas adequadas a cada tipo de público e de língua” (LACERDA; CAPORALI; LODI, 2004, p.56).

De acordo com Lodi (2013, p.167), é “impossível falar de qualquer processo de ensino-aprendizagem sem discutir anteriormente sobre o desenvolvimento de linguagem, pois ela é a base para o desenvolvimento de todas as funções mentais superiores”. A linguagem se dá por meio das interações em relação com o(s) outro(s), em diferentes contextos sociais. Portanto, é de extrema importância refletirmos o que é a linguagem e seu papel na constituição do sujeito e do conhecimento.

Para Vygotsky (1991), a relação do homem com o mundo é uma relação mediada pelos signos e pelos instrumentos. Os instrumentos são objetos sociais e mediadores da relação entre o indivíduo e o mundo, por meio de ações concretas, enquanto os signos são ferramentas que auxiliam nos processos psicológicos. Trata-se de elementos que representam outros objetos, eventos e situações, melhorando a possibilidade de armazenamento de informações e de controle da ação psicológica; são marcas externas que fornecem um suporte concreto para ação do homem no mundo (OLIVEIRA, 1993).

O processo de mediação, por meio de instrumentos e signos, também é fundamental para o desenvolvimento das funções mentais superiores. A mediação é um processo essencial para tornar possível atividades psicológicas voluntárias, intencionais, controladas pelo próprio indivíduo (OLIVEIRA, 1993).

Segundo Oliveira (1993),

Os elementos mediadores na relação entre o homem e o mundo, instrumentos, signos e todos os elementos do ambiente humano carregados de significado cultural, são fornecidos pelas relações entre os homens. Os sistemas simbólicos, e particularmente a linguagem, exercem um papel fundamental na comunicação entre os indivíduos e no estabelecimento de significados compartilhados que permitem interpretações dos objetos, eventos e situações do mundo real (OLIVEIRA, 1993, p. 40).

Para Vygotsky (1991), são duas as funções básicas da linguagem: intercâmbio social e pensamento generalizante. Para possibilitar o intercâmbio com outros indivíduos surdos, o interlocutor deve utilizar signos compreensíveis pelos surdos, que traduzam ideias, sentimentos, expressões, desejos, críticas, gírias e pensamentos na língua de sinais. A segunda função, segundo Oliveira (1993), é a

linguagem ordenando o real, agrupando todas as ocorrências de uma mesma categoria conceitual. (...) A linguagem fornece os conceitos e as formas de organização do real que constituem a mediação entre o sujeito e o objeto do conhecimento (OLIVEIRA, 1993, p.42-43).

De acordo com Oliveira (1993, p.42), “cada indivíduo vive sua experiência pessoal de modo muito complexo e particular, o mundo da experiência vivida tem que ser generalizado para poder ser traduzido em signos que possam ser transmitidos para outros indivíduos”.

Para Vygotsky (1991), existem dois estágios para a experiência pessoal e a construção do conhecimento, que ocorrem em dois níveis, primeiramente no nível externo e social entre pessoas (categoria interpsicológica) em que a linguagem é a comunicação e o diálogo e segundo, o nível interno e individual (categoria intrapsicológica) em que a linguagem é a reflexão, a memória, a compreensão e o pensamento. Nesse processo, os adultos mais experientes, em geral, e os professores, especificamente, são partes fundamentais para a estruturação da aprendizagem.

O desenvolvimento do aluno depende do aprendizado que realiza em um determinado grupo social, a partir das interações com outros agentes, sejam eles professores, colegas ou tutores. O aprendizado de uma segunda língua pode ocorrer naturalmente pelo processo de imersão em que se tem o contato frequente com os usuários da língua-alvo nas situações de interação social; ou de forma mais sistematizada em oficinas e cursos.

No contexto da EaD as interações por meio do diálogo são realizadas com o apoio de ferramentas tais como: fórum, mensagem, e-mail, *chat* e *feedback*. Estas ferramentas criam ambiente para situações dialógicas, de interação entre pares e/ou professor favorecendo que a língua seja posta em uso e que o aprendiz interaja por meio dessa língua. Nesse contexto os alunos podem perceber o seu progresso e compreender situações de uso efetivo da língua.

Para estudarmos o ensino-aprendizagem de uma língua, não podemos avaliar individualmente cada polo do processo de ensino – aluno e professor –, pois o aluno depende do outro (professor e demais alunos) para desenvolver diálogos, ou seja, usar a língua. Na linguagem, no diálogo, na interação, são sempre indispensáveis o sujeito e o outro. É na interação com outros indivíduos que o sujeito se mostra capaz de colocar em prática vários processos de desenvolvimento, os quais sem a interação com o outro, seriam impossíveis de ocorrer. Portanto, o aluno alcançará o objetivo de determinada atividade com a orientação, mediação e colaboração do docente/tutor/colegas.

Segundo Vygotsky (2006), a interação, por meio das relações sociais, é fundamental para o processo de aquisição da linguagem e desenvolvimento humano. O autor enfatiza centralmente a aquisição de conhecimentos por meio da interação do sujeito com seu meio e também da troca com outros sujeitos e consigo mesmo, internalizando conhecimentos, papéis e funções sociais, o que possibilita a formação de conhecimentos e da própria consciência. É por meio da linguagem que as funções mentais superiores (percepção, pensamento, memória) são socialmente formadas e culturalmente transmitidas na interação. De acordo com Vygotsky (2006), a aprendizagem é fundamental ao desenvolvimento dos processos internos na interação com outras pessoas.

Portanto, é de suma importância possibilitarmos no processo de ensino e aprendizagem da Libras como L2 a interação entre os alunos ouvintes, docentes e tutores mais experientes para aprenderem a língua e seus aspectos linguísticos, culturais e sociais apoiados nas ferramentas de fórum, *chat*, webconferência, e-mail entre outras. A comunicação e a interação com o(s) outro(s) em língua de sinais são fundamentais para o desenvolvimento e a aprendizagem do aluno aprendiz ouvinte. A teoria de Vygotsky contribui para que as metodologias de ensino de segunda língua sejam pensadas de forma mais natural, mais interativa e respeitando os diferentes níveis de desenvolvimento e aprendizagem, dando menor importância à gramática e memorização, em geral valorizadas nas abordagens tradicionais de ensino de segunda língua.

Segundo Bakhtin, o ser humano só existe como integrante da sociedade, “membro de um grupo social, de uma classe, é que o indivíduo ascende a uma realidade histórica e de uma produtividade cultural” (FREITAS, 1995, p.126). Ainda segundo Bakhtin,

na estrutura da linguagem, todas as noções substanciais formam um sistema inabalável, constituído de pares indissolúveis e solidários: o reconhecimento e a compreensão, a cognição e a troca, o diálogo e o monólogo, sejam eles enunciados ou internos, a interlocução entre o destinador e o destinatário, todo signo provido de significação e toda significação associada ao signo, a identidade e a variabilidade, o universal e o particular, o social e o individual, a coesão e a divisibilidade, a enunciação e o enunciado (BAKHTIN, 2010, p.10).

Para Bakhtin (2010) a “ideologia é um reflexo das estruturas sociais, e entre linguagem e sociedade existem relações dinâmicas e complexas que se materializam nos discursos ou, melhor, nos gêneros do discurso” (PEDROSA, 2014, s/p.). Segundo Pedrosa (2014, s/p.), “a noção do dialogismo como princípio fundador da linguagem afirma que toda linguagem é dialógica, isto é, todo enunciado é sempre um enunciado de um locutor para seu interlocutor”.

Neste estudo assumimos esses conceitos como importantes para o processo de ensino e aprendizagem de segunda língua compreendidos num contexto social, cultural e dialógico. Toda manifestação, vozes que, explicitamente ou implicitamente, dão forma ao discurso, refletem os sentidos e os valores que estruturam a sociedade. De acordo com Bakhtin (2010),

a língua não se transmite; ela dura e perdura sob a forma de um processo evolutivo contínuo. Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal; ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar. É apenas no processo de aquisição de uma língua estrangeira que a consciência já constituída - graças a língua materna - se confronta com uma língua toda pronta, que só lhe resta assimilar. Os sujeitos não “adquirem” sua língua materna; é nela e por meio dela que ocorre o primeiro despertar da consciência (BAKHTIN, 2010, p. 111).

A apropriação da língua, por meio da interação, ocorre de forma real, na qual o docente/interlocutor se comunica com seus alunos de forma natural, fluida e flexível, livre da língua(gem) artificial, impessoal e livresca (BAKHTIN, 2013).

Para Vygotsky (1991) e Bakhtin (2010), o conhecimento é resultado de multiplicidade de vozes existentes nos conceitos e discursos que integram nossa sociedade. Por isso, para aprender outra língua devem-se ampliar as relações sociais, entrando em contato com outros conjuntos simbólicos. Segundo Vygotsky (1991, p.83), “as relações reais entre os indivíduos estão na base de todas as funções superiores”. De acordo com Bakhtin (2010), o discurso de

cada sujeito se constrói, se (re)constrói, e se desenvolve na e pela interação social, a partir de situações significativas com os enunciados individuais por meio da dialogia. Ou seja, a construção do modo de expressão não depende somente de nós mesmos, mas também da multiplicidade de vozes existentes nos conceitos e nos discursos que constituem e integram nossa sociedade. É por meio da linguagem que transmitimos aos outros sujeitos nossas experiências e conhecimentos, trocamos informações, organizamos pensamentos, discutimos ideias, dúvidas, críticas, ou seja, é a partir da linguagem que nos relacionamos socialmente. Então, ensinar uma nova língua oportuniza relações sociais novas e, no caso da relação surdos e ouvintes, diversas e inusitadas, favorecendo uma (re)construção dos sujeitos.

Conhecer outra língua, especificamente a Libras, saber um pouco da realidade do outro, nesse caso, dos surdos, de outros povos surdos e diferentes culturas, proporciona a construção de sentidos e significações que possibilitam novos conhecimentos e aprendizados. Estamos diante da diversidade humana e das várias línguas de modalidade oral-auditiva envolvidas. Para que os ouvintes possam conhecer a realidade surda e sua cultura, é preciso ter acesso à língua de sinais, baseada totalmente na gestualidade, sem sons – como acontece nas línguas orais-auditivas – apelando-se assim para outra materialidade, em rompimento com a estabilidade linguística, o que representa um convite a um estranhamento linguístico⁴. Segundo Serrani, quanto ao estranhamento linguístico,

no caso específico da inscrição numa segunda língua, até mesmo nos contextos formais de aprendizagem, esse processo diz respeito sempre ao estrangeiro, ao estranhamento. Estranhamento que nos defronta com outros modos de estruturar as significações "do" mundo, que se apresenta "tangivelmente" como *múltiplo e construído*. Mas o estranhamento fundamental é aquele que acontece, principalmente, em relação a nós mesmos (SERRANI-INFANTE, 1997, s/p, grifos do autor).

O sujeito que tiver acesso ao conhecimento e a informações por meio da interação social e verbal, terá enriquecido sua experiência particular, ampliando a sua capacidade intelectual, bem como a sua sociabilidade e sensibilidade. As línguas, sejam elas materna, segunda ou estrangeira,

trabalham de forma libertadora, e o seu conhecimento é um requisito para uma cidadania plena e um fator importante no desenvolvimento da reflexão social e crítica. Isto não apenas para os alunos em fase escolar, mas para os indivíduos de forma geral, proporcionando a inclusão social (COSTA; VIVIANI; GESSER, 2007, p.13).

⁴ Devido à complexidade da Libras, que envolve o sujeito, de sua constitutividade individual, o docente é responsável por investigar caminhos para proporcionar um envolvimento com a segunda língua, capaz de lidar com o conflito e com o estranhamento que a Libras pode provocar no sujeito/aprendiz.

De acordo com Bakhtin, nos comunicamos por enunciados e pelos diferentes gêneros que os constituem.

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja; pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional. [...] cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso (BAKHTIN, 2010b, p.261).

Para Bakhtin, tipos são condições históricas em que se inscreve a língua.

Isto quer dizer que são estabelecidos pela situação de interação na qual estão inseridos, e sobre a qual exercem, por sua vez, uma forma de ação. Assim emerge a característica do gênero como relativamente estável, isto é, o gênero nasce e se instaura de acordo com as funções da comunicação. É possível compreender a grande diversidade dos topos de enunciados, pois a cada situação de interação social correspondem circunstâncias e locutores específicos com essa individualidade e projetos próprios (COSTA; VIVIANI; GESSER, 2007, p.14).

De acordo com Maiolini,

os gêneros existem no fluxo das forças sócio-discursivas da vida coletiva. É na interação entre os sujeitos situados em esferas de uso da linguagem que os gêneros são apreendidos, visto que é desde os momentos iniciais de nossa vida em sociedade que nos apropriamos da linguagem e do discurso de outrem e aprendemos a valorar e perceber o mundo social (2013, p.46).

Para Bakhtin (2010b), existem dois tipos de gêneros: os primários (simples) e os secundários (complexos), sendo o primeiro mais próximo da situação de comunicação verbal espontânea, podendo ser um diálogo cotidiano, uma conversa familiar ou social, relatos, cartas etc., enquanto o segundo é mais ligado a situações de uma comunicação culturalmente complexa e evoluída, transmutando e absorvendo, em seu processo de formação, os gêneros primários, tais como o teatro, o discurso científico, político, jornalístico, artístico, piadas entre outros.

Devido aos diferentes gêneros que constituem os enunciados e são por eles constituídos, torna-se relevante entendermos o enunciado de Bakhtin (2010b), em que “a unidade real da comunicação verbal” (p.293) é o uso concreto da língua, sendo que a fala só existe “na forma concreta dos enunciados de um indivíduo/sujeito: do sujeito de um discurso-fala”. O enunciado é, portanto, individual, mas realizado por um interlocutor considerado como social, no sentido de que é perpassado sempre por outras “vozes”. Se o interlocutor é

social, sua fala (discurso ou enunciado) sempre se dirige a alguém. O outro (ouvinte) também é um interlocutor que responde ativamente, concordando, discordando, criticando, complementando e corrigindo a interlocução do outro (locutor).

Segundo Bakhtin (2010b), ao usar um discurso, a pessoa adota uma atitude de concordância, discordância, complementação, ou até mesmo a construção de um novo conceito. Todo enunciado é uma resposta a enunciados anteriores, numa dada esfera da comunicação verbal. Quando sinalizamos, sempre constituímos um interlocutor do qual esperamos uma reação, podendo ser uma concordância ou não, reconhecimento, complementação, novos significados.

A crítica de Bakhtin (2010) em relação à linguística tradicional é que, para ela, a língua é um conjunto de frases ou de orações sem interação social, desconsiderando o enunciado que se constitui por meio de elos com outros enunciados. Para ensinar línguas é necessário que a comunicação social esteja inserida nas esferas da atividade humana por meio de enunciados inseridos num determinado gênero do discurso.

No processo de escolarização, é importante reconhecer ou saber os gêneros, pois é por meio deles que o aluno tem a oportunidade de comunicar e interagir verbalmente nas diferentes esferas sociais em que se encontra. Ensinar uma língua por meio de uma lista de sinais (itens lexicais) ou frases descontextualizadas, fora de um determinado contexto real de uso, transforma as aulas em memorização e a língua em dicionário, resultando, assim, em uma língua artificial, reduzida e simplificada, que será inútil para o sujeito/usuário em situações de interação verbal.

Por isso, a disciplina de Libras, por meio do ambiente virtual, deve ser construída numa abordagem que disponibilize diversos gêneros do discurso, tais como: narrativas; depoimento pessoal; entrevista dos surdos; piadas referentes à cultura surda; diálogos práticos com contexto real de uso entre outros, desde a infância surda até a fase adulta, para que os alunos possam reconhecer e contextualizar a realidade surda, a cultura surda, a língua das pessoas surdas – que não é baseada de dicionários e memorização apenas, mas constituída de polifonia e dialogia.

É por meio da linguagem que o indivíduo desenvolve o seu processo de socialização e de aprendizagem, em geral. Esse desenvolvimento ocorre graças à mediação sócio-histórica proporcionada pela língua em todos os aspectos humanos: social, linguístico, afetivo e cognitivo (REBOUÇAS, 2009).

Se o indivíduo tem uma língua, ele terá acesso ao conhecimento por meio das interações sociais. Para que os ouvintes possam se comunicar com os surdos, compreender a cultura surda, o mundo surdo, precisam da língua de sinais para ter acesso a esse conhecimento, isto é, os ouvintes precisariam aprender a Libras para se comunicar com as pessoas surdas brasileiras. Por isso, a importância de o indivíduo que, futuramente, será professor de alunos surdos em uma escola inclusiva, aprender a Libras para comunicação, mediação e conhecimento do mundo surdo e dar sentido aos seus significados.

De acordo com Rebouças (2009, p. 50), “no processo de desenvolvimento humano, a linguagem desempenha um papel fundamental na construção de significados particulares e culturais. Sendo assim, a linguagem não deve ser vista apenas como forma de comunicação”. Nesse sentido, o ensino de Libras não deve se limitar a informações como itens lexicais, sinais isolados e descontextualizados. Por seu “papel sócio-histórico-cultural, o significado da palavra/sinal é visto como noção básica para uma explicação concreta da formação da consciência e do funcionamento mental superior” (REBOUÇAS, p.50). De acordo com Vygotsky (1991), pensamento e linguagem são processos que dependem um do outro. “A influência recíproca entre o pensamento e a linguagem é fundamental para a construção de significados individuais e coletivos” (REBOUÇAS, 2009, p.50).

Para a valorização do ensino da Libras, de forma contextualizada, comunicativa e interativa, é preciso despertar para as diferentes interpretações existentes que subsidiarão as novas e diferentes significações ao pensamento de cada indivíduo/sujeito e que darão sentido à comunicação em um contexto sócio-histórico-cultural. Portanto, a Libras deve ser ensinada aos ouvintes por meio de uma metodologia específica de segunda língua, para possibilitar a aprendizagem do indivíduo com capacidade de compreender e adquirir significados próprios e não reduzido apenas a memorizações.

Os vídeos são uma possibilidade de interlocução em Libras - texto em Libras - com o qual os alunos podem dialogar, refletir, construir conceitos e testar hipóteses. Esse material pode ser funcional como regulação da atividade.

O uso das vídeo-aulas de história e diálogo em Libras, como mediadores, aumenta a capacidade de atenção, percepção, compreensão e memória, sobretudo, permite maior controle voluntário do sujeito sobre sua atividade. Vídeo-aula é como um texto que permite que o sujeito se relacione com a língua – mediado pelo vídeo – ampliando suas possibilidades de compreender e usar a língua como se penetrasse no mundo dos surdos e na cultura surda. O sujeito ouvinte não aprende Libras fazendo leituras de textos escritos, e sim acompanhando os

movimentos, expressões faciais e corporais, o jeito de expressar em língua de sinais, além de perceber as diferenças entre a Libras e a Língua Portuguesa.

3.1 Abordagens e métodos para o ensino de línguas

Segundo Leffa (1988), a abordagem é um termo mais abrangente e engloba os pressupostos teóricos acerca da língua e da aprendizagem, enquanto método é o termo mais restrito e está contido na abordagem. Para o autor, o método tem “regras para seleção, ordenação e apresentação dos itens linguísticos, bem como normas de avaliação para elaboração de um determinado curso”. De acordo com o autor,

a única dificuldade nessas definições de abordagem e de método está na imprecisão histórica do termo “método”, já consagrado tanto no sentido amplo como no restrito (Exemplo: o “método Direto”, que na verdade não é um método mas uma abordagem). A solução proposta neste artigo é usar o termo na acepção atual e fazer a necessária ressalva para cada caso (LEFFA, 1988, s/p.).

Para Gesser (2010, p.5), a metodologia de ensino de línguas é o estudo das práticas pedagógicas de uma forma mais abrangente, enquanto abordagem é um conceito mais abstrato, indicador de um conjunto de pressupostos, crenças e princípios teóricos sobre a natureza da língua(gem) e da aprendizagem. A autora questiona ainda a diferença entre uma abordagem de ensino com foco na forma, na estrutura (abordagem gramatical) e outra, com foco no uso de língua (abordagem comunicativa). Podem ser destacados três conceitos presentes em cada abordagem: o conceito de língua(gem); o conceito de ensinar e o conceito de aprender (BROWN, 1994; ALMEIDA FILHO, 1997, 1998 apud GESSER, 2010).

Ao longo do tempo, diferentes abordagens e métodos foram utilizados com a intenção de facilitar o aprendizado e o ensino-aprendizagem, com isso foram feitas mudanças para melhor atender aos alunos e professores. Diante de diferentes métodos e diferentes abordagens para o ensino da segunda língua, a seguir apresentam-se diferenças e princípios gerais de algumas delas para uma reflexão acerca da prática pedagógica docente, para, a partir daí, assumir uma nova postura para o ensino de segunda língua em uma abordagem enunciativo-discursiva.

Segundo Gesser (2010), a língua(gem), na abordagem estrutural-gramatical, é a busca da estrutura formal da língua alvo com base na leitura, tradução de textos literários e de memorização de vocabulários/ itens lexicais, num contexto em que o professor ensina e o aluno internaliza. Para ensinar, nessa abordagem, o principal objetivo é a transmissão dos conteúdos da estrutura formal e gramatical da língua alvo, por meio de livros didáticos e

materiais. E, para aprender, espera-se a internalização das formas linguísticas e a memorização de vocabulários/itens lexicais sem qualquer intervenção dos alunos. O professor ensina e o aluno aprende.

A abordagem mais antiga de ensino de línguas é a abordagem tradicional, conhecida como método de gramática-tradução. Nessa abordagem, a língua é vista como morta (BAKHTIN, 2013), pois o ensino se baseia apenas na transmissão do conhecimento sobre a língua, com acesso a textos literários e estudo das regras normativas, desconsiderando a importância do significado estilístico da língua (BAKHTIN, 2010). Tem-se a tradução e ditados como base de compreensão da língua em estudo. O objetivo não é ensinar a falar e compreender auditivamente, e sim apenas aprender a ler textos escritos. Os materiais de apoio são dicionário e livros de gramática. O aluno apenas aprende e memoriza as regras e os exemplos para dominar a morfologia e a sintaxe. Enquanto o professor é o transmissor do conteúdo, o aluno é passivo do conhecimento, não havendo lugar para a interação entre eles. Nessa abordagem não existe flexibilidade e nem procedimento metodológico ativo. Segundo Faraco (2013), há “mais de meio século de críticas ao ensino tradicional, a escola brasileira de hoje não sabe o que fazer com a gramática e apenas reproduz o escolasticismo tradicional” (s/p.). Utiliza-se uma gramática tradicional na qual o ensino está mais vinculado ao estudo da gramática e à memorização de regras e vocabulários, de forma descontextualizada, sem haver uma preocupação com a realidade sócio-histórica do aluno. O professor ensina e o aluno internaliza, isto é, o professor não elabora juntamente com os alunos a percepção e a compreensão dos efeitos de sentido de uma construção morfológica e sintática. Para Bakhtin (2010),

a orientação da corrente em evolução nunca pode ser formalizada e sistematizada. Esta é a razão pela qual o pensamento gramatical formalista e sistematizante desenvolveu-se com toda plenitude e vigor no campo das línguas mortas e, ainda, somente nos casos em que essas línguas perderam, até certo ponto, sua influência e seu caráter autoritário sagrado. A reflexão linguística de caráter formal-sistemático foi inevitavelmente coagida a adotar em relação às línguas vivas uma posição conservadora e acadêmica, isto é, tratar a língua viva como se fosse algo acabado, o que implica uma atitude hostil em relação a todas as inovações linguísticas. A reflexão linguística de caráter formal-sistemático é incompatível com uma abordagem histórica e viva da língua (BAKHTIN, 2010, p. 107-108).

Opondo-se ao método da gramática-tradução, emerge o método Direto, desenvolvido pelo alemão Charles de Berliz, que enfatiza as “habilidades áudio-orais e o uso da língua-alvo pelo aluno, relegando como secundárias a leitura e a escrita, já que acredita que os aprendizes podem confundir os sons com a grafia” (GESSER, 2010, p.14). Este método em nada difere

da ideia de que há algo pronto e acabado (língua) a ser ensinado pelo professor e o aluno deve aprender passivamente.

Ao contrário dos métodos citados, o método audiolingual enfatiza a língua falada como importante para o desenvolvimento das habilidades orais, desconsiderando a importância da escrita. Tem-se uma visão estruturalista que se preocupa com a organização do conteúdo programático, partindo da fonologia, morfologia e sintaxe. Segundo Gesser (2010, p.15), a habilidade da fala é desenvolvida a partir de imitações, repetições e memorizações de palavras e frases. Os objetivos desse método são o controle das estruturas do som, forma e ordem e o domínio da língua-alvo em mesmo nível da língua materna. O aprendizado é um molde de hábitos, centrado e manipulado pelo docente para evitar erros por parte dos alunos. Ainda, os alunos não podem se expressar de forma autêntica, pois esse método não considera a importância da criatividade e dos interesses dos alunos, focando na estrutura da língua e não nas interações entre seus usuários.

A abordagem estrutural-gramatical, por meio dos “métodos” da gramática-tradução e audiolingual, são parte daquilo que Bakhtin (2010) chamou de visão objetivista abstrata, que, segundo ele, estuda a enunciação monológica isolada, levando assim a uma compreensão passiva. De acordo com Bakhtin, esse sistema

exprime-se, efetivamente, em coisas materiais, em signos, mas enquanto sistema de formas normativas, sua realidade repousa na sua qualidade de norma social. [...] o sistema constitui um fato objetivo externo à consciência individual e independente desta – e isto representa uma de suas posições fundamentais. E, no entanto, é só para a consciência individual, e do ponto de vista dela, que a língua se apresenta como um sistema de normas rígidas e imutáveis (BAKHTIN, 2010, p.93).

Essa abordagem defende que a língua está isolada dos conteúdos semânticos e estilísticos, e a gramática, segundo Bakhtin (2013, p.23), degenera em escolasticismo.

O “método” comunicativo, conhecido como abordagem comunicativa, surgiu no final da década 1960 e início de 1970, tendo como foco um processo mais interativo para o ensino de línguas. Essa abordagem não objetiva a descrição de conceitos gramaticais ou lexicais, e sim, segundo Leffa (1988, s.p.), enfatiza “a semântica da língua, descrita fragmentariamente em alguns estudos esparsos”. Nesse sentido, a língua(gem) é um sistema para a expressão do significado, cuja função primária é a interação e a comunicação. O objetivo dessa abordagem é a reflexão sobre as necessidades dos alunos e a inclusão das habilidades funcionais como objetivos linguísticos. O conteúdo programático é trabalhado com as estruturas, funções, noções, temas e tarefas, no qual o professor não é mais o centro e o aluno deixa de ser

passivo, ambos são agentes ativos e interagem por meio de atividades de negociação e construção de sentidos. Nesse método são permitidos a criatividade e o interesse dos alunos. O propósito desse método para aprender uma língua é a comunicação por meio das interações sociais e verbais.

Para Gesser (2010), na abordagem comunicativa, a língua(gem) é o instrumento da interação e da comunicação, e nela há significados reais; em que o docente é o mediador e o aluno usa e pratica a língua. Para ensinar, o principal objetivo é a comunicação e o uso da língua(gem) da língua alvo, a partir da construção de novos significados na e através da interação com o(s) outro(s). Nessa abordagem, aprender línguas é vivenciar situações significativas que são construídas a partir das interações com o(s) outro(s) aluno(s) e com o docente, sendo todos agentes ativos. Contudo, não se pode esquecer que as atividades com a língua, que são padronizadas previamente, não levando em conta plenamente os sujeitos em si, e sim, em geral, um perfil de aluno que se pretende atender - “adolescentes”, “*business*” - as aulas são preparadas numa sequência didática que pretende explorar situações cotidianas do uso da língua, mas que, em última análise, não deixa de ser artificial. As situações propostas não são específicas para aquele determinado grupo de pessoas, o docente é que sugere que se coloque a língua em uso naquele contexto determinado.

Para Schneider (2010), a abordagem comunicativa

originou inúmeras pesquisas sobre os processos da aprendizagem de línguas estrangeiras. Estes passaram a ser conteúdo de ensino com orientações explícitas sobre estratégias de aprendizagem e de leitura e compreensão de textos: deve-se aprender a compreender o texto em língua estrangeira de forma semelhante como na língua materna, ou seja, segundo a sua função comunicativa e os objetivos específicos do leitor que, de acordo com o tipo de texto, pode visar a diferentes graus de compreensão: global, detalhada e seletiva. Na aplicação do princípio pragmático-funcional, o **texto** (oral e escrito) constitui o ponto de partida. O trabalho com textos literários é substituído pelo trabalho com textos autênticos sobre a comunicação cotidiana (formulários, anúncios, e-mails, cartas, prospectos, receitas, etc.). Esta mudança de paradigma tem por objetivo promover atividades que levem o aluno ao aprendizado do entendimento da língua como ela realmente é usada na cultura-alvo (SCHNEIDER, 2010, s/p.).

Atualmente, assumimos uma proposta para o ensino de línguas, hoje conhecido como abordagem enunciativa-discursiva, tendo foco em um processo dialógico, em que o sujeito constitui-se pela língua. De acordo com Bakhtin, a língua, nessa abordagem, se dá por meio de enunciados (podendo ser orais, escritos e em língua de sinais),

concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. [...] Todos esses três elementos - o conteúdo temático, o

estilo, a construção composicional - estão indissoluvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação (2010b, p.261-262).

Para Bakhtin, o significado é construído nas relações. Com base em Bakhtin, Albres (2013) cita as contribuições de Miller para o ensino de língua na abordagem enunciativa-discursiva:

(1) focalizar as formas e os tipos de interação verbal entre os usuários da língua, considerando-se o contexto em que se dá essa interação, ou seja, tratar os diferentes gêneros textuais em seu contexto de uso social, em sua habitual forma de comunicação entre os usuários da língua para que o aluno compreenda tanto a forma pela qual se organizam os diferentes textos nos diferentes contextos de comunicação verbal, como também a função social que eles cumprem na dinâmica da língua em uso;

(2) na sequência, focalizar a forma específica de cada enunciação, vista à luz do processo interativo em que foi produzida, considerando-se a sua organização global e os elementos que garantem sua coesão e sua coerência; vale dizer, explorar o texto quanto aos seus elementos de organização interna e de conformação externa no caso do texto impresso, explicando os recursos que o fazem funcionar como uma unidade linguística significativa, com uma intencionalidade e um valor apreciativo que determinam a escolha e o arranjo dos elementos mais carregados de sentido que orientam as enunciações e tornam explícitos os componentes ideológicos que permeiam qualquer forma de discurso;

(3) finalmente, focalizar as formas linguísticas que caracterizam cada enunciação, considerando-se os recursos disponíveis para concretizá-las, isto é, para cada gênero textual, evidenciar os aspectos da organização gramatical e de suas partes constitutivas que são essenciais para o entendimento de como esses recursos colaboram para a conformação do texto em suas características globais e de sua organização e funcionamento (MILLER, 2009 apud ALBRES, 2013, p. 123).

De acordo com Albres (2014), quanto ao ensino de línguas, as atividades pedagógicas do docente devem ser baseadas em ações interativas e em negociação de sentidos. O docente deve proporcionar aos alunos o uso vivo da língua de forma enunciada e compreensiva em seus diversos contextos.

Segundo Bakhtin (2013), uma metodologia possível é aquela que articula gramática e estilística, a partir de exemplos citados. Isto é, a meta para ensinar a língua é conseguir que cada aluno alcance plena autonomia e individualidade linguística, livre da linguagem artificial, impessoal e livresca. Isso significa livre da gramática tradicional e pura da visão objetivista abstrata criticada por Bakhtin (2010).

Para Bakhtin, a gramática tradicional desconsidera a enunciação e o contexto em que ela ocorre, apoiando-se basicamente em monólogos mortos, ou seja, na enunciação isolada, fechada e monológica. A linguística tradicional não trabalha a língua na sua relação com a

ação humana e com a vida, pois não adota o modo adequado de registrar a língua enquanto fenômeno social (BAKHTIN, 2010).

A verdadeira substância da língua é constituída pelo fenômeno social da interação verbal realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (BAKHTIN, 2010, p.127).

Entendemos a linguagem como interação verbal, cuja realidade fundamental é seu caráter dialógico. Toda enunciação é um diálogo e faz parte de um processo de comunicação ininterrupto, sendo assim, não há enunciado isolado. As relações dialógicas são mais amplas, heterogêneas e complexas. Para Bakhtin (2010), a linguagem nunca está completa, ela é uma tarefa, um projeto, sempre caminhando e sempre inacabado. A língua e a palavra são quase tudo na vida humana, portanto, uma realidade tão abrangente e com tantas facetas que não pode ser compreendida unicamente por meio da metodologia da linguística tradicional. Linguística esta que é incapaz de apreciar a natureza do diálogo, ignorando a natureza social e dialógica do enunciado e apagando a profunda ligação existente entre a linguagem e a vida.

4 QUESTÕES METODOLÓGICAS PARA O ENSINO DA LÍNGUA DE SINAIS COMO L2

Neste capítulo pretende-se problematizar a importância da interação/mediação, da visualidade e da multimodalidade no processo de ensino e aprendizagem de Libras, seja no ensino presencial, seja no ensino a distância. Pretende-se também reconhecer os diferentes métodos, abordagens e recursos para o ensino da língua de sinais como segunda língua e discutir sobre o conteúdo e recursos nas diferentes modalidades de ensino.

A partir de 1880, no Brasil, a língua de sinais foi banida pela sociedade majoritária de ouvintes, que tende à homogeneização social e cultural, priorizando a língua oral e escrita, fazendo com que surdos desconsiderem a sua própria língua. Essa decisão, tomada no Congresso de Milão⁵, contribuiu para que professores mudassem suas práticas pedagógicas, que antes eram focadas na língua de sinais, para a abordagem oralista, que tinha como foco a oralidade, fazendo com que surdos “aprendessem a falar” para serem inseridos na sociedade e terem os seus direitos como cidadãos.

A abordagem oralista segue o modelo no qual os surdos não poderiam expressar suas ideias, sentimentos e críticas na língua de sinais, pois tinham que obedecer aos professores e fazer o que eles mandassem. O uso da língua de sinais era proibido e o foco era a repetição de palavras descontextualizadas e sem sentido para o surdo, que, se errasse, recebia castigos e maus tratos. Não havia interação e diálogo entre o aluno surdo e o professor, dificultando o desenvolvimento da linguagem e da língua de sinais.

Já havia escolas oralistas em várias partes do mundo – oralistas e manualistas⁶ conviviam –, o que o Congresso de Milão fez foi marcar a vertente oral como “a melhor” e a que deveria ser seguida, colocando a abordagem manualista como algo a ser evitado. Essa perspectiva causou um grande impacto mundial, e, posteriormente, muitos professores surdos foram demitidos e perderam seu espaço na sociedade e no trabalho.

Nesse cenário, o trabalho com a língua de sinais entrou em declínio, o que prejudicou sua evolução e o seu reconhecimento como língua. Por muitos anos, a língua de sinais foi

⁵ Evento ocorrido em 1880, em Milão, Itália. “O oralismo puro, como acordado por grande parte dos mais de 170 membros do Congresso (em sua quase totalidade ouvintes), foi apontado como a melhor abordagem para a educação de surdos. [...] O Congresso de Milão constituiu não o começo do oralismo, mas a sua legitimação oficial. Tratou-se de um marco histórico que cristalizou a hegemonia do ouvir e do falar, e que se desdobrou em uma série de reformulações nas estruturas, nos currículos e nas metodologias de várias instituições de então” (EIJ, 20--).

⁶ Manualista é o termo usado para identificar as pessoas usuárias da língua de sinais e que defendem os seus direitos linguísticos e culturais. Defendem as escolas bilíngues para surdos permitindo o uso da língua de sinais.

considerada como o código secreto de comunicação das pessoas surdas, que atrapalhava o aprendizado da língua oral e escrita. Só a partir de 1960, graças ao linguista William Stokoe, a língua de sinais foi reconhecida com *status* linguístico, ou seja, como língua das pessoas surdas com seus respectivos valores linguísticos atendendo a todos os níveis de uma língua genuína (CAMPOS, 2008).

Apesar de a língua de sinais ganhar status de língua com as pesquisas de Stokoe, é apenas na década de 80 que a proposta de Educação Bilíngue para surdos começa a ser difundida no Brasil, favorecendo o ensino na língua de sinais como primeira língua e o português como segunda língua. Nessa proposta, são necessários professores bilíngues, metodologias/currículos adaptados à experiência visual e visualidade.

A língua de sinais não é universal e cada país possui a sua própria língua, como acontece com as línguas orais, tais como a Língua Portuguesa, a Língua Inglesa, a Língua Espanhola e assim por diante. A Libras não é o português sinalizado, como muitos professores afirmam, pois se trata de uma outra língua com gramática e características próprias (BRITO, 1995; QUADROS; KARNOPP, 2004; CAMPOS, 2008). O português sinalizado foi difundido na década de 1970, por meio da Comunicação Total, cujo objetivo era utilizar os sinais como ferramentas para o aprendizado da língua majoritária e recurso para o desenvolvimento da leitura e escrita, não se assumindo como uma língua de sinais, com estrutura gramatical própria e elementos linguísticos de uma língua genuína que fizessem parte de uma cultura surda. A Libras não é uma adaptação da gramática da Língua Portuguesa, pois também possui níveis linguísticos, tais como fonologia, morfologia, sintaxe, semântica e pragmática (BRITO, 1995; QUADROS; KARNOPP, 2004; CAMPOS, 2008).

Ambas as línguas são estruturadas linguisticamente, mas cada uma em sua modalidade. Nas línguas orais-auditivas, existem as palavras constituídas por fonemas, que são as estruturas mínimas de significação, enquanto que nas línguas de sinais, visuo-gestuais, existem os itens lexicais, que são os sinais constituídos por parâmetros mínimos – configuração de mão, orientação de mão, movimento, localização ou pontos de articulação e expressão não manual. A primeira modalidade tem como característica principal a linearidade, na qual os usuários produzem os fonemas em forma sequencial, enquanto a segunda modalidade tem como característica principal a simultaneidade – os parâmetros da Libras, por exemplo, são produzidos ao mesmo tempo (BRITO, 1995; QUADROS; KARNOPP, 2004).

As palavras das línguas orais-auditivas diferem entre si pelos fonemas e morfemas, enquanto os sinais das línguas de sinais diferem entre si pelos parâmetros tais como as configurações de mãos, os movimentos, os pontos de articulação (localização), as orientações da mão e as expressões não manuais, que, somados, compõem as unidades mínimas de significação da Libras (QUADROS; KARNOPP, 2004).

A maioria dos ouvintes afirma que a Libras é uma mímica e que não possui valores linguísticos, tampouco conceitos abstratos e técnicos, e nem metáforas. Mas isso não é verdade, pois a Libras é uma língua constitutiva, constituída pela comunidade surda brasileira, por meio de diversas interações sociais, assentada nos princípios linguísticos assim como qualquer língua. Para Brito (1997), as línguas de sinais:

permitem a expressão de qualquer conceito - descritivo, emotivo, racional, literal, metafórico, concreto, abstrato - enfim, permitem a expressão de qualquer significado decorrente da necessidade comunicativa e expressiva do ser humano (BRITO, 1997, p. 19).

A língua de sinais pode sofrer variações linguísticas dependendo do contexto comunicativo/enunciativo, seja ele formal, informal ou regional. Por se tratar de uma língua utilizada pelos surdos como forma constitutiva de comunicação visuo-gestual, é importante atentarmos para pesquisas ou consultas de qualquer dicionário de Libras, seja impresso ou digital, para expressarmos algum enunciado na língua de sinais, pois, nessas consultas, geralmente, não aparecem vários exemplos de uso de determinado sinal para diferentes contextos e regionalismos. Por exemplo, ao sinalizarmos o sinal de “andar”, não usamos um mesmo sinal para andar de carro, andar de avião, andar de bicicleta, andar para frente, andar para trás, primeiro andar e assim por diante, pois, para cada um deles o sinal é diferente e vai depender do contexto de determinado enunciado. Outro exemplo da riqueza da língua se dá pela utilização de classificadores: para sinalizar “pessoa andando” ou “cachorro andando”, muda-se totalmente o sinal, ou seja, a configuração de mão de acordo com o classificador⁷ de “andar”.

Os professores de Libras da Ufscar, em suas aulas de Libras, na modalidade de ensino presencial, observaram em suas aulas que os alunos sempre consultavam os sinais por meio

⁷ Segundo Brito (1995, p. 102-103), o classificador é um “morfema afixado a um item lexical, atribuindo-lhe, assim, a propriedade de pertencer a determinada classe. [...] pode funcionar como nome, como adjetivo, como advérbio de modo ou como locativo. Entretanto, é no verbo ou no adjetivo que eles se incorporam, sendo, pois, classificadores que se apresentam no sintagma verbal ou predicado”.

do dicionário on-line e demais aplicativos (*ProDeaf*, *HandTalk*, entre outros)⁸ para apresentar trabalhos, esquecendo-se da importância de os sinais serem contextualizados. Por exemplo, um grupo de alunos do curso de licenciatura em Química apresentou, certa vez, um seminário referente a uma aula de experimento químico e utilizou um único sinal existente no dicionário online para “modelo”, que, na verdade, servia apenas para “modelo” no contexto da moda, como “profissional da moda”, e não como um exemplo, ou uma cópia, ou ainda como um modelo explicativo de um conceito científico. Os alunos não perceberam que estavam usando o sinal errado e só reconheceram o equívoco com a mediação da professora, que citou exemplos na língua de sinais para uma melhor compreensão e aprendizado correto.

Cabe destacar que, quando pensamos no ensino de Libras a distância, é de suma importância a mediação entre o professor/tutor e o aluno virtual para um melhor ensino e aprendizagem da Libras. Não se aprende uma língua sem interação. Além dessa interação, a visualidade desempenha um papel constitutivo da língua e dos surdos.

Olhar/interagir com o enunciado produzido na língua de sinais pelo locutor faz com que o aluno compreenda os efeitos e expressões da língua, tendo uma melhor percepção da informação e do conhecimento.

Na Libras, também pode acontecer de um mesmo sinal, com mesma configuração de mão, movimento e localização, ter diferentes significados, como acontece nas línguas orais-auditivas. Para interpretá-las ou compreendê-las corretamente, é preciso considerar o enunciado/contexto. Por exemplo, o sinal da cor laranja, da fruta laranja e sábado é realizado do mesmo modo e só terá efeito e sentido no enunciado, que remeterá para a escolha do sentido mais apropriado para aquele contexto. De acordo com Bakhtin (2010), é impossível constituir a significação sem que esta seja constituída dentro de uma enunciação.

Para compreender a gramática de uma língua, é preciso apreender e estudar as regras existentes de formação e de combinação de seus elementos, bem como perceber, por meio da língua, a existência de diferentes contextos de uso para determinados sinais na formação de enunciações em Libras.

De acordo com Bakhtin (2010),

Na realidade, o locutor serve-se da língua para suas necessidades enunciativas concretas (para o locutor, a construção da língua está orientada no sentido da enunciação da fala). Trata-se, para ele, de utilizar as formas normativas (admitamos, por enquanto, a legitimidade destas) num dado

⁸ São aplicativos disponíveis para aparelhos celulares permitindo à pessoa consultar o dicionário em qualquer lugar e hora. São gratuitos e de fácil acesso.

contexto concreto. Para ele, o centro de gravidade da língua não reside na conformidade à norma da forma utilizada, mas na nova significação que essa forma adquire no contexto. O que importa não é o aspecto da forma linguística que, em qualquer caso em que esta é utilizada, permanece sempre idêntico. Não; para o locutor o que importa é aquilo que permite que a forma linguística figure num dado contexto, aquilo que a torna um signo adequado às condições de uma situação concreta dada. Para o locutor, a forma linguística não tem importância enquanto sinal estável e sempre igual a si mesmo, mas somente enquanto signo sempre variável e flexível. Este é o ponto de vista do locutor (BAKHTIN, 2010, p. 95-96).

Portanto, os sinais e expressões só terão significado e sentido quando houver interação entre o locutor e interlocutor, em uma determinada situação e momento, possibilitando a compreensão da fala do outro com quem nos comunicamos.

Para ensinar e aprender Libras, não basta apenas conhecer e decorar uma lista de palavras e sinais descontextualizados e sim conhecer a sua gramática própria e reconhecer o contexto das expressões pretendidas. Isso requer metodologias e materiais de acordo com a competência comunicativa/enunciativa que o professor almeja que o aluno desenvolva, para um melhor processo de ensino e aprendizagem da Libras.

4.1 Aspectos da visualidade e multimodalidade como processo de ensino e aprendizagem de Libras

Segundo Ferrara (2002 apud CAMPELLO, 2008, p. 21), a visualidade é a relação entre a percepção e a imagem que é modelizada pelas qualidades do signo visual.

Para Brait (2009, p. 143);

a dimensão verbo-visual da linguagem participa ativamente da vida em sociedade e, conseqüentemente, da constituição dos sujeitos e das identidades. 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 junção assumidas por essas dimensões para produzir estilo (BRAIT, 2009, p.143).

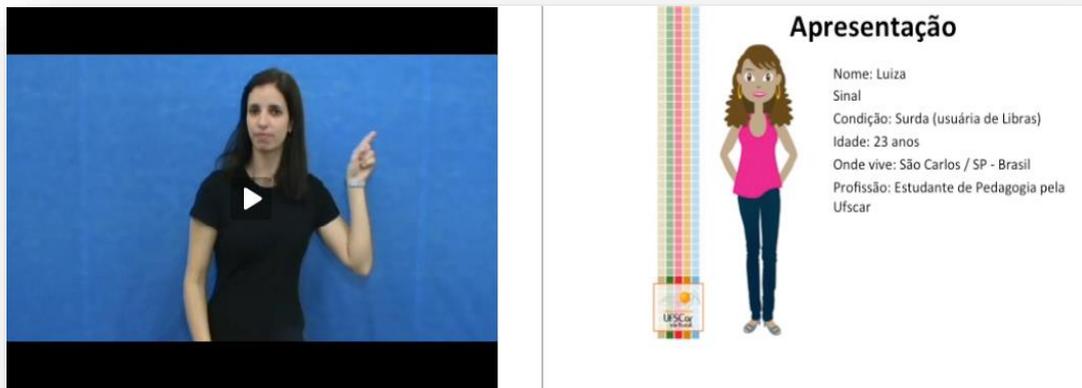
Para ensinar e aprender Libras, deve-se trabalhar com a articulação dos elementos verbais e visuais. É impossível aprender Libras com os elementos verbais ou com os elementos visuais apenas, o que acaba descontextualizando o conteúdo, impedindo a produção do estilo de determinado enunciado. Por exemplo, na disciplina de Libras II do curso de Educação Musical da UAB-Ufscar, foram utilizados em um vídeo diversos elementos, de modo a relacionar a imagem com a língua para uma melhor compreensão do conteúdo, como mostram as Figura 1 e Figura 2.

Figura 1. Vídeo-aula da disciplina de Libras II da UAB-Ufscar



Fonte: Captura de tela de vídeo produzido pela autora.

Figura 2. Apresentação da personagem Luiza da disciplina de Libras II da UAB-Ufscar



Fonte: Captura de tela de vídeo produzido pela autora.

Brait (2013) apresenta a verbo-visualidade como constitutiva de alguns enunciados, passivos de uma leitura pela totalidade. A autora mostra que, em alguns textos, o verbal e o visual estão juntos, articulados num único enunciado, podendo acontecer dentro da arte ou fora dela, tendo gradações, pendendo mais para o verbal ou mais para o visual. Ambos são organizados num único plano de expressão, combinatória de materialidades e expressão material estruturada.

O projeto discursivo verbo-visualidade, assim concebido, permite, por exemplo, observar que uma vídeo-aula de/em Libras vem, necessariamente, acompanhada de uma imagem, ou de uma legenda, ou de uma tradução em voz, as quais participam da produção de sentidos, indicando modos possíveis de compreensão do conteúdo desse vídeo. A Libras e a legenda/imagem formam um todo indissociável: o lugar ocupado no vídeo, a forma de composição que as associa e a relação de proximidade. Geralmente, a Libras, a legenda e a imagem vêm sob o vídeo de Libras, ocupando toda a sua extensão, tornando-se um único enunciado, uma única enunciação.

De acordo com Brait (2009), fazem parte das produções de caráter verbo-visual em circulação diferentes esferas de produção, como as usadas no ensino de Libras: vídeos de aulas expositivas, textos didáticos entre outros.

O processo de ensino e aprendizagem de Libras, nos dias atuais, está marcado por diferentes situações comunicativas, em que vários tipos de linguagem e gêneros são usados ao mesmo tempo. Por exemplo, uma aula expositiva de Libras no ambiente virtual pode contar com um vídeo descritivo na língua de sinais, ao lado de uma imagem ou texto, e cada

elemento traz algum significado para o tema como um todo. O aluno precisa dar conta das várias linguagens em que as informações acontecem, para entender os sentidos e, o mais importante, para entender o que aquilo lhe diz sobre o mundo e a língua em volta dele. As informações se encontram em diversas e diferentes esferas.

Além da visualidade no processo de ensino e aprendizagem de Libras, também temos a multimodalidade no ensino de línguas. Segundo Hemais (2014),

existe um bom número de estudos teóricos sobre a multimodalidade e também estudos que levam os conceitos de multimodalidade para o ensino, inclusive para o ensino de língua materna e estrangeira. A maioria desses estudos enfoca a linguagem visual, ou seja, as imagens, que são uma presença marcante em materiais didáticos. De fato, uma tendência atual nos materiais didáticos de língua materna e estrangeira é a presença de fotos, desenhos, cores, fontes diversas, e outros elementos visuais (HEMAIS, 2014, s/p.).

Segundo Hemais (2014), a comunicação humana é essencialmente multimodal, pois os modos semióticos não funcionam separadamente, mas em uma interação, em que todos realizam os significados que fazem parte de seu potencial semiótico.

A visualidade é importante no processo de ensino e aprendizagem de Libras pois destaca as formas pelas quais se constrói a visão e como entendemos o que visualizamos (ROSE, 2000 apud HEMAIS, 2014).

No contexto de ensino de Libras, a visualidade está presente na leitura de textos em Língua Portuguesa, por exemplo, já que, ao assistir um enunciado em Libras, por meio de vídeo ou imagem, possibilita-se o entendimento da estrutura, do funcionamento, do conteúdo da imagem/enunciado, e também a interpretação do significado e sentido do vídeo/imagem em relação aos estudos literários da Libras e da cultura surda. Assim, quando o aluno está lendo um texto específico sobre gramática da Libras que cita determinados sinais e seus movimentos por meio da escrita e foto, apenas, ele pode ter dificuldades para compreender, por se tratar de uma língua visuo-gestual que se constitui pelo uso espacial, o movimento e a terceira dimensão para possibilitar a compreensão. Já o mesmo aluno, ao assistir um vídeo em Libras com os exemplos citados naquele texto, poderá compreender e interpretar melhor seus significados e sentidos. Segundo Hemais (2014), é a competência comunicativa multimodal, integrada à aprendizagem escolar, que leva o aluno a entender textos como combinações de possibilidades de significados entre vários modos de linguagem.

De acordo com Hemais (2014),

as noções de cultura visual e visualidade nos ajudam a entender a perspectiva multimodal, no sentido em que esclarecem a forma pela qual valorizamos o contato com o mundo e até a nossa ação no mundo. Os nossos

valores, que se concretizam nas práticas de leitura e de ação, determinam e ao mesmo tempo dependem dos significados criados por palavras e imagens em conjunto (HEMAIS, 2014, s/p.).

O processo de ensino e aprendizagem de Libras não se resume no saber em relação ao texto verbal, mas diz respeito, segundo Herais (2014, s/p.), ao “saber em relação aos significados que resultam do encontro de vários modos de linguagem”.

A relação do enunciado em Libras-imagem-texto contribui para a construção do conhecimento. O uso de diferentes modos de linguagem destaca a valorização de recursos e materiais didáticos no ensino e aprendizagem da Libras reforçando a visão de ensino de línguas e as escolhas de materiais em salas de aula ou ambiente virtual de aprendizagem. O livro didático, as vídeo-aulas expositivas em Libras, as vídeo-aulas de vocabulário, as entrevistas com surdos, os depoimentos pessoais, as piadas surdas, entre outros, estão todos inseridos em uma perspectiva multimodal para o ensino e aprendizagem da Libras, e todos esses modos têm as suas próprias singularidades para significar. Desse modo, os alunos visualizam os sinais e enunciados articulados e os sentimentos interpretados por esses locutores, favorecendo a construção do conhecimento e de novos significados em relação à Libras e à cultura surda. É de suma importância reconhecermos que existem diversos modos de linguagem que podem ser trabalhados juntos e em inter-relação didática e que devem ser considerados como um conjunto para o ensino e aprendizagem de Libras.

De acordo com Carvalho e França (2009, p.38), a imagem está vinculada às novas tecnologias, servindo de referência para a atual geração considerada interativa.

Os estudos de cultura visual, estudos visuais, visualidade resistiram às muitas temáticas de investigação durante o século XX e se mostraram com maiores perspectivas de continuidade para o século XXI. Isso gerou ainda mais ansiedade e provocou um debate mais fervoroso em torno deste campo de estudo (Jay, 2005). Muitas foram as críticas, as crenças, as definições e as tentativas de constituição disciplinar para um novo campo de estudo denominado cultura visual (FLORES, 2010, p.276).

Quanto mais diversas são as modalidades, melhor será o processo de ensino e aprendizagem da Libras, pois, tradicionalmente, tem-se trabalhado com apenas um modo de linguagem e/ou com monomodalidade, dificultando assim o aprendizado da segunda língua, nesse caso, a Libras. Tradicionalmente, os docentes de Libras apenas repassavam uma lista de palavras para os alunos memorizarem os sinais, sem criarem oportunidades para que eles vivenciassem a língua em uso, dialogassem com seus pares, conhecessem a cultura surda e usassem vários substratos que pudessem dar materialidade à língua. Isto é, os professores não se preocupavam em criar um material didático em uma perspectiva multimodal, ou seja, com

diversas modalidades de linguagem para serem trabalhados em uma sala de aula ou ambiente virtual.

Hoje em dia, muitos professores de Libras gostariam de ter materiais didáticos multimodais prontos para uso em suas aulas (especialmente no ambiente universitário), mas encontram dificuldades devido à falta de produção do mesmo para o ensino de Libras tanto como L1 quanto como L2. O fato de a Libras ter sido reconhecida, tardiamente, em 2002, por meio da Lei n.10.436/2002 e do Decreto n. 5626/2005, retardou o progresso e a evolução de seu uso e de seu estudo. Com a falta de materiais didáticos multimodais, é comum os docentes adotarem uma postura monomodal, ou seja, uso de um único material ou única modalidade de linguagem para o ensino de Libras. É recorrente, por exemplo, o uso de um dicionário de Libras com figuras dos sinais e palavras para os alunos memorizarem, sem haver ligação contextual com a realidade e sem criar espaços para um uso efetivo da língua.

Quanto ao material didático, o uso apenas da língua escrita torna difícil e complexa a compreensão e a interpretação do conteúdo pelo aluno que está começando a aprender Libras, pois um texto multimodal deve ser compreendido em conjunto, com a presença da diversidade semiótica no texto.

De acordo com Ferraz (2011),

pensar a multimodalidade no âmbito de línguas é pensar em como variadas maneiras de se utilizar a língua podem oportunizar a alunos e a professores experiências de interação em ambiente que conjugue práticas discursivas já conhecidas com novas práticas (FERRAZ, 2011, p. 28).

Também é de suma importância o uso de diversos modos semióticos em textos para uma melhor descrição das características linguísticas da Libras, possibilitando ao aluno ouvinte uma melhor compreensão e visualização do tema e estilo do conteúdo.

Nascimento e Bezerra (2012) destacam a importância da percepção da visualidade no processo de ensino e aprendizagem de Libras:

A refinação da visão e a percepção da visualidade discursiva durante as aulas, bem como o uso da mão como principais articuladores dessa língua são aspectos de trabalho recorrentes por parte dos docentes devido ser esse o canal de recepção das informações. 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).

Para uma melhor estratégia de ensino e aprendizagem de Libras como L2 para ouvintes, recomenda-se em todas as aulas iniciais orientar 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 visuo-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. Os alunos devem evitar escrever ao mesmo tempo em que o professor está sinalizando, como fazem nas aulas tradicionais com professores ouvintes.

De acordo com Pereira (2009),

É necessária uma reflexão maior na execução e propostas didáticas do ensino da Libras como segunda língua, pois abordagens sem embasamento teórico coerente, falta de preparação dos professores e material didático confuso podem agravar a condição de desprestígio que a Libras vem, historicamente, sofrendo como uma língua ligada a “deficientes”. Poucas pesquisas têm o seu foco na aprendizagem da língua de sinais, como segunda língua, para ouvintes, porém existe certa urgência nesses estudos, tendo em vista o recente decreto e a propagação, sem precedentes, dos cursos de Libras (PEREIRA, 2009, s/p).

É preciso que nós, professores, desenvolvamos estratégias diversificadas e materiais de ensino diferenciados para mediar as práticas didáticas com alunos ouvintes, usando imagens e vídeos como alternativas semióticas, favorecendo assim o ensino e a aprendizagem de Libras, em qualquer modalidade de ensino, seja ela presencial ou a distância.

4.2 Métodos, abordagens e recursos para o ensino da língua de sinais nas diferentes modalidades de ensino: presencial e a distância

Existem propostas de inúmeros métodos e diferentes abordagens para o ensino de segunda língua; mas o processo de ensino e aprendizagem de língua de sinais tem sido um tema muito preocupante e polêmico entre os professores, por se tratar de uma língua cuja modalidade é visuo-gestual, distinta da modalidade que a sociedade majoritária de ouvintes usa, qual seja, oral-auditiva.

Percebe-se que o material didático de Libras mais utilizado no Brasil para o seu ensino como segunda língua é o livro Libras em contexto⁹, constituído de um volume para o professor (com orientações) e outro para o estudante, ambos organizados por Felipe (2001). De acordo com Pereira (2009), os diálogos propostos pelo Libras em contexto são uma verdadeira prática mecânica em que o aluno deve memorizar e repetir conforme preconiza a

⁹ FELIPE, T. A. Libras em contexto: curso básico, livro do estudante cursista. Brasília: Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos, MEC; SEESP, 2001.

teoria da abordagem tradicional. O autor critica ainda o uso da escrita para determinadas atividades, já que a Libras é visuo-gestual e não escrita, não parecendo o registro escrito colaborar para a aprendizagem da língua. Segundo Pereira (2009), outro aspecto a destacar é que vários sinais presentes no livro são do Rio de Janeiro, e a existência das variações linguísticas regionais não é tratada, ou seja, o livro parece ter como objetivo padronizar os sinais brasileiros, sem um cuidado maior com as histórias e culturas dos surdos de outras regiões.

Devido à falta de materiais próprios para o ensino e aprendizagem de Libras como segunda língua para ouvintes, o dicionário online do Acesso Brasil também é um suporte bastante utilizado pelos docentes e alunos. Apesar de ser um método de gramática-tradução, apresenta muitas características que auxiliam o aluno ouvinte a compreender o processo de produção dos sinais e a realizar suas atividades acadêmicas.

O Acesso Brasil oferece a configuração de mão de determinado sinal, articulada a exemplos de frases em Libras para uma melhor compreensão e fixação/aprendizado. Também disponibiliza vídeos; possui diferentes tipos de busca; apresenta a aceção de determinada palavra/sinal; aponta diferenças nas estruturas e sintaxe da Língua Portuguesa e da língua de sinais; além de apresentar a classe gramatical de determinada palavra.

Quanto aos diferentes tipos de busca, o aluno pode procurar o sinal por meio da ordem alfabética das palavras na Língua Portuguesa, por assuntos dos quais os sinais fazem parte; ou pelas configurações de mãos, possibilitando que o aluno compreenda o que o professor sinalizou em determinada aula. Disponibiliza vídeos com movimentos para uma melhor compreensão da articulação de determinados sinais, o que um dicionário impresso não proporciona. Quanto à estrutura sintática, o dicionário permite ao aluno perceber e compreender melhor a diferença de construção dos enunciados, evitando que sejam seguidos pelo português sinalizado.

Figura 3. Dicionário de Libras do Acesso Brasil



Fonte: ACESSIBILIDADE BRASIL, 2008.

Há também um outro suporte que é menos usado pelos alunos, o Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue da Língua de Sinais Brasileira (DEIT-Libras) de Capovilla e Raphael (2001), material impresso com verbetes na língua de sinais (em ilustração), na Língua Portuguesa (escrita) e na língua inglesa (escrita). Inclui outro recurso, o *SignWriting*¹⁰, como auxílio para a compreensão dos sinais. Apesar de possuir interessantes recursos, de acordo com Sofiato e Reily (2013), os alunos dos cursos de Libras têm

dificuldades em decifrar a forma correta (convencionalizada pelos surdos) de realizar os sinais apresentados nos verbetes, conforme as ilustrações. Sem a mediação anterior, sem passar pelo processo de demonstração/imitação, é muito difícil acertar, no caso de alguns itens. Percebemos que a comunicabilidade das imagens instrucionais não é tão transparente (SOFIATO; REILY, 2013, p.149).

As mesmas autoras discutem quanto à diferença entre obras impressas e virtuais:

A elaboração de obras impressas de línguas de sinais é um problema que vem sendo demonstrado desde as primeiras formas de representação dessa língua ao longo da história. E diante disso, alguns estudiosos da área e até mesmo instituições que se dedicam ao trabalho educacional de surdos decidiram enfrentar essa dificuldade de forma “inovadora”, mediante a elaboração de dicionários virtuais, geralmente em forma de CD-ROM. O uso

¹⁰ É um sistema de escrita para língua de sinais inventado por Valerie Sutton. “o sistema pode representar línguas de sinais de um modo gráfico esquemático que funciona como um sistema de escrita alfabético, em que as unidades gráficas fundamentais representam unidades gestuais fundamentais, suas propriedades e relações. O *SignWriting* pode registrar qualquer língua de sinais do mundo sem passar pela tradução da língua falada. Cada língua de sinais vai adaptá-lo a sua própria ortografia. Para escrever em *SignWriting* é preciso saber uma língua de sinais” (STUMPF, 2005, p. 51-52).

de tal tipo de recurso para a representação da língua de sinais favorece alguns aspectos relacionados aos parâmetros de mãos exigidos para a realização do sinal desejado; a ênfase da expressão facial e corporal durante a realização de um determinado sinal; a compreensão da trajetória do movimento necessário a alguns sinais; a “localização das mãos” que fica mais evidenciada, pois existe uma cena da qual o modelo faz parte, embora se evidencie apenas a região da cabeça, do pescoço e do tronco (SOFIATO; REILY, 2013, p.159).

Após a implementação de curso a distância Letras Libras, com a formação de muitos professores de diversas regiões, a escrita de sinais começou a ser difundida em alguns estados brasileiros e a ser aplicada nas universidades, tais como a Universidade Federal de Santa Catarina e a Universidade Federal do Ceará, que estão iniciando o ensino de Libras ao mesmo tempo que o ensino da escrita de sinais na modalidade presencial. A Universidade Federal de Paraíba oferece curso de Libras online para alunos ouvintes e em 2015 irá distribuir livros didáticos (níveis de 1 a 6) para que estes possam aprender a Libras e a escrita de sinais conjuntamente.

As autoras Albres e Neves (2008) desenvolveram o material instrucional *De sinal em sinal*, com o objetivo de contribuir para o ensino da Libras, não apenas apresentando lições de como se comunicar em contextos escolares, mas também propiciando aulas expositivas e práticas sobre os aspectos linguísticos da Libras. Tal material veio auxiliar professores, educadores e intérpretes, aperfeiçoando o uso da língua visuo-gestual e também o acesso às diferentes descrições dessa língua.

Segundo as autoras, o material surgiu da “concepção de que o aprendizado de uma segunda língua é um processo gradativo e é facilitado quando os alunos participam em interações e comunicações significativas” (s/p). As autoras organizaram esse material de forma diferente do livro *Libras em Contexto*, para que o aluno pudesse ter acesso ao vocabulário por meio de um componente curricular chamado sinalário (neologismo usado pela comunidade surda para se referir ao vocabulário em língua de sinais). Tal material é impresso, com registro da Libras por meio de fotos que capturam a articulação dos sinais com movimentos e também o tipo de contato do sinal registrado com os símbolos da escrita de sinais (ALBRES; NEVES, 2008, p.8).

Esse material é mais uma tentativa de auxiliar as práticas de ensino, que avança em relação ao Libras em contexto, mas ainda apresenta limitações, pois a escrita e a foto não retratam o uso espacial, impedindo uma compreensão tridimensional do movimento. Destaca-se também que o aluno iniciante, ao aprender Libras, desconhece os símbolos da escrita de sinais registrados nas fotos e, para amenizar essa dificuldade, seria importante a

complementação com um DVD com vídeos dos sinais, juntamente com o livro, para uma melhor compreensão dos significados e sentidos.

Enquanto professora convidada, presenciei um processo em que as duas turmas, de 2006 e 2008, do curso de Letras/Libras na modalidade de ensino a distância da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), tiveram uma prática diferente da abordagem tradicional, tendo para as aulas um ambiente virtual de aprendizagem totalmente adaptado para o ensino e aprendizagem por meio da Libras, atendendo às suas especificidades e favorecendo uma melhor compreensão do uso de uma língua visuo-gestual. No curso foi assumida a abordagem comunicativa, considerando que quanto mais estímulos ao uso da Libras, de imagens, e da exploração do visual, melhor seria o aprendizado dos alunos surdos e a interação deles com seus pares e ouvintes. Essa estratégia também é valiosa para alunos ouvintes que estão aprendendo Libras.

Contudo, de acordo com Lebedeff et al. (2011, s/p),

o curso de Letras/Libras, apesar de ser o principal modelo que temos no Brasil, não funciona como paradigma exclusivo para projetar uma disciplina de Libras a distância. Isso porque no curso de Letras/Libras todos os alunos são fluentes em Libras, e o próprio processo seletivo é em Libras. No caso da disciplina de Libras, o alunado, em sua maioria, desconhece a Libras; portanto, a disciplina tem de ser pensada para prover desde os conhecimentos básicos, tais como o alfabeto digital, o foco do olhar, as configurações de mão, entre outros.

Mas algumas diretrizes/recomendações apresentadas no Letras Libras (UFSC) por Rennerberg-Silva (2010), Vargas (2011), Jesus (2013), entre outros autores, também valem para alunos ouvintes que aprenderão Libras se forem somados alguns elementos fundamentais: a voz para evitar a poluição visual e um dicionário para um melhor acompanhamento dos conteúdos. A seguir serão apresentadas mais informações sobre a experiência de EaD para surdos que poderiam ser aproveitadas para alunos ouvintes que irão aprender Libras pela primeira vez.

Quanto ao plano de superfície da interface para aplicação de elementos visuais do curso Letras Libras, Rennerberg-Silva (2010) destaca a adequação das cores verde e azul; uso da família tipográfica Trebuchet MS (arial, hebética e outras sem serifa); links destacados em azul e sublinhados ao toque do mouse; além dos vídeos em Libras com 320x240 pixels de definição.

Segundo Vargas (2011), quanto ao uso das apresentações em formato de *power point* (ppts) através de datashow nas videoconferências do curso Letras Libras, a projeção pode

ficar difícil de ser filmada para ser transmitida no ambiente da videoconferência, pois a iluminação cria o efeito de sombra do intérprete ou professor bilíngue na tela. Para solução do problema, pode ser instalada uma televisão LCD de 55 polegadas no fundo infinito, ligada a um computador, atrás do professor, que fica em frente à TV e assim sinaliza o tema, e, quando necessário, pode apontar para os infográficos ou textos apresentados no *power point*. Para uma melhor visibilidade das informações escritas pelo professor ou aluno, pode-se usar um quadro multimídia desmontando o infravermelho e instalado na TV de apresentação de conteúdos. Para que a caneta não arranhe a tela de LCD, instala-se uma placa de vidro com tratamento antirreflexo. A seguir exemplos das telas publicadas por Vargas (2011).

Figura 4. Placa de vidro instalada na tela de LCD para videoconferências de curso Letras Libras



Fonte: Vargas (2011).

Quanto aos conteúdos do Curso Letras Libras da UFSC, foi exigido o desenvolvimento de todos os materiais (itens do glossário, textos do ambiente virtual de cada disciplina, atividades e comunicados) nas versões em Libras em todo o ambiente virtual de aprendizagem explorando amplamente a linguagem visual, o que representa um avanço no desenvolvimento da Educação a Distância. As provas do curso também eram em Libras.

Os tradutores desses materiais são surdos que tinham a função de traduzir os textos-base de português para Libras e realizar as filmagens dos textos em Libras em estúdio. Posteriormente o material era encaminhado à equipe do Laboratório de Ambientes Hiperídia para Aprendizagem (Hiperlab) para integração dos materiais no ambiente virtual.

Cabe ressaltar que a participação de surdos nas reuniões do projeto Letras Libras foi fundamental, pois trouxeram a visão da cultura surda para cada decisão do projeto. Com isso o curso gerou um ambiente que proporcionou autonomia, interação e cooperação aos alunos

(PEREIRA; GONÇALVES, 2014). No caso das disciplinas de Libras da UAB-Ufscar, muitas dessas orientações foram seguidas, além de complementar a voz como opção juntamente com os vídeos de Libras, de modo que alunos ouvintes pudessem visualizar os dois modos, um sem voz e outro com voz, para uma melhor percepção e captação dos enunciados e conteúdos.

Quanto às webconferências do curso Letras Libras, segundo Pereira e Gonçalves (2014), houve modificações para um melhor processo de ensino e aprendizagem. Estas passaram a ser realizadas diretamente na língua de sinais por professores fluentes na língua com estabelecimento do olhar diretamente voltado aos alunos (a fim de evitar a dispersão destes) e em ambientes limpos, isto é, sem ruídos visuais que cansassem ou atrapalhassem os surdos, evitando professores + intérpretes e usos de acessórios). Outra estratégia que auxiliou muito foi a postagem das vídeo-aulas no ambiente virtual antes das videoconferências, para que os alunos pudessem postar as suas dúvidas nos fóruns, enviar por MSN (Messenger) ou ao vivo.

Para o desenvolvimento dos materiais didáticos, os designers do curso Letras Libras da UFSC perceberam a necessidade de um dicionário de Libras, dadas as variações linguísticas envolvendo diferentes alunos de vários estados brasileiros. Muitos sinais precisaram ser criados durante a implementação do curso e tal dicionário possibilitou o compartilhamento entre todos os polos, divulgando os significados desses signos (CERNY; VILHALVA, 2014). Os processos de ensino e aprendizagem do curso foram centrados nos alunos surdos, considerando as suas características socioculturais e seus conhecimentos e experiências prévias.

Quanto à interação entre dois ou mais surdos, segundo Pereira e Gonçalves (2014), o módulo de comunicação do *Moodle* do Curso de Letras Libras, baseado em texto/mensagem, não foi eficiente, e para isso foi agregado vídeo ao módulo de *chat* tradicional e de mensagem, permitindo a comunicação entre os sujeitos de forma visual. Segundo as autoras, “foram desenvolvidas aplicações de comunicação por vídeo, baseadas principalmente em Flash-RED5¹¹, com funcionalidade de bate papo com suporte a videoconferência, troca de mensagens privadas com suporte de vídeo, reprodução e gravação de transmissão de vídeo” (p.79). A equipe realizou várias modificações a fim de atender às necessidades de comunicação por vídeo, criando três tipos de aplicativos e uma ferramenta:

¹¹ Segundo Wikipédia (2015), “é um aplicativo de servidor RTP em código aberto para o Flash escrito em Java que suporta: Streaming de Áudio/Vídeo (FLV e MP3); Gravação de Streaming de Cliente (somente FLV); Shared Objects; Publicação em Tempo Real; Remoting (AMF)”. Tal aplicativo é semelhante ao Adobe Flash Media.

-Aplicativo de chamada de usuário: presente em todas as páginas que compõem o ambiente, executa a chamada em tempo real a outros usuários e estabelece as conexões responsáveis pela transmissão dos *streams* entre os usuários.

-Aplicativo de comunicação usuário-usuário: executado pelo aplicativo de chamada de usuário, cria uma comunicação de vídeo entre dois usuários. Este recurso foi inserido no bloco de mensagens usuário-usuário original do Moodle, desta forma dando suporte a um sistema de comunicação de texto e vídeo.

-Aplicativo de Webcam-Chat: é executado quando o usuário entra em uma das salas de bate papo do Moodle, sendo uma modificação efetuada sobre o módulo de bate-papo original, dá suporte à visualização de câmeras dos outros usuários presentes na mesma sala. Para prevenir problemas de sobrecarga na rede de comunicação, cada usuário é limitado, no software, a abrir no máximo três vídeos de outros usuários simultaneamente, o sistema conta com uma ferramenta visual de chamada de atenção.

-Ferramenta de gravação de mensagens em vídeo: esta ferramenta foi incorporada ao módulo de tarefa do Moodle tornando possível ao aluno responder a determinadas tarefas gravando um vídeo, ou gravar um vídeo acompanhando determinada tarefa, conforme orientação do professor (PEREIRA; GONÇALVES, 2014, p. 78-79).

Para as autoras, esses módulos (aplicativos) foram de muita utilidade para os alunos, apesar de que, “para manter atualizado o sistema do AVEA a cada nova versão lançada do Moodle era obrigatória uma constante revisão em sua programação, o que inviabilizou a continuidade de muitas destas aplicações”(p.79). A disciplina de Libras da UAB-Ufscar deveria adotar esse modelo criado pela equipe da UFSC para aprimorar as interações de forma visual, contudo, muitos desses aplicativos não têm sido utilizados na oferta da disciplina de Libras a distância na Ufscar.

Jesus (2013), em sua dissertação, destaca o uso do *Motion Graphic Design* como ferramenta importante para a EaD em Libras. Todos os sujeitos de sua pesquisa, alunos do Letras Libras, avaliaram positivamente o uso de ícones na compreensão do conteúdo abordado no vídeo em Libras. Para o autor, o uso dessa ferramenta é um elemento potencializador no processo de ensino e aprendizagem. Segundo Jesus (2013), “além do resultado positivo nas questões objetivas, o espaço na pesquisa reservado para sugestões apresentou bastantes elogios e pedidos para a maior utilização dos elementos gráficos em vídeo-aulas de Libras”.

De acordo com Pereira e Gonçalves (2014), a presença constante do surdo é um fator distintivo que garante a adequação dos processos de ensino e aprendizagem e de produtos

diferenciados do curso Letras Libras. Assim, na UAB-Ufscar, contou-se com a participação de dois professores surdos para uma melhor organização dos conteúdos e materiais.

Quanto à tradução para a Libras, de acordo com Quadros e Souza (2008):

Os textos traduzidos para a Língua Brasileira de Sinais são filmados, pois é uma língua vista pelo outro, é uma língua que usa as mãos, o corpo, as expressões faciais, é uma língua que depende da presença material do corpo do “tradutor”, por isso, também “ator” (QUADROS; SOUZA, 2008, p.175).

O curso Letras Libras teve três tradutores em cada disciplina para traduzir o texto-base, sendo eles: um tradutor das unidades principais, um tradutor dos links, um tradutor das atividades (OLIVEIRA; SILVA, 2014). Segundo os autores, os requisitos para integrar a equipe de tradução eram:

ser proficiente em língua portuguesa escrita e fluente em Libras; conhecer as diferenças/semelhanças entre língua portuguesa e a Libras (linguística, cultural, gramatical, etc.); organizar seu tempo para estudar os materiais (antes de gravar); pesquisar e estudar os aspectos semânticos e pragmáticos do par linguístico; compreender e seguir as sugestões e recomendações da equipe; procurar auxílio dos colegas sempre que necessário (OLIVEIRA; SILVA, 2014, p. 96-97).

O curso Letras Libras possui um sistema de aprendizagem organizado para três modos de informação, isto é, os conteúdos e atividades são apresentados e desenvolvidos em três formatos: material didático impresso; material didático online por meio do *Moodle* e material didático em Libras gravado em DVD (OLIVEIRA; SILVA, 2014).

Martins e Filgueiras (2010) citam o relato de experiência dos autores Coetzee et al. (2009) e Fajardo et al. (2008) para fazer interfaces para surdos e encontraram problemas tais como falta de “recursos como vídeos, textos e uso de personagens animados que sinalizam a língua de sinais até o carregamento do conteúdo de vídeo no computador desses usuários” (p.71).

Ainda as autoras apresentaram os resultados dos sujeitos surdos quanto aos aspectos de interação:

Aspectos de interação: a) gostaria de guardar os vídeos em Libras para ver depois; b) o botão repetir tanto no avatar animado quanto nos vídeos deve possuir destaque, pois é muito utilizado; c) a velocidade da sinalização para pessoas que não conhecem Libras deve ser regulável; d) gostou de gifs animados que são ativados ao passar do cursor. São mais rápidos que vídeos; e) leitura da legenda é importante para entender o contexto caso não entenda algum sinal; f) preferência por avatar animado em 3D, porque tem expressões faciais e movimentos parecidos com os de uma pessoa real (MARTINS; FILGUEIRAS, 2010, s/p.).

De acordo com Martins e Filgueiras (2010), os elementos que os surdos afirmaram sentir falta, também valem para os alunos ouvintes no quesito aprender a Libras por ser visuo-gestual – quanto mais variados forem os recursos visuais melhor a aprendizagem da língua por esses alunos.

Como sabemos, para ofertar uma disciplina de Libras por meio da EaD, precisamos considerar a imagem como principal forma de comunicação e nos preocupar com suas estruturas e formas para transmitir coerentemente aos alunos ouvintes que estão aprendendo a língua pela primeira vez. Produzir um material didático baseado na visualidade tem sido um grande desafio e é alvo de questionamentos de professores e demais profissionais sobre como ensinar uma língua viva e mutável.

Oliveira e Silva (2014) identificam a linguagem audiovisual como multimídia, que utiliza vários suportes tais como imagem estática ou em movimento, sons e silêncios. Segundo eles, pelas avaliações das primeiras vídeo-aulas, foi possível perceber que professores e alunos consideraram que o excesso de informação na tela prejudicava a compreensão dos alunos, que, ora perdiam o sinal, ora perdiam o que estava escrito. Depois de muitas tentativas, concluíram que a melhor forma para o aprendizado por meio da Libras era o fundo limpo e o apresentador usando roupas básicas de cores neutras.

Além da EaD para surdos, têm-se as Tecnologias Assistivas (TA) para surdos, que poderiam auxiliar também na aprendizagem e prática da Libras por alunos ouvintes. Apresentaremos então diversas experiências para o ensino por meio da Libras. As Tecnologias Assistivas (TA) têm auxiliado muito a vida e independência das pessoas surdas em seu acesso à comunicação e educação. Segundo Comitê de Ajudas Técnicas (CAT), TA é:

uma área de conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiências, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando a autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (BRASIL, 2009, p.9).

Sartoretto e Bersch (2014) afirmam que terminologias diferentes são utilizadas por outros pesquisadores, que aparecem como sinônimos da TA, tais como: ajudas técnicas, tecnologia de apoio, tecnologia adaptativa e adaptações. Além de ajudar as pessoas surdas, a tecnologia também auxilia muito os alunos ouvintes a aprimorarem o aprendizado e uso da Libras, terem contato com pessoas surdas e melhorarem a comunicação entre ouvintes e surdos.

A seguir serão apresentadas algumas tecnologias que poderiam ser usadas como estratégias para uso da Libras e para o contato com os surdos:

-ProDeaf e HandTalk: (disponibilizados em: www.prodeaf.net e www.handtalk.me/app, respectivamente) são softwares de tradução de texto e voz da Língua Portuguesa para a Libras com o objetivo de realizar a comunicação entre surdos e ouvintes. É um aplicativo móvel gratuito para todos. Os alunos ouvintes podem adquirir o software para visualizar no computador ou pelo aplicativo no aparelho celular ou *tablet*, sendo uma oportunidade para treinar, apesar da falta de contextos e de variações regionais.

-Dicionário Acesso Brasil: gratuito para todos, apresenta duas opções - digital ou site para acesso aos sinais (disponibilizado em www.acessobrasil.org.br/libras). Ótimo para os alunos estudarem, compreenderem as configurações das mãos e movimento e as estruturas sintáticas em Libras.

-Dicionário Libras: é um dicionário simples com lista de palavras e sinais para cada área temática (disponibilizado em www.dicionariolibras.com.br). No site há vários jogos e materiais para trabalho com Libras; é instrumento importante para a formação de professores.

-Glossário Letras Libras: trata-se de uma página específica do curso Letras Libras (disponibilizado em <http://glossario.libras.ufsc.br>) para glossários com formas de busca baseadas na Libras e no português. É uma ferramenta com base pedagógica para a formação de alunos surdos e alunos que estejam aprendendo a Libras.

- Whatsapp: é um aplicativo multiplataforma de mensagens instantâneas, chamadas de voz, envio de vídeos/imagens. Pode ser usado em Android, Blackberry OS, iOS, Symbian, Windows Phone e Nokia; e também pelo computador através do *Google Chrome*. É uma oportunidade para montar um grupo com surdos e ouvintes com regras, em que por exemplo, só podem ser usados vídeos sem áudio como estratégias para aprendizado da Libras.

- Grupo privado no Facebook: é um espaço na web para reunir os alunos e professores para discutir, trocar ideias, contar novidades, entre outras, em Libras, por meio de vídeos a serem postados no grupo. Uma forma de usar a língua e criar situações dialógica reais.

- Camfrog: é um aplicativo para bate papo online que possui diversas salas temáticas inclusive de língua de sinais (*sign language*) e permite o uso de videoconferência entre várias pessoas surdas estrangeiras ao mesmo tempo. O programa possui duas versões, uma gratuita e outra paga. É uma forma de os alunos ouvintes conhecerem os surdos, usarem a língua, conhecerem diferentes culturas e fazerem novas amizades.

- **Skype:** é um software gratuito e permite o uso de videoconferências em grupo com a versão mais recente do *Skype* (disponibilizado em www.skype.com/pt-br/). Pode ser usado para videoconferências, envio de mensagens e compartilhamento de arquivos tais como vídeos gravados, foto e imagens. O programa pode ser usado no computador, no celular ou em uma TV com *Skype* instalado. Uma estratégia para conversação em Libras, ótimo para alunos ouvintes usarem a língua.

A tecnologia também torna o aprendizado possível e fácil para alunos ouvintes. É de suma importância o incentivo e uso de diversos recursos tecnológicos e aplicativos para aprimorar a comunicação entre ouvintes e surdos, que, entretanto, não substituem as aulas e sim as complementam, como uma forma de contato com o mundo de surdos.

Quanto ao ensino de/em Libras, serão apresentadas diferentes experiências por diferentes autores e pesquisadores encontrados em levantamento bibliográfico recente.

Há uma ampliação na oferta de cursos de extensão de Libras à distância na Universidade Estadual Paulista (Unesp) (2009), para formação continuada de professores, cujos colaboradores utilizaram a plataforma TelEduc. O curso foi dividido em três módulos: uso das tecnologias no processo de formação continuada de professores (30h); aspectos teóricos e práticos (40h) e atividades práticas e reflexivas sobre interlocução com o surdo em Libras no contexto educacional inclusivo (50h). São utilizados diversos vídeos ilustrativos e objetos de aprendizagem, com um repertório básico de vocabulário da Libras referente às situações cotidianas. As autoras Giroto et al. (2011) entrevistaram 548 professores que participaram do curso e concluíram que eles ficaram satisfeitos apontando que favoreceu a interação deles com os alunos surdos, apesar de que na modalidade de ensino a distância, os cursistas tiveram dificuldades com a banda larga, o que prejudicou o acesso aos materiais.

Martins e Lippe (2009) fizeram uma análise da experiência no curso de extensão de Libras, na modalidade a distância, para a formação continuada de professores no contexto educacional inclusivo. Tal curso foi financiado com recursos do programa de formação continuada de professores da Secretaria de Educação Especial – Ministério de Educação, desenvolvido em parceria com a Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC) Unesp/Marília, no segundo semestre de 2008. As autoras perceberam que

a falta de infra-estrutura local das unidades prejudicou o desenvolvimento das atividades dos cursistas. Dentre elas pode-se destacar a ausência de acesso à banda larga, a pouca habilidade e domínio nos conhecimentos técnicos em informática, dificuldades para compreender a dinâmica e o funcionamento da plataforma virtual de aprendizagem, etc. A partir das dificuldades levantadas, considera-se importante esclarecer que a flexibilização das ações atividades administrativas e pedagógicas foi

constante durante todo o processo, principalmente, nas questões sobre ampliação do prazo no cumprimento das agendas e na reestruturação de algumas atividades previstas na proposta pedagógica, considerando assim as necessidades dos cursistas. Apesar dos problemas levantados, os dados revelaram que a metodologia de ensino a distância foi considerada pelos professores como uma modalidade importante na sua formação em serviço, na medida em que puderam refletir sobre aspectos da educação e da interação discursiva de surdos usuários da LIBRAS, na escola comum (p.126).

Goes (2010), em sua pesquisa de mestrado avaliou o design e a interface usados no curso de Letras-Libras. A possibilidade de postagem de arquivos em vídeos nos fóruns foi considerada um aspecto positivo. Os pontos negativos principais foram a impossibilidade de usar o vídeo no chat e problemas na cor de fundo e roupa nos vídeos em Libras.

Almeida (2010), em sua pesquisa de mestrado, percebeu que, para que as aulas presenciais de Libras não fossem monótonas, os instrutores usavam jogos, diálogos e dramatização criados pelo grupo de instrutores da Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos (Feneis). É de suma importância o uso de diferentes métodos e dinâmicas para estimular o aprendizado de alunos ouvintes, pois é cansativo manter o foco apenas no professor. Por isso, na disciplina de Libras da UAB-Ufscar, de modalidade a distância, foram propostas diferentes atividades, tais como: discussão no fórum sobre as piadas, produção de vídeos para expor as experiências de vida dos alunos em relação às temáticas para usarem a Libras, apresentação de trabalhos em que alunos preparam uma “aula” em Libras para alunos usando a criatividade e recursos visuais, e não apenas memorizar os sinais, assistir os vídeos ou somente ler textos.

Freitas et al. (2010) relataram uma experiência vivida pelo Núcleo de Educação a Distância do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial do Espírito Santo (SENAI-ES), na elaboração e na execução de um curso de Libras a distância para capacitar funcionários da Federação da Indústria do Espírito Santo. A equipe criou uma metáfora relacionando o uso da Libras ao jogo de *paintball*, tornando o curso atrativo, dinâmico e acessível a pessoas de faixas etárias diversas. As autoras relacionaram essa experiência às transformações das formas de comunicação e educação, a partir da ótica da cibercultura e da narrativa transmídia. Referiram ainda que a experiência “com a turma piloto do curso demonstrou que o processo da aprendizagem da Libras ficou mais fácil e divertido com esse enredo condutor e a possibilidade de ampliar a metáfora com o uso de diferentes suportes” (p.1). Segundo os autores,

É nesse momento que percebemos a integração entre conteúdo online e

atividade presencial. São duas possibilidades narrativas diferentes, mas que são continuidade uma da outra, conforme alguns preceitos baseados no termo narrativa transmídia, abordado por Jenkins (2008). Quem não estudou no ambiente virtual de aprendizagem não saberá com tanta certeza responder aos exercícios propostos pelo professor surdo presencialmente. No entanto, o aluno não é excluído desse momento, se ao menos tiver acessado uma vez o ambiente virtual e entrado em contato com a metáfora proposta no curso, ele poderá se tornar interlocutor de sua equipe na competição presencial. Cada chamada no ambiente virtual para que se prepare para a competição presencial é um estímulo para que o aluno se empenhe nos estudos e tenha a responsabilidade de levar sua equipe à vitória nas aulas presenciais (FREITAS et al., 2010, p.6).

Lebedeff et al. (2011) apontam que existem poucos materiais didáticos para o ensino de Libras a distância disponíveis no Brasil e o que existe na web é, em geral, para ensino da língua de sinais de outros países. Os autores perceberam que a maioria dos cursos, de modalidade presencial, usa muito material impresso e pouquíssimos vídeos. Ainda referem que algumas universidades brasileiras possuem disciplinas de Libras a distância e também disponibilizam muito material impresso e quase nenhum material em vídeo. Por isso criaram um material exclusivo para o Centro de Educação a Distância da Universidade Federal de Pelotas (CEAD/UFPEL).

Segundo Baptista (2007), um dos fatores para o ensino e aprendizagem de Libras é o desenvolvimento de uma interface para apresentar a língua da melhor forma possível por meio da ferramenta da Realidade Virtual (RV). Ainda segundo o autor, a RV possui

características de imersão, envolvimento e interação, utilizando um ambiente sintético tridimensional, permitem que o usuário ande pelo cenário e observe-o por ângulos variados, contribuindo para uma melhor percepção espacial. [...] A RV proporciona uma interface mais rica em detalhes, principalmente por proporcionar a visualização e interação em três dimensões, assim, esta técnica seria apropriada para apresentação dos movimentos que compõem a língua de sinais (BAPTISTA, 2007, p. 12-13).

Colzani e Almeida (2010) pesquisaram o curso de Libras a distância da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), que utiliza a plataforma do *Moodle*, e perceberam por meio de relatos dos cursistas que:

existem dificuldades enfrentadas pelos cursistas que é o caso de falta de Internet em casa, dificuldade na forma como se disponibilizam os dados no sistema, pois os atalhos direcionados deveriam ser mais específicos, falta espaço de armazenamento maior para que possam enviar vídeos elaborados pelos próprios cursistas, como forma de avaliação sobre o desempenho acadêmico. As facilidades se centram na disponibilização de material a qualquer momento, e como os vídeos estão todos em arquivo Windows, podem ser acessados em qualquer local (COLZANI; ALMEIDA, 2010, p.4).

Bernardino e Passos (2011) pesquisaram a experiência de um grupo de alunos da disciplina de Libras a distância da Universidade Federal de Minas Gerais e perceberam que as vídeo-aulas, naquela situação, são usadas para que o aluno aprenda frases básicas para a conversação em Libras, através de monólogos ou diálogos. Tal curso é baseado na aprendizagem instrumental, isto é, dando ao aluno ouvinte a possibilidade de aprender e compreender alguns elementos básicos na conversação em Libras por meio de vídeos e também informações a respeito da cultura surda, identidade e língua dos surdos. As autoras perceberam que

uma das dificuldades mais frequentes por parte dos alunos é com a tecnologia, por desconhecimento de uso das ferramentas do programa da plataforma ou por problemas de sobrecarga no acesso (problemas de acesso ao Moodle). Além da dificuldade de acesso à internet, pois muitos alunos acessam a disciplina dos laboratórios da faculdade e não dispõem de internet em casa, alguns computadores dos laboratórios não possibilitavam aos alunos abrirem certos arquivos e exibirem os vídeos, pois alguns dos programas necessários haviam sido bloqueados ou apagados. [...] pudemos perceber que ao estudar uma disciplina on-line não se pode ir deixando acumular as atividades, pois as atividades precisam ter um prazo mais rígido de entrega do que nas disciplinas presenciais. Isso porque, funcionando em módulos, o aluno precisa concluir um módulo para iniciar o outro a cada semana (p. 1285).

Franco, Bessa e Camargo (2011) descreveram uma experiência de produção de vídeo-aulas para um curso de Libras a distância e perceberam que:

encontrar formas eficazes de se trabalhar os recursos de linguagem audiovisual na educação é um desafio potencializado quando se trata de uma produção didática em Libras. Recursos gráficos como a iluminação, o figurino e o cenário influenciam na atenção do aluno e na visibilidade que os sinais terão na tela. A direção deve definir quais partes do roteiro podem ser gravadas com atores surdos ou ouvintes, pois o “sotaque”, no caso, variações de como é feita a sinalização, pode influenciar positiva ou negativamente, de acordo com o objetivo de cada parte do roteiro. O enquadramento precisa ser aberto o suficiente para que todo o gestual e expressão facial sejam mostrados de forma clara (FRANCO; BESSA; CAMARGO, 2011, p. 3).

As autoras indicam que o uso de vídeos é relevante como recurso para motivar os alunos e ajudar na apreensão e retenção dos conteúdos ministrados. Elas usaram os vídeos encenados, gravados e dirigidos por dois professores nativos em Libras da própria Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas) e também alternativas, como vídeos produzidos por outras universidades. Destacam ainda a dificuldade que encontraram durante a produção do material:

Ao contrário do que imaginávamos, a retomada das gravações, que deveria ter sido imediata, aconteceu cerca de três meses depois das exposições, devido

a problemas com os roteiros. No papel de roteiristas, os professores propuseram uma história que se desenrolava em uma narrativa seriada, com os personagens formando núcleos familiares à medida que as aulas avançavam. Com isso, surgiram problemas de continuidade e situações complexas de serem produzidas, como personagens que nasciam, cresciam e se reproduziam. A adoção dessa estratégia exigiria um conhecimento profundo de roteiro de ficção, com a criação de personagens e histórias plausíveis, além de um *casting* de atores muito grande, resultando em um gasto elevado com cachês. Outra dificuldade era encontrar atores surdos e mais ainda que se encaixassem em todos os perfis de personagens propostos. Diante do desafio em desenvolver a história, perdemos o foco do vocabulário que deveria ser empregado em cada aula (FRANCO; BESSA; CAMARGO, 2011).

Esses estudos comprovam que, mesmo reconhecendo o valor do uso de vídeos, não é simples a produção de material didático viável para cursos de Libras, e essas questões precisam ser bem pensadas e planejadas. O vocabulário e o dicionário são fundamentais e indispensáveis para alunos ouvintes que desconhecem a Libras.

Neves (2011) defendeu, em sua dissertação de mestrado, a importância das estratégias didáticas, tais como a imitação de imagens e incorporação¹², para um desenvolvimento eficaz por meio do uso de três importantes aspectos gramaticais da Libras: a iconicidade, a simultaneidade e o uso das expressões faciais. Nesse trabalho, a autora sugere atividades que podem ser aplicadas pelos professores aos alunos de modo a torná-los mais fluentes e competentes na produção em língua de sinais.

Saito e Ulbricht (2012), em sua pesquisa sobre qual plataforma seria ideal para apoiar o ensino presencial do Instituto Federal Educacional de Santa Catarina, no campus de Palhoça - Bilíngue, que tem como público alvo as pessoas surdas, concluíram que o *Moodle* é o melhor, pois apresenta um conjunto de características mais completo e acessível para desenvolver as atividades. Ainda segundo as autoras, o *Moodle* é:

bom suporte a língua de sinais – mesmo sem qualquer software de tradução Português/Libras, a presença de glossários e de videoconferência foi considerada importante. Estas ferramentas estimulam a comunicação e o compartilhamento de conhecimento em LS além de apoiar o aprendizado da língua portuguesa (SAITO, ULBRICHT, 2012, p.2173).

Albres (2012) analisou a interação entre professor e alunos; e entre alunos e alunos em uma sala de aula de um curso intermediário de Libras na modalidade presencial, e percebeu que os alunos necessitavam registrar a língua de sinais por meio da escrita da língua materna,

¹² São atividades icônicas, segundo Neves (2011), a imitação dos personagens e a incorporação deles nos seguintes aspectos: expressões faciais; posição do corpo dos personagens e sua localização espacial, imaginando-se todo o cenário que se passa em determinada narrativa; os movimentos corporais e as ações dos personagens.

a Língua Portuguesa. A autora constatou ainda que “a busca pelo sentido da palavra proferida pelo outro ocupa um lugar de destaque e a aprendizagem é mediada pelos sinais e pela língua materna-falada e escrita em forma de glosa¹³ da Libras” (p.125). Percebeu ainda que houve conflitos no uso da língua materna por parte das alunas, que usaram a fala e a escrita como estratégia para buscar os sentidos da Libras. Para elas, a estratégia da escrita pode ser um instrumento que ajuda os alunos, mas que também pode atrapalhar, e, nesse sentido, o professor precisa estar atento sobre como usar esse recurso em sala de aula.

Cardoso e Oliveira (2013) pesquisaram a disciplina de Libras do curso de Pedagogia da Gerência de Educação a Distância - Universidade do Estado da Bahia (GEDEAD-UNEB, em modalidade semipresencial com docência compartilhada entre um docente presencial em uma sala de aula presencial e outro docente virtual em um ambiente virtual de aprendizagem (AVA). As autoras entrevistaram 26 alunos da turma 2013.1 e concluíram que as dificuldades dos alunos eram a falta de habilidades em lidar com dispositivos tecnológicos digitais e tinham preconceito e dificuldade em relação à mediação tecnológica. Mas, segundo as autoras, os alunos afirmaram estar satisfeitos com a disciplina e com as aprendizagens construídas sobre a educação de surdos e a Libras.

Camargo (2013), em sua dissertação de mestrado, analisou e avaliou os materiais didáticos audiovisuais produzidos para o ensino e aprendizagem de Libras a distância da PUC-Minas e propôs aprimoramentos, justificando que, por se tratar de uma língua visuo-gestual, é ainda maior a importância do uso de materiais em vídeos para essa disciplina. O autor concluiu que, após a proposta de aprimoramento e reelaboração dos materiais, foram alcançados resultados cada vez mais positivos para a instituição e para o acesso de qualidade à Libras, fazendo com que os materiais didáticos audiovisuais fossem adaptados às necessidades dos alunos ouvintes. Segundo Camargo (2013, p. 30), a respeito da produção de materiais didáticos (MD) audiovisuais para o ensino de Libras:

Definir formas eficazes de se produzir os MD audiovisuais é um desafio potencializado quando se trata do ensino de LIBRAS. Os enquadramentos, os movimentos de câmeras, a edição das imagens, a interpretação dos atores (quando há dramatizações), têm suas especificidades para garantir a compreensão e apreensão do conteúdo dessa língua através das possibilidades oferecidas pela linguagem audiovisual.

Ainda para Camargo,

¹³ é uma tradução do texto em Libras para o Português seguindo a estrutura escrita da Libras. Segundo Albres (2012, p. 141-142), “a glosa é usada tanto para registro de compreensão como para a apresentação de estrutura gramatical com objetivo de sua internalização”.

Há diversas formas de se produzir os MD audiovisuais para o ensino de LIBRAS. As videoaulas, por exemplo, podem ser expositivas, focadas apenas na figura do professor, tutor ou de um apresentador, ou ainda conter outros recursos, como animações e dramatizações. Instituições como a UFF utilizam o primeiro modelo, essencialmente expositivo. Já a PUC Minas utiliza um modelo que divide o tempo das videoaulas entre aulas expositivas e trechos dramatizados por atores (2013, p. 31).

Klimsa (2014), em sua pesquisa sobre o ensino semipresencial de Libras na universidade, percebeu que a dramatização em dupla ou grupo e conversação foi uma das estratégias metodológicas utilizada na sala de aula que mais facilitou a aprendizagem dos alunos ouvintes. Um dos aspectos mais relevantes na relação entre o professor surdo e aluno ouvinte foi a facilidade de ministrar as aulas e conseguir fazer entender todo o conteúdo por meio da interação. Ainda para Klimsa, é preciso considerar as especificidades do aluno no ensino superior que é ouvinte, trabalhador e nunca teve contato com a Libras. Por isso devemos nos preocupar com o tempo disponível que o aluno tem para estudar com autonomia no ambiente virtual, apresentando um cronograma detalhado e a carga horária de cada atividade para cada unidade da disciplina, facilitando a organização dos alunos no acompanhamento das aulas para que não fiquem esgotados ou perdidos.

Contudo, em geral, percebemos que as diferentes experiências no Brasil para o processo de ensino e aprendizagem de Libras têm apresentado alguns pontos comuns e dificuldades, tais como: dificuldade de acesso à internet; desconhecimento em relação à tecnologia e falta de habilidades para lidar com os dispositivos tecnológicos e digitais e ferramentas do AVA; falta de memória virtual para armazenamento, dificultando o envio e a postagem dos vídeos pelos agentes do AVA; impossibilidade de implantação de mais vídeos no AVA devido ao prazo mais rígido de entrega do que as disciplinas presenciais; falta de motivação para uso de mais vídeos como recurso principal na aprendizagem de Libras; impossibilidade de usar vídeo no *chat*.

Os dados sobre os problemas e dificuldades enfrentados pelas universidades brasileiras em cursos de EaD comprovam que ainda é preciso melhorar os recursos para a oferta da disciplina de Libras para formação de professores, permitindo o uso e envio de mais vídeos e promoção de uso de videoconferências para uma melhor interação entre os agentes no AVA. Trabalhar com diversos recursos audiovisuais na EaD ainda é um grande desafio quando se trata de uma produção didática em Libras.

Em 2012, o Centro de Estudos Surdos, da Universidade de Bristol, do Reino Unido, criou um site gratuito, o *Signstation*, com o objetivo de dedicar-se às pessoas que querem

aprender mais sobre a Língua de Sinais Britânica (BSL) e as pessoas surdas. O curso online tem um material que é composto por um aplicativo, vídeos com diálogos, gramática, informação teórica, exercícios e vocabulário. O aplicativo tem um léxico de mais de 4.000 sinais da Língua Sinais Britânica, permitindo ao estudante acesso no computador ou em um dispositivo móvel, bastando instalar e executar o software *QuickTime* 6.5. O curso trabalha com a plataforma conhecida como *The Company* (TC).

O *Start –American Sign Language* é um outro curso disponível no ambiente virtual online, que tem como objetivo ofertar as aulas da língua americana de sinais (ASL) de forma direta, divertida e livre, de acordo com o próprio ritmo do aluno. A plataforma utilizada para o ensino e aprendizagem de ASL é o *Moodle*. Têm-se cursos gratuitos ou particulares em diferentes módulos: a) *On-line*: ASL I; ASL II; ASL III; e b) *Off-line*: ASL I. Observa-se que o curso foi planejado de forma sistemática para que o aluno pudesse estudar com plena autonomia e concluir suas atividades. Estão disponíveis materiais suplementares para melhorar a aprendizagem com o uso de vídeos. O curso exige que o estudante tenha um software adicional do *Quicktime* para acompanhamento do conteúdo. Os materiais necessários para acompanhar o curso são: a) Livro do curso em formato PDF, que o aluno usa para as atribuições e atividades, material obrigatório para acompanhamento do curso; b) Dicionário ASL, também obrigatório para acompanhamento do curso, pois as lições incluem listas de vocabulários com link de acesso aos vídeos para as palavras que são necessárias para fazer as atividades; c) ter o software *Sykye*, webcam e alta velocidade de internet (esses materiais servirão para interação com o tutor, que auxiliará o aluno a obter um feedback instantâneo; melhorar as suas habilidades expressivas e receptivas; compreender melhor um determinado tema ou aspecto da prática da ASL).

Vale ressaltar que, no módulo de ASL I, há também a versão off-line (opcional) em que as aulas online estão disponíveis em um download com todas as vídeo-aulas em vídeo de estilo profissional, bem como as lições, livro do curso e as leituras. Com apenas um download no computador, o aluno terá acesso total ao curso de ASL I sem precisar voltar a se conectar à internet. O curso recomenda que o aluno faça download de todos os vídeos de uma só vez para estudar off-line, podendo assistir aos vídeos no movimento mais lento usando o *Quicktime Player*. O trabalho pedagógico proposto pelo curso *Start* é trabalhar com: a) vocabulários: lista de frases e palavras para estudar e fazer as atividades da aula; b) conversação: cada unidade com um vídeo de conversa e contorno mostrando ao aluno como usar a ASL na conversação diária; c) gramática: o aluno aprende a gramática da língua de

sinais e em cada unidade do curso, haverá seções que discutem e demonstram a gramática da ASL; d) teoria: leituras para aprender sobre a cultura surda, a história dos surdos, a gramática da ASL; e e) compreensão: vídeos com perguntas para que o aluno pratique sua compreensão e habilidades receptivas.

Observa-se que, no curso não gratuito, denominado Aprendendo ASL com interação, tem-se uma metodologia dialógica nas unidades em que o aluno pode fazer atividades interativas e enviar vídeos para visualização e receber o feedback de outros estudantes; uma maneira de testar o progresso do próprio aluno. No curso recomenda-se que os alunos frequentem eventos de surdos, tais como associações de surdos, encontros, para que possam usar a língua e aprender a se comunicar com os surdos em ASL, pois segundo afirmam os organizadores, as aulas não são um substituto para uma conversa real com os surdos. Na introdução, solicita-se que os alunos tenham paciência, pois algumas páginas podem demorar para abrir/ carregar devido aos vídeos.

A *Gallaudet University* (GALLAUDET, 2015) oferece diferentes cursos online em diferentes épocas, condicionando o calendário às estações do ano: *Beginning Fingerspelling; Intermediate Fingerspelling; Visual Gestural Communication; Conversational ASL I*. Os cursos de ASL online da *Gallaudet University* são baseados em interação de ensino, aprendizagem e comunicação, ocorrem em regime de imersão, individualizados, e os prazos são estabelecidos de acordo com o tempo disponível dos estudantes para que possam concluir todas as tarefas. Para fazer esse curso é preciso ter uma participação ativa, apresentar os trabalhos por meio de vídeos e participar nas discussões através de vídeo e não na língua inglesa escrita. Os estudantes têm o apoio e orientação do seu instrutor. Os requisitos técnicos para os estudantes são: conhecimento básico de computador e internet; ser responsável pelo seu próprio acesso a internet e ter webcam.

Em atividades pedagógicas, os estudantes são obrigados a apresentar os trabalhos de vídeos mostrando o uso da ASL que inclui os parâmetros da ASL, tais como, expressões faciais; movimento das mãos; localização; orientação da mão; configuração da mão. A universidade utiliza a plataforma *Blackboard*¹⁴ para apoiar os cursos online. (GALLAUDET, 2015).

¹⁴ É uma plataforma de ensino e aprendizagem que contém conteúdos educacionais que proporcionam eficiência às tarefas diárias; dá aos docentes e tutores as ferramentas para envolverem-se com cada aluno, motivando-os a utilizar os dispositivos disponibilizados no ambiente virtual promovendo processos de colaboração e aprimoramento. As ferramentas desta plataforma são flexíveis e de fácil acesso e usabilidade.

Os cursos online da *Oregon State University* também usam a plataforma *Blackboard*. O curso de ASL 1 do primeiro ano é centrado na língua de sinais americana com usos de sintaxe, gramática, vocabulário, expressões faciais e cultura surda. No mesmo ano, são oferecidos o ASL2 e o ASL3, em continuação do ASL 1, com o desenvolvimento de estruturas / habilidades expressivas e receptivas e vocabulário. No segundo ano são oferecidos três cursos complementares de ASL. Os livros didáticos devem ser comprados na loja da OSU (OREGON, 2015).

Observamos que os cursos de língua de sinais a distância no exterior, em diferentes instituições, oferecem uma carga horária maior com diferentes módulos; possuem mais experiência para lidar com a EaD e melhor qualidade de acesso à internet, proporcionando o uso de videoconferências e demais vídeos no processo de ensino e aprendizagem de Libras com alunos de diversas localizações e países. No exterior, a tecnologia é mais receptiva e ágil.

De acordo com Bakhtin (2010), a língua acontece e se desenvolve conforme as necessidades sociais, as relações e interações entre sujeitos, em diferentes contextos adquirem sentidos de acordo com a realidade em que são produzidos. Por isso, no planejamento de uma aula de Libras como segunda língua, devemos considerar a realidade do aluno e suas especificidades. Infelizmente em um curso a distância, o professor não tem a oportunidade de desenvolver o material e atividades de acordo com a realidade dos alunos, pois não tem contato e convívio diário com eles, sendo assim, a relação é mediada por fóruns, mensagens, e-mails e *feedbacks*. Para criar um material didático de Libras a distância, os professores devem seguir as normas propostas pelo sistema de educação a distância e cumprir o compromisso com a disciplina e entrega do material dentro do prazo estipulado, o que de certa forma torna a disciplina estática e estável, dando pouco espaço ao professor para criar, levando em consideração as características de seu alunado.

De acordo com Carreli, Wade e Strenger (2004),

Um curso on-line possui características bastante específicas e permite interações próprias a esse meio. Cabe a nós, professores pesquisadores, experimentar e avaliar maneiras de lidar com um curso deste tipo. Ainda precisamos de muitas pesquisas relacionadas ao curso on-line em relação ao tratamento dado ao aluno, ao tipo de feedback mais apropriado para cada caso, ao papel do professor, à metodologia de ensino, ao desenho do curso e assim por diante. É através da experiência de um fazer conjunto que acreditamos poder contribuir para o desenvolvimento da área de ensino de línguas a distância, experimentando novas maneiras de ensinar ou adequando a esse meio o que é feito em cursos presenciais (p.153).

Portanto, Santos e Campos (2013) propõem uma discussão baseada em outra metodologia de ensino de segunda língua numa perspectiva enunciativo-discursiva de Bakhtin (2010), que entende a língua de forma diversa de outras abordagens citadas no capítulo anterior. A língua de sinais não é um sistema estático e estável de normas imutáveis de que o locutor se serve para satisfazer suas necessidades de enunciar.

4.3 Abordagem utilizada no ensino de Libras na Ufscar

Cabe então apresentar a abordagem de ensino que foi utilizada na Educação a Distância analisada nesta tese. Essa abordagem se apoia em uma perspectiva enunciativo-discursiva de Bakhtin (2010) para o ensino e aprendizagem de Libras, pois entende a língua de forma livre, viva e em seu uso efetivo.

Ao planejarmos a disciplina de Libras para a plataforma *Moodle*, nos reunimos com outros professores e trocamos ideias por meio de diálogos, interação face a face e leituras, na construção das estratégias metodológicas e didáticas para o ensino dessa língua em uma nova modalidade de ensino a distância, possibilitando a aprendizagem de diferentes alunos oriundos de diversos locais, faixas etárias e níveis sociais. Foi um longo processo dialógico, durante cerca de um ano, para construir a disciplina, com base em pressupostos da teoria bakhtiniana, que defende que a língua é constituída na relação entre indivíduos socialmente organizados, responsáveis pelos processos de construção de sentidos e significados.

A disciplina foi elaborada apoiando-se na abordagem enunciativo-discursiva, isto é, considerando a importância dos diálogos para a construção do conhecimento. Pensamos na importância de proporcionar um espaço em que os alunos ouvintes pudessem vivenciar aspectos da experiência surda, ver e usar a língua, expressar seus pensamentos, histórias e sentimentos por meio de diálogo usando a ferramenta do fórum como atividade colaborativa. Nos fóruns os alunos podiam acompanhar e dialogar, conhecendo outras experiências de vida; além disso foram usados vídeos para mostrar a língua em funcionamento e como ela tornava possível as trocas dialógicas entre os participantes (tutor-professor-aluno). Esse modo de conduzir a aprendizagem favorecia que todos se vissem no papel de interlocutores ativos, concordando, discordando, criticando, complementando e favorecendo que interlocutores mais proficientes (tutores-professores) corrigissem na interlocução os modos de dizer dos interlocutores menos proficientes (locutor-aluno).

O planejamento foi feito para que os alunos pudessem aprender com autonomia e reflexão usando a língua de sinais em uma situação dialógica e não apenas desenvolvendo a

competência gramatical e/ou de tradução, ou ainda competência comunicativa/instrumental. Desse modo, pretendíamos nos afastar das abordagens tradicionais ou comunicativas, na busca de uma abordagem o mais dialógica possível.

A abordagem dialógica não pretende transmitir/transferir o conhecimento para o aluno, que é passivo em relação a esse conhecimento, nem ser o facilitador do conhecimento, mas sim durar e perdurar o conhecimento sob forma de um processo evolutivo contínuo, fazendo com que o aluno aprenda com autonomia e livre de uma linguagem artificial, impessoal e livresca. Isto é, pretendia-se uma metodologia que articulasse gramática e estilo, a partir de exemplos e situações dialógicas organizadas no espaço de aprendizagem.

Assim, para a disciplina de Libras I nos cursos de Educação Musical e de Pedagogia da Ufscar, nos anos de 2010 a 2011, propusemos atividades que apresentassem o contexto social e discursivo do surdo, com situações que focalizassem desde o nascimento até a fase adulta em uma sequência cronológica. Dessa forma, esperávamos que os alunos acompanhassem aspectos do processo educacional, linguístico e cultural das pessoas surdas, que variam em cada fase, aproveitando a oportunidade também para que os alunos pudessem contar as suas histórias e experiências de vida usando a língua de sinais. Isto é, o conteúdo foi apresentado de forma contextualizada de modo a fazer sentido aos alunos ouvintes, atendendo a um modelo pedagógico enunciativo-discursiva de forma produtiva, dialógica e contextual, para que eles pudessem se apropriar da língua de sinais e de aspectos da cultura surda.

Para a disciplina de Libras II do curso de Educação Musical, propusemos como contexto dialógico a história de um casal surdo que se conhece pela internet e marca um encontro para interação face a face. Os diálogos propiciavam que aspectos culturais, geográficos, climáticos emergissem nas interações, para que os alunos pudessem acompanhar a história de forma contextualizada e pudessem ainda construir sentidos ao produzirem as suas histórias, remetendo-se às experiências vividas, mais ou menos semelhantes à história apresentada na disciplina.

Os vídeos foram produzidos em uma sala particular com a nossa própria filmadora para que pudéssemos dialogar espontaneamente sem precisar seguir as normas estáveis do roteiro exigido pelo estúdio de filmagem. O roteiro visava facilitar o trabalho de edição, mas levava a uma produção mecânica e estática. Portanto, para a produção dos vídeos de diálogos, piadas, entrevistas, narrativas, trabalhamos em conjunto, sendo responsáveis pela produção dialógica, filmagem e edição. O esforço era de que os vídeos fossem registros de relações dialógicas e não apenas preparados para aulas.

Além dessas vídeo-aulas, também foram produzidos vídeo-vocabulários, contendo os sinais específicos de acordo com as temáticas que foram abordadas nas vídeos-aulas. Dessa forma, sentimos a necessidade de que os vídeos fossem um encontro real sem a interferência de um profissional técnico controlando/dominando os diálogos.

Quanto às atividades teóricas, pensamos na importância de ter vários olhares, múltiplas vozes, em relação à surdez; à Libras e suas características e à educação de surdos; e por isso convidamos diferentes autores/professores de diversas universidades para compartilhar seus conhecimentos e experiências com os alunos da Pedagogia e da Educação Musical para que pudessem abrir os horizontes em relação à comunidade surda, sua língua e cultura e se apropriarem dela.

Quanto às atividades práticas para os alunos, os professores pensaram na importância de os alunos produzirem seus enunciados em Libras, como uma possibilidade de usar a língua e se expressar por ela, para isso foram propostas atividades nas quais os alunos deveriam fazer filmagens e postar no ambiente virtual para que os tutores e professores pudessem acompanhar o seu processo de aprendizagem e apropriação da língua. Não propusemos atividades de cópia e memorização de frases na língua de sinais, mas envolver sua história e experiência pessoal por meio de enunciados.

A preocupação principal da disciplina foi o tamanho do arquivo de vídeos a serem postados no ambiente virtual, pois a capacidade de armazenamento é limitada por aluno. Por isso o Design Instrucional foi orientado a configurar na plataforma o tamanho dos arquivos para o máximo de capacidade para receber os vídeos dos alunos no ambiente virtual, evitando transtornos e prejuízos. E também foi necessário que fizéssemos uma orientação quanto às normas de gravação para que pudessem ser visíveis também aos tutores, visando melhor avaliação para apresentação dos *feedbacks*.

Quanto ao trabalho final da disciplina de Libras 1, para a Educação Musical, foi proposto que os alunos produzissem uma aula de música usando estratégias metodológicas e didáticas adaptadas para o ensino de alunos surdos com o uso da língua de sinais e de elementos visuais – uma forma de vivenciarem a cultura surda e criarem ideias sobre modos possíveis de um aluno surdo entender a música, sem contar com o canal auditivo.

Para a Pedagogia, foi proposto que os alunos criassem uma aula em Libras usando recursos visuais abordando qualquer tema a ser escolhido por eles para que pudessem vivenciar uma experiência surda e se preparassem para a inclusão de alunos surdos.

Na disciplina de Libras 2 da Educação Musical, propusemos que os alunos cantassem qualquer música em Libras abordando a importância do uso das expressões faciais e corporais; do conteúdo na estrutura em Libras; do ritmo para que os surdos pudessem compreender a música. No próximo capítulo serão apresentados mais detalhes sobre a disciplina e a plataforma *Moodle*.

Para trabalhar na disciplina de Libras, que tem como a base a perspectiva enunciativa e discursiva de Bakhtin (2010), é de suma importância o aluno ter webcam/filmadora para a produção dos seus enunciados e ter resposta do outro, na língua de sinais, para receber o feedback, podendo refletir sobre seu progresso. O locutor e interlocutor devem usar esses recursos tecnológicos para dialogar, registrar a língua, fazer uso dela, possibilitando a realização de enunciados que se constituem por meio de elos com outros enunciados, que poderão ser revisitados e retomados, com finalidade de aprendizagem.

Segundo Bakhtin (2010b), ao usar um discurso, a pessoa adota uma atitude de concordância, discordância, complementação, ou até mesmo a construção de um novo conceito. Todo enunciado é uma resposta a enunciados anteriores, numa dada esfera da comunicação verbal. Quando sinalizamos, sempre constituímos um interlocutor do qual esperamos uma reação podendo ser uma concordância ou não, reconhecimento, complementação, novos significados.

A abordagem utilizada no ensino de Libras na Ufscar veio possibilitar que o aluno realizasse a sua própria produção ou sua própria construção, aprendendo com autonomia, individualidade linguística e reflexão, usando a língua de sinais em situações dialógicas, nas relações com o outro, que pode ser o seu tutor, o seu colega, ou o seu professor.

Essas propostas estavam em sintonia com a compreensão de que toda enunciação é um diálogo e faz parte de um processo de comunicação ininterrupto, sendo assim não há enunciado isolado. A linguagem nunca está completa e sim em processo de construção evolutiva, é um trabalho, um projeto sempre caminhando e sempre inacabado. A disciplina de Libras por nós criada não pretende ser uma aula completa que permite ao aluno conhecer prontamente a língua, mas sim um portal por meio do qual o aluno pode conhecer a língua, usá-la em diferentes contextos apreciando a natureza do diálogo, favorecendo a natureza social e dialógica do enunciado.

5 PLATAFORMA MOODLE E AS ESTRATÉGIAS APLICADAS NO AVA PARA A DISCIPLINA DE LIBRAS NOS CURSOS DE EDUCAÇÃO MUSICAL E DE PEDAGOGIA: ASPECTOS METODOLÓGICOS

Para contextualizar a presente pesquisa, é importante apresentar o que é o Ambiente Virtual e a estrutura pedagógica da plataforma *Moodle* da disciplina de Libras dos cursos de Educação Musical e Pedagogia da Ufscar. Além disso, posteriormente, serão apresentados o objetivo da presente pesquisa, os procedimentos metodológicos utilizados e a forma das análises dos dados.

Como vimos, a proposta da Educação a Distância é ensinar e aprender sem que docentes e alunos precisem estar no mesmo local ao mesmo tempo, isto é, ensinando e aprendendo com o uso de diferentes tecnologias e ferramentas, tais como: softwares, livros, CD-ROMs e demais recursos da internet disponíveis no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). As interações por meio dessas tecnologias podem ser simultâneas: videoconferências, salas de bate-papo, Skype e MSN; ou não: fóruns, ferramentas para edição de textos web, mensagens e e-mails (MILL et al., 2014).

O AVA é um espaço virtual onde acontecem os cursos/disciplinas de modalidade a distância ou semipresencial. É como uma sala de aula virtual que permite a interação entre os agentes envolvidos no processo de ensino e aprendizagem: alunos, docentes, tutores e monitores e onde são disponibilizadas ferramentas tecnológicas – como fórum e *chat* – que permitem o acesso ao conteúdo pedagógico. O tutor e o docente acompanham o aluno nessas salas virtuais; disponibilizam aulas, materiais e atividades no ambiente; fornecem *feedback* e avaliam as atividades e relatórios postados pelos alunos, entre outras formas de interação. O AVA também permite a interação entre os colegas virtuais, com a troca de ideias e críticas, debates ou colaboração e a interação com o docente e tutor. São exemplos de AVA: *Moodle*, *TelEduc*, *Blackboard*, *Amadeus*, *Sakai*, *Claronline*. Lembrando que algumas instituições criam o seu próprio ambiente virtual de aprendizagem. A plataforma AVA que a UAB-Ufscar utiliza é o *Moodle*.

5.1 Apresentação da disciplina de Libras da UAB-Ufscar

Na Universidade Federal de São Carlos, no ano de 2009, a disciplina de Libras foi inserida nas matrizes curriculares de todos os cursos de graduação de modalidade presencial, sendo obrigatória para os cursos de licenciatura e optativa para os demais cursos de graduação (RESOLUÇÃO COG, 2009). Em 2011, nos cursos de licenciatura a distância, tais como Educação Musical e Pedagogia, a disciplina de Libras também passou a ser inserida

obrigatoriamente nessa modalidade, em parceria com a Capes/UAB (Universidade Aberta do Brasil).

Os docentes do Departamento de Psicologia da Ufscar que ministravam a disciplina de Libras nos cursos presenciais receberam a proposta de assumir a disciplina não presencial, ou seja, de serem os responsáveis pela sua criação e implantação, já que eram os únicos com experiência na área de Libras na universidade. Após o aceite desse desafio, ao saberem da inexistência de material didático para apoio aos alunos do ensino a distância, passaram a se reunir mensalmente com o designer instrucional para a montagem de material para a disciplina de Libras junto aos cursos da Educação Musical e Pedagogia.

Foi um grande desafio, pois os docentes possuíam apenas experiência na modalidade de ensino presencial e essa era a primeira vez que todos atuariam como professores de Libras a distância. Os docentes, em conjunto, estudaram e organizaram a disciplina, criando conteúdos, cronogramas e estratégias que pudessem ajudar os alunos ouvintes a aprenderem uma nova língua de modalidade visuo-gestual baseando-se na experiência que possuíam no ensino presencial.

Levaram em conta ainda as diferenças linguísticas e culturais, o desconhecimento da história dos surdos e da cultura surda e que aqueles alunos não tinham noção anterior sobre a língua (Libras) e não teriam contato face a face com o docente da disciplina, e sim que teriam outras formas de interação por meio de fóruns, e-mails, mensagens, webconferências e *chat*, e que seriam autônomos em seus processos de aprendizagem.

A Sead da Ufscar passou a acompanhar os docentes na organização e criação do material didático por meio de reuniões e e-mails. Os créditos da disciplina já tinham sido definidos pelo Projeto Político Pedagógico (PPP) para cada curso, sendo dois créditos (30h) para a Pedagogia a ser ofertada no oitavo módulo (primeira turma iniciada no segundo semestre de 2012) e quatro créditos (60h) para a Educação Musical¹⁵, ofertado no nono módulo (primeira turma iniciada no segundo semestre de 2010). A diferença entre os créditos foi decisão do conselho de docentes de cada curso, pois na Pedagogia já se ofertavam disciplinas tais como Linguagens Corporais I e II e Alfabetização e Letramento I e II; e o curso de Educação de Musical não tinha essas disciplinas. O coordenador do curso de

¹⁵ Sobre a carga horária da disciplina de Libras no curso de Educação Musical, o PPP das turmas G1, G2 e G3, respectivamente, é diferente na distribuição da carga horária de Libras do PPP das turmas subsequentes, G4, G5, G6 e G7. Inicialmente, eram duas disciplinas, uma de Libras I (30h-2 créditos) e outra de Libras II (30h-2 créditos) para as turmas G1, G2 e G3. A partir do segundo semestre de 2010, no PPP não há mais disciplinas com dois créditos e todas passaram a ser de quatro créditos ainda com carga horária de 60h, sendo uma única disciplina de Libras. Lembrando que os sujeitos desta pesquisa são do grupo G1, G2 e G3.

Educação Musical achou importante ofertar quatro créditos para a disciplina de Libras. Ocorreram diversas discussões e negociações com os coordenadores dos cursos em relação à organização dos conteúdos da disciplina, pois os cursos estavam com a grade curricular “apertada” e queriam conteúdos simplificados.

Para os docentes que estavam organizando a disciplina de Libras, a diferença dos PPPs em relação à disciplina chamou atenção, e não esperavam o pouco interesse da Pedagogia pela área. Quanto à organização do conteúdo teórico e prático, essa também foi uma decisão difícil, pois os coordenadores queriam que os docentes montassem um conteúdo simplificado para facilitar ao aluno que está estudando sozinho em “casa”.

Um dos docentes propôs criar um livro¹⁶ abordando os temas principais que todos os futuros professores deveriam conhecer para quando recebessem um aluno surdo em uma sala de aula inclusiva, independente do uso de a linguagem ser difícil ou fácil. Os docentes defendiam a importância de ser apresentado um detalhado material que ajudaria na formação de professores para a Educação Inclusiva de surdos. O material teórico criado demonstrou-se um material rico e valioso que desperta a consciência dos alunos, conforme seus próprios depoimentos.

Quanto aos polos presenciais, o curso de Pedagogia está organizado em diferentes pólos, e são eles: São Carlos, Bálamo, Itapevi, Igarapava, São José dos Campos, Tarumã, Apiaí, Itapeceria da Serra, Jandira, Itapetininga e Jales. E no curso de Educação Musical, têm-se os pólos: São Carlos, Itaquí, Jales, Barretos, Itapetininga, Osasco, Franca, Itapevi, Araras, Guarulhos e Cubatão.

Para o desenvolvimento da disciplina, o docente proponente conta com o apoio de tutores virtuais. Em relação à contratação dos tutores virtuais para a disciplina, foi destacada a importância de esse agente ter proficiência/domínio em Libras e conhecimentos na área de estudos surdos para um melhor processo de ensino e aprendizagem. Foi feita uma seleção de tutores virtuais próprios para a disciplina de Libras pelos docentes. Após o aceite deles, ocorreu uma formação específica e obrigatória para que eles pudessem trabalhar em uma modalidade de educação a distância usando a plataforma *Moodle*. Para as práticas avaliativas, são os tutores presenciais que aplicam a prova nos polos. Destaca-se que os tutores presenciais não possuem domínio ou fluência em Libras e apenas aplicam provas ou

¹⁶ A “apostila teórica” que foi elaborada destinada apenas a alunos da Educação Musical e da Pedagogia, foi publicada posteriormente como livro pela Editora da Ufscar. Hoje é usado nas aulas presenciais, e foi vencedor do prêmio Jabuti, na área de Educação, em 2014. Cf. LACERDA, Cristina B. F.; SANTOS, Lara F. (Orgs.) *Tenho um aluno surdo, e agora? Introdução à Libras e Educação de Surdos*. São Carlos: Editora da Ufscar, 2014.

atividades presenciais com a orientação dos docentes das demais disciplinas. Vale ressaltar que os cursos ofertados pela UAB-Ufscar são 100% virtuais no que se refere à aprendizagem, ocorrendo apenas o encontro presencial para atividades avaliativas.

As disciplinas de Libras foram organizadas em duas etapas, uma para o módulo I (Educação Musical e Pedagogia, com carga horária de 30h) e outra para o módulo II (Educação Musical, com carga horária de 30h). Tal disciplina foi baseada em uma abordagem enunciativo-discursiva evitando que o aluno seja passivo de seu conhecimento e que tenha a oportunidade de aprender como usar a língua e se expressar nela. De acordo com Freire (1997, p.25), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou sua construção”. Nesse sentido, foi pensada uma aula virtual em busca de qualidade de ensino enquanto ato pedagógico. O planejamento foi feito objetivando que os aprendizes pudessem aprender com autonomia e reflexão usando a língua de sinais em situação dialógica e não apenas desenvolvendo a competência gramatical e de tradução, como em abordagens tradicionais de ensino de língua. Os docentes elaboraram uma disciplina apoiada em situações de interação que fossem vivenciadas pelos alunos visando o melhor processo de ensino e aprendizagem da Libras. O conteúdo foi apresentado de forma contextualizada de modo a fazer sentido aos alunos ouvintes. Isto é, atendendo a um modelo pedagógico enunciativo-discursivo, de forma produtiva, dialógica e contextual, para que os alunos ouvintes pudessem se apropriar da língua de sinais e da cultura surda.

5.1.1 Libras I dos cursos de Educação Musical e Pedagogia

Para a disciplina de Libras I de ambos os cursos, os docentes montaram o material procurando contextualizar o conteúdo desde o mundo do surdo, abordando questões históricas, linguísticas e culturais, apresentando uma sequência cronológica a partir da infância surda até a fase adulta para que os alunos ouvintes pudessem conhecer a história e a língua, compreendendo melhor o mundo e as experiências das pessoas surdas, reconhecendo as barreiras e as dificuldades existentes, as necessidades educativas, as características da Libras e conceitos em relação aos estudos surdos.

Os docentes de ambos os cursos dividiram o módulo I em quatro unidades, sendo a primeira unidade (U1) sobre a criança surda; a segunda unidade (U2) sobre o ser surdo em um mundo de ouvintes; a terceira unidade (U3) sobre a adolescência do surdo e a quarta unidade (U4) sobre a fase adulta da pessoa surda. Cada unidade variava de 15 a 20 dias de acordo com a quantidade de conteúdo e sua complexidade e atividades propostas.

As aulas práticas de Libras são compostas por diferentes formas de ensino-aprendizagem. O aluno pode acompanhar conteúdos por meio de vídeos que abordam diversas temáticas relacionadas ao cotidiano do sujeito surdo usando a Libras, suas expressões faciais e corporais, seus diferentes contextos e as experiências de surdos na escola, na família, na sociedade e no trabalho. O aluno também tem acesso a aulas explicativas, isto é, o docente explica teoricamente, em Libras com tradução simultânea de voz na Língua Portuguesa, sobre aspectos da Libras tais como: números; diferença de identificação entre surdos e ouvintes na comunidade surda; a diferença entre tempo – horas e tempo – duração; exemplos de diferentes contextos em Libras; tipos de expressões/frases em Libras para uso interrogativo, exclamativo, afirmativo e negativo. Quanto às temáticas específicas, o aluno pode apoiar-se em vídeos-vocabulário (itens lexicais), vídeos-diálogos, vídeos-narrativa; vídeos-piada; vídeo-frases, todos em Libras, que favorecem que o aluno visualize a língua em uso.

A seguir apresentamos um quadro referente às aulas práticas de Libras I que contempla diferentes gêneros linguísticos presentes na língua.

Quadro 1. Aulas práticas de Libras I – Vídeo-aulas

GÊNERO	TEMA	DURAÇÃO
Diálogo	- cumprimentos (U1)	1m10s
	- férias (U2)	4m07s
	- experiência de surdos na escola (U2)	9m59s
Depoimento	- com mãe de surda (U1)	33m52s
Narrativas	-apresentação da organização familiar dos personagens (U1)	Família1-3m30s Família2- 2m11s
	-níveis de escolarização (U2)	5m14s
Piadas	- passarinho surdo (U2)	1m08s
	- soldado surdo (U2)	1m48s
Frases em Libras	- advérbios de tempo (U2)	1m38s
	-profissões (U3)	1m29s
Entrevista com surdos sobre diferentes experiências	- família e Libras (U1)	9m53s
	-inclusão escolar (U4)	15m16s
	- vestibular (U4)	9m03
	- trabalho (U4)	10m36s
Itens lexicais	- alfabeto (U1)	1m25s
	- números (U1)	2m14s
	- cumprimentos e saudações (U1)	1m38s
	- família (U1)	2m39s
	- calendário (U2)	2m12s
	- advérbios de tempo (U2)	1m38s
	- pronomes (U2)	1m05s
	- pronomes interrogativos (U2)	52s
	- verbos (U2)	2m22s
	- níveis de escolarização (U2)	5m14s
	- folga, feriado e férias (U3)	29s
	- localizações (U3)	2m29s
	- profissões (U3)	3m12s
	- sentimentos e adjetivos (U3)	2m24s
Teórico (aula explicativa)	- números ordinais (U1)	7m55s
	- identificação (surdos x ouvintes) (U1)	2m20s
	- tempo duração/horas (U4)	17m08s
	- diferentes contextos em Libras (U4)	19m13s
	- tipos de frases em Libras (U4)	56s

Fonte: Elaborado pela autora.

As atividades práticas de Libras são atividades nas quais o aluno pratica e usa a língua por meio de vídeos produzidos por ele, abordando conteúdos de cada unidade da disciplina. A seguir apresentamos um quadro referente às atividades práticas da disciplina de Libras I.

Quadro 2. Atividades práticas de Libras I – Produção de vídeos em Libras

Unidade 1	- Os alunos fazem uma apresentação pessoal e de sua família em Libras e postam o vídeo no AVA.
Unidade 2	- Os alunos fazem uma narrativa, em Libras, sobre a sua escolarização desde a infância até a fase adulta, e postam no AVA.
Unidade 3	- Os alunos fazem uma narrativa, em Libras, sobre sua profissão e de sua família, e postam o vídeo no AVA.
Unidade 4	- Os alunos do curso de Educação Musical fazem uma apresentação final simulando uma aula de música e os alunos do curso de Pedagogia simulando uma aula para alunos surdos da Educação Infantil ou do Ensino fundamental até o quinto ano, utilizando a Libras e estratégias metodológicas com recursos visuais abordando questões desta unidade. Posteriormente postam o vídeo no AVA.

Fonte: Elaborado pela autora.

Já as atividades teóricas são compostas por textos, escritos na Língua Portuguesa, organizados em capítulos de acordo com a temática de cada unidade da disciplina, de modo que o aluno acompanhe por meio de leituras as temáticas e possa refletir sobre os diferentes temas, respondendo questões dissertativas ou discutindo sobre estes eles no fórum com seus colegas e o tutor. A seguir apresentamos um quadro referente às atividades teóricas da disciplina de Libras I.

Quadro 3. Atividades teóricas de Libras I

ATIVIDADES	TEMAS DO MATERIAL ESCRITO
- Leitura - Questões dissertativas - Discussão no fórum	- Surdez e linguagem; - Apresentando a língua e suas características; - Educação Inclusiva para surdos e as políticas vigentes; - Aspectos gramaticais da Libras; - Ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para surdos; - O intérprete de Libras no contexto da escola inclusiva: focalizando sua atuação na segunda etapa no ensino fundamental.

Fonte: Elaborado pela autora.

5.1.2 Libras II do curso de Educação Musical

Para a disciplina de Libras II, os docentes planejaram um estilo, diferente com conteúdo baseado em uma história em que os alunos pudessem fazer a contextualização sequencial dos eventos ao longo da disciplina. A história foi inventada pelo grupo de docentes criando-se dois personagens principais, um rapaz ouvinte e estrangeiro, e uma jovem surda e brasileira. A história começa com o contato deles na internet até planejarem um encontro presencial. Para que os alunos pudessem acompanhar e interagir com a história, os docentes criaram um vídeo com todo o vocabulário que seria usado durante a situação, além de diálogos e narrativas a respeito dos temas das unidades para conhecimento dos alunos e também para que se familiarizassem com os sentidos dos

sinais sobre a viagem e encontro do casal, abordando temáticas tais como: localidades, regiões, alimentos, condições climáticas, instrumentos musicais, hospedagem, meios de transporte, valores monetários entre outros. A disciplina de Libras II foi dividida em quatro unidades, sendo a primeira sobre a internet e as relações sociais; a segunda sobre a cultura dos países; a terceira sobre a preparação da viagem e a quarta sobre o encontro.

As aulas práticas da disciplina de Libras II são compostas por diferentes formas de ensino-aprendizagem, que o aluno acompanha por meio de vídeos que fazem contextualização sequencial de uma determinada história criada pelos docentes, com o uso de vídeos-vocabulário (itens lexicais) contendo sinais que foram utilizados na narração da história; vídeos-narrativa contendo as histórias narradas em Libras sem tradução simultânea para a Língua Portuguesa (para que os alunos pudessem acompanhar o conteúdo, foi disponibilizado no AVA também um texto na Língua Portuguesa escrita abordando o conteúdo narrado no vídeo em Libras); e vídeos-diálogo nos quais os personagens da história dialogam em Libras. A seguir apresentamos um quadro referente às aulas práticas de Libras II.

Quadro 4. Aulas práticas de Libras II – Vídeo-aulas

GÊNERO	TEMA	DURAÇÃO
Itens lexicais	- primeiro encontro (U1)	2m16s
	- países (U2)	3m13s
	- estados (U2)	1m51s
	- localidades (U2)	1m42s
	- cidades paulistas (U2)	1m48s
	- alimentos (U2)	3m02s
	- condições climáticas (U2)	1m33s
	- instrumentos musicais (U2)	1m40s
	- meios de transporte (U3)	1m08s
	- valores monetários (U3)	1m22s
	- hospedagem (U3)	52s
	- preparação da viagem (U3)	3m01s
Narrativa	- apresentação do personagem Peter	1m24s
	- apresentação da personagem Luiza	1m16s
	- Encontro virtual de Luiza e Peter	2m43s
	- Brasil e suas características	2m58s
	- EUA e suas características	4m16s
	- preparação da viagem	3m01s
	- como ficará a relação de Peter e Luiza?	2m25s
Diálogo	- encontro de Peter e Luiza	2m45s

Fonte: Elaborado pela autora.

Nas atividades práticas de Libras II, o aluno pratica e usa a língua por meio de vídeos produzidos por ele, abordando conteúdos de cada unidade da disciplina, narrando a sua própria história, experiência vivenciada em situações diversificadas semelhantes às vivenciadas pelos personagens da história criada para a disciplina. A seguir apresentamos o quadro referente às atividades práticas da disciplina de Libras II do curso de Educação Musical.

Quadro 5. Atividades práticas de Libras II – Produção de vídeos em Libras

Unidade 1	- Os alunos relatam diferentes experiências que tiveram ao conhecer alguém pela internet.
Unidade 2	- Os alunos fazem uma narrativa sobre um país que gostariam de conhecer abordando temáticas propostas da disciplina.
Unidade 3	- Os alunos fazem uma narrativa de uma viagem que já fizeram ou gostariam de fazer.
Unidade 4	- Os alunos fazem uma apresentação final cantando uma música de sua preferência em Libras considerando seus aspectos linguísticos, expressão facial e corporal, contextos e metáforas.

Fonte: Elaborado pela autora.

As atividades teóricas para Libras II são compostas por textos, escritos na Língua Portuguesa, organizados em capítulos de acordo com a temática de cada unidade da disciplina, de modo que o aluno acompanhe por meio de leituras e posterior reflexão; a fim de responder questões dissertativas ou discutir no fórum com seus colegas e tutor sobre aspectos linguísticos da Libras. A seguir apresentamos um quadro referente às atividades teóricas da disciplina de Libras II.

Quadro 6. Atividades teóricas de Libras II

ATIVIDADES	TEMAS DO MATERIAL ESCRITO
- Leitura - Questões dissertativas - Discussão no fórum	-A construção dos sinais e sua mobilidade específica; -Comunicação em Libras: para além dos sinais; -Polissemia na Libras: a significação e o contexto; -Estudo léxico da Libras: uma história a ser registrada.

Fonte: Elaborado pela autora.

Os docentes procuraram fazer algo diferente dando a oportunidade aos alunos de compreenderem os contextos, os significados e os sentidos existentes na Libras para que pudessem trabalhar com diversos gêneros discursivos tais como: narrar uma história em Libras, narrar uma experiência pessoal em Libras; fazer uma autoapresentação em Libras; cantar uma música em Libras e assim por diante. Dessa forma, os alunos poderiam negociar significados produzindo suas próprias enunciações a serem apresentadas aos docentes/tutores, que são os interlocutores dessa interação virtual; e também poderiam compreender outros gêneros discursivos em Libras.

Nesse sentido, os docentes oportunizaram a criação de fóruns em todas as unidades da disciplina para que alunos, docentes e tutores pudessem interagir entre si em busca de conhecimento e esclarecimento das dúvidas.

5.1.3 *Plataforma Moodle das disciplinas de Libras dos cursos de Educação Musical e Pedagogia*

De acordo com o Sead-Ufscar (2013), a plataforma *Moodle* é um Ambiente Virtual de Aprendizagem, conhecido como AVA, um software livre e gratuito, amplamente utilizado no mundo inteiro, tendo mais de 32 milhões de usuários. A equipe do *Moodle* na Ufscar é composta por um grupo de profissionais com formação na área técnica e com experiência e conhecimento dessa plataforma. Essa equipe é responsável por diferentes funções no ambiente virtual, tais como: configuração dos cursos; criação de atividades; inserção de materiais (texto, vídeo-aulas, animações, entre outros); realização do cadastro de alunos, tutores e docentes nas diversas disciplinas, entre outros. Todos os cursos a distância da UAB-Ufscar são disponibilizados aos alunos por meio da plataforma *Moodle*, que possibilita a gestão e oferta de vários cursos on-line.

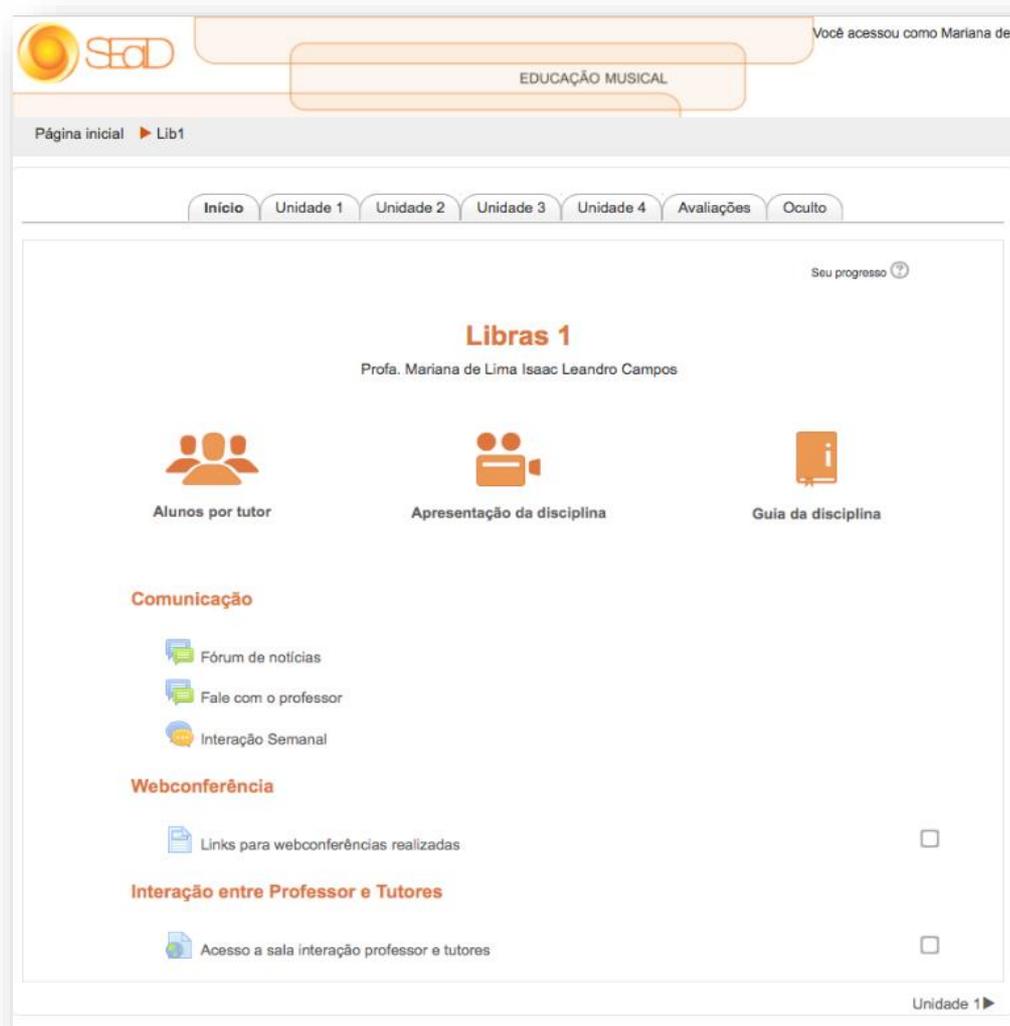
São muitas as instituições e escolas, públicas e privadas, que utilizam a plataforma *Moodle*, não somente para cursos de graduação a distância, mas também para cursos presenciais ou dependências disciplinares. Tal plataforma também serve para outros tipos de atividades, tais como: formação de grupos de pesquisa; formação continuada de professores; desenvolvimento de projetos, entre outros.

A plataforma *Moodle* também disponibiliza aos docentes ferramentas para gerenciamento e promoção da aprendizagem. Os principais agentes que usam essa plataforma são os docentes/tutores, os alunos, os designers instrucionais e os administradores. Com essa plataforma, os docentes, em relação ao ensino, podem criar a disciplina com conteúdos diversificados e várias atividades teóricas e práticas; criar fóruns de discussão de eixos temáticos e de dúvidas; separar os grupos para cada tutor, facilitando o trabalho de cada um; registrar notas e *feedbacks* para que o aluno possa acompanhar seu desempenho ao longo da disciplina; alterar atividades e avaliar o conhecimento dos alunos. Em relação ao “controle pedagógico”, os docentes também podem configurar a disciplina; gerenciar os alunos e os grupos; analisar os relatórios de acesso/atividade de cada aluno; gerenciar, analisar e acompanhar as notas dos alunos; gerenciar o sistema de arquivos/pastas; acessar os fóruns dos tutores e dos docentes; acessar todas as tarefas efetuadas pelos alunos; acessar os vídeos de

Libras produzidos pelos alunos; ofertar as provas presenciais; corrigir as provas presenciais e atribuir notas.

A seguir apresentam-se os ambientes virtuais da disciplina de Libras dos cursos de Educação Musical e de Pedagogia da UAB/Ufscar¹⁷.

Figura 5. Plataforma Moodle da disciplina de Libras da Educação Musical



Fonte: Captura de tela pela autora.

¹⁷ A única diferença que existe na plataforma do curso da Pedagogia é a arquitetura de apresentação dos materiais. Apesar da diferença de layout de apresentação do Moodle, os conteúdos disponíveis eram os mesmos em ambas as disciplinas.

Figura 6. Plataforma Moodle da disciplina de Libras da Pedagogia

Fonte: Captura de tela pela autora.

Cabe agora apresentar as multimodalidades que podem facilitar o ensino e a aprendizagem da disciplina de Libras como segunda língua para alunos ouvintes. Há vários materiais ou links disponibilizados em uma página do ambiente virtual com conteúdos para alunos estudarem e aprenderem. Sobre as multimodalidades, muitas são as ferramentas e os recursos e nos interessa explicar aspectos de cada um deles.

Quadro 7. Ferramentas/recursos das disciplinas de Libras I e II

FERRAMENTAS/RECURSOS	LIBRAS I	LIBRAS II
Vídeo-aula	Vídeos em Libras acompanhados de tradução em Língua Portuguesa oral (voz/som).	Vídeos em Libras acompanhados de tradução em Língua Portuguesa escrita (legendas).
Livro digital	Textos escritos em português que abordam questões sobre a surdez, língua, educação de surdos e formação.	Textos escritos em português que abordam questões gramaticais e linguísticas da Libras.
Webconferência	Permite um encontro virtual e privativo para esclarecimentos de dúvidas síncronas ¹ . A comunicação entre o docente e aluno é mediada por meio do <i>chat</i> e cada aluno assiste em seu próprio computador. No caso do docente surdo, ele sinaliza em Libras na webconferência acompanhado de tradução simultânea da Língua Portuguesa oral, feita por um profissional tradutor/intérprete. Quando o aluno posta suas dúvidas escritas na Língua Portuguesa no <i>chat</i> , o tradutor/intérprete faz a tradução da Língua Portuguesa escrita para a Libras para que o docente surdo que está longe do computador possa acompanhar os alunos.	

FERRAMENTAS/RECURSOS	LIBRAS I	LIBRAS II
Fórum de Discussão	Permite a troca de discussão e debate assíncrona ² do grupo sobre um determinado tema ou proposta de atividade. O fórum permite que o aluno escreva postando seus comentários; poste textos anexados; cite links de acesso a sites interessantes; use imagens estáticas ou gifs animados; poste vídeos; use <i>emoticons</i> . Os comentários são gravados nos fóruns para que os alunos possam visualizar em qualquer hora e quantas vezes quiserem.	
Fórum de Dúvidas	Para esclarecimento de dúvidas assíncronas, podendo ser visto por qualquer agente envolvido no ambiente virtual em cada unidade das disciplinas. Este fórum permite os mesmos recursos do fórum de discussão.	
E-mail	Permite a comunicação assíncrona e privada ou em grupo entre os agentes do AVA. Os agentes do AVA se comunicam por meio da escrita na Língua Portuguesa; enviam links e anexos.	
Mensagem	Permite a comunicação assíncrona e privada entre os agentes do AVA.	
<i>Chat</i>	Permite a comunicação síncrona em aberto entre os agentes do AVA. O <i>chat</i> permite a troca de mensagens, bate-papo, discussão e tira-dúvidas, via web, por meio da escrita da Língua Portuguesa e não permite anexar vídeos e arquivos.	
<i>Feedback</i>	Permite que o tutor descreva a avaliação assíncrona e particular de determinado aluno para que tenha conhecimento de seus erros. Pode ser escrito na Língua Portuguesa e permite postar anexos, imagens e vídeos em Libras.	
Prova presencial	É uma prova que está programada para determinado dia e hora do calendário do curso disponibilizado aos alunos. A prova é feita em tempo real e on-line no polo presencial sob a supervisão dos tutores presenciais. Em caso de problemas técnicos, a prova é impressa aos alunos. A prova é escrita na Língua Portuguesa.	
DVD	Contém todos os vídeos das aulas práticas em Libras no AVA em cada unidade das disciplinas.	

- 1 Síncrona é um “termo utilizado em educação a distância para caracterizar a comunicação que ocorre exatamente ao mesmo tempo, simultânea. Dessa forma, as mensagens emitidas por uma pessoa são imediatamente recebidas e respondidas por outras pessoas” (MENEZES; SANTOS, 2002, s/p.).
- 2 Assíncrona é um “termo utilizado em educação a distância para caracterizar a comunicação que não ocorre exatamente ao mesmo tempo, não-simultânea. Dessa forma, a mensagem emitida por uma pessoa é recebida e respondida mais tarde pelas outras” (MENEZES; SANTOS, 2002, s/p.).

Fonte: Elaborado pela autora.

A seguir apresenta-se uma figura referente ao design para vídeos com traduções diferentes, uma com voz para a disciplina de Libras I e outra com legenda em Língua Portuguesa escrita para a disciplina de Libras II.

Figura 7. Vídeo-aula com tradução em Língua Portuguesa oral da disciplina de Libras I



Fonte: Captura de tela pela autora.

Figura 8. Vídeo-aula com tradução em Língua Portuguesa escrita da disciplina de Libras II



Fonte: Captura de tela pela autora.

A Figura 9 e a Figura 10 são relativas à vídeo-aula de diálogo da disciplina de Libras I.

Figura 9. Vídeo-aula dos diálogos em Libras da disciplina de Libras I



Fonte: Captura de tela pela autora.

Figura 10. Entrevista com surdos sobre suas experiências



Fonte: Captura de tela pela autora.

5.2 Objetivos da pesquisa

Geral

Analisar aspectos do ensino-aprendizagem da Libras como segunda língua por meio do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) da UAB/Ufscar, especialmente a adequação desse ambiente e o processo de comunicação e interação entre docentes, tutores e alunos.

Específicos

- a) Analisar o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e sua adequação segundo alunos, tutores e docentes, para o ensino-aprendizagem de Libras nos cursos de licenciatura de Educação Musical e de Pedagogia da UAB/Ufscar;
- b) Analisar a percepção dos alunos sobre a experiência e aprendizagem na disciplina de Libras I dos cursos de Educação Musical e de Pedagogia por meio de questionário on-line;
- c) Analisar a percepção dos tutores sobre a experiência na tutoria da disciplina de Libras I dos cursos de Educação Musical e de Pedagogia por meio do questionário on-line;
- d) Analisar a percepção dos docentes sobre a experiência na docência e ensino da disciplina de Libras I dos cursos de Educação Musical e de Pedagogia por meio do questionário on-line.

5.3 Método de pesquisa

A presente pesquisa tem caráter misto (qualitativo e quantitativo), já que pretende analisar a disciplina de Libras da modalidade de ensino a distância dos cursos de licenciatura da Educação Musical e da Pedagogia da UAB-Ufscar por meio de questionários on-line e entrevista presencial. Para realização do estudo contou-se com a aprovação do Comitê de Ética sob protocolo número 261.105 no dia 14 de maio de 2013.

Sobre a pesquisa de método misto, esta é uma abordagem de investigação que:

combina ou associa as formas qualitativa e quantitativa. Envolve suposições filosóficas, o uso de abordagens qualitativas e quantitativas e a mistura das duas abordagens em um estudo. Por isso, é mais do que uma simples coleta e análise dos dois tipos de dados; envolve também o uso das duas abordagens em conjunto, de modo que a força geral de um estudo seja maior do que a pesquisa qualitativa ou quantitativa isolada (CRESWELL; PLANO CLARK, 2007 apud CRESWELL, 2010, p.27).

Com os dados quantitativos realizou-se uma tabulação dos resultados objetivos obtidos nos questionários (Estudos 1, 2 e 3)¹⁸ em relação às ferramentas do AVA e avaliações e percepção dos sujeitos (alunos, tutores e docentes) sobre as ferramentas, os procedimentos pedagógicos e a aprendizagem/ensino/interação, e, posteriormente, procedeu-se a uma análise qualitativa desses dados.

5.3.1 Contexto da pesquisa

Os sujeitos desta pesquisa foram os alunos, os tutores e docentes do curso de Educação Musical e de Pedagogia da UAB-Ufscar. O instrumento utilizado foram os questionários on-line referentes à disciplina de Libras I.

Questionário

A presente pesquisa contou com questionários como instrumentos para realização dos Estudos 1, 2 e 3, referentes à disciplina de Libras I dos cursos de Educação Musical e de Pedagogia.

Segundo Boni e Quaresma (2005), algumas das principais vantagens de pesquisar por meio de um questionário é

que nem sempre é necessário a presença do pesquisador para que o informante responda as questões. Além disso, o questionário consegue atingir várias pessoas ao mesmo tempo obtendo um grande número de dados, podendo abranger uma área geográfica mais ampla se for este o objetivo da pesquisa. Ele garante também uma maior liberdade das respostas em razão do anonimato, evitando vieses potenciais do entrevistador. Geralmente, através do questionário, obtêm-se respostas rápidas e precisas (BONI; QUARESMA, 2005, p.74).

Para a realização desta pesquisa, foram aplicados on-line três questionários semiestruturados diferentes para cada categoria de sujeitos participantes, sendo questionário 1 para alunos (APÊNDICE A), questionário 2 para tutores (APÊNDICE B) e questionário 3 para docentes (APÊNDICE C), disponibilizados por meio um link particular criado pela pesquisadora. Para o questionário 1, foi preciso contratar um profissional para configurar o site de modo que os sujeitos pudessem receber, automaticamente, a cópia do termo de consentimento e concordar em participar da pesquisa. A ajuda técnica foi necessária devido ao grande número de sujeitos participantes. Cada questionário on-line possuía um link específico.

¹⁸ Estes estudos serão apresentados a seguir.

Os questionários foram enviados por e-mail aos sujeitos com um link de acesso para que pudessem participar da pesquisa. A pesquisadora validou o recebimento dos questionários por meio da conferência de nomes dos sujeitos em acordo com a lista recebida pelo curso e pelo docente.

Todos os questionários foram respondidos on-line e o acesso a eles realizado de diversos lugares em diferentes momentos. Os sujeitos da pesquisa não precisaram instalar um programa (software) para responder às questões, mas, apenas, ter acesso à internet. Por funcionar por meio da internet, foi possível ter os colaboradores, em pontos distantes, contribuindo de igual modo para esta pesquisa. A vantagem do questionário é que ele foi criado e compartilhado on-line, de forma mais rápida e simples. As tecnologias da informação têm sido frequentemente utilizadas na área de Educação e essa forma facilitou a comunicação e interação à distância entre a pesquisadora e os envolvidos.

No curso de Educação Musical, 139 alunos cursaram a disciplina de Libras em turmas no período de 2011 até 2014. Todos receberam o convite para participar da pesquisa por e-mail e 47 alunos responderam o questionário. Nesse mesmo curso, sete tutores atuaram na disciplina de Libras e todos receberam o convite para participação da pesquisa por e-mail, cinco tutores responderam o questionário. Dois docentes foram responsáveis pela disciplina de Libras nesse curso e apenas um participou desta pesquisa, pois o outro é a pesquisadora do presente trabalho e optamos por sua não participação.

No curso de Pedagogia, 385 alunos cursaram a disciplina de Libras; todos receberam o convite para participar da pesquisa por e-mail e 56 responderam o questionário. Seis tutores atuaram na disciplina de Libras desse curso; todos receberam o convite para participar da pesquisa e quatro responderam o questionário. Dois docentes lecionaram a disciplina de Libras nesse curso e todos participaram desta pesquisa, respondendo o questionário.

5.4 Caracterização

5.4.1 ESTUDO 1 – Percepção dos alunos em relação à disciplina de Libras I dos cursos de Educação Musical e de Pedagogia (com base nas respostas ao Questionário 1)

a) Procedimentos metodológicos

- i) Foi enviado um link do questionário por e-mail para todos os alunos;
- ii) Para colaboração na pesquisa, os alunos acessaram o link que foi enviado por e-mail, e logo na primeira página preencheram dados como nome e CPF para validação. Receberam automaticamente, pelo site, uma cópia do Termo de Consentimento Livre

e Esclarecido (TCLE), que deveria ser aceito (após clique no “Aceite”) para então proceder ao preenchimento do questionário (APÊNDICE A);

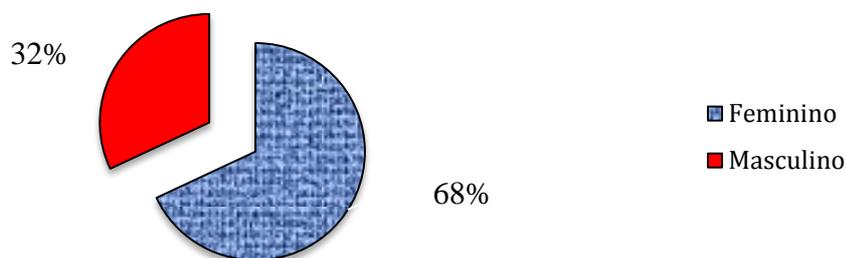
iii) O instrumento de avaliação foi composto por questões fechadas e abertas relativas aos seguintes temas: a) Perfil do aluno de cunho pessoal e profissional; b) Ferramentas do AVA; c) Procedimentos pedagógicos do AVA; d) Aprendizagem/conteúdo da disciplina de Libras: se o aluno conseguiu acompanhar ou não, quais dificuldades/limitações; d) Interação.

iv) Os dados foram enviados automaticamente para o e-mail da pesquisadora e, posteriormente, foram impressos para realização da análise.

b) Sujeitos participantes do Estudo 1 (Alunos)

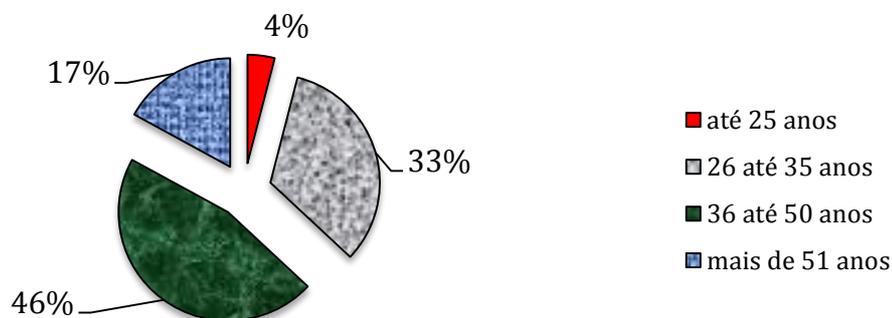
A seguir apresentam-se os perfis dos alunos dos cursos de Educação Musical e de Pedagogia da UAB-Ufscar.

Gráfico 1. Gênero dos alunos (N=103)



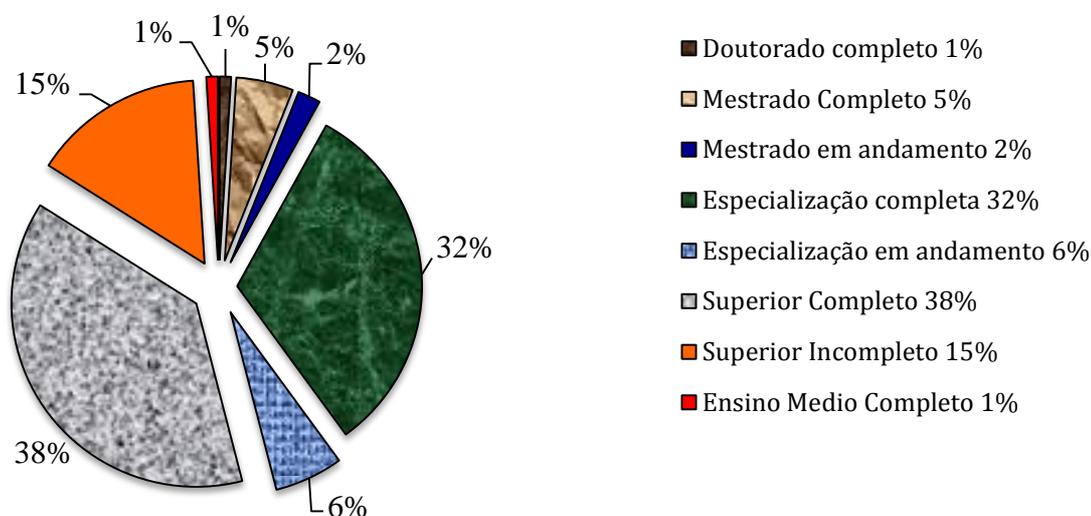
Fonte: Elaborado pela autora.

Gráfico 2. Faixa etária dos alunos (N=103)



Fonte: Elaborado pela autora.

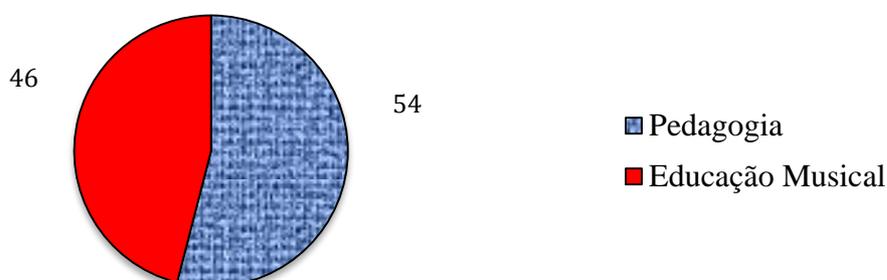
Gráfico 3. Formação acadêmica dos estudantes da Educação Musical e da Pedagogia



Fonte: Elaborado pela autora.

Conforme demonstram o Gráfico 1, Gráfico 2 e Gráfico 3, observamos que 68% dos alunos são mulheres; 46% são da faixa etária dos 36 a 50 anos de idade e que o curso a distância é a segunda graduação da maioria dos alunos. A escolha por cursos de licenciatura a distância sugere a busca de formação complementar para poderem lecionar. Assim, a maioria possui faixa etária mais avançada e já concluiu cursos de pós-graduação e especialização. O fato de a maioria ser mulher sugere, ainda, que a EaD proporcionou oportunidade para elas estudarem em qualquer lugar e terem flexibilidade nos horários de estudo, podendo assim trabalhar, cuidar dos filhos, da família, do lar entre outras tarefas comumente realizadas pelas mulheres em nossa sociedade.

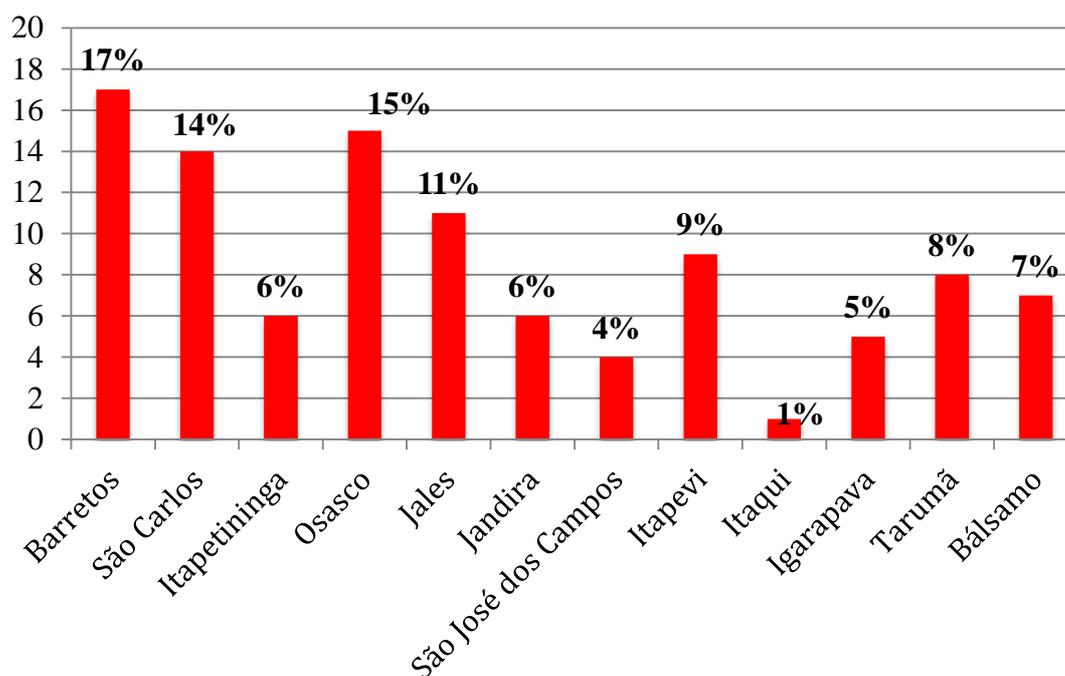
Gráfico 4. Curso em que os alunos estão matriculados



Fonte: Elaborado pela autora.

Conforme demonstra o Gráfico 4, o número dos respondentes foi de 103, que é estatisticamente relevante e permite comparar resultados e compor uma percepção geral dos alunos.

Gráfico 5. Polo em que os alunos estão matriculados



Fonte: Elaborado pela autora.

O Gráfico 4 indica praticamente um equilíbrio entre alunos que cursaram Educação Musical e Pedagogia. E, conforme demonstra o Gráfico 5, pode-se observar que os participantes são oriundos de diversos polos, de forma relativamente dispersa, sem prevalência de um polo ou região do estado de maneira significativa.

5.4.2 ESTUDO 2 – Percepção dos tutores virtuais em relação à disciplina de Libras I dos cursos de Educação Musical e de Pedagogia (com base nas respostas ao questionário 2).

a) Procedimentos metodológicos

- i) Foi enviado um link do questionário por e-mail para todos os tutores;
- ii) Para colaboração na pesquisa, os tutores acessaram o link que foi enviado por e-mail, logo na primeira página preencheram dados como nome e CPF para validação e clicaram no “Aceite” de acordo com o TCLE para responder o questionário (APÊNDICE B).

- iii) O instrumento de avaliação foi composto por questões fechadas e abertas com informações tais como: a) Perfil dos tutores de cunho pessoal e profissional; b) Experiência na tutoria; c) Interação a distância com os alunos e docentes.
 - iv) Os dados ficaram gravados no arquivo do *GoogleDocs* em uma pasta particular da pesquisadora e depois foram impressos para análise.
- b) Sujeitos Participantes do Estudo 2

Quadro 8. Tutores virtuais da disciplina de Libras dos cursos de Educação Musical e de Pedagogia

Sujeito¹	Surdo/Ouvinte	Gênero	Domínio básico de Libras	Formação	Experiência professor²	1º curso como tutor	Tempo de tutoria de Libras	Curso em que é tutor
Isabela	Surda	F	Sim	Especialização completa	7 a 10 anos	Sim	2 anos	Educação Musical
Laura	Ouvinte	F	Sim	Doutorado em andamento	7 a 10 anos	Não	2 anos	Educação Musical
Jorge	Surdo	M	Sim	Especialização completa	1 a 3 anos	Sim	1 ano e meio	Pedagogia
Lili	Ouvinte	F	Não	Doutorado completo	1 a 3 anos	Não	1 ano e meio	Pedagogia
Eva	Ouvinte	F	Sim	Especialização completa	1 a 3 anos	Sim	2 anos	Pedagogia
Sara	Ouvinte	F	Sim	Mestrado completo	7 a 10 anos	Não	2 anos	Educação Musical
Maya	Ouvinte	F	Sim	Doutorado em andamento	15 anos	Não	1 semestre	Educação Musical
Sueli	Ouvinte	F	Sim	Doutorado em andamento	4 a 6 anos	Sim	5 anos	Educação Musical
Livia	Surda	F	Sim	Especialização Completa	11 anos	Sim	1 ano e meio	Educação Musical

¹ Os nomes dos sujeitos são fictícios.

² Em qualquer nível de ensino que envolva planejamento de aulas e preparação didática e de estratégias metodológicas.

Fonte: Elaborado pela autora.

Observamos no Quadro 8 que uma tutora ouvinte não tinha domínio da Libras (apenas básico) e atuou na tutoria de Libras, o que ocorreu porque se necessitava de grande número de tutores para a disciplina e estavam faltando tutores para completar o quadro. Entretanto, a tutora em questão apresentava grande experiência de tutoria em outras disciplinas. Para que o trabalho fosse possível, foi feita uma parceria com um tutor surdo que tinha dificuldades em acompanhar a escrita dos alunos, ficando ele responsável pelo acompanhamento das atividades práticas em Libras enquanto a tutora ouvinte foi responsável pelas atividades teóricas apresentadas em Língua Portuguesa. A parceria indispensável tem apresentado bons resultados.

A UAB tem dois critérios para contratação de tutores: ter pós-graduação (concluída ou em andamento) na área em que irá atuar e ter experiência docente de, no mínimo, um ano no Ensino Básico ou Superior. No caso da oferta da disciplina de Libras, os docentes inseriram mais um critério: que o tutor fosse bilíngue, isto é, deveria domínio de Libras e de Língua Portuguesa para acompanhamento das atividades práticas da disciplina.

A disciplina de Libras requer tutores com conhecimento em Libras – e há várias pessoas surdas com esse conhecimento, sem, contudo, preencher os critérios propostos pela UAB-Ufscar. Na UFSCar foi discutido isso – a necessidade de bons tutores, com suficiente conhecimento de Libras e alguns ajustes foram feitos de modo a flexibilizar regras e poder ter na equipe surdos com formação em nível superior desenvolvendo sua primeira experiência de tutoria.

Destaca-se que, na oferta do curso Letras-Libras pela UAB da Universidade Federal de Santa Catarina, os polos de São Paulo (USP e Unicamp) não contaram com tutores surdos, e isso foi um avanço da proposta da Ufscar para formação em Libras.

5.4.3 Estudo 3- Percepção dos docentes em relação à disciplina de Libras I dos cursos de Educação Musical e de Pedagogia (com base nas respostas ao questionário 3).

a) Procedimentos metodológicos:

- i) Foi enviado um link do questionário por e-mail para todos os docentes;
- ii) Para colaboração na pesquisa, os docentes acessaram o link que foi enviado por e-mail, logo na primeira página preencheram dados como nome e CPF para validação e clicaram no “Aceite” de acordo com o TCLE para responder ao questionário (APÊNDICE C);
- iii) O instrumento de avaliação foi composto por questões fechadas e abertas com informações tais como: a) Perfil dos professores de cunho pessoal e profissional; b)

Experiência na docência e c) Interação a distância com os alunos dos cursos de Educação Musical e Pedagogia.

iv) Os dados ficaram gravados no arquivo do *GoogleDocs* em uma pasta particular da pesquisadora e depois foram impressos para análise.

b) Sujeitos participantes do Estudo 3 (Docentes)

A seguir apresenta-se perfil dos docentes participantes da pesquisa.

Quadro 9. Docentes da disciplina de Libras

Sujeito	Perfil	Idade	Formação	Curso que leciona	Gênero	Prof. Universit.	Leciona Libras presencial	Primeira vez leciona Libras a distância
Julia	Ouvinte	34	Doutorado completo	Pedagogia	F	4 a 6 anos	5 anos	Sim
Ana	Ouvinte	28	Doutorado em andamento	Pedagogia	F	1 a 3 anos	1 ano	Sim
Lucas	Surdo	38	Superior completo	Educação Musical	M	4 a 6 anos	7 anos	Sim

Fonte: Elaborado pela autora.

5.5 Formas de Análise

5.5.1 Estudos 1, 2 e 3

Para a análise dos Estudos 1, 2 e 3, foi organizado um protocolo para assinalar as alternativas que foram selecionadas pelos participantes e, posteriormente, foi realizado um cálculo percentual relativo a cada pergunta do questionário para fazer a soma dos resultados. Para as análises a ênfase esteve voltada para os diferentes recursos educacionais presentes, para as atividades didático-pedagógicas propostas e para questões relativas à aprendizagem. Assim, para apresentação do Estudo 1, os dados foram organizados e divididos nas seguintes categorias: a) Ferramentas; b) Procedimentos pedagógicos e c) Aspectos da aprendizagem. A opção por essas categorias se deu em função da organização das diversas questões apresentadas e das respostas dadas pelos alunos.

Para apresentação do Estudo 2, os dados foram organizados e divididos nas seguintes categorias: a) Experiência na tutoria virtual; b) Ferramentas do AVA e c) Interação e aprendizagem. A opção por essas categorias se deu em função da organização das diversas questões apresentadas e das respostas dadas pelos tutores. Para apresentação do Estudo 3, os dados foram organizados e divididos nas seguintes categorias: a) Experiência na docência

virtual e b) Interação a distância com alunos. A opção por essas categorias se deu em função da organização das diversas questões apresentadas e das respostas dadas pelos docentes.

6 AS DIFERENTES PERCEPÇÕES DOS AGENTES DO AVA-MOODLE DA DISCIPLINA DE LIBRAS: RESULTADOS E DISCUSSÃO DOS DADOS

Para a análise dos resultados referentes aos Estudos 1, 2 e 3, foi realizada tabulação dos dados objetivos obtidos quantitativamente por meio dos questionários e em seguida uma análise qualitativa.

Para a apresentação dos dados do Estudo 1, eles foram organizados em categorias: a) Ferramentas; b) Procedimentos pedagógicos e c) Aspectos da aprendizagem; considerando a percepção dos alunos para cada ferramenta disponibilizada no AVA. Além disso, ao final da seção, serão apresentadas sugestões feitas pelos alunos relativas aos aspectos necessários para um melhor aprendizado e acompanhamento da disciplina de Libras.

6.1 Análise do Estudo 1

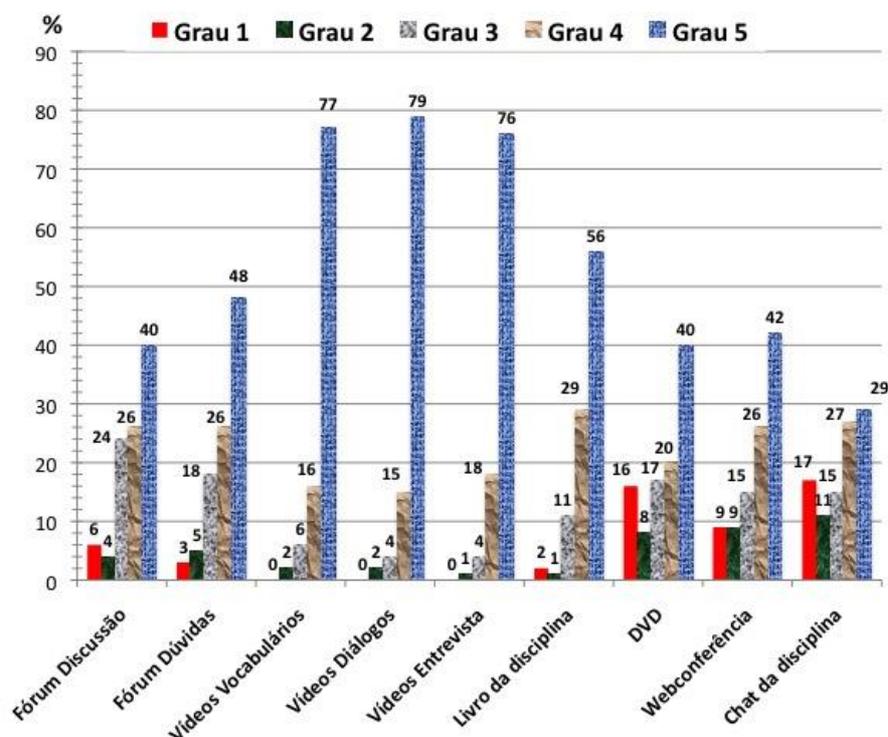
O Estudo 1 trata dos resultados referentes aos questionários respondidos pelos 103 alunos dos cursos de Educação Musical e de Pedagogia da UAB-Ufscar. A seguir serão apresentados os resultados para diferentes aspectos depreendidos dos questionários: Ferramentas do Ambiente Virtual de Aprendizagem, Procedimentos pedagógicos, Interação com os agentes, Interação com os agentes/sujeitos do AVA dos cursos de Educação Musical e Pedagogia e Aspectos necessários para um melhor aprendizado e acompanhamento da disciplina de Libras e sugestões de melhoria.

6.1.1 Ferramentas do Ambiente Virtual de Aprendizagem

A seguir serão apresentados os resultados referentes à importância conferida pelos alunos às ferramentas disponibilizadas no AVA, tais como fórum (de discussão e de dúvidas); vídeo-aulas (do vocabulário; dos diálogos; das entrevistas e das piadas); livro da disciplina; DVD; webconferência e *chat*. Além disso, também apresentaremos dados relativos à qualidade dos vídeos disponibilizados no AVA.

Muitas perguntas foram organizadas por grau de importância atribuída pelo aluno para cada ferramenta. Assim, quanto mais próximo do 1, menor o grau de importância, e quanto mais próximo do 5, maior o grau de importância.

Gráfico 6. Importância das ferramentas para o aprendizado de Libras (N=103)



Fonte: Elaborado pela autora.

Conforme indica o Gráfico 6, as ferramentas disponibilizadas no AVA consideradas mais importantes, em geral, foram aquelas relativas à parte prática da disciplina, quais sejam, as vídeo-aulas de Libras, sendo 93% de respostas (grau5 + grau4) para os vídeos de vocabulário; 94% (grau5 + grau4) para os vídeos de diálogos e 94% (grau5 + grau4) para os vídeos-entrevista. A ferramenta considerada menos importante foi o *chat*, com 29% de respostas no grau 5.

Os resultados apontam que os vídeos usados na disciplina mostram-se muito relevantes, sendo a base para o acompanhamento da disciplina na opinião dos alunos. Como a Libras é uma língua visuo-gestual, o vocabulário, os diálogos e as entrevistas em Libras precisam ser apresentados de uma forma que faça sentido para o aluno, e isso se faz, preferencialmente, por meio de vídeos. As línguas de sinais têm características próprias diferentes das línguas orais-auditivas e por isso a importância do uso de vídeos que permitam a reprodução de cada item lexical (cada sinal); a compreensão de como produzir os diálogos em Libras, observando o funcionamento de uma língua visuo-gestual; a compreensão dos temas relativos à realidade vivenciada por pessoas surdas (experiência no trabalho; no vestibular; na inclusão escolar; comunicação com a família; infância surda) para que os

alunos possam conhecer as dificuldades, as barreiras e as formas possíveis de lidar com essas questões.

Os vídeos em Libras foram uma forma de os alunos ouvintes entrarem em contato com as experiências surdas e compreenderem a língua e as diferenças no que se refere a questões linguísticas, culturais, sociais e afetivas. Vale ressaltar que não são apenas os vídeos que possibilitaram esse conhecimento, mas também visitas às Associações de Surdos, às escolas de surdos, à Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos, às Federações Desportivas de Surdos em cada estado, contato com professores bilíngues, intérpretes, surdos, entre outros – atividades estas sugeridas para os alunos e realizadas por alguns deles. Como se tratava de ensino a distância, a equipe achou importante proporcionar os vídeos em Libras como ferramentas para favorecer o contato com a língua, com aspectos da cultura surda e história surda, já que as visitas presenciais e os contatos sugeridos nem sempre eram possíveis.

Quanto à qualidade dos vídeos, as vídeo-aulas foram planejadas de modo a oferecer a melhor qualidade possível para a aprendizagem dos alunos, preocupando-se com a imagem, a posição dos interlocutores, iluminação, apresentação do conteúdo e som/voz (Língua Portuguesa) para favorecer um melhor acompanhamento. Cabe lembrar que alguns vídeos tinham a tradução para o português com voz; outros, não.

Os mesmos vídeos disponíveis no AVA também foram arquivados em DVDs que foram oferecidos aos alunos. Esse recurso visava que o aluno pudesse visitar os vídeos mesmo estando off-line, mas essa ferramenta foi considerada menos importante em relação às outras ferramentas que foram mais bem avaliadas em sua relação com o aprendizado de Libras, tais como as vídeo-aulas de vocabulário, de diálogos e de narrativas e entrevistas. Houve menos avaliações como excelente em relação às opiniões relativas à ferramenta e qualidade do DVD, quando comparadas à avaliação dos vídeos, indicando que aquele não foi tão bem recebido pelos alunos. Uma possibilidade de explicação para isso seriam os problemas técnicos apresentados pelos DVDs, conforme relato de alguns alunos nos questionários. Outro problema é que alguns alunos não receberam o DVD.

Além dos vídeos em Libras, que se mostraram como muito positivos para os alunos, o livro foi considerado como importante ferramenta para aprendizagem teórica, tendo 85% (grau5 + grau4) de aprovação pelos alunos. É fundamental que os alunos aprendam conceitos teóricos relacionadas aos surdos, à Libras, à Educação de Surdos, às políticas e leis

específicas, à gramática da Libras, entre outros conceitos – e uma forma de trabalhar com esses conceitos é certamente o texto escrito.

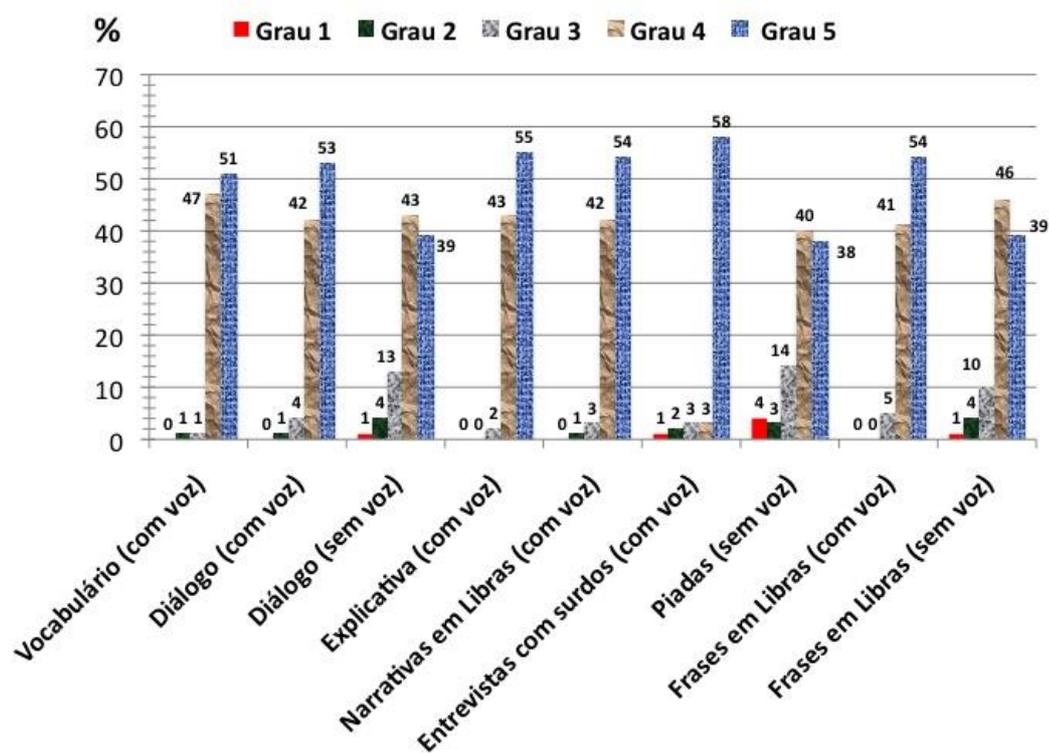
A formação com base na teoria favorece uma reflexão fundamentada, e por vezes mais aprofundada, permitindo que o aluno formule suas próprias questões e busque ampliar seus conhecimentos. Para aqueles que nunca tiveram contato com a Libras e com surdos, e que têm pouco tempo para cursar a disciplina rumo à Educação Inclusiva no ensino regular a leitura de textos pode ser muito importante. Devemos aproveitar o tempo que temos para proporcionar maior contato com esse cenário para que os novatos possam nos compreender e abrir-se intelectual e emocionalmente à língua, à cultura e às especificidades das pessoas surdas. Foi com base nessas premissas que a equipe que organizou a disciplina pensou a elaboração de um livro texto que contivesse capítulos abordando diferentes aspectos da surdez e da Libras. A opção foi por textos não aligeirados, que pudessem efetivamente conferir uma boa formação aos alunos. Ressalta-se que 85% dos próprios alunos avaliam como importante ou muito importante (grau4 + grau5) esse material.

Quanto às ferramentas de comunicação e interação, tais como fórum e webconferência da disciplina, foram consideradas mais importantes (grau4+grau5) pelos alunos; sendo 74% para o fórum de dúvidas; 68% para webconferência e 66% para fórum de discussão. Isso se deve, provavelmente, às vantagens de acesso assíncrono, já que o aluno pode ter acesso à webconferência e ao fórum de discussão em qualquer hora, de acordo com a sua disponibilidade, e ainda pode esclarecer suas dúvidas por meio do fórum de dúvidas, que também pode ser acessado pelo aluno a qualquer hora, podendo anexar e postar arquivos, carinhas, vídeos, entre outros. Lá o aluno pode ainda participar de discussão coletiva/colaborativa, estabelecer interação com seus colegas, docentes e tutores, rever os comentários postados por outros agentes do ambiente virtual, entre outras atividades que a ferramenta *chat* não permite.

O *chat* foi a ferramenta menos apreciada pelos alunos. Consideramos que o fato de ela ser síncrona (necessidade de conexão em horários pré-estabelecidos) traz, por vezes, problemas para o aluno, que nem sempre está disponível nos momentos agendados, podendo aproveitar pouco os recursos que essa ferramenta coloca à sua disposição. Como não permitia o anexo de vídeos e arquivos (o que era possível no fórum), nem a realização de videoconferência (como é possível via Skype), o *chat* apenas propiciava uma interação textual on-line usando carinhas, *emoticons*, bips, envio de HTML e links. Destaca-se que os registros do *chat* poderiam ficar disponíveis para consulta posterior, já que os registros são salvos e

ficam no AVA à disposição dos alunos para visualização. Contudo, essa possibilidade não se mostra de maior interesse para a disciplina, já que ficava a critério do docente - se pretendia que outros agentes do AVA visualizem ou não as sessões encerradas, e, nos casos das disciplinas de Libras da UAB-Ufscar, os docentes optaram por não disponibilizar a gravação.

Gráfico 7. Qualidade dos vídeos de Libras com voz e sem voz (N=103)



Fonte: Elaborado pela autora.

Conforme se verifica no Gráfico 7, de maneira geral o conjunto de vídeos foi muito bem avaliado, contudo, houve uma queda da avaliação como excelente em relação às opiniões relativas a todos os vídeos sem voz. Já os vídeos com voz foram mais bem recebidos pelos alunos, isto é, os alunos pareciam ter tido maior dificuldade em acompanhar o conteúdo dos vídeos sem tradução simultânea dos enunciados em Libras para o português. Na elaboração dos vídeos, pensou-se, a princípio, que seria importante ter vídeos com voz e sem voz (com tradução e sem tradução) para colocar os alunos em diferentes situações de aprendizagem e de exigência em relação aos conteúdos. De todo modo, os alunos mostram preferir os vídeos com tradução para suas atividades de estudo.

Diante dos resultados apresentados, percebemos a importância de todos os vídeos terem tradução (voz) para que os alunos se interessem mais e possam adquirir de forma mais

facilitada o significado de sinais e expressões. Posteriormente, esses mesmos vídeos podem ser reconfigurados, manualmente, em modo silencioso, para uma melhor observação dos enunciados sem voz e aprofundamento da compreensão e apreensão dos sentidos em Libras. Quanto ao DVD, deve-se tomar providências para melhorias da qualidade técnica para facilitar o uso pelos alunos, além de garantir o acesso ao material para todos os estudantes.

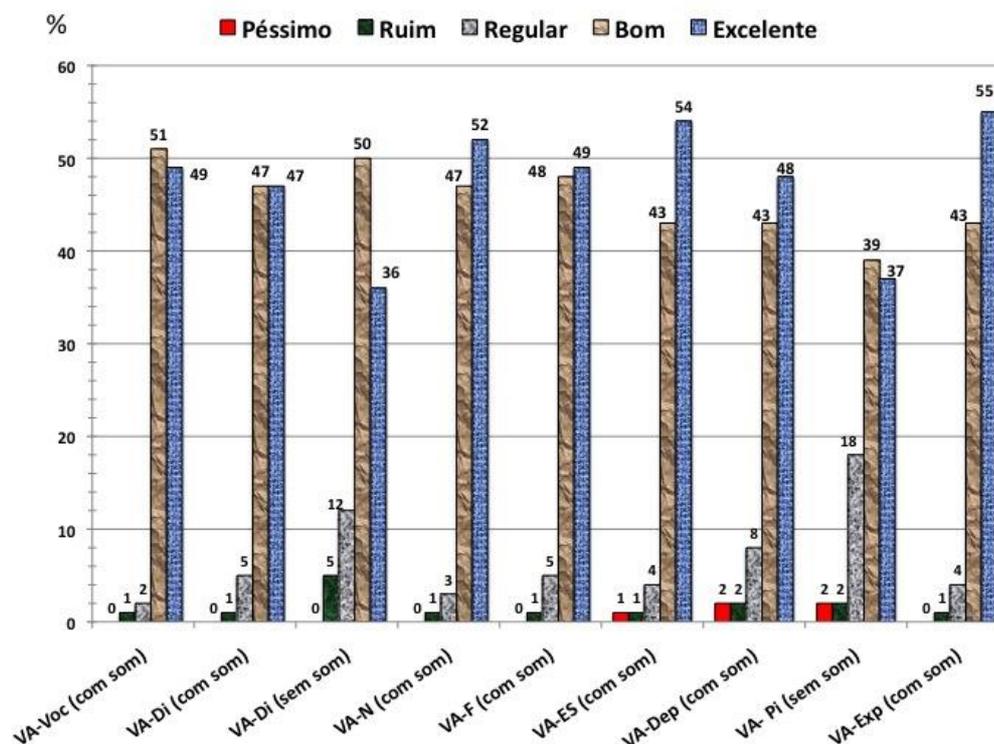
Quanto à ferramenta *chat*, entendemos ser necessárias modificações para oferta de aplicativos e dispositivos que viabilizem a comunicação por bate-papo com suporte para videoconferência, troca de mensagens privadas com suporte de vídeo, reprodução e gravação de transmissão de vídeo, conforme modificações feitas por Pereira e Gonçalves (2014), discutidas no Capítulo 4.

Por se tratar de modalidade de ensino a distância, é fundamental nos preocuparmos com a qualidade dos vídeos e outras ferramentas tecnológicas, garantindo que a qualidade não comprometa os objetivos pedagógicos.

6.1.2 *Procedimentos pedagógicos*

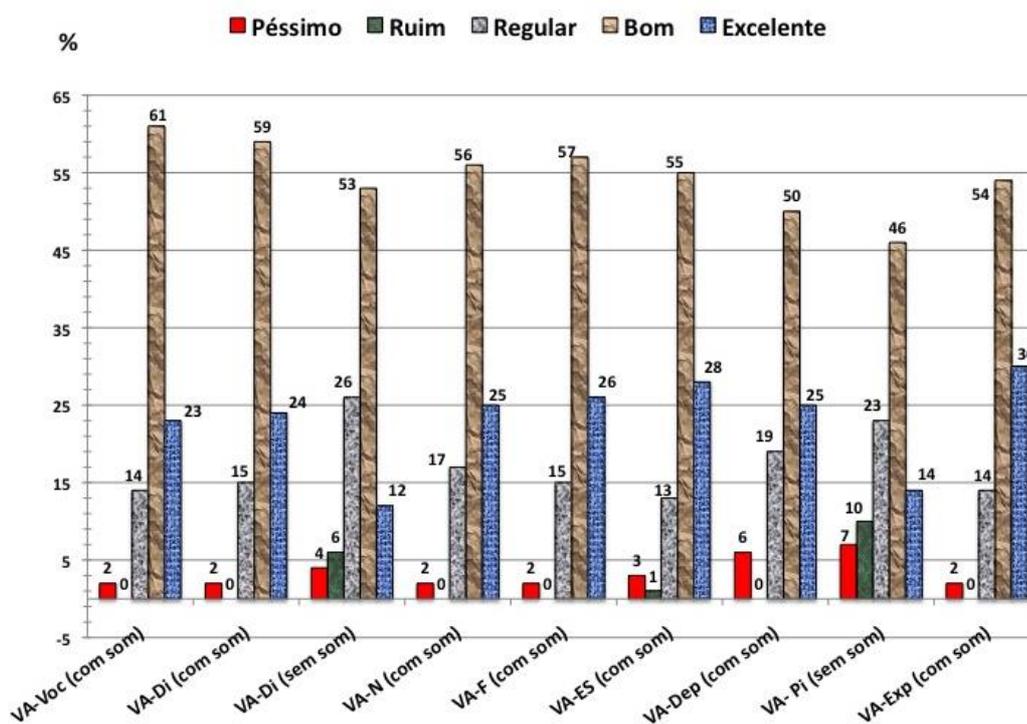
A seguir, serão apresentadas as respostas dos alunos sobre o que acharam dos procedimentos pedagógicos (PP) e como foi o grau de compreensão, aprendizado e acompanhamento do conteúdo (CAAC) deles. Os itens que foram avaliados são: Vídeo-aulas do Vocabulário de Libras com som (VA-Voc); Vídeo-aulas dos Diálogos em Libras (VA-Di); Vídeo-aulas das Narrações em Libras (VA-N); Vídeo-aulas das Frases em Libras (VA-F); Vídeo-aulas das Entrevistas com os Surdos (VA-ES); Vídeo-aula do Depoimento da mãe de surda (VA-De); Vídeo-aulas das Piadas Surdas (VA-Pi); Vídeo-aulas explicativas (VA-Ex); Texto de leitura; Fórum-Dúvidas com tutor e docente; Fórum de discussão com tutor e colegas; *Feedback* da tutora; Atividades teóricas; Atividades práticas de Libras (produção dos vídeos); Webconferência com o docente da disciplina; Trabalho final da disciplina; Avaliação Presencial; DVD. Os gráficos abaixo foram criados pela pesquisadora para uma melhor visualização e compreensão dos dados.

Gráfico 8. Avaliação dos procedimentos pedagógicos relativos às vídeo-aulas (N=103)



Fonte: Elaborado pela autora.

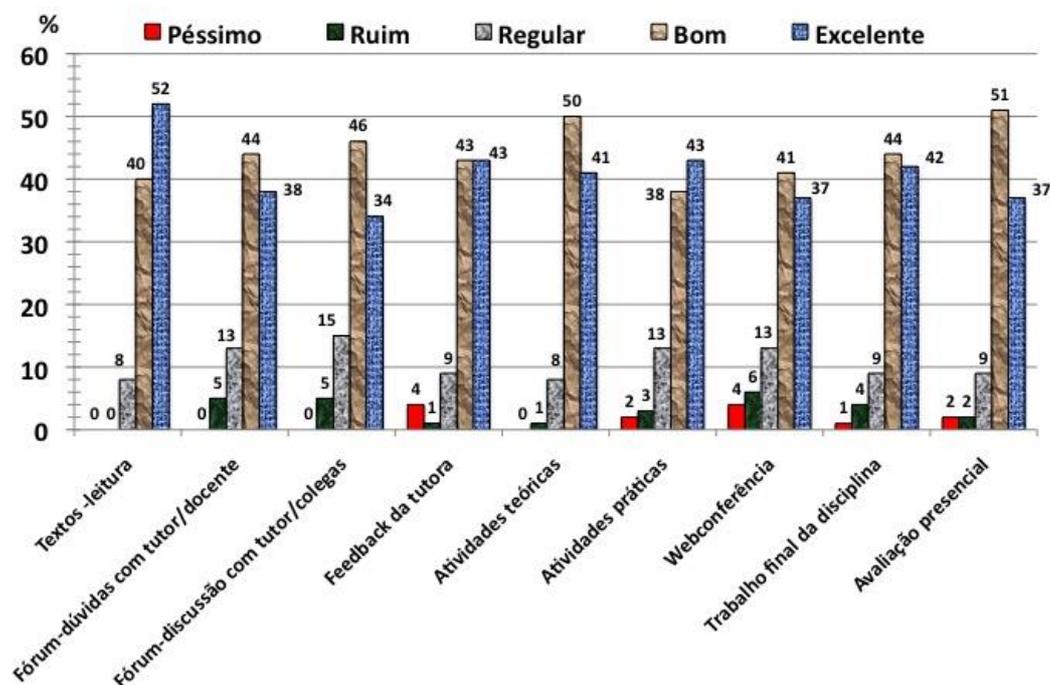
Gráfico 9. Grau de compreensão, aprendido e acompanhamento do conteúdo relativo às vídeo-aulas (N=103)



Fonte: Elaborado pela autora.

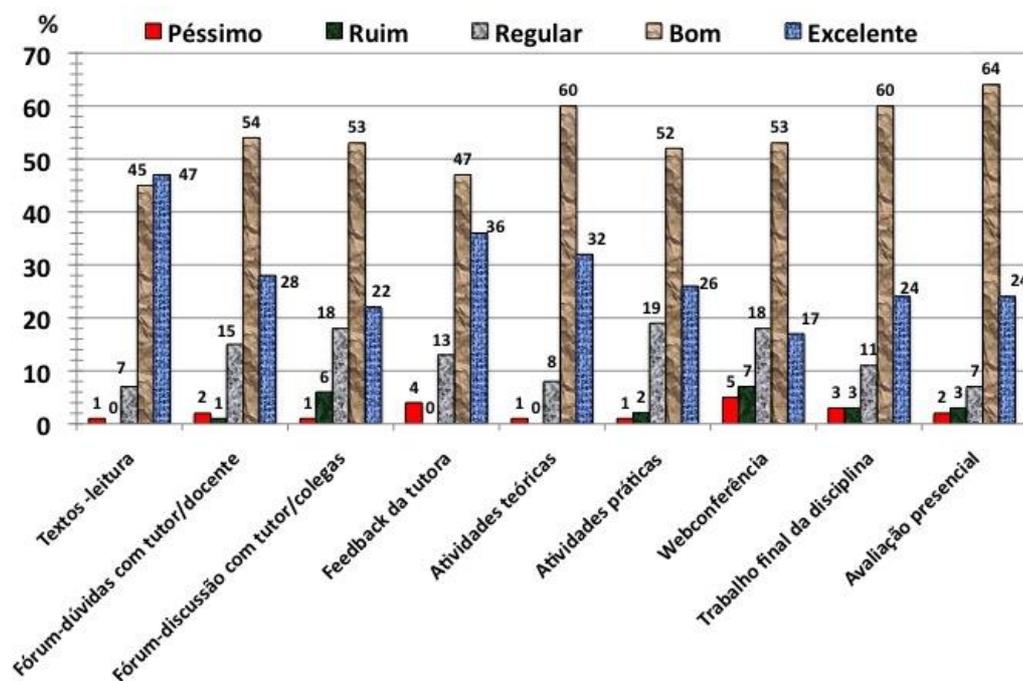
No Gráfico 8 e no Gráfico 9, observamos que os alunos avaliaram a maioria dos PP das vídeo-aulas como bons e excelentes, com resultados variando de 86% a 100%. A única avaliação como bons e excelentes do PP que caiu para 76% foi relativa às vídeo-aulas das piadas sem som, pois, como não tinham tradução oral para a Língua Portuguesa, demandavam uma compreensão maior por parte dos alunos. Dessa forma, 60% dos alunos avaliaram a compreensão das piadas e 65% a compreensão do diálogo sem som como boas/excelentes. Quanto à vídeo-aula do depoimento de mãe de surdo, 75% dos alunos avaliaram a CAAC como boa e excelente – este vídeo é o único da disciplina que possui tempo maior de execução (30 minutos) o que provavelmente dificulta o acompanhamento dos alunos. Contudo, houve queda de quase metade da avaliação como excelente para a CAAC de todo o conteúdo da disciplina em relação aos mesmos itens. Quanto as vídeo-aulas, o material foi considerado muito bom, mas o que aprenderam foi considerado menos interessante, indicando que, na percepção deles, eles não captaram todo o conteúdo da disciplina.

Gráfico 10. Procedimentos pedagógicos relativos às outras atividades (N=103)



Fonte: Elaborado pela autora.

Gráfico 11. Grau de compreensão, aprendizado e acompanhamento do conteúdo relativo às outras atividades (N=103)



Fonte: Elaborado pela autora.

No Gráfico 10 e no Gráfico 11, quanto às atividades da disciplina de Libras, percebemos que a maioria dos alunos avaliou como bons e excelentes os PP (91%) e a CAAC (92%) relacionados à parte teórica (ver detalhes no Quadro 3). Quanto à leitura desses textos, 92% dos alunos perceberam como bons e excelentes os textos como PP e também a CAAC favorecida por eles. Destaca-se que foram ofertados textos que não são básicos e solicitada reflexão a respeito deles. Os alunos percebem essa estratégia como uma didática boa para entender aspectos da Libras e Educação de Surdos e boa/excelente para leitura.

Para as atividades práticas (ver detalhes no Quadro 1), percebemos que houve número menor de avaliações como bom e excelente em relação à CAAC ligada às atividades teóricas, sendo que 78% dos alunos referiram compreender bem os conteúdos. De todo modo, ainda é a maioria dos alunos que avalia como boa e excelente a atividade. Vale ressaltar que percebemos que o PP das atividades práticas, tais como a produção dos vídeos, foram avaliadas por 81% dos alunos como boas e excelentes, mas apenas 78% dos alunos acharam boas e excelentes para a CAAC a produção dos vídeos de Libras. Ou seja, os alunos avaliam essa atividade melhor enquanto procedimento didático, mas ligeiramente menos efetiva para sua aprendizagem.

Sobre o trabalho final (ver detalhes no Quadro 5) como atividade prática avaliativa, 86% dos alunos acharam bom/excelente o PP e 84% acharam sua influência para a aprendizagem boa e excelente.

A elaboração teórica (ler um texto e posteriormente escrever uma resenha ou responder questões em uma avaliação) é algo que estão acostumados a fazer na maior parte do curso e da disciplina, já elaborar um vídeo em Libras é mais complexo, bem diferente do que estão habituados, mas ainda assim 81% dos alunos avaliaram como boa/excelente a atividade prática de produção de vídeos em Libras. Isso pode ocorrer pelo fato de os alunos da Educação Musical realizarem produções de vídeos para outras disciplinas, inclusive em avaliações presenciais, por conta da quantidade de disciplinas práticas que o curso possui.

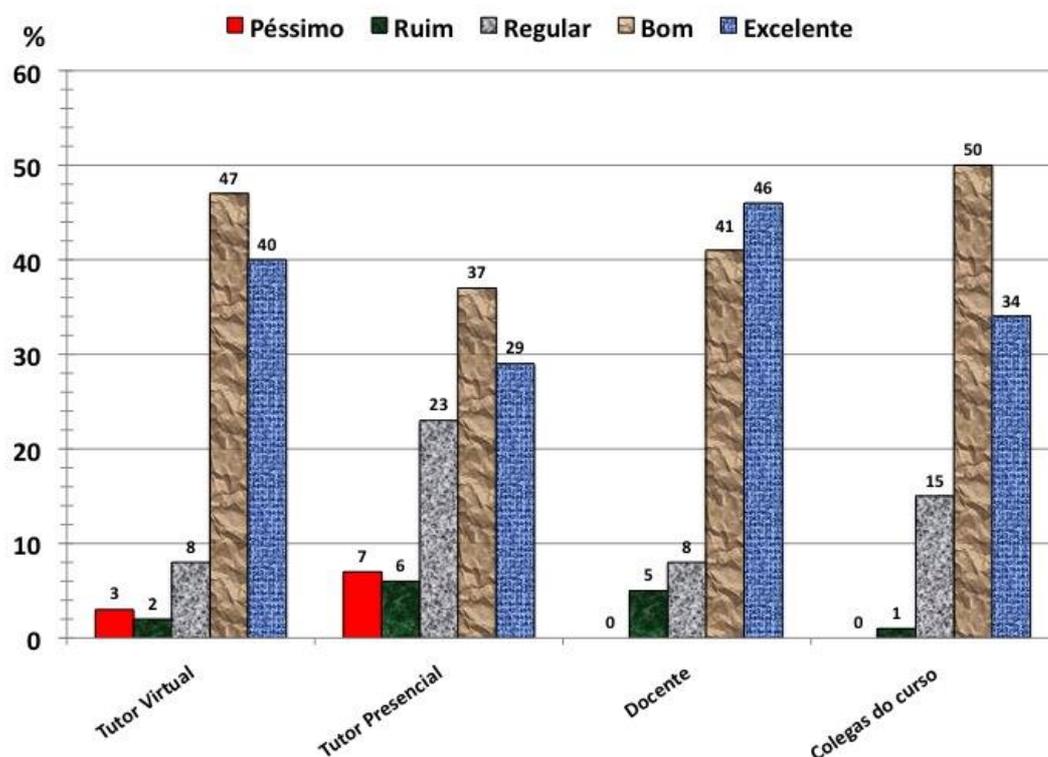
Quanto aos fóruns, percebemos que não houve diferença na percepção dos alunos em relação aos fóruns com e sem a presença do docente. Esse dado indica, provavelmente, que os tutores estavam bem preparados para responder às dúvidas e, nesse sentido, a presença do docente não foi tão necessária. Contudo, 75% dos alunos avaliaram como bom e excelente o CAAC para o fórum de discussão devido às dificuldades de discutir e compreender aspectos linguísticos da Libras de forma tridimensional e ilustrativa, como discutido no Capítulo 3

Assim, observando o conjunto dos dados, a aprendizagem (CAAC) considerada excelente é quantitativamente menor que os percentuais alcançados pela importância e qualidade das vídeo-aulas, conforme o Gráfico 6, o Gráfico 7 e o Gráfico 8, por exemplo. Os resultados parecem indicar que o aluno considera os PP adequados, percebe que aprendeu, mas não tudo que poderia ter aprendido e compreendido no que se refere ao conteúdo da disciplina.

6.1.3 Interação com os agentes/sujeitos do AVA dos cursos de Educação Musical e Pedagogia

A seguir serão apresentadas as percepções dos alunos sobre as interações com os outros agentes do AVA que são o tutor virtual; o tutor presencial; o docente da disciplina e os colegas do curso. Lembrando que os cursos possuíam tutores virtuais e docentes diferentes.

Gráfico 12. Interação com os agentes (N=103)



Fonte: Elaborado pela autora.

No Gráfico 12 observamos que 87% dos alunos avaliaram como boas e excelentes as relações com os tutores virtuais e docentes. Desse modo, pode-se afirmar que as atividades do ambiente virtual foram bem avaliadas. O contato com tutores virtuais foi mais bem avaliado que aquele com tutores presenciais devido à presença da Libras, esclarecimentos de dúvidas, interação mais próxima. Cabe lembrar que apenas os alunos do curso de Pedagogia tiveram encontro presencial com os tutores virtuais. Quanto ao tutor presencial, este não possui domínio da Libras, pois a sua função é apenas aplicar provas presenciais ou atividades avaliativas; esclarecer as dúvidas dos alunos em relação ao uso das ferramentas tecnológicas e do ambiente virtual; disponibilizar o espaço de estudo ao aluno; receber os alunos, tutores virtuais e docentes. Os tutores virtuais visitavam os polos para interação com os alunos e avaliar, enquanto o tutor presencial se responsabilizava pela abertura do local e recepção dos agentes do AVA; cuidar da sala de aula, entre outros (no caso do encontro presencial realizado na disciplina de Libras ofertada aos alunos do Curso de Pedagogia).

Quanto à interação com os colegas, 84% dos alunos avaliaram como boa e excelente. Destaca-se o resultado positivo das interações virtuais entre os tutores, os docentes e os colegas, das quais depende a aprendizagem de uma língua – com base nas interações

dialógicas. Enquanto isso, 15% dos alunos avaliaram como regular a interação com os colegas. Segundo relatos dos alunos, isso se deve à falta de interação com outros alunos por meio de *webcam* ou *Skype* (videoconferências) para poderem vivenciar a língua e usá-la na prática com pessoas usuárias da Libras.

No contexto do ensino a distância, o aluno recebe a orientação por meio de um *feedback* (detalhes no Quadro 7) do tutor ou docente, usuários da Libras, para auxílio na correção de seus erros e, posteriormente, se espera que ele possa fazer sozinho corretamente. Mas nas disciplinas pesquisadas, segundo relatos, os alunos tiveram dificuldades para acompanhar o *feedback* dos tutores porque os esclarecimentos eram feitos em outra língua, a Língua Portuguesa (escrita) - a qual não é a mais adequada para explicar os detalhes da articulação dos sinais e suas configurações gramaticais. Isso ocorreu devido ao grande número de alunos por tutor, além disso cada aluno apresentava um enunciado diferente dos demais, criado a partir de seu contexto histórico-cultural, o que aumentava o tempo exigido ao tutor para produzir um *feedback* na língua de sinais e gravar vídeos exclusivos para postar no AVA de cada aluno. Devido à exigência do cumprimento do prazo estipulado para devolutiva aos alunos, parece que o recurso da escrita era mais rápido, contudo, avaliado pelos alunos como menos eficiente. Cabe ressaltar, ainda, que a rede de internet de que cada tutor dispõe é diferente, podendo ser lenta ou rápida, o que prejudica o envio dos vídeos para todos os alunos. Outro problema, ainda, segundo relatos dos alunos, é que alguns tutores demoravam para fazer a devolutiva do *feedback*, o que prejudicava o aprendizado.

Se o docente e o tutor considerarem o aluno como alguém que está em desenvolvimento, não considerarem seus erros como problemas insolúveis, mas como uma etapa num processo de desenvolvimento, poderão perceber-se como pessoas que auxiliam o aluno em seus processos de construção de conhecimento (VYGOTSKY, 1991). Mas a devolutiva para os alunos de suas produções em Libras foi difícil, conforme relatos dos tutores e dos alunos que tiveram problemas nesse processo devido à falta da interação simultânea e real usando a Libras. Para amenizar esse problema, o tutor poderia fazer um vídeo com o resumo das principais dúvidas e erros comuns dos alunos (juntamente com um *feedback* escrito) e postar no fórum de dúvidas para que ficasse à disposição de todos os alunos para um melhor acompanhamento. Essa proposta pode ser implementada em novas ofertas da disciplina.

É na interação dialógica que a interferência de outros indivíduos é a mais transformadora. Nesse sentido, destaca-se a importância de o docente e o tutor perceberem as

dificuldades e dialogarem para ajudar na aprendizagem do aluno. No contexto do ensino a distância, os docentes e tutores não conseguiram ajudar de forma correta e natural, como acontece no ensino presencial, e dependiam de outras ferramentas tecnológicas, da coletividade e da disponibilidade dos alunos para a realização desse processo de desenvolvimento.

De acordo com Silva e Mercado,

Apesar de todas as potencialidades tecnológicas existentes, há desafios a serem enfrentados, tanto de ordem metodológica quanto de ordem tecnológica. Esta nova realidade exige que os professores e alunos se adaptem a uma série de situações não existentes no ensino tradicional. É o que poderíamos denominar de uma fase de transição na educação on-line. Muitas organizações estão se limitando a transpor para o on-line as adaptações do ensino presencial. Há um predomínio de interação on-line reativa ou assíncrona (formulários, rotinas, provas, e-mail) e alguma interação on-line mútua ou síncrona (pessoas conectadas ao mesmo tempo, em lugares diferentes cooperando entre si). Apesar disso, já é perceptível que os modelos predominantemente individuais começam a ser substituídos pelos coletivos na educação on-line. Desta forma, conclui-se que a formação de professores na educação on-line precisa se adequar às exigências da sociedade contemporânea e às mudanças globais que vêm ocorrendo através dessa perspectiva (SILVA; MERCADO, 2010, p.185).

Para que um processo de interação entre docentes, tutores e alunos, ocorra coletivamente, assumindo as proposições de Vygotsky e Bakhtin, visando o desenvolvimento e aprendizagem de Libras, no contexto do ensino a distância, devemos pensar na adaptação do planejamento de ensino de Libras nessa modalidade, proporcionando encontros presenciais com atividades práticas face a face entre os agentes usuários da Libras, sendo adequado pelo menos um encontro no início do curso para que alunos possam vivenciar e usar a língua. Por exemplo, o docente surdo visitaria os polos, um dia diferente para cada cidade, junto com o intérprete, para interação com os alunos, dando dicas de estudo, esclarecendo dúvidas e percebendo a dificuldade de cada aluno para um melhor processo de ensino e aprendizagem. Tal proposta, apesar de não ser de simples implementação e nem de baixo custo¹⁹, pode trazer grandes benefícios para a aprendizagem.

Destaca-se ainda que a adesão dos alunos aos encontros presenciais também não é total, pois no caso do curso de Educação Musical, muitos alunos argumentaram que tocam instrumentos aos finais de semana ou moram longe dos polos, o que torna o evento presencial dispendioso. Apesar dos pontos frágeis na forma de fazer a gestão de deslocamentos e

¹⁹ Os custos para visitas aos polos presenciais pelos docentes são mais bem resolvidos quando o docente é efetivo da Ufscar - as regras de pagamento de diária e passagens já estão previstas. Quando o docente não tem vínculo efetivo, os custos e soluções são bem mais problemáticos.

hospedagens, a coordenação do curso de Educação Musical insiste para que outros docentes também promovam encontros presenciais, que, como se vê, são percebidos como necessários à formação do aluno.

Afirma-se também a importância do incentivo para que o tutor construa seus *feedbacks* por meio de vídeos, combinando com os alunos encontros via *Skype*, por exemplo, para participarem de videoconferências que possibilitam a interação entre seis pessoas simultaneamente, o que favorece a solução de dúvidas, ameniza dificuldades e permite a troca de ideias. Sugere-se ainda ao professor que observe as principais dificuldades da maioria dos alunos e produza vídeos para postar no AVA, que podem ajudar a esclarecer as dúvidas. Esses mesmos aspectos podem ser retomados na webconferência ou no fórum, diminuindo a distância transacional. Quanto maiores as interações com os alunos, melhor será o processo de ensino e aprendizagem.

6.1.4 Aspectos necessários para um melhor aprendizado e acompanhamento da disciplina de Libras e sugestões de melhoria

A seguir serão apresentados relatos dos alunos sobre o que sentiram falta no AVA para um melhor acompanhamento e aprendizado de Libras e as suas sugestões para melhorias. Os dados foram divididos em categorias para análise: a) tempo; b) interação e c) ferramentas/recursos e aspectos pedagógicos.

Cabe destacar que o curso de Educação Musical (EM) não ofertou encontro presencial para a disciplina de Libras; já a Pedagogia (PE) proporcionou essa oportunidade aos seus alunos. A Educação Musical ofertou três turmas (G1, G2 e G3) e a Pedagogia, quatro turmas (G1, G2, G3 e G4). Lembrando que a disciplina de Libras para ambos os cursos foi organizada da mesma forma, contudo, no Curso de EM, foi oferecida em 11 semanas e no Curso de PE, em sete semanas. Os sujeitos 1 até 47 são do curso de EM e os sujeitos 48 até 103 são do curso de PE. Para a discussão dos dados analisados, serão apresentadas as análises relativas a cada uma das categorias.

a) Tempo**Quadro 10. Comentários dos alunos relativos ao tempo da disciplina de Libras (EaD)**

Sujeito 13 - <i>“Adorei. Queria que tivesse mais tempo para praticar mais”.</i>
Sujeito 19 - <i>“Eu particularmente penso que a disciplina é muito boa e necessária, requer uma dedicação a mais, principalmente quando é o primeiro contato do aluno com essa matéria e estamos realizando-a juntamente com várias disciplinas ao mesmo tempo, pois, além das dificuldades do primeiro contato e atividades práticas, haverá uma sobrecarga, pelo menos no meu caso foi assim, ainda mais quando o aluno já é pai de família e tem outras funções profissionais, etc”.</i>
Sujeito 41 - <i>“Acho que faltou tempo para assimilar todo o conteúdo. O ambiente estava de acordo com a proposta do curso”.</i>
Sujeito 54 - <i>“Creio que faltou uma sondagem prévia dos nossos conhecimentos em relação à disciplina. Aprender Libras em 02 meses é tarefa quase impossível e creio que essa questão não tenha a ver com o ambiente virtual mas sim com a própria constituição do curso”.</i>
Sujeito 74 - <i>“Mais teoria/prática, para aprendermos mais, pois a disciplina em si é difícil, achei a carga horária curta, não conseguiremos aprender do dia para noite, apenas se colocarmos em prática”.</i>
Sujeito 76 - <i>“... mas gostaria que a duração da disciplina fosse maior, ou seja, carga horária maior”.</i>
Sujeito 77 - <i>“Foi tudo satisfatório, só poderia ter tido um tempo maior de duração, pois aprender uma nova língua não é fácil”.</i>

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 11. Sugestões pelos alunos para melhorias relativas ao tempo da disciplina de Libras (EaD)

Sujeito 16 - <i>“Minha sugestão é que a disciplina fosse ministrada mais no início do curso e desmembrada em mais módulos, para que os alunos pudessem ter tempo de se familiarizar mais com a língua”.</i>
Sujeito 19 - <i>“Bem, eu sou suspeito, pois, estou realizando a reoferta juntamente com outras matérias que também fiquei de reoferta. Na primeira vez que estava inscrito levei um susto, pois, nunca tinha realizado essa disciplina _ na outra graduação que fiz ainda não fazia parte da grade_ e foi muito rápida e com suas atividades práticas, não consegui realizá-la, tive que parar. A minha sugestão é que Libras aconteça num momento do curso em que o aluno não tenha tantas disciplinas ao mesmo tempo para realizar e as atividades práticas sejam menos complexas”.</i>
Sujeito 25 - <i>“Acredito que a duração do curso na modalidade à distância seja pequeno para que possamos treinar os sinais a ponto de ter uma boa fluência da língua, porém, sei que foi apenas o início do aprendizado da Libras e cada aluno deveria continuar os estudos mesmo depois do término do curso de graduação”.</i>
Sujeito 43 - <i>“Eu gostei do aprendizado, o que achei que poderia melhorar é maior tempo para se aprender a disciplina. Foi muito rápido, mas deu pra ter uma noção. Sabemos que uma língua não se aprende em pouco tempo, porém serviu como conhecimento e como noção de como é a disciplina de Libras”.</i>
Sujeito 94 - <i>“Creio que o curso, por ser um outro idioma, não deveria ser colocado em apenas um semestre. Qualquer idioma deve ter no mínimo um aprendizado de 2 anos. Como podemos fazer um seminário em Libras se estudamos apenas alguns meses? Enfim, seria mais útil e poderíamos colocar mais na prática”.</i>
Sujeito 96 - <i>“Ampliar a carga horária. Sei que isso depende de decisões superiores, pois implica em mudança do currículo do curso de graduação”.</i>

Fonte: Elaborado pela autora.

Conforme relatos transcritos no Quadro **10** e no Quadro **11**, observamos que muitos alunos da PE afirmaram que a carga horária é muito curta e sentiram falta de um tempo maior para poder assimilar todo o conteúdo da disciplina. O problema não é próprio do AVA, e sim da forma como a disciplina está organizada em cada curso. A proposta da equipe que

organizou a disciplina era de que ela ocorresse ao longo de três meses no mínimo, para favorecer o contato e a aprendizagem do aluno. Contudo, pelos modos de organização dos cursos, houve oferta da disciplina em apenas sete semanas, o que compromete os processos de aprendizagem do aluno. Assim, os benefícios que poderiam ser alcançados pelos alunos ficam comprometidos, já que o tempo disponível de cursar a disciplina e realizar as atividades é inferior ao necessário, segundo a percepção dos alunos.

Na opinião de outros alunos de ambos os cursos, a disciplina é complexa e requer uma dedicação maior do que aquela demandada por outras disciplinas, justamente por implicar na aprendizagem de uma língua de modalidade visuo-gestual. Defendem ainda que ela não deveria estar inserida junto com diversas disciplinas ao mesmo tempo, o que sobrecarrega o aluno, mas ofertada em períodos que tenham disciplinas mais leves do que durante as atividades de TCC e estágio.

A implantação da disciplina de Libras foi realizada de forma emergencial devido à obrigatoriedade imposta pelo Decreto 5626/2005. Os projetos político-pedagógicos dos cursos já estavam desenhados e a disciplina de Libras foi alocada nos últimos anos de formação para que o aluno pudesse cursar a disciplina e concluir o curso. Para amenizar o problema, a disciplina poderia ser ofertada entre os módulos 4 e 6, antes da carga mais pesada dos estágios e TCC da Educação Musical. Também não seria bom ofertar no início do curso, pois muitos alunos estão em processo de adaptação, de compreensão da nova cultura, a cibercultura. Além disso, muitos perdem vaga logo após o primeiro ano por não conseguirem cumprir os oito créditos em dois semestres consecutivos, conforme o PPP do curso de Educação Musical.

Concordamos com os sujeitos 54 e 74 que aprender Libras em dois meses é uma “tarefa impossível” e que não aprendemos essa língua “do dia para a noite”. Não se trata de um processo mágico. Como acontece com a Língua Portuguesa, que as pessoas ouvintes levam uma vida inteira para aprender, também a Libras demanda tempo, pois é uma língua viva e evolutiva como qualquer outra (BAKHTIN, 2010). São vários sujeitos e usuários usando a Libras de diversas maneiras, em diferentes gêneros e em diferentes enunciados. Segundo Nascimento e Bezerra, a respeito da inserção da disciplina de Libras no ensino presencial,

Algumas instituições de ensino superior têm implantado essa disciplina em apenas um semestre com a crença de que é possível ensinar e aprender libras durante este período ou, pelo simples fato de desconhecer a especificidade presente no ensino-aprendizagem de uma língua sinalizada, cumpre com a lei sem dar a atenção merecida para o ensino de libras e para o papel fundamental que ela exerce na formação de profissionais que lidam com

sujeitos surdos em todas as esferas da sociedade (NASCIMENTO; BEZERRA, 2012, p.76).

Guarinello et al. (2013), em sua pesquisa sobre a disciplina de Libras no contexto de formação acadêmica em Fonoaudiologia, demonstraram que “por um lado dentre os acadêmicos predomina a visão de que a carga horária destinada à referida disciplina é insuficiente, por outro existe uma conscientização por parte dos mesmos quanto à importância e à necessidade da formação em Libras” (GUARINELLO et al., 2013, p.338).

Para que os alunos pudessem dar continuidade ao aprendizado de Libras e aprofundar conhecimento na língua, os cursos poderiam ofertar outros módulos avançados como disciplina optativa.

Segundo a PUC Minas (2014), sobre o papel do aluno na modalidade de ensino a distância:

O papel do aluno também muda bastante. De uma atitude mais passiva - pois na forma tradicional de aprendizagem a iniciativa do ensino cabe ao professor - o aluno passa a ser o principal sujeito de sua própria aprendizagem. Isso exige, por parte do aluno, uma maior iniciativa, autonomia e disciplina, pois ele fará seu próprio horário de estudo, estabelecerá as condições em que irá estudar e, dentro de limites amplos, o ritmo desse estudo, adaptando-o a seu perfil e conveniência. Por outro lado, é exatamente esse aprendizado da gestão do tempo, espaço e calendário que propicia ao aluno um melhor aproveitamento em seus estudos e, principalmente, sedimenta uma compreensão que hoje é considerada de fundamental importância para o sucesso de uma pessoa: a de “aprender a aprender e de aprender em colaboração”. (PUC MINAS, 2014, s/p.).

Nesse caso, como conseguir aprender Libras, de modalidade diferente de outras línguas, de forma autônoma, ao mesmo tempo em que se dedica a outras disciplinas complexas que também exigem muito estudo, tais como o estágio e elaboração do trabalho de conclusão do curso? A Libras, por ser uma língua visuo-gestual, exige muita dedicação e muita prática para seu desenvolvimento e aprendizagem. Tal prática requer o uso da língua por meio de diálogos e interação com o outro face a face, a qual o curso não proporciona, devido ao curto tempo na matriz curricular. Para amenizar esse problema, seria importante ambos os cursos repensarem a possibilidade de reformulação da grade curricular fazendo a mudança da disciplina de Libras para ser ofertada a partir do segundo ou terceiro ano de cada um dos cursos. Isso ajudaria muito os alunos para que se dedicassem e a aprendessem. Além disso, deve haver incentivo para diversos recursos para promoção de encontros presenciais, necessários à disciplina.

b) Interação**Quadro 12. Comentários dos alunos relativos à interação na disciplina de Libras (EaD)**

Sujeito 1 - <i>“Acredito que faltou mais respostas quando citei a questão do fórum, quanto ao professor e tutor. O professor da disciplina – segundo minha observação – não era ágil nas suas respostas e nem muito pedagógico nas respostas, sabendo que um curso a distância requer mais agilidade, e por ser virtual, dar respostas simples mas bem explicativas”.</i>
Sujeito 4 - <i>“Senti falta da maior interação com os colegas a respeito das dificuldades na aprendizagem da nova língua (...)”.</i>
Sujeito 30 - <i>“Especialmente no início, acredito que deveria ser propiciada uma maior interação da tutora com o aluno, pois a dificuldade para a realização dos vídeos, por exemplo, é muito grande, visto que ainda não possuímos o domínio do ‘vocabulário’. Meus maiores auxílios nestas construções foram a visualização das vídeo aulas e o uso de um dicionário online. Faltou então, uma forma mais simples e prática para aprender as palavras (que é o que oferece o dicionário, mas ele torna a atividade muito demorada). Quase não tive contato com a tutora”.</i>
Sujeito 46 - <i>“Faltou interação com os tutores nos fóruns por minha parte.”</i>
Sujeito 49 - <i>“Deveria ter havido aulas presenciais”.</i>
Sujeito 51 - <i>“Faltou mais atividades interativas”.</i>
Sujeito 66 - <i>“Eu senti falta de um contato presencial, para entender melhor como a inclusão dos surdos realmente acontece. Fui orientada a procurar uma escola na minha cidade, atendendo meu interesse. Consegui agendar e pude vivenciar a realidade e acompanhar o trabalho de professores de libras, prof. Tradutores, satisfazendo minha demanda. se houver possibilidade, acredito que esta ‘visita’ ajuda muito!”</i>
Sujeito 67 - <i>“Vídeoconferências, nas quais pudéssemos interagir via webcam com professores e tutores, pois as dúvidas eram muitas. Penso que seja uma disciplina que exige maior interação entre professor, tutor e aluno. Eu, por exemplo, sanei minhas dúvidas com uma professora que trabalha no mesmo colégio que eu e é especialista em Libras”.</i>
Sujeito 86 - <i>“Poderia ter um encontro virtual com um surdo”.</i>
Sujeito 88 - <i>“Poderia ter mais encontro presencial com um surdo”.</i>
Sujeito 92 - <i>“Um vídeo chat. Isso facilitaria ao aluno tirar as dúvidas sobre os sinais com o tutor”.</i>

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 13. Sugestões pelos alunos de melhorias em relação à interação na disciplina de Libras (EaD)

Sujeito 1 - <i>“Ter tutor presencial que domine Libras; Não deixar o fórum sem respostas, e se possível as respostas serem mais rápidas; respostas em vídeos auxiliando a que foi escrita; sugerir que o aluno busque ajuda de amigos e pessoas que já usam libras”.</i>
Sujeito 4 - <i>“Que tivéssemos pelo menos dois encontros presenciais em que um tutor falante e bom comunicador em Libras juntamente como um tutor surdo e também bom comunicador em Libras nos dirigisse e coordenasse para que adquiríssemos prática de diálogo”.</i>
Sujeito 7 - <i>“Eu, particularmente, senti falta de momentos de aprendizagem presencial. Acho que são momentos que possibilitam uma dinâmica de troca de conhecimentos muito mais ágil do que os meios tecnológicos atuais permitem. Também acredito que fica mais fácil apreender a espacialização dos gestos”.</i>
Sujeito 8 - <i>“Gostaria de pelo menos um encontro presencial para tirar dúvidas mais concretas da prática. Seria uma complementação importante para facilitar o aprendizado”.</i>
Sujeito 11 - <i>“Acredito que estimular a interação de alunos e tutores pelo skype proporcionaria uma maior vivência com a LIBRAS”.</i>
Sujeito 15 - <i>“Aulas presenciais, não tive aulas presenciais, acredito que o contato direto com o professor ou tutor. O contato direto com os tutores ou professores contribui muito na aprendizagem, principalmente LIBRAS”.</i>
Sujeito 20 - <i>“Não tive feedback construtivo das atividades portanto não sabia se meu desenvolvimento estava sendo adequado ou não. Até agora não sei os motivos dos descontos nas notas e igualmente não sei se minha sinalização está correta. Considero o ambiente e os conteúdos da disciplina muitíssimo bem elaborados e constituídos, mas de nada adianta se não tivermos feedback das nossas produções. Minha sugestão portanto</i>

<i>é um feedback formativo para todas as atividades de vídeo”.</i>
Sujeito 22 - <i>“Atividades com chat e vídeo em tempo real, entre os alunos”.</i>
Sujeito 27 - <i>“Ter mais atividades presenciais, acompanhadas pelo tutor”.</i>
Sujeito 28 - <i>“Ter ao menos um encontro presencial com vivências práticas com pessoas surdas”.</i>
Sujeito 29 - <i>“Que a professora da disciplina possa estar na medida do possível pelo menos uma vez no polo presencial, realizando atividades junto com os alunos”.</i>
Sujeito 32 - <i>“(…) aprendi em Libras 1 que é com vocês surdos que devemos aprender de verdade. Foi um grande aprendizado que tive. Uma das coisas que acho é que Libras deveria ser dada em momento diferente do TCC e do estágio. TCC e estágio nos demandam muitos esforços intelectuais e presenciais. A Libras demanda uma natureza diferente de esforço intelectual por ser uma 2ª língua e de uma realidade muito diversa. (...) Falo do ponto de vista de minha experiência pessoal de estudante com ritmo de aprendizado mais lento. Sugiro tentarmos uma comunicação melhor entre tutores e alunos. Principalmente nos feedbacks. Para mim, não foi fácil compreender em que eu estava errando. Se houver chats, que haja possibilidade de chats à noite ou fins de semana e que possamos interagir com o tutor virtual disponível no horário em que acessarmos o chat. Nem sempre a agenda de horários do nosso tutor responsável coincide com os horários disponíveis. Não compreendam como uma crítica destrutiva, compreendo que administrar ofertas e reofertas, com as nossas reclamações, é difícil para todos os envolvidos”.</i>
Sujeito 33 - <i>“É meio complicado librar com desenvoltura, é mais prático librar com outra pessoa do que filmar librando sozinho. Eu me prejudiquei todas as vezes na filmagem, por me perder. Poderia ter vídeos de conversação mais lentos se possível”.</i>
Sujeito 34 - <i>“Ampliação das atividades práticas de diálogo”.</i>
Sujeito 39 - <i>“Maior interação com o professor pois os tutores não são suficientes”.</i>
Sujeito 49 - <i>“Acredito que no curso de LIBRAS deveria haver aulas presenciais, pois através de vídeos, conferências e os outros materiais disponibilizados durante a disciplina não foram suficientes para o total aprendizado. Este é um conteúdo muito importante que requer visualização, alguém que nos ensine a ter uma melhor coordenação motora. Todos os materiais disponibilizados foram excelentes, mas nada melhor do que o contato direto com o professor”.</i>
Sujeito 52 - <i>“Mais contato e interação com surdos”.</i>
Sujeito 54 - <i>“(…) em vários momentos senti despreparo por parte do tutor em compreender nossas dificuldades e uma cobrança na compreensão de conteúdos complexos para o primeiro contato”.</i>
Sujeito 73 - <i>“Para um maior aprofundamento, a presença de um professor de Libras pelo menos uma vez na semana, para os interessados na disciplina na obtenção de um maior aprofundamento, pois é uma disciplina muito interessante e necessária”.</i>
Sujeito 86 - <i>“Encontrar com o tutor virtual, surdo e fluente em Libras, foi muito importante. Se mais encontros fossem possíveis, seria muito bom”.</i>
Sujeito 92 - <i>“Um tutor presencial de Libras”.</i>

Fonte: Elaborado pela autora.

Conforme relatos citados no Quadro 12 e no Quadro 13, a maioria dos alunos alegou falta de interação com o tutor para solução de suas dúvidas e dificuldades, pois ele não conseguia atender às expectativas dos alunos e não os orientava com respostas explicativas e formativas para compreensão dos seus erros e dúvidas. O *feedback* do tutor a respeito das atividades feitas pelos alunos precisa ser melhorado para que os alunos possam compreender os seus erros e o uso correto da articulação dos sinais. Além disso, o tutor precisa ser ágil e construtivo nas respostas aos alunos. Por exemplo, no fórum de dúvidas, além da escrita em Língua Portuguesa, o tutor poderia filmar em Libras a explicação com exemplos para uma melhor compreensão do aluno a respeito dos aspectos linguísticos. De acordo com o aluno 20, é de suma importância dar o *feedback* formativo para todas as atividades de vídeo, isto é, para

as atividades práticas da Libras, proporcionando ao aluno uma melhor compreensão do uso espacial, do movimento, da expressão, ou seja, uma compreensão que envolva a tridimensionalidade implicada na língua.

De acordo com as sugestões dos sujeitos, a disciplina deveria proporcionar o uso de videoconferências, via *Skype* e *webcam*, para uma interação mais visual entre o docente/tutor e o aluno, de modo a recorrer menos ao uso do dicionário. A busca de léxico no dicionário favorece o uso da memorização e repetição, sendo uma ferramenta de grande auxílio aos alunos, mas não pode ser ferramenta única para solucionar dúvidas e favorecer o uso da língua.

As videoconferências, como um recurso síncrono, permitiriam aos agentes negociar com os alunos a montagem de tabelas de horários para atendimento face a face, apesar da grande quantidade de alunos matriculados no ambiente virtual investigado. De todo modo, é de suma importância que os docentes sempre façam reuniões com os tutores, por meio da sala de interação entre docente e equipe de tutoria disponibilizada no AVA, para orientação quanto à interação diária com os alunos que precisam participar mais para que ocorra seu desenvolvimento. Quanto mais próxima a relação do docente e tutor, mais próxima será a relação do tutor e aluno, evitando-se a distância transacional.

Os alunos também sentiram muita falta do encontro presencial e de atividades interativas, não apenas na turma da EM, mas também na PE; mesmo tendo havido um encontro presencial durante a disciplina de Libras. Eles alegaram falta de interação com o tutor, com o docente e com os colegas para amenizar as dificuldades em relação ao uso da Libras e também falta de retorno das atividades desenvolvidas, para saber se suas produções em Libras estavam corretas, adequadas ou não. Eles também gostariam de ter oportunidade de vivenciar o uso da Libras por meio de interações dialógicas com o outro e com pessoas surdas para construção de seu conhecimento linguístico de Libras. De acordo com as sugestões dos alunos, o curso deveria ofertar mais encontros presenciais e um seminário com pessoas surdas, um no início do curso e outro no final, para possibilitar interações dialógicas e trabalhos grupais usando a Libras.

Os alunos gostariam de ter tutores presenciais que conhecessem Libras, e percebem ser difícil que pessoas aprendam Libras por meio de um curso de formação continuada de curta duração. Cursos de curta duração não tornam as pessoas profissionais para o ensino de Libras, mas apenas ensinam o básico para comunicação com pessoas surdas sobre assuntos do cotidiano. O ideal mesmo seria a oferta dos encontros presenciais com os tutores virtuais ou

docente da disciplina e surdos para possibilitar a interação usando a língua efetivamente e não apenas como atividade avaliativa.

As sugestões dadas pelos alunos são bastante interessantes e poderiam, sim, ser implementadas no cronograma da disciplina, já que não exigem procedimentos excessivamente complexos. Talvez a oferta de um encontro presencial no início e outro no término da disciplina resolvesse vários problemas e favorecesse a aprendizagem, sendo uma ação factível.

c) Ferramentas/Recursos e procedimentos pedagógicos

Quadro 14. Comentários dos alunos relativos às ferramentas/ recursos e procedimentos pedagógicos na disciplina de Libras (EaD)

Sujeito 3 - <i>“Acho que faltaram mais webconferências. No módulo 1 que eu cursei só houve uma apenas. Acredito que esse recurso é sempre bem vindo ainda mais se tratando do aprendizado de outra língua”.</i>
Sujeito 9 - <i>“Talvez um cuidado maior ao passar das aulas com som para as sem som. Achei que deveria ser inicialmente as mesmas aulas que foram dadas com som sem o som e depois deveriam ter sido acrescentadas coisas novas aos poucos. Acredito que houve um salto muito grande das aulas com som para as sem som”.</i>
Sujeito 15 - <i>“Se tivesse um dicionário no ambiente seria bom, não precisaria ficarmos pesquisando na internet por outros dicionários”.</i>
Sujeito 17 - <i>“Um dicionário e um guia prático para a elaboração de frases de acordo com as regras gramaticais de Libras”.</i>
Sujeito 21 - <i>“Gostaria que o vocabulário fosse mais ampliado através de vídeos porque ainda tive que fazer pesquisa fora do Ambiente para formar os vídeos”.</i>
Sujeito 27 - <i>“Eu acredito que a linguagem deveria ser ensinada por mais tempo, não só dois semestres, acredito que para saber bem o básico uma linguagem seria necessário pelo menos quatro semestres”.</i>
Sujeito 37 - <i>“Talvez tenha faltado um pouco de base estrutural de construção de uma frase, pois não é como na ordem em português, ou seja, a posição do elementos da frase como verbo, sujeito, etc.”.</i>
Sujeito 50 - <i>“Poderia ter disponibilizado mais aulas explicativas”.</i>
Sujeito 67 - <i>“Acredito que os vídeos pudessem ser disponibilizados no youtube, assim como o que nós gravamos e melhorar a visualização. Assisti algumas aulas no youtube e gostei das explicações que ensinam as configurações de mão e a direção que devem seguir, pois para os ouvintes é complicado entender e também realizar os gestos corretamente”.</i>
Sujeito 90 - <i>“Sim, acho que os vídeos com sons, sobre todos os assuntos, nunca são demais para o ensino desta disciplina. Pois foi o instrumento que mais me proporcionou aprendizado nela, mesmo em diminuta quantidade”.</i>

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 15. Sugestões pelos alunos de melhorias no AVA em relação às ferramentas/recursos e procedimentos pedagógicos na disciplina de Libras (EaD)

Sujeito 3 - <i>“Maior quantidade e diversidade de vídeos contendo frases corriqueiras utilizadas no contato diário entre surdos e ouvintes”.</i>
Sujeito 13 - <i>“Acho que o caminho de vídeos virtuais usado pelo curso para ensinar Libras é o correto. Eu não tinha tido contato com Libras antes e tive um grande progresso no entendimento e na prática de Libras. Utilizei com um aluno surdo que entrou em minhas aulas. Sou grata. Houve reclamações sobre o entendimento pelos colegas. Acho que é falta de lidar com comunicação visual. Somos tão auditivos na música... mas é preciso desenvolver outras habilidades para tratar com todos os nossos alunos”.</i>
Sujeito 72 - <i>“Acredito que para cada atividade seria interessante uma webconferência em um horário mais acessível para todos, pois essa é a disciplina mais difícil de se fazer a distância”.</i>

Sujeito 24 - <i>“Fazer os vídeos em slow para melhorar o sinal, pois alguns sinais ficaram rápidos para depois executar”.</i>
Sujeito 46 - <i>“Mais vocabulário em Libras referente ao contexto musical e educacional. Os vocabulários estavam bons, mas de modo geral voltados para o diálogo mais do dia a dia. Faltou um pouco no nosso universo vocabulário da educação musical. Muitas vezes procurei no Libras on line e não encontrei palavras que gostaria de utilizar”.</i>
Sujeito 90 - <i>“Enfoque mais nos vídeos com sons e maior quantidade destes”.</i>

Fonte: Elaborado pela autora.

Conforme relatos apresentados no Quadro 14 e no Quadro 15, a maioria dos alunos sentiu falta de um dicionário on-line próprio da disciplina e mais vídeos com vocabulário relacionado ao conteúdo da disciplina, pois perderam tempo pesquisando/procurando outros dicionários/recursos fora do AVA. O dicionário é um instrumento importante de auxílio no ensino de línguas, que proporciona aos alunos condições mínimas para produzir as atividades práticas, apesar de ser fundamentalmente um instrumento de memorização e repetição. Seria importante apresentarmos a proposta à equipe da Sead para a produção deste material para ajudar os alunos e também auxiliar todos os agentes do ensino presencial da Ufscar.

Vale ressaltar, antes da oferta da disciplina de Libras a distância, a equipe queria produzir mais vídeo-aulas, mas não foi possível devido à carga horária total da disciplina, que precisava prever horas para leitura, para discussão nos fóruns, para produção dos vídeos, para assistir aos vídeos e demais ações. Talvez pudéssemos propor o aumento da carga horária e mostrar a importância da ampliação dos materiais com mais vídeos sobre vocabulário e vídeos explicativos para auxílio aos alunos no aprendizado de Libras. Cabe considerar que se trata de uma língua nova, sendo ofertada em cursos de formação de professores que futuramente lidarão com a Educação Inclusiva de pessoas surdas, conforme previsto no Decreto n. 5626/2005.

Alguns alunos sentiram falta de um guia prático introdutório de como usar a língua de acordo com a estrutura sintática e gramatical para que pudessem produzir melhor os sinais nos vídeos. Além disso, a maioria dos alunos acha importante, para um curso inicial de Libras, que todos os vídeos disponibilizados no AVA tenham tradução para a Língua Portuguesa oral (som) para um melhor acompanhamento e aprendizado da Libras. Concordamos sobre a importância desse material e acreditamos que ajudaria muito os alunos, já que se trata do primeiro curso deles, o primeiro contato com a língua visuo-gestual.

Já em relação à produção de vídeos pelos alunos, é mesmo difícil produzirem um enunciado em Libras se nunca tiveram contato com as pessoas usuárias dessa língua, e ainda mais, usando o recurso de filmagem, ao qual nem sempre estão acostumados. Precisam estar

atentos ao foco da imagem, ter preocupação para não cortar a imagem de braços e cabeça; e muitos que não têm noção de como seja uma apresentação em Libras, ignoram a importância das expressões faciais e do uso correto dos parâmetros da Libras, o que torna a tarefa da produção de vídeos bastante complexa.

Sobre a disponibilidade das vídeo-aulas, os depoimentos indicam que os alunos gostariam de ter o material disponível para uma visualização mais detalhada dos sinais, e avaliam por vezes os vídeos como muito rápidos. Seria importante verificar outros recursos que permitissem a gravação dos vídeos pelos alunos no computador e softwares com solução *slow motion*²⁰ para um melhor acompanhamento dos conteúdos da disciplina.

Os alunos da EM sugerem ter mais vídeo-aulas de vocabulário referente ao contexto musical e educacional. É de suma importância os docentes de Libras prepararem conteúdos específicos para cada curso, mas com a carga horária da disciplina fica difícil proporcionar mais conteúdos e mais materiais. A solução seria apresentar propostas de mudanças pedagógicas e estruturais do curso para que a disciplina de Libras atenda às necessidades dos alunos ouvintes que estão aprendendo uma segunda língua, de outra modalidade, visuo-gestual.

Os alunos gostariam ainda de mais webconferências para interação com o docente da disciplina e esclarecimento de dúvidas no aprendizado de uma nova língua. Apesar de ser uma comunicação síncrona, resta tentarmos negociar com os alunos sobre a disponibilidade de todos os agentes envolvidos para que possam interagir nessa ferramenta para a troca de conhecimentos e de dúvidas, e possibilitarmos mais aprendizado de Libras, pois é por meio das interações que o conhecimento é construído (VYGOSTKY, 1991, 2011).

6.2 Análise do Estudo II (Tutores)

O Estudo II trata da análise dos resultados referentes aos questionários respondidos por nove tutores virtuais da disciplina de Libras dos cursos de EM e de PE. A seguir serão apresentados os resultados para as categorias de análise: a) Experiência na tutoria virtual; b) Ferramentas do AVA e c) Interação/Mediação.

²⁰ Segundo *Maquinna (2015, s/p.)*, *slow motion* significa “câmera lenta que vem sendo utilizado cada vez mais em produções visuais”. Ele tem como “objetivo direcionar a atenção do espectador e enfatizar uma ação do vídeo com enorme riqueza de detalhes”. Pode ser o detalhe de cada parâmetro da Libras para uma melhor compreensão e captação.

6.2.1 Experiência na tutoria

Os gráficos a seguir demonstram a opinião dos tutores sobre a disciplina de Libras na modalidade de ensino a distância (N=9).

Gráfico 13. Opinião dos tutores sobre a disciplina de Libras na EaD (N=9)

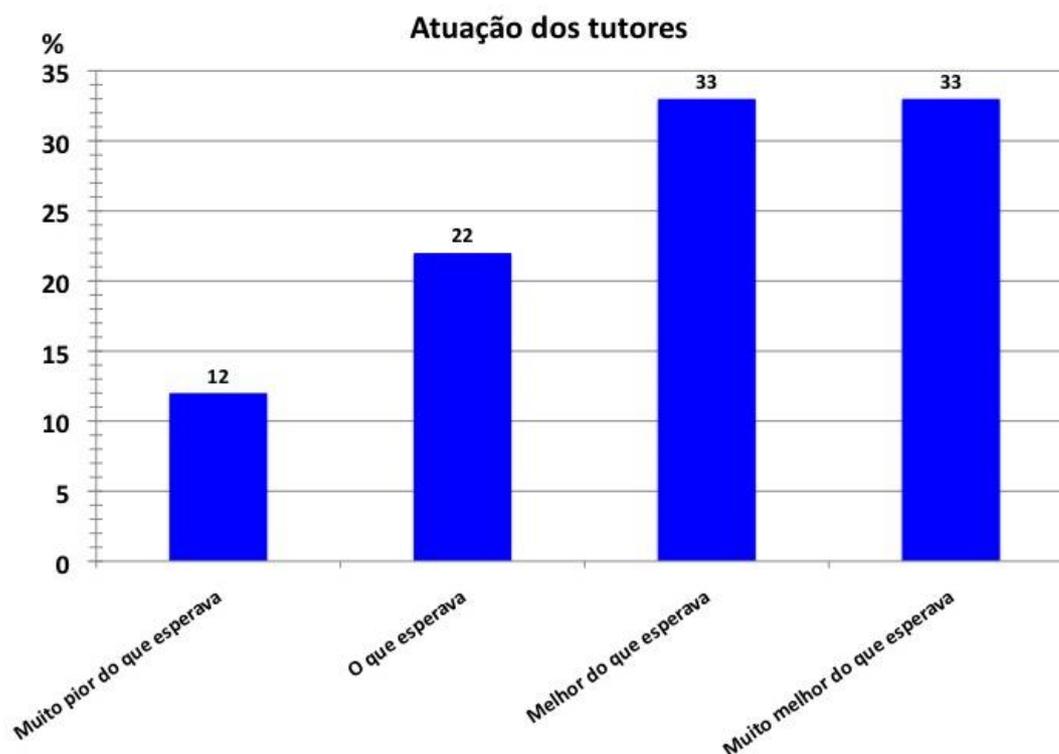


Fonte: Elaborado pela autora.

Conforme o Gráfico 13, a maioria dos tutores (78%) acha que a disciplina ocorreu melhor do que esperavam. As opiniões críticas foram apenas de um tutor surdo, que achou pior do que esperava devido às suas limitações para interação com pessoas ouvintes e usuárias da Língua Portuguesa como L1; e de outra tutora que é ouvinte que achou complicado para os alunos pela falta de interação e mediação no processo de ensino-aprendizagem. As tutoras não tinham experiência anterior e perceberam que as possibilidades de ensinar e atuar na EaD não foram ruins. Isto é positivo para que os cursos possam melhorar ainda mais com o uso de mais ferramentas tecnológicas e possibilidades de uso de videoconferências com os alunos no AVA.

O gráfico a seguir mostra a opinião dos nove tutores sobre sua própria atuação.

Gráfico 14. Atuação dos tutores na EaD



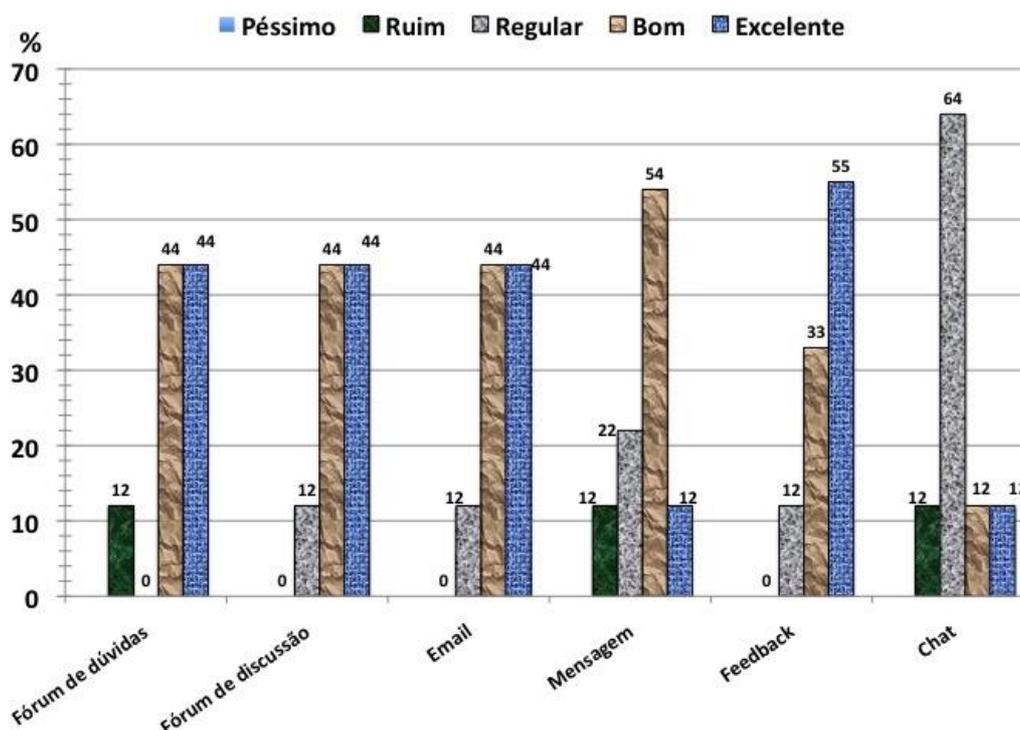
Fonte: Elaborado pela autora.

Os tutores avaliam que se saíram, em seu desempenho, melhor do que esperavam, ou seja, puderam atuar de uma maneira satisfatória. Percebemos, no Gráfico 13 e no Gráfico 14, que apenas um tutor surdo achou pior do que esperava, devido às barreiras linguísticas que ele enfrentou em relação à Língua Portuguesa. Destaca-se que esse problema foi enfrentado pelos docentes/tutores surdos da disciplina de Libras do curso de Pedagogia a distância da Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc) (SELL; NEVES, 2014). Segundo as autoras, a metodologia do curso da Udesc para alunos ouvintes precisou ser reelaborada e adequada de acordo com as necessidades dos docentes/tutores surdos para que pudessem interagir com seus alunos ouvintes nos fóruns e e-mails. Para a solução desse problema, o docente/tutor surdo passou a gravar os vídeos em Libras e o intérprete a colaborar nas traduções editando legendas para que o aluno ouvinte pudesse ter acesso e acompanhar o material gravado pelo docente/tutor surdo. Além disso a equipe do curso precisou orientar os alunos sobre a diferença linguística dos surdos e pediu a compreensão sobre as especificidades da escrita como segunda língua dos docentes/tutores surdos, evitando o estranhamento quando os surdos optassem pelo uso do português escrito nas respostas às dúvidas dos alunos.

Seria de suma importância na disciplina de Libras da UAB-Ufscar orientarmos os alunos sobre a presença de docentes e tutores surdos e explicar as suas diferenças linguísticas e culturais, suas limitações para que possam interagir sem estranhamentos. Também devemos lembrar que o tutor é uma figura estratégica nos cursos de EaD, um agente responsável por acompanhar todo o processo de ensino e aprendizagem de Libras, o que torna essencial seu acesso ao ambiente virtual para que ocorra a aprendizagem de forma coletiva, dialógica e colaborativa.

Seguem dados sobre a opinião dos tutores sobre o esclarecimento que forneceram às dúvidas dos alunos por meio do ambiente virtual.

Gráfico 15. Opinião dos tutores sobre esclarecimento de dúvidas fornecido aos alunos na disciplina de Libras (EaD)



Fonte: Elaborado pela autora.

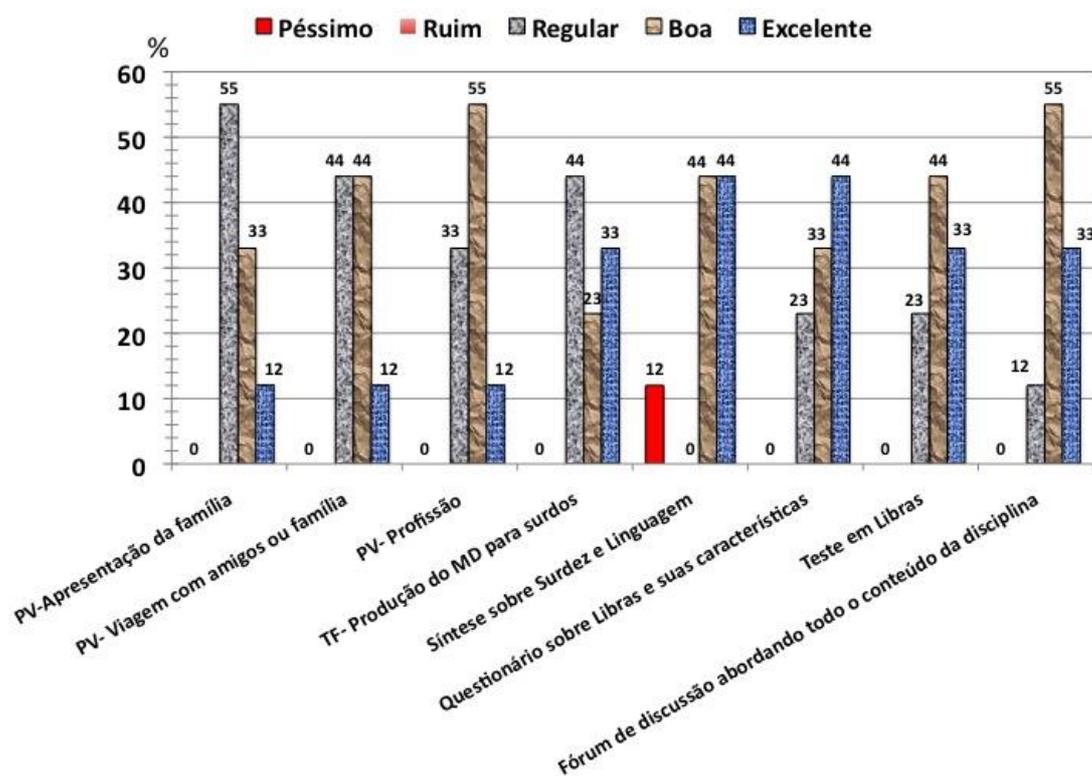
Conforme se verifica no Gráfico 15, 88% dos tutores conseguiram ter bom/excelente esclarecimento de dúvidas usando a maioria das ferramentas, tais como: fórum, e-mail e *feedback*. Quanto à ferramenta de mensagem, 66% dos tutores a consideraram boa e excelente. Para melhorar esse resultado, deveríamos fazer as mesmas modificações feitas por Pereira e Gonçalves (2014), conforme discutido no Capítulo 4.

A dificuldade maior concentra-se no uso do *chat*, que, como já discutido, implica em comunicação síncrona/simultânea e impossibilita o uso de videoconferências, e isso nem

sempre se mostrou possível. Interessa destacar que a avaliação dos tutores é semelhante àquela dos alunos em relação ao uso das ferramentas para dirimir dúvidas.

Dados sobre a avaliação do desempenho dos alunos em relação às atividades²¹ da disciplina de Libras, segundo os tutores, são apresentados e analisados a seguir.

Gráfico 16. Opinião dos tutores sobre desempenho dos alunos na disciplina de Libras no AVA



Fonte: Elaborado pela autora.

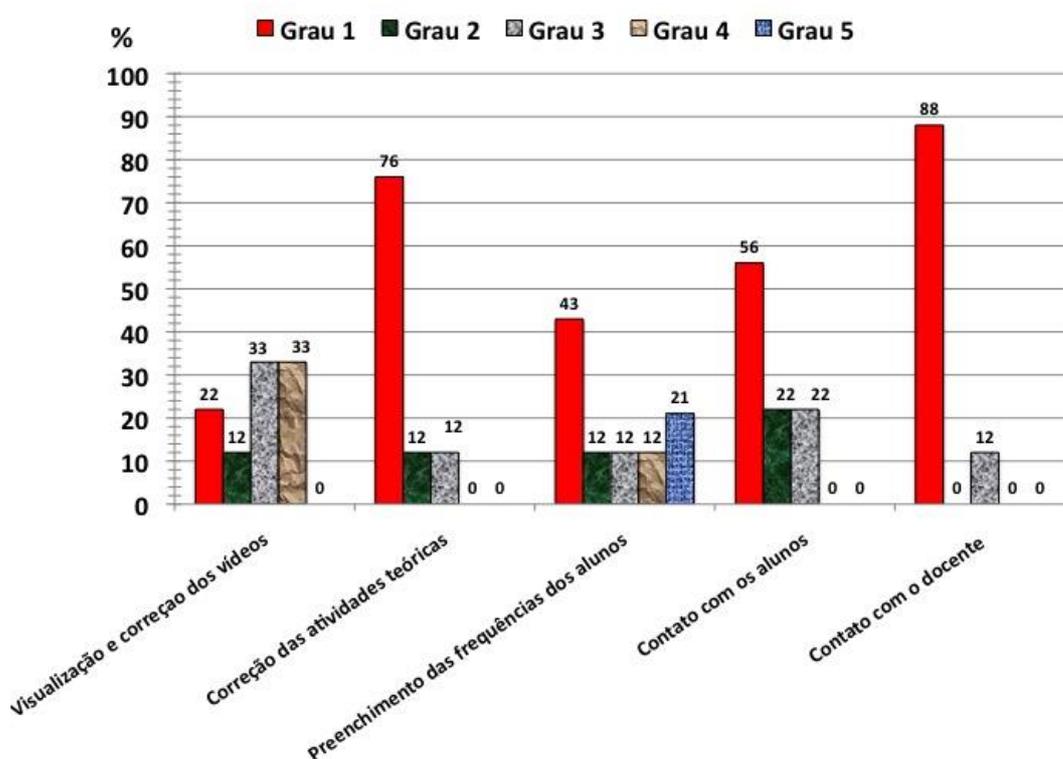
Conforme apresenta o Gráfico 16, a avaliação dos tutores sobre o aproveitamento dos alunos foi de regular a bom para as atividades práticas e produção de vídeos, e de bom a excelente quando a avaliação envolve mais a escrita em português e menos a expressão em Libras. Esse dado se mostra consonante com as dificuldades manifestados pelos alunos em relação à apropriação de uma língua visuo-gestual de forma prática, e a apropriação dos conceitos que a envolvem. Pode-se afirmar ainda que o tutor percebe mais fragilidade na aprendizagem do aluno do que o percebido pelos próprios alunos, já que o tutor, conhecendo

²¹ As atividades foram: Produção do vídeo (PV) da apresentação da família; Produção do vídeo sobre viagem com amigos ou família; Produção do vídeo sobre profissão; Trabalho final (TF) da produção do material didático (MD) para surdos; Síntese sobre surdez e linguagem; Questionário sobre Libras: apresentando a língua e suas características; Teste em Libras; e Fórum de discussão abordando todo o conteúdo da disciplina e entrevistas dos surdos.

bem a língua, tem condições de avaliar melhor o conhecimento do aluno. Ressalta-se a importância do uso de *feedbacks* claros e adequados por meio de vídeos juntamente com texto escrito para uma melhor compreensão do esclarecimento de dúvidas, pois a Libras exige o uso espacial, do movimento, das expressões, uma compreensão em terceira dimensão a qual a escrita da Língua Portuguesa não permite.

Dados sobre o nível de dificuldade dos tutores em relação à tutoria podem ser verificados nos gráficos a seguir, em que 1 equivale a pouca e 5 equivale a muita dificuldade.

Gráfico 17. Nível de dificuldade dos tutores na tutoria de Libras (EaD)



Fonte: Elaborado pela autora.

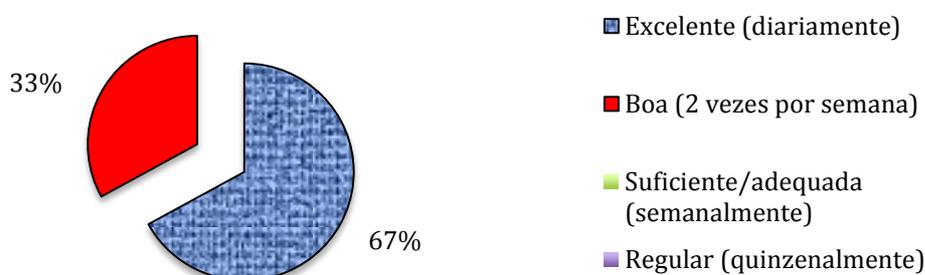
Conforme observamos no Gráfico 17, a maioria dos tutores não encontrou dificuldade na tutoria para corrigir atividades teóricas, ter contato com os alunos e com o docente da disciplina. O contato com os agentes do AVA é de suma importância, pois não é simplesmente disponibilizando um ótimo AVA aos alunos que se torna a aprendizagem melhor. É necessário ter envolvimento e interação por meio de contatos com outros agentes de forma coletiva, dialógica e colaborativa, usando as diversas ferramentas tecnológicas tais como fórum, e-mail, mensagem, *Skype*, entre outros.

Quanto à visualização e correção dos vídeos, os tutores enfrentaram dificuldades devido a problemas técnicos (a imagem estar fora do foco; alunos que filmam e gravam o vídeo e não percebem que as mãos e o tronco estão sendo cortados; iluminação escura impedindo a visualização do tutor; ou ainda vídeos nos quais a imagem está embaçada ou com péssima definição devido ao erro de gravação ou péssima qualidade de internet/computador do aluno).

Outro aspecto importante que também atrapalha o tutor é o tipo de arquivo que o aluno posta no ambiente virtual, que pode impedir a abertura de determinados vídeos nos computadores dos tutores, levados a recorrer a outros suportes de softwares para possibilitar a visualização. Portanto, é importante a disponibilização de um guia de como produzir e gravar vídeos em determinado tipo de arquivo para que o aluno possa fazê-lo corretamente; disponibilizar ainda as recomendações necessárias para uma melhor qualidade do vídeo facilitando a avaliação dos tutores.

Os tutores declararam a avaliação sobre sua frequência de acesso, conforme demonstrado a seguir.

Gráfico 18. Frequência dos tutores no AVA



Fonte: Elaborado pela autora.

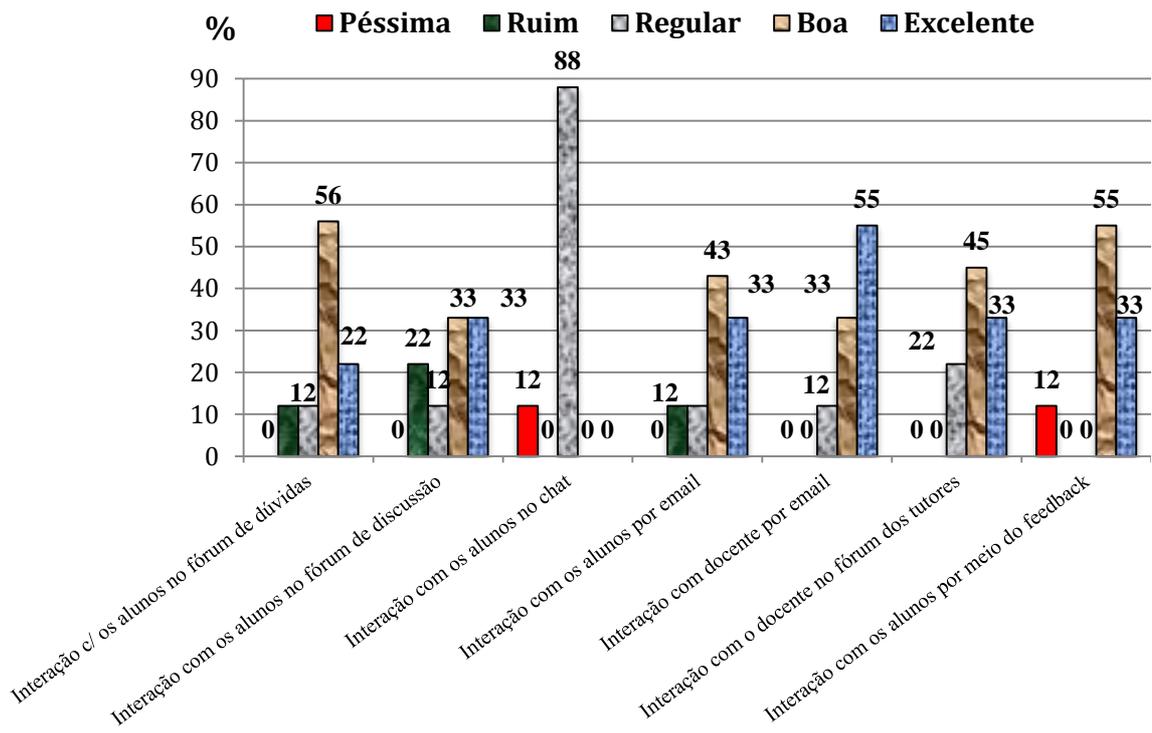
Quanto à frequência dos tutores no AVA (Gráfico 18), percebemos que a terça parte dos tutores acessava o ambiente apenas duas vezes por semana, que é uma frequência muito baixa e prejudica o aluno. Portanto, é de suma importância orientarmos os tutores e docentes que os alunos não fiquem mais que 24h aguardando uma resposta, apesar de que os tutores não têm dedicação exclusiva à disciplina e muitos deles trabalham em outras instituições e estudam. Também devemos orientar e lembrar que, para trabalhar na tutoria, é indispensável ter uma boa rede de internet para um melhor acompanhamento no processo de ensino e aprendizagem de Libras, pois, para visualização e postagem dos vídeos, é necessário ter uma

ótima velocidade de carregamento de dados para uma boa definição de imagem. Mais um aspecto que deve ser discutido, também, é sobre a frequência do docente na disciplina e na sala de apoio e de interação com os tutores. O ritmo de acompanhamento vai melhorando, se adequando e se fortalecendo quando o docente está mais presente. Assim, o docente deve acompanhar diariamente o AVA e olhar os relatórios de acesso dos tutores, estimulá-los a acompanhar, orientar e incentivar a aprendizagem autônoma do aluno, evitando a distância transacional.

6.2.2 Interação e aprendizado

A seguir apresentam-se dados sobre a avaliação dos tutores sobre a interação a distância por meio do ambiente virtual:

Gráfico 19. Interação dos tutores de Libras com outros agentes do AVA



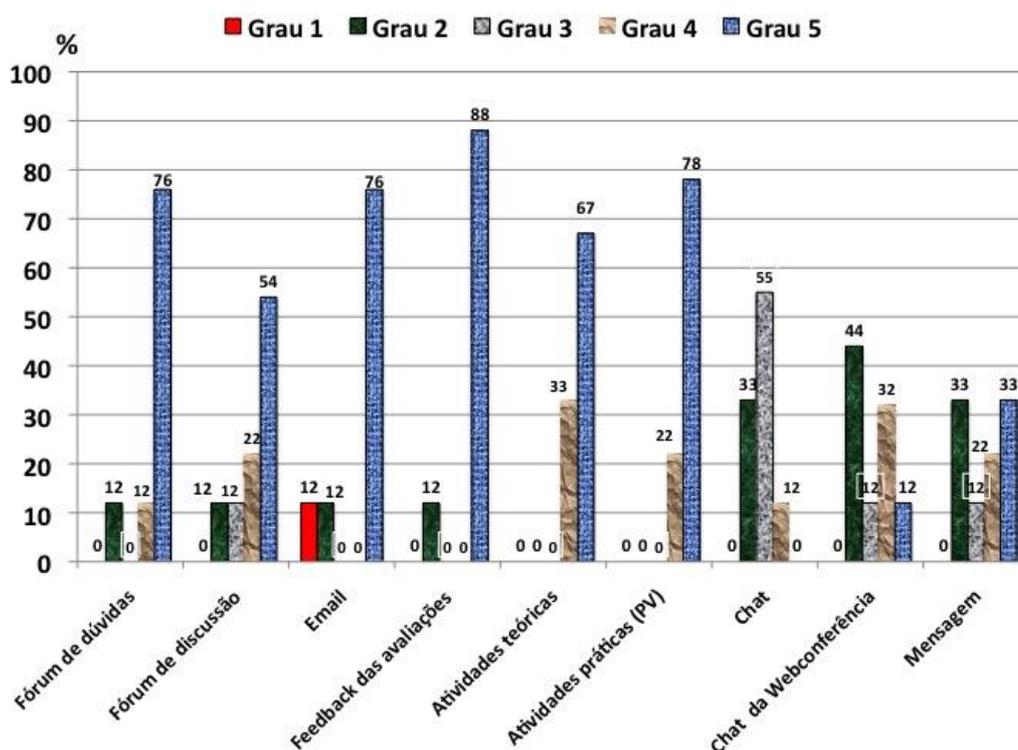
Fonte: Elaborado pela autora.

Observamos no Gráfico 19 que a maioria das interações dos tutores com outros agentes do AVA usando as ferramentas do fórum, e-mail e *feedback* tem sido positiva. Contudo, o *chat* foi considerado como uma ferramenta regular para 88% dos tutores virtuais no que se refere à interação com os alunos, devido à dificuldade de marcar horário entre eles e a indisponibilidade de dialogar por meio de videoconferências.

Um aspecto importante a que os participantes da disciplina de Libras devem atentar é a velocidade da internet, que varia de acordo com o prestador de serviço e o computador de cada usuário – só se consegue ter boa definição de imagem se o usuário tiver um ótimo equipamento que suporte arquivos pesados como os vídeos. No caso de tutores surdos, não é possível a utilização de áudios e escrita ao mesmo tempo que vídeos em Libras, o que acaba dificultando a interação entre eles. Uma internet lenta pode fragmentar a imagem e a Libras ficar distorcida. Nesse sentido, a qualidade da conexão é fundamental.

A seguir apresenta-se o grau de importância de cada ferramenta segundo os tutores em relação à interação entre eles e os alunos, proporcionando o aprendizado de Libras I, em que, quanto mais próximo do número 1, menor é o grau de importância.

Gráfico 20. Opinião dos tutores sobre a importância de cada ferramenta na disciplina de Libras (EaD)



Fonte: Elaborado pela autora.

Conforme observamos no Gráfico 20, as principais ferramentas que o conjunto dos tutores considera importantes (grau 4 + grau 5) para o aprendizado da Libras foram as atividades teóricas e práticas (produção de vídeos), seguidas das ferramentas de interação (76% a 88%) tais como: fóruns, *feedback* e e-mail. Em concordância com o que foi discutido

e apresentado nos itens anteriores, em relação à ferramenta *chat* do AVA, esta também foi considerada menos importante e que auxilia menos na interação entre os agentes para o aprendizado de Libras por alunos ouvintes.

Além das respostas ao questionário, foram feitas perguntas abertas para a análise. Destacamos as sugestões de melhorias da interação e do aprendizado na disciplina de Libras na modalidade de ensino a distância pelos tutores virtuais.

Quadro 16. Sugestões dos tutores sobre a disciplina de Libras (EaD)

Isabela - <i>“Eu vejo que o aprendizado na disciplina de Libras tem promovido uma boa qualidade de ensino e a eficiência tanto na parte teórica como na prática aos alunos virtuais”.</i>
Laura - <i>“Sugiro que ocorram mais aulas, que a disciplina dure mais tempo”.</i>
Jorge - <i>“Acho melhor que alunos precisam mais participar as aulas”.</i>
Lili - <i>“Que os feedbacks fossem feitos com o apoio de vídeos para os alunos, para que pudessem verificar a diferença entre os sinais que produziam nos vídeos e a configuração exata dos sinais estudados”.</i>
Eva - <i>“Sugiro que a primeira aula seja presencial e com a presença do tutor virtual, para breve introdução da teoria e dos parâmetros da Libras. Dessa forma, aproximará o aluno do tutor, proporcionará dicas importantes antes de “colocarem a mão na massa” e quebrará a impressão de ser um aprendizado impossível (tratando-se de uma língua visual, ensinada à distância). Caso não seja possível, substituir o encontro presencial por vídeo-aula. Aos alunos com baixo desempenho, propiciar que o tutor agende chat individual, para trabalhar as dificuldades particulares”.</i>
Sara - <i>“Seria importante ter, pelo menos, um encontro no qual os sinais pudessem ser observados ‘ao vivo’”.</i>
Maya - <i>“O curso organizado pela UFSCar tem uma sequência didática interessante. Para mim a melhoria do curso perpassa pela organização de modalidade semi-presencial, visto que se refere à aprendizado de língua. Sei que isso não é, por vezes, viável já que os alunos estão inscritos em um curso EaD. Então, talvez, nestes casos, focar mais nos aspectos sociais e teóricos. Seria interessante avaliar os ingressos do curso os que depois de um ano ou dois anos sabem dizer alguma coisa em Libras... assim teríamos constatado se a parte de comunicação e expressão do curso foi significativa ou não, e o que da parte de história, sensibilização referente as representações sobre a surdez e aspectos didático-pedagógicos foi apreendido pelos alunos. Analisando o material didático e os objetos de aprendizagem poderíamos identificar o que de fato foi significativo para os alunos e reestruturar o curso, assim se constrói uma disciplina/curso... avaliação constante da didática e análise do impacto dos conteúdos nos alunos ouvintes que se formam como professores de educação básica”.</i>
Sueli - <i>“Talvez mais chat com a professora da disciplina para conseguir tirar as dúvidas que não conseguem referir na escrita possibilitando o acesso direto com a língua e escrita, afim de superar os entraves que acabam tendo no processo. Muitos alunos reclamam da dificuldade em visualizar os vídeos e associar para uma produção solitária. Poderia modificar o sistema de frequência, facilitando para o tutor, este processo é demorado e desgastante. Poderia ser automático o cômputo da frequência quando o aluno acessa e posta a atividade, computar a presença. Muitos alunos têm dificuldades de postar os vídeos, talvez algo para facilitar”.</i>

Lívia - “Percebi que os alunos não conseguiam anexar dois arquivos (vídeo+letra da música) na mesma atividade e mandavam por email avisando que foi enviado o vídeo no feedback da atividade e a letra para o meu email da plataforma, com receio de serem prejudicados na nota. Outros alunos conseguiam zipar com dois arquivos e enviavam no feedback da atividade. Mas por outro lado, não vejo nada em melhorar, está sendo suficiente para todos terem acesso as informações no ambiente virtual”.

Fonte: Elaborado pela autora.

As sugestões citadas nos relatos transcritos no Quadro 16 indicam a importância de levarmos em consideração a experiência e a percepção dos tutores para um melhor desenvolvimento do ensino e aprendizagem de Libras na modalidade a distância. Os tutores tiveram percepções diversas para diferentes aspectos que precisam ser melhorados ou ser modificados no AVA.

Os tutores Laura (EM) e Jorge (PE) acham que deveriam ocorrer mais aulas para que os alunos pudessem participar mais e que a disciplina deveria ter mais tempo para uma melhor interação e aprendizado de Libras.

Lili (EM) e Sueli (PE) perceberam a importância de o esclarecimento de dúvidas e *feedbacks* serem feitos em Libras por meio de vídeos e *chats*, para que os alunos pudessem compreender melhor e terem acesso direto à língua, e não por meio da escrita da Língua Portuguesa, pois isso dificulta o processo de aprendizagem. Eva (PE) acha que os tutores deveriam agendar um horário individual via *chat* com os alunos com baixo desempenho e com muitas dificuldades e trabalhar com as necessidades particulares. Eva sugere ainda, no caso da impossibilidade de oferta de encontro presencial no primeiro momento da disciplina, que a Introdução à Libras e seus parâmetros e características seja feita em vídeo-aulas em Libras para que os alunos possam entender melhor o que é a Libras, e possam organizar os estudos para uma melhor aprendizagem de uma modalidade nova (visuo-gestual).

Isabela (EM) afirma que a disciplina de Libras na modalidade de ensino a distância tem promovido uma boa qualidade de ensino e eficiência tanto em relação à parte teórica quanto à prática, e não apresentou sugestões de melhorias para a disciplina. Já os tutores: Eva (PE), Sara (EM) e Maya (EM) consideram que a disciplina deveria proporcionar encontros presenciais para uma melhor interação e troca de conhecimentos em relação à Libras.

Ainda Sueli (EM) percebeu que os alunos têm dificuldades de visualizar os vídeos e associá-los à produção individual que deverão realizar. Percebe ainda dificuldades deles para postar os vídeos e que deveria ser feito algo para amenizar essa dificuldade técnica. Nesse sentido, seria interessante disponibilizar um tutorial no AVA com as orientações e

recomendações necessárias com os passos de como gravar um vídeo para ser postado no ambiente.

Lívia (EM) considera que a disciplina está suficiente para o aprendizado de Libras, apenas deveria solucionar um problema técnico do AVA que não aceita a postagem de mais de um arquivo, para que os alunos não precisem recorrer ao uso de programas complementares para zipar arquivos. Por isso, é de suma importância implementar uma ferramenta no Moodle para aceitação de vários e diferentes tipos de arquivos ao mesmo tempo, evitando que demais trabalhos sejam enviados para o e-mail do tutor, dificultando o seu trabalho, considerando o grande número de alunos.

A seguir apresentam-se as barreiras/dificuldades que os tutores perceberam no aprendizado dos alunos.

Quadro 17. Barreiras e dificuldades dos alunos no AVA, segundo os tutores

Isabela - <i>“Não percebi nenhuma dificuldade na parte teórica. Apenas, percebi quando o aluno faz a produção de vídeo, ele não observa a resolução e a imagem do vídeo antes de postar, pois aparece parte do vídeo cortado e posta-se no feedback da atividade e acaba dificultando a avaliação do tutor devido a essa situação”.</i>
Laura - <i>“Os alunos muitas vezes desejam ter um contato mais próximo com o professor, por se tratar de uma língua visuo gestual”.</i>
Jorge - <i>“Os alunos têm muita dificuldade na realização dos sinais”.</i>
Lili - <i>“Nenhuma dificuldade e nem barreiras”.</i>
Eva - <i>“As dificuldades de ensino-aprendizagem de língua de sinais na modalidade a distância se referem principalmente à falta de interação entre professor e alunos e alunos-alunos, digo interação face-a-face, usando a língua para se comunicar. Falta o espaço para que os alunos construam sentido, negociem os sentidos das expressões em libras, interajam e sejam surpreendidos com o inusitado da língua, com a construção de diferentes temas e os possíveis caminhos que uma conversa toma na interação presencial. Ainda não temos tecnologia suficientemente boa e espaços virtuais que suportem interações síncronas em vídeos. Foram muito importante as atividades em que se solicitava a produção de vídeos pelos alunos, era uma forma deles estudarem os sinais e construírem uma expressão na língua. Todavia, ao assistir aos vídeos me questionava o quanto aquilo era significativo para os alunos e o quanto aquela aprendizagem "ficaria", visto que me parecia um discurso decorado para cumprir à atividade. Uma expressão mecânica e por vezes de difícil correção até mesmo para mostrar ao aluno em que aspectos estava errando (produção articulatória, organização sintática e elementos supra-segmentais como a expressão facial tão importante para a comunicação em libras). Compreendo que o material teórico do curso é de alta qualidade, que este tipo de atividade foi mais produtiva do que a aprendizagem de expressão e compreensão em Libras”.</i>
Sara - <i>“Das duas turmas em que atuei a maioria dos alunos tiveram um rendimento muito bom, melhor do que esperava e se mostraram muito interessados pela disciplina”.</i>
Maya - <i>“Percebo que a dificuldade dos alunos está centralizada na parte prática. A compreensão dos primeiros vídeos torna-se um grande desafio e mais ainda a reprodução/treino para a produção das primeiras atividades. Sentem muita dificuldade nos parâmetros da libras por falta de instrução no início da disciplina”.</i>
Sueli - <i>“A falta de interação e mediação quanto aos sinais, formas de sinalizações adequadas. Mesmo vendo aos vídeos tinham muitas dificuldades em associar tudo. A falta de interação com a língua e do contato direto frente a frente”.</i>

Lívia - *“A única dificuldade que senti foi na hora da correção dos vídeos, pois eu avaliava os vídeos e escrevia os erros dos sinais, configuração de mão e uso no contexto. Senti a necessidade de filmar em libras mostrar corretamente. Pois os alunos liam a devolutiva, as vezes conseguiam compreender e outros não. Retornavam com suas dúvidas e explicava claramente o que tinha proposto na devolutiva. Então percebi que os tutores tinham que filmar para esclarecer aos alunos”.*

Fonte: Elaborado pela autora.

Conforme os relatos apresentados no Quadro 17, é possível perceber a experiência e a percepção dos tutores em relação às dificuldades e barreiras no ensino e aprendizagem de Libras na modalidade a distância. Alguns tutores tiveram experiências semelhantes e outras diferentes. Quanto à dificuldade na correção dos vídeos produzidos pelos alunos, Isabela (EM) recebia os vídeos com problemas de enquadramento em que os braços não apareciam na imagem, o que acabava dificultando a visualização da articulação dos sinais para correção. Para Lívia (EM) foi diferente, ela sentiu dificuldade em passar o *feedback* das atividades práticas por meio da escrita em Língua Portuguesa para esclarecer os erros de execução dos sinais pelos alunos, das configurações de mão e usos em diferentes contextos. Para ela, os tutores virtuais deveriam passar o *feedback* das atividades em Libras por meio de vídeos para auxiliar os alunos na compreensão de seus erros, por ser uma língua de outra modalidade. Já Eva (PE) percebeu que as atividades práticas eram valiosas para os alunos, pois eram uma forma de estudarem a língua, apesar de ser muito difícil avaliar, pois parecia ser um discurso memorizado pelos alunos e que não apresentava uma expressão espontânea e sim mecânica, dificultando a compreensão e a devolutiva aos alunos sobre aspectos que precisavam ser melhorados, tais como: produção articulatória, organização sintática e elementos supra-segmentais, como a expressão facial, tão importante para a comunicação em Libras, entre outros.

Quanto à interação face a face, Eva (PE) e Sueli (EM) perceberam que os alunos tinham dificuldades quanto aos sinais, formas adequadas na produção articulatória e na associação dos sinais de acordo com os contextos.

As tutoras Maya (EM) e Eva (PE) perceberam que os alunos tiveram mais dificuldades na parte prática. Eva afirma que a atividade teórica foi mais produtiva do que a aprendizagem de expressão e compreensão na prática de Libras. Para amenizar os entraves quanto aos parâmetros da Libras, Maya sugere que seja elaborado um vídeo de instrução sobre seu uso correto no início da disciplina para auxiliar os alunos na produção de atividades práticas.

Para as tutoras Lili (PE) e Sara (EM), a disciplina de Libras não apresentou nenhuma dificuldade e/ou barreira.

Portanto, segundo sugestões dos tutores e alunos, é possível sintetizar as seguintes providências para solução dos problemas apontados: promoção de mais encontros presenciais com os alunos; disponibilidade de *feedbacks* em Libras por meio de vídeos gravados e postados no AVA ou videoconferências usando outras ferramentas tecnológicas como *Skype*, *Camfrog*, *Facebook*, entre outros; promoção de atendimento preferencial a alunos com baixo desempenho por meio de videoconferências ou uso de *webcam* no *chat*; disponibilidade, no início da disciplina, de um tutorial de como produzir vídeos e postar no AVA e instruções de como usar corretamente o corpo e as mãos nas gravações; configuração no *Moodle* para aceitação de vários e diferentes tipos de arquivos ao mesmo tempo; disponibilidade de um tutorial com regras em relação ao fundo da tela, vestimentas, posição e foco da imagem, iluminação e outros aspectos para filmagem em Libras, facilitando o trabalho do tutor; disponibilidade de uma aula introdutória e explicativa sobre a Libras e suas características, existência de diferentes contextos e a importância do uso correto das configurações de mão, de expressões faciais e corporais para facilitar a avaliação dos tutores.

As percepções/sugestões/reflexões dos tutores virtuais em relação à disciplina de Libras e suas barreiras/dificuldades são muito importantes por ser sua atuação profissional e pedagógica uma construção coletiva, interativa e compartilhada, conforme proposições de Vygostky e Bakhtin; e os tutores virtuais são pares privilegiados, pois possuem intenso contato com alunos e que podem colaborar muito para o aperfeiçoamento da oferta das próximas turmas de cada curso. Portanto, é importante valorizarmos as opiniões dos tutores virtuais, pois eles estabelecem intensa interação dialógica com seus alunos e conhecem a necessidade e experiência de cada um deles.

6.3 Análise do Estudo III (Docentes)

O Estudo III trata da análise dos resultados referentes aos questionários respondidos pelos três docentes dos cursos de Educação Musical e de Pedagogia da UAB-Ufscar. A seguir serão apresentados os resultados para cada categoria: a) Experiência na docência virtual e b) Interação a distância com os alunos.

6.3.1 Experiência na Docência Virtual

Essa foi a primeira experiência docente virtual de Libras a distância de todos os docentes entrevistados. Para que atuassem como docentes da UAB-Ufscar, todos receberam formação específica para ofertar a disciplina na modalidade de ensino a distância para alunos

ouvintes. Todos tinham também fluência em Libras, o que favorecia o ensino dessa língua como segunda língua aos alunos.

Em relação à formação para atuar como docente em EaD, os entrevistados avaliam o curso de formação diferentemente. Para Julia foi regular, para Ana foi suficiente/adequado e para Lucas foi boa.

A inclusão da disciplina de Libras, ofertada a partir de 2011, foi inovadora nos cursos de licenciaturas da UAB-Ufscar. A seguir serão apresentados os relatos dos docentes sobre como essa disciplina tem atendido ao processo de ensino e aprendizagem em uma modalidade de ensino a distância e as dificuldades enfrentadas durante o processo.

Quadro 18. Relatos dos docentes sobre a disciplina de Libras na EaD

<p>Julia (PE) - “[Creio que a disciplina tem atendido] <i>Em partes</i> [ao processo de ensino e aprendizagem em uma modalidade EaD]. <i>A coordenação do curso não ofereceu apoio suficiente quando da necessidade de ampliação de tempo de oferta da disciplina, e interferiu no processo de avaliação da professora, mas além das dificuldades no ambiente virtual de aprendizagem (quanto a postagem de vídeos mais longos e com qualidade melhor)</i>”.</p>
<p>Ana (PE) - “<i>Listo algumas dificuldades percebidas nas duas ofertas deste ano:</i> - <i>conteúdo programático extenso para ser ajustado a uma carga horária reduzida;</i> - <i>alunos com dificuldades de acesso aos vídeos (diálogos e vocabulários em Libras);</i> - <i>alunos com dificuldades para produzir e postar seus próprios vídeos (Produção em Libras)</i>”.</p>
<p>Lucas (EM) - “<i>Não</i> [creio que a disciplina tem atendido ao processo de ensino e aprendizagem em uma modalidade EaD], <i>pois tive dificuldades de frequentar/acessar o ambiente e era impossível explicar aos alunos em Libras, apenas por escrito. Não consegui esclarecer todas as dúvidas dos alunos</i>”.</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

Observamos no Quadro 18 que as docentes Julia e Ana, do curso de Pedagogia, afirmam a necessidade de uma carga horária maior na disciplina de Libras para que os todos os conteúdos possam ser disponibilizados no AVA de acordo com as necessidades pedagógicas e se possam alcançar os objetivos da disciplina. Essa constatação também aparece nos relatos dos alunos e tutores. Para a docente Julia da PE, sua experiência foi pior do que esperava, enquanto que, para Ana, foi como esperava.

Lucas, da Educação Musical, relata sua experiência: sendo surdo, teve que realizar explicações sobre a Libras em Língua Portuguesa e isso não foi confortável nem favoreceu o ensino como ele desejaria. Além disso, a Língua Portuguesa é sua segunda língua e o privilégio no AVA a essa língua não possibilitou que ele exercesse todo seu potencial docente. Ele não teve parceira para compartilhar o trabalho, como aconteceu com Jorge (tutor surdo da PE) e, nesse sentido, não pôde esclarecer todas as dúvidas dos alunos por meio da Libras como queria. Segundo ele, exigia-se maior tempo para produção dos vídeos fazendo a sinalização, edição, gravação, postagem no AVA, atendendo às diversas dificuldades dos

alunos, o que nem sempre foi possível. Apesar das dificuldades de Lucas (EM), a disciplina transcorreu melhor do que ele esperava.

Quanto ao grau de dificuldade encontrado durante a docência no ambiente virtual, os docentes das disciplinas vivenciaram diferentes experiências.

Para Júlia (PE), a avaliação referente à disciplina foi mesclada. Há aspectos que a docente considera como ruins: a interação com os alunos na webconferência, da qual só participavam entre três e cinco alunos, e visualização dos vídeos dos alunos, por questões técnicas, tais como problemas de acesso ao tipo do arquivo do vídeo e a péssima qualidade da imagem. Foram diversos aspectos diferentes considerados como regulares envolvendo alunos e tutores, tais como interação com os alunos por e-mail; orientação aos alunos e sobre a disciplina para os tutores; postagem das mensagens; correção das provas presenciais; postagem das notas no AVA. As avaliações consideradas como boas e excelentes também foram, em diferentes aspectos, mostrando que houve uma experiência plural com pontos bons e outros complexos, tais como interação e contato com alunos e tutores nos fóruns; esclarecimento de dúvidas; agendamento com Design Instrucional (DI) da disciplina.

Para Ana (PE), a maioria dos aspectos avaliados pela docente referente à disciplina foram considerados bons, isto é, demonstrou satisfação com o AVA e com as atividades propostas. Os aspectos considerados como regulares foram: interação com os alunos via e-mail; orientação aos alunos; visualização dos vídeos (questão técnica, como a docente Júlia) e contato com os alunos na videoconferência.

Para Lucas (EM), o AVA foi pouco amistoso, pois a Libras foi pouco privilegiada. Os aspectos considerados como ruins pelo docente foram: a interação com os alunos por e-mail e a orientação sobre a frequência aos tutores devido à sua complexidade. O que foi considerado como bom e excelente pelo docente foi a correção de provas, por serem questões objetivas, e a postagem das mensagens eletrônicas e no fórum na Língua Portuguesa. O único aspecto considerado como excelente foi a visualização dos vídeos dos alunos, pois não enfrentou problemas técnicos.

Podemos observar que há uma dissonância em algumas opiniões expressas pelos docentes, que poderiam talvez ser explicadas em primeiro lugar por atuarem em dois cursos de graduação diferentes. O Curso da Educação Musical teve a implantação da disciplina, e os processos pedagógicos mais facilitados com a coordenação sendo mais flexível e favorecendo a atuação de docentes e tutores. Já o curso de Pedagogia teve uma coordenação menos flexível e menos interessada na oferta da disciplina, conforme relato da professora de Libras,

com a qualidade que ela demandaria por suas especificidades e, nesse sentido, o tempo de oferta, o lugar da oferta da disciplina na grade curricular, entre outros, foram menos adequados, o que pode ter conferido aos professores experiências diferentes.

Todavia, o docente surdo, Lucas, marca como regular a maior parte das atividades, e foi ele quem trabalhou no curso de EM. Seu depoimento parece indicar que a única possibilidade de interação entre sistema, instituição, alunos e tutores se deu por meio do português escrito, o que constitui para ele uma barreira. Ele é surdo, usuário de Libras e tem o português escrito como segunda língua. Ele se ressentia da ausência de outras possibilidades de interlocução para além da escrita, com maior centralidade à Libras.

Quanto à dificuldade na visualização dos vídeos, percebe-se que foi enfrentada apenas no curso de Pedagogia pelas docentes Julia e Ana, isso pois as turmas da Educação Musical já estão mais adaptadas, devido às outras disciplinas que exigem a produção de vídeos para atividades de Educação Musical, em que os alunos produzem material audiovisual tocando os instrumentos entre outros.

Quanto à interação com os alunos na webconferência, Julia e Lucas avaliam como ruim, pois faltou participação dos alunos (três a cinco alunos, apenas). A coordenação solicita que os docentes ofereçam atividades em diversos momentos do dia, para que os alunos possam participar. Mas, mesmo os docentes perguntando aos alunos quais seriam os melhores horários, a participação permanece baixa.

Observamos que a solução seria cobrar as atividades da webconferência como participação obrigatória para que alunos frequentassem a atividade. Quanto ao problema do docente surdo, a solução seria a solicitação das dúvidas por escrito e a entrega a ele em uma determinada sala do fórum, para que fossem esclarecidas em Libras na webconferência, com a presença de um intérprete de Libras, que faria a mediação entre o docente e os alunos pela tradução com voz na Língua Portuguesa. Restaria o problema de a qualidade da imagem não ser tão boa para alguns alunos quando há movimento das mãos, dificultando a visualização.

6.3.2 Interação com os alunos e tutores

Serão trazidos os resultados referentes às interações entre professores, alunos e tutores. A seguir apresenta-se a opinião dos docentes entrevistados sobre o grau de importância das ferramentas disponibilizadas no ambiente virtual para o ensino de Libras, em que, quanto mais próximo do 1, o grau de importância é menor.

Quadro 19. Opinião dos docentes sobre o grau de importância das ferramentas na disciplina de Libras (EaD)

		Julia	Ana	Lucas
1	Fórum de dúvidas	4	5	5
2	Fórum de discussão	5	5	3
3	Vídeo-aula de vocabulário	3	5	5
4	Vídeo-aula dos diálogos	5	5	5
5	Vídeo-aula das piadas surdas	5	4	5
6	Vídeo-aula das entrevistas	5	5	4
7	Vídeo do depoimento de mãe de surda	5	4	5
8	E-mail	3	4	3
9	Webconferência	5	4	5
10	Livro da disciplina	5	5	5
11	DVD da disciplina	5	4	5
12	Chat	4	2	3

Fonte: Elaborado pela autora.

Conforme é possível depreender do Quadro 19, as ferramentas consideradas mais importantes pelos docentes foram: a) para o ensino prático de Libras, as vídeo-aulas e o DVD; b) para o ensino teórico, o livro da disciplina, e c) para a interação e comunicação, os fóruns e a webconferência. Os resultados apontam que as vídeo-aulas usadas no AVA e o DVD mostram-se muito relevantes, sendo as principais ferramentas para o processo de ensino e aprendizagem da prática de Libras a alunos ouvintes na EaD, enquanto o livro apresenta-se como principal para entender os aspectos gramaticais da Libras e suas características relativas à surdez.

Os resultados, em geral, em relação às ferramentas consideradas mais importantes no processo de ensino e aprendizagem na opinião de alunos, tutores e docentes foram semelhantes. Quanto às sugestões de melhorias na forma de interação, todos os agentes do AVA também apresentaram ideias semelhantes no que se refere ao aprimoramento do processo de ensino e aprendizagem da Libras na EaD.

A respeito do ensino de Libras na EaD usando as ferramentas e os PP disponibilizados no AVA, a seguir serão apresentados os resultados de como os docentes estruturaram suas aulas, se alcançaram os objetivos da disciplina de Libras e se conseguiram ensinar o que desejavam aos seus alunos:

Quadro 20. Relatos dos docentes sobre a disciplina de Libras na EaD

Julia- “[Considero que os objetivos foram cumpridos] <i>Em partes. Como tudo deve estar contabilizado na quantidade de horas da disciplina (incluindo leituras e estudo dos vídeos) creio que o ensino foi bastante superficial com relação ao ofertado na modalidade presencial. Boa parte dos alunos, aqueles que tiveram desempenho mediano ou ruim, terminaram a disciplina sem os conhecimentos básicos da língua, o que frustra bastante o professor</i> ”.
Ana- “ <i>Acredito que a disciplina tem atingido seus objetivos sendo possível ensinar aos alunos os conhecimentos desejados (levar os alunos a refletirem sobre a necessidade do aprendizado da língua, os aspectos gramaticais, a educação inclusive bilíngue, etc.), mesmo com a carga horária que acredito ser muito reduzida. Imagino que se a carga horária fosse maior, o aluno poderia ter mais tempo para participar das atividades e se engajar nas discussões propostas</i> ”.
Lucas- “[Considero que os objetivos foram cumpridos] <i>Mais ou menos, deveria ter mais tempo na carga horária da disciplina para que os alunos possam estudar mais as vídeos-aulas, interagir mais, e produzir os vídeos com calma</i> ”.

Fonte: Elaborado pela autora.

Conforme relatos apresentados no Quadro 20, todos os docentes reclamaram da carga horária (CH) reduzida da disciplina de Libras, que impossibilita o ensino aprofundado da língua e a interação síncrona entre os alunos para uma melhor compreensão de seus aspectos práticos. A docente Julia percebeu a diferença no processo de ensino-aprendizagem de Libras nas duas modalidades, presencial e a distância, comparando o desempenho de seus alunos de cursos presenciais com aqueles que frequentam a disciplina por meio da EaD. Ela considera que o aluno da EaD aprende de maneira mais superficial a Libras e que não consegue praticar corretamente a língua. Portanto, segundo docentes, é de suma importância a promoção de uma carga horária maior para que haja mais tempo de interação e aprendizagem da Libras.

A carga horária da disciplina de Libras varia de acordo com o PPP de cada curso. Como vimos, têm-se dois diferentes PPP para cada curso, sendo um para as turmas G1, G2, G3 do período de 2007 a 2009 e outro para turmas a partir de 2010. Para os grupos do primeiro PPP do curso de Educação Musical, a disciplina de Libras (CH: 30h e dois créditos) estava inserida no módulo 7 da grade curricular juntamente com as disciplinas: Estágio em Educação Musical II (CH: 120h e oito créditos) e Vivência em Educação Musical XIV (CH: 60h e quatro créditos). A partir de 2010, a grade curricular sofreu alterações, de modo que as disciplinas deveriam ter no mínimo de quatro créditos (60h) de carga horária (apenas uma única disciplina, de Letramento Digital do módulo 1 deste curso, permaneceu com carga horária de 30h e dois créditos). Contudo, no caso da Libras, as disciplinas Libras I e Libras II foram organizadas como uma única disciplina, com carga horária de 60h e quatro créditos. Tal disciplina foi inserida no último módulo (10) do curso, juntamente com as seguintes disciplinas: Estágio em Educação Musical IV (CH: 120 e oito créditos); TCC II (CH:90h e seis créditos); Disciplina optativa geral (CH: 60h e quatro créditos).

Para os grupos do primeiro PPP do curso de Pedagogia, a disciplina de Libras (CH: 30h e dois créditos) estava inserida no último módulo (8) da grade curricular, juntamente com as disciplinas: A cultura no espaço da diversidade, sustentabilidade e inclusão (CH:60h e quatro créditos); Organização da prática docente da Educação de Jovens e Adultos (CH: 60h e quatro créditos); TCC II (CH: 180h e oito créditos). Para grupos a partir de 2010, o módulo 8 não sofreu alterações e permaneceu o mesmo. Foi observado, na matriz curricular, que as disciplinas com menor carga horária (30h) são Libras, Letramento Digital e TCC I; e as demais disciplinas possuem carga horária de 60h a 180h.

A disciplina obrigatória de Libras de todos os cursos de licenciatura de modalidade presencial da Ufscar possuem carga horária de 30h e dois créditos, enquanto que para os cursos específicos, tais como licenciatura de Educação Especial (EE) e bacharelado em Tradução e Interpretação de Libras e Língua Portuguesa (TILSP), possuem carga horária maior, sendo a EE com 60h e a TILSP com sete módulos, cada uma com carga horária de 60h. Já entre as demais licenciaturas, apenas o curso de Educação Musical da UAB-Ufscar possui carga horária de 60h.

Vale ressaltar a importância de incentivar os cursos de todas as modalidades, presencial e a distância, a ampliarem a carga horária para a disciplina de Libras proporcionando um melhor processo de ensino-aprendizagem, de modo que os alunos possam ter mais tempo para estudar e usar a língua para que, futuramente, como professores, possam estar preparados para lidar com a inclusão escolar e social de alunos surdos. Além disso, é preciso negociar com as coordenações dos cursos para que a disciplina de Libras seja inserida na grade curricular em módulos não simultâneos às disciplinas com cargas horárias pesadas, por exemplo, o TCC e Estágio.

Ao finalizar o presente capítulo, percebemos a existência de algumas diferenças e semelhanças entre as percepções dos alunos, tutores e docentes. Primeiro serão apresentadas as diferentes percepções.

Quanto às vídeo-aulas, os alunos preferem os vídeos com voz que auxiliam muito na aprendizagem de Libras e gostariam de mais e diversos vídeos de Libras e mais aulas explicativas para aprimorar o uso da língua. Em relação ao DVD da disciplina com o conteúdo das vídeo-aulas de Libras, foi menos apreciado pelos alunos por questões técnicas. Os alunos sentiram falta de um dicionário de Libras nas disciplinas de Libras. No que tange ao *feedback* dos tutores, alunos gostariam de receber orientações bem objetivas quanto aos seus erros em Libras. Solicitam ainda mais contato com pessoas surdas. Sobre a

webconferência, os alunos solicitam que seja realizada em horário mais acessível a todos. E gostariam de ter mais uma ferramenta no AVA: videoconferências, isto é, o uso de webcam para conversação real entre os agentes.

Os tutores virtuais consideraram boas e excelentes as interações com os alunos por meio do *feedback*, mas esse aspecto poderia ser melhorado com o uso de vídeos e videoconferências para uma melhor explicação e orientação aos alunos.

Os docentes consideraram as ferramentas de interação, tais como fóruns de discussão e de dúvidas, e-mails e webconferência, como importantes para o processo de ensino de Libras, apesar de os alunos não participarem muito das webconferências devido aos horários marcados pelos docentes.

Quanto à ferramenta *chat*, esta foi a menos apreciada pelos alunos e tutores para proporcionar interação em um processo de ensino e aprendizagem de Libras, devido à impossibilidade de uso de webcam e dificuldade de conciliar os horários. Ambos solicitam o uso de videoconferências e webcam no *chat* como solução do problema; além da flexibilidade nos horários para possibilidade de participação.

As vídeo-aulas e o livro da disciplina foram considerados os instrumentos mais importantes para o ensino e aprendizagem de Libras pelos alunos, tutores e docentes.

As atividades teóricas e práticas (produção dos vídeos) foram consideradas importantes pelos agentes do AVA para a aprendizagem de Libras.

Quanto ao desempenho, aprendizagem e acompanhamento da disciplina, alunos e tutores perceberam que as atividades práticas foram mais difíceis devido à necessidade de apropriação da Libras de forma prática e à falta de diálogo com seus pares. Portanto, há a necessidade de dar os *feedbacks* mais claros e adequados usando vídeos em Libras. Quanto às atividades teóricas, o desempenho foi melhor, pois envolveu apenas a escrita da Língua Portuguesa, à qual os alunos estão acostumados.

Docentes e tutores alegam dificuldades de abrir, visualizar e corrigir os vídeos em Libras produzidos pelos alunos por questões técnicas, tais como imagem fora do foco e partes do corpo fora do enquadramento; péssima definição de imagens; tipos diversos de arquivos de vídeo impossibilitando a abertura e localização. Para as atividades teóricas, não tiveram dificuldades e conseguiram fazer as correções sem maiores problemas.

As interações por meio de fóruns de discussão e de dúvidas e de e-mails foram consideradas boas para a maioria dos agentes do AVA (alunos, tutores e docentes).

Todos os agentes do AVA solicitaram a promoção de encontros presenciais, mais atividades interativas e mais atividades práticas de diálogos como formas de interação entre eles para dialogar, usar a língua e esclarecer as dúvidas.

Assim, parece muito importante providenciar para a oferta das próximas turmas, ações como: proporcionar mais encontros presenciais; uso pelos tutores e docentes de *feedback* em Libras por meio de vídeos; criação de um dicionário com todos os itens lexicais usados nas disciplinas; aplicação de ferramenta webcam nos *chats*; realização de videoconferências para conversação real entre os participantes; configuração do *Moodle* para permitir o envio de anexos tais como imagens e vídeos nas ferramentas mensagem eletrônica e *chat* do AVA; implantar uma carga horária mais longa para possibilidade de apropriação e melhor acompanhamento da Libras; adequação de todas as vídeo-aulas para que tenham som, proporcionando aos alunos acompanhamento do conteúdo; oferta de mais aulas explicativas no AVA; mudança na forma de preencher as frequências do curso de Educação Musical, que é manual, para o automático, facilitando o trabalho dos tutores; melhoria da acessibilidade a docente e/ou tutor surdo no AVA.

Destacamos ainda que os diferentes itens relativos à disciplina receberam, em geral, boa avaliação por parte dos agentes do AVA (alunos, tutores e docentes) – assim, a disciplina parece ter alcançado seus objetivos de ensino e aprendizagem, mas as proposições ofertadas pelos agentes e analisadas nesta pesquisa vão na direção de aprimoramento cada vez maior da disciplina de forma a torná-la mais acessível a alunos ouvintes.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Realizar esta pesquisa foi um grande desafio para mim como pesquisadora e docente de Libras, devido à precariedade de estudos e materiais relacionados ao ensino e aprendizagem de Libras a distância. Trata-se de um tema recente e importante a ser pesquisado e trabalhado. Eu me vejo, hoje, mais amadurecida em relação aos aportes teóricos assumidos nesta tese, já que os descobri há pouco tempo, e principalmente sobre Bakhtin e sua visão sobre língua e linguagem, que me despertou a curiosidade e prazer em estudar e pesquisar, provocando reflexões sobre a realidade sociolinguística e cultural e de como o processo da linguagem e língua acontece.

A descoberta dessa teoria se deu graças ao grupo de estudos coordenado pela orientadora da presente pesquisa, que me instigou a conhecer outros olhares, outras visões e novas reflexões e críticas. A partir desses encontros, passei a investigar trabalhos que abordassem a teoria bakhtiniana em relação ao ensino de Libras a distância e dificilmente os encontrei. Antes eu já trabalhava com diálogos com meus alunos, permitia o uso da língua de acordo com as suas experiências de vida e história, mas não havia claramente para mim uma teoria que se articulasse com esse fazer. Não sabia que as ideias de Bakhtin podiam ancorar a minha prática. Fui me desafiando a discutir e implantar uma nova abordagem dialógica baseada na visão de Bakhtin para o ensino e aprendizagem de Libras em ambas as modalidades de ensino: presencial e a distância.

A partir daí, passei a defender Bakhtin e a importância de sua teoria para a prática docente, aprendizagem e interação nas duas modalidades e reconheço mais resultados, em geral, positivos. A presente pesquisa me proporcionou a descoberta de novas possibilidades e a confirmação de que só é possível ensinar e aprender a distância com base em muitas interações, diálogos e uso da língua para construir conhecimentos, significados e sentidos. Descobri que precisamos mudar a forma de ensinar e aprender na cibercultura evitando a distância transacional.

Um detalhe pedagógico que merece atenção em relação as vídeo-aulas foi a tradução para a língua portuguesa no AVA. Esta tradução foi considerada muito importante pelos alunos ouvintes, por proporcionar segurança no acompanhamento e compreensão dos conteúdos apresentados na disciplina. Contudo, este aspecto não foi suficiente para o total aprendizado deles, pois tiveram dificuldades reveladas pelas atividades práticas, como na produção de vídeos como atividade avaliativa.

Lembramos que esta dificuldade prática acontece com qualquer iniciante que está aprendendo uma nova língua, acentuado ainda pelo fato da Libras ser de outra modalidade, visuo-gestual; e no caso de nosso estudo na modalidade a distância. No contexto da educação a distância, o aluno é considerado autônomo em relação ao seu próprio aprendizado e conhecimento, mas para algumas atividades avaliativas ele não conseguiu produzir a língua de sinais de forma autônoma e com facilidade, e pensamos que isso se deva, pelo menos em parte, pela falta de oportunidade para interagir verbalmente nesta língua com seus colegas, e com o professor/tutor.

Além disso, o AVA não oportunizou outras ferramentas que permitissem o uso de webcam e videoconferências entre os agentes envolvidos do curso. Como afirma Bakhtin (2010), é usando a língua nas interações que desenvolvemos e aprimoramos a nossa prática social e o nosso conhecimento. Tal uso não foi proporcionado pelo AVA aos alunos da EaD.

É possível perceber uma diferença em relação à segurança do aluno entre aqueles que cursam a disciplina na modalidade presencial e aqueles que a cursam à distância: no primeiro, as interações são realizadas em grupos, nos quais o aluno pratica a língua com seus colegas e o professor os acompanha, simultaneamente, avaliando o desempenho de cada aluno em tempo real; as dúvidas e os erros são esclarecidos no momento em que ocorrem de forma clara e coerente. No segundo, os alunos parecem sujeitos passivos de seu conhecimento, ou seja, produzem as suas atividades práticas de forma isolada e mecânica, e se mostram inseguros para expressar suas narrativas na língua de sinais. Portanto, é de suma importância o professor defender e promover encontros presenciais para que os alunos da EaD possam usar e vivenciar a língua com seus colegas e com o professor/tutor.

Os materiais que foram criados e implantados na disciplina de Libras dos cursos a distância de Pedagogia e de Educação Musical da UAB/Ufscar, poderiam ser disponibilizados para os alunos da educação presencial, pois a UFSCar não possui um material próprio para seus alunos e usa outros materiais produzidos por outros autores que não são da universidade como referências de estudo. O material foi analisado como muito bom pelos alunos, e ele poderia servir a mais alunos se também fosse usado na disciplina presencial.

Ser professora de Libras da modalidade de ensino presencial, me ajudou muito na organização pedagógica e criação dos materiais para a educação a distância, pois eu tinha experiência de como os alunos aprendiam, conhecia a dificuldade de cada aluno, o que os auxiliava no aprendizado, e o que sentiam falta em relação aos materiais ofertados à disciplina de Libras, entre outros. Isto facilitou o meu trabalho como professora na EaD. Assim, há desafios que precisam ser enfrentados tais como: promoção de mais videoconferências, uso de

webcam para maior contato com os alunos, encontros presenciais, feedback em Libras para cada aluno, entre outros. Lembramos que a educação a distância não substitui a educação presencial, e certos aspectos percebidos como interessantes na EaD poderiam ajudar também na oferta da disciplina presencial, como: disponibilizar materiais e espaço para postagem de vídeos, de modo que os alunos não precisassem entregar CD/DVD para os professores; ou depender de vídeos disponibilizados no *youtube* por outras pessoas, as vezes pouco adequados para as finalidades acadêmicas. Assim, o professor poderia disponibilizar os vídeos como atividades avaliativas para os alunos fazerem em casa, por exemplo. Portanto, devemos priorizar as vídeo-aulas para o ensino e aprendizado de Libras, pois elas foram os materiais que os alunos (94%) mais gostaram e acharam mais importantes da disciplina.

Os resultados apresentados nesta pesquisa indicam a necessidade de providências e mudanças para melhorar ainda mais o processo de ensino e aprendizagem de Libras, tais como: a) providenciar para que todas as vídeo-aulas tenham tradução em voz, pois assim o aluno poderá compreender melhor após visualizar os vídeos no modo silencioso e evitando também a poluição visual que ocorre com o acréscimo de legendas; b) incorporar mais vídeos de diálogos e narrativas em Libras e outros gêneros para que os alunos possam reconhecer novas maneiras de enunciação; criar um dicionário de Libras específico da disciplina para facilitar o acompanhamento dos conteúdos e estudo; c) negociar com tutores virtuais para ampliação de horários para uso da ferramenta *chat* e videoconferências, de modo reforçar o uso da língua em interação e gerar uma melhor compreensão da tridimensionalidade da língua, e, ainda, com essa ferramenta, aplicar mais um recurso possibilitando o uso de webcam entre os agentes; melhorar a acessibilidade para os docentes e tutores surdos em relação à escrita da Língua Portuguesa; d) incentivar os tutores virtuais e docentes a apresentarem o *feedback* em dois modos distintos, um escrito na Língua Portuguesa e outro em vídeo em Libras aos alunos, para uma melhor compreensão de seus erros e dúvidas em relação à prática da Libras; e) melhorar as condições para os docentes visitarem os polos proporcionando encontro presencial com os alunos; f) negociar para ampliação do número de semanas na carga horária do curso de Pedagogia para um melhor aprendizado da Libras; incentivar a participação dos alunos nas webconferências; g) criar um tutorial auxiliando o aluno na gravação dos vídeos e também um guia de orientações para uso correto da webcam/filmadora orientando acerca do tamanho, posição, vestimentas, lugar, fundo, enquadramento, formato para salvamento, entre outros para facilitar a visualização do avaliador, evitando que docentes e tutores tenham dificuldades de abrir, visualizar e corrigir os vídeos em Libras produzidos pelos alunos; h) disponibilizar todas as vídeo-aulas do AVA

para download no computador dos alunos para que possam visualizar várias vezes sem depender da internet.

Ao realizar o presente trabalho, foi observada a inexistência de diretrizes/recomendações para produções de materiais e ensino da disciplina de Libras como L2 para alunos ouvintes, pois até o momento atual apenas têm-se encontrado estratégias e materiais para auxiliar as pessoas surdas no acesso a L1 e parece que ainda ninguém pensou que poderiam ser aproveitadas e adaptadas para pessoas ouvintes. Portanto, acho importante apresentar, a seguir, algumas delas para um melhor processo de ensino e aprendizagem de Libras para esses alunos:

- a) Os docentes e interlocutores de Libras que tenham pele clara devem usar roupas básicas de cores escuras e aqueles de pele escura devem usar cores claras. Devem ser evitadas roupas com estampas e coloridas;
- b) Os docentes e interlocutores que tiverem cabelos compridos devem evitar cobrir o rosto para não comprometer a percepção do uso das expressões faciais. O ideal seria prender os cabelos;
- c) Quanto ao uso do fundo da tela, o ideal é usar a cor azul;
- d) No caso de alunos ouvintes, a tradução ideal é por meio da voz e não legendas escritas, evitando a poluição visual. Isso permite ao aluno concentrar-se e aprender melhor os movimentos das mãos e expressões faciais;
- e) Usar recursos gráficos quando forem necessários e sem excessos;
- f) Importante usar as vinhetas em todas as vídeo-aulas para que o aluno possa se localizar em relação aos conteúdos;
- g) Utilizar padrão formato do vídeo 320x240 pixels;
- h) O áudio e vídeo em transmissão por webconferência e com especificidade para atender alunos surdos do Letras-Libras da UFSC também valem para alunos ouvintes da disciplina de Libras da UAB-Ufscar;
- i) Ofertar DVD com todos os vídeos da disciplina para que os alunos não precisem depender de acesso à internet, em casos emergenciais como rede fora do ar entre outros problemas;
- j) Disponibilizar o botão regulador de velocidade nas vídeo-aulas do *Moodle* para que a apresentação das imagens fique de acordo com a necessidade do aluno;

- k) Criar *gifs* em movimento/vídeos em cada menu do AVA e cada item léxico do dicionário para que o aluno, ao passar o cursor, visualize rapidamente sem precisar fazer *download*;
- l) O *software VLC Media Player* é ideal para visualização/reprodução dos vídeos dos alunos, pois aceita vários formatos de arquivos, facilitando o trabalho dos tutores e professores. Com esse *software* também é possível executar ações tais como: pausar o vídeo, usar a tela cheia, alterar o volume, acelerar ou reduzir a velocidade do vídeo, facilitando aos alunos no acompanhamento dos conteúdos.

Ao concluir a presente pesquisa, que tem como tema O processo de ensino-aprendizagem da Libras por meio do *Moodle* da UAB-Ufscar, pude compreender melhor as percepções e as experiências de cada aluno, docente e tutor, que relatava suas conquistas, limitações e dificuldades, algumas em comum, outras, não. Este estudo me permitiu refletir e perceber que a demanda em nosso país por mais pesquisas e investigações pedagógicas é muito grande e emergencial para que ocorra um aperfeiçoamento do processo de ensino e aprendizagem de Libras na EaD. Trata-se de um grande desafio para todos nós, docentes, de todas as universidades particulares e públicas, estaduais e federais do Brasil.

Destaco que, após a conclusão deste trabalho, pretendo dar continuidade e aprofundar a pesquisa sobre o processo de ensino de aprendizagem da disciplina de Libras II usando o método qualitativo para ampliar as análises; percebo também a necessidade e relevância em pesquisar a usabilidade técnica de cada recurso do AVA para a aprendizagem da Libras; pesquisar sobre o progresso linguístico da Libras de alunos ouvintes na EaD; analisar os AVAs das disciplinas de Libras de outras universidades; entre outros. Indico, assim, que este estudo respondeu a algumas perguntas, mas sem dúvida trouxe inúmeras outras que pedem novas respostas.

Espero que este trabalho possa contribuir com a UAB-Ufscar na melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem da disciplina de Libras na modalidade de ensino a distância.

REFERÊNCIAS

- ABREU, A.C.B. **Avaliação de Usabilidade em Softwares Educativos**. Fortaleza: Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual do Ceará, Centro de Ciência e Tecnologia, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, Diretoria de Graduação e Pós-Graduação, 2010.
- ACESSIBILIDADE BRASIL. **Dicionário de Língua Brasileira de Sinais – Libras**. versão 2.1. web 2008. Organizado por LIRA, Guilherme Azambuja; SOUZA, Tania Amara Felipe de. Disponível em: <http://www.acessobrasil.org.br/libras/>. Acesso em dezembro de 2014.
- ALBRES, N. A. **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 maio de 2013.
- ALBRES, N. A. **Relações dialógicas entre professores surdos sobre o ensino de Libras**. Tese de Doutorado, Universidade Federal de São Carlos, 2014.
- ALBRES, N. A; NEVES, S.L.G. **De sinal em sinal**: comunicação em Libras para aperfeiçoamento do ensino dos componentes curriculares. FENEIS, 1ª edição, São Paulo, 2008.
- ALMEIDA, E. B. **O papel de professores surdos e ouvintes na formação do tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais**, Dissertação de Mestrado. UNIMEP. Ano de Obtenção: 2010.
- ANDRADE, L. S. de. **O acesso a educação e os Polos de Apoio Presencial: sujeitos em transformação**. In: MILL, D.R.S; PIMENTEL, N. M. Educação a distância: desafios contemporâneos. São Carlos: EdUFSCar, 2013.
- ANPOLL. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística. Disponível em <http://anpoll.org.br/portal/>. Acesso em setembro de 2015.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010b.
- BAKHTIN, M. **Questões de estilística no ensino de língua**. São Paulo: Editora 34, 2013.
- BAKHTIN, M.M. **Marxismo e Filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2010.
- BALZZAN, E. C. **Gestão dos Polos de Apoio Presencial para o sistema Universidade Aberta do Brasil**. In: MILL, D.R.S; PIMENTEL, N. M. (Org.). Educação a Distância e Desafios contemporâneos. São Carlos: EdUFSCar, 2013.
- BAPTISTA, F. **F-LIBRAS- Ambiente Integrado de ensino-aprendizagem para Língua Brasileira de Sinais**. Dissertação de Mestrado- Centro Universitário Eurípides de Marília, Marília, SP, 2007. Disponível em: <http://aberto.univem.edu.br/bitstream/handle/11077/343/F-LIBRAS%20-%20Ambiente%20Integrado%20de%20Ensino-Aprendizagem%20para%20L%20C3%ADngua%20Brasileira%20de%20Sinais.pdf?sequence=1>. Acesso em março de 2015.

BERNARDINO, E. L. A; PASSOS, R. **Ensino de Libras online**. Anais do VII Congresso Internacional da Abralín, Curitiba, 2011. Disponível em: http://www.abralin.org/abralin11_cdrom/artigos/Elidea_Bernardino.PDF. Acesso em outubro de 2010.

BONI, V.; QUARESMA, V. J. **Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais**. Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC, vol. 2, n.1 (3), janeiro-julho, 2005, p.68-80. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/viewFile/18027/16976>. Acesso em abril de 2012.

BRAIT, B. **A palavra mandioca do verbal ao verbo-visual**. Bakhtiniana, São Paulo, v.1, n.1, p. 142-160, 1ºsem, 2009.

BRAIT, B. **Olhar e ler: verbo-visualidade em perspectiva dialógica**. Bakhtiniana, São Paulo, 8(2): 43-66, Jul./Dez, 2013.

BRASIL. **Decreto Federal nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <http://goo.gl/wKXEiK>. Acesso em setembro de 2014.

BRASIL. **Decreto Federal nº 5622 de 19 de dezembro de 2005**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5622.htm. Acesso em março de 2013.

BRASIL. **Decreto n. 2.494 de 10 de fevereiro de 1998**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/D2494.pdf>. Acesso em agosto de 2014.

BRASIL. **Lei n. 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, abr. 2002. Disponível em: <<http://goo.gl/WTAvU>>. Acesso em setembro de 2014.

BRASIL. **Lei n. 11.161, de 05 de agosto de 2005. Dispõe sobre o Ensino da língua espanhola**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, ago. 2005. Disponível em: http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/lei%2011.161-2005?OpenDocument Acesso em setembro de 2014.

BRASIL. **Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngüe: Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SECADI, 2014.

BRASIL. **Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. B823t Comitê de Ajudas Técnicas Tecnologia Assistiva**. Brasília : CORDE, 2009. 138 p. Disponível em <http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/livro-tecnologia-assistiva.pdf>. Acesso em agosto de 2014.

BRITO, L. F. **A Língua Brasileira de Sinais**. In: RINALDI, G. et al.(Org.). Educação Especial Deficiência Auditiva: série atualidades pedagógicas. Brasília: SEESP, 1997. Disponível em: <http://goo.gl/EV4B1L>. Acesso em setembro de 2014.

BRITO, L.F. **Por uma gramática de Línguas de Sinais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro: UFRJ, Departamento de Lingüística e Filologia, 1995.

CAMARGO, L.D.V.L. **Produção e Avaliação de Materiais Didáticos Audiovisuais para ensino de Libras a Distância**. Dissertação de Mestrado: CEFET-Minas Gerais, 2013.

CAMPELLO, A.R.S. **Aspectos da visualidade na educação de surdos**. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

CAMPELLO, A.R.S. **Pedagogia Visual/sinal na educação de surdos**. In: QUADROS, R.M.; PERLIN, G.T.T. (Orgs.). Estudos Surdos II. Petrópolis: Arara Azul, 2007.

CAMPOS, M.L.I.L. **Cultura Surda: Possível sobrevivência no campo da inclusão escolar?** Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina, 2008.

CAPOVILLA, F; RAPHAEL, W. **Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue da Língua de Sinais Brasileira**. São Paulo: EdUSP, 2001.

CARDOSO, J. M. O. C; OLIVEIRA, J. S. **A oferta da disciplina Libras no curso de Pedagogia: para além da lei, um exercício de inovação**. Disponível em: <http://www.portaleducacao.com.br/educacao/artigos/48223/a-oferta-da-disciplina-libras-no-curso-de-pedagogia#ixzz3hxN1nyt6>. Acesso em janeiro de 2015.

CARRELI, I .M; WADT, M.P.S; STRENGER, T. M. **Um relato de experiência de três professoras virtuais**. In: COLLINS, H; FERREIRA, A. (Org.). Relatos de experiência de ensino e aprendizagem de línguas na internet. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

CARVALHO, M.O.; FRANÇA, S.M.M. **Novas Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação Superior: a visualidade como recurso em sala de aula**. UNOPAR Cient., Ciênc. Human. Educ., Londrina, v. 10, n 1, p. 35-41, Jun. 2009. Disponível em: <http://www.pgsskroton.com.br/seer/index.php/humanas/article/view/867>. Acesso em julho de 2015.

CERNY, R. Z; VILHALVA, S. **A gestão pedagógica nos cursos de Letras Libras**. In: QUADROS, R. M. de (Org.). Letras Libras: ontem, hoje e amanhã. Florianópolis: Editora da UFSC, 2014.

COLZANI, A.P.O.F; ALMEIDA, A.L. **Curso de Língua de Sinais Brasileira na UEMS: experiência de ensino a distância**. In: Anais on-line do 8º SEMEX da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul, 2010. Disponível em: <http://anaisonline.uems.br/index.php/semex/article/view/258/249>. Acesso em março de 2011.

COSTA, M.J.D; VIVIANI, Z.A; GESSER, A.G. **Linguística Aplicada ao ensino de línguas**. Florianópolis: Curso de licenciatura em Letras/Libras na modalidade de ensino a distância, 2007.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Editora Bookman Companhia, 2010.

CUNHA, A.L. **A interação na Educação a Distância: cuidados com o uso da linguagem em cursos on-line**. In: Seminário Nacional de Educação a Distância: apoio ao aluno para sucesso na aprendizagem. Brasília, DF, 2006. Disponível em <http://www.abed.org.br/seminario2006/pdf/tc011.pdf>. Acesso em março de 2015.

EIJI, Hugo. **Congresso de Milão. [S.l.]: Cultura Surda.** Repositório on-line de produções culturais das comunidades surdas. [20--]. Disponível em: <<http://culturasurda.net/congresso-de-milao/>>. Acesso em agosto de 2015.

FARACO, C. A. **Prefácio.** In: BAKHTIN, M. **Questões de estilística no ensino de língua.** São Paulo: Editora 34, 2013.

FELIPE, T. A. **Libras em contexto: curso básico, livro do estudante cursista.** Brasília: Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos, MEC; SEESP, 2001.

FELIPE, T.A. **Libras em Contexto: Curso Básico: Livro do estudante.** 8ª Ed. Rio de Janeiro: WalPrint Gráfica e Editora, 2007.

FERRAZ, J.A. **A multimodalidade no ensino de português como segunda língua: novas perspectivas discursivas críticas.** Tese de doutorado, Universidade de Brasília, 2011.

FERREIRA, I.K.S; SANTOS,L.F. **A aprendizagem de língua estrangeira nos anos iniciais do Ensino Fundamental.** *Letrônica*, v.3,n.1, p.128, julho, 2010. Disponível em:<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/letronica/article/viewFile/6930/5468>. Acesso em agosto de 2014.

FLORES, C.R. **Cultura visual, visualidade, visualização matemática: balanço provisório, propostas cautelares.** In: ZETETIKÉ, Faculdade de Educação, Unicamp – v. 18, Número Temático 2010, p.271-296. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/zetetike/article/view/2756>. Acesso em julho de 2014.

FRANCO, I.C.M; BESSA, J.S.A; CAMARGO, L.D.V.L. **Recursos (áudio)visuais para o ensino a distancia da Língua Brasileira de Sinais: relato de experiência.** Belo Horizonte: ABED, 2011. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2011/cd/228.pdf>. Acesso em novembro de 2014.

FREITAS, M. T. A. **Vygotsky & Bakhtin Psicologia e educação: um intertexto.** São Paulo: Ática, 1995.

FREITAS, D. A; TESSINARI, F.P; SILVA, T.F; RAMOS, V. B. Y. **Uma história, muitos capítulos: a inovação na aplicação de narrativa transmídia em curso de Libras a distância.** In: Anais do 16 ° Congresso Internacional de Educação a Distância, ABED, Foz do Iguaçu, PR, 2010.

GALLAUDET UNIVERSITY. Disponível em www.gallaudet.edu/asl/asl_online_.htm. Acesso em fevereiro de 2015.

GEGe. **Palavras e contrapalavras: glossariando conceitos, categorias e noções de Bakhtin.** São Carlos: Pedro e João Editores, 2009.

GESSER, A. **Metodologia de Ensino em Libras como L2.** Florianópolis: UFSC, 2010. Disponível em : http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoPedagogico/metodologiaDeEnsinoEmLibrasComoL2/assets/629/TEXTOBASE_MEN_L2.pdf. Acesso em março de 2013.

GIROTO, C; MARTINS, S; MILANEZ, S; POKER, R. **Análise do curso de extensão de LIBRAS, na modalidade a distância, para formação continuada de professores no contexto educacional inclusivo.** Revista Indagatio Didactica, v.3, n.2, p. 193-201, 2011. Disponível em <http://revistas.ua.pt/index.php/ID/article/view/1040>. Acesso em setembro de 2013.

GOES, C. G.G. **Curso de Letras Libras: análise das experiências dos alunos surdos no ensino a distância do Rio Grande do Sul.** Dissertação de mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFRGS, 2010.

GUARINELLO, A.C; BERBERIAN, A.P; EYNG, D.B; FESTA, P.S.V; MARQUES, J.M; BORTOLOZZI, K.B. **A Disciplina de Libras no contexto de formação acadêmica em fonoaudiologia.** Revista CEFAC, p.334-340, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rcefac/v15n2/159-11.pdf> .

HEMAIS, B. **Multimodalidade: enfoque para o professor de ensino médio.** Disponível em http://www.letras.puc-rio.br/unidades&nucleos/janeladeideias/biblioteca/B_Multimodalidade.pdf. Acesso em setembro de 2014.

JESUS, L. M de. **Motion Graphic Design como ferramenta de educação a distância em Libras.** Dissertação de Mestrado, Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

KENSKI, V. M. **Avaliação e acompanhamento da aprendizagem em ambientes virtuais, a distância.** In: MILL, D.R.S; PIMENTEL, N. M. (Org.). Educação a Distância e Desafios contemporâneos. São Carlos: EdUFSCar, 2013.

KENSKI, V. M. **Tecnologia educacional: uma nova cultura de ensino e aprendizagem na universidade.** In: SPELLER, P; ROBL, F; MENEGHEL, S.M. (Org.). Desafios e perspectivas da Educação Superior Brasileira para a próxima década 2011- 2020, 2012, p.110-126. Disponível em : <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002189/218964POR.pdf>. Acesso em março de 2015.

KLIMSA, B. **Narrativas de alunos universitários sobre o professor surdo e o ensino de Libras.** Dissertação de Mestrado, Universidade Católica de Pernambuco, 2014. Disponível em: http://www.unicap.br/tede//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=855. Acesso em março de 2013.

LACERDA, C.B; CAPORALI, S.A; LODI, A.C. **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 março de 2013.

LEBEDEFF, T.B; ROSA, F.S; BORDA, A; AROSTEGUY, J. **Produção de material didático para o ensino de Libras a distância: uma discussão sobre desafios e superações didáticas e de design.** V Congresso Nacional de Ambientes Hipermídia para aprendizagem. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, RS, 2011.

LEFFA, V.J. **Metodologia do ensino de línguas.** In: BOHN, H.I.; VANDRESEN, P. Tópicos em linguística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: Editora da UFSC, 1988, p.211-236. Disponível em:

http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/Metodologia_ensino_linguas.pdf. Acesso em agosto de 2014.

LÉVY, P. **Cibercultura**. Rio de Janeiro. 34a. ed., 1999.

LODI, A. C. B. **Ensino da língua portuguesa como segunda língua para surdos: impacto na educação básica**. In: LACERDA, C.B.F; SANTOS, L.F. (Org.). *Tenho um aluno surdo, e agora? Introdução à Libras e educação de surdos*. São Carlos, EdUFSCar, 2013.

LODI, A.C.B; MOURA, M.C. **Primeira Língua e Constituição do Sujeito: uma transformação Social**. *Educação Temática Digital*, Campinas, v.7, n.2, p. 1-13, 2006. Disponível em: <http://www.porsinal.pt/index.php?ps=artigos&idt=artc&cat=23&idart=25>. Acesso em setembro de 2013.

LOPES, L.P. M. **Oficina de linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 1996.

MAIA, C; MATTAR, J. **ABC DA EAD- a educação a distância hoje**. 1.ed, São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

MAIOLINI, I. L. **Uma proposta enunciativo-discursiva de leitura de contos para o ensino fundamental**. Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Mato Grosso, 2013.

MAQUINNA. **O que é slow motion?** Disponível em: <http://maquinna.com.br/blog/outros/216/o-que-e-slow-motion/>. Acesso em janeiro de 2015.

MARTINS, S. E. O; LIPPE, E.M.O. **Análise do curso de extensão de Libras na modalidade a distância para formação continuada de professores no contexto educacional inclusivo: uma experiência**. In: *Anais do II Congresso Brasileiro de Educação: formação docente e universalização do ensino: proposições para o desenvolvimento humano*, UNESP, Bauru, 2009. Disponível em: http://www2.fc.unesp.br/cbe/ii_cbe/anais.pdf. Acesso em novembro de 2010.

MARTINS, S.; FILGUEIRAS, L. **Avaliando modelos de interação para comunicação de deficientes auditivos**. IHC 2010 – IX Simpósio de Fatores Humanos em Sistemas Computacionais., Belo Horizonte, MG, Brazil, IHC2010, 2010.

MENDES, C.C; MILLA, G.L; MIRANDA, R.P; MORAES, R.L; ALBERTI, T.F; BEHAR, P.A. **Texto Coletivo: Possibilidades e Limites no Processo de Ensino- Aprendizagem a Distância**. CINTED, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, v.5, n.2, dezembro, p. 1-9, 2007.

MENEZES, E. T. de; SANTOS, T. H. dos. **“Comunicação síncrona” (verbete). Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil**. São Paulo: Midiamix Editora, 2002, <http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=202>. Acesso em janeiro de 2015.

MERCADO, L.P.L. **Formação continuada de professores e novas tecnologias**. Maceió: EDUFAL, 1999.

MILL, D; BRITO, N.D; SILVA, A. R; ALMEIDA, L. F. **Gestão da educação a distância (EaD): noções sobre planejamento, organização, direção e controle da EaD**. Disponível

em: http://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/vertentes/Vertentes_35/daniel_mill_e_outros.pdf. Acesso em dezembro de 2014.

MORAES, R.C. **Educação a distância e ensino superior: introdução didática a um tema polêmico**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2010.

MORAN, J. **A gestão da Educação a Distância no Brasil**. In: MILL, D.R.S; PIMENTEL, N. M. Educação a distância: desafios contemporâneos. São Carlos: EdUFSCar, 2013.

MORAN, J. **Inovações. Texto adaptado do livro Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**, Papirus, 21a Ed. p.59-66, 2013. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/inovacoes.pdf>. Acesso em dezembro de 2014.

NASCIMENTO, T. O. P. Usabilidade em sites de instrução na internet: a visão dos professores. Disponível em: <http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/8496/8496.PDFXXvmi=HM07OrH00Opam57mqeEVzcba6CtD4ZfLLgTBIBCwq3HO8Ocz4QvE3HOakjOoi4b5k6G4liBaljZt9c4e3BS7iHiE273kcfpxm7C5qefMxfhHrmWvxPEhxWVA50VigmQDttJUI0Igf0ZInVfmMTElRBWxCShSf8wJCgFkgnCwoCgMxw9lqOHjqEi4xAxNJuxlMdH4BkB0WSNvpxRRMAceeuiM6gBPM9bznTDZef0b9NHALArzaENoa7cgnO6bZiKm>. Acesso em março de 2015.

NASCIMENTO, M.V.B; BEZERRA, T. C. **Dupla docência no ensino de língua brasileira de sinais: interação surdo/ouvinte em perspectiva dialógico-polifônica**. ReVEL, v. 10, n. 19, 2012. Disponível em: www.revel.inf.br. Acesso em agosto de 2014.

NETO, C.R. **Educação Superior a distância: criação de um sistema avaliativo exclusivo de EaD para o avanço tecnológico e educacional do país**. Tese de doutorado, Universidade Metodista de Piracicaba, 2008. Disponível em: <https://www.unimep.br/phpg/bibdig/pdfs/2006/OUQSJNHOICIU.pdf>. Acesso em dezembro de 2014.

NEVES, S. L. G. **Um estudo dos recursos didáticos nas aulas de Língua Brasileira de Sinais para ouvintes**. Dissertação de Mestrado, Universidade Metodista de Piracicaba, 2011.

OLIVEIRA, C.M. de. **Usabilidade de design e usabilidade pedagógica a partir do olhar do aluno em ead: uma análise comparativa entre dois ambientes virtuais de aprendizagem**. In: Periódico Texto livre: linguagem e tecnologia. Universidade Federal de Minas Gerais, v. 3, n.1, p. 20-29, 2010. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/textolivres/article/view/69/7291>. Acesso em maio de 2015.

OLIVEIRA, J. S; SILVA, R. C. **Equipe de tradução do curso de Letras Libras**. QUADROS, R. M. de (Org.). **Letras Libras: ontem, hoje e amanhã**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2014.

OLIVEIRA, M.K. **Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico**. Editora Scipione, São Paulo, 1993.

OREGON. Cursos on-line da Oregon State University. Disponível em: <http://ecampus.oregonstate.edu/online-degrees/undergraduate/foreign-languages/asl.htm>. Acesso em março de 2015.

PEDROSA, C.E.F. **Gênero textual: uma jornada de Bakhtin**. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/xcnlf/3/09.htm>. Acesso em novembro de 2014.

PEREIRA, A. T. C; GONÇALVES, M. M. **Ambiente virtual de ensino e aprendizagem dos cursos de Letras Libras**. In: QUADROS, R. M. de (Org.). *Letras Libras: ontem, hoje e amanhã*. Florianópolis: Editora da UFSC, 2014.

PEREIRA, M.C.P. **A língua de sinais brasileira: análise de material Didático de ensino como segunda língua para ouvintes**. Revista Linguagem, 7 edição, abril, s/p., 2009. Disponível em: http://www.lettras.ufscar.br/linguasagem/edicao07/Artigo_Pereira.php. Acesso em fevereiro de 2015.

PESCE, L. **Docência na educação contemporânea: um olhar sobre a metodologia de mediação on-line**. In: REALI, A.M.M.R; MILL, D.R.S (Org.). *Educação a Distância e Tecnologias Digitais: reflexões sobre sujeitos, saberes, contextos e processos*. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

PRATES, R.O; BARBOSA, S.D.J. **Avaliação de Interfaces de Usuário- conceitos e métodos, 2006**. Disponível em: http://homepages.dcc.ufmg.br/~rprates/ge_vis/cap6_vfinal.pdf. Acesso em maio de 2015.

PUCMinas. ARNOLD, S; GONÇALVES, M. B. R. **Questões sobre EAD**. Disponível em http://www.pucminas.br/virtual/index_padrao.php?pagina=3598&PHPSESSID=49d77950a673a27ae8355caa25677c05. Acesso em novembro de 2014.

QUADROS, R.; SOUZA, S. X. **Aspectos da tradução/encenação na Língua de Sinais brasileira para um ambiente virtual de ensino: prática tradutórias do curso de Letras Libras**. In: QUADROS, R. M. (Org.). *Estudos Surdos III* Florianópolis: Editora Arara Azul, 2008. Disponível em: <http://www.librasgerais.com.br/materiais-inclusivos/downloads/Estudos-Surdos-III.pdf>. Acesso em março de 2015.

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

REBOUÇAS, L. S. A prioridade dos docentes surdos para ensinar a disciplina língua brasileira de sinais (Libras) nas instituições de ensino superior após o decreto 5626/2005. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2009.

RESOLUÇÃO COG. **Resolução CoG n.012, de 22 de maio de 2009**. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP.

RESOLUÇÃO CONSUNI. **Resolução ConsUni n. 617, de 09 de outubro de 2008**. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP.

RESOLUÇÃO CONSUNI. **Resolução ConsUni n.520, de 07 de julho de 2006**. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP.

RODRIGUES, C. H. **Língua Espaço-Visual online: desafios da disciplina de Libras no curso de pedagogia a distância da UFJF**. VIII Encontro Virtual de documentação em software livre e Congresso Internacional de Linguagem e tecnologia online, v.1, n.1, junho, 2011. Disponível em <http://www.textolivre.org/viiiideosol/forum/71.pdf>. Acesso junho de 2014.

SAITO, D. S.; ULBRICHT, V. R. **Learning Managent Systems and Face-to-Face Teaching in Bilingual Modality (Libras/Portuguese)**. IEEE Latin America Transactions, v. 10, n. 5, p. 2168–2174, set. 2012. ISSN 1548-0992.

SANCHEZ, F. **A cada cinco estudantes, um opta por ensino a distância**. Entrevista no site, 2010. Disponível em: <http://andravirtual.com.br/mostra.asp?noticias=11614#.VKgnGotD2OM>. Acesso em agosto de 2014.

SANTAELLA, L. **O que é semiótica**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 2003.

SANTANA, A.E. **Número de alunos no ensino superior ultrapassa 7,3 milhões**. Disponível em: <http://www.ebc.com.br/educacao/2014/09/numero-de-matriculados-no-ensino-superior-ultrapassa-73-milhoes>. Acesso em dezembro de 2014.

SANTOS, L.F.dos; GOES, M.C.R; LACERDA, C.B.F. **O papel do instrutor surdo em projetos de inclusão escolar e de educação bilíngue**. In: ALMEIDA, M. A; MENDES, E.; e HAYASHI, M. C. P. I. Temas em educação especial: deficiências sensoriais e de deficiência mental. Araraquara: Junqueira e Marin Editores, 2008.

SANTOS, L.F; CAMPOS, M.L.I.L. **O Ensino de Libras para futuros professores da educação básica**. In: LACERDA, C.B.F; SANTOS, L.F. (Org.). Tenho um aluno surdo, e agora? Introdução à Libras e educação de surdos. São Carlos, EdUFSCar, 2013.

SANTOS, M. L. **Do giz à era digit@l**. São Paulo: Zouk, 2003.

SARTORETTO, M. L; BERSCH, R. **Assistiva: Tecnologia e educação**. Disponível em: www.assistiva.com.br/tassistiva.html. Acesso em março de 2015.

SCHNEIDER, M. N. **Abordagens de ensino e aprendizagem de línguas: comunicativa e intercultural**. In: Contingentia, v.5, n.1, 2010. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/index.php/contingentia/article/view/13321/7601>. Acesso em junho de 2014.

SEAD-UFSCAR. Guia do Estudante- SEaD-UFSCar: Programa de Formação Superior na Modalidade de Educação a Distância. São Carlos, 2013. Disponível em: <http://www.sead.ufscar.br/cursos/guia-do-estudante-2012>. Acesso em março de 2014.

SEAD-UFSCAR. **Coordenadoria de Inovações em Tecnologias na Educação-2010**. Disponível em: <http://www.sead.ufscar.br/sead-1/cite-1/>. Acesso em março de 2014.

SERRANI-INFANTE, S. **Formações discursivas e processos identificatórios na aquisição de línguas**. DELTA, vol.13, n.1, São Paulo, fevereiro, 1997. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-44501997000100004>. Acesso em agosto de 2014.

SILVA, M. **Promover a inclusão social na cibercultura e educar em nosso tempo**. In: REALI, A.M.M.R; MILL, D.R.S (Org.). Educação a Distância e Tecnologias Digitais: reflexões sobre sujeitos, saberes, contextos e processos. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

SILVA, M. L. R; MERCADO, L.P.L. **A interação professor-aluno-tutor na educação on-line**. In: Revista Eletrônica de Educação, São Carlos, v.4, n.2, Nov.2010. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/viewFile/99/89>. Acesso em março de 2014.

RENNERBERG-SILVA, M. **Contribuições do design para evolução do hiperlivro do AVEA-Libras: o processo de desenvolvimento de interfaces para objetos de aprendizagem**. Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina, 2010.

SINAPSSÉ, K.P. **Os conceitos Língua Materna, Segunda Língua e Língua Estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no Sul do Brasil**. In: Revista Contingentia, 2006, Vol. 1, novembro 2006. 01–10. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/index.php/contingentia/article/view/3837/2144>. Acesso em março de 2014.

SOFIATO, C.G; REILY, L. **Dicionários e Manuais de Língua de Sinais: análise crítica das imagens**. In: LACERDA, C.B.F; SANTOS, L.F. (Org.). Tenho um aluno surdo, e agora? Introdução à Libras e educação de surdos. São Carlos, EdUFSCar, 2013.

Start American Sign Language/Michelle Jay. [S.l.] 2015.

STRUCHINER, M; CARVALHO, R.A. **Reflexões sobre os conceitos e fundamentos de pesquisa em educação a distância**. In: REALI, A.M.M.R; MILL, D.R.S (Org.). Educação a Distância e Tecnologias Digitais: reflexões sobre sujeitos, saberes, contextos e processos. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

STUMPF, M.R. **Aprendizagem de escrita de língua de sinais pelo sistema de SignWriting: línguas de sinais no papel e no computador**. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005. Disponível em: <http://livros01.livrosgratis.com.br/cp131301.pdf>. Acesso em agosto de 2014.

UAB-CAPES. **Portal da UAB-Capes**. Disponível em: <http://uab.capes.gov.br>. Acesso em março de 2015.

UAB-UFSCAR. **PORTAL DA UAB-UFSCAR**. Disponível em <http://www.uab.ufscar.br>. Acesso em setembro de 2010.

UFSCAR. **A EAD na UFSCAR: a implantação do sistema UAB e suas orientações metodológicas**. Secretaria Geral de Educação a Distância Universidade Federal de São Carlos, Dezembro, 2010. Disponível em: www.uab.ufscar.br/documentos_ead/a-ead-na-ufscar/at_download/file. Acesso em abril de 2013.

UFSCAR. **Guia do Estudante- SEaD-UFSCar: Programa de Formação Superior na Modalidade de Educação a Distância.** São Carlos, 2013. Disponível em: <http://www.sead.ufscar.br/cursos/guia-do-estudante-2012>. Acesso em março de 2014.

UNESP. **Libras à distancia: uma proposta de formação continuada de professores no contexto educacional inclusivo.** In: Informes gerais do curso de extensão, 2009. Disponível em: www.marilia.unesp.br/Home/Extensao/Libras/Informes%20Gerais.doc. Acesso em abril de 2014.

VALENTE, J. A. **O papel da interação e as diferentes abordagens pedagógicas de Educação a Distância.** In: MILL, D.R.S; PIMENTEL, N. M. Educação a distância: desafios contemporâneos. São Carlos: EdUFSCar, 2013.

VARGAS, R. D. **Experiência no uso da mídia visual na educação de surdos no curso de graduação de Letras Libras, na modalidade de EaD.** In: Anais do VIII Encontro Nacional de História da Mídia, 2011. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/alcar/encontros-nacionais-1/8o-encontro-2011-1/artigos/Experiencias%20no%20uso%20da%20midia%20visual%20na%20educacao%20de%20surdos%20no%20curso%20de%20graduacao%20Letras%20Libras-%20na%20modalidade%20de%20EAD.pdf/view>. Acesso em fevereiro de 2015.

VIGOTSKI, L.S. **Vigotski e a educação.** Disponível em: <http://www.centroeducacional.com.br/vygotsky.html>. Acesso em dezembro de 2006.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1991. Disponível em: <http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/vygotsky-a-formac3a7c3a3o-social-da-mente.pdf>.

XANTHOPOYLOS, S.P. **A experiência brasileira em educação a distância e o desafio da próxima década.** In: SPELLER, P; ROBL, F; MENEGHEL, S.M. (Org.). Desafios e perspectivas da Educação Superior Brasileira para a próxima década 2011- 2020, 2012, p. 96-109. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002189/218964POR.pdf>. Acesso em março de 2015.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO E QUESTIONÁRIO- ALUNOS

Questionário para avaliação da disciplina de LIBRAS 1 na modalidade de ensino a distância nos cursos de licenciatura da UAB/UFSCar.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Por favor, leia atentamente todos os termos e condições deste termo.

Pesquisa: “LIBRAS: análise e estratégias de ensino da segunda língua para alunos universitários por meio do ensino a distância da UAB/UFSCar”.

Prezado (a) Aluno (a),

Você foi selecionado (a) por ser aluno (a) do curso de Licenciatura em Educação Musical ou Pedagogia da UAB-UFSCar e sua participação nesta pesquisa não é obrigatória. Assim, pedimos o seu consentimento para utilizar as informações que fornecerá adiante. Sua participação consistirá em responder este questionário online.

O objetivo deste estudo é analisar o ensino-aprendizagem da segunda língua, a LIBRAS, para alunos universitários através do ambiente virtual da UAB/UFSCar considerando a adequação do ambiente virtual de ensino e o processo de comunicação/ interação entre professores, tutores e alunos.

Essa pesquisa está sendo desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos, para a obtenção do grau de Doutorado.

As questões buscam levantar informações sobre sua identificação, formação, prática discente, apontando possíveis adequações pedagógicas e inovações nas estratégias metodológicas implementadas na disciplina, bem como suas relações com professores e tutores.

Pelos testes realizados, é possível responder a este questionário em aproximadamente 20 minutos.

Para participar dessa pesquisa você precisa:

- Aceitar participar da pesquisa, confirmando o aceite do termo de consentimento, clicando no botão “SIM”, localizado no final dessa página, lembrando que o participante receberá, por email, uma cópia deste termo como garantia.

- Preencher todos os campos do questionário online;

- Enviar o questionário preenchido, clicando no botão de “ENVIAR”, localizado no final da página do questionário online;

- Esclarecemos que não há benefício direto e individual para o participante da pesquisa. Somente no final do estudo poderemos concluir a presença de algum benefício sendo esse de caráter coletivo;

- Esclarecemos que a participação na pesquisa pode ter riscos mínimos, tais como constrangimento com algumas questões do questionário ou estranhamento com a existência do Termo de Consentimento e Livre Esclarecido.

- Caso você considere que alguma das questões lhe ocasiona algum constrangimento/ estranhamento de alguma natureza, você tem o direito de recusar-se a responder tais questões;

- Caso você queira desistir de sua participação, mesmo após o envio do aceite do termo de consentimento e do questionário, seus direitos serão preservados. Solicite a retirada de suas respostas por meio do email da pesquisadora: marianacampos2012@yahoo.com.br.

- As informações obtidas serão consideradas confidenciais. Serão analisadas em conjunto com outros participantes da pesquisa, não sendo divulgada a sua identificação e/ou a dos demais participantes.

- Os dados a serem coletados serão utilizados exclusivamente para a realização dessa pesquisa.

- Os resultados da pesquisa serão disponibilizados neste mesmo site da pesquisa após o término da análise e discussão dos resultados.

- A pesquisadora responsável chama-se Mariana de Lima Isaac Leandro Campos e pode ser contatada pelo email marianacampos2012@yahoo.com.br ou pelo torpedo via celular 16-91440089. A orientadora do projeto é a Profa. Dra. Cristina Broglia Feitosa Lacerda do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da UFSCar- telefone: 16-33518357.

- Se você tiver alguma dúvida ou consideração sobre a ética da pesquisa, entre em contato com o CEP- Comitê de Ética em Pesquisa através:

UFSCar/Pró-Reitoria de Pesquisa/Comite de Ética em Pesquisa em Seres Humanos
Via Washington Luiz, Km.235- Caixa Postal 676. CEP: 13.565-905- São Carlos-SP-Brasil
Tel.: (016)3351-8028/ Fax: (016)3351-8025/ Telex: 162369-SCUF-BR
email: cephumanos@ufscar.br site: <http://cephumanos.ufscar.br>

Acredito ter sido suficientemente informado a respeito das informações que li acima.

Ficaram claros para mim quais são os propósitos da pesquisa, os procedimentos a serem realizados e as garantias de confidencialidade. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas.

Concordo voluntariamente em participar desta pesquisa e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido.

Para concordar e participar desta investigação, apenas marque "SIM" abaixo. Obrigada pela sua colaboração!

Mariana Campos- pesquisadora

*Obrigatório

1-Você aceita participar desta pesquisa conforme termo de consentimento livre e esclarecido acima?*

- SIM
 NÃO

2- Qual é a sua faixa etária?*

- Menor de 18 anos
 18 anos a 25 anos
 26 anos a 30 anos
 31 anos a 35 anos
 36 anos a 40 anos
 41 anos a 50 anos
 51 anos ou mais

3-Qual é o seu estado civil:*

- Solteiro(a)
 Casado(a)
 União Estável/ Moram Juntos
 Separado(a)
 Divorciado(a)

Viuvo(a)

4-Voce tem filhos?*

SIM

NÃO

5-Qual é o seu gênero:*

Feminino

Masculino

6-Onde acessa a internet com maior frequência?*

Em casa

No trabalho

tanto no trabalho quanto em casa

Lan House

No pólo

Outro:

7-Que tipo de ensino médio você concluiu?*

comum ou de educação geral, no ensino regular

profissionalizante técnico(eletrônica, contabilidade, agrícola, etc.), no ensino regular

profissionalizante magistério (curso normal), no ensino regular

supletivo

Outro:

8-Em que tipo de escola você cursou o ensino médio?*

todo em escola pública

todo em escola privada(particular)

a maior parte em escola pública

a maior parte em escola privada(particular)

metade em escola pública e metade em escola privada.

9-Qual é sua formação acadêmica?*

Ensino Médio completo

Ensino Superior incompleto

Ensino Superior completo

Especialização em andamento

Especialização completa

- Mestrado em andamento
- Mestrado completo
- Outro:

10-É seu primeiro curso de graduação à distância?*

SIM

- NÃO

11-Já fez curso de LIBRAS , anteriormente, na modalidade de ensino presencial?*

SIM

- NÃO

12-Já fez curso de LIBRAS antes na modalidade de ensino à distância?*

SIM

- NÃO

13-Porquê você escolheu fazer o curso de licenciatura na modalidade de ensino a distância da UAB-UFSCar?*

- por falta de tempo
- pela praticidade de assistir as aulas apenas no computador
- por ser um curso gratuito
- por influência dos amigos ou família
- pois na cidade em que moro não tem curso de graduação.
- Outro:

14-Qual é o seu curso?*

- Educação Musical
- Pedagogia
- Outro:

15-Qual é o seu pólo?*

- Barretos
- Jales
- Osasco
- Itapetininga
- São Carlos
- Outro:

16-Qual o período em que cursou a disciplina de Libras1?*

- 1º Semestre de 2011
- 2º Semestre de 2011
- 1º Semestre de 2012
- 2º Semestre de 2012
- 1º Semestre de 2013
- 2º Semestre de 2013
- 1º Semestre de 2014
- 2º Semestre de 2014
- Outro:

17-Você recebeu todas as orientações necessárias que precisava para acessar o ambiente virtual de ensino-aprendizagem (moodle) do seu curso de graduação à distância?*

- Sim, todas as orientações
- Sim, algumas orientações
- Nenhuma orientação

18-Quanto à orientação do guia da disciplina de LIBRAS 1, disponibilizado no ambiente virtual, você achou:*

- plenamente adequada
- adequada
- pouco adequada
- inadequada
- não sei responder
- não li a orientação do guia da disciplina

19-Quanto ao aspecto visual do ambiente virtual da disciplina de LIBRAS 1, você achou:*

- Excelente
- Bom
- Regular
- Ruim
- Péssimo
- Não sei

20-Quanto à importância das ferramentas disponibilizadas no ambiente virtual, qual foi o grau de importância de cada uma delas para o seu aprendizado de LIBRAS 1? *Quanto mais próximo do número 1 você se posicionar, MENOR será o grau de importância. Quanto mais próximo do número 5 você se posicionar, MAIOR será o grau de importância.

1 2 3 4 5

	1	2	3	4	5
Fórum-discussão	<input type="radio"/>				
Fórum-dúvidas	<input type="radio"/>				
Vídeos-vocabulário (com voz)	<input type="radio"/>				
Vídeos-diálogo (com voz)	<input type="radio"/>				
Vídeos-entrevista (com voz)	<input type="radio"/>				
Livro da disciplina	<input type="radio"/>				
DVD	<input type="radio"/>				
Webconferência	<input type="radio"/>				
Chat da disciplina	<input type="radio"/>				

21-Quanto à qualidade dos vídeos da disciplina de LIBRAS, o que você achou dos itens abaixo:*

	Péssimo	Ruim	Regular	Bom	Excelente
Vídeos-aulas dos vocabulários (Com voz)	<input type="radio"/>				
Vídeos-aulas diálogo em Libras (com voz)	<input type="radio"/>				
Vídeos-aulas diálogo em Libras (SEM voz)	<input type="radio"/>				
Vídeos-aulas explicativas em Libras (com voz)	<input type="radio"/>				
Vídeos-aulas com narrativas em Libras (com voz)	<input type="radio"/>				
Vídeos-aulas com entrevistas com os surdos (com voz)	<input type="radio"/>				

	Péssimo	Ruim	Regular	Bom	Excelente
Vídeos-aulas com piadas surdas em Libras (SEM voz)	<input type="radio"/>				
Vídeo-frases em Libras (com voz)	<input type="radio"/>				
Vídeo-frases em Libras (SEM voz)	<input type="radio"/>				
Vídeo da webconferência	<input type="radio"/>				
Vídeos do DVD da disciplina	<input type="radio"/>				

22-Faltou algo no ambiente virtual da disciplina de LIBRAS 1 e que você gostaria que tivesse? O quê?*

23-Quanto aos procedimentos pedagógicos, disponibilizados no ambiente virtual, o que você achou deles:*

	Péssimo	Ruim	Regular	Bom	Excelente
Vídeos-aulas dos vocabulários (com som)	<input type="radio"/>				
Vídeos-aulas dos diálogos em Libras (com som)	<input type="radio"/>				
Videos-aulas dos diálogos em Libras (SEM som)	<input type="radio"/>				
Videos aulas das narrações em Libras (com som)	<input type="radio"/>				
Vídeo aulas das frases em Libras (com som)	<input type="radio"/>				

	Péssimo	Ruim	Regular	Bom	Excelente
Videos aulas das entrevistas com os surdos (com som)	<input type="radio"/>				
Video aula do depoimento de mãe de surda (com som)	<input type="radio"/>				
Videos aulas das piadas surdas (SEM som)	<input type="radio"/>				
Vídeos aulas explicativas (com som)	<input type="radio"/>				
textos de leitura	<input type="radio"/>				
Fórum- dúvidas com tutor e professor da disciplina	<input type="radio"/>				
Fórum-discussão com tutor e colegas	<input type="radio"/>				
Feedback da tutora	<input type="radio"/>				
Atividades teóricas	<input type="radio"/>				
Atividades práticas de Libras (produção dos vídeos)	<input type="radio"/>				
Webconferência com a professora da disciplina	<input type="radio"/>				
Trabalho final da disciplina	<input type="radio"/>				
Avaliação Presencial	<input type="radio"/>				
DVD da disciplina	<input type="radio"/>				

24-Qual foi o seu grau de compreensão e aprendizado e acompanhamento do conteúdo da disciplina de Libras?*

	Péssimo	Ruim	Regular	Bom	Excelente
--	---------	------	---------	-----	-----------

	Péssimo	Ruim	Regular	Bom	Excelente
Vídeos-aulas dos vocabulários (com som)	<input type="radio"/>				
Vídeos-aulas dos diálogos em Libras (com som)	<input type="radio"/>				
Videos-aulas dos diálogos em Libras (SEM som)	<input type="radio"/>				
Videos aulas das narrações em Libras (com som)	<input type="radio"/>				
Vídeo aulas das frases em Libras (com som)	<input type="radio"/>				
Videos aulas das entrevistas com os surdos (com som)	<input type="radio"/>				
Video aula do depoimento de mãe de surda (com som)	<input type="radio"/>				
Videos aulas das piadas surdas (SEM som)	<input type="radio"/>				
Vídeos aulas explicativas (com som)	<input type="radio"/>				
textos de leitura	<input type="radio"/>				
Fórum- dúvidas com tutor e professor da disciplina	<input type="radio"/>				
Fórum-discussão com tutor e colegas	<input type="radio"/>				
Feedback da tutora	<input type="radio"/>				
Atividades teóricas	<input type="radio"/>				

	Péssimo	Ruim	Regular	Bom	Excelente
Atividades práticas de Libras (produção dos vídeos)	<input type="radio"/>				
Webconferência com a professora da disciplina	<input type="radio"/>				
Trabalho final da disciplina	<input type="radio"/>				
Avaliação Presencial	<input type="radio"/>				
DVD da disciplina	<input type="radio"/>				

25-O que você achou da interação com as pessoas, abaixo relacionadas, para o aprendizado da Libras:*

	Péssima	Ruim	Regular	Boa	Excelente
Tutor Virtual	<input type="radio"/>				
Tutor Presencial	<input type="radio"/>				
Professor da disciplina	<input type="radio"/>				
Colegas do curso	<input type="radio"/>				

26- Quais sugestões você daria para melhorar o aprendizado e a e interação na disciplina de Libras I na modalidade de ensino à distância?*

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO E ENTREVISTA -TUTORES

Questionário - TUTORES

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Por favor, leia atentamente todos os termos e condições deste termo.

Pesquisa: “LIBRAS: análise e estratégias de ensino da segunda língua para alunos universitários por meio do ensino a distância da UAB/UFSCar”.

Prezado (a) Tutor (a),

Você foi selecionado (a) por ser tutor (a) do curso de Licenciatura em Educação Musical ou Pedagogia da UAB-UFSCar e sua participação nesta pesquisa não é obrigatória. Assim, pedimos o seu consentimento para utilizar as informações que fornecerá adiante. Sua participação consistirá em responder este questionário online.

O objetivo deste estudo é analisar o ensino-aprendizagem da segunda língua, a LIBRAS, para alunos universitários através do ambiente virtual da UAB/UFSCar considerando a adequação do ambiente virtual de ensino e o processo de comunicação/ interação entre professores, tutores e alunos.

Essa pesquisa está sendo desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos, para a obtenção do grau de Doutorado.

As questões buscam levantar informações sobre sua identificação, formação, prática docente, apontando possíveis adequações pedagógicas e inovações nas estratégias metodológicas implementadas na disciplina, bem como suas relações com alunos e professor.

Pelos testes realizados, é possível responder a este questionário em aproximadamente 20 minutos.

Para participar dessa pesquisa você precisa:

- Aceitar participar da pesquisa, confirmando o aceite do termo de consentimento, clicando no botão “SIM”, localizado no final dessa página, lembrando que o participante receberá, por email, uma cópia deste termo como garantia.

- Preencher todos os campos do questionário online;

- Enviar o questionário preenchido, clicando no botão de “ENVIAR”, localizado no final da página do questionário online;

- Esclarecemos que não há benefício direto e individual para o participante da pesquisa. Somente no final do estudo poderemos concluir a presença de algum benefício sendo esse de caráter coletivo;

- Esclarecemos que a participação na pesquisa pode ter riscos mínimos, tais como constrangimento com algumas questões do questionário ou estranhamento com a existência do Termo de Consentimento e Livre Esclarecido.

- Caso você considere que alguma das questões lhe ocasiona algum constrangimento/ estranhamento de alguma natureza, você tem o direito de recusar-se a responder tais questões;

- Caso você queira desistir de sua participação, mesmo após o envio do aceite do termo de consentimento e do questionário, seus direitos serão preservados. Solicite a retirada de suas respostas por meio do email da pesquisadora: marianacampos2012@yahoo.com.br.

- As informações obtidas serão consideradas confidenciais. Serão analisadas em conjunto com outros participantes da pesquisa, não sendo divulgada a sua identificação e/ou a dos demais participantes.

- Os dados a serem coletados serão utilizados exclusivamente para a realização dessa pesquisa.

- Os resultados da pesquisa serão disponibilizados neste mesmo site da pesquisa após o término da análise e discussão dos resultados.

- A pesquisadora responsável chama-se Mariana de Lima Isaac Leandro Campos e pode ser contatada pelo email marianacampos2012@yahoo.com.br ou pelo torpedo via celular 16-91440089. A orientadora do projeto é a Profa. Dra. Cristina Broglia Feitosa Lacerda do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da UFSCar- telefone: 16-33518357.

- Se você tiver alguma dúvida ou consideração sobre a ética da pesquisa, entre em contato com o CEP- Comitê de Ética em Pesquisa através:

UFSCar/Pró-Reitoria de Pesquisa/Comite de Ética em Pesquisa em Seres Humanos
Via Washington Luiz, Km.235- Caixa Postal 676. CEP: 13.565-905- São Carlos-SP-Brasil
Tel.: (016)3351-8028/ Fax: (016)3351-8025/ Telex: 162369-SCUF-BR
email: cephumanos@ufscar.br site: <http://cephumanos.ufscar.br>

Acredito ter sido suficientemente informado a respeito das informações que li acima.

Ficaram claros para mim quais são os propósitos da pesquisa, os procedimentos a serem realizados e as garantias de confidencialidade. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas.

Concordo voluntariamente em participar desta pesquisa e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido.

Para concordar e participar desta investigação, apenas marque "SIM" abaixo. Obrigada pela sua colaboração!

Mariana Campos- pesquisadora

*Obrigatório

1-Você aceita participar desta investigação conforme termo de consentimento livre e esclarecido acima?*

- SIM, ACEITO.
 NÃO ACEITO.

2-Você é:*

- Ouvinte
 Surdo(a)

3-Qual é o seu gênero?*

- Feminino
 Masculino

4-Qual é a sua faixa etária?*

- Menor de 18 anos
 18 anos a 25 anos
 26 anos a 30 anos
 31 anos a 35 anos
 36 anos a 40 anos
 41 anos a 50 anos
 51 anos ou mais

5-Você tem domínio da LIBRAS?*

- SIM
 NÃO

6-Qual é a sua formação acadêmica?*

- Ensino Superior completo
 Especialização em andamento
 Especialização completa
 Mestrado em andamento
 Mestrado completo
 Doutorado em andamento
 Doutorado completo
 Outro:

7-Quanto tempo de experiência como professor?*

- 1 a 3 anos
 4 a 6 anos
 7 a 10 anos
 Outro:

8-É o seu primeiro curso como tutor(a) virtual?*

- SIM
 NÃO

9-Se não é o seu primeiro curso como tutor(a) virtual, quantos cursos já trabalhou? Quais?

10-Você fez curso de formação de tutores da UAB-UFSCar?*

- SIM
 NÃO

11-Se você respondeu SIM na pergunta anterior, o conteúdo do curso de formação de tutores contribuiu para o seu trabalho como tutor (a) de forma:*

- Excelente
- Boa
- Suficiente/Adequada
- Regular
- Ruim

12-Quanto tempo você é tutor (a) da disciplina de Libras pela UAB-UFSCar?*

- 3 meses
- 1 semestre
- 2 semestres
- 1 ano
- 1 ano e meio
- 2 anos
- Outro:

13-Qual curso é tutor(a)?*

- Educação Musical
- Pedagogia

14-O que achou da disciplina de Libras na modalidade de ensino à distância?*

- muito pior do que esperava
- pior do que esperava
- o que esperava
- melhor do que esperava
- muito melhor do que esperava
- não sei responder
- Outro:

15-Sua atuação como tutora foi:

- muito pior do que esperava
- pior do que esperava
- o que esperava
- melhor do que esperava
- muito melhor do que esperava
- não sei responder
- Outro:

16-Quanto à interação à distância por meio do ambiente virtual, o que você achou da:*

	Péssima	Ruim	Regular	Boa	Excelente
interação com os alunos no fórum das dúvidas	<input type="radio"/>				
interação com os alunos no fórum de discussão	<input type="radio"/>				
interação com os alunos no chat	<input type="radio"/>				
interação com os alunos por e-mail	<input type="radio"/>				
interação com o professor por e-mail	<input type="radio"/>				
interação com o professor no fórum dos tutores	<input type="radio"/>				
interação com os alunos por meio do feedback	<input type="radio"/>				

17- Quanto à importância das ferramentas disponibilizadas no ambiente virtual, qual foi o grau de importância de cada uma delas para a interação entre você e os alunos proporcionando o aprendizado de LIBRAS 1? *Quanto mais próximo do número 1 que você se posicionar, MENOR será o grau de importância. Quanto mais próximo do número 5 que você se posicionar, MAIOR será o grau de importância.

	1	2	3	4	5
Fórum de dúvidas	<input type="radio"/>				
Fórum de discussão	<input type="radio"/>				
E-mail	<input type="radio"/>				
Feedback das avaliações	<input type="radio"/>				
Atividades teóricas	<input type="radio"/>				
Atividades práticas (produção dos vídeos)	<input type="radio"/>				

	1	2	3	4	5
Chat	<input type="radio"/>				
Chat da Webconferência	<input type="radio"/>				
Mensagem	<input type="radio"/>				

18-Como era o seu esclarecimento às dúvidas dos alunos por meio do ambiente virtual?*

	Péssimo	Ruim	Regular	Bom	Excelente
Fórum dúvidas	<input type="radio"/>				
Fórum discussão	<input type="radio"/>				
E-mail	<input type="radio"/>				
Mensagem	<input type="radio"/>				
Feedback	<input type="radio"/>				
Chat	<input type="radio"/>				

19-Como tem sido a avaliação dos alunos em LIBRAS?*

	Péssimo	Ruim	Regular	Boa	Excelente
Produção do vídeo da apresentação Família	<input type="radio"/>				
Produção do vídeo sobre viagem com amigos ou família	<input type="radio"/>				
Produção do vídeo sobre profissão	<input type="radio"/>				
Trabalho final-produção do material didático para surdos	<input type="radio"/>				
Síntese sobre "Surdez e Linguagem"	<input type="radio"/>				
Questionário sobre "Libras: apresentando a língua e suas	<input type="radio"/>				

	Péssimo	Ruim	Regular	Boa	Excelente
características"					
Teste em Libras	<input type="radio"/>				
Fórum de discussão abordando todo o conteúdo da disciplina e entrevistas dos surdos	<input type="radio"/>				
20-O nível de dificuldade em relação à tutoria foi: *Quanto mais próximo do 1 o grau de dificuldade é menor. Quanto mais próximo do 5 o grau de dificuldade é maior.					
	1	2	3	4	5
Visualização e correção dos vídeos	<input type="radio"/>				
Correção das atividades teóricas	<input type="radio"/>				
Preenchimento das frequências dos alunos	<input type="radio"/>				
Contato com os alunos	<input type="radio"/>				
Contato com o professor da disciplina	<input type="radio"/>				
Item 6	<input type="radio"/>				

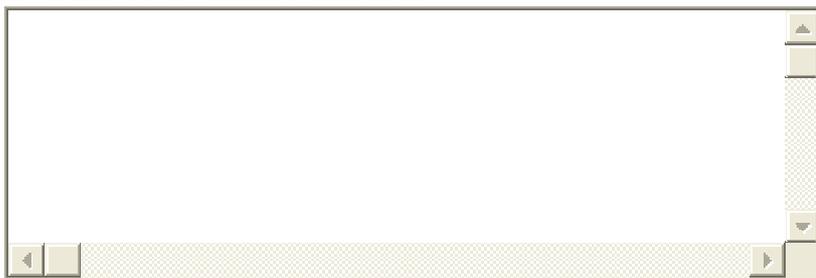
21-A frequência com que você acessou como tutor(a):*

- Excelente (diariamente)
- Boa (2 vezes por semana)
- Suficiente/adequada (semanalmente)
- Regular (quinzenalmente)
- Ruim (esporadicamente)

22-Quais barreiras/dificuldades que você percebeu no aprendizado dos alunos na disciplina de LIBRAS na modalidade de ensino à distância. Explique.



23-O que você sugeria para melhorar a interação e o aprendizado na disciplina de Libras na modalidade de ensino à distância?*



Enviar

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO E QUESTIONÁRIO- PROFESSORES

Questionário - PROFESSORES

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Por favor, leia atentamente todos os termos e condições deste termo.

Pesquisa: “LIBRAS: análise e estratégias de ensino da segunda língua para alunos universitários por meio do ensino a distância da UAB/UFSCar”.

Prezado (a) Professor (a),

Você foi selecionado (a) por ser professor (a) do curso de Licenciatura em Educação Musical ou Pedagogia da UAB-UFSCar e sua participação nesta pesquisa não é obrigatória. Assim, pedimos o seu consentimento para utilizar as informações que fornecerá adiante. Sua participação consistirá em responder este questionário online.

O objetivo deste estudo é analisar o ensino-aprendizagem da segunda língua, a LIBRAS, para alunos universitários através do ambiente virtual da UAB/UFSCar considerando a adequação do ambiente virtual de ensino e o processo de comunicação/ interação entre professores, tutores e alunos.

Essa pesquisa está sendo desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos, para a obtenção do grau de Doutorado.

As questões buscam levantar informações sobre sua identificação, formação, prática docente, apontando possíveis adequações pedagógicas e inovações nas estratégias metodológicas implementadas na disciplina, bem como suas relações com alunos e tutores.

Pelos testes realizados, é possível responder a este questionário em aproximadamente 20 minutos.

Para participar dessa pesquisa você precisa:

- Aceitar participar da pesquisa, confirmando o aceite do termo de consentimento, clicando no botão “SIM”, localizado no final dessa página, lembrando que o participante receberá, por email, uma cópia deste termo como garantia.

- Preencher todos os campos do questionário online;

- Enviar o questionário preenchido, clicando no botão de “ENVIAR”, localizado no final da página do questionário online;

- Esclarecemos que não há benefício direto e individual para o participante da pesquisa. Somente no final do estudo poderemos concluir a presença de algum benefício sendo esse de caráter coletivo;

- Esclarecemos que a participação na pesquisa pode ter riscos mínimos, tais como constrangimento com algumas questões do questionário ou estranhamento com a existência do Termo de Consentimento e Livre Esclarecido.

- Caso você considere que alguma das questões lhe ocasiona algum constrangimento/ estranhamento de alguma natureza, você tem o direito de recusar-se a responder tais questões;

- Caso você queira desistir de sua participação, mesmo após o envio do aceite do termo de consentimento e do questionário, seus direitos serão preservados. Solicite a retirada de suas respostas por meio do email da pesquisadora: marianacampos2012@yahoo.com.br.

- As informações obtidas serão consideradas confidenciais. Serão analisadas em conjunto com outros participantes da pesquisa, não sendo divulgada a sua identificação e/ou a dos demais participantes.

- Os dados a serem coletados serão utilizados exclusivamente para a realização dessa pesquisa.

- Os resultados da pesquisa serão disponibilizados neste mesmo site da pesquisa após o término da análise e discussão dos resultados.

- A pesquisadora responsável chama-se Mariana de Lima Isaac Leandro Campos e pode ser contatada pelo email marianacampos2012@yahoo.com.br ou pelo torpedo via celular 16-91440089. A orientadora do projeto é a Profa. Dra. Cristina Broglia Feitosa Lacerda do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da UFSCar- telefone: 16-33518357.

- Se você tiver alguma dúvida ou consideração sobre a ética da pesquisa, entre em contato com o CEP- Comitê de Ética em Pesquisa através:

UFSCar/Pró-Reitoria de Pesquisa/Comite de Ética em Pesquisa em Seres Humanos
Via Washington Luiz, Km.235- Caixa Postal 676. CEP: 13.565-905- São Carlos-SP-Brasil
Tel.: (016)3351-8028/ Fax: (016)3351-8025/ Telex: 162369-SCUF-BR
email: cephumanos@ufscar.br site: <http://cephumanos.ufscar.br>

Acredito ter sido suficientemente informado a respeito das informações que li acima.

Ficaram claros para mim quais são os propósitos da pesquisa, os procedimentos a serem realizados e as garantias de confidencialidade. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas.

Concordo voluntariamente em participar desta pesquisa e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido.

Para concordar e participar desta investigação, apenas marque "SIM" abaixo. Obrigada pela sua colaboração!

Mariana Campos- pesquisadora

*Obrigatório

1-Nome:

2-Você é:*

- Ouvinte
- Surdo

3-Qual é a sua faixa etária?*

- menor 18 anos
- 18 anos a 25 anos
- 26 anos a 30 anos
- 31 anos a 35 anos
- 36 anos a 40 anos
- 41 anos a 45 anos
- 46 anos a 50 anos
- 51 anos ou mais

4-Gênero:*

- Feminino
- Masculino

5-Estado Civil:*

- Solteiro(a)
- Casado(a)
- Divorciado(a)
- Viuvo(a)
- Outro:

6-Formação acadêmica*

- 3º grau completo
- Especialização em andamento
- Especialização completa
- Mestrado em andamento
- Mestrado completo
- Doutorado em andamento
- Doutorado completo
- Outro:

7-Experiência como professor universitário:*

- 1 a 3 anos
- 4 a 6 anos
- 7 a 10 anos
- Outro:

8-Há quanto tempo você leciona Libras na modalidade de ensino presencial?*

- 1 ano
- 2 anos
- 3 anos
- 4 anos
- 5 anos
- 6 anos
- Outro:

9-É o seu primeiro curso à distância como professor(a) de Libras?

- Sim
- Não

10-Você recebeu formação específica para a oferta da disciplina de Libras da UAB-UFSCAR?*

- SIM NÃO

11-Se você respondeu sim, como o curso contribuiu para a sua prática docente:*

- Excelente
 Boa
 Suficiente/Adequada
 Regular
 Ruim

12-A disciplina de Libras sendo inovadora nos cursos de licenciaturas da UAB-UFSCAR desde 2011 tem atendido todo o processo de ensino e aprendizagem em uma modalidade de ensino à distância? Quais dificuldades enfrentadas durante o processo?*

13-O que você achou da disciplina de Libras 1 na modalidade de ensino à distância?*

- muito pior do que esperava
- pior do que esperava
- o que esperava
- melhor do que esperava
- muito melhor do que esperava
- não sei responder
- Outro:

14-Sua atuação como professora foi:*

- muito pior do que esperava
- pior do que esperava
- o que esperava
- melhor do que esperava
- muito melhor do que esperava
- não sei responder
- Outro:

15-Qual grau de dificuldade encontrado durante a docência no ambiente virtual?*

	Péssimo	Ruim	Regular	Boa	Excelente
interação com os alunos no fórum de dúvidas	<input type="radio"/>				
interação com os alunos por e-mail	<input type="radio"/>				
interação com os alunos no fórum de discussão	<input type="radio"/>				
interação com as tutoras no fórum de tutores	<input type="radio"/>				
interação com as tutoras por e-mail	<input type="radio"/>				
interação com os alunos na webconferência	<input type="radio"/>				
Orientação sobre a disciplina aos tutores	<input type="radio"/>				
Orientação aos alunos	<input type="radio"/>				
Orientação sobre frequências aos tutores	<input type="radio"/>				
Acesso ao ambiente virtual	<input type="radio"/>				
Abertura dos vídeos dos alunos	<input type="radio"/>				
Postagem das mensagens no fórum	<input type="radio"/>				
Postagem das mensagens eletrônicas	<input type="radio"/>				
Esclarecimento de dúvidas dos alunos	<input type="radio"/>				
Correção da prova presencial (papel)	<input type="radio"/>				
Correção da prova presencial (computador)	<input type="radio"/>				
Agendamento das webconferências	<input type="radio"/>				

	Péssimo	Ruim	Regular	Boa	Excelente
Agendamento com o DI da disciplina	<input type="radio"/>				
Acesso aos fóruns	<input type="radio"/>				
Acesso aos chats	<input type="radio"/>				
Postagem das notas no ambiente virtual	<input type="radio"/>				
Contato com as tutoras	<input type="radio"/>				
Contato com os alunos no fórum	<input type="radio"/>				
Contato com os alunos na webconferência	<input type="radio"/>				

16-O que você achou da webconferência?*

- muito pior do que esperava
- pior do que esperava
- o que esperava
- melhor do que esperava
- muito melhor do que esperava
- não sei responder
- Outro:

17-Na sua opinião, de maneira geral, o quanto o desempenho do aluno depende da interação com o professor. Qual foi o grau de importância das ferramentas disponibilizadas no ambiente virtual para o ensino de Libras?*

	1	2	3	4	5
Fórum de dúvidas	<input type="radio"/>				
Fórum de discussão	<input type="radio"/>				
Vídeo-aula dos vocabulários	<input type="radio"/>				
Vídeo-aula dos diálogos	<input type="radio"/>				
Video aula das piadas surdas	<input type="radio"/>				
Video aula das	<input type="radio"/>				

	1	2	3	4	5
entrevistas					
Video depoimento de mãe de surda	<input type="radio"/>				
E-mail	<input type="radio"/>				
Webconferência	<input type="radio"/>				
Livro da disciplina	<input type="radio"/>				
DVD da disciplina	<input type="radio"/>				
Chat	<input type="radio"/>				

18-Ensinar Libras na modalidade de ensino à distância usando as ferramentas e os procedimentos pedagógicos disponibilizados no ambiente virtual como você estruturou a disciplina, ela atingiu os objetivos? Deu para ensinar o que você queria transmitir aos alunos?*